



ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

SAYI

40

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE



MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

YIL/YEAR CİLT/VOLUME SAYI/ISSUE

2017

14

40

ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute

Yıl/Year: 2017 ♦ Cilt/Volume: 14 ♦ Sayı/Issue: 40 ♦ ISSN: 1304-429-X



Hatay

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2017 ♦ Cilt/Volume: 14 ♦ Sayı/Issue: 40 ♦ ISSN: 1304-429-X

Sahibi / Owner:

(Mustafa Kemal Üniversitesi Adına)
(On Behalf of Mustafa Kemal University)
Prof. Dr. Hasan KAYA
Rektör / Rector

Yazı İşleri Müdürü / Editor in Chief:

Prof. Dr. Ali ACARAVCI

Editörler / Editors:

Prof. Dr. Ali ACARAVCI
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Alan Editörleri / Section Editors:

Prof. Dr. Ali ACARAVCI – Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
Yrd. Doç. Dr. Orçun BOZKURT – Yrd. Doç. Dr. Sacit UĞUZ
Yrd. Doç. Dr. Metin REYHANOĞLU – Yrd. Doç. Dr. Sezai DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKI

Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board:

Arş. Gör. Sinan ERDOĞAN – Arş. Gör. İsmail SARITEKE
Arş. Gör. Arif Eser GÜZEL

Kapak Tasarımı / Cover Design:

Arş. Gör. Kaan KAYA

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Adress:

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Tayfur Sökmen Kampusü Antakya/ HATAY Tel: 0326 2455812
Faks: 0326 245 58 11 e-posta: mkusbed@gmail.com

Baskı-Hazırlık:

Mustafa Kemal Üniversitesi

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2017 ♦ Cilt/Volume: 14 ♦ Sayı/Issue: 39 ♦ ISSN: 1304-429-X

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yılda dört kez yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Yayımlanan yazıların her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir.

Derginin her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazılar kaynak gösterilmeksizin kullanılamaz.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi; ESJI (Eurasian Scientific Journal Index), OAJI (Open Academic Journals Index), Scientific Indexing Services, DAIJ (Directory of Abstract Indexing for Journals), DRJI (Directory of Research Journals Indexing), Index Copernicus, ASOS Index ve Türk Eğitim İndeksi tarafından dizinlenmektedir.

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Hasan KAYA	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Birol AKGÜN	Konya Üniversitesi
Prof. Dr. Nicholas APERGIS	Northumbria Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Seyfettin ARTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Alper ASLAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem ATAY	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza ATEŞ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Hamdi AYDIN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Faik BİLGİLİ	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Recep BOZLAĞAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sevgi ÇIKRIKÇI	Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya
Prof. Dr. Musa EKEN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfettin ERDOĞAN	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Veysel EREN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal ERYILMAZ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan GENÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Songül KAKİLLİ ACARAVCI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan Yılmaz KANDIR	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan ÖZTÜRK	Çağ Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur SOYTAŐ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail TUNCER	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün Leylá UZUN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ZELKA	Üsküdar Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent ARI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer İSKENDEROĞLU	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Bilginer ONAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Gazi Salah UDDIN	Linköping Üniversitesi, İsveç

40. SAYININ HAKEMLERİ (İsim sıralı liste)

Ahmet BALCI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Ali ESGİN	İnönü Üniversitesi
Bayram ÇETİN	Uludağ Üniversitesi
Bilginer ONAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Bilsen Şerife ÖZDEMİR	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Çilem UYGUN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Daniş BAYKAN	Trakya Üniversitesi
Duygu UÇGUN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Eda YAŞA ÖZELTÜRKAY	Çağ Üniversitesi
Emre ÖZASLAN	Mersin Üniversitesi
Esra Banu SİPAHİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Fatih ARSLAN	Fırat Üniversitesi
Fatih KEZER	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Fatma İPLİK	Adana Bilim Teknoloji Üniversitesi
Güzin YÜKSEL	Çukurova Üniversitesi
Hamdi PEPE	Selçuk Üniversitesi
Hanifi Murat MUTLU	Gaziantep Üniversitesi
Harun BEKİROĞLU	Hitit Üniversitesi
Haydar ÇORUH	Mustafa Kemal Üniversitesi
Işıl Işık BOSTANCI	Mustafa Kemal Üniversitesi
İbrahim KAPLAN	Çukurova Üniversitesi
İdris KAYA	Mustafa Kemal Üniversitesi
İsmail YÜRÜK	Çukurova Üniversitesi
Jale SAĞLAR	Çukurova Üniversitesi
Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ	Gaziantep Üniversitesi
Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Metin REYHANOĞLU	Mustafa Kemal Üniversitesi
Murat ÖZ	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
Mustafa Demirci	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Mücahit ÇELİK	Adıyaman Üniversitesi
Nazlı YÜCEL BATMAZ	Kırıkkale Üniversitesi
Neslihan KARAKUŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Nezahat EKİCİ	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU	Mustafa Kemal Üniversitesi
Onur KÖKSAL	Selçuk Üniversitesi
Ömer İSKENDEROĞLU	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Pınar HAYALOĞLU	Gümüşhane Üniversitesi
Recep KAHRAMANOĞLU	Gaziantep Üniversitesi
Seçkin ARSLAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Selim Hilmi ÖZKAN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Serkan REVAN	Selçuk Üniversitesi
Seval SÜZÜLMÜŞ	Osmaniye Üniversitesi
Seyfettin ARTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi

Sezai ÖZTAŞ
Taner KORKUT
Uğur KAYA
Yavuz BOLAT
Yusuf TOPYAY

40. SAYININ HAKEMLERİ (Devamı)
Kırlareli Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Mustafa Kemal Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Becerilerinin Gelişimine Katkısının İncelenmesi.....	1
<i>The investigation of the contribution of pedagogic formation certificate program to being teacher?</i>	
Özgür ULUBEY, Kasım YILDIRIM	
Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi.....	31
<i>The effects of digital stories on the attitudes of 6th grade students towards writing</i>	
Yasemin Baki, Nesrin Fezioğlu	
Konservatuvar Öğrencilerinin ‘Sanat Eğitimi’ Kavramına İlişkin Metaforik Algıları.....	59
<i>Metaphoric perceptions of the conservatory students about "art education"</i>	
Alper AKDENİZ, Eda ÇARIKCI	
Okul Psikolojik Danışmanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin İş Doyumu Düzeylerini Yordama Gücünün İncelenmesi.....	86
<i>A study of examining prediction level of emotional intelligence in job satisfaction among school counselors</i>	
Oğuzhan KIRDÖK, Ayşe ASLAN SARP KAYA	
Yetişkin Bireylerde Fiziksel Aktivite ve Depresyon Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi.....	101
<i>Determination of the relationship between physical activity and depression in adult individuals</i>	
Neslihan LÖK, Kerime BADEMLİ	
Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu’nun Geliştirilmesi.....	111
<i>The development of social justice leadership scale-teacher form</i>	
Murat ÖZDEMİR, Varol PEKTAŞ	
The Evaluation of the Views of Teacher Candidates Related Lifelong Learning Approach.....	128
<i>Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi</i>	
Selçuk ALKAN	

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Alan Becerilerine Kitaplarda Yer Verilme Durumu.....	141
<i>Status of use in books field skills of the gained targeted in the 2005 social studies curriculum</i>	
Tekin ÇELİKKAYA, Mutlu KÜRÜMLÜOĞLU	
2000 Yılı ve Öncesinde Yayımlanan Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Değer Aktarımı.....	159
<i>Transmission of value in Mustafa Kutlu's stories published in 2000 and before</i>	
Muhammed TUNAGÜR, Mehmet Nuri KARDAŞ	
Lord Dufferin Tarafından Hazırlanan Mısır Islahat Programı (Manası, Etkileri, Sonuçları).....	186
<i>Egypt reformation programme that arranged by lord dufferin (meaning, effects and results)</i>	
Sevda ÖZKAYA	
Klasik Muhafazakâr Politik İmgeler.....	209
<i>Political images of classical conservatism</i>	
Fırat MOLLAER	
Nebiler (Aşıklar) Ve Ece Şelaleleri Ve Yakın Çevresinin Turizm Potansiyelinin Değerlendirilmesi	242
<i>Evaluation of tourism potential of Nebiler (Aşıklar) and Ece waterfall and its environ</i>	
Sevda ÇETİNKAYA	
Andriake Limanından Ele Geçen Doğu Sigillata C Grubu Pergamon-Çandarlı Sigillatları.....	260
<i>Uncovered eastern sigillata c group from andriake port Pergamon Çandarlı sigillata</i>	
Banu ÖZDİLEK	
Kilikia'dan Pers Dönemi Kuyumculuğuna Ait Bir Broş.....	277
<i>A brooch from Persian period in cilicia</i>	
Çilem UYGUN	

Girişimcilik ile Ekonomik İstikrar Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Türkiye Örneği.....	295
<i>Determining the relationship between entrepreneurship and economic stability: The case of Turkey</i>	
Özden AKIN, Metin REYHANOĞLU, Ünal ARSLAN, Arif Eser GÜZEL	
Çocuk Odaklı Yerel Politikalar ve Parka Hapsedilen Çocukluk.....	309
<i>Children based local policies and childhood stucked in the park</i>	
Ercan OKTAY, şerife PEKKÜÇÜKŞEN	
Ekometri Öğrencilerinin Sayısal Derslerdeki Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler.....	319
<i>Factors influencing academic achievement of econometrics students in quantitative courses</i>	
Gülsen KIRAL, Ersin KIRAL, Can MAVRUK	
X ve Y Kuşaklarının Kariyer Beklentilerinin Farklılaşması: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma	340
<i>Differentiation of x and y generations career expectations: A research in the automotive sector</i>	
Selda METİN, Duygu KIZILDAĞ	
Analysis of Value Relevance of Intangible Assets Under International Financial Reporting Standards: Evidence From Borsa İstanbul.....	364
<i>Uluslararası finansal raporlama standartlarına göre maddi olmayan duran varlıkların değer ilgililiğinin incelenmesi: Borsa İstanbul'dan bulgular</i>	
Ahmet ÖZCAN	
"Konut"tan Öte "Konut"tan Ziyade: Yaratılan Yeni Kentsel Ütopyaların Konut Reklamları Aracılığıyla İnşası.....	378
<i>"More than a residence better than a residence: The building of the urban utopias created newly through the residence advertisements</i>	
Sevcan GÜLEÇ SOLAK, Ercan OKTAY	

Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Yaklaşımının Kur'an Yorumuna Etkisi (Beyânu'l-Hak Örneği).....398

The effect of the approach of chronological commentary on the Qur'anic interpretation (the example of Bayanu'l-Hak)

Necmettin ÇALIŞKAN

Muhammed Bin Eşref Şemsüddin Es-Semerkindî'nin Astronomi Anlayışı ve Kevnî Ayetler Bağlamında Tefsir Metodu.....423

Muhammed bin Ashraph Shams al-din Samarqandî's astronomy understanding and the teaching method in the context of the Kevn

Yusuf OKŞAR

Kur'ân Yorum Geleneğinde Habîb En-Neccâr: Bir Literatür İncelemesi.....445

Habib Al-Najjar in the tradition of Qur'anic commentary: A survey on the literature

Ahmet Sait SICAK

Algılanan Örgütsel Adaletin İş Tatminine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma: Vakıf ve Devlet Üniversitesi Karşılaştırması.....461

A Research on the relationship of perceived organizational justice and job satisfaction among faculty members: A comparison of a foundation and state university

Elife YILMAZ, İlknur ÖZTÜRK

Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri482

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMININ ÖĞRETMENLİK BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE KATKISININ İNCELENMESİ

Özgür ULUBEY

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, oulubey@mu.edu.tr

Kasım YILDIRIM

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kasimyildirim@mu.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 08.05.2017 Makale Kabul Tarihi:02.12.2017

Özet

Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesi ve öğretmen adaylarının programda kazandıkları becerileri uygulamaya yansıtma yönüne yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem desenlerinden ardışık sıralı desen kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunun örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin batısındaki bir üniversitenin pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında eğitim gören 399 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun örneklemini ise aynı programda eğitim gören ve amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitleme örneklem kullanılarak seçilen 162 gönüllü öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmen Olmaya Hizmet Etme Düzeyini Belirleme Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu görüş alma formu ile toplanmıştır. Veriler, standart sapma, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve tümdengelsel içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programını orta düzeyde olumlu buldukları görülmüştür. Öğretmenlik uygulamaları dersinde, programdaki öğrenme-öğretme süreci becerilerini genelde kullandıklarını, sınıf yönetimi becerilerini tam olarak kullanmadıklarını ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını genelde dikkate alamadıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Program değerlendirme, Pedagojik formasyon eğitimi, Sertifika programı, Öğretmen eğitimi, Karma model

THE INVESTIGATION OF THE CONTRIBUTION OF PEDAGOGIC FORMATION CERTIFICATE PROGRAM TO BEING TEACHER?

Abstract

This research aimed to investigate the contribution of pedagogic formation certificate program on serves the being teacher and explore the opinions of the pre-service teachers' related to transmitting the knowledge obtained from the certificate program. The current study employed sequential explanatory mixed method. The quantitative sample of the research was composed of a total of 399 pre-service teachers studying at a public university which is located in west part of Turkey and enrolled in certificate program in spring semester of 2015-2016 academic year. Those participants constituted the sample of quantitative part of the study. In contrast to this, the qualitative part's sample of the study was consisted of a total of 162 volunteer pre-service teachers. The maximum variation sampling, which is one of the purposeful sampling techniques, was used to choose the participants. The scale entitled Determining the Level of Certificate Program's Serving the Being Teacher and the

questionnaire form including open-ended questions were used to gather the data from the participants. The data was analyzed by using standard deviation, mean, independent samples t-test, one way ANOVA, and inductive content analysis. The research findings showed that the pre-service teachers had moderate positive attitudes toward certificate program. While the pre-service teachers contended that they used the skills related to learning and teaching in teaching experience course, they could not use classroom management skills and did not pay attention to the individual differences of students.

Keywords: Pre-Service Teacher, Program Evaluation, Teacher Education, Pedagogic Formation Certificate Program

Giriş

Toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel olarak gelişmeleri nitelikli insan gücü ile mümkündür. Böyle bir insan gücünü nitelikli öğretmenler yetiştirilebilir. Öğretmenlerin niteliği ise kültürlü, mesleklerinde ve alanlarında bilgili olmalarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programları; alan ve meslek bilgisi ile genel kültür dersleri olarak düzenlenmiştir (Darling-Hammond, 1999; Wenglinsky, 2000). Öğretmenlerin güçlü bir alan bilgisine sahip olması beklenir. Ancak öğretmenlik için yalnızca alan bilgisi yeterli görülmemektedir. Çünkü öğretmenlerin doğru bir şekilde eğitim verebilmeleri için iyi bir öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmaları ve öğretmenliğe yönelik becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Böylece öğretmelerin kendi alanına ilişkin konuları daha etkili bir şekilde öğretebilmeleri mümkün olabilir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihi oldukça eskiye dayanmaktadır. Ancak Türkiye’nin yaklaşık 170 senelik bir öğretmen yetiştirme deneyimi olmasına karşın öğretmen yetiştirme geleneği olduğunu söylemek güçtür. Geçmişte öğretmen yetiştirme ile ilgili iyi olarak nitelendirilebilecek uygulamalar çeşitli nedenlerle kaldırılmıştır. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olanlara öğretmenlik sertifikası verilmesiyle ciddi bir istihdam sorunu oluşmuştur (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Bu ve benzeri durumların Türkiye’de bir öğretmen yetiştirme geleneğinin oluşmasını engellediği söylenebilir.

Türkiye’de ilköğretime, köy eğitim kursları, köy muallim mektepleri, köy enstitüleri, ilköğretmen okulları, eğitim enstitüleri gibi kurumlarla öğretmen yetiştirilmiştir. Ortaöğretime ise orta muallim mektepleri, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve üniversiteler gibi kurumlarda öğretmen yetiştirmiştir. Ortaokullara öğretmen yetiştirilmesi amacıyla 1926’da orta muallim mektebi açılmıştır. Bu okul Ankara’ya taşınmış ve adı Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiştir (Kavcar, 2002). 1946 yılından itibaren ortaokula öğretmen yetiştirme Eğitim Enstitüleri tarafından yürütülmeye başlanmıştır. İlk açıldıkları dönemde Eğitim Enstitülerinde liseden sonra iki yıl eğitim verilmiştir. Daha sonra eğitim süresi liseden sonra üç yıla çıkarılmıştır. 1978-1979 öğretim yılından itibaren Eğitim Enstitüleri yeniden yapılandırılmıştır. Öğretim süreleri dört yıla çıkarılarak adı Yüksek Öğretmen Okulu olmuştur. Böylece liselere de öğretmen yetiştirmeleri sağlanmıştır (Şahin, 2006; Tambağ, 2007; YÖK, 1998). 1982 yılında Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) kurulmasıyla bu kurumlar eğitim fakültesi adını almıştır.

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine
Katkısının İncelenmesi*

Lise öğretmenlerinin 1924'te çıkarılan yönetmelikle Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerin Edebiyat ve Fen Fakülteleri tarafından yetiştirilmesi ilkesi benimsenmiştir (Eşme, 2001). Bu okulların öğrencileri 1940 yılına kadar erkek öğrencilerden oluşmuştur. Daha sonraki yıllarda (1959) Ankara ve İzmir'de (1964) yeni bir yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Bu kurumlar 1978 yılında kapatılmıştır cumhuriyetin ilk yıllarından İstanbul Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakülteleri, 1936'dan sonra Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi ile 1943'ten sonra Fen Fakültesinde ortaöğretime öğretmen yetiştirilmiştir. 1955 yılı sonrası başka üniversitelerinin fen ve edebiyat fakültelerinde ortaöğretime öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Kavcar, 2002).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki sorunlar dikkate alınarak 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin programları yeniden yapılandırılmıştır. Ortaöğretim kurumlarına iki farklı uygulama ile öğretmen yetiştirilmiştir. İlk uygulamada, eğitim fakültesi lisans programındaki öğrenciler, ilk üç buçuk yıl ağırlıklı olarak alan bilgisi derslerini ve sonraki bir buçuk yıl öğretmenliğe yönelik meslek bilgisi derslerini alarak yüksek lisanslı öğretmen olmuşlardır. İkinci uygulamada fen edebiyat fakültelerinde lisans mezunu olanlar, tezsiz yüksek lisans programını tamamlayarak öğretmen olabilmişlerdir (YÖK, 1998). Bu programlarda ortaya çıkan sorunlar nedeniyle 2006 yılında ortaöğretime öğretmen yetiştirme konusunda yeniden bir yapılanma gerçekleştirilerek öğretmenlik meslek bilgisi dersleri beş yıla dağıtılmış ve alan derslerinin fen edebiyat fakültelerinde verilmesinden vazgeçilmiştir (YÖK, 2007). Bu değişim tezsiz yüksek lisans programındaki teori ve uygulama derslerinin sayısının değişmesine neden olmuştur. Tezsiz yüksek lisans programında yer alan derslerin lisans derslerinden farklı olmaması eleştirilmiş (Kavcar, 2002; Mutsan, 2002) işlevsiz yönlerinin de bulunduğu belirtilmiştir. Ancak bu program 2010 yılında kapatılmıştır.

2010 yılında tezsiz yüksek lisans programının kapatılmasının ardından "pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı" uygulanmaya başlanmıştır. Bu düzenleme ile öğrenciliği devam eden ya da mezuniyetin ardında program giriş koşullarını sağlayan fakülte ve bölüm öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimi alabilecekleri belirtilmiştir (Eraslan ve Çakıcı, 2011; Polat, 2014). Mezun olan öğrenciler, yüksek ücretler ödeyerek YÖK'ün izin verdiği üniversitelerde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarına katılmışlardır. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında üniversitelerin vereceği kontenjan her yıl YÖK onayı ile ilan edilmeye başlanmıştır. YÖK, her yıl eğitim fakültesi veya eğitim bilimleri olan üniversitelerin pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı başvurularını almıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında YÖK, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının uygulanmasına izin vermek için yükseköğretim kurumlarının Eğitim Bilimleri Bölümü altındaki anabilim dallarında yer alan kadrolu toplam en az altı öğretim üyesinin olması, ayrıca Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında mutlaka en az bir öğretim üyesinin olması şartı aranmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise bu şartlar değiştirilerek eğitim bilimleri bölümünün adı geçen alanlarında

üniversitede kadrolu doçent/doktor unvanını almış öğretim elemanının en az beş olmasına karar verilmiştir (YÖK, 2013).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sürecinde teorik derslerin ve öğretmenlik uygulamalarının süreleri arttırılarak öğretmen yetiştirmede belirli bir profesyonelliğe ulaşılması söz konusu olmuştur. Ancak pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları kapsamında ders ve öğretmenlik uygulamalarının sürelerinin kısaltıldığı, derslerin sayılarının azaltıldığı görülmektedir. Profesyonelliğin önemli göstergelerinden birisi entelektüelliktir. Sadece teknik derslere sıkıştırılmış ve bunu da çok kısa sürede vermeye çalışan bir sistem mesleki profesyonelliğin gelişimine değil gerilemesine neden olmaktadır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında iki yarıyılta verilen sertifika programı, daha sonraki yıllarda 14 hafta gibi kısa bir süreye sıkıştırılmıştır. Yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler için yaz döneminde öğretmenlik sertifika programı açılarak öğretmenlik sertifikası verilmiştir. Öğretmenlik sertifika programındaki bazı dersler uzaktan eğitim yoluyla vermeye başlanmıştır. Öğretmenlik gibi bir mesleğin eğitiminin yüz yüze değil de uzaktan verilmesi profesyonellik bakımından niteliğin düşmesine yol açabilir. Ayrıca öğretmenlik formasyon/sertifika programlarındaki son yıllardaki farklı uygulamalar (kısa sürelerde, ücret ödeyerek ve çok az bir kredi karşılığında verilmesi), programın öğretmen olmaya hizmet etme düzeyinin sorgulanmasına neden olmaktadır. 2010 yılında uygulanmaya başlanan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programını eğitim fakülteleri, birçok kurum ve araştırmacı tarafından eleştirilmiştir. YÖK’ün aldığı bu kararlarla nitelikli öğretmen yetiştirilemediği belirtilmiştir (Bıkmaz, 2015; Bilir, 2011).

Alanyazında programa ilişkin eleştirilerin yanında, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı eğitiminde yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Altınkurt, Yılmaz ve Erol 2014; Bal, 2016; Gülşen ve Seyratlı 2014; Kanadlı, ve Karakuş, 2016; Kartal ve Afacan, 2013; Polat, 2014) ve özyeterlikleri (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015; Kanadlı ve Karakuş, 2016) incelenmiştir. Çalışmalarda, öğretmen adaylarının tutumlarının ve özyeterliklerinin genellikle olumlu olduğu belirlenmiştir. Ancak pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının niteliği ve etkililiğinin belirlenmesine yönelik (Çiçek-Sağlam, 2015; Durmuşçelebi, 2015; Kiraz ve Dursun, 2015; Taneri, 2016; Tepeli ve Caner, 2014) yapılan çalışmalarda öğretmen adayları aldıkları eğitimin olumlu yanları kadar olumsuz yanlarına da dikkat çekmişlerdir. Çalışmalarda en çok sürenin kısa ve sıkıştırılmış olması, derslerin uygulamalı yapılamaması ve programın verimli olmaması üzerinde durulmuştur (Demirtaş ve Kırbaç, 2016). Ancak pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin hangi düzeyde geliştiğini ve bu becerilerin uygulamaya yansıtılıp yansıtılmadığının belirlendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmada, *pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine gelişimine katkısının incelenmesi ve öğretmen adaylarının programda kazandıkları becerileri uygulamaya yansıtılmalarına yönelik*

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine
Katkısının İncelenmesi*

görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının program sonunda öğretmenlik becerileri hangi düzeydedir?
2. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının programda kazandıkları beceriler, bölümlerine, cinsiyetlerine ve mezun olup olmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının, programda kazandıkları öğretmenlik becerilerinin uygulamaya yansıtılmalarına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkısının belirlenmesi için nicel veri toplama araçları ile bilgi toplanmasına, bu programda kazanılan becerilerin uygulamaya yansımalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel veri araçları ile ayrıntılı bilgi elde edilmesine olanak sağlanması nedeniyle karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem çalışmalarında, yalnızca nicel ve nitel çalışmaların kullanımının mümkün olmadığı durumlarda, bir olgunun daha iyi anlaşılabilmesi için her iki yöntemin birlikte kullanılmasını ve çalışmaya güç katması amaçlanır (Gay, Mills ve Airasian, 2009). Karma yöntem çalışmalarında amaç sadece nicel ve nitel yöntemlerin bir araya getirilmesinden ibaret değildir aynı zamanda her iki yöntemin birleştirilerek birbiri ile bağlantılı hale getirilmesi veya iç içe geçirilmesi gerekmektedir (Creswell, 2012).

Araştırmada karma yöntem desenlerinden ardışık sıralı desen kullanılmıştır. Bu desende, öncelikle nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi, ardından nicel bulgulardan hareketle nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi söz konusudur (Creswell ve Plano-Clark, 2014). Bu desenin seçilmesinin nedeni, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarına öğretmenlik becerisi kazandırma düzeyinin belirlenmesi ve becerilerin öğretmen adayları tarafından uygulamaya yansıtılmasına yönelik görüşlerin belirlenmesidir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın nicel boyutunun evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin batısındaki bir üniversitenin pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında yer alan 700 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel örneklemini ise aynı gruplarda eğitim gören ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örneklem kullanılarak adalet (8), beden eğitimi (53), biyoloji (30), felsefe grubu (50), fizik (12), İngilizce (4), kimya (13), konaklama ve seyahat işletmeciliği (67), matematik (55), mobilya ve iç mekân tasarımı (9), su ürünleri (2), tarih (40), Türk dili ve edebiyatı (56) öğretmenliği bölümlerinden seçilen 399 gönüllü

öğretmen adayı oluşturmuştur. Fraenkel, Wallen ve Huyn (2012) örneklemin seçkisiz ya da sistematik bir şekilde belirlenemediği durumlarda, çalışma için uygun olan, ulaşılabilen gruplarından seçilebileceğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 163'ü erkek ve 236'si kadındır.

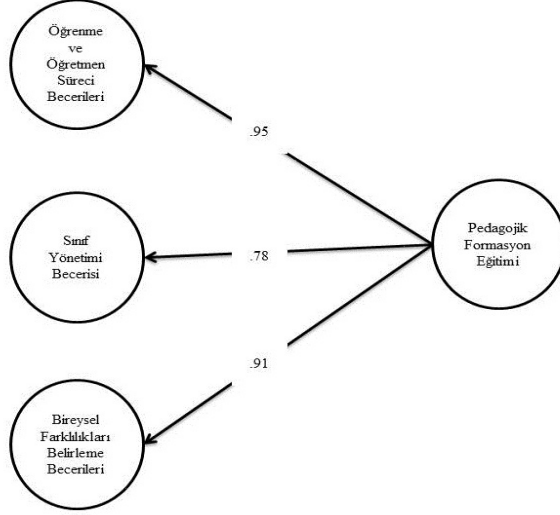
Öğretmen adaylarından elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Bu betimsel istatistiklerde özellikle öğretmen adaylarının formasyon eğitiminin öğretmen olmaya hizmet etme düzeyini belirleme ölçeğinden elde ettikleri puanların standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri elde edilmiş ve bu değerler büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Analiz sonucunda en yüksek puan ortalamasına sahip adalet ve tarih, orta düzey ortalamaya sahip kimya ve matematik ve en düşük ortalamaya sahip biyoloji ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından en yüksek, orta ve en düşük puanı alan bölümlerden amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitleme ile belirlenen 162 öğretmen adayından görüş alma formu ile görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Yöntemi ve Araçları

Araştırmanın nicel verileri, Ulubey, Aydın ve Toraman (2017) tarafından geliştirilen "Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmen Olmaya Hizmet Etme Düzeyini Belirleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçme aracı genel olarak pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen olmaya hizmet etme düzeyini ölçmektedir. Ölçek üç boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi olan ölçeğin öğrenme-öğretme süreci (12 madde), sınıf yönetim süreci (5 madde) ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirleme (5 madde) becerilerine hizmet etme düzeyi alt boyutları bulunmaktadır. Öğrenme öğretme süreci boyutunda, öğretmen adaylarının öğrenme sürecini baştan sonra yapılandırma becerisi, sınıf yönetimi boyutunda, sınıf yönetme yönetmede ortaya çıkabilecek sorunları çözme becerisi, bireysel farklılıkları belirleme boyutunda ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ders işleme becerisi belirlenmektedir. Aracın, birinci alt boyutunun madde yük değerlerinin 0,58 ile 0,76; ikincinin 0,64 ile 0,79 ve üçüncünün 0,36 ile 0,76 arasında olduğu görülmektedir. Cronbach Alfa değerleri ise sırasıyla 0,94; 0,88 ve 0,88'dir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik değerleri bu araştırma kapsamında araştırma örnekleminde elde edilen verilerle yeniden incelenmiştir. Sonuçlar Şekil ve Tablo 1'de verilmiştir.

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine
Katkısının İncelenmesi*

Şekil 1: Pedagojik formasyon eğitiminin amaca hizmet etme düzeyini belirleme ölçeğine ilişkin faktör analizinden elde edilen path diyagramı



Tablo 1: Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmen Olmaya Hizmet Etme Düzeyini Belirleme Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Uyum İyilik Değerleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	TLI	RMSA	GFI	CFI	RMR	SRMR
İki Düzey ve Üç Faktörlü Yapı	406.554	206	1.974	0.92	0.047	0.91	.93	.084	.0468

*** $p < .001$.

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğe ilişkin iki düzey ve üç faktörlü modelin uyum iyilik değerlerinin modelin (hipotez modelin) gözlemlenen verileriyle örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca uyum iyilik değerlerinin bu yapı için iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kline, 2011). Yine ölçeğin tümünden elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı bu çalışma için 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının öğrenme ve öğretmen süreci becerileri boyutunun 0.88, sınıf yönetimi becerisi boyutunun 0.75 ve bireysel farklılıkları belirleme becerileri boyutunun 0.73 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen olmaya hizmet etme düzeyi belirlenmiş, ardından programda öğretilen bilgilerin uygulamaya hangi düzeyde yansıdığı belirlenmesi için öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşme yapılması öngörülmüştür. Ancak öğretmen adayları yüz yüze görüşme için uygun zamanlarının olmadığını ve görüşlerini yazılı olarak verebileceklerini belirtilmişlerdir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından görüş alma formu oluşturulmuştur. Görüş alma formundaki

sorular hazırlanırken programda kazandırılmaya çalışılan becerilerin uygulamaya yansiyıp yansımadiğının belirlenmesine dikkat edilmiştir. Görüş alma formu, pilot uygulamasında önce, üç nitel araştırma, üç öğretmen eğitimi ve üç program geliştirme uzmanına verilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların dönütleri doğrultusunda yapılan düzeltmelerden sonra, formun deneme uygulaması yapılmıştır. Öğretmen adaylarından alınan yanıtlara göre sorular yeniden yapılandırılarak forma son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizi için IBM SPSS 22 programı kullanılmıştır. Veriler, standart sapma, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t-testi ve ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımlar sağlanmıştır. Öncelikle olarak anlamlı olan ve normal dağılımı bozan aykırı değerler (outliers) veri kümesinden çıkarılmıştır. Yine gruplar için Kolmogorov-Smirnov testleri gerçekleştirilmiş ve böylelikle gruplardaki katılımcılara ait puanların benzer evden gelip gelmediği göz önünde tutulmuştur. Buna ek olarak varyansların homojenliği test edilmiş ve aykırı bir durum gözlemlenmemiştir. Analizlerin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımlar sağlanmıştır. Araştırmanın nitel verileri tündengelimsel içerik analizi yaklaşımına göre çözümlenmiştir. Analiz için veriler birkaç kez okunarak iki aşamada kodlanmıştır. İlk aşamada veriler, invivo, açık ve betimsel kodlama ile birbirleriyle anlamlı bölümlere ayrılmıştır. İkinci aşama kodlama da ise ilk aşamada oluşturulan kodlar üzerinde, odak, örüntü ve eksen kodlaması yapılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu kodlar ve kategoriler baştan belirlenen temaların altına yerleştirilmiştir. Ardından temalar altındaki kategoriler ve kodlar birbirleriyle ilişkileri açıklanarak yorumlanmıştır.

Nitel Bulguların Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmanın geçerliliği ve güvenirliliği için çeşitleme, uzman incelemesi, doğrudan alıntı yapma, ayrıntılı açıklama ve verileri birlikte kodlama gibi stratejiler kullanılmıştır. Bu çalışmada birden fazla veri toplama aracı kullanılarak çeşitleme stratejisinin gereği yerine getirilmeye çalışılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak öğretmen adaylarından veri toplanmıştır. Bulguların birbiri ile ilişkisi incelenerek araştırmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Yine çalışmanın inandırıcılığının sağlanmasına yönelik araştırma hakkında bilgi sahibi olduğu bilinen ve nitel araştırma yöntemleri konusunda da uzman olan öğretim elemanlarından araştırmayı farklı boyutlarıyla incelemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak çalışmaya son hali verilmiştir.

Çalışmanın aktarılabilirliğinin sağlanması için ayrıntılı betimleme stratejisi kullanılmıştır. Aktarılabilirlik çalışmada toplanan ham verinin ortaya çıkan temalara göre düzenlenmesi ve okuyucuya yorum katmadan aktarılmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmadaki bulguların sunulması aşamasında görüşmeden elde edilen veriler yorum yapılmadan sunulmuştur. Verilerin analiz edilmesiyle oluşan temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine
Katkısının İncelenmesi*

Nitel çalışmalarda teyit edilebilirliğin sağlanması için katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı olarak açıklanması, çalışma ortamının ve sürecinin tanımlanması, verilerin analizi ile elde edilen çerçevenin ve varsayımların ortaya çıkarılması, verilerin toplanması ve analizlerinin detaylı açıklanması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın yöntem ve bulgular kısmının oluşturulmasında, her bir ögenin ayrıntılı bir şekilde açıklanmasına önem verilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını arttırmak için verilerin analizinde iki araştırmacı birden çalışmıştır. Her iki araştırmacı verileri birlikte kodlayarak kodlar ve temalarda görüş birliğine varmışlardır.

Bulgular

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Nicel Bulgular

Bu bölümde ilk olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin genel bir ortalama ve standart sapma değerleri verilmiş sonrasında ise öğretmen adaylarının görüşlerinin farklı değişkenlere göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular sunulmuştur. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen olmaya hizmet edip etmediğine ilişkin görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmen Olmaya Hizmet Etme Düzeyi Ölçeğinden Elde Edilen Betimsel Analizler*

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Öğrenme ve Öğretmen Süreci Becerileri	399	3.31	.91
Sınıf Yönetimi Becerisi	399	3.11	.93
Bireysel Farklılıkları Belirleme Becerileri	399	3.15	.91
Toplam	399	3.23	.82

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmen süreci becerileri alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları 3.31, sınıf yönetimi becerilerinden 3.11, bireysel farklılıkları belirleme becerilerinden 3.15’tir. Öğretmen adaylarının ölçeğin toplamına ilişkin aritmetik ortalamaları da 3.23’tür. Ölçeğin alt faktörler ve toplam puanlarına göre öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimine yönelik orta düzeyde olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Burada kesme

puanı olarak $\frac{n-1}{n}$ formülünden yola çıkılmıştır. Ölçekteki aralıklar [(5-4.2), (4.1-3.3), (3.2-2.4), (2.3-1.5) ve (1.8-0.6)] göz önünde bulundurularak öğretmen puanları konusunda gerekli yorumlamalara gidilmiştir. Öğretmen adaylarının formasyon eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmen Olmaya Hizmet Etme Düzeyi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretmen Süreci Becerileri	Erkek	159	3.27	.90	390	.831	.406
	Kadın	233	3.35	.92			
Sınıf Yönetimi Becerisi	Erkek	159	3.13	.92	390	.366	.715
	Kadın	233	3.09	.94			
Bireysel Farklılıkları Belirleme Becerileri	Erkek	159	3.14	.90	390	.313	.754
	Kadın	233	3.17	.93			
Toplam	Erkek	159	3.21	.81	390	.491	.624
	Kadın	233	3.25	.82			

Tablo 3'e göre öğretmenlerin formasyon eğitimi sürecine ilişkin görüşlerinin hem toplamda hem de alt faktörlere göre cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur [(t(390)= .831, p=.406), (t(390)= .366, p=.715), (t(390)= .313, p=.754), (t(390)= .491, p=.624)]. Öğretmen adaylarının mezun veya okuyor olma durumlarına göre formasyon eğitimine ilişkin görüşlerinin değişip değişmediğine ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Mezun veya Okuyor Olma Durumlarına Göre Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değişip Değişmediğine Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

Alt ölçekler	Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğrenme ve Öğretmen Süreci Becerileri	Mezun	111	3.38	.92	385	.670	.503
	Okuyor	276	3.30	.92			
Sınıf Yönetimi Becerisi	Mezun	111	3.06	.92	385	.694	.488
	Okuyor	276	3.13	.94			
Bireysel Farklılıkları Belirleme Becerileri	Mezun	111	3.07	.87	385	1.194	.233
	Okuyor	276	3.20	.93			
Toplam	Mezun	111	3.23	.81	385	.074	.941
	Okuyor	276	3.24	.82			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin formasyon eğitimi sürecine ilişkin görüşlerinin hem toplamda hem de alt faktörlere göre mezun veya okuyor olma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir [(t(385)= .670, p=.503), (t(385)= .694, p=.488), (t(385)= 1.194, p=.233), (t(385)= .074, p=.941)]. Öğretmen adaylarının sertifika bölümlerine göre formasyon eğitimine ilişkin görüşlerinin değişip değişmediğine ilişkin ANOVA analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

*Pedagogik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine
Katkısının İncelenmesi*

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Sertifika Bölümü Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine Yönelik ANOVA Analizi Sonuçları

Alt Ölçekler	Sertifika Bölümü	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenme ve Öğretmen Süreci Becerileri	Gruplararası	19.496	6	3.249	4.072	.001
	Gruplarıçi	312.831	392	.798		
	Toplam	332.327	398			
Sınıf Yönetimi Becerisi	Gruplararası	24.613	6	4.102	5.004	.000
	Gruplarıçi	321.359	392	.820		
	Toplam	345.972	398			
Bireysel Farklılıkları Belirleme Becerileri	Gruplararası	23.513	6	3.919	4.951	.000
	Gruplarıçi	310.262	392	.791		
	Toplam	333.775	398			
Toplam	Gruplararası	20.688	6	3.448	5.530	.000
	Gruplarıçi	244.413	392	.624		
	Toplam	265.101	398			

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının görüşlerinin toplam puanlar ve alt faktörler bağlamında sertifika bölümü açısından farklılaştığı görülmektedir [(F(6,392)=5.530, p=.000) F(6,392)=4.072, p=.001) F(6,392)=5.004, p=.000) F(6,392)=4.951, p=.000)]. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan ikili gruplar Tukey HSD testi toplam puanlar açısından beden eğitimi (\bar{X} = 3.13, SS=.85) ile matematik bölümü (\bar{X} = 3.62, SS=.81) öğrencileri arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, felsefe grubu (\bar{X} = 3.15, SS=.94) ile matematik bölümü öğrencileri (\bar{X} = 3.62, SS=.81) arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, konaklama ve seyahat işletmeciliği öğrencileri (\bar{X} = 3.08, SS=.75) ile matematik bölümü öğrencileri (\bar{X} = 3.62, SS=.81) arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, tarih (\bar{X} = 3.47, SS=.81) ile Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri (\bar{X} = 2.89, SS=.66) arasında tarih bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklar oluşmuştur.

Yine alt faktörler açısından değerlendirildiğinde öğrenme ve öğretmen süreci becerileri alt faktörüne göre matematik (\bar{X} = 3.67, SS=.86) ile felsefe grubu (\bar{X} = 3.26, SS=1.01) ve konaklama ve seyahat işletmeciliği bölümü öğrencileri (\bar{X} = 3.15, SS=.86) arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, Türk dili ve edebiyatı (\bar{X} = 2.95, SS=.82) ile matematik (\bar{X} = 3.66, SS=.86) ve tarih bölümü (\bar{X} = 3.54, SS=.91) öğrencileri arasında matematik ve tarih bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklar çıktığı görülmüştür. Sınıf Yönetimi Becerisi açısından matematik (\bar{X} = 3.57, SS=.89) ile beden

eğitimi (\bar{X} = 3.05, SS=.98), felsefe grubu (\bar{X} = 2.92, SS=.99) ve konaklama ve seyahat işletmeciliği bölümü öğrencileri (\bar{X} = 3.02, SS=.94) arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, tarih (\bar{X} = 3.31, SS=.94) ile Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencileri (\bar{X} = 2.72, SS=.72) arasında tarih bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar çıktığı görülmüştür. Bireysel farklılıkları belirleme becerileri açısından matematik (\bar{X} = 3.58, SS=.87) ile biyoloji (\bar{X} = 3.06, SS=.84), tarih, Türk dili ve edebiyatı bölümü (\bar{X} = 2.90, SS=.75) öğrencileri arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, tarih (\bar{X} = 3.46, SS=.99) ile konaklama ve seyahat işletmeciliği (\bar{X} = 2.97, SS=.80) ve Türk dili ve edebiyatı bölümü (\bar{X} = 2.90, SS=.75) öğrencileri arasında tarih bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar çıktığı görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenme-öğretme sürecine yönelik becerilerini kullanmalarına ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Becerilerini Kullanmalarına İlişkin Görüşleri

Tema/Kategori/Kod	f
Öğrenme-Öğretme Becerilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Kullanılması	118
Teorik Bilgilerin Uygulamaya Geçirilmesi	67
Derslerde öğrenilen bilgilerin uygulamada rehber olması	44
Etkileşimli öğretim yöntemlerinin uygulamada kullanılması	12
Diğer öğretim yöntemlerini uygulamada kullanılması	9
Derslerde öğrenilen etkinliklerin uygulamada kullanılması	2
Danışman Öğretmen ve Öğretim Elemanının Deneyimi	5
Öğretim elemanlarının deneyiminden uygulamada yararlanma	3
Öğretim elemanının rehberliğinden uygulamada yararlanma	1
Danışman öğretmenin deneyiminde yararlanma	1
Öğrencilerin Özelliklerinin Dikkate Alınması	2
Ders planında öğrencilerin hazırbulunuşluklarının dikkate alınması	1
Ders planında öğrencilerin gelişim dönemlerini dikkate alma	1
Öğrenme-Öğretme Becerilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Kullanılmaması	19
Uygulama Okulundaki Danışman Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	3
Sorumluluğun büyük oranda danışman öğretmene ait olması	1
Danışman öğretmenin uygulama için izin vermemesi	1
Danışmanın sınıfı aday öğretmene bırakmaması	1
Sınıfın Fiziki Yapısından Kaynaklanan Sorunlar	4
Sınıfların kalabalık olması	2
Uygulama için uygun ortamın olmaması	2
Öğretmen Adayından Kaynaklanan Sorunlar	5
Teorik bilgilerin yetersiz olması	2

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine
Katkısının İncelenmesi*

Deneyim eksikliği	1
Heyecan	1
Okul deneyimi dersini ciddiye almama	1
Programdan Kaynaklanan Sorunlar	7
Sürenin yetersiz olması	4
Sıkıştırılmış program nedeniyle derslerin verimli geçmemesi	2
Formasyon derslerinin lisansla birlikte yürütülmesinin zor olması	1

Tablo 6'ya göre pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adayları, derslerde öğrendikleri bilgilerin öğretmenlik uygulamasında kendilerine rehber olduğunu (f:44) teorik derslerde öğrendikleri etkileşimli öğretim yöntemleri (f:12) ile diğer öğretim yöntemleri (f:9) ve etkinlikleri uygulamada kullandıklarını (f:2) belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K16: Çocukların seviyelerine göre oyunlar, soru cevap, çalışma kâğıdı vs. gibi şeylerle bilgiyi aktarmaya çalıştım.

K32: Ders anlatırken okulda öğrendiğim yöntem ve teknikleri uygulamaya çalıştım.

K1: Bu program kapsamında öğrendiğimiz bilgileri birebir uygulama fırsatı buldum. Etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında programdaki teorik bilgiler kılavuzluk etti. Yol gösterici oldu.

Öğretmen adayları, uygulamada öğretim elemanlarının deneyiminden (f:3), uygulama öğretmeninin (f:1) ve öğretim elemanının rehberliğinden (f:1) yararlandıklarını belirtmişlerdir. Uygulama dersinde planlama yaparken öğrencilerin hazırlanışlıklarını (f:1), gelişim dönemlerini (f:1) ve bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K140: Formasyon hocamız etkinlikleri çok iyi aktardı.

K57: Okula gittiğim günlerde dersine girdiğim sınıfı, hocayı gözlemlerken okul deneyimi hakkında çıkarımlarım oldu.

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki bazı öğretmen adayları, derslerde öğrendikleri bilgileri öğrenme-öğretme becerilerini uygulamada kullandıklarını, bazı öğretmenler ise bu becerilerini uygulamayı okuldaki öğretmenden, sınıfın fiziki yapısından, öğretmen adayından ve programdan kaynaklanan sorunlar nedeniyle kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, sorumluluğun büyük oranda uygulama öğretmeninde olması (f:1), danışman öğretmenin uygulama için izin vermemesi (f:1) ve sınıfı aday öğretmene bırakmaması (f:1) gibi danışman öğretmenden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, uygulama okulundaki sınıfların kalabalık olduğunu (f:2) ve uygulama için uygun ortamın olmadığını (f:2) kısaca sınıfın fiziki yapısından kaynaklanan sorunların yaşandığını ifade etmişlerdir. Yine, teorik bilgilerinin yetersiz olduğunu (f:2), deneyim eksikliklerinin bulunduğunu (f:1), ders anlatırken heyecan yaşadıklarını (f:1) ve okul deneyimi dersinin ciddiye alınmadığını (f:1) düşündüklerini belirtmişlerdir. Son olarak öğretmen adayları, programın süresinin yetersiz olmasının (f:4) ve programın sıkıştırılmış bir şekilde verilmesinin sorun yarattığını (f:2) ve formasyon derslerinin lisansla birlikte yürütülmesinin zor olduğunu (f:1) ifade etmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K12:Sınıf öğretmeni biz değildik. Sadece konu anlattık. Sorumluluk diğer hocanın olduğu için bize etkinlikleri planlama ve değerlendirmede çok söz sahibi değildik.

K139: Stajdaki hocamız uygulamamıza pek izin vermedi.

K39: Sınıfların kalabalık olması ve çok uzun saatler okulda eğitim almamız nedeniyle aldığımız eğitimin verimli olduğunu düşünmüyorum.

K145: Yöntem ve teknik uygulama yönüm güçlü olmasa da iyiydi.

K136: Okul ortamındaki heyecandan fazla başarılı olamadım.

K55: Okul deneyimi dersi ciddiye alınmadı.

K33: Kullanmaya çalıştık fakat az zamanda çok iş istediği için yeterince sağlıklı olduğunu düşünmüyorum.

K94: Fazlasıyla sıkıştırılmış program içerisinde sadece öğretmenle ve öğrencilerle tanışmaya fırsat bulduk.

K90: Fırsat olmadı. Zaman azdı. Okul derslerimizden dolayı pek etkili olamadık.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde sınıf yönetimi becerilerini kullanmalarına ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Sınıf Yönetimi Becerilerini Kullanmalarına İlişkin Görüşleri

Tema/Kategori/Kod	f
Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma	57
Öğretim Becerileri Yönetimi	57
Öğrencilerin ilgisini/dikkatini derse çekme	20
Etkili iletişim kurma	11
Sınıfta otorite sağlama	6
Derse katılımı sağlanma	5
Öğrencileri derse güdüleme	3
Farklı yöntem ve teknikler kullanma	2
Öğrencilerin olumsuz davranışlarına ilgisiz kalma	2
Demokratik sınıf ortamı oluşturma	2
Ses tonunu doğru kullanma	2
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma	1
Göz teması kurma	1
Dersin eğlenceli hale getirmesi	1
Ders iyi hazırlanma	1
Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanamama	57
Öğretmen Adaylarından Kaynaklanan Sorunlar	40
Heyecan	12
Deneyimsizlik	12
Öğrencilerin ilgilerini/dikkatini derse toplayamama	11
Öğrencileri derse güdüleyememe	2
Öğrencilerin gelişim dönemlerinden kaynaklanan sorunları çözememe	1
Süreyi etkili kullanamama	1
Ses tonunu doğru kullanamama	1
Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar	4
Öğrencilerin derse ilgili olmaması	2

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine
Katkısının İncelenmesi*

Öğrencilerin çok hareketli olması	1
Öğrencilerin aday öğretmeni ciddiye almaması	1
Sınıf Ortamından Kaynaklanan Sorunlar	12
Sınıfların kalabalık olması	10
Sınıfın fiziki yapısının uygun olmaması	2
Sınıf Yönetimi Açısından Sorun Yaşanmaması	9
Programda verilen eğitim sayesinde sorun yaşanmaması	4
Sınıftaki öğrenci sayısını az olması	3
Öğrencilerin dersi önemsemesi	1
Öğrencilerin öğretmen adayını önemsemesi	1
Sınıf Öğretmeninin Desteği ile Sınıfı Yönetme	14

Tablo 7'de öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında sınıf yönetimi becerilerini kullanmalarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları, sınıf yönetiminde sorun yaşadıkları durumlarda, öğretmenlik uygulamasında öğrencilerin ilgisini/dikkatini derse çekme (f:20), etkili iletişim kurma (f:11), sınıfta otorite sağlama (f:6), derse katılımı sağlanma (f:5) öğrencileri derse güdüleme (f:3) farklı yöntem ve teknikler kullanma (f:2), öğrencilerin olumsuz davranışlarına ilgisiz kalma (f:2), demokratik sınıf ortamı oluşturma (f:2), ses tonunu doğru kullanma (f:2), bireysel farklılıkları dikkate alma (f:1), göz teması kurma (f:1) dersi eğlenceli hale getirme (f:1) ve derse iyi hazırlanma (f:1) gibi sınıf yönetimi stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K4: Uygulamada dikkat çekme, güdüleme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını iyi değerlendirdim. Başarımların sebebinin programda öğrendiklerim olduğunu düşünüyorum.

K25: Uygulama okulunda öğrencilerle ilk tanıştığımda çok iyi iletişim kurdum.

K54: Konuya öğrencileri dâhil ettim. Sınıfın enerjisinin dağılmasına fırsat vermedim.

K:35 Eğlenceli bir konu olduğunda ve gerek video izleterek gerek etkinlik yaparak dikkatleri topladım.

K47: Öğrencilere karşı demokratik olarak otorite kurmanız size hiçbir hakimiyet ve sınıf yönetimi konusunda sorun çıkartmıyor.

K:131: Ses tonumu ve sınıf içi ilişkilerimi düzenleyebildim.

K45: Sınıfın fiziksel olarak kullanarak etkili iletişim kurarak ve göz teması kurarak sorunlarla başa çıktım.

K158: Konuları tam anlamıyla hazırladığım için sorun yaşamadım.

Bazı öğretmen adayları sınıf yönetimi stratejilerini uygulama derslerinde kullandıklarını belirtirken bazıları sınıf yönetiminde sorun yaşadıkları için sınıf yönetimi stratejilerini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, uygulama dersinde heyecan duyduklarını (f:12) ve deneyimsizlik yaşadıklarını (f:12), öğrencilerin ilgisini/dikkatini derse toplayamadıklarını (f:11), öğrencileri derse güdüleyemediklerini (f:2), öğrencilerin gelişim dönemlerinden kaynaklanan sorunları çözemediklerini (f:1), süreyi etkili (f:1) ve ses tonunu doğru kullanmadıklarını (f:1) belirtmişlerdir. Kendilerine yönelik bu sorunların yanında öğrencilerin derse ilgili olmaması (f:2) ve çok hareketli olması (f:1) aday öğretmeni ciddiye almaması (f:1) gibi öğrencilerden kaynaklı sınıf yönetimi stratejilerini kullanmadıklarını ifade

etmişlerdir. Son olarak öğretmen adayları sınıfların kalabalık olması (f:10) ve sınıfın fiziki yapısının uygun olmaması (f:2) gibi sınıfların yapısından kaynaklanan sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Bunların dışında öğretmen adayları sınıf öğretmenin desteği ile sınıfı yönettikleri (f:14) belirlenmiştir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K59: Daha önce böyle bir deneyim yaşamadığımdan ilk olarak ne yapmam gerektiğinin farkına varamadım. Heyecan duygusunun ağır bastığını fark ettim.

K137: Bazı öğrencilerin duyarlı olmamasından dolayı ve derse katılmak istememesinden bazı sorunlar yaşadım.

K134: Tecrübesizlik, heyecan ve süreyi ayarlayamama gibi nedenlerle sınıfa ve derse hakim olamadım.

K153: Heyecanlandığım için ses tonumu ayarlayamadım.

K56: Öğrencilerin derse katılmak istemesinden dolayı bazı sorunlar yaşadım.

K39: 12. sınıflar mezun olacakları için derslere sadece yok yazılmamak için gelmişlerdi. Derste sürekli telefonla ilgileniyorlardı.

K2: Ergenlik dönemi bireylerin dikkatlerinin dağınık olması nedeniyle sorun yaşadım.

K42: Sınıflar kalabalık, olması şekli sıkıntılı. Sıralar anlatacağımız konular için uyumlu olmaması.

K2: Uygulama öğretmenimin deneyimli, tecrübeli ve yeniliğe açık olması ile durumu toparlamama yardım etti.

Sınıf yönetiminde sorun yaşadıkları durumlarda hem sınıf yönetimi stratejilerini kullandıklarını hem de kullanmadıklarını belirten öğretmen adaylarının yanında sınıf yönetiminde herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtenler de bulunmaktadır. Bunlar, program kapsamında öğrendikleri teorik bilgiler (f:4), sınıftaki öğrenci sayısını az olması (f:3), öğrencilerin dersi (f:1) ve öğretmen adayını önemsemesi (f:1) sayesinde sınıf yönetimi ile ilgili sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K27: Sınıf yönetimi aldığım öğretmenlik sertifikası programında tecrübe yaşayarak öğretmenlik uygulaması dersinde zorluk yaşamadım.

K:32 Sınıf mevcudunun az olması nedeniyle sorun yaşamadım.

K85: Sınıf olabildiğince sessizdi. Sorulan sorulara yanıt veriyorlardı

K 162: Öğrenciler beni sanki gerçek öğretmenmişim gibi dinlediler.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında bireysel farklılıkları dikkate alma becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma Becerilerine İlişkin Görüşleri

Tema/Kod	f
Uygulamada Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	16
Öğrenci seviyesine ve hazırbulunuşluğuna uygun plan yapma	6
Öğrencilerin özelliklerini belirleyip ona göre plan yapma	5
Öğrencilerin ilgilerini göre dersi planlama	2
Öğrencilere ilişkin gözlem notlarından yararlanma	2
Öğrencilere ilişkin bilgi edinme	1
Uygulamada Bireysel Farklılıkları Dikkate Alamama	89
Zamanın yetersiz olması	35
Öğrencileri yakından tanıma fırsatının olmaması	20
Bireysel farklılıklara ilişkin bilgi sahibi olmama	16
Sınıfın kalabalık olması	4
Bireysel farklılıklara yönelik eğitim verilmemesi	4
Sınıfın ortamının uygun olmaması	3
Heyecanını yenememe	2
Deneyimsizlik	2
Seviyenin yakın olması	2
Sınıfa hakim olamama	1
Uygulamada Bireysel Farklılıkları Dikkate Almaya Gerek Görmeme	6

Bazı öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını belirtirken, çoğu dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını belirten öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasında öğrencilerin seviyesini, hazırbulunuşluğunu (f:6), özelliklerini belirleyip ona göre plan yaptıklarını (f:5), ilgilerine göre dersi planladıkları (f:2), öğrencilere ilişkin tuttukları gözlem notlarından yararlandıklarını (f:2) ve öğrencilere ilişkin bilgi edinmeye çalıştıklarını (f:1) belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K57: Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre ders planı ve uygulaması yaptım.

K51: Her öğrencinin algısı zekâsı ve özelliği farklı. Onlara göre plan yaptım.

K4: Öncelikle öğrencilerin adlarını öğrendim. Öğrencilerle ilgili gözlemlerim için bir not defteri tuttum. Bu gözlemlere ve onlar hakkında tuttuğum notlara göre dersi planladım.

Öğretmen adaylarının bazıları öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ders planı yaptıklarını, çoğu ise bireysel farklılıklara göre plan yapamadıklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları, zamanın yetersiz olması (f:35), öğrencileri yakından tanıma fırsatının olmaması (f:20), bireysel farklılıklara ilişkin bilgi sahibi olmaması (f:16), sınıfın kalabalık olması (f:4), bireysel farklılıklara yönelik eğitim verilmemesi (f:4), sınıfın ortamının uygun olmaması (f:3), heyecanını yenememesi (f:2), deneyimsizlik (f:2), seviyenin yakın olması (f:2) ve sınıfa hâkim olamaması (f:1) gibi nedenlerle öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise uygulamada bireysel farklılıkları dikkate almaya gerek görmediklerini (f:6) ifade etmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K7: Yeterli süre olmamasında dolayı bireysel farklılıklara göre ders planı ve uygulama yapma şansım olmadı.

K1: Öğrencileri yakından tanıma fırsatım olmadı.

K24: Derslerde bireysel farklılıklara göre ders planı nasıl yapılır görmedik.

K86: Öğrenci sayısı buna elverişli değildi.

K100: Gerek zaman gerek heyecan nedeniyle uygulamam mümkün olmadı.

K121: Sınıfa ve öğrenciye hakim olamadığım için (yapmadım)

K98: Böyle bir uygulamaya gerek duymadım.

Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema/Kategori/Kod	f
Programın Güçlü Yönleri	91
Programın Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimine Katkıları	42
Öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyim kazandırması	21
Öğretmen olarak eksiklerinin farkına varabilmeyi sağlaması	7
Etkileşimli öğretim yöntemlerinin öğretilmesi	4
Farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasını öğrenme	2
Öğretmenliğe ilişkin beceri kazandırılması	2
Öğretmenlik mesleğinin önemini fark ettirmesi	2
Uygulama yapma imkânı tanınması	2
Öğrencilerin gelişim özelliklerini öğrenmeyi sağlaması	1
Öğrencileri anlamayı/tanımayı sağlaması	1
Programın Öğretmen Adaylarının Kişisel Gelişimine Katkıları	32
Yeniliklere açık olmayı sağlaması	27
Kişisel gelişimi sağlaması	3
Özgüven geliştirmesi	1
İletişim becerisi	1
Öğretim Elemanlarının Öğretmen Adaylarının Katkıları	10
Öğretim elemanlarının deneyiminden yararlanma fırsatı sunması	3
Öğretim elemanlarının gayretli olması	2
Öğretim elemanlarının uzman olması	2
Öğretim elemanlarının rol model olması	1
Programın Zayıf Yönleri	169
Programın Süresinden Kaynaklanan Zayıf Yönler	146
Sıkıştırılmış program olması	80
Programın süresinin kısa olması	61
Öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersiz olması	5
Programın Yapısından Kaynaklanan Zayıf Yönler	7
Paralı olması	6
İçerik yetersiz	1
Programdaki Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Kaynaklanan Zayıf Yönler	4
Uygulamanın yetersiz olması	3
Uygulama için yeterli zamanın olmaması	1

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine
Katkısının İncelenmesi*

Programın Uygulanmasından Kaynaklanan Zayıf Yönler	8
Sınıfların kalabalık olması (fiziki olarak yetersiz olması)	8
Derslerin okulla birlikte olması (Okuyanlar için)	5
Okul-üniversite işbirliğinin yeterince olmaması	2
Mezun olanlarla okuyanların aynı sınıfta olması	1
Öğretim Elemanı, Danışman Öğretmen ve Yöneticilerden Kaynaklanan Zayıf Yönler	4
Danışman öğretmenin deneyimsizliği uygulamada zorluk yaşama	1
Danışman öğretmenlerin yeterince ilgi göstermemesi	1
Öğretmenlik uygulamasında okul yönetimlerinin ilgisizliği	1
Deneyimli öğretim elemanı sayısının az olması	1
Hiç olumsuzluk olmaması	5

Tablo 9'a göre öğretmen adayları pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının güçlü ve zayıf yönlerine vurgu yapmışlardır. Programın öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları, programın öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyim kazandırdığını (f:21), öğretmen olarak eksiklerinin farkına varabilmeyi sağladığını (f:7), etkileşimli (f:4) ve etkileşimli olmayan öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının uygulamalı olarak öğretildiğini (f:2), öğretmenliğe ilişkin beceri kazandırıldığını (f:2), öğretmenlik mesleğinin önemini fark ettirildiğini (f:2), uygulama yapma imkânı tanındığını (f:2), öğrencilerin gelişim özelliklerini öğrenmeyi (f:1) ve öğrencileri anlamayı/tanımayı sağlandığını (f:1) belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K3: Öğrendiklerimi stajda uygulayabildiğim ve eksik yanlarımı görebildiğim için benim için önemli bir kazanım oldu.

K47: Yeni bilgiler öğrenmede, kişilere etki etmede, teknik donanım sahibi olmada, beceri ve sınıf yönetimi, beyin fırtınası gibi birçok yöntemi geliştirdiğimi düşünüyorum.

K52: Dersleri hangi yöntem ve tekniklerle yapabileceğimizi öğrendim.

K21: Burada öğrendiğimiz bilgiler ışığında bu mesleği daha etkin bir biçimde yapmamızı sağlayacak.

K30: Öğretmen adayı olarak öğretmenliğin sorumluluğu ne kadar çok olan önemli bir meslek olduğunu farkettim

K23: Program sayesinde yeniliklere daha açık bir kişi oldum.

K79: Öğrenciyle nasıl iletişim kurabileceğimi, öğrenci psikolojisine dair pek çok şey öğrendim.

K83: Öğrencilerle ilgili tüm bilgilere sahip olmamızı sağladı.

Öğretmen adayları, program ile yeniliklere açık hale geldiklerini (f:27), programın kişisel gelişimlerine önemli katkı sağlandığını (f:3), özgüvenlerinin (f:1) ve iletişim becerilerinin (f:1) geliştiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, programın uygulanmasında öğretim elemanlarının deneyiminden yararlanma fırsatı bulduklarını (f:3), öğretim elemanlarının gayretli (f:2) ve uzman (f:2) ve rol model olduklarını (f:1) ifade etmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Özgür ULUBEY, Kasım YILDIRIM

K50: Bu eğitimi aldığıma hiç pişman değilim. Aksine keşke uzunca bir süre bu bilgileri öğrenmek istedim. Gerek kişisel gerekse bir çocuk, bir insanın psikolojini anlamak için çok şey kattı hocalarımız

K27: Hocalarımız çok iyiydi. Bize tecrübe ve özgüven verdiler.

K: Öğrencilerle iletişimim kolaylaştı ve öğrenciye çok rahat ulaşabildim.

K5: Öğretmenlerin kendi tecrübelerini anlatarak ilerde ne gibi zorluklarla karşılaşabileceğimi öğrendim.

K29: Öğretim elemanlarını bilgilerinin iyi olması, dersi anlatım, sınıf kontrolü, yöntemleri vb. birçok noktada yaşayarak öğrettiler. Birer rol modeldiler.

Öğretmen adayları programın süresinden, yapısından, öğretmenlik uygulamasından, programın uygulanmasından öğretim elemanı, öğretmen ve okul yöneticilerinden kaynaklanan zayıf yönlerin olduğunu belirtmişlerdir. Programın sıkıştırılmış olarak yürütülmesini (f:80), süresinin kısa olmasını (f:61) ve öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersiz olmasını (f:5) eleştirmişlerdir. Ayrıca programın paralı (f:6) ve içeriğin yetersiz olmasını (f:1) doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K8: Sıkıştırılmış program dolayısıyla derslerin geç saatlere kadar sürmesi konusunda ciddi zorluklar yaşadık.

K2: Hızlandırılmış program konuları daha iyi öğrenmemi engelliyor.

K83: Kısa süreli, öğretim gördüğümüz için staj deneyimi yetersizdi.

K56: En büyük eleştirim önüne gelen herkese para karşılığında formasyon verilmesi.

K42: Programım içeriği çok kısa.

Öğretmen adayları, programdaki öğretmenlik uygulanmasının yetersiz olduğunu (f:3) ve uygulama için zamanın yetersiz olduğunu (f:1) ifade etmişlerdir. Yine öğretmen adayları sınıfların kalabalık olduğunu (fiziki olarak yetersiz olması) (f:8), derslerin okulla birlikte olmasını (okuyanlar için) (f:5), okul-üniversite işbirliğinin yeterince sağlamasını (f:2) ve mezun olanlarla okuyanların aynı sınıfta olmasını (f:1) programın uygulanmasındaki zayıf yönler olarak görmüşlerdir. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K76: Sınıflar kalabalıktı.

K49: Okul-üniversite koordinasyonunun çok iyi olmadığını düşünüyorum.

K135: Mezunlarla birlikte aynı sınıfta olmak olumsuzdu.

K115: Programının okul dersleriyle birlikte yapılması, yorucu ve kısıtlayıcı bir zamanda yapıldığı için verim pek elde edilemedi.

Öğretmen adayları, danışman öğretmenin deneyimsizliği uygulamada zorluk yaşanmasına (f:1), deneyimli öğretim elemanı sayısının olmasına (f:1) danışman öğretmenlerin yeterince ilgi göstermemesine (f:1), öğretmenlik uygulamasında okul yönetimlerinin ilgisizliğine (f:1) vurgu yapmışlardır. Buna karşın programda hiç olumsuzluk olmadığını (f:5) belirten adaylar da bulunmaktadır. Bulgulara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine
Katkısının İncelenmesi*

K69: Okul uygulamasında okul yönetimi bize karşı ilgisiz ve bitirseler de gitseler gibi davranıyorlardı.

K121: ...hocalarımın farklı bakış açılarından faydalanmak oldukça katma değer olarak geri döndü.

K:4 Olumsuz yön hiç olmadı. O kadar fazla olumlu yön var ki hepsini yazamayacağım. Öğretmenlik açısından harika deneyimler yaşadım. Umduğumdan çok fazlasını buldum.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının, programın öğretmenlik becerisi kazandırmasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. İlk boyutta nicel veriler toplanmış, ikinci boyutta ise nicel boyutu desteklemek ve verileri zenginleştirmek amacı ile nitel veriler toplanmış ve sonuçlar birlikte yorumlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda öncelikle öğretmen adaylarının görüşlerinin devam ettikleri sertifika bölümlerine, cinsiyetlerine ve mezun olup olmama durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmaya katılan ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının bu sürece ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olumlu olduğu anlaşılmıştır. Türkiye’de yapılan birçok çalışmada da benzer sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Örneğin Eraslan ve Çakıcı (2011) tarafından yapılan çalışmada formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar formasyon öğrencilerinin tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermiştir. Yine farklı çalışmalarda da benzer sonuçları bulunmuştur (Altınkurt vd., 2014; Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran, 2012; Kartal ve Afacan, 2012; Özkan, 2012; Polat, 2013).

Araştırmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adayları sürece yönelik tutumlarının öğretmen adaylarının sahip olduğu inançlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Özellikle bu inançların da motivasyon, özyeterlilik ve beklenti-değer kavramları ile açıklanabileceği varsayılmaktadır. Öğretmenlerin sınıf uygulamalarını etkilediği için öğretmenlerin inançlarını anlama çabaları hem öğretmen eğitimini geliştirme hem de sınıf içi uygulamaları en iyi şekilde yapılandırmak açısından önem arz etmektedir (Burns, 1992; Kim, Kim, Lee, Spector ve DeMeester, 2013; Pajares, 1992). Çünkü yapılan bazı araştırmalarda deneyimin artması ile birlikte öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yapabilmeye olan inançlarının yani özyeterliliklerinin azaldığı, buna ek olarak ise öğretmenlerinin tükenmişliklerinin arttığı ifade edilmektedir. Tükenmişliğin artması ile birlikte öğretmenlerde daha fazla davranışsal, duygusal ve motivasyonel yorgunlukların ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bundan farklı olarak bazı araştırmalarda ise öğretmenlik eğitimine ilk başlayan adayların özyeterlilik inançlarının yüksek olduğu sonuçları ortaya konurken tükenmişlik algılarının ise daha düşük seviyede olduğu sonuçları elde edilmiştir (Brouwers ve Tomic, 2000; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Bu araştırma kapsamında yer alan öğretmen adaylarının herhangi bir deneyimlerinin olmamasının ve öğretmenlik eğitimi ile ilk

defa karşılaşmış olmalarının sürece yönelik daha fazla olumlu görüş belirtmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Öğretmen özyeterlilik ve tükenmişlik inançları ile ilgili farklı araştırmalarda ortaya konulan sonuçların bu araştırmada da benzer durumların oluşmasına ve sertifika programında olan öğretmen adaylarının sürece yönelik orta düzeyde olumlu görüşler ifade etmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitiminin etkililiğine ilişkin görüşlerinin hem toplam puanda hem de öğrenme-öğretme süreci, sınıf yönetimi ve bireysel farklılıkları belirleme becerileri alt boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmasına rağmen (Polat, 2013; Özkan, 2012) Eraslan ve Çakıcı (2011) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmen adaylarının formasyon eğitimine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika eğitiminin öğretmen olmaya hizmet etme düzeyine ilişkin görüşlerinin mezun olup olmama durumlarına göre değişmediği ancak öğretmen adaylarının görüşlerinin öğretmen adaylarının devam ettikleri sertifika bölümlerine göre anlamlı bir şekilde hem toplam puanda hem de öğrenme-öğretme süreci becerileri, sınıf yönetimi becerileri ve bireysel farklılıklar becerileri alt boyutları bağlamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Benzer şekilde Eraslan ve Çakıcı (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının görüşlerinin ve tutumlarının devam ettikleri pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına göre anlamlı bir şekilde değiştiği sonucu elde edilmiştir. Polat (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının görüşlerinin bölümlere göre değiştiğini destekler bulgulara ulaşılmıştır. Bunun aksine Özkan (2012) tarafından pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarıyla ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinin devam ettikleri programlarla alakalı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünde öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının kazandırmayı amaçladığı öğrenme-öğretme, sınıf yönetimi ve bireysel farklılıkları dikkate alma becerilerini orta düzeyde kazandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bölümüne katılan öğretmen adaylarının orta düzeyde kazandıkları belirlenen becerileri öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında uygulamaya yansıtıp yansıtamadıklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun yanında pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının zayıf ve güçlü yönlerine yönelik görüşleri de elde edilmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci becerilerinin kullanımı açısından görüşler incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğu öğretmenlik uygulamasının öğrenme-öğretme süreci becerilerine yönelik teorik bilgileri kullanmalarına olanak sağladığı, danışman öğretmen ile öğretim elemanının deneyimi ve rehberliğinin bu sürece olumlu yönde katkı yaptığı, öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması ne kadar önemli olduğunu anladıkları yönünde kendilerini ifade ettikleri anlaşılmıştır.

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine
Katkısının İncelenmesi*

Bunun yanında uygulama okulundaki danışman öğretmenden, uygulama okulundaki sınıfların fiziki yapısından ve donanımından, formasyon programının süresinden, zamanlamasından, öğretmen adaylarının deneyimsizliğinden ve heyecanından kaynaklı öğrenme-öğretme süreciyle ilişkili problemler yaşadıkları görülmüştür. Azar (2011) ve İnal (2011) tarafından yapılan çalışmalarda pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının süresi, verilen eğitimin niteliği, program için yüksek ücretlerin talep edilmesi, program kapsamındaki öğretmenlik uygulamalarının ciddiye alınmaması gibi pedagojik formasyonla ilgili olarak birçok problemin olduğu tartışılmıştır. Bu araştırmanın da nitel boyutunda öğretmen adaylarının ifade ettikleri görüşler, benzer problemlerin öğrenme ve öğretme süreci konusunda oluştuğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinde sınıf yönetimi ile ilgili bir sorunla karşılaştıklarında, farklı yöntem ve teknikleri kullanma, etkili iletişim kurma, demokratik sınıf ortamı oluşturma ve dersi eğlenceli hale getirme vb. stratejiler kullanarak öğrencilerin dersi ilgisini çektikleri, öğrencileri derse güdüledikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise heyecan, deneyimsizlik gibi kendilerinden, dersi dinlemek istememe ve öğretmen adayını ciddiye alamama gibi öğrencilerden kaynaklı olarak sınıf yönetimini sağlamada problemlerle karşılaştıklarını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Sever, Aktaş, Şahin ve Tunca (2015) tarafından yapılan çalışmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğrencilerinin öğretmenliğe başladıklarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri problemler incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının sınıf yönetimi sağlayamama konusunda önemli kaygılar taşıdıklarını göstermiştir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde, öğretmen adaylarının çok az bir kısmının öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak süreci yönlendirdikleri çoğu kısmının da öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadıkları veya bunun gerekliliğine inanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğretmen adaylarının, öğrencilere ilişkin gözlemleri ve gözlem notları ile onların seviyelerine ve ilgilerine göre plan yaparak uyguladıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın çoğu öğretmen adayı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımaya yetecek zamanlarının ve fırsatlarının olmaması, sınıfların çok kalabalık olması, ders anlattıkları ilk dönemde yaşadıkları heyecan ve deneyimsizlik gibi nedenlerle bireysel farklılıkları dikkate alamadıklarını belirtmişlerdir.

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile ilişkili olarak da çalışmaya katılan öğretmen adayları bu sürecin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını, derslerin öğretmenlerinden mesleki açısından çok şeyler kazandıklarını ifade ederken sertifika programını kısa sürede de sıkıştırılmış bir şekilde verilmesi ve zamanlaması, programın paralı ve uygulama süresinin yetersiz, sınıfların kalabalık olması ve üniversite-okul işbirliğinin yetersizliği açılarındaki olumsuz bir şekilde eleştirmişlerdir. Öğrencilerin olumsuz düşüncelerinin sertifika programının niteliğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Türkiye’de pedagojik formasyon sertifika

programı ile ilgili yapılan araştırmalarda eğitim sürecindeki derslerin nitelikli olmadığı, derslerde yeterince uygulama yapılmadığı ve öğrencilerin bu programa isteyerek devam etmedikleri gibi birçok neden ortaya konulmuştur (Dündar ve Karaca, 2013; Sever vd., 2015; Yüksel, 2010). Programın süresi, verilen eğitimin niteliği, program için yüksek ücretlerin talep edilmesi, program kapsamındaki öğretmenlik uygulamalarının ciddiye alınmaması eleştirilmiştir (Azar, 2011; Demirtaş ve Kırbaç, 2016; İnal, 2011).

Araştırmanın nicel boyutunda, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme, sınıf yönetimi ve bireysel farklılıkları dikkate alma becerilerini orta düzeyde kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda da öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının genelde öğrenme-öğretme becerilerini kullanabildikleri, derste öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya koyabildikleri belirlenmiştir. Ancak sınıfta bir sorunla karşılaştıklarında sınıf yönetimini becerilerini tam olarak kullanamadıkları, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ders planını genellikle yapamadıkları anlaşılmaktadır. Görüş alma formu ile elde edilen nitel sonuçlar programda öğrenilen bilgilerin orta düzeyde uygulamaya konulduğu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle araştırmanın nitel boyutunun nicel boyutunu desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada nicel aşamadan elde edilen verileri derinleştirmek ve daha zengin bir veri seti sunmak amacı ile araştırma sürecine nitel bir boyut eklenmiştir. Nicel veriler analiz edildiğinde farklılıkları yansıtabilecek öğretmen adayları nitel boyuta dâhil edilmiş ve açık uçlu sorulardan oluşan görüş alma formları aracılığıyla nicel boyutu destekleyecek veriler toplanmıştır. Ancak görüş alma formunun belirli bir alanla verilmesi ve yanıtların sınırlandırmış olması katılımcılardan elde edilebilecek daha zengin veriyi kısıtlamış olabilir. Yapılacak benzer çalışmalar nitel boyutta paradigmanın kendisinin ortaya koymuş olduğu ilkeler doğrultusunda görüşme ve gözlemlerle desteklenerek daha güvenilir ve geçerli veriler elde edilebilir. Araştırmada diğer bir sınırlılık olarak ise nicel boyutta verilerin tek bir ölçme aracı ile elde edilmiş olması gösterilebilir. Öğretmen inançlarının çok geniş bir yelpazede değerlendirilebileceği düşünüldüğünde sonraki araştırmalarda öğretmen inançlarıyla ilgili (öze yeterlilik, tükenmişlik, motivasyon, epistemoloji vb.) farklı değişkenler de eklenerek daha kapsamlı ilişkisel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Alanda yapılmış birçok çalışma incelendiğinde öğretmen adaylarının formasyon eğitim süreci ile ilgili görüşleri farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları da bu bağlamda yapılmış çalışmaların bazıları ile tutarlılık gösterirken bazıları ile de farklılaşmaktadır. Ancak özellikle Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihsel süreci incelendiğinde niteliksel açıdan çok fazla problemin olduğu söylenebilir. Bir Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sürecinin çok iyi planlaması ve örgütlenmesi gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki eğitimle ilgili ne yaparsanız yapın farkı yaratan öğretmenin kendisidir. Hangi eğitim paydaşı olursa olsun bu ve benzeri çalışmaları dikkate almalı ve Türkiye’deki öğretmen eğitim sürecinin

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine
Katkısının İncelenmesi*

niteliğinin artırılması için çaba göstermelidir. Bu yapılan araştırmanın da bu çabalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Kaynakça

Altınkurt, Y, Yılmaz, K. & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 36-38.

Bal, A. P. (2017). The effect of pedagogic formation training on vocational attitudes of mathematics teacher candidates. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 58-69.

Bıkmaz, F. (2015). Öğretmen eğitiminde güncel sorunlarımız. *Öğretmen eğitiminde güncel sorunlarımız ve efsane öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Paneli*, 24 Kasım 2014. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 223-246.

Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.

Burns, A. (1992). Teacher beliefs and their influence on classroom practice. *Prospect*, 7(3), 56-66.

Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev.: Ali Delice). Ankara. Anı yayıncılık (2007).

Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.

Çiçek-Sağlam, A. (2015). Pedagojik formasyon sertifikası programının etkililiğinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-73.

Çocuk H. E., Yokuş, G. & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.

Dalgıç, G., Doyran, F. & Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 39-54.

Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Retrieved October 12, 2001, from the National Commission on Teaching and America's Future. Web site: <http://www.tc.edu/nctaf/publications/index.html>

Demirtaş, H. & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 138-152.

Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.

Dündar, H. & Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin 'pedagojik formasyon programına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 19-34.

Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.

Eşme, İ. (2001). *Yüksek öğretmen okulları*. İstanbul: Bilgi-Başarı Yayın Evi.

Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.

Gay, L. R., Mills, G. & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and interpretation*. New Jersey: Pearson.

Gülşen, C. & Seyratlı, E. (2014). Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 14-25.

Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

İnal, K. (2011). Pedagojik formasyon sertifika programı. *Akademik Bülten*, 9, 17-24.

Kanadlı, S. & Karakuş, F. (2016). Formasyon programının öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarına ve tutumlarına etkisi: Bir karma yöntem araştırması. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3807-3826.

Kartal, T. & Afacan, Ö. (2013). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.

Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M. & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85.

Kiraz, Z. & Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1008-1028.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.

*Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmenlik Gelişimine
Katkısının İncelenmesi*

Lincoln, Y. S. & Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.

Mutsan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(29), 115-127.

Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2), 29-48.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.

Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Polat, S. (2014). Bir mesleğe/işe sahip olan pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelme nedenleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 128-144.

Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 4, 48-60.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.

Sever, D., Şahin, S.A., Akteş, B.Ç. & Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karışabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5, 1-23.

Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Tambağ, H. (2007). *Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Taneri, P. O. (2016). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sertifika programının niteliği hakkındaki görüşleri (Çankırı ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 997-1014.

Tepeli, Y. & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri [Teacher certificate program students’ opinions on teaching practice]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4(2), 313-328.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

Ulubey, Ö., Aydın, H. & Toraman, Ö. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen olmaya hizmet etme düzeyini belirleme ölçeği. *Transylvanian Review*. 26 (1), 55-73.

Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton: NJ.

Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies–International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1421–1429.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (1998). *Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007–5. Ankara: Meteksan A.Ş.

YÖK (2013). *Üniversitelerimizde uygulanacak olan “pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı” başvuru formu. Ek-1-B, pedagojik formasyon sertifika programı başvurusu için üniversitenin kadrosundaki eğitim bilimleri alanındaki öğretim üyesi/ elemanı bilgisi*. Ocak 22, 2016 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rsRqRmHtxKK6/10279/19209 adresinden alınmıştır.

Yüksel, S. (2010, Mayıs). *Fen- edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ Üniversitesi fen- edebiyat fakültesi örneği)*. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sunulan bildiri, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir.

Extended Abstract

Introduction. It has been argued that the period of the courses related to teaching experience, field experience, and content should be increased and developed professional understanding in teacher education. However, the numbers and the periods of these courses has been shortened in pedagogic formation. Pedagogic formation certificate programs have been opening for the students graduating from higher education. Some of courses in pedagogic formation program have been given by distance education. This method would result in decreasing of quality in teaching profession since face to face education is not occurred. Additionally, a variety of different practices in pedagogic formation certificate programs lead to reasoning whether or not these programs contribute to becoming teacher. Because of this, this research aimed to exploring contributions of pedagogic formation certificate program to becoming teacher and the views of pre-service

teachers about how to transfer their skills obtained from certificate program into practice.

Method. The current study employed sequential explanatory mixed method. A total of 700 pre-service teachers studying at pedagogic formation certificate program constituted the population of the research. The quantitative sample of the research was composed of a total of 399 pre-service teachers studying at a public university which is located in west part of Turkey and enrolled in the certificate program in spring semester of 2015-2016 academic year. Those participants constituted the sample of quantitative part of the study. In contrast to this, the qualitative part's sample of the study consisted of a total of 162 volunteer pre-service teachers. Maximum variation sampling, which is one of purposeful sampling techniques, was used to choose the participants. The quantitative data of the current study was gathered through the scale which was entitled Determining the Level of Certificate Program's Serving the Being Teacher was developed Ulubey, Aydın ve Toraman (2017). The instrument consisted of three factors and 22 items, and was Likert with a five points scale. The factors of the scale included learning and instruction, classroom management, and determining individual differences sub-dimensions. In the qualitative part of the study, a questionnaire including open-ended questions *used to gather the data from the participants. According the comments raised by the experts and the pilot implementation, the questionnaire was finalized for actual administration.*

While the quantitative data was analyzed by using standard deviation, mean, independent samples t-test, one-way ANOVA, the qualitative data obtained from the participants was analyzed through inductive content analysis. The raw data of this section was coded in two phases. In the first phase, NVivo and descriptive coding processes were employed. In the second phase, focus, pattern and axis coding data, processes were used. The trustworthiness of this section was enabled by triangulation including data, sample, and method, peer debriefing, using direct quotations from the participants' views, deep explanations, and coding together.

Result and Discussion. The pre-service teachers enrolling in pedagogic formation certificate program improved their skills related to program components including learning teaching skills, classroom management, and paying attention to individual differences were at moderate level. In the qualitative section of the research, it was asked the participants to evaluate if they transferred these skills obtained from the certificate program into practice. Beside this, they stated the weak and strong parts of the certificate program.

Considering the views about use of learning and teaching skills, the pre-service teachers stated that teaching experience course helped them to transfer their content knowledge into practice, their mentor teachers' experiences in the school and university supervisors' guidance had strong impact on this process and they understood how important they should give attention to individual differences in learning settings.

When the preservice teachers faced any problem in teaching experience course in real classroom settings, they used a variety of methods and techniques, formed effective communication strategies, set democratic classroom environment, made learning fun for the students, motivated the students to the courses. Some of the pre-service teachers contended that they had some problems about providing effective classroom management caused by becoming inexperienced teacher and being nervous. Also a few pre-service teachers gave attention to individual differences in real classroom settings. It would be told that the findings obtained from the qualitative part of the study were consistent with the quantitative results.

In the present study, in order to support the quantitative data and reach deep understanding about the preservice teachers' experiences about pedagogic formation certificate program, a questionnaire including open-ended question was used. However, this questionnaire would have constrained the views of the pre-service teachers. In the future research, observation and one-on-one interviews or focus group interviews would employ to gather rich data which is more reliable and valid. Also, given teacher beliefs, future research would use different variables related to teacher beliefs, such as self-efficacy, burnout, motivation, and epistemology to get more comprehensive findings.

DİJİTAL ÖYKÜLERİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ¹

Yasemin BAKİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ysmnbaki@gmail.com

Nesrin FEYZİOĞLU

Atatürk Üniversitesi, Türk Müsiki Devlet Konservatuvarı, nesrinf@atauni.edu.tr

Makale Geliş Tarihi:01.02.2017 Makale Kabul Tarihi:02.12.2017

Özet

Bu araştırmada, dijital öykülerin 6.sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelenmiştir. Dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin süreç içerisinde karşılaşılabilecek sorunları en aza indirebilmek ve kullanılan yazılımların işlevliliğini kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilen pilot uygulamanın ardından, asıl uygulamaya geçilmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmada gruptaki denekler, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemle belirlenen çalışma grubu, Rize il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini yürüten bir ortaokulda, 6. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde deney grubunda dersler dijital öyküleme etkinlikleriyle gerçekleştirilirken kontrol grubunda ise sadece 6. sınıf mevcut ders programı uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında Susar (2009) tarafından geliştirilen Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 34 madde ve dört faktörden oluşan ölçme aracının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90'dır. Araştırmada deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla elde edilen verilerin analizinde ANCOVA analizi kullanılmıştır. IBM SPSS 23 yazılımıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin son-test puanlarının, deney grubu lehine istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık gösterdiği ve dijital öykülerin deney gurubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının gelişiminde olumlu yönde bir artış oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda dijital öyküler yazmaya yönelik tutumların artırılmasında yazma becerisine katkı sağlayacak özgün bir araç olarak birçok dil becerisinin de gelişiminde aktif olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Dijital öykü, yazı yazmaya yönelik tutum, 6. sınıf öğrencileri.*

THE EFFECTS OF DIGITAL STORIES ON THE ATTITUDES OF 6th GRADE STUDENTS TOWARDS WRITING

Abstract

In this study, the effects of digital stories on the attitude toward writing of 6th grade students were analyzed. Firstly, a pilot application was performed in order to minimize the problems that can be encountered in the process of digital storytelling activities and to control the functioning of the software used. Then, the actual application was started. In the study conducted with experimental design with pre-test post-test control groups, the subjects in the groups were determined by simple random sampling. The study group determined by this method consisted of 60 students who were on 6th grade of a secondary school in Rize

¹ Bu araştırma, "Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

province, which was affiliated to the Ministry of National Education. In the research process, the courses were carried out by digital storytelling activities in the experimental group, while 6th grade curriculum was applied in the control group. In the collection of the data, the Writing Attitude Scale, which was developed by Susar Kırmızı (2009), was used. The Cronbach Alfa reliability coefficient of the scale that consisted of 34 items and 4 factors was .90. ANCOVA analysis was used in the analysis of the data obtained to analyze the effect of the experimental process in the study. As a result of analysis performed with IBM SPSS 23 software, it was found that the posttest scores of the students in the experimental group showed a statistically significant difference in favor of the experimental group and that the digital stories positively increased the attitude toward writing of the experimental group students. In this context, digital stories can be actively used in to increase attitude toward writing and developing many language skills as a unique tool to contribute to writing skills.

Key words: Digital story, Attitude towards writing, 6th Grade students.

Giriş

Günümüzün dönüştürücü gücü olan teknolojinin ortaya çıkardığı yeni kavramlar ve bunların insan yaşamına etkisi, toplumsal iletişimin temel simgelerinden olan okuryazarlık kavramında çeşitli değişimler meydana getirmiştir. 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri olarak adlandırılan birçok becerinin bireyin hayatındaki önemi her geçen gün artmaktadır. Teknolojinin bilgi ve becerilerde meydana getirdiği değişim, öğrencilerin günlük hayatlarında bu becerileri kullanımını arttırırken eğitim kurumlarının bu uygulamalar konusunda sınırlı kalması okul ve yaşam arasında dijital uyumsuzluk oluşturmaktadır. Modern eğitimde okul, hayata hazırlayan değil öğrencinin bizzat hayatın kendisi deneyimlediği yaşamsal bir mekândır. Bu bağlamda mevcut uyumsuzluğun ortadan kaldırılarak okulların yaşamın bizzat kendisi olması adına eğitim kurumlarının bu becerilerin aktif kullanımına olanak sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Atal ve Usluel, 2011). 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklık Organizasyonunun teknolojiyle eğitimi bütünleştirmek amacıyla yayınladığı 21. Yüzyıl Öğrencisi için Standartlar adlı raporda, öğrencilerin yaşamsal ve eğitimsel kalitelerinin artması için çağın şartlarına uygun becerilerle donatılması gerektiği savunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması içinde bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarının eğitimde aktif olarak kullanımı öngörülmektedir (AASL, 2009; Partnership for 21st Century Skills, 2003). Bu amaçla ülkemizde de Eğitimde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesiyle gündeme gelen teknolojik değişimler kapsamında, kitap ve defterli eğitim yerine günümüz öğrencilerinin niteliklerine uygun, bilişim teknolojileriyle donatılmış yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu öğretim programları ve öğrenme-öğretme ortamlarının oluşturulması amaçlanmaktadır (Kamacı ve Durukan, 2012).

21. yüzyıl okuryazarlık becerilerinin gelişimi temel dil becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklık Organizasyonu araştırmacılarına göre 21. yüzyıl becerilerinin birçoğunu kapsayan ve eğitimle teknolojinin bütünleştirilmesini sağlayan araçlardan biri de dijital öykülerdir (Partnership for 21st Century Skills, 2003). Dijital öyküler, Meadows'a (2003) göre tarih boyunca bilgi, bilgeli ve değerlerin aktarımında bir ifade formu, Morris'e (2013) göre ise

zihin gözünü harekete geçiren sanatsal ve eğitici bir faaliyet olan geleneksel öykü anlatımına, teknolojik araçların inşa edildiği bir araç olarak da tanımlanabilir (Di Blas vd., 2009; Robin, 2008). Bu öykü türünün ilk olarak Joe Lambert ve Dana Atchley tarafından 1980'lerin sonlarında Kaliforniya Berkeley'de sanatsal bir organizasyon olarak ortaya konulduğu ileri sürülmektedir. 1990'ların başında Joe Lambert ve Dana Atchley'in bu konudaki çalışmalarına Nina Mullen'in de katılımıyla San Francisco'da *Dijital Medya Merkezi* açılmış, ardından bu kurum 1998'de Berkeley'de, *Dijital Öyküleme Merkezi* adı altında yeniden yapılandırılmıştır. Çeşitli çalıştaylarla dijital öyküleme sürecinin bileşenleri, kullanılacak yazılımların tanıtımı, çoklu ortam öğelerini birleştirebilme gibi çeşitli faaliyetlerle bu hareketin gelişimine önemli katkılar sağlanmıştır (Karakoyun, 2014, Militelto ve Guajardo, 2013; Robin, 2008). 2002 yılında Joe Lambert tarafından yayınlanan *Dijital Öyküleme: Yaşamları Yakalamak, Topluluklar Oluşturmak* adlı kitapla dijital öykülerin ve bu süreçte kullanılacak yaklaşımların tanıtımı yapılarak bu türün daha geniş bir sahaya yayılması sağlanmıştır (Hubbell, 2011; Lambert, 2002; Pierotti, 2006). Bu tür, Syracuse'un *Dijital Okuryazarlık Merkezi* ile sanatta, Houston Üniversitesi öğretim üyelerinden Bernard Robin'in *Dijital Öykülerin Eğitsel Kullanımı Merkezi* ile de eğitimde yaygınlaşmasında önemli işlevler üstlenmişlerdir (Bull ve Kajder, 2005; Bumgarner, 2012 Garcia ve Rossiter; 2010; Robin, 2008).

Banaszewski (2005)'ye göre başlı başına yapılandırmacı bir süreci kapsayan dijital öyküler; görsel, ses, müzik, video gibi modern araçlarla zevkli bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabilen ve müfredata uygun şekilde kullanılabilme işleviyle de öğrencilere yüksek kaliteli bir öğrenme deneyimi yaşatan bir araçtır (Di Blas vd., 2009; Huff, 2009; Jakes ve Brennan, 2005; Robin, 2008). Dijital öykülerin eğitimde sahip olduğu üstünlükler, ilgili alan yazında çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Buchanan, 2012; Di Blas ve Paolini, 2013; Robin, 2008; Rolón-Dow, 2011; Rossiter ve Garcia, 2010; Rudnicki vd., 2006; Sylvester ve Greenidge, 2010; Torres, Ponce ve Pastor, 2012; Westman, 2011). Aynı zamanda yaratıcı bir dil öğrenme aracı olan dijital öyküler, dil eğitiminin amaçlandığı derslerde dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Mathison ve Pohan, 2007; Norman, 2011; Torrres vd., 2012; Tsou vd., 2006). Bu bağlamda tümleşik temel dil becerileri olarak adlandırılan yazma (Bogard ve McMackin, 2012; Borneman ve Gibson, 2011; Daigle, 2008; Dogan, 2007; Gakhar ve Thompson, 2007; Gregory ve Steelman, 2009; Jonassen, 2003; Kajder, 2004; Kulla-Abbott, 2006; Kulla-Abbott ve Polman, 2008; Royer ve Richards, 2008; Sylvester ve Greenidge, 2010), konuşma (Dogan ve Robin, 2008; Fries-Gaither, 2010; Kearney, 2011; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011), okuma (Dracup, 2012; Speaker, 2010; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011; More, 2008), dinleme (Verdugo ve Belmonte, 2007) ve görsel okuma ve sunu (Churchill vd., 2008; Fries-Gaither, 2010; Jakes ve Brennan, 2005; Karakoyun, 2014; Kieler, 2010; Menezes, 2012; Royer ve Richards, 2008) becerilerinin gelişiminde etkin bir araçtır.

Tümleşik beceriler olarak adlandırılan bu temel dil becerilerinin programlı bir şekilde geliştirilmesi, ana dil eğitimini hayatla dinamik bir bağ kurarak yapılandırmayı amaçlayan Türkçe öğretimiyle sağlanmaktadır (Güneş, 2007; Öz, 2006). Bu bağlamda Türkçe Öğretimi Programında (MEB, 2015; 1-8. Sınıf) öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra *Türkçeyi doğru ve etkin kullanma becerisi, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, girişimcilik ve bilgi teknolojilerini kullanma* gibi hayat boyu kullanacakları temel becerilerin de kazandırılmasını amaçlanmaktadır. Türkçe öğretiminde istenilen verimlilik ve kaliteye ulaşılması için ise dil becerileri ve temel becerilerin eşit oranda zamansal bir dağılımla geliştirilmesi gerekmektedir (Calp, 2010; Çelenk, 2008; Şahbaz, 2013).

Programda sarmal bir yapıda, hem kendi içinde hem de diğer becerilerle ilişkili olarak ele alınan temel dil becerilerden biri olan yazma becerisiyle, bireyin kendini doğru ve amacına uygun bir şekilde ifade etmesi amaçlanmaktadır (Akbayır, 2011; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008). Yazma becerisi; bireyin gerçekliğini, kendi dünya görüşü ve deneyimleriyle harmanlayarak içindeki yaşantıyı birtakım sembollerle dışavurumudur (Güleryüz, 2006; Gündüz, 2013). Temelde zihinsel bir faaliyet olan yazma; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez, değerlendirme gibi zihinsel işlemler sonucunda bireyin zihinsel şemalarında var olanları tanıması, düzenlemesi ve yapılandırması sonucu ortaya bir ürünün çıkarılmasıdır (Güneş, 2007; Karadağ ve Kayabaşı, 2011). Okuma, dinleme ve konuşma becerilerine göre daha zor kazanılan yazma becerisine ilişkin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde yaşadıkları sorunlar bu becerinin geliştirilmesindeki eksikliklere işaret etmektedir (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013; Uygun, 2012). İlgili alan yazında ilköğretimden yükseköğretimin son kademesine kadar çeşitli sorunların olduğu ortaya konulmuştur (Bağcı, 2007; Çeçen, 2011; Çelik, 2012; Demirel ve Şahinel, 2006; Erkinay, 2011; Göçer, 2011; İlaslan, 2007; Karatay, 2011b; Maltepe, 2006, Özdemir, 2008; Temizkan, 2003; Tepeli ve Baydar, 2013; Yalçın, 2002).

Kazanılması ve geliştirilmesi en zor becerilerden biri olan yazma becerisine ilişkin mevcut sorunların aşılması ve bu becerinin gelişimine katkı sağlamak için duyuşsal durumların belirlenmesi ve değerlendirilmesi bu konudaki performansın artmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yazma sürecine ilişkin değerlendirilecek duyuşsal durumlardan bir de tutumlardır. Öğrenilmiş tutarlı eğilimler olarak da tanımlanan tutum, bireyin bir konu, nesne ya da olay karşısında sahip olduğu ön algılayış tarzı olarak değerlendirilmektedir (Demirel ve Ün, 1987; Temizkan ve Sallabaş, 2009). Küçükahmet'e (2003) göre tutumlar bireyin tüm yaşantısını olduğu gibi eğitim yaşantısında da öğrencileri etkileyen en önemli kişilik özellikleri arasında sayılmaktadır. Yazma becerisinin gelişimini etkileyen çeşitli duyuşsal etkenler olmakla birlikte bu etkenlerden biri olan tutumların olumlu yöndeki değişimi, yazma başarısının artışında önemli bir işlevi vardır (Bartscher, Lawler, Ramirez and Schinault, 2001). Çeşitli duyuşsal engellerin aşılmasında geleneksel yazma sürecini

teknolojiyle buluşturarak bu süreçte oluşabilecek engelleri azaltan pedagojik bir araçlardan bir de dijital öykülerdir (Copeland ve Miskelly, 2010; Spicer, 2013). Yaratıcı bir yazma etkinliği olan dijital öykülerin yazmaya ilişkin oluşturduğu olumlu tutuma ilişkin işlevi ilgili alan yazında çeşitli araştırmalarla da ortaya konulmuştur (Ballast vd., 2008; Condy vd., 2012; Dogan, 2007; Matthews, 2001; Michalski vd., 2005).

Türkçe öğretiminin teknolojiyle olan bağına güçlendirerek güncel teknolojilerin öğrenme-öğretme sürecine dâhil edilmesini sağlayan çok boyutlu bir öğretme-öğretme aracı olan dijital öykülerin, yazmaya ilişkin tutum ve buna bağlı olarak da yazma becerisinin gelişimi üzerinde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın genel amacı; yazma becerisini müfredatla uyumlu bir şekilde teknolojik araçlarla birleştirerek bu becerinin gelişimine farklı bir bakış açısı kazandırılarak dijital öykülerin yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada, şu problem cümlesine cevap aranmıştır: 6. sınıf düzeyinde, dijital öykü oluşturan deney grubu ve mevcut ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerinin, yazmaya yönelik tutum ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel verilerin toplanmasında değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini keşfetmeyi amaçlayan deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, düzenlenmiş ve denetim altındaki bir ortamda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenirken değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisi, değişkenler kontrol altında tutularak incelenir. Araştırmada gruptaki denekler basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlendiği için deneysel desen çeşitlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Creswell, 2013/2013b; Karasar, 2011; Siyez, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Rize il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıflara ait evrenden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 6/A ve 6/C sınıflarındaki 60 öğrencinin katılımıyla oluşturulmuştur. Deneysel desenle gerçekleştirilen çalışmada, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi mevcut okuldaki altı adet altıncı sınıf içerisinde basit seçkisiz örnekleme yoluyla gerçekleştirilmiş, sınıfların belirlenmesinde kura çekilmiş ve sınıflara deneklerin atanmasına müdahale edilmemiştir. Bu kura sonucunda mevcut okulun 6/A sınıfı kontrol, 6/C sınıfı da deney grubu olarak belirlenmiş olup her grupta 30 öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin grup denkliliği; yazı yazmaya yönelik tutum, Türkçe dersi ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı notları, internet-bilgisayar kullanabilme düzeyleri ve cinsiyet değişkenleri açısından

incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmadan önce bu analizlerin gerçekleştirilmesinin koşulu olan normal dağılım ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanlarına ilişkin deney grubu çarpıklık (.46) ve basıklık katsayıları (.19) ile kontrol grubu çarpıklık (.22) ve basıklık katsayıları (.58) değerlendirildiğinde normal dağılımın sağlandığı görülmektedir. Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene testi kullanılmış ve bu analiz sonucunda manidar bir farklılık olmadığı ($t_{(58)}=.02$, $p=.832>.05$), deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanlarına ilişkin varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizine ilişkin sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Deney Ve Kontrol Grubunun Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	96.43	19.85	58	.21	.832*
Kontrol	30	95.96	18.96			

* $p>.05$

Tablo 1’e göre deney grubu yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=96.43$), kontrol grubunun ortalamalarına ($\bar{X}=95.96$) göre daha yüksek olmakla birlikte yazmaya yönelik tutum ön-test puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(58)}=.21$, $p>.05$). Başka bir söylemlerle araştırma öncesinde her iki gruptaki öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarının denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Deney Ve Kontrol Grubu Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	64.73	17.27	58	.28	.977*
Kontrol	30	64.60	18.93			

* $p>.05$

Tablo 2’ye göre deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=64.73$), kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{X}=64.60$) göre daha yüksek olmakla birlikte deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları

açısından manidar bir farklılık yoktur ($t_{(58)}=.28$, $p>.05$). Bu bulgulara göre grupların, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı puan ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Akademik Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	30	72.07	12.25	58	.33	.742*
Kontrol	30	71.17	8.44			

* $p>.05$

Tablo 3'e göre deney grubundaki öğrencilerin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı puan ortalamaları ($\bar{X}=72.07$), kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{X}=71.17$) göre daha yüksektir. Bununla birlikte gruplar arasında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı puan ortalamaları açısından manidar bir farklılık olmadığı ve grupların bu değişken açısından birbirine denktir ($t_{(58)}=.33$, $p>.05$).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarını belirlemek amacıyla frekans analizi yapılmış olup grupların cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin yapılan bu analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu	17	56.7	13	43.3	30	100
Kontrol Grubu	17	56.7	13	43.3	30	100
Toplam	34	56.7	26	43.3	60	100

Tablo 4'e göre deney grubundaki öğrencilerinin %56.7 (N=17)'sinin kız, %43.3 (N=14)'ünün erkek olduğu kontrol grubu öğrencilerinin ise %56.7 (N=17)'sinin kız, %43.3 (N=13)'ünün erkek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre gruplar arasında cinsiyet açısından manidar bir fark olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin internet kullanabilme düzeylerine ilişkin yeterliliklerini karşılaştırmak için Kay-kare analizi yapılmış olup bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin internet kullanabilme düzeyleri

Düzeyler	Gruplar		Toplam	χ^2	p
	Deney Grubu	Kontrol Grubu			
Orta Düzey	10	4	14		
İyi Düzey	9	8	17		
Çok İyi Düzey	10	18	28	5.916	.116*
Çok Az Düzey	1	-	1		
Toplam	30	30	60		

*p>.05

Tablo 5'e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin internet kullanabilme düzeylerinin genel olarak orta düzey ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Kay-kare analizi sonucunda her iki grubunda internet kullanma düzeyleri bakımından denk oldukları söylenebilir ($\chi^2=5.91$, p>.05).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeylerinin karşılaştırılması için Kay-kare analizi yapılmış olup bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanabilme Düzeyleri

Düzeyler	Gruplar		Toplam	χ^2	p
	Deney Grubu	Kontrol Grubu			
Orta Düzey	11	11	22		
İyi Düzey	9	10	19		
Çok İyi Düzey	10	9	19	3.043	.218*
Toplam	30	30	60		

*p>.05

Tablo 6'ya göre gruplardaki öğrencilerin bilgisayar kullanabilme düzeylerinin genel olarak orta düzey ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Kay-kare analizi sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin, bilgisayar kullanma düzeyleri bakımından denk oldukları söylenebilir ($\chi^2=3.04$, p>.05).

Verilerin Toplanması

Araştırma süreci öncesinde deney grubu öğrencilerine dijital öykü oluşturma süreci öncesinde beş ders saatini kapsayan bir seminer verilmiştir. Bu seminer sürecinde dijital öykülerin oluşturulması ve değerlendirilmesine ilişkin detaylı bilgi verilmiş ve örnek dijital öyküler incelenmiştir. Bu uygulamaların ardından dijital öykü oluşturmada kullanılan alan yazında kullanılan Photo Story 3, Windows Live Movie Maker, resim kesme ve ses kaydına ilişkin kullanılacak programlarının kullanımı uygulamalı olarak anlatılmıştır. Öğrencilerin dijital öykülerini yazma, görselleştirme, seslendirme aşamalarında kolaylık sağlamanın yanı sıra dijital öykülerin yayınlaması için bu araştırma kapsamında bir web sitesi

(www.dijitaloyku.biz.com) oluşturulmuştur (Ek 1). Dijital öykülere ilişkin tüm süreç, bu web sitesi üzerinden yürütülmüştür. Öğrencilere verilen seminer sürecinde bu web sitesi detaylı olarak tanıtılmış ve her öğrencinin kullanımı için gerekli tanımlamaları yapılmıştır. Bu sürecin ardından araştırmacı tarafından hazırlanan “Dijital Öykü El Kitabım” adlı kılavuz kitap öğrencilere verilmiştir (Ek 2). Seminerin ardından öğrencilerin her birinin ikişer dijital öykü oluşturması sağlanmıştır. Öğrencilere verilen seminerin ardından grup denkliliğine ilişkin yapılan değerlendirmelerin ardından 2014 yılı bahar döneminde Rize il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulda gerçekleştirilen uygulamada aynı ders saatinde yazmaya ilişkin tutum ölçeğine ilişkin ön-testler uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin müfredat kapsamında iki dijital öyküyü oluştururken kontrol grubu öğrencileri de mevcut müfredat programlarına devam etmiştir. Bu sürecin ardından yazı yazmaya ilişkin tutum ölçeğine ilişkin son-test deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yazı yazmaya yönelik tutumlarını ve bu tutumlar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Susar (2009) tarafından geliştirilen Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. 34 maddeye ve dört faktörlü bir yapıdan oluşan ölçeğin birinci faktörü “yazı yazmaya ilişkin duyuşsal tutumlar”, ikinci faktörü “yazmada kendini geliştirmek için kişisel çabalar”, üçüncü faktörü “yazı yazmaya yönelik davranışsal tutumlar” ve dördüncü faktör “yazmaya ilişkin kendini değerlendirme” olarak adlandırılmıştır. Ölçekte her bir faktör beşli Likert tipinde (1=Kesinlikle katılmıyorum ve 5=Kesinlikle katılıyorum) derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmanın verilerin analizinde, deneysel işlemin etkili olup olmadığının ortaya konulmasında en uygun istatistiksel işlem olan tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). ANCOVA analizinde, araştırmada etkisi incelenen faktör ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan değişken ya da değişkenlerin kontrol edilmesi ve araştırma deseniyle kontrol altına alınamayan dış etkenleri doğrusal regresyon yöntemiyle ortadan kaldırarak deneysel işlemin gerçek etkisinin ortaya konulmasını sağlayan güçlü bir istatistik tekniğidir (Field: 2009; Seçer, 2013). Bu analizde ön-testlere puanlarına ilişkin gruplar arasında manidar bir farklılık olmayıp ortalamalar arasındaki farklılıkların etkisini ortadan kaldırıp ön-testlerin ortak değişken olarak kullanıldığı mevcut uygulamanın son-testler üzerindeki etkisi incelenir. Bu analizle deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanları ortak değişken, son-test puanları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve son-test puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

ANCOVA analizi yapılmadan önce varsayımların karşılanıp karşılanmadığını kontrol edilmiş olup veri toplama araçları deney ve kontrol grubuna aynı anda ve şartlarda uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırmada, grupların denkliliğine ilişkin varsayımların sağlanmasında betimleyici istatistikler ve demografik değişkenler için merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri (frekans, yüzde, ortalama, basıklık ve çarpıklık) hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet, yazı yazmaya yönelik tutum puanları, Türkçe dersi, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi akademik başarı puanlarının grup denkliliği açısından değerlendirilmesinde ise bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Gruplardaki öğrencilerin bağımsız iki gruba ait sınıflamalı (kategorik) değişkenler olan bilgisayar ve internet kullanabilme yeterliliklerine ilişkin denkliliklerini karşılaştırmak için ise iki değişken için Kay-kare analizi kullanılmıştır.

Araştırmada bağımlı değişkene ait verilerin analizlerine karar vermek için deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin verilerinin aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), çarpıklık katsayısı (ÇK), basıklık katsayısı (BK), minimum (Min) ve maksimum (Mak) değerler hesaplanarak verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. ANCOVA analizinin bir diğer varsayımı olan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyanslarının homojenliği Levene testiyle kontrol edilmiştir ($p > .05$). Gruplar içi regresyon kat sayılarının (eğimlerinin) eşitliği varsayımında ANCOVA analizi için Custom Model'de GrupXÖn-test etkileşimi kontrol edilmiş ve bu varsayımın da sağlandığı görülmüştür. Son olarak bağımlı değişkenle ortak değişken arasındaki doğrusal ilişkinin test edilmesi için Pearson korelasyon analiz tekniği kullanılarak bağımlı değişken ve ortak değişken arasındaki ilişkinin doğrusallığı incelenmiştir (Kalaycı vd., 2010). Bu analiz için düzeltilmiş ortalamalara göre gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde Bonferroni düzeltmesi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığı etki büyüklüğüyle (kısmi eta-kare) incelenmiştir. Araştırmada gözlenen güç değeri ise $(1-\beta)$ en az .80 olup .90'ın üzerindeki değerler büyük güç olarak kabul edilmekle birlikte bu araştırmada bu değerden hareket edilmiştir (Cohen, 1988). Verilerin analizindeki IBM SPSS 23 yazılımı kullanılmış olup istatistiksel çözümlerinin tümünde %95 güven aralığı ve üst sınır olarak $p \leq .05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmekle birlikte düşük hata olasılıklarında $p \leq .01$ anlamlılık düzeyine göre değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda dijital öykülerin, 6. sınıf öğrencilerinin yazma yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemek için yapılan tek yönlü ANCOVA analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ön-test puanları kontrol altına alındığında, yazmaya yönelik tutum son-test puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA analizinin varsayımlarının kontrol edilmesi amacıyla gerçekleştirilen

grupların yazı yazmaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Grup	Test	Betimsel İstatistik						
		N	\bar{X}	SS	Min	Mak	ÇK	BK
Deney	Ön-YYT	30	95.37	18.96	58	140	.467	.194
	Son-YYT	30	116.17	15.15	85	148	.058	-1.183
Kontrol	Ön-YYT	30	96.43	19.85	45	135	-.226	.583
	Son-YYT	30	97.83	18.97	74	135	.563	-.067

Tablo 7’ye göre yazı yazmaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanlarının gruplara göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde normal dağılım varsayımlarının karşılandığı görülmektedir. Deney grubunun 95.37 olan ön-test puanları uygulama sonrasında 20.80 puan artarak 116.17 olurken kontrol grubundaysa 96.43 olan ön-test puanları uygulama sonrasında 1.40 puan artarak 97.83 olmuştur. Uygulama sonrasında her iki grubunda yazı yazmaya yönelik tutum puanlarında artış olmakla birlikte deney grubunun puanlarındaki artış kontrol grubuna göre çok daha fazla olmuştur.

Grupların varyanslarının homojenliği varsayımı Levene testiyle incelenmiş ve istatistiksel açıdan manidar bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1-58)}=2.021$, $p=.160>0.05$). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığının kontrol edilmesini amaçlayan varsayımı incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Ortak Değişken ile Bağımlı Değişken Arasındaki İlişki

Grup	Değişkenler	N	r	p
Deney	Ön-YYT x Son-YYT	30	.626**	.000
Kontrol	Ön-YYT x Son-YYT	30	.778**	.000

*p < .05, **p < .01

Tablo 8’e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği varsayımını incelenmek amacıyla, bağımsız değişken ile ön-test puanlarının ortak etkisini (GrupxÖn-test) ortaya koyan ANCOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Homojenliği

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	18.440	1	18.440	.138	.712*
Ön-ÖYB	9595.536	1	9595.536	71.847	.000**
GrupxÖn-YK	105.800	1	105.800	.792	.377
Hata	7479.046	56			
Toplam	709090.000	60			

Tablo 9’da regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliği için yapılan ANCOVA sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutum son-test puanları üzerinde GrupxÖn-test ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{(1,56)}=.792, p>.05$). Analiz sonucunda elde edilen bu bulgu, regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan analizler sonucunda yazı yazmaya yönelik tutum ön-test ve son-test puanlarının normal dağılım göstermesi, varyanslarının homojen olması, ortak değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olması ve grup içi regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olması ANCOVA analizi için gerekli olan varsayımların sağlandığını göstermektedir.

Deneyel işlem sonrasında deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test ortalama puanları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Yazı Yazmaya Yönelik Tutuma İlişkin Ortalama Puanlar

Gruplar	N	Ön-YK		Son-YK		Düzeltilmiş Ortalama	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	Düz \bar{X}	SH
Deney	30	95.37	18.96	116.17	19.85	116.519	2.106
Kontrol	30	96.43	15.15	97.83	18.97	97.481	2.106

Tablo 10’a göre deneyel işlem sonrasında yazı yazmaya yönelik tutum puanlarının ortalamaları; deney grubundaki öğrenciler için 116.17, kontrol grubundaki öğrenciler için ise 97.83’tür. Deney grubu öğrencilerinin ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının ortalaması 116.519, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 97.481’dir.

Deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum düzeltilmiş son-test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA analizine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11: Yazı Yazmaya Yönelik Tutuma İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi n ²	Gözlenen Güç
Ön-YYT Grup	9523.488	1	9523.488	71.569	.000	.658	1.000
Hata	5432.066	1	5432.066	40.82	.000	.417	1.000
Toplam	7584.846	57	133.067				
	709090.000	60					

Tablo 11'e göre deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarına göre yazı yazmaya yönelik tutum düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1-57)}=40.822$, $p<.01$). Bu sonuç, öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarının uygulanan deneysel işleme bağlı olarak manidar bir şekilde değiştiğini uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumları üzerinde oldukça geniş bir etkiye (Kısmi $n^2=.417$) sahip olduğu göstermektedir. Ayrıca bağımlı değişkendeki değişimin %41'nin uygulanan yöntemden kaynaklandığını, gözlenen güç değerinin (1.000) yüksek olmasının da uygulanan yöntemin pratikte uygulanabilirliğinin fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum puanları arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: Grupların Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Düzeltilmiş Son-test Puanlarının İkili Karşılaştırma Sonuçları

(I)Grup	(J)Grup	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	p	Anlamli Fark
Deney	Kontrol	19.037	2.980	.000	Deney>Kontrol
Kontrol	Deney	-19.037	2.980	.000	

Tablo 12'de yazı yazmaya yönelik tutum puanları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık vardır ($p<.05$). Deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının ortalamaları incelendiğinde; deney grubunun ortalama puanının ($\bar{X}=116.519$), kontrol grubunun ortalama puanından ($\bar{X}=97.481$) çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda; deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanları açısından manidar bir farklılık olmadığı ancak son-test puanları açısından deney grubu lehine manidar düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun yazı yazmaya yönelik tutum ön-test puanları arasında manidar bir farklılık olmadığı, yazı yazmaya yönelik tutum son-test puanları açısından ise deney grubu lehine manidar düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deneysel süreç sonrasında her iki grubunda yazı yazmaya yönelik tutum puanlarında artış gözlenmekle birlikte dijital öyküleri gerçekleştiren deney grubu öğrencilerinin sadece mevcut ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerine göre yazı yazmaya yönelik tutum puanlarının manidar düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre dijital öykülerin öğrencilerin yazı yazmaya karşı tutumlarının gelişmesinde mevcut programdaki yazma çalışmalarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ballast ve diğerlerinin (2008), dijital öykülerin öğrencilerin yazma sürecine olumlu katkılar sağladığı ve yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel yazmaya göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Michalski ve diğerlerinin (2005) araştırmasında, dijital öykülerin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarında olumlu değişiklikler oluşturduğu; Matthews (2001)'in araştırmasında ise yazmaktan hoşlanmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Condy ve diğerlerinin (2012) araştırmasında dijital öykülerin zengin ve çeşitli metinler oluşturma becerilerinin ve yazmaya karşı tutumlarında gelişiminde olumlu değişimler gerçekleştiği gözlenmiştir. Dijital öykülerin, yazma tutum üzerinde oluşturduğu bu pozitif etki ilgili alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Dogan, 2007; Ballast vd., 2008).

Yazma sürecinde uyması gereken kuralların bilinmemesi, yetersiz uygulamalar ve değerlendirmeler, takdir edilmeme gibi durumlar; yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesinde etkili faktörler arasında sayılmaktadır (Karatay, 2011a; 2011b). Yazma becerisi, bilişsel ve üst bilişsel süreçlerin yanı sıra duyuşsal süreçleri de kapsayan iç içe geçmiş becerilerden oluşmaktadır (Demir, 2011). Yazma becerisinin gelişiminde duyuşsal süreçlerin etkisi ve bu etki içerisinde tutumun önemli bir yere sahip olmasından hareketle yazma öncesinde öğrencilerin yazma isteği oluşturacak şekilde motive edilmeleri, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirilmesine önemli katkı sağlamaktadır (Tepeli ve Baydar, 2013). Yazma motivasyonun, yazma tutum üzerindeki etkisi noktasından bakıldığında, dijital öyküler; yazma sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını arttırıcı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Dogan, 2007; Yüksel, 2011). Benzer şekilde Hathorn (2005) dijital öykülerin, öğrencilerin derse katılımlarını ve motivasyonlarını arttırarak sınıfta pozitif bir etki oluşturduğu, böylelikle öğrenciler üzerinde başarıyı arttırarak süreçten zevk almalarını sağladığını belirtmektedir. Çünkü dijital öyküler, öğrencilerin düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade etmelerini sağlayarak cesaretlerini arttırmakta (Sanchez, 2009), yazdıklarını paylaşmaları yoluyla yazmaya karşı tutumlarını ve ilgilerini geliştirmekte ve kendilerini yazar gibi hissetmelerinin yanı sıra eğlenmelerini de sağlamaktadır (Archibald, 2010; Humphris, 2010; Lehr, 1995; Nouman, 2007). Dijital öyküleme sürecinde, sınıf içerisinde oluşturulan bu pozitif ortam, öğrenci katılımının artmasına böylelikle de öğrencilerin, yazma

sürecinde olumlu duygular içerisinde olmalarına olanak sunmaktadır (Coutinho, 2010; Doğan, 2012; Doğan, 2007; Doğan ve Robin, 2008; Demirer, 2013; Hull ve Katz, 2009; Hung vd., 2012; Jakes ve Brennan, 2005; Kahraman, 2013; Kieler, 2010; Kindborg, 2001; More, 2008; Norman, 2011; Reinders, 2011; Rossiter ve Garcia, 2010; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011; Wake ve Modla, 2010; Wu ve Yang, 2008; Yang ve Wu, 2012).

Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarındaki bu farklılık, mevcut yazma etkinliklerine göre dijital öyküleme sürecinde kullanılan araçların dil becerileri arasında oluşturduğu anlamlı bağla, yazma çalışmalarını daha anlamlı ve yaratıcı bir sürece dönüşmesinde etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonucunda, mevcut Türkçe dersindeki yazma uygulamalarında sadece kâğıt ve kalemle gerçekleştirilen uygulamaların ötesine geçilerek öğrencinin yazma, dinleme, okuma ve konuşma becerilerini aynı anda ve kendi tercihleri noktasında organize edecek serbestlikte olmasından kaynaklandığı şeklinde de düşünülebilir. Nitekim dijital öykülerin yazma sürecinde sağladığı bu esneklikle, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının gelişmesinde etkili olduğu alan yazındaki çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Guajardo, 2011; Mathison ve Pohan, 2007; Morris, 2013; Robin, 2008; Tindall, 2012; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011).

Yazma becerisi, diğer becerilere nazaran daha zor gelişen üst düzey bir beceri olup, bu becerinin gelişiminde yazmaya karşı tutum önemli bir etkiye sahiptir. Bu araştırmada dijital öykülerin, Türkçe derslerinde mevcut yazma uygulamaları karşısında, yazma tutum üzerinde oluşturduğu etki, bu modern dil aracının yazma sürecine yeni bir bakış açısı sunarak öğrencinin yazma sürecini desteklediği ve zenginleştirdiği şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçtan hareketle dijital öykülerin, öğrencilerin farklı bir deneyim yaşamalarına olanak sağladığı, yazma sürecine getirdiği yenilikçi bakış açısıyla, Türkçe derslerinde yazma becerisinin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Nitekim ilgili alan yazında yaratıcı yazma (Beydemir, 2010; Türkel, 2011), yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma (Susar-Kırmızı, 2008), işbirlikli yazma (Humphris, 2010), 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli (Karatay, 2011) gibi çeşitli yenilikçi uygulamaların, yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Öğretim sürecinin, çağın modern bakış açısıyla her an yeniden inşa edilmesi, bu süreçten elde edilecek verim için vazgeçilmezdir. Öğretim sürecinin hızla yenilenmesinin yanı sıra hızla değişen dijital araçların toplum ve öğrenenler üzerindeki etkisi, teknolojinin bu sürece dâhil edilmesini nerdeyse bir zorunluluğa dönüştürmüştür. Bu bağlamda yazılı-basılı araçların yerini yavaş yavaş dijital araçlara bıraktığı bu dönemde, dil becerileri de bu dönüşümden en çok etkilenen beceriler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda temel dil becerilerinin öğretildiği Türkçe derslerinde dijital araçların aktif kullanımının, dil becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Bu araştırmada modern araçlardan dil araçlarından

biri olan dijital öykülerin, mevcut yazma uygulamaları karşısında yazmaya karşı tutum üzerinde manidar düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle bu aracın, yazmaya yönelik tutumların arttırılmasında yazma becerisine katkı sağlayacak özgün bir araç olarak Türkçe derslerinde aktif olarak kullanılabileceği söylenebilir. Ayrıca dijital öykülerin, yazma becerisinin yanında diğer dil becerilerinin de etkileşimli bir şekilde kullanımına olanak sağlamasından hareketle sadece yazma tutumla sınırlı tutulan bu araştırmanın sonuçları, farklı dil becerileri üzerinde de sınanabilir. Araştırmanın 6. sınıf düzeyiyle sınırlı tutulmasına karşın, çeşitli öğretim kademelerinde kullanılabilecek bu aracın etkileri, farklı örneklemelerin yanı sıra farklı öğretim kademelerinde de incelenebilir. Bununla birlikte proje tabanlı öğrenme esasına dayalı bu araç, Türkçe derslerinde grupta ve bireysel olarak gerçekleştirilebilecek çalışmalarla desteklenerek ders içinde ve dışında öğretmenlere farklı alternatifler sunabilir. Bu çalışmada, dijital öykülerin kişisel öykü anlatımı türü kullanılmış olmakla birlikte bu aracın öğretimsel ve bilgilendirici türü de kullanımına olanak sağlayan farklı uygulamalarla Türkçe derslerinde öğrenme-öğretme süreci zenginleştirilebilir.

Kaynakça

AASL (American Association of School Librarians). (2009). Standards for the 21st Century Learner. [Online]: <http://www.ala.org/aasl/standards-guidelines/learning-standards> adresinden 23. 04. 2013 tarihinde erişilmiştir.

Akbayır, S. (2011). *Nasıl konuşabilirim?* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Archibald, M. (2010). *Perceptions of diverse first-grade learners of their writing instruction and growth as writers*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Walden.

Atal, D., ve Usluel, Y. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 24-35.

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21(21), 29-61.

Ballast, K., Stephens, L., and Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 875-879). Chesapeake, VA: AACE.

Bartscher, M. A., Lawler, K.E., Ramirez, A.J. & Schinault, K. S. (2001). Improving student's writing ability through journals and creative writing exercises. Master of arts action research project reports, Saint Xavier University, Chicago.

Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia Schools*, 9(1), 32-35.

Bogard, J. M., Mary C., and McMackin, M. C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st-century writing workshop. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323.

Borneman, D., and Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.

Bull, G., and Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.

Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: a case study of student teacher attitudes toward teaching with technology*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.

Bunchanan, R. (2011). Paradox, promise and public pedagogy: implications of the federal government's digital education revolution. *Australian Journal of Teacher Education* 36 (2). 6-78.

Büyükoztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Churchill, N., Lim, C. P., Oakley, G., and Churchill, D. (2008). Digital storytelling and digital literacy learning. *ICICTE 2008: International Conference on Information Communication Technology in Education*, (s.418-430). Corfu: [Online]<http://www.icicte.org/ICICTE2008Proceedings/churchill043.pdf> adresinden 12.02.2013 tarihinde erişilmiştir.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd. Ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., and Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285.

Copeland, S., and Miskelly, C. (2010, June). Making time for storytelling; the challenges of community building and activism in a rural locale. *International Journal of Media, Technology and Life Long Learning*, 6(2), 192-207.

Coutinho, C. (2010). Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: an empirical study with post-graduate teachers. D. Gibson ve B. Dodge (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (s. 3795-3802). Chesapeake, VA: AACE.

Creswell, J. W. (2013b). *Nitel araştırma desenleri* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı).

Çeçen, M. A. (2011). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarında tutarlılık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1-20.

Çelenk, S. (2008). Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek öğretim yöntemleri. A. Tazebey, S. Çelenk (Ed.). *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler* (Birinci Baskı) içinde (s. 18-48). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 727-743.

Daigle, B. A. (2008). *Digital storytelling as a literacy-based intervention for a sixth grade student with Autism Spectrum Disorder: An exploratory case study*. Unpublished doctoral dissertation, Baton Rouge, La: Louisiana State University.

Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Demirel, Ö., ve Şahinel, Ö. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaası.

Di Blas, N., Garzotto, F., Paolini, P., and Sabiescu, A. (2009). Digital storytelling as a whole-class learning activity: Lessons from a three-years project. In *Interactive Storytelling* (pp. 14-25). Springer Berlin Heidelberg.

Di Blas, N., and Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: policultura, a large-scale digital storytelling initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15-27.

Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.

Dogan, B. (2012). Educational uses of digital storytelling in k-12: research result of digital storytelling contest (DISTCO) 2012. [Online]: ERIC 02. 02. 2013 tarihinde indirilmiştir.

Dogan, B., and Robin, B. (2008, March). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 902-907.

Dracup, M. (2012). Designing online role plays with a focus on story development to support engagement and critical learning for higher education students. *Journal of Learning Design*, 5(2), 12-24.

Erkınay, H. K. (2011). Türkçe öğretmenlerinin yazım kılavuzu kullanma konusundaki tutum ve görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(1), 1-24.

Fries-Gaither, J. (2010). Digital storytelling supports writing across content areas. *Ohio Journal of English Language Arts*, 50(1), 9-13.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3rd. Ed). California: Sage Publications Ltd. Şti.

Gakhar, S., and Thompson, A. (2007). Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating. In R. Carlsen et al. (Eds.), *Proceedings of Society for 265 Information Technology & Teacher Education International Conference 2007* (pp. 607-612). Chesapeake, VA: AACE.

Göçer, A. (2011). *Yazma çalışmalarını değerlendirme*. Murat Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (Birinci Baskı) içinde (s. 195-236). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gregory, K., and Steelman, J. (2009, February). *Digital storytelling: Powerful student engagement with multiple benefits*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Developmental Education, Greensboro, NC.

Guajardo, M., Oliver, J. A., Rodríguez, G., Valadez, M. M., Cantú, Y., and Guajardo, F. (2011). Reframing the praxis of school leadership preparation through digital storytelling. *Journal of Research on Leadership Education*, 6(5), 145-161.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Gündüz, S. (2013). *Öykü ve roman yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hathorn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.

Hubbell, N. (2011). *Digital storytelling and study abroad returnees: The impact of a narrative-based, reflective practice upon identity construction*. Unpublished masters thesis, University of Denver.

Huff, D. D. (2009). Every picture tells a story. *Social Work*, 43(6), 576-583.

Hull, G. A., and Katz, M. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81.

Humphris, R. (2010). Developing students as writers through collaboration. *Changing English*, 17 (2), 201-214.

Hung, C.M., Hwang, G.J. and Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.

İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler-Kalecik/Pursaklar örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jakes, D. S., and Brennan, J. (2005). Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills. In *Online Proceedings of the Tech Forum New York*. [Online] ERIC 01.02. 2013 tarihinde indirilmiştir.

Jonassen, D. H. (2003). Designing research-based instruction for story problems. *Educational Psychology Review*, 15(3), 267-296.

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikayecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 93(3), 64-68.

Kamacı, E., ve Durukan, E. (2012). Araştırma görevlilerinin eğitimde tablet bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma (Trabzon örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 203-215.

Karadağ, R., ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 989-1010.

Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı. Tacettin Şimşek. (Ed.). *Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler* (Birinci Baskı) içinde (s. 77-122). Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.

Kieler, L. (2010). A reflection: trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today*, 33(3), 48-52.

Kindborg, M. (2001). How Children Understand Concurrent Comics: Experiences from LOFI and HIFI Prototypes. *Proceedings of the IEEE 2001 Symposia on Human Centric Computing Languages and Environments (HCC'01)*, (s. 232-233). Stresa, Italy.

Kulla-Abbott, T. M. (2006). Developing literacy practices through digital storytelling. Unpublished doctoral dissertation, *University of Missouri*. St. Louis.

Kulla-Abbott, T., and Polman, J. L. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN: Technology, Humanities, Education, Narrative*, 5, 38-60.

Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.

Lehr, F. (1995). Revision in the writing process. *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication*. Bloomington [Online] ERIC 02. 02. 2013 tarihinde indirilmiştir.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 58-59.

Matthews, D. A. H. (2001). *In our voices: a pedagogical approach to reducing writing apprehension*. Georgia State University. Unpublished doctoral dissertation. [Online]: ProQuest Digital Dissertations 01.02. 2014 tarihinde indirilmiştir.

Mathison, C., and Pohan, C. A. (2007). Helping experienced and future teacher build professional interaction skill through the writing and reading of narratives. *Issues in Teacher Education*, 16(1), 61-73.

Matthews, D. A. H. (2001). *In our voices: a pedagogical approach to reducing writing apprehension*. Georgia State University. Unpublished doctoral dissertation. [Online]: ProQuest Digital Dissertations 01.02. 2014 tarihinde indirilmiştir.

Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.

MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (1-8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

Menezes, H. (2012). Using digital story telling to improve literacy skills. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*. [Online] ERIC 17. 12. 2013 tarihinde erişilmiştir.

Michalski, P., Hodges D. and Banister S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: A teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4). [Online] ERIC 02. 02. 2014 tarihinde indirilmiştir.

Militello, M., and Guajardo, F. (2013). Virtually speaking: How digital storytelling can facilitate organizational learning. *Journal of Community Positive Practices*, 13(2), 80-91.

More, C. (2008). Digital stories targeting social skills for children with disabilities: multidimensional learning. *Intervention In School And Clinic*, 43(3), 168-177.

Morris, R. J.(2011). *Responses of listener-viewers in digital storytelling: Collaborations in the intermediate classroom and the middle school library*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

Mutalib, A. A., Aziz, N., and Shaffie, Z. A. (2011). Digital storytelling makes reading fun and entertaining. *International Journal of Computer Applications*, 18(1), 20-26.

Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35(4), 16-28.

Norman, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning* (Unpublished doctoral dissertation). Norwegian University of Science and Technology, Norwegian.

Özdemir, S. (2008). *Orta öğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Partnership for 21st Century Skills. (2003). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. Washington, D.C.: Partnership for 21st Century Skills.

Pierotti, K. E. (2006). *Digital storytelling: an application of vichian theory*. Unpublished masters thesis, Brigham Young University, England.

Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELT World Online Blog*. Retrieved November, 26, 1-9.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.

Rolón-Dow, R. (2011). Race (ing) stories: digital storytelling as a tool for critical race scholarship. *Race Ethnicity and Education*, 14(2), 159-173.

Rossiter, M., and Garcia, P. (2010, March). Digital storytelling as narrative pedagogy. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 1091-1097.

Royer, R., and Richards, P. (2008). Digital storytelling. *Learning & Leading with Technology*, 36(3), 29-31.

Rudnicki, A., Cozart, A., Ganesh, A., Markello, C., Marsh, S., McNeil, S., and Robin, B. (2006, March). The buzz continues... The diffusion of digital storytelling across disciplines and colleges at the University of Houston. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 717-723.

Sanchez, J. (2009). Pedagogical applications of second life. *Library Technology Reports*, 45(2), 21-28.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Siyez, D. M. (2013). *PDR'de kaynak tarama ve rapor hazırlama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.

Speaker, K. (2010). Speaking the lower frequencies 2.0: digital ghost stories. *Mentoring literacy professionals: continuing the spirit of CRA/ALER after 50 years*, 27, 28-33.

Spicer, S. R. (2013). *The relationship between digital storytelling creation and self-efficacy beliefs on media production skill sets in first year college students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.

Sylvester, R., and Greenidge, W. (2010). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher Journal*, 63(4), 284-295.

Şahbaz, N. K. (2013). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. A. Güzel, H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* (Birinci Baskı) içinde (s. 133-150 içinde). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Temizkan, M., ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.

Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.

Tepeleli, Y., ve Baydar, A. S. E. (2013). Yazılı anlatım becerisi kazandırma çalışmalarında anlatım türlerinin önemi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 50, 319-326.

Thesen, A., and Kara-Soteriou, J. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 93-100.

Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Torres, R. A., Ponce, E. P., and Pastor, M. D. (2012). Digital story telling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching. *Digital Education Review*. [Online] ERIC 27. 04. 2013 tarihinde erişilmiştir.

Tsou, W., Wang, W., and Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47, 17-28.

Tindall, E. (2012). Learning through dramatic story presentation. *Journal of Adult Education Information* 41, 36-40.

Uygun M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Verdugo, D. R., and Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.

Wake, D. G., and Modla, V. B. (2010). Language experience stories gone digital: Using digital stories with the LEA approach. *Mentoring literacy professionals: continuing the spirit of CRA/ALER after*, 50, 253-274.

Westman, P. J. (2012) "Playing with the team": The development of communities of practice in a digital storytelling project. *digital education review*. [Online] ERIC 11. 09. 2013 tarihinde erişilmiştir.

Wu, W. C., and Yang, Y. T. (2008). The impact of digital storytelling and of thinking styles on elementary school students' creative thinking, learning motivation and academic achievement. K. McFerrin v.d. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (s. 975-981). Chesapeake, VA: AACE.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yang, Y. T. C., and Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.

Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: a phenomenological study of teachers experiences*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2008). Ana dili öğretimi. C. Yıldız (Ed.). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (Birinci Baskı) içinde (s. 45-76). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The development of 21st century literacy skills is directly related to the development of basic language skills. According to Partnership for 21st Century Skills researchers, one of the tools that is one of the tools that encompasses a great deal of 21st century skills and provides the integration of education and technology is digital storytelling (Partnership for 21st Century Skills, 2003). Digital narratives can also be described as a means by which technological tools are built into traditional storytelling that is a form of expression in the transfer of knowledge,

wisdom and values throughout history (Robin, 2008). Digital narratives; is a tool that can create a pleasurable learning-teaching environment with modern tools such as visual, audio, music, video and with its ability to use according to the curriculum appropriately (Di Blas et al., 2009; Huff, 2009; Jakes and Brennan, 2005; Robin, 2008). At the same time, digital narratives, a creative language learning tool, make significant contributions to the development of language skills in the courses aimed at language education (Mathison and Pohan, 2007; Norman, 2011; Torres et al., 2012; Tsou et al., 2006).

Systematical development of these basic language skills, also called integrated skills, is provided by Turkish education that aims to establish a dynamic connection between mother language education and life (Güneş, 2007; Öz, 2006). The aim of the program is to express oneself with the writing skill which is one of the basic language skills handled both in itself and in relation to other skills in a spiral structure (Akbayır, 2011; Yıldız, Okur, Arı and Yılmaz, 2008). It has been revealed that there is a variety of problems from primary education to the last level of higher education in the literature (Bağcı, 2007; Çeçen, 2011; Çelik, 2012; Demirel and Şahinel, 2006; Erkinay, 2011; Göçer, 2011; İlaslan, 2007; Karatay, 2011b; Maltepe, 2006; Özdemir, 2008; Temizkan, 2003; Tepeli and Baydar, 2013; Yalçın, 2002). It is believed that digital narratives, a multidimensional learning-teaching tool that enables the inclusion of current technologies in the learning-teaching process by strengthening the connection of Turkish teaching with technology, will provide important contributions to the development of writing attitude and accordingly the writing skill. In this context, the overall purpose of the research is to gain a different perspective on the development of writing skill by combining it with the technological tools in harmony with the curriculum and to examine the effect of the digital narratives on the writing attitude. In the study, the answer to this problem question was sought: Is there a meaningful difference between the post-test scores and the pre-test scores of 6th grade students, who create digital narratives in the experimental group and who fulfil the current curriculum in the control group when their writing attitude pre-test scores are got under control?

Method

The study group of the research was determined by simple random sampling and formed with the participation of 60 students from 6/A and 6/C class in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Rize city in 2013-2014 academic year. In the study conducted with experimental design, the designation of experiment and control groups were carried out by simple random sampling method from six sixth graders in the present school, the lot was casted to determine the classes and the assignment of the subjects to the classes was not interfered. As a result of the lot, 6/A class was chosen for the experimental group and 6/C class was chosen for the control group and 30 students were included in each group. The group consistency of the students in the experimental and control groups was analyzed in terms of the variables of attitudes towards writing,

academic grades of Turkish and Information Technologies and Software courses, ability levels to use internet-computer and gender.

In this study, an experimental design was used to explore the cause and effect relation between variables in the collection of quantitative data. In this context, while the effect of the independent variable on the dependent variable is investigated in a controlled environment, the cause and effect relation between variables is analyzed by bringing the variables under control. Since the subjects in the study group were determined by simple random sampling, experimental design with pre-test and post-test control group, one of the experimental design methods, was used (Creswell, 2013 / 2013b; Karasar, 2011; Siyez, 2013).

Result

As a result of the research, it was determined that there was no significant difference between the writing attitude pre-test scores of the experimental group and the control group, and that there was a significant difference in the writing attitude post-test attitude scores for the experimental group. After the experimental process, it was observed that the attitude scores for writing in both groups increased, but the attitude scores for the experimental group students who created digital narratives significantly increased compared to the control group students who only fulfilled the current curriculum.

Discussion

As a result of the study, it has been concluded that digital narratives are more effective than writing practices in the current program. Ballast et al. (2008) have found that digital narratives provide positive contributions to the writing process of the students and are more effective than traditional writing in the development of the attitudes toward writing. In Michalski et al.'s (2005) study, it was found that digital narratives positively changed students' attitudes toward writing; In Matthews' (2001) research it has been found that digital narratives allow students to like writing. In Condy et al.'s (2012) research, it has been observed that digital narratives have made positive changes in the development of rich and varied text-making skills and attitudes towards writing. This positive effect of digital narratives on writing attitude overlaps with the results of the research in the related field (Doğan, 2007; Ballast et al., 2008). As a result of the research, this difference in the students' writing attitudes in the experimental group can be interpreted as the significant link which is created by the tools used in the digital narrative process between the language skills is effective in transforming writing practices into more a meaningful and creative process.

Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi

EKLER

Ek 1



Ek 2



KONSERVATUVAR ÖĞRENCİLERİNİN "SANAT EĞİTİMİ" KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Alper AKDENİZ

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı,
yorgobacanos@gmail.com

Eda ÇARIKCI

Gazi Üni.Eğitim Bil.Enst. Eğitim Yönetimi ABD yüksek lisans öğrencisi
crkceda@gmail.com

Makale Geliş Tarihi:31.10.2017 Makale Kabul Tarihi: 06.12.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı, konservatuvar öğrencilerinin "sanat eğitimi" kavramına yönelik düşüncelerini, metaforlar aracılığıyla nasıl ifade ettiklerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı'nda öğrenim gören 72 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, ses ve çalgı branşlarındaki lisans öğrencileridir. Bu araştırma, var olan durumu belirlemeye yönelik olarak konservatuvar öğrencilerinin 'sanat eğitimi' kavramına ilişkin algılarını, ürettikleri metaforlar yoluyla inceleyen olgu bilim deseninde nitel bir araştırmadır. Araştırmaya katılan öğrenciler kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve gönüllü bütün öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sanat Eğitime İlişkin Metafor Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu" kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerden "Sanat eğitimi ... gibidir, çünkü ..." Cümlesini iki parça halinde tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre toplam 52 farklı metafor üretilmiş ve üretilen bu metaforlar, ortak özellikleri ve sanat eğitimi ile kurdukları ilişki bakımından 5 kategori altında toplanmıştır. Konservatuvar öğrencilerinin sanat eğitimini, temel ihtiyaç olması, yaratıcılığı desteklemesi, çaba gerektirmesi, hayatın bir parçası olması, kişisel gelişim ve öğrenmeyi desteklemesi ve duyguların ifadesi olması yönüyle ele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sanat eğitime ilişkin üretilen metaforlar arasında en çok tekrar edilenler 'su', 'güneş', 'hayat', 'çocuk', 'keşif' ve 'ebeveynlik' olmuştur. Akademik anlamda mesleki sanat eğitimi alan bireylerde sanat eğitime ilişkin algıların metaforik olarak tespitinin, sanat eğitime ilişkin imajın gözden geçirilmesi ve yapılandırılmasına, bununla birlikte ihtiyaçların belirlenip, eğitimsel faaliyetlerin yönlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, sanat eğitimi, konservatuvar öğrencileri, metafor

METAPHORIC PERCEPTIONS OF THE CONSERVATORY STUDENTS ABOUT "ART EDUCATION"

Abstract

The aim of this study is to reveal how conservatory students express their thoughts on the concept of "art education" through metaphors. The sample of the study is composed of 72 students who are educated in Ankara Yıldırım Beyazıt University Turkish Music State Conservatory in 2016-2017 academic year. The participants of this study are undergraduate students in the branches of sound and music. This research is a qualitative research was designed with a phenomenology approach, in which conservatory

students perceive the perceptions about 'art education' through the metaphors they produce in order to determine the existing situation. This study is a qualitative research was designed with a phenomenology approach in order to determine the present situation, in which investigate metaphorical perceptions of conservatory students about 'art education' through the metaphors they produce. The participants in the study were chosen through the method of availability sampling and all the volunteers were included in the study. As a data collection tool, "Interview Form for Investigate Metaphorical Perceptions about Art Education" prepared by the researchers was used. In the semi-structured interview form students were asked to complete the sentence shaped in two parts which is "art education is like ... because ...". In the analysis of the data, content analysis was employed from qualitative analysis methods. According to the findings of this study, 52 different metaphors were produced and these metaphors were grouped under five categories in terms of their relationship with their common characteristics and art education. It was concluded that conservatory students have dealt with art education as a basic necessity, a support to creativity, a requirement for effort, being part of life, a support to the personal development and learning, and being the expression of emotions. Among the produced metaphors of art education, the most frequent repeats have been 'water', 'sun', 'life', 'child', 'discovery' and 'parenting'. In the academic sense it is considered that metaphorical detection of perceptions of art education in the individuals who receive vocational art education will contribute to the visualization and structuring of the image related to the art education, along with the identification of needs and direction of educational activities.

Keywords: Art, art education, conservatory students, metaphor

Giriş

Varoluşundan bu yana insanın sanatla olan ilişkisi, yaşamın farklı evrelerinde gelişim göstermeye devam etmiş, çeşitlenip zenginleşerek yaşamı boyunca süregelmiştir (Uçan, 1996: 123). İnsan yaşamında derinleşen sanat, nesnel gerçeğin insan zihnindeki estetik yansıması (Kaygısız, 1999: 30) ve yaratıcı emeğin bir ürünüdür (Şen, 2005). Ünlü sanat tarihçisi Herbert Read'e göre sanatın kullanılan en basit tanımı, "hoşa giden biçimler yaratma çabası" dır. "sanat" sözcüğünün yaygın olarak plastik veya görsel sanatlara bağlandığını, ancak edebiyat ve musiki sanatları da dahil olmak üzere tüm sanatları kapsayan geniş bir kavram olarak ele alınması gerektiğini savunan Read, (1960'tan aktaran Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 2) sanatın bir anlatım aracı olduğunu ifade eder; öyle ki sanat, insanlığın ulaştığı en belirgin anlatım tarzı olarak düşünülmelidir (Read, 1981: 7).

Sanatın insan yaşamındaki işlevlerine bakıldığında, bu işlevler özü bakımından estetik temelli olup, toplumsal, kültürel ve eğitimsel bir nitelik taşımakla birlikte (Uçan, 1996: 124), bireyin duygularını dışa vurumuna, kendisini ve dünyayı tanımasına ve gerektiğinde değiştirebilmesine imkân sağlar niteliktedir (Erbay, 2013b: 79). Aynı şekilde toplumsal ilişkilerde etkileşim ve iletişime açıklık, öngörü kazanma, eleştirel düşünme ve fikir alışverişine de imkân sağlar (San, 1992). Dolayısıyla, insan duygusuz ve sadece beyniyle hareket eden bir canlı olmayıp, düşünen ve hisseden bir canlı olduğundan sanat eğitimi insanın vazgeçilmez bir ihtiyacıdır (Erbay,1997a).

Sanatsal düşünce ve davranış biçimlerinin gelişmesinde ve yönlendirilmesinde ise eğitimin gerekliliği tartışmasız bir gerçektir (Ünver, 2002; Kalyoncu, 2012). Eğitim, bireyin doğduğu andan başlayarak, ölümüne kadar devam eden bir süreçtir (Küçükahmet, 1995: 1). Bertrand Russell'ın "idealimizdeki eğitimin karakteri, ideallerimize ve onların toplumda oynayacakları rollere bağlıdır" şeklindeki tanımlaması; eğitimin, bireye ruhsal, bilişsel, bedensel ve toplumsal yönden istendik

Konservatuar Öğrencilerinin “Sanat Eğitimi” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

davranışların kazandırılması tanımını destekler. Bu yönüyle eğitim, sanatın en eski ve en uzun süreli işlevidir (Erbay, 2013b: 78-80).

Bireyde değerler sistemi oluşturarak bireyin etik değerler kazanmasını, kendisini ve başkalarını anlamasını kolaylaştıran sanat eğitimi (Mercin ve Alakuş, 2007); yaratıcılık eğitiminin ön planda tutulduğu, ırsak düşünmenin geliştirildiği, her öğrencinin kişisel gelişimi ve eğilimleri paralelinde yönlendirilmeye çalışıldığı; öğrenciyi görmeye, aramaya, sormaya, deneme yapmaya ve sonuçlandırmaya yönelten en güvenilir ortamlardan biridir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Her insan, içsel olarak yaşadığı doğal ve kültürel çevreyi tanımaya yönelik yaratıcı güçlerle donatılmış halde dünyaya gelmiştir (Gençaydın, 1990: 45). Dolayısıyla, yaratıcılık her insanda az ya da çok olduğundan, sanat eğitimi de herkes için gereklidir. Bireyde merak, sabır, imgesel düşünce, araştırmacı kişilik ve eleştirel yön gibi özelliklerin olması (San, 2008: 5), kendine güven duyması ve alışılmış kalıpların dışına çıkabilme yetisi (San, 1985), sanat eğitiminde yaratıcı kişiliğin gelişimini destekler (Ünver, 2002: 27). Çevremizle olan günlük ilişkilerimizde, davranışlarımızın, düşünce tarzımızın ve mizacımızın ifadesi olan sanat, bir kültür ve düşünce ürünüdür. Bu ürünün aktarılmasında ise, yaratıcılığın estetik bir düzeye ulaştırılması, birey ve toplumun sanatsal ve kültürel yönden bilinçlendirilmesi anlamında sanat eğitimi önemli bir yer tutar (Erbay, 2013b: 77-78).

Sanat eğitimi temelde, sanatsal faaliyetler ve etkileşimlerle öğrencilerin yaratma güdülerini doyurmaya, estetik ihtiyaçlarını gidermeye, beğeni duygularını geliştirmeye ve içinde buldukları gerçeklikle duyarlı ve verimli bir etkileşim sürecine girebilmelerini sağlamaya yöneliktir (Uçan, 1996: 175). Sanat eğitimi, bireyin yeteneklerini geliştirmeyi, insan ruhunu yükseltmeyi, manevi ihtiyaçları karşılamayı ve toplumsal duyarlılığı yaratmayı amaçlamaktadır (Artut, 2009). Sanat ve duyguların eğitime önem veren eğitim sistemlerinde aynı zamanda zihinsel yeteneklerin, çok yönlü düşünce ve zekânın da geliştiği gözlenmektedir. Bu yönüyle sanat, öğrenme ve gelişim sürecinin etkin bir yardımcıdır (Erbay, 2013b: 77).

Günlük yaşantımızda olduğu kadar eğitim alanında da öğrenme ve gelişim sürecini destekleyen, karmaşık kavramların öğrenilmesine ve araştırmalarda yeni yaratıcı fikirlere ulaşmaya yardımcı olan metaforik düşünme yaklaşımına sıklıkla yer verilmektedir (Kalyoncu, 2012). Eğitim yönetimi alanında teorileri yapılandırma ve modellemede olduğu gibi öğretim programı geliştirme ve planlamada yardımcı unsur olarak; öğretim alanında da öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirme amacıyla metaforlara başvurulmaktadır (Vadeboncoeur ve Torres, 2003). Metaforlar, deneyimlerin aktarımında bir yaşantı alanından diğerine geçiş veya karşılaştırma yapmak amacıyla birbirine benzer iki fikir ya da kavramın bağlantısının sağlandığı mecazi bir dil yapısı (Palmquist, 2001), gerçek ve sanal ortamlar arasında köprü vazifesi gören bir bağlantı (Serig, 2006) olarak kabul edilmektedir. Bu bağlantı bütün olarak kavrayamadığımız şeyleri, duygularımızı, estetik deneyimlerimizi, ahlaki pratiklerimizi ve ruhsal farkındalığımızı kısmen kavramaya çalışmada en önemli araçlardan birisidir (Lakoff ve Johnson, 1980: 193).

Dil ve düşüncenin etkileyici gücünden yola çıkarak, durumları tanımlamada bir ifade aracı haline gelen metafor, Antik Yunan'da Aristoteles'ten itibaren tanımlanan bir kavramdır ve 20.yy'dan sonra kapsamı benzerlik ve analogiye genişletilmiştir (Pannese, Rappaz ve Grandjean, 2016; Oyman ve Şentürk, 2015). Bir kavramın, daha bilinen başka bir kavram yoluyla anlatılması, bir sembolden diğer bir sembole aktarımı (Morey, 2011), anlamında kullanılan metaforlar, bir çeşit dolaylı anlatım yoludur. Kişilerin herhangi bir kavrama ya da olguya nasıl bir anlam yüklediğini gösteren resimlerdir (Aladağ ve Kuzgun, 2015). Deneyimlerin derinliği ve karmaşıklığını tanımlamaya yardımcı olması açısından metaforlara sıklıkla başvurulmaktadır. Metaforlar aynı zamanda, bireylerin sınırlanmasını engelleyerek onları yaratıcı düşünmeye, hayal kurmaya, dünyadaki yaşantısı ve duygularını anlamlandırmaya yönlendirmekte ve onlara dilin derinliklerinde kendilerini bulma imkânı vermektedir. (Tompkins ve Lawley, 2002; Altun ve Apaydın, 2013).

Metaforik düşünce, kavramsallaştırmayı sağlamaya yönelik olarak, algılanmış duyuşsal birikimlerin kodlanmasını ve bu kodların bir bellek sistemine yerleşmesine imkân verilmesini, ihtiyaç duyulduğunda tekrar erişebilme ve yeniden organize edebilme yeteneğini içeren süreçleri kapsamaktadır (Serig, 2006). Öğrencinin geçmiş öğrenmeleri ve kişisel deneyimleri ile yeni öğrenilen kavramlar arasında kuvvetli bağlantılar kurarak canlı imajlar oluşturmasını sağlayan metaforlar, yeni bilgileri zihinlerinde mevcut olan şemaya ekler ve öğrenme sürecinin kalitesini artırır (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Zihinsel bir araç olarak metafor, bir düşünce tarzının diğer bir düşünce tarzıyla yer değiştirmesine imkân vererek zihinde farklı fikirleri eşleştirir ve karşılaştırır. Bu yönüyle, karmaşık fikirlerin anlaşılmasını sağlayan bir zihinsel harita (Arslan ve Bayrakçı, 2006), günlük deyimlere verilen bir anlam (Lakoff ve Johnson, 1980: 239), yeni bir bilginin öğrenilmesini kolaylaştırmasının yanında iç görü ufkunu genişleten bir düşünce ve görme biçimidir (Morgan, 1998: 395). Hayal gücünde belirsiz kavramlar yerine net fikirler üretmeyi destekleyen bir araç olması yönüyle öğretim alanında metaforlar, yaratıcı ve keşfedici öğrenmeyi sağlayabilirler (Sanchez, Jose & Victor, 2000). Zihinde oluşturduğu düşünsel süreçlerle birlikte metaforlar, sayfalarca anlatılabilecek duygu ve düşünceleri bir iki cümleyle ifade edebilme olanağı sağlamaktadır (Kılıç ve Altıntaş, 2016).

Son yıllarda Türkiye'de özellikle eğitim alanında metafora dayalı çalışmalarda artış gözlenmiştir. Bu çalışmalara Altun ve Apaydın'ın (2013) "eğitim", Bektaş, Okur ve Karadağ'ın (2014) "kitap", Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli'nin (2011) "matematik", Kalyoncu'nun (2012) "öğretmenlik" ve (2013) "sanat eğitimi dersi", Kasapoğlu'nun (2016) "Türk eğitim sistemi", Korkut ve Keskin'in (2016) "kariyer", Oyman ve Şentürk'ün (2015) "üniversite", Güven, Yıldırım ve Çelen'in (2015) "yaşam boyu öğrenme", Kılıç ve Topalak'ın (2016) "müzik öğretmenliği" ile Aladağ ve Kuzgun'un "değer" e yönelik metaforik algı çalışmaları örnek verilebilir.

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların, Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli'nin (2011), Kalyoncu'nun (2012) ve (2013), Aladağ ve Kuzgun'un (2015), Altun

Konservatuvar Öğrencilerinin “Sanat Eğitimi” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

ve Apaydın'ın (2013), Güven, Yıldırım ve Çelen'in (2014), Oyman ve Şentürk'ün (2015), Kasapoğlu'nun (2016), Kılıç ve Topalak'ın (2016) çalışmalarında da olduğu gibi daha çok eğitim fakültesi öğrencileri ile yürütüldüğü görülmüştür. Konservatuvar öğrencileri ile yürütülen metaforik algı çalışmalarına ise rastlanmamıştır. Buradan hareketle çalışmanın, konservatuvar öğrencileri ile yapılması planlanmıştır. Birçok insan tarafından müzik, insan hayatının en derin metaforu olarak görülmektedir (Tarasti, 2016). Bu araştırma, sanat eğitiminin bir parçası olan müzik eğitiminin verildiği konservatuvarlarda, öğrencilerin sanat eğitimi kavramını nasıl algıladığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Sanat eğitimi genel anlamda güzel sanatların tüm dallarını kendisine konu edinerek kuramsal ve uygulamalı çalışmaları bir arada ele alan bir anlayışa sahiptir. Doğası gereği insan odaklıdır, insanı etkinleştirerek toplumun ve insanlığın eğitimine anlamlı katkı ve yarar sağlar (Çıldır, 2015: 19). Sanat dallarının birbiriyle olan ilişkisini düşünsel boyutta, sanatçı, izleyici, toplum, kültür ve eğitim bağlamında inceleyen kuramsal çalışmaları içinde barındırır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Akademik anlamda mesleki sanat eğitimi alan bireylerde sanat eğitimine ilişkin algıların metaforik olarak tespitinin, sanat eğitime ilişkin imajın gözden geçirilmesi ve yapılandırılmasına, bununla birlikte ihtiyaçların belirlenip, eğitsel faaliyetlerin yönlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında konservatuvar öğrencilerinin 'sanat eğitimi' ne yönelik algılarının, oluşturdukları metaforlar yoluyla tespiti için aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır.

1. Konservatuvar öğrencilerinin 'sanat eğitimi' kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların nedenleri nelerdir?
2. Konservatuvar öğrencilerinin 'sanat eğitimi' kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Konservatuvar öğrencilerinin 'sanat eğitimi' kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Konservatuvar öğrencilerinin 'sanat eğitimi' kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Konservatuvar öğrencilerinin 'sanat eğitimi' kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Konservatuvar öğrencilerinin 'sanat eğitimi' kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yıldırım ve Şimşek'e (2008: 212) göre, metaforlar eğitim araştırmalarında iki amaçla kullanılabilir. Bunlardan birincisi var olan durumu belirlemek, diğeri ise bir süreci iyileştirmektir. Bu araştırma, var olan durumu belirlemeye yönelik olarak, konservatuvar öğrencilerinin 'sanat eğitimi' kavramına ilişkin algılarını, ürettikleri

metaforlar yoluyla inceleyen olgu bilim deseninde nitel bir araştırmadır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız, deneyimler, algılar, yönelimler ve durumlar yoluyla karşımıza çıkabilen olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72).

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı'nda 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören, ses ve çalgı branşında toplam 72 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	24	33,3
	Erkek	48	66,7
Yaş	19 yaş ve altı	10	13,9
	20 – 25 yaş	34	47,2
	25 yaş üstü	28	38,9
Sınıf	1.Sınıf	22	30,6
	2.Sınıf	15	20,8
	3.Sınıf	23	31,9
	4.Sınıf	12	16,7
Branş	Ses	38	52,8
	Çalgı	34	47,2
	Toplam	72	100,0

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyet, yaş, sınıf ve branşlarına göre sayıları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve araştırmaya, gönüllü bütün öğrenciler dahil edilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunu erkek öğrenciler 48 (%67) oluşturmaktadır. 19 yaş ve altı 10 (%14), 25 yaş ve üstü 28 (%39) öğrenci olup, 34 öğrenci ile çoğunluk (%47) 20-25 yaş arasındadır. Sınıf dağılımına bakıldığında 12 kişi ile en az (%17) 4.sınıf öğrencisi, 15 (%21) 2.sınıf öğrencisi, 22 (%30) 1.sınıf öğrencisi ve 23 kişi ile de en çok (%32) 3.sınıf öğrencisinin katılım sağladığı görülmektedir. Branş değişkeni açısından ise 38 ses (%53) ve 34 çalgı bölümü (%47) öğrencisi olmak üzere dağılım birbirine yakındır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sanat Eğitimi İlişkin Metafor Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu" kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin bir bölüm olup ayrıca öğrencilerin metafor algılarını belirlemeye yönelik olarak, "Sanat eğitimi ... gibidir, çünkü ..." Cümlesini iki parça halinde tamamlamalarının istendiği diğer bir bölüm vardır. Görüşme formunu geliştirme aşamasında, çalışmanın geçerliğini artırmak için alan uzmanlarının görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin metafor üretimi, "Sanat Eğitimi'ni canlı veya cansız bir varlığa, bir nesneye ya da

herhangi bir şeye benzetmeniz istense mecazi olarak neye benzetirsiniz? Nedenlerini açıklayınız.” ifadesi ile desteklenmiştir. Görüşme formunun yönergesinde çalışmanın amacı, verilecek olan bilgilerin gizli tutulacağı, verilerin yalnızca bilimsel araştırmalarda kullanılacağı bilgileri yer almaktadır. Görüşme formu öğrencilere yazılı olarak verilmiş ve yaklaşık 15-20 dakika içinde geliştirdikleri metaforları ve açıklamalarını yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, ham verilerden kodları ve kategorileri ortaya koymaktadır (Patton, 2002). Bu analizde esas olan, verileri açıklayabilecek kavramlara ve bağlantılara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227). Nicel veri analizi ise SPSS 21 paket programı ile yapılmıştır.

Veri analizinde öncelikle karışık olarak toplanan görüşme formları bilgisayara aktarılmış ve numaralandırılmıştır. İlk olarak öğrencilerin ürettikleri metaforlar, nedenleri doğrultusunda yaptıkları açıklamalar göz önünde bulundurularak tablo haline getirilmiştir. Oluşturulan tabloda cinsiyet, yaş, sınıf ve branş değişkenlerine göre üretilen metaforlara, sayılarına ve numaralarına yer verilmiştir. Bazı öğrencilerin birden fazla metafor ürettiği görülmüştür. Daha sonra üretilen her bir metaforun konusu, kaynağı ve nedeni araştırmacılar tarafından incelenmiş ve metafora uygun olmayan, nedeni açıklanamayan veya uygun bir mantıksal gerekçesi bulunmayan metaforların yer aldığı formlar analize dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda 72 katılımcının formları incelenmiş ve analize dahil edilen 53 formdan 52 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Ardından geçerli metaforlar tekrar numaralandırılmıştır. Son olarak ayıklanan veriler içerik analizi yapılarak sahip oldukları ortak özellikler bakımından kavramsal kategoriler altında toplanmıştır. Konservatuvar öğrencileri tarafından üretilen metaforlar sanat eğitimi ile kurdukları ilişki bakımından 5 kategoriye ayrılmıştır. Bunlar: ‘Temel İhtiyaç Olması Yönüyle Sanat Eğitimi’, ‘Yaratıcılığı Desteklemesi ve Çaba Gerektirmesi Yönüyle Sanat Eğitimi’, ‘Hayatın Bir Parçası Olması Yönüyle Sanat Eğitimi’, ‘Kişisel Gelişim ve Öğrenmeyi Desteklemesi Yönüyle Sanat Eğitimi’ ile ‘Duyguların İfadesi Olması Yönüyle Sanat Eğitimi’ dir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman’ın (1994) ölçütü esas alınmıştır. Verilere ilişkin ayıklama işlemi yapıldıktan sonra metaforlar iki araştırmacı tarafından da kavramsal kategoriler ile eşleştirilmiştir. Hangi metaforların hangi kategoriler altında toplanması gerektiğiyle ilgili olarak görüş birliği sağlanmış ve tablo haline getirilmiştir. Bir alan uzmanından, aynı metaforları hiçbir metafor dışında kalmayacak şekilde kavramsal kategoriler ile eşleştirmesi istenmiş ve yapılan eşleştirme, araştırmacıların yapmış olduğu eşleştirmelerle karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994: 64) güvenilirlik = (görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülüne göre uyum, %95 olarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda uzman ve araştırmacıların değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2009).

Nitel araştırmalarda, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklaması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008: 257). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik için veri analizi süreci ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında katılımcıların kendi doğrudan beyanları yer almış ve kavramsal kategorilere nasıl ulaşıldığı detaylandırılmıştır. Bulgular kısmında her bir kategori, tablo halinde verilerek öğrenci görüşlerinden alıntılar ile açıklanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak konservatuvar öğrencilerinin “sanat eğitimi” kavramına yönelik olarak ürettiği metaforlara ilişkin toplanan verilerin analizi doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre toplamda 52 adet geçerli metafor üretilmiş ve katılımcıların bu metaforları üretme gerekçeleri göz önünde bulundurularak 5 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan 5 kavramsal kategori, katılımcıların demografik özellikleri bakımından karşılaştırılmıştır. “Sanat Eğitimi” kavramını tanımlamaya yönelik üretilmiş metaforlar ve sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: “Sanat Eğitimi” Kavramına Yönelik Üretilen Metaforlar ve Dağılımları

Metafor				Metafor			
N	Adı	f	%	N	Adı	f	%
1	Aşçılık Eğitimi	1	1,7	27	Gökkuşağı	1	1,7
2	Aşk	1	1,7	28	Arş	1	1,7
3	Yaşamın Resmi	1	1,7	29	Enstrüman Çalışmak	1	1,7
4	Işık	1	1,7	30	Bahçe	1	1,7
5	Tutku	1	1,7	31	Güneş	2	3,4
6	Memleket	1	1,7	32	Aile Terbiyesi	1	1,7
7	Boks Maçı	1	1,7	33	Ses-Çıglık	1	1,7
8	Su	2	3,4	34	Nefes Almak	1	1,7
9	Pusula	1	1,7	35	Öze Ulaşma Süreci	1	1,7
10	Ayna	1	1,7	36	Deniz Feneri	1	1,7
11	Yol	1	1,7	37	İşlenmemiş Bir	1	1,7
12	Ağacın	1	1,7	38	Araba	1	1,7
13	Çocuk	2	3,4	39	Sihirli Kutu	1	1,7
14	Keşif	2	3,4	40	Hayat Damarı	1	1,7
15	Can Suyu	1	1,7	41	Ağaç Yetiştirmek	1	1,7
16	Kung-Fu Filmi	1	1,7	42	Madenin İşlenmesi	1	1,7
17	Ebeveynlik	2	3,4	43	Meyve Veren Ağaç	1	1,7
18	Hayat	3	5,1	44	Bedava Wifi	1	1,7
19	İnsan	1	1,7	45	İletişim Aracı	1	1,7
20	At Yarışı	1	1,7	46	Derviş Çeyizi	1	1,7
21	Yaratıcılık	1	1,7	47	Ufuk	1	1,7
22	Okyanus	1	1,7	48	Keşfedilmemiş Yer	1	1,7

Konservatuvar Öğrencilerinin “Sanat Eğitimi” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

23	Tekke	1	1,7	49	Felsefe	1	1,7
24	Gökyüzü	1	1,7	50	Anne Sütü	1	1,7
25	Dağcılık	1	1,7	51	Demlenmiş Çay	1	1,7
26	Süs	1	1,7	52	Keman	1	1,7

Tablo 2 incelendiğinde en çok tekrarlanan metaforların hayat, su, çocuk, keşif, ebeveynlik ve güneş olduğu görülmektedir. 3 öğrenci tarafından üretilen ve en fazla tekrar edilmiş metafor olan 18 no’lu ‘hayat’ metaforu için öğrencilerin yapmış olduğu açıklamalar “Sürekli gelişir”, “Her an, her gün yeni şeyler öğretir” ve “Hayat eşittir sanattır, bunun için de sanatı ayrıntısıyla öğrenmek gerekir” şeklindedir.

“Sanat Eğitimi” kavramına yönelik üretilen metaforların, katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve her bir demografik değişkene göre elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Ürettikleri Metaforlar ve Frekans Dağılımı

Metaforlar	Cinsiyet		Metaforlar	Cinsiyet	
	Kız	Erkek		Kız	Erkek
Aşçılık Eğitimi	0	1	Gökkuşakğı	1	0
Aşk	0	1	Arş	0	1
Yaşamın Resmi	0	1	Enstrüman Çalışmak	0	1
Işık	0	1	Bahçe	0	1
Tutku	0	1	Güneş	0	2
Memleket İstikbali	0	1	Aile Terbiyesi	1	0
Boks Maçı	1	0	Ses-Çıgılık	1	0
Su	1	1	Nefes Almak	1	0
Pusula	1	0	Öze Ulaşma Süreci	1	0
Ayna	1	0	Deniz Feneri	0	1
Yol	1	0	İşlenmemiş Bir Elmas	0	1
Ağacın Büyümesi	0	1	Araba	0	1
Çocuk	1	1	Sihirli Kutu	1	0
Keşif	1	1	Hayat Damarı	0	1
Can Suyu	0	1	Ağaç Yetiştirmek	0	1
Kung-Fu Filmi	0	1	Madenin İşlenmesi	0	1
Ebeveynlik	0	2	Meyve Veren Ağaç	1	0
Hayat	1	2	Bedava Wifi	0	1
İnsan	1	0	İletişim Aracı	0	1
At Yarışı	0	1	Derviş Çeyizi	0	1
Yaratıcılık	0	1	Ufuk	0	1
Okyanus	1	0	Keşfedilmemiş Yer	1	0
Tekke	1	0	Felsefe	1	0
Gökyüzü	1	0	Anne Sütü	1	0
Dağcılık	0	1	Demlenmiş Çay	0	1

Süs	0	1	Keman	0	1
Toplam	12	20	Toplam	10	17

Tablo 3 incelendiğinde kız öğrencilerin 22, erkek öğrencilerin tekrarlanan 3 metafor ile birlikte 34 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Gökkuşaağı, aile terbiyesi, sihirli kutu, meyve veren ağaç, anne sütü, okyanus, ayna ve pusula kız öğrencilerin ürettiği metaforlardan bazılarıdır. Erkek öğrencilerin ürettiği metaforlara bakıldığında en sık tekrarlanan metaforlar ebeveynlik, hayat ve güneş olmuştur. Aşk, ışık, tutku, can suyu, demlenmiş çay, hayat damarı, deniz feneri ve derviş çeyizi erkek öğrencilerin ürettiği metaforlardan bazılarıdır.

Kız ve erkek öğrencilerin ürettikleri metaforlar karşılaştırıldığında, 'ağacın büyümesi' ve 'öze ulaşma süreci' gibi belli bir süreci ifade etmesi açısından benzer ifadeler yer aldığı gibi; 'boks maçı', 'derviş çeyizi', 'tekke' ve 'bedava wifi' gibi farklı kavramlardan oluşan metaforlar da yer almaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin ortak olarak ürettikleri metaforlar ise 'su', 'hayat', 'keşif' ve 'çocuk' metaforlarıdır.

Tablo 4: Katılımcıların Yaşlarına Göre Ürettikleri Metaforlar ve Frekans Dağılımı

Metaforlar	Yaş			Metaforlar	Yaş		
	19 yaş ve altı	20-25 yaş	25 yaş üstü		19 yaş ve altı	20-25 yaş	25 yaş üstü
Açılış Eğitimi	0	1	0	Gökkuşaağı	0	0	1
Aşk	0	1	0	Arş	0	1	0
Yaşamın Resmi	0	1	0	Enstrüman Çalışmak	0	1	0
Işık	0	1	0	Bahçe	0	0	1
Tutku	0	1	0	Güneş	1	0	1
Memleket	0	1	0	Aile Terbiyesi	0	1	0
Boks Maçı	1	0	0	Ses-Çıglık	0	0	1
Su	0	1	1	Nefes Almak	0	1	0
Pusula	0	0	1	Öze Ulaşma Süreci	0	1	0
Ayna	0	0	1	Deniz Feneri	1	0	0
Yol	0	0	1	İşlenmemiş Bir	1	0	0
Ağacın	0	1	0	Araba	0	1	0
Çocuk	0	0	2	Sihirli Kutu	0	1	0
Keşif	0	1	1	Hayat Damarı	0	0	1
Can Suyu	0	1	0	Ağaç Yetiştirmek	1	0	0
Kung-Fu Filmi	0	0	1	Madenin İşlenmesi	0	0	1
Ebeveynlik	0	0	2	Meyve Veren Ağaç	0	1	0
Hayat	1	1	1	Bedava Wifi	0	1	0
İnsan	0	1	0	İletişim Aracı	0	1	0
At Yarışı	0	1	0	Derviş Çeyizi	0	0	1
Yaratıcılık	0	1	0	Ufuk	0	1	0

Konservatuvar Öğrencilerinin "Sanat Eğitimi" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Okyanus	0	0	1	Keşfedilmemiş Yer	0	0	1
Tekke	0	1	0	Felsefe	0	1	0
Gökyüzü	0	0	1	Anne Sütü	0	0	1
Dağcılık	0	0	1	Demlenmiş Çay	0	1	0
Süs	0	0	1	Keman	1	0	0
Toplam	2	15	15	Toplam	5	13	9

Tablo 4 incelendiğinde 19 yaş ve altı grupta 7, 20-25 yaş arası grupta 28 ve 25 yaş üstü grupta ise tekrarlanan 2 metaforla birlikte 22 farklı metafor üretildiği görülmektedir. Bu durum, en fazla metaforu 20-25 yaş arası öğrencilerin ürettiğini, en az metaforu ise 19 yaş ve altı öğrencilerin ürettiğini göstermektedir. 19 yaş ve altı grupta üretilen metaforlar, 'boks maçı', 'hayat', 'güneş', 'deniz feneri', 'işlenmemiş bir elmas', 'ağaç yetiştirmek' ve 'keman' dır. En fazla metaforun üretildiği 20-25 yaş arası grupta üretilen metaforlardan bazıları, 'aşk', 'ışık', 'yaşamın resmi', 'can suyu', 'hayat', 'öze ulaşma süreci', 'sihirli kutu' ve 'demlenmiş çay' dır. Her üç yaş grubunda da ortak olarak üretilen metafor 'hayat' metaforudur. En fazla tekrar edilen metaforlar ise 25 yaş üstü grupta 'çocuk' ve 'ebeveynlik' olmuştur.

Tablo 5: Katılımcıların Sınıflarına Göre Ürettikleri Metaforlar ve Frekans Dağılımı

Metaforlar	Sınıf				Metaforlar	Sınıf			
	1.Sını	2.Sını	3.Sını	4.Sını		1.Sını	2.Sını	3.Sını	4.Sını
Aşıcılık Eğitimi	1	0	0	0	Gökkuşağı	0	0	1	0
Aşk	0	0	1	0	Arş	0	0	1	0
Yaşamın Resmi	0	0	1	0	Enstrüman Çalışmak	0	0	1	0
İşık	0	0	1	0	Bahçe	0	0	1	0
Tutku	0	0	1	0	Güneş	1	1	0	0
Memleket	0	0	1	0	Aile Terbiyesi	0	0	0	1
Boks Maçı	1	0	0	0	Ses-Çıglık	1	0	0	0
Su	0	0	0	2	Nefes Almak	1	0	0	0
Pusula	0	0	0	1	Öze Ulaşma Süreci	0	1	0	0
Ayna	0	0	0	1	Deniz Feneri	1	0	0	0
Yol	0	0	0	1	İşlenmemiş Bir	1	0	0	0
Ağacın	0	0	0	1	Araba	1	0	0	0
Çocuk	0	0	0	2	Sihirli Kutu	1	0	0	0
Keşif	0	0	1	1	Hayat Damarı	1	0	0	0
Can Suyu	0	0	0	1	Ağaç Yetiştirmek	1	0	0	0
Kung-Fu Filmi	0	0	0	1	Madenin İşlenmesi	0	0	1	0
Ebeveynlik	0	0	2	0	Meyve Veren Ağaç	0	1	0	0
Hayat	2	0	1	0	Bedava Wifi	0	1	0	0
İnsan	0	0	1	0	İletişim Aracı	0	1	0	0
At Yarışı	0	0	1	0	Derviş Çeyizi	0	1	0	0

Yaratıcılık	0	0	1	0	Ufuk	0	1	0	0
Okyanus	0	0	1	0	Keşfedilmemiş Yer	0	1	0	0
Tekke	0	0	1	0	Felsefe	0	0	0	1
Gökyüzü	0	0	1	0	Anne Sütü	0	1	0	0
Dağcılık	0	0	1	0	Demlenmiş Çay	0	0	1	0
Süs	0	0	1	0	Keman	1	0	0	0
Toplam	4	0			Toplam				

Tablo 5 incelendiğinde, 1.sınıf öğrencilerinin tekrarlanan 1 metafor ile birlikte 13, 2.sınıf öğrencilerinin 9, 3.sınıf öğrencilerinin tekrarlanan 1 metafor ile birlikte 22 ve 4.sınıf öğrencilerinin tekrarlanan 2 metafor ile birlikte 11 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Bu durum, en fazla sayıda metaforu 3.sınıf öğrencilerinin, en az sayıda metaforu da 2.sınıf öğrencilerinin ürettiğini göstermektedir. 1.sınıf öğrencileri arasında en sık tekrarlanan metafor 'hayat', 3.sınıf öğrencileri arasında en sık tekrarlanan metafor 'ebeveynlik', 4.sınıf öğrencileri arasında en sık tekrarlanan metaforlar ise 'su' ve 'çocuk' olmuştur. En az sayıda metaforun üretildiği 2.sınıf öğrencilerinin ürettiği metaforlardan bazıları, 'meyve veren ağaç', 'derviş çeyizi', 'ufuk' ve 'anne sütü'; en fazla sayıda metaforun üretildiği 3.sınıf öğrencilerinin ürettiği metaforlardan bazıları da 'demlenmiş çay', 'keşif', 'tekke', 'gökyüzü', 'insan' ve 'aşk' tır.

Tablo 6: Katılımcıların Branşlarına Göre Ürettikleri Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Metaforlar	Branş		Metaforlar	Branş	
	Ses	Çalgı		Ses	Çalgı
Aşçılık Eğitimi	1	0	Gökkuşuğu	1	0
Aşk	0	1	Arş	0	1
Yaşamın Resmi	0	1	Enstrüman Çalışmak	0	1
Işık	0	1	Bahçe	0	1
Tutku	0	1	Güneş	1	1
Memleket İstikbali	0	1	Aile Terbiyesi	1	0
Boks Maçı	0	1	Ses-Çılgılık	0	1
Su	1	1	Nefes Almak	1	0
Pusula	1	0	Öze Ulaşma Süreci	0	1
Ayna	1	0	Deniz Feneri	0	1
Yol	1	0	İşlenmemiş Bir Elmas	0	1
Ağacın Büyümesi	0	1	Araba	0	1
Çocuk	1	1	Sihirli Kutu	1	0
Keşif	1	1	Hayat Damarı	0	1
Can Suyu	1	0	Ağaç Yetiştirmek	0	1
Kung-Fu Filmi	0	1	Madenin İşlenmesi	1	0
Ebeveynlik	0	2	Meyve Veren Ağaç	1	0

Konservatuvar Öğrencilerinin “Sanat Eğitimi” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Hayat	3	0	Bedava Wifi	1	0
İnsan	1	0	İletişim Aracı	0	1
At Yarışı	0	1	Derviş Çeyizi	1	0
Yaratıcılık	0	1	Ufuk	1	0
Okyanus	1	0	Keşfedilmemiş Yer	1	0
Tekke	0	1	Felsefe	1	0
Gökyüzü	1	0	Anne Sütü	0	1
Dağcılık	1	0	Demlenmiş Çay	1	0
Süs	0	1	Keman	0	1
Toplam	15	17	Toplam	13	14

Tablo 6 incelendiğinde, ses branşındaki öğrencilerin tekrarlanan 1 metafor ile birlikte 26, çalgı branşındaki öğrencilerin tekrarlanan 1 metafor ile birlikte 30 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Her iki branşta da üretilen metafor sayısı birbirine yakındır. Ses branşında en fazla tekrarlanan metafor ‘hayat’ olurken, çalgı branşında en fazla tekrarlanan metafor ‘ebeveynlik’ olmuştur. İki branşta ortak olarak üretilen metaforlar ise ‘su’, ‘güneş’, ‘çocuk’ ve ‘keşif’ metaforlarıdır.

Konservatuvar öğrencilerinin ‘Sanat Eğitimi’ ne yönelik geliştirdikleri metaforlar, nedenleri ve kurdukları ilişkiler göz önünde bulundurularak ortak özellikleri bakımından 5 kategori altında toplanmıştır. Bunlar, Şekil 1’de gösterildiği gibi ‘Temel İhtiyaç Olması Yönüyle Sanat Eğitimi’, ‘Yaratıcılığı Desteklemesi ve Çaba Gerektirmesi Yönüyle Sanat Eğitimi’, ‘Hayatın Bir Parçası Olması Yönüyle Sanat Eğitimi’, ‘Kişisel Gelişim ve Öğrenmeyi Desteklemesi Yönüyle Sanat Eğitimi’ ile ‘Duyguların İfadesi Olması Yönüyle Sanat Eğitimi’ dir.

Şekil 1: Konservatuvar öğrencilerinin “sanat eğitimi” algılarına yönelik oluşturulan kategoriler



Aşağıdaki tabloda her bir kategori, kategoriye oluşturan metaforlar, metafor numaraları ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 7: “Sanat Eğitimi” Kavramına İlişkin Kategoriler, Metaforlar ve Frekans Dağılımları

1. Temel İhtiyaç Olması Yönüyle Sanat Eğitimi			2. Yaratıcılığı Desteklemesi ve Çaba Gerektirmesi Yönüyle Sanat		
Metafor			Metafor		
No	Adı	Frekansı	No	Adı	Frekansı
4	Işık	1	1	Aşıcılık Eğitimi	1
8	Su	2	2	Aşk	1
9	Pusula	1	20	At Yarışı	1
15	Can Suyu	1	21	Yaratıcılık	1
31	Güneş	2	23	Tekke	1
34	Nefes Almak	1	25	Dağcılık	1
40	Hayat Damarı	1	29	Enstrüman Çalışmak	1
50	Anne Sütü	1	30	Bahçe	1
3. Hayatın Bir Parçası Olması Yönüyle Sanat Eğitimi			37	İşlenmemiş Bir Elmas	1
Metafor			38	Araba	1
No	Adı	Frekansı	41	Ağaç Yetiştirmek	1
3	Yaşamın Resmi	1	43	Meyve Veren Ağaç	1
5	Tutku	1	47	Ufuk	1
6	Memleket İstikbali	1	52	Keman	1
13	Çocuk	2	4. Kişisel Gelişim ve Öğrenmeyi Desteklemesi Yönüyle Sanat Eğitimi		
17	Ebeveynlik	2	Metafor		
18	Hayat	3	No	Adı	Frekansı
24	Gökyüzü	1	7	Boks Maçı	1
44	Bedava Wifi	1	10	Ayna	1
45	İletişim Aracı	1	11	Yol	1
5. Duyguların İfadesi Olması Yönüyle Sanat Eğitimi			12	Ağacın Büyümesi	1
Metafor			14	Keşif	2
No	Adı	Frekansı	19	İnsan	1
16	Kung-Fu Filmi	1	32	Aile Terbiyesi	1
22	Okyanus	1	35	Öze Ulaşma Süreci	1
26	Süs	1	36	Deniz Feneri	1
27	Gökkuşağı	1	42	Madenin İşlenmesi	1
28	Arş	1	46	Derviş Çeyizi	1
33	Ses-Çığlık	1	48	Keşfedilmemiş Bir Yer	1
39	Sihirli Kutu	1			
49	Felsefe	1			

Tablo 7 incelendiğinde, 'Temel İhtiyaç Olması Yönüyle Sanat Eğitimi' kategorisinde 8, 'Yaratıcılığı Desteklemesi ve Çaba Gerektirmesi Yönüyle Sanat Eğitimi' kategorisinde 14, 'Hayatın Bir Parçası Olması Yönüyle Sanat Eğitimi' kategorisinde 9, 'Kişisel Gelişim ve Öğrenmeyi Desteklemesi Yönüyle Sanat Eğitimi' kategorisinde 12 ve 'Duyguların İfadesi Olması Yönüyle Sanat Eğitimi' kategorisinde 9 metafor yer aldığı görülmektedir.

Aşağıda her bir kategoriye ilişkin metaforlar ve öğrencilerin bu metaforları üretme nedenlerine dair açıklamaları ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 8: Temel İhtiyaç Olması Yönüyle Sanat Eğitimi

Metafor No	Metafor Adı	Açıklaması
4	Işık	"İnsan ışık olmadan sadece bakar ama göremez. İnsanın ruh ve gönül gözünü açar."
8	Su	"İnsanın hayatında olması gereken temel gereksinimdir. Sanat insana farklı bir bakış açısı ve dünya görüşü getirdiğinden beden ve ruh sağlığı için önemlidir." "İnsanlar için temel bir gereksinimdir."
9	Pusula	"İnsanın yönünü belirler."
15	Can Suyu	"Can suyu olmadan ağaç meyve vermez. Sanata meyilli olan bireylerde sanat eğitimi, sanatın gelişimi için can suyu niteliğindedir."
31	Güneş	"Sanatla uğraşanları aydınlatır ve ısıtır." "Dokunduğu şeye canlılık, mutluluk ve hayat verir."
34	Nefes Almak	"İnsana hayat verir, yaşadığını hissettirir."
40	Hayat Damarı	"Bir millet kazanmış olduğu örf, adet ve öz değerleri gelecek kuşaklara sanatla aktarır; ancak benliğinden uzaklaşırsa bu, durumunun kötüleşeceğine işarettir."
50	Anne Sütü	"Her insan için en temel ihtiyaçtır."

Bu kategori altında 8 metafor bulunmaktadır. Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin sanat eğitimini 'ışık', 'su', 'güneş', 'nefes almak', 'hayat damarı' ve 'anne sütü' gibi temel ihtiyaçlara benzettiklerini söylemek mümkündür.

Tablo 9: Yaratıcılığı Desteklemesi ve Çaba Gerektirmesi Yönüyle Sanat Eğitimi

Metafor No	Metafor Adı	Açıklaması
1	Aşçılık Eğitimi	"İşin mutfağıdır."
2	Aşk	"Aşktır çünkü akıl, ruh ve gönül sevgisi gerektirir."
20	At Yarışı	"Herkes birbiriyle yarışır, sonu ve kazananı yoktur"
21	Yaratıcılık	"Eğitimin amacına ulaşmasını ve daha iyi seviyelere gelmesini sağlar."
23	Tekke	"Müzikal bir ekol belirleyerek, o ekol doğrultusunda disiplinli, itaatkâr ve ahlaklı bir şekilde hemhal olmaktır."
25	Dağcılık	"Zor ve meşakkatli bir iştir, zirveye ulaşmak için çok çalışmak ve yılmamak gerekir."
29	Enstrüman Çalışmak	"Saatleri, ayları, yılları vermek gerekir."
30	Bahçe	"Emek gerektirir. Temelden güçlü bir şekilde öğrenilmeli ve geliştirilmelidir."
37	İşlenmemiş Bir Elmas	"Gayret ettikçe insanı göz kamaştırıcı, daha iyi verilere ulaştırır."
38	Araba	"Ne kadar emek verilirse o kadar yol alınır."
41	Ağaç Yetiştirmek	"En başından nasıl davranılırsa ona göre sonuç alınır."
43	Meyve Veren Ağaç	"Kökünden itibaren büyüyüp yeşerip meyve verene kadar büyük zorluklarla karşılaşır ama artık meyve vermeye başladığında yaşadığı zorlukların karşılığını almıştır, herkesin imrenerek baktığı, çok iyi bir duruma gelir ve o ağacın meyvesi hiç tükenmez sürekli tazelenir."
47	Ufuk	"Sonu olmayan uzun bir yoldur."
52	Keman	"Keman arşesini insan benzeterek, insanın sanat eğitiminde belirli bir yol kat etmesi, kemanda ses elde edebilmesi için teorik eğitimini tamamlaması halinde sanatta da belirli bir yere ulaşmasıdır."

Bu kategori altında 14 metafor yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin sanat eğitimini, 'dağcılık', 'yaratıcılık', 'aşk', 'işlenmemiş bir elmas', 'bahçe' ve 'meyve veren ağaç' şeklinde ürettikleri metaforlarla, yaratıcılığı ve üretkenliği destekleyen bir unsur olarak gördükleri ve emek harcanması gerektiğini vurguladıkları söylenebilir.

Tablo 10: Hayatın Bir Parçası Olması Yönüyle Sanat Eğitimi

Metafor No	Metafor Adı	Açıklaması
3	Yaşamın Resmi	"Dünyanın yaratılışı bile sanatla başlar. Hayatı yaşanabilir hale getiren yegâne şey sanattır."
5	Tutku	"Tutkudur, çünkü ondan vazgeçilemez."
6	Memleket İstikbali	"Toplumların gelişmişlik derecesi, sanat eğitiminde aldıkları voldan belli olur."
13	Çocuk	"Bazen sevgi, bazen zaman, bazen şefkat ister." "Çocuklara ne kadar sevgi biçersen o kadar tohum alırsın. Sanata da sevgiyle yaklaşıldığında değerlenir, ışık tutar."
17	Ebeveynlik	"İnsan emek verir, çabalar; aşk, sevgi ve merhamet gibi bütün güzellikleri ona yükler." "Büyük bir sorumluluktur, dikkatli ve konulara hakim olmayı gerektirir."
18	Hayat	"Sürekli gelişir." "Her an her gün yeni şeyler öğretir." "Hayat eşittir sanattır benim için, bunun için de sanatı ayrıntısıyla öğrenmek gerekir önemlidir."
24	Gökyüzü	"Uçsuz bucaksız, sonsuz geniş bakış açısı gerektirir. Ömürlük bir yoldur; her adım, her nefes terbiyedir."
44	Bedava Wifi	"Sürekli ilgi ve bağlılık ister."
45	İletişim Aracı	"Geniş kitlelere ulaşma ve onları etkileme imkânı verir"

Bu kategori altında 9 metafor bulunmaktadır. Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin sanat eğitimini, 'yaşamın resmi', 'hayat', 'tutku', 'ebeveynlik', 'çocuk', ve 'gökyüzü' şeklindeki ürettikleri metaforlarla hayatın bir parçası olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 11: Kişisel Gelişim ve Öğrenmeyi Desteklemesi Yönüyle Sanat Eğitimi

Metafor No	Metafor Adı	Açıklaması
7	Boks Maçı	“Yanlış hamleler yapa yapa doğruyu öğrenirsiniz, artık kimse sizi yıkamaz.”
10	Ayna	“Kendini görür, geleceğe yardımcı olursun.”
11	Yol	“Bitmez, tükenmez.”
12	Ağacın Büyümesi	“Tohumun ağaca dönüşmesi gibi, kişiyi olgunlaştırır ve ufkunu genişletir.”
14	Keşif	“İnsanın öz benliğini ortaya çıkartır.” “Bilmediğimiz ve görmediğimiz çok şey olduğunu fark ettirir.”
19	İnsan	“İnsan doğar, önce emeklemeye başlar, konuşmayı, yemeyi, içmeyi, yürümeyi, yemeyi, içmeyi öğrenir. Arkadaşlığı, özgürlüğü, sevgiyi öğrenir, hayatına yeni şeyler katar, evlenir, çoğalır...Kısacası kocaman bir aile olur. Gün gelip ölse de geriye bıraktıklarıyla unutulmaz. Sanat da insanın maddi manevi gelişimini yansıtır, iz bırakır.”
32	Aile Terbiyesi	“Geleneksel ve insanı doğru yola yönlendiren bir eğitimidir.”
35	Öze Ulaşma Süreci	“Sanat insana kendi sınırlarını keşfettirir.”
36	Deniz Feneri	“Yol gösterir.”
42	Madenin İşlenmesi	“İnsanın içindeki hazinelerin ortaya çıkarılması, ona yöne verilmesi ve yeteneğinin geliştirilmesi eğitimle mümkündür.”
46	Derviş Çeyizi	“Derviş, hayatı boyunca güzel ahlak, edep sahibi olmaya ve hizmet etmeye gayret eder; ölümü ise onun vuslatı yani düğün günüdür. Hayatı boyunca edindiği bilgi ve amel ile gider sevgilisine. Sanat eğitimi de böyledir. İnsan, en iyiyi, en güzeli edep ve ahlakla, yaptığını Allah için yapmaya gayret ederek kendisini yetiştirmelidir.”
48	Keşfedilmemiş Bir Yer	“İnsanın doğasında mevcut olan yetenekleri ortaya çıkarır, biçim verir.”

Bu kategori altında 12 metafor bulunmaktadır. Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin sanat eğitimini, ayna, yol, keşif, öze ulaşma süreci, madenin işlenmesi ve keşfedilmemiş bir yer gibi çoğunlukla bir süreci ifade eden, merak uyandıran, kişisel gelişim ve öğrenmeyi destekleyen bir unsur olarak gördüklerini söylemek mümkündür.

Tablo 12: Duyguların İfadesi Olması Yönüyle Sanat Eğitimi

Metafor No	Metafor Adı	Açıklaması
16	Kung-Fu Filmi	“Disiplin gerektirir.”
22	Okyanus	“İçinde sınırsız güzellikleri ve şaheserleri barındırır.”
26	Süs	“Güzeldeki detayları belirginleştiren bir dokunuştur.”
27	Gökkuşaağı	“Farklı kültürleri ve tüm farklılıkları bir araya getirerek her tarzdaki insana ulaştırır.”
28	Arş	“Sonu yoktur, git gide yükselir.”
33	Ses-Çıglık	“İnsan öğrendiğini sanatla dışarı yansıtmaya başlar, milyonlara aktarır.”
39	Sihirli Kutu	“Derine indikçe içimizdeki saklı kalmış güzellikleri ortaya çıkarır.”
49	Felsefe	“Herkesin algılama ve aktarma şekli farklıdır.”
51	Demlenmiş Çay	“Duyguların, birikimlerin, yaşanmışlıkların ve farklılıkların şekil değiştirerek yeniden hayat bulmasıdır.”

Bu kategori altında 9 metafor bulunmaktadır. Tablo 12 incelediğinde öğrencilerin, okyanus, gökkuşaağı, demlenmiş çay, sihirli kutu ve arş gibi somut veya soyut nesnelere yoluyla sanat eğitimini duyguların ifadesinde bir araç olarak kullandıkları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Güzel sanatlar eğitimi ile görsel algısı gelişmiş, kendini sanatsal yollarla ifade edebilen, içinde yaşadığı kültürü ve çevreyi tanıyan, öğrenen, koruyan ve gelecek nesillere aktarma sorumluluğuna sahip, kültürel değerlere ve kültürel mirasa saygılı, estetik duygusu ve yaratıcılığı gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Güzel sanatların bir dalı olan müzik eğitiminin verildiği konservatuvarlarda, öğrencilerin almakta olduğu sanat eğitimine dair düşüncelerinin ve algılarının incelendiği bu araştırma, metaforlar aracılığıyla konservatuvar öğrencilerinin geçmişteki ve günümüzdeki deneyimlerini, gözlemlerini ve izlenimlerini yansıtmaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın sonuçlarının, mesleki sanat eğitimi alan konservatuvar öğrencilerinin sanat eğitimine ilişkin sahip oldukları kişisel algıları, görüşleri ortaya çıkarmaya bununla birlikte sanat eğitimine ilişkin imajın yeniden gözden geçirilmesi ve yapılandırılmasına, alandaki ihtiyaçların tespit edilip, eğitsel faaliyetlerin düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Konservatuvar öğrencilerinin “sanat eğitimi” kavramına ilişkin metaforik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre 52 adet farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforlar arasında en çok tekrarlananlar hayat, su, çocuk, keşif, ebeveynlik ve güneş metaforlarıdır. Kalyoncu'nun (2013), sınıf öğretmeni adayları ile sanat eğitimi dersine ilişkin metaforları tespit etmek amacıyla

yürüttüğü çalışmasında da üretilen metaforların çoğunluğunu 'hayat' ve 'su' metaforu oluşturmuştur. En fazla tekrar edilmiş metafor olan 'hayat' metaforu için öğrenciler yapmış oldukları açıklamalarda, hayatın sanatla iç içe olduğunu, sanat eğitiminin sürekli gelişim gösterdiğini ve böylelikle her an yeni şeyler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrenciler 22, erkek öğrenciler 34, 19 yaş ve altında yer alan öğrenciler 7, 20-25 yaş arası öğrenciler 28 ve 25 yaş üstü öğrenciler 22 farklı metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlar arasında 'su', 'hayat', 'keşif' ve 'çocuk' metaforları kız ve erkek öğrencilerin ortak olarak ürettiği metaforlar olmuştur. Sınıflarına göre 1.sınıf öğrencileri 13, 2.sınıf öğrencileri 9, 3.sınıf öğrencileri 22 ve 4.sınıf öğrencileri 11 farklı metafor üretmişlerdir. Branşlarına göre ise ses branşındaki öğrencilerin 26, çalgı branşındaki öğrencilerin 30 farklı metafor ürettiği görülmüştür. İki branşta ortak olarak üretilen metaforlar ise 'su', 'güneş', 'çocuk' ve 'keşif' metaforlarıdır. Konservatuvar öğrencileri tarafından en sık tekrarlanan ve demografik değişkenlere göre ortak olarak üretilen metaforlara ilişkin öğrencilerin yaptıkları açıklamalar incelendiğinde 'su' metaforu için "İnsanın hayatında olması gereken temel gereksinimdir. Sanat insana farklı bir bakış açısı ve dünya görüşü getirdiğinden beden ve ruh sağlığı için önemlidir"; 'hayat' metaforu için "Sürekli gelişir", "Her an her gün yeni şeyler öğretir", "Hayat eşittir sanattır, bunun için de sanatı ayrıntısıyla öğrenmek gerekir önemlidir"; 'keşif' metaforu için "İnsanın öz benliğini ortaya çıkartır", "Bilmediğimiz ve görmediğimiz çok şey olduğunu fark ettirir" ve 'çocuk' metaforu için "Bazen sevgi, bazen zaman, bazen şefkat ister", "Çocuklara ne kadar sevgi biçersen o kadar tohum alırsın. Sanata da sevgiyle yaklaşıldığında değerlenir, ışık tutar" şeklinde açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Buradan hareketle, konservatuvar öğrencilerinin sanat eğitimini temel bir ihtiyaç, hayatın bir parçası olarak gördükleri; insanın içindeki hazineleri ortaya çıkaran, farkındalığını artıran, ufkunu genişleten bir kavram olarak ele aldıkları söylenebilir.

Konservatuvar öğrencilerinin 'Sanat Eğitimi' ne yönelik geliştirdikleri metaforlar, nedenleri ve sanat eğitimi ile kurdukları ilişkiler göz önünde bulundurularak ortak özellikleri bakımından 5 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler 'Temel İhtiyaç Olması Yönüyle Sanat Eğitimi', 'Yaratıcılığı Desteklemesi ve Çaba Gerektirmesi Yönüyle Sanat Eğitimi', 'Hayatın Bir Parçası Olması Yönüyle Sanat Eğitimi', 'Kişisel Gelişim ve Öğrenmeyi Desteklemesi Yönüyle Sanat Eğitimi' ile 'Duyguların İfadesi Olması Yönüyle Sanat Eğitimi' dir. 'Temel İhtiyaç Olması Yönüyle Sanat Eğitimi' kategorisinde 8, 'Yaratıcılığı Desteklemesi ve Çaba Gerektirmesi Yönüyle Sanat Eğitimi' kategorisinde 14, 'Hayatın Bir Parçası Olması Yönüyle Sanat Eğitimi' kategorisinde 9, 'Kişisel Gelişim ve Öğrenmeyi Desteklemesi Yönüyle Sanat Eğitimi' kategorisinde 12 ve 'Duyguların İfadesi Olması Yönüyle Sanat Eğitimi' kategorisinde 9 farklı metafor üretilmiştir. Üretilen metaforların çoğunlukla yaratıcılık, emek ve ihtiyaç temalı olduğu dikkat çekmiştir. Kalyoncu'nun (2013) çalışmasında da "Sanat Eğitimi Dersi" kavramına ilişkin olarak öğrenciler tarafından ileri sürülen metaforlar, ortak özellikleri bakımından; yaşamın bir parçası, sevginin ifadesi, eğitici ve öğretici, duyguların ifadesi, yaratıcılığın ifadesi ve tedavi edici olarak sanat eğitimi dersi, kategorileri altında toplanmıştır. Burada sanat eğitiminin

Konservatuvar Öğrencilerinin “Sanat Eğitimi” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

yaratıcılığı desteklemesi, duyguların ifadesi ve hayatın bir parçası olması şeklindeki öğrenci algıları araştırmaların ortak sonuçlarını ifade etmektedir.

Konservatuvarlar, özel yetenek sınavı ile diğer yükseköğretim programlarına göre daha az sayıda öğrenci alınan bölümler olduğu için bu araştırmanın da çalışma grubunda az sayıda öğrenci yer almıştır. Dolayısıyla yapılacak araştırmaların bünyesine daha fazla sayıda konservatuvar dahil edilerek daha çok sayıda öğrenciye ulaşılabilmesi önerilmektedir. Konservatuvarlardaki mevcut eğitimi ve özelden de sanat eğitimini temel alan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu alanda, konservatuvar öğrencilerinin ideallerindeki sanat eğitimi hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunu analiz edecek, sanat eğitimi almaya başlamadan önceki yaşantılarıyla mevcut durumu karşılaştırabilecekleri, sanat eğitiminin hayatlarında ne gibi değişimlere yol açtığına incelenebileceği, nicel veya nitel yöntemlerle çok sayıda araştırma yapılabilir. Ayrıca aynı çalışma farklı lisans programlarındaki üniversite öğrencileri ile de yapılabilir. Farklı alanlarda öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin oluşturacakları metaforlar ile sanat eğitimi kavramına ilişkin duygu ve düşünceler karşılaştırılabilir. Bu araştırmaların, sanatın ve sanat eğitiminin daha iyi anlaşılmasına, eğitsel faaliyetlerin kalitesinin artmasına ve akademik eğitimi içselleştiren nitelikli sanatçıların yetişmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Aladağ, S., & Kuzgun, M. P. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ‘değer’ kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 163-193.

Altun, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 329-354.

Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-108.

Artut, K. (2009). *Sanat Eğitimi: Kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı.

Bektaş, M., Okur, A., & Karadağ, B. (2014). İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinde metaforik algı olarak kitap. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 154-168.

Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem.

Çıldır, Z. (2015). *Müzelerde görsel kültür çalışmalarının postmodern sanat eğitimi bağlamında yapılandırılmasına ilişkin hazırlanan eğitim paketinin eğitim evlerinde görevli uzmanların görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erbay, M. (1997). Sanat eğitiminin önemi. *Anadolu Sanat Dergisi*, 7, 50-65.

Erbay, M. (2013). *Sanat eğitimi üzerine*. İstanbul: Beta.

Gençaydın, Z. (1990). *Sanat eğitiminin düşünsel temelleri ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.

Güven, M., Yıldırım, E., & Çelen, G. (2015). Yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin kullanılan metaforlar. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 35-47.

Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.

Kalyoncu, R. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının “sanat eğitimi dersi” kavramına ilişkin metaforları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 90-102.

Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 59-80.

Kaygısız, M. (1999). *Müzik tarihi*. İstanbul: Sistem Ofset.

Kılıç, I., & Topalak, Ş.İ. (2016, Aralık). *Müzik öğretmenliğine ilişkin metaforik algıların incelenmesi*. Yaşam Boyu Eğitim Dünyası Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Antalya.

Kılıç, İ. B., & Altıntaş, O. (2016). Çağdaş sanatta metaforik düşünce. *İdil Dergisi*, 5(20), 185-202. DOI: 10.7816/idil-05-20-13

Korkut, A., & Keskin, İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin kariyer algıları: Metaforik bir analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 194-211.

Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press: Chicago.

Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage.

Morey, C. M. (2011). Visual metaphors, embodied knowledge and the epistemological indefinite. *Journal of Arts Discourse*, 10, 15-28.

Morgan, G. (1998). *Örgüt ve yönetim teorilerinde metafor* (Çev.: Gündüz Bulut & Zülfü Dicleli). İstanbul: MESS.

Oyman, N., & Şentürk, İ. (2015). Öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin “üniversite” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 367-394.

Konservatuar Öğrencilerinin "Sanat Eğitimi" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Palmquist, A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32.

Pannese, A., Rappaz, M.A., & Grandjean, D. (2016). Metaphor and music emotion: Ancient views and future directions *Consciousness and Cognition*, 44, 61-71.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Read, H. (1981). *Sanat ve toplum* (Çev.: Selçuk Mülayim). İstanbul: Umran Yayınları.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

San, İ. (1985, Mart). *Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro*. Gençlik Tiyatroları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Devlet Tiyatroları, Ankara.

San, İ. (1992, Mart). *Toplumsal değişme ve değişen sanat eğitimi*. Toplumsal Değişmeler ve Eğitim, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.

San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim: Yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya.

Sanchez, A., Barreiro, J. M., & Maojo, V. (2000). Design of virtual reality systems for education: A cognitive approach. *Education and Information Technologies*, 5(4), 345-362.

Serig, D. (2006). A conceptual structure of visual metaphor. *Studies in Art Education*, 47(3), 229-247.

Şen, Ü. S. (2005). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 343-360.

Tarasti, E. (2016). Metaphors, semiotics and futures studies. *Futures*, 84, 120-123. <http://dx.doi.org/10.1016/j.futures.2016.04.003>

Tompkins, P., & Lawley, J. (2002). *The magic of metaphor*. <http://www.cleanlanguage.co.uk/articles/articles/21/1/The-Magic-of-Metaphor/Page1.html> sayfasından erişilmiştir.

Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'de Cumhuriyet'in ilk yetmiş yılındaki durum*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel.

Vadeboncoeur, J.A., & Torres, M. N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles: A focus on generative metaphors and dichotomies. *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*, 24(1), 87-103.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The relationship between human beings and art maintained its growth in various stages of life since the first existence of human beings and continued all throughout the life by diversifying and prospering (Uçan, 1996: 123). Art allows individual to express his emotions, recognize him and the world and change the world when necessary (Erbay, 2013b: 79). Accordingly, human isn't a creature which is insensitive and thus solely acts through his brain. On the contrary, he is a creature which thinks and senses, for that reason the art education is an indispensable requirement for human beings (Erbay, 1997a). In the development of the forms of artistic thinking and behavior, the role of education is an indisputable fact (Ünver, 2002; Kalyoncu, 2012). Education begins upon the birth of the individual and continues until his death (Küçükahmet, 1995: 1). The definition of Bertrand Russell' stating that "the character of the education in our ideals depend on our ideals and their roles in the society" supports the general definition of education stating that education provides the individuals the desired behaviors from spiritual, cognitive, physical and social aspects. On that sense, education is the oldest and the longest-continued function of art (Erbay, 2013b: 78-80).

The art education which helps individual in obtaining ethical values through establishing the system of values among the individuals and understand other people (Mercin and Alakuş, 2007) is one of the most reliable environment where the creativity education is prioritized, divergent thinking is developed, the individual is guided and directed in accordance with personal development and tendencies of each student and aims to see, search, interrogate, try and conclude the students (Buyurgan and Buyurgan, 2012). The art education aims to develop individual abilities, raise human souls, satisfy spiritual needs and create social sensitivity (Artut, 2009).

Similar to our daily life, the metaphoric thinking approach which allows teaching complicated concepts in order to support the processes of learning and development in the field of education and access to new creative ideas in the researches (Kalyoncu, 2012). The metaphors which are employed in explaining one concept through another better known concept or transferring one symbol from another symbol (Morey, 2011) are the ways of indirect narration. They are pictures which show how individuals attribute a meaning to a concept or a phenomenon (Aladağ and Kuzgun, 2015). Since metaphors are the tools to create clear ideas rather than unspecific concepts in the imagination, they may facilitate creative and explorative learning (Sanchez, Jose & Victor, 2000). In addition to the mental processes they create in minds, metaphors allow individuals to express their feelings and thoughts through a few sentences which may cover a few pages (Kılıç and Altıntaş, 2016).

In recent years, an increase was observed in the metaphor-based studies in Turkey and it was found upon the review of the related literature that the studies

were generally conducted on the students of education faculties. No studies were observed on the metaphoric perception which were conducted on the conservatory students. From this point of view, this study was planned to conduct on the conservatory students. Majority of people regard music as the deepest metaphor of human life (Tarasti, 2016). This study was conducted in order to determine how the concept of art education was perceived by the students of conservatory where the education of music as a branch of art is given.

Method

According to Yıldırım and Şimşek (2008: 212), metaphors may be employed in the educational researches with for two purposes. One of them is to determine the existing situation while the other one is to improve it. This study is a qualitative research in the design of phenomenology which analyzes the perceptions of the conservatory students related to "the art education" through metaphors in order to determine the existing situation. The universe of the study is composed of 72 students who are educated in Ankara Yıldırım Beyazıt University Turkish Music State Conservatory in 2016-2017 academic year. The participants of this study are undergraduate students in the branches of sound and musical instruments. The participants in the study were chosen through the method of availability sampling and all the volunteers were included in the study. As a data collection tool, "Interview Form for Investigate Metaphorical Perceptions about Art Education" prepared by the researchers was used. In the semi-structured interview form, students were asked to complete the sentence shaped in two parts which is "art education is like ... because ...". In the analysis of the data, content analysis was employed from qualitative analysis methods.

In order to provide the reliability of the study, the scale of Miles and Huberman (1994) was employed and the process of data analysis was explained in detail for the validity and reliability. In the interpretation of data, the direct declarations of the participants were employed and the ways to reach to cognitive categories were given in detail.

Result and Discussion

According to the findings obtained in the study, totally 52 valid metaphors were produced. Among the produced metaphors of art education, the most frequently repeated metaphors are life, water, child, discovery, parenting and sun. In their explanations related to the most frequently repeated metaphor of "life", the students stated that life and art are intertwined, art education displays a continuous development and thus they always learn new things. According to the results of the study, female students produced 22 metaphors while male students produced 34; the students at the age of 19 and below produced 7 different metaphors, the students between the ages of 20 and 25 produced 28 metaphors and the students above 25 produced 22 metaphors. Among the produced metaphors, both males and females commonly produced the metaphors of "water", "life", "discovery" and "child" most. According to their grades, the first year students produced 13 different

metaphors, second year students produced 9 metaphors, third year students produced 22 and final year students produced 11 different metaphors. When their departments are considered, the students of singing produced 26 different metaphors while those of musical instruments produced 30 different metaphors. The common metaphors produced by the both departments are “water”, “sun”, and “discovery”. When the explanations of the conservatory students related to the commonly produced metaphors according to the demographic variances and repeated most frequently are analyzed, it was observed that the students gave the response of “It is a basic necessity for human life. Art is important for physical and mental health since it provides human beings a different point of view and perspective” for the metaphor of “water”; they explained the metaphor “life” with “It continuously develops”, “Life is equal to art and thus it is necessarily important to learn art in every detail”; they employed the explanations of “It reveals the self in human beings” and “It makes us realize many things we don’t see and know” for the metaphor of “discovery” and they use the explanations of “They sometimes ask for love, sometimes time and sometimes compassion”, “The more love you give to the children the better results you obtain. The art becomes more valuable when it is treated with love and enlightens our lives” through the metaphor of “child”. From this point of view, it can be concluded that the conservatory students regard art education as a basic necessity and a part of their lives and it is a concept which reveals the fortunes in human beings, increases the awareness, and broadens their horizons.

Considering the relationships between the conservatory students and art education due to the metaphors they develop related to “the Art Education”, the metaphors were classified under 5 categories in terms of their common characteristics. Those categories can be listed as “Art Education as a Basic Need”, “Art Education Since It Supports Creativity and Requires Effort”, “Art Education as a Part of Life”, “Art Education Since It Supports Personal Development and Learning” and “Art Education as the Expression of Emotions”. The students produced 8 different metaphors in the category of “Art Education as a Basic Need”, 14 metaphors in the category of “Art Education Since It Supports Creativity and Requires Effort”, 9 metaphors in the category of “Art Education as a Part of Life”, 12 metaphors in the category of “Art Education Since It Supports Personal Development and Learning” and 9 different metaphors were produced in the category of “Art Education as the Expression of Emotions”. It is striking that majority of the produced metaphors mostly have the themes of creativity, endeavor and needs.

This study which analyzes the opinions and perceptions of the students related to art education in the conservatories where music education is given as a part of fine arts reflects the past and present experiences, observations and impressions of the conservatory students through metaphors. It is thought that the results of the researches which were conducted in this direction would contribute to the unveiling of the individual perceptions and opinions of the conservatory students

Konservatuar Öğrencilerinin “Sanat Eğitimi” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

who receive art education related to art education and reviewing the image of art education, determination of the needs in the field and organization of the educational activities.

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİ YORDAMA GÜCÜNÜN İNCELENMESİ

Oğuzhan KIRDÖK

Çukurova Üniversitesi, okirdok@cu.edu.tr

Ayşe ASLAN SARP KAYA

Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ayseaslan01@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 17.03.2017 Makale Kabul Tarihi: 28.12.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının duygusal zekâ düzeylerinin iş doyumunu ne düzeyde yordadığını incelemektir. Araştırma grubu 273 (188 kadın ve 85 erkek) okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında Minnesota İş doyum ölçeği, Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verileri çözümlmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul psikolojik danışmanlarının duygusal zekâ alt ölçeklerinden aldığı puanlar iş doyum ölçeği puanına ilişkin toplam varyansın %22'sini açıklamaktadır. İyi oluş alt ölçeği iş doyumunun tek yordayıcısıdır. İş doyumunu alt boyutları olan içsel ve dışsal doyumda da tek yordayıcı iyi oluş bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İş doyum, Duygusal zekâ, Okul psikolojik danışmanı

A STUDY OF EXAMINING PREDICTION LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN JOB SATISFACTION AMONG SCHOOL COUNSELORS

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the level of prediction of emotional intelligence in job satisfaction among school counselors. The sample of this study consists of 273 counselors (188 female, and 85 male). In this study, Minnesota Job Satisfaction Scale Turkish Form, Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Turkish Form and Personal information form were used. To analyze this study, multiple linear regression have been benefited for this study. This study revealed that subscales of emotional intelligence results explain 22 % total variance on job satisfaction. The subscale of emotional intelligence, well-being is the only predictor of job satisfaction in this study. It is also found that the subscales of job satisfaction, internal and external satisfaction were predicted only by well-being.

Keywords: Job satisfaction, Emotional intelligence, School counselor

Okul Psikolojik Danışmanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin İş Doyumu Düzeylerini Yordama Gücünün İncelenmesi

Giriş

Yaşamda aktif olarak geçirilen zamanın önemli bir kısmını iş yerinde olduğumuz saatler oluşturmaktadır. İş ortamından ve yapılan işten hoşnut olmak herkesin istediği bir durum olacaktır. Bireyin kendi işinden keyif alması ve işte olumlu duygu durumu olarak iş doyumu tanımlanmaktadır (Lambrou, Kontodimopoulos ve Niakas 2010). İş doyumunun bir başka tanımı ise çalışanların yaptıkları işin ve elde ettiklerinin, gereksinimleriyle ve kişisel değerleriyle örtüşmesi veya örtüşmeye olanak sağladığı düşüncesi sonucu yaşanan duygu olmasıdır (Barutçugil, 2004). Silah'a (2000) göre çalışanların yaptıkları işlerin, gereksinimlerini ne kadar karşıladığı iş doyum düzeylerini belirlemektedir. Minnesota iş doyum ölçeğini geliştiren Weiss ve arkadaşlarına (1967) göre iş doyumunu kişinin başarı, yaratıcılık, yeteneklerini kullanma gereksinimlerini karşılamada işinden memnun olmasıdır. Eğer gereksinimleri işyerinde karşılanıyorsa birey işe gitmek de zorlanmayacak, iş yerinde olmaktan doyum sağlayacak, bunun sonucunda da yaptığı işi bir görev olmaktan çok doyum sağladığı bir uğraş gördüğü için verimli bir şekilde yerine getirecektir (Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu-Kiremit ve Aladağ, 2013). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere yapılan işin özelliklerinin beklenti ve gereksinimlerle örtüşmesi, iş doyumunu açısından önemlidir. Psikolojik danışmanlık mesleğinde de diğer mesleklerde olduğu gibi yapılan işin kendine göre özellikleri ve gerektirdiği yetenek ve beceriler vardır. Psikolojik danışmanlık mesleği diğer insanlarla etkileşim ve iletişim temeline dayalı bir meslektir. Okul psikolojik danışmanının görevi ise anlayış içerisinde ve sosyal becerileri kullanarak öğrencilerin gelişim görevlerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır. Psikolojik danışmanlarının iş yaşamında danışma becerisi, dinleme becerisi, problemi analiz etme, kariyer danışmanlığında gözlem yapma gibi becerileri kullanması gereken tekniklerdir (Furnham, 2005). Corey (2005, 22-23) etkili psikolojik danışmanların kişisel özellikleri arasında kendi güçlerini tanıma ve kabul etme, değişime açık olma, diğerlerinin mutluluğuyla ilgilenme ve sağlıklı sınırlar koymayı ifade etmektedir. Bu özellikler duygusal zekânın içeriğine karşılık gelmektedir. Bir psikolojik danışmanın duygusal zekası yüksek olduğunda danışanlarını da duygusal anlamda anlayabilme ve sorunlarına odaklanabilme açısından daha başarılı olabileceklerdir (Altınkaynak ve Çakır, 2015). Sadece psikolojik danışmanlık mesleğinde değil, diğer mesleklerde de bireyin karşısındaki insanın duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlayabilmesi iş doyumunda önemlidir (Ülker, 2014).

Duygusal zekâ, kişinin kendi duygularını yönetmesinin, anlamasının yanı sıra çevresindeki insanların da duygularını yönetmesi ve anlaması olarak tanımlanabilir (Goleman, 2012). Akkoç'a (2007) göre ortak duygulara sahip olma, iletişim becerileri, insanlara yönelik anlayış, incelik ve kibarlık özellikleri duygusal zekanın tanımını oluşturmaktadır. Sade bir ifadeyle duygusal zekâ "duyguları etkin kullanabilme becerisi" olarak tanımlanabilir (Gürbüz ve Yüksel, 2008). Mayer ve Saloney'e (1997) göre duygusal zeka dört bileşeni içermektedir. Kişinin kendi

duygularını farkında olması ve duygularını yönetmesi; başkalarının duygularının farkında olması ve duygularını yönetmesidir.

Yaygın olarak kabul gören duygusal zeka tanımı ise bireyin hem kendi hem de başkalarının duygularını anlaması, kendi duygu ve davranışları ile başkalarıyla olan ilişkilerini yönetebilmesiyle ilgili yetenekleri ifade eder (Öztürk ve Deniz, 2008). Güllüce ve İşcan'a (2010) göre duygusal zekâ, kişinin davranışlarını yönlendiren ihtiyaç, dürtü ve gerçek değerlerini ifade etmektedir. Ayrıca duygusal zeka insanlarla olan ilişkilerin ve iş yaşamındaki başarının belirleyicisi olmaktadır. Çalışma hayatında duygusal zekânın yeri önem taşımaktadır. Duygularını etkin kullanabilen, çalıştığı ortamlara uyum sağlayabilen insanların iş yaşamına etkisi olduğu görülmüştür (Doğan ve Demiral, 2004). Duygusal Zeka, bireyin öz farkındalığı, kendini düzenleme, motivasyon, empati ve ilişki becerileri gibi beş temel özelliği öğrenme potansiyelini içerir. Bir iş yerinde gereken yeteneklere, bu öğrenme potansiyelinin ne kadar aktarılabildiği ise duygusal yeterlik olarak tanımlanır. (Goleman, 2000). Duygusal zekâ özelliği ise kişinin duygusal yeterlilikleriyle ilgili kendini algılaması olarak tanımlanmaktadır (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

Duygusal zekâsı yüksek bireyler mesleki ve kişisel yaşamlarında diğerlerinden daha fazla mutluluk ve üretkenlik olmaktadır (Austin, Saklofske ve Egan, 2005). Çalışan insanların duygusal zekâlarının, onların öznel iyi olma, iyimser olma, çalışma hayatında kendilerini iyi hissetme, meslekten hoşnut olma ve meslekten doyum sağlama gibi özelliklerle ilişkili olduğu yönünde çeşitli araştırmalar literatürde bulunmaktadır (Kafetsios ve Zampetakis, 2008; Bowling ve Eschleman, Wang, 2010; Oginska-Bulik, 2005; Tsaousis ve Nikolou, 2005; Rozkwitalska, 2017; Judge ve Klinge, 2015). Hazır giyim, bankacılık, medikal, tekstil, perakende sektörü gibi pek çok alanda duygusal zekâ ve iş doyumları arasındaki ilişki ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Gürbüz ve Yüksel, 2008). Başka çalışmalar incelendiğinde doktorlarda (Oral ve Köse, 2011), hemşirelerde (Büyükbayram ve Gürkan, 2014), polislerde (Afolabi, 2010), akademisyenlerde (Sudak ve Zehir, 2013), okulla ilgili meslek gruplarında örneğin okul müdürlerinde (Savaş, 2012, Turanlı, 2007), okul öncesi öğretmenlerinde (Öztürk ve Deniz, 2008), İngilizce öğretilerinde (Anari, 2012), beden eğitimi öğretmenlerinde (Mousavi, Yarmohammadi, Nosrat, ve Tarasi, 2012) iş doyumları ile duygusal zekâ arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlarının iş doyumları ve duygusal zekâları arasındaki ilişkileri ortaya koyan sadece bir araştırmaya rastlanılmıştır. Yusof, Muda ve Ishak (2016) tarafından Malezya'da yapılan araştırmada okul psikolojik danışmanlarının duygusal zekâ ve iş doyumları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Okul psikolojik danışmanların yaptıkları işin özellikleri ve kullanmaları gereken beceriler açısından bakıldığında ve diğer öğretmenler ve müdürlerle yapılan çalışmalar ışığında okul psikolojik danışmanlarının duygusal zekâ düzeylerinin iş doyumları üzerinde bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının duygusal zeka düzeylerinin iş doyumları düzeylerini yordayıp yordamadığını

Okul Psikolojik Danışmanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin İş Doyumu Düzeylerini Yordama Gücünün İncelenmesi

incelemektir. Hangi duygusal zekâ boyutunun, iş doyumunu ne kadar yordadığını belirlemek hem psikolojik danışman eğitiminde hem de hizmet içi eğitim içeriklerin oluşturulmasında yol gösterici olacaktır. Özetle okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu yordamada duygusal zekânın etkisi nedir sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu, sosyal medya üzerinden gönüllü olarak online hazırlanmış formu doldurarak çalışmaya katılan, 53 farklı ilden toplam 273 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun yaş aralığı 22-52 arasında olup, yaş ortalamaları 27.95'dir (Ss: 5.82). Çalışmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının 188'i (%68.9) kadın, 85'i (%31.1) ise erkektir. Çalışma grubunun 75'i ilkokul, 99'u ortaokul, 80'i lise ve 19'u ise diğer kurumlarda çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Minnesota iş doyum ölçeği", "Duygusal zeka özellikleri ölçeği" ve "Kişisel bilgi formu" ile veriler toplanmıştır.

Minnesota İş Doyumu Ölçeği (MİDÖ), Weiss, David, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiş ve Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye çevrilip, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .81'dir. Minnesota İş Doyum ölçeği 20 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin içsel (12 madde) ve dışsal (8 madde) olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. İçsel doyum alt boyutu genel anlamıyla işin içsel niteliğini içinde barındıran, tanınma, başarılı olma, yükselme, işin kendisine ilişkin öğelerden oluşmaktadır. İş Doyumu ölçeğinin dışsal doyum alt boyutu örgütün yürüttüğü politika, denetim, yönetici, çalışma arkadaşları ile ilişkiler, astlarla olan iletişim şekli, çalışma koşulları, ücret gibi işin çevresi ile ilgili öğelerinden oluşmaktadır. Birçok araştırmada ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği ortaya konulmuştur (Çarıkçı ve Oksay; 2004; Sevimli ve İşcan; 2005; Şanlı, 2006; Ceylan ve Ulutürk; 2006; Öztutku, 2007; Karataş ve Güleş, 2010; Köroğlu, 2012).

Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği (DZÖÖ), Petrides ve Furnham (2000,2001) tarafından geliştirilmiştir. Deniz Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, 20 maddeli, yedili likert tipi bir ölçektir. Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği hem bireysel hem de grup olarak uygulanabilir bir form olup duygusal yeterlikler ile ilgili algılama düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek hesaplanırken toplam alınan yüksek puan; bireylerin duygusal yeterliklerinin yüksek algılandığını gösterirken düşük puan alınması; duygusal yeterliklerinin az algılandığı yönünde ifade edilmektedir. Ölçeğin dil geçerliğini ölçmek amacıyla her iki dildeki formlardan elde edilen puanların korelasyonu incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve 20 maddelik iyi oluş, öz farkındalık, duygusallık ve sosyallik olmak üzere dört faktörden oluşan bir yapı bulunmuştur. Bu faktörler İyi oluş (Mutluluk, İyimserlik), Öz farkındalık (Düşük dürtüsellik, Stres yönetimi), Duygusallık

(Empati, Duyguları ifade), Sosyallik (Sosyal Farkındalık, Girişimcilik) olarak tanımlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları dört faktörlü yapının iyi uyum sağladığını göstermiştir. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu'nun iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .81, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur.

Ayrıca çalışma grubunda yer alan okul psikolojik danışmanlarının, yaş, cinsiyet, çalıştıkları kurum gibi ilgili bilgiler, kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri öncelikle kayıp ve uç değer açısından incelenmiş. Herhangi bir sorunlu veriye rastlanmamıştır. Verilerin normal dağılımını incelemek amacıyla histogram ve normal dağılım çizgisi oluşturulmuş. Verilen normale yakın dağılım gösterdiği görülmüş, ayrıca basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının birin altında yer alması sonucu verilerin normal dağılım ölçütlerine uygun olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2017: 40). Normallik dağılımının incelenmesinden sonra, okul psikolojik danışmanlarının iş doyumu toplam ve alt boyut puanlarının duygusal zekâ alt boyutları tarafından ne oranda yordandığını belirlemek için çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programında analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma grubundaki okul psikolojik danışmanlarının DZÖÖ puanları ile MİDÖ puanlarına uygulanan pearson korelasyon, aritmetik ortalama, ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Okul Psikolojik Danışmanlarının İş doyumu ve Duygusal Zekâlarına İlişkin Betimsel İstatistik ve Korelasyon değerleri

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8
1.İyi Oluş								
2.Öz kontrol	.46**							
3.Duygusalılık	.31**	.30**						
4.Sosyallik	.52**	.42**	.28**					
5.DZ-Toplam	.78**	.76**	.59**	.75**				
6.İçsel Doyum	.47**	.25**	.27**	.20**	.42**			
7.Dışsal Doyum	.34**	.18**	.12*	.14*	.29**	.60**		
8.İD-Toplam	.46**	.24**	.23**	.20**	.40**	.90**	.89**	
\bar{x}	21.41	20.79	21.01	21.52	106.4 2	49.12	25.27	74.39

Okul Psikolojik Danışmanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin İş Doyumu Düzeylerini Yordama Gücünün İncelenmesi

Ss 3.68 4.14 3.47 4.07 14.48 6.60 6.16 11.41

n=273, *p<.005, **p<.001, DZ: Duygusal zekâ, İD: İş doyumunu

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırma grubundaki okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu toplam puan ortalaması 74.39 (Ss= 11.41), içsel doyum puan ortalaması 49.12 (Ss= 6.60), dışsal doyum puan ortalaması ise 25.27 (Ss= 6.16)’dır. Duygusal Zekâ Toplam puan ortalaması 106.42 (Ss=14.48) iken alt boyutlardan alınan puanlar ise iyi oluş 21.41 (Ss=3.68), öz-kontrol 20.79 (Ss=4.14), duygusallık 21.01 (Ss=3.47) ve sosyallik 21.52 (4.07)’dir.

Ayrıca tabloda okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu ile duygusal zekâ toplam (r=40) ve alt boyutları olan iyi oluş (r=.46), özkontrol (r=.24), duygusallık (r=.23) ve sosyallik (r=.20) arasındaki korelasyon değerlerinin, istatistiksel olarak anlamlı (p<.001) oldukları görülmektedir. İş doyumunun alt boyutlarından içsel doyum ile duygusal zekâ toplam (r=42) ve alt boyutları olan iyi oluş (r=.47), özkontrol (r=.25), duygusallık (r=.27) ve sosyallik (r=.20) arasındaki korelasyon değerlerinin, istatistiksel olarak anlamlı (p<.001) oldukları, diğer iş doyumunu alt boyutu olan dışsal doyumun korelasyon değerlerine baktığımızda ise, duygusal zekâ toplam (r=.29) ve alt boyutları olan iyi oluş (r=.34), özkontrol (r=.18) ile p<.001 düzeyinde, duygusallık (r=.12) ve sosyallik (r=.14) alt boyutlarıyla da p<.005 düzeyinde korelasyon gösterdikleri görülmektedir. Bütün değişkenlerin birbirleriyle ilişkili oldukları söylenebilir.

Araştırmanın yordayıcı değişkenlerine (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) ilişkin puanlara ve yordanan değişkene (MİDÖ toplam puanı) uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda regresyon modeli ortaya çıkmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının duygusal zeka alt boyutlarının iş doyumlarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Okul Psikolojik Danışmanlarının İş Doyumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	St. Hata	β	t	R	R ²	F
Sabit	40.686	4.802		8.473**			
İyi Oluş	1.407	.208	.454	6.763**	.47	.22	19.074**
Öz kontrol	.120	.174	.044	.409			
Duygusallık	.312	.191	.095	1.635			
Sosyallik	-.254	.182	-.091	-1.395			

**p<.001

Tablo 2 incelendiğinde regresyona giren iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik (yordayıcı/bağımsız) değişkenlerinin birlikte MİDÖ toplam puanı (yordanan/bağımlı değişken) ile anlamlı bir ilişki (R=.47; R²=.22) gösterdiği gözlenmiştir (F=19.074, p < .001). Söz konusu dört değişken MİDÖ’ndeki değişimin %22’ini açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonucunda Duygusal zekânın iyi oluş alt boyutu ($\beta=.45$) MİDÖ'nün tek yordayıcısı olduğu, DZÖÖ'nün diğer alt boyutları öz kontrol, duygusallık ve sosyallik değişkenlerinin yordayıcı değişken olmadığı bulunmuştur.

Tablo 3: Okul Psikolojik Danışmanlarının İçsel ve Dışsal İş Doyumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

İş Doyumu	Değişken	B	Sh	β	t	R	R ²	F
İçsel Doyum	Sabit	27.798	2.734		10.168**			
	İyi Oluş	.815	.118	.455	6.881**	.50	.25	21.721**
	Öz kontrol	.063	.099	.040	.638			
	Duygusallık	.277	.109	.146	2.550			
Dışsal Doyum	Sabit	12.888	2.757		4.675**			
	İyi Oluş	.592	.119	.353	4.956**	.35	.12	9.191**
	Öz kontrol	.057	.100	.038	.569			
	Duygusallık	.035	.110	.020	.319			
	Sosyallik	-.102	.105	-.068	-.978			

**p<.001

Tablo 3 incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının içsel doyum alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik değişkenlerinin birlikte içsel doyum puanları ile anlamlı bir ilişki ($R=.50$; $R^2=.25$) gösterdiği gözlenmiştir ($F=21.721$, $p<.001$). Söz konusu dört değişken iş doyumundaki değişimin % 25'ini açıklamaktadır. Duygusal zekânın iyi oluş alt boyutu ($\beta=.455$) içsel doyumun tek yordayıcısı olduğu, DZÖÖ'nün diğer alt boyutları öz kontrol, duygusallık ve sosyallik değişkenlerinin yordayıcı değişken olmadığı bulunmuştur. Dışsal doyum alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre okul psikolojik danışmanlarında içsel doyumdaki değerler kadar olmada da iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik (yordayıcı/bağımsız) değişkenlerinin birlikte dışsal doyum puanları ile anlamlı bir ilişki ($R=.35$; $R^2=.12$) gösterdiği gözlenmiştir ($F=9.191$, $p<.001$). Dört değişken iş doyumundaki değişimin % 12'ini açıklamaktadır. İçsel doyumda olduğu gibi duygusal zekânın iyi oluş alt boyutu ($\beta=.353$) dışsal doyumun tek yordayıcısı olduğu, DZÖÖ'nün diğer alt boyutları öz kontrol, duygusallık ve sosyallik değişkenlerinin yordayıcı değişken olmadığı bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu yordamada duygusal zekânın etkisinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular okul psikolojik danışmanlarının duygusal zekânlarının onların iş doyumunu yordadığını göstermektedir. Duygusal zekânın alt boyutları olan iyi oluş, öz farkındalık, duygusallık ve sosyallik puanları toplam varyansın %22'sini açıkladığını, tek yordayıcı değişkenin ise iyi oluş alt boyutu olduğu bulunmuştur. İş doyumunu alt boyutlarında da benzer bir şekilde tek yordayıcı değişkenin yine iyi oluş alt boyutu olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular okul psikolojik danışmanlarının (Yusof ve ark. 2016) ve diğer okul çalışanlarının duygusal zekâ ve iş doyumunu arasında ilişkiyi

Okul Psikolojik Danışmanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin İş Doyumu Düzeylerini Yordama Gücünün İncelenmesi

inceleyen çalışmaları desteklemektedir (Savaş, 2012; Turanlı, 2007; Öztürk ve Deniz, 2008; Anari, 2012; Mousavi ve ark. 2012; Kumar, 2016). Yüksek duygusal zekâ özelliğine sahip bireyler, duygularını düzenlemekte ve sosyal ipuçlarını değerlendirme açısından daha başarılı, sosyal ilişkileri cesaretlendirmede daha iyiler ve başkaları tarafından daha çok kabul edilmektedirler (Mavroveli, Petrides, Sangareau ve Furnham, 2009). Psikolojik danışmanların okulda yaptığı temel iş ve görev ele alındığında (M.E.B., 2001: 50. Madde; M.E.B., 2017: 34. Madde), öğrencilerle, öğretmenlerle ve velilerle sürekli iletişim içerisinde olması gereken ve bu iletişimde de özellikle duyguların ön planda olduğu söylenebilir. Okul psikolojik danışmanları yüksek duygusal zekâ özelliğine sahip olduklarında okulda görevlerini de daha başarılı şekilde gerçekleştireceklerdir. Bu durumda onların iş doyumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Bununla birlikte duygusal zekâ özelliklerinden sadece iyi oluş alt boyutunun yordayıcı değişken olduğu görülmektedir. Günümüzde iyi oluşla ilgili yapılan tanımlamalar incelendiği zaman, iyi oluş kavramının öznel iyi oluş kavramının yanında psikolojik iyi oluş, yaşam kalitesi, iyilik hali, olumlu duygulanım gibi çeşitli kavramlarla birlikte kullanıldığı görülmektedir (Dost, 2016). İyi oluşu yüksek olan bireylerin kişiler arası iletişim becerilerinin geliştiği, yaşam enerjilerinin, yaratıcılık özelliklerinin ve yaşam kalitelerinin arttığı yapılan çalışmalarda belirlenmiştir. Yine bu çalışmalarda iyi oluşu yüksek bireylerin yaşam sürelerinin uzadığı ve iş ortamlarında da başarılı oldukları belirlenmiştir (Diener ve Seligman, 2002; Lyubomirsky, King ve Diener, 2005; Doğan ve Eryılmaz, 2013). İyi oluş düzeyleri yüksek olan okul psikolojik danışmanlarının iş doyumları da yüksek olmaktadır. Psikolojik danışmanlıkta ortaya konulan iş performansı, insanlara yardım amaçlı iletişim gerektiren polis, doktor, hemşire gibi benzer meslekler de olduğu gibi (Akdoğan ve Polatçı, 2013) bireyin iyi oluşundan etkilenebilecektir. Bu durum da işten alınan doyumunu etkileyecektir.

Çalışmada duygusal zekânın alt boyutları içsel doyumdaki varyansın %25'ini açıklarken, dışsal doyumdaki varyansın %12'sini açıklamaktadır. Bu bulgudan hareketle duygusal zekânın dışsal doyumuna göre içsel doyumun daha güçlü bir yordayıcısı olduğunu söyleyebiliriz. Dışsal doyum; çalışmanın karşılığında elde edilen kazanımlara (ücret, iş güvencesi, vb.) gibi çevresel faktörlere bağlı doyumken, içsel doyum ise kişisel faktörlere bağlı çalışma sırasında hissedilen doyumunu ifade eder (Arısoy, 2007). Duygusal zekâ özelliği alt boyutu olan iyi oluş, öznel bir kavram olarak, kişisel faktörlerden kaynaklı içsel doyumunu daha çok etkilemesi beklenen biri durumdur. Bu bulgular insana hizmet ve yardım temelli farklı mesleklerde çalışanların (Büyükbayram ve Gürkan, 2014, Çekmecelioğlu, Günsel ve Ulutaş, 2012) ve öğretmenlerin (Yoke ve Panatik, 2016) duygusal zekâ özelliğinin içsel doyumla daha ilişkili olduğunu gösteren araştırmaları desteklemektedir. Bununla birlikte duygusal zekâ özelliği alt boyutu olan iyi oluşun dışsal doyumunu yordaması da önemli bir bulgudur. Elde edilen bilgiler iyi oluş düzeyleri yüksek olan okul psikolojik danışmanlarının, okulda yönetici ve öğretmenlerle mesleki ilişkilerinden, çalışma ortamından da doyum sağlayabildiklerini göstermektedir. Landa, López-Zafra, Martos, ve Carmen Aguilar-

Luzón (2007) hemşirelerle yapmış oldukları çalışmada duygusal zekâ yeteneği yüksek olanların, olumlu kişiler arası ilişkiler kurduğu, problem çözme becerilerinin arttığı belirtilmektedir.

Öneriler

Duygusal zekâ geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir özelliktir (Goleman, 2000). Duygusal zekâ özellikleri, eğitimle ve uygulamalarla geliştirilebilir ve güçlendirilebilir (Yeşilyaprak, 2001). Üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında duygusal zekâ özelliğinin gelişimine yönelik ders içeriklerinde çeşitli eğitim ve uygulamalar yapılmaktadır. Bu içerik ve uygulamaların geliştirilmesi ve artırılması, belki de ayrı bir ders oluşturulması, psikolojik danışmanlarının çalışma dünyasına girdiklerinde diğer yararlarıyla birlikte iş doyumlarını da arttıracaktır.

Bu çalışma 53 ilde görev yapan okul psikolojik danışmanlarla yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışma bulgularının geniş örneklem grubu olarak genellenebilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışma sadece devlet kurumunda çalışan psikolojik danışmanlara uygulanmış olup özel okullarda çalışan okul psikolojik danışmanlarına uygulanmaması bakımında sınırlıdır. Ayrıca başka bir çalışmada duygusal zekâ ile birlikte iş doyumunu etkileyen başka etmenlere yer verilerek araştırılabilir. Sonuç olarak okul psikolojik danışmanlarının işten doyum sağlamaları bu kişilerin kendilerini duygusal yönden güçlü olmaları, kendilerini zinde hissetmeleri ile bağlantılı olduğu bu çalışmada görülmektedir.

Kaynaklar

Afolabi, O. A., Awosola, R. K., & Omole, S. O. (2010). Influence of emotional intelligence and gender on job performance and job satisfaction among Nigerian policemen. *Current Research Journal of Social Sciences*, 2 (3), 147-154.

Akdoğan, A., & Polatçı, S. (2013). Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun etkisi / The role of work family spillover and psychological well-being on the effect of psychological capital on performance. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 273-293.

Akkoç, Z. (2007). *Duygusal zeka*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş

Altınkaynak, S., & Çakır, S. G. (2015). Rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5 (1), 77-87.

Anari, N. N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24 (4), 256-269.

Arısoy, B. (2007). *Örgütsel iletişimin motivasyon ve iş doyumuna üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

*Okul Psikolojik Danışmanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin İş Doyumu
Düzeylerini Yordama Gücünün İncelenmesi*

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38 (3), 547-558.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Baycan, A. (1985). *Analysis of several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Büyükbayram, A., & Gürkan, A. (2014). Hemşirelerin iş doyumunda duygusal zekânın rolü. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 5 (1), 41-48.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara, Pegem A yayıncılık

Bowling, N. A., Eschleman, K. J., & Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83 (4), 915-934.

Ceylan, A. & Ulutürk, Y. H. (2006). Rol belirsizliği, rol çatışması, iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7 (1), 48-58.

Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları* (çev: Ergene, T.). Ankara: Mentis Yayıncılık. (Orjinal eser 2005 yılında basılmıştır).

Çarıkçı, İ. H. & Oksay, A. (2004). Örgütsel yapı ve meslek farklılıklarının iş tatmini üzerindeki etkileri: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 157-172.

Çekmecelioğlu, H. G., Günsel, A., & Ulutaş, T. (2012). Effects of emotional intelligence on job satisfaction: An empirical study on call center employees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 363-369.

Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği-kısa formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 38(169), 407-419.

Diener, E., & Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*. 13 (1), 81-84.

Doğan, S. & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14 (1), 209-230.

Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 107-117.

Dost, M. T. (2016). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (23), 103-111.

Furnham A. (2005). *The Psychology of Behaviour at Work: The Individual in the Organization*. New York: Psychology Press.

Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları

Goleman, D. (2012). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Güllüce, Ç. & İşcan, F. Ö. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5 (2), 7-30

Gürbüz, S. & Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zeka: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 9 (2), 174-190.

Judge, A., T., & Klinger, R. (2015). Job satisfaction subjective well-being at work, *Subjective Well-Being*, 393-413.

Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and individual differences*, 44(3), 712-722.

Karataş, S. & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 74-89.

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H., & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(25) 119 - 137

Köroğlu, Ö. (2012). İçsel ve dışsal iş doyum düzeyleri ile genel iş doyum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: turist rehberleri üzerinde bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 13(2); 275-289.

Kumar, A. (2016), Emotional Intelligence Dimensions, Job Satisfaction and Primary School Teachers. *International Journal of Education & Multidisciplinary Studie*. 5(1); 8-15.

Lambrou, P., Kontodimopoulos, N., & Niakas, D. (2010). Motivation and job satisfaction among medical and nursing staff in a Cyprus public general hospital. *Human Resources for Health*. 8 (26), 26-34.

Landa, J. M. A., López-Zafra, E., Martos, M. P. B., & del Carmen Aguilar-Luzón, M. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: a questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*. 45(6), 888-901.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.

Mavroveli, S., Petrides, K.V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence to objective socioemotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*. 9, 259-272.

Mayer J., D., & Salovey, P (1997). What is emotional intelligence?, In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books

Okul Psikolojik Danışmanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin İş Doyumu Düzeylerini Yordama Gücünün İncelenmesi

Milli Eğitim Bakanlığı (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, *Tebliğler Dergisi*, Mayıs, Ankara, Sayı: 2524

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, Kasım, Ankara, Sayı: 30236

Mousavi, S. H., Yarmohammadi, S., Nosrat, A. B., & Tarasi, Z. (2012). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction of physical education teachers. *Annals of Biological Research*. 3(2), 780-788.

Oginska-Bulik, N., (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *Int. J. Occup. Med. Environ. Health*, 18, 167-175.

Oral, L. ve Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 16 (2): 463-492.

Öztutku, H. (2007). Yönetici-ast etkileşimi ile iş tatmini arasındaki ilişki. *Amme İdaresi Dergisi*. 40 (2), 79-98.

Öztürk, A., & Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*. 7(3), 578-599.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.

Rozkwitalska, M. (2017). *Job satisfaction and subjective well-being in the multicultural workplace. In Intercultural Interactions in the Multicultural Workplace*. Springer International Publishing, 123-135.

Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin duygusal zeka ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyum düzeylerine etkisi, *Dumlupınar University Journal of Social Science / Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 139-148.

Sevimli, F., İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyum. Ege Üniversitesi, İ.İ.B.F. *Akademik Bakış Dergisi*, 5 (1-2), 55-64.

Silah, M. (2000). *Çalışma Psikolojisi*. Ankara: Selim Kitabevi.

Sudak, M. K., & Zehir, C. (2013). Kişilik tipleri, duygusal zekâ, iş tatmini ilişkisi üzerine yapılan bir araştırma/types of personality, emotional intelligence, with a study on the relationship between job satisfaction. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11 (22), 141.

Şanlı, S., (2006). *Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Tsaousis, I. ve Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship between emotional intelligence and physical and psychological health. *Stress and Health*. 21,77-86.

Turanlı, A. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ülker, N. (2014). *Hemşirelerde iletişim becerileri ve iş doyumu, merkez efendi devlet hastanesi hemşireleri örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the minnesota satisfaction questionnaire*. mineapolis: Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, 22, (1-19)

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 25 (25), 139-146.

Yoke, L. B., & Panatik, S. A. (2016). Emotional intelligence and job performance. *International Business Management*.10 (6), 806-812.

Yusof, R., Muda, T. E. A. T., & Ishak, N. M. (2016). Relationship between emotional intelligence and job satisfaction among school counseling head teachers. *Journal of Humanities and Social Science*. 21(5), 61-68.

Extended Abstract

Introduction

An important part of the active time in life is the hours we are at work. Everyone wants to be satisfied with the work environment and job. Job satisfaction is defined as the individual enjoyment of his/her job and positive emotional state at work (Lambrou, Kontodimopoulos ve Niakas 2010). According to Silah (2000), the level of job satisfaction that the employees perform depends on how much their work satisfies their needs. According to Weiss et al. (1967), job satisfaction is satisfied with one's job satisfaction in meeting the needs of one's success, creativity, and ability. Emotional intelligence can be defined as people manage, understand their own feelings as well as manage and understands the feeling of other people. (Goleman, 2012). Individuals with high emotional intelligence are more happy and productivity in their professional and personal lives than others. (Austin, Saklofske ve Egan, 2005).

There are many researches in the literature about that the emotional intelligence of working people is related with features like their subjective well-being, optimism, feeling good at work, pleasure from work and job satisfaction. (Kafetsios and Zampetakis, 2008; Bowling and Eschleman, Wang, 2010; Oginska-

*Okul Psikolojik Danışmanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin İş Doyumu
Düzeylerini Yordama Gücünün İncelenmesi*

Bulik, 2005; Tsaousis and Nikolou, 2005; Rozkwitalska, 2017; Judge and Klinge, 2015).

The purpose of this study is to examine whether emotional intelligence levels predict job satisfaction levels of the school psychological counselors. In summary, what is the effect of school psychological counselors' emotional intelligence on job satisfaction?. Define which emotional intelligence dimension how much predicts job satisfaction will be guide with the create of the content of psychological counselor training as well as in-school guidance service.

Method

The study group of the research consists of 273 school counselors from 53 different province who volunteer fills the online form through social media. The age range of the study group is 22-52 and the average age is 27.95. (Sp: 5.82). 188 of the school psychological counselor participating in the study are women (68.9%), 85 of the participants are men (%31.1). The 75 school of the survey were from primary school, 99 were of middle school, 80 of highschool and 19 of them are working in other institutions.

Minnesota Job Satisfaction Scale, Trait Emotional Intelligence Questionnaire and Personal Information form were used as the measuring tools in the study.

Minnesota Job Satisfaction Scale (Weiss, David, England and Lofguist, 1967, translated by Baycan 1985) also validity and reliability studies are conducted. The reliability coefficient is 81. Minnesota Job Satisfaction Scale is a scale consisting of 20 items.

Trait Emotional Intelligence Questionnaire is improved by Petrides and Furnham (2000, 2001). The scale is adapt in turkish by Deniz, Özer and Işık (2013). The scale consisting of 20 items. This scale can be applied at individual and group and the purpose is to define the perception level related to emotional competence. Also the information of school psychological counselors such as age, sex, institution they work for are obtained by Personal Information Form.

Regression analysis was used to define how much job satisfactions total and sub dimensions predicted by emotional intelligence sub dimensions of school psychological counselors. Pearson correlation coefficients were examined with the purpose to investigate interrelationships between varriables. The data in the research analyzed in program SPSS 22.0.

Finding

As a result of the correlation analysis, all the variables are related to each other.

The regression analysis showed that the well-being as subscale of emotional intelligence ($\beta = .45$) was the single predictor of Job satification and other subscales of emotional intelligence (self-control, emotionality, and sociability) were not predictors . The effect of emotional intelligence on school psychological counselors'

job satisfaction was investigated. Findings in this study show that the emotional intelligence of school psychological counselors is predicting their job satisfaction. It was found that the subscales of emotional intelligence, well-being, self-control, emotionality and sociality scores explained 22% of the total variance of Job satisfaction, and the only predictor variable was well-being sub-dimension of emotional intelligence.

Likewise, in the sub-dimensions of job satisfaction, it is found that the only predictive variable is still well-being sub-dimension. This findings support the results of studies that examine school psychological counselors' (Yusof et al., 2016) and other school workers' emotional intelligence and job satisfaction (Savaş, 2012; Turanlı, 2007; Öztürk and Deniz, 2008; Anari, 2012; Mousavi and others 2012; Kumar, 2016). In the study, the subscales of emotional intelligence explain 25% of the variance in internal satisfaction and 12% of the variance in external satisfaction. From this finding, we can say that emotional intelligence is a stronger predictor of inner satisfaction than external satisfaction. External satisfaction; satisfaction with environmental factors such as gains (wages, job security, etc.) obtained for working, and internal satisfaction refers to satisfaction felt during work due to personal factors (Arisoy, 2007).

Well-being sub-dimension of Emotional intelligence is a subjective concept that is expected to have more influence on internal satisfaction originating from personal factors. These findings support, researchs that shows that the emotional intelligence of employees in different professions based on human services and helping (Büyükbayram and Gürkan, 2014, Çekmecelioğlu, Günsel and Ulutaş, 2012) and teachers (Yoke and Panatik, 2016) are more related to internal satisfaction.

However, Another important finding is the external satisfaction predict of well-being sub-dimension of Emotional intelligence. Findings show that school psychological counselor with high levels of well-being can provide satisfaction to the administrators and teachers in the school from their professional relations and working environment.

YETİŞKİN BİREYLERDE FİZİKSEL AKTİVİTE VE DEPRESYON ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

Neslihan LÖK

Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Konya, neslihanlok1@gmail.com

Kerime BADEMLİ

Akdeniz Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Antalya, bademlikerime@gmail.com

Makale Geliş Tarihi:01.11.2017 Makale Kabul Tarihi:28.12.2017

Özet

Bu araştırma fiziksel aktivite ve depresyon arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma tanımlayıcı ilişkisel türde planlanmıştır. Verilerin toplanmasında; bireylerin sosyo-demografik özelliklerini sorgulayan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu, Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi ve Beck Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 286 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde sayı ve yüzde dağılımları, kare ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Fiziksel aktivite düzeyleri ile depresyon düzeyi arasındaki ilişki değerlendirildiğinde ise fiziksel aktivite ile depresyon arasında negatif yönde yüksek düzey bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r:-0.75$ $p:0.01$). Bireylerin yaş ortalaması 39.24 ± 4.23 , % 51.67'si kadın, % 70'i bekar, % 27.3'ü ev hanımı ve % 47.32'si lise ve üstü eğitim almıştır. Bireylerin % 23.44'ünün inaktif, % 33.21'inin minimal aktif ve % 43.35'inin ise çok aktif olduğu bulunmuştur. Bireylerin depresyon düzeyleri incelendiğinde ise % 51.39'unun "depresyonu olmadığı", 28.26'sının "hafif" ve % 20.35'inin ise "orta" düzeyde depresyonu olduğu bulunmuştur. Fiziksel aktivite düzeyi arttıkça depresif belirtilerin azaldığı görülmüştür. Yetişkin bireylerin fiziksel aktivite düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek onlara sunulacak hizmetlerin düzenlenmesi ve yapılandırılması açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel aktivite, Depresyon, Yetişkinler

DETERMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL ACTIVITY AND DEPRESSION IN ADULT INDIVIDUALS

Abstract

This study was conducted to determine the relationship between physical activity and depression. Research is planned in a descriptive relational type. In gathering the data; information form prepared by the researchers questioning the socio-demographic characteristics of the individuals, International Physical Activity Questionnaire and Beck Depression Scale were used. Number and percentage distributions, Chi-Square Test and Pearson correlation analysis were used in the analysis of the data. When the relationship between physical activity levels and depression level was evaluated, it was found that there was a high level of negative correlation between physical activity and depression ($r:-0.75$ $p: 0.01$). The average age of the individuals was 39.24 ± 4.23 , 51.67% female, 70% single, 27.3% housewives and 47.32% high school and above. 23.44% of the individuals were found to be inactive, 33.21% to be minimal active and 43.35% to be very active. When the depression levels of the individuals were examined, it was found that 51.39% had "no depression", 28.26 had "mild" and 20.35% had "moderate" depression. When physical activity increased depressive symptoms decreased. The assessment of the relationship between levels of physical activity and depression of adult individuals has resulted in the importance of regulating and structuring services to be provided to them.

Keywords: Physical activity, depression, adults

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre sağlık; fiziksel, zihinsel ve sosyal tüm boyutlarda iyi oluş hali olarak tanımlanmaktadır (World Health Organization, 2003). Günümüzde depresyon her toplumda görülen bir halk sağlığı sorunudur (Cassano, Fava 2002). Dünya Sağlık Örgütü tahminlerine göre depresyon, dünyada değişen oranlarda ortalama 300 milyondan fazla kişiyi etkileyen duyu durum bozukluğudur (Depression Fact sheet 2017). Depresyon tedavisinde uygulanan psikoterapi yöntemlerine göre egzersiz terapinin maliyet etkili ve ulaşılabilir bir tedavi yöntemi olduğu belirtilmektedir (Gąsiewski, 2017). Fiziksel egzersizin depresif semptomlar ve nöroendokrin stres hormonları üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada; orta-ağır derecede depresif semptomu olan 18–20 yaş aralığındaki 49 bayan 8 haftalık düzenli egzersiz programına alınmış, programın başlangıcındaki ve sonundaki depresyon skorları karşılaştırıldığında, depresyon skorlarında başlangıç seviyesine göre anlamlı düşüş saptandığı belirtilmektedir (Nabkasorn ve ark. 2005). Benzer şekilde yetişkinler üzerinde yapılan bir diğer çalışmada da fiziksel aktivitenin sağlığı olumlu yönde geliştirdiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra çalışma kapsamına alınan yetişkinlerden orta şiddetteki fiziksel etkinliklere katılanlarda kemik yoğunluğu, esneklik, kassal kuvvet ve dayanıklılıkla hız becerileri artarken obezite, depresyon ve yüksek kaygı düzeyinde azalma olduğu belirtilmektedir (Özüdoğru 2009). Fiziksel aktivitenin, anksiyete ve depresyonu azalttığı ve olumlu düşünmeyi geliştirerek stresle başa çıkmayı kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Soyuer ve ark. 2008; Lök ve Lök 2015; Lök ve Lök 2016).

Yapılan deneysel çalışmalarda hareketsizliğin hastalık ve erken ölüme neden olduğu kanıtlanmıştır. Özellikle orta yaş ve sonrasında kabul edilebilir düzeyde fiziksel aktivite yapan bireylerde erken ölümlerin ve ciddi hastalıkların önlenmesinde düzenli fiziksel aktivitenin iki kat daha etkili olduğu görülmüştür. Kalp hastalıklarının önlenmesi için, dördüncü temel risk faktörü olarak kabul edilen hareketsizliğin ortadan kaldırılmasının yüksek tansiyon, yağ metabolizması bozukluklarının ve sigara içmenin engellenmesiyle eşit yarar sağladığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Akyol ve ark., 2008). Fiziksel aktivitenin ruhsal ve fiziksel sağlığı olumlu etkilemesine rağmen toplumda düzenli fizik aktivite yapanların oranı düşüktür. Yetişkinlerin fiziksel aktivitelere katılmasıyla ilgili yapılan çalışmalarda, yetişkinlerin sadece %28'i orta ve yüksek şiddetli bir aktiviteye katılırken, % 50'sinin düşük düzeyde fiziksel olarak aktif oldukları bulunmuştur (Bourdeaudhuij ve Oost 1999; Grundy, Blacburn ve Higgins 1999).

Günümüzde obezite ve fiziksel inaktivite prevelansında artma nedeniyle fiziksel inaktivite toplum sağlığı sorunları içerisinde yer almaktadır. Rehn ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada kronik hastalıkların engellenmesi, obezitenin önlenmesi ve sağlığın geliştirilmesi için tüm toplumun egzersize yönlendirilmesi gerektiği ve ulusal veya uluslararası düzeyde fiziksel aktivitenin önemsenmesi gerektiği belirtilmiştir. Yetersiz fiziksel aktivite koroner kalp hastalığı,

Yetişkin Bireylerde Fiziksel Aktivite ve Depresyon Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

diyabet, osteoporoz gibi hastalıklar ile ilişkilidir. Yaşam boyu düzenli fizik aktivite fiziksel ve ruhsal sağlık açısından önemlidir (Eime ve ark., 2015).

Çalışmanın Amacı:Yapılan çalışmalarda da belirtildiği gibi depresyon ve fiziksel inaktivite önemli toplum sağlığı sorunları arasında yer almaya başlamıştır. Fiziksel aktivitenin depresyon düzeyinde olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle toplumda fiziksel aktivite ve depresyon arasındaki ilişkinin araştırılarak uygun müdahale yöntemlerinin uygulanması önemlidir. Bu araştırma bir aile sağlığı merkezine kayıtlı bireylerde fiziksel aktivite ve depresyon arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki soruların yanıtları aranacaktır.

1. Bireylerin fiziksel aktivite düzeyleri nedir?
2. Bireylerin depresyon düzeyleri nedir?
3. Bireylerin sosyo-demografik özellikleri ile depresyon arasında ilişki var mıdır?
4. Fiziksel aktivite ve depresyon arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Şekli

Araştırma tanımlayıcı ilişkisel türde planlanmıştır.

Araştırmanın Yeri

Araştırma Konya İl Sağlık Müdürlüğüne bağlı Aile Sağlığı Merkezi'de yapılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Aile Sağlığı Merkezi'ne kayıtlı 1354 birey oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini belirlemede, evreni bilinen örnekleme yöntemi kullanılmış ve örneklem 286 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında; bireylerin sosyo-demografik özelliklerini sorgulayan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu, Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi ve Beck Depresyon ölçeği kullanılmıştır. Veriler toplanmadan önce, soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla, 15 bireye ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaya alınan bireylerin verileri araştırmaya dahil edilmemiştir.

Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi

Bu çalışmada bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini belirlemek için Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (International Physical Activity Questionnaire, IPAQ) kısa formu kullanılmıştır. Uluslararası geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Craig ve arkadaşları tarafından yapılan bu anket için, Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Öztürk (2005) tarafından üniversite öğrencilerine yapılmıştır. Ankette toplamda 7 soru bulunmaktadır. 1. ve 2. sorular şiddetli aktiviteler, 3. ve 4. sorular orta düzeyde şiddetli aktiviteler, 5. ve 6. sorular yürüme ve 7. soru ise oturma ile ilgili bireyin harcadığı zamana ilişkin durumları sorgulamaktadır. Bütün aktivitelerin

değerlendirilmesinde her bir aktivitenin tek seferde en az 10 dk yapılıyor olması ölçüt alınmaktadır. Dakika, gün ve MET değeri (istirahat oksijen tüketiminin katları) çarpılarak "MET-dakika/hafta" olarak bir skor elde edilmektedir. Fiziksel aktivite düzeyleri, fiziksel olarak aktif olmayan (<600 MET- dk/hafta), fiziksel aktivite düzeyi düşük olan (600 – 3000 MET-dk/hafta) ve fiziksel aktivite düzeyi yeterli olan (sağlık açısından yararlı olan) (>3000 MET-dk/hafta) şeklinde sınıflandırıldı. Fiziksel aktivitelere ilişkin enerji tüketimlerinin hesaplanmasında her bir aktivitenin haftalık süresi (dakika) ile Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi için oluşturulan MET enerji değerleri çarpılmıştır. Böylece her bir birey için şiddetli, orta, yürüme, oturma ve toplam fiziksel aktivitelerine ilişkin enerji tüketimleri MET-dk/Hafta biriminde elde edilmiştir.

Beck Depresyon Ölçeği

Beck depresyon ölçeği (BDÖ) duygusal, bilişsel, somatik ve motivasyonel bileşenleri ölçmek amacıyla Beck tarafından 1961 yılında geliştirilmiş bir öz bildirim ölçeğidir. BDÖ araştırmalarda ve kliniklerde en sık kullanılan, kişinin kendisi hakkında bilgi verme araçlarından biridir. Temel amacı depresyon belirtilerini kapsamlı bir biçimde değerlendirmek olsa da bilişsel içeriğin değerlendirilmesine de olanak sağlar. Türkçe'de geçerlik ve güvenilirlik çalışması Hisli tarafından yapılmış ve BDE'nin kesme puanının 17 olarak kabul edildiği belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.92$ 'dir (Hisli 1988). BDÖ depresyonda görülen belirtileri ölçmeye yarayan ve 21 maddeden oluşan kendini değerlendirme türü ölçektir. İki madde duygulara, 11 madde bilişlere, iki madde davranışlara, beş madde bedensel belirtilere, bir madde kişiler arası belirtilere ayrılmıştır. Her soru 0'dan 3'e kadar değişen ağırlık dereceleri olan dört cevap seçeneğinden oluşmaktadır. Bu ölçekte toplam değer 9 ve daha az ise "depresyon yok", 10-16 ise "hafif", 17-23 ise "orta", 24 ve daha fazla ise "şiddetli depresyon" olarak değerlendirilir. BDÖ kullanılarak yapılan benzer araştırmalarda, BDÖ değeri kesim noktası olarak farklı değerler alınmakla birlikte, genel olarak kesim noktası (cut off değeri) 17 olarak alınmıştır (Hisli 1988).

Araştırmaya Alınma Kriterleri

- Okuryazar olması (anket formlarını anlayabilmesi ve tamamlayabilmesi)
- 65 yaş ve üstünde olması

Verilerin toplanması

Veriler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplama sırasında uyarının az olduğu sessiz bir ortam oluşturulmuştur.

Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmanın verileri SPSS for Windows 21.0 (Statistical Package for Social Science) istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Veriler toplandıktan sonra, her bireyin ölçeklerde yer alan her madde için belirttiği seçenek araştırmacı tarafından SPSS programına girilmiş ve bireylerin ölçeklerden aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Demografik verilerin değerlendirilmesinde sayı ve

Yetişkin Bireylerde Fiziksel Aktivite ve Depresyon Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

yüzde dağılımları, kıkare ve ölçek puanları arasındaki ilişkiyi değerlendirmede ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında ve $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmaya başlamadan önce Halk Sağlığı Müdürlüğü'nden ve Aile Sağlığı Merkezi'nden kurumsal izin alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılanlara araştırmanın adı, amacı, süresi ve şekli hakkında açıklama yapılarak bilgilendirilmiştir. Hasta yakınları bilgilendirilerek yazılı onamları alınmıştır.

Bulgular

Bireylerin yaş ortalaması 39.24 ± 4.23 , % 51.67'si kadın, % 70'i bekar, % 27.3'ü ev hanımı ve % 47.32'si lise ve üstü eğitim almıştır. Bireylerin % 61.28'inin normal kilolu olduğu saptanmıştır. Ayrıca bireylerin, % 53.2'sinin sigara, % 94.3'ünün ise alkol kullanmadığı, % 43.12'sinin de sağlığını çok iyi/iyi algıladığı saptanmıştır.

Bireylerin fiziksel aktivite düzeyleri "Uluslararası Fiziksel Aktivite" anketine göre belirlenmiş olup, % 23.44'ünün inaktif (<600 MET-min/hafta), % 33.21'inin minimal aktif (600-3000 MET-dk/hafta) ve % 43.35'inin ise çok aktif (>3000 MET-min/ hafta) olduğu bulunmuştur (Tablo 1). Bireylerin depresyon düzeyleri incelendiğinde ise % 51.39'unun "depresyonu olmadığı", 28.26'sinin "hafif" ve % 20.35'inin ise "orta" düzeyde depresyonu olduğu bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 1: Bireylerin Fiziksel Aktivite Düzeyleri

Fiziksel Aktivite Düzeyi	Sayı	%
İnaktif (<600 MET-min/hafta)	67	23,44
Minimal Aktif (600-3000 MET- min/hafta)	95	33,21
Çok Aktif (>3000 MET- min/ hafta)	124	43,35
Toplam	286	100,0

Tablo 2: Bireylerin Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ) Puanlarının Dağılımı

BDÖ Puanı	Sayı	%
10 ve daha az ise "depresyon yok"	147	51,39
11-16 ise "hafif"	81	28,26
17-20 ise "orta"	60	20,35
Toplam	286	100,0

Bireylerin depresyon düzeyleri ile sosyodemografik özellikleri karşılaştırıldığında, kadınların %34.54'ünün, erkeklerin % 8.72, evlilerin % 19.53'ünün, bekarların 29.08'inin ve lise ve üstü mezun olanların % 25.94'ünün ve kilolu olanların ise % 31.87'sinin depresyonu olduğu farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$) (Tablo 3).

Tablo 3: Bireylerin Sosyo demografik Özellikleri ile Depresyon Düzeyleri

Değişkenler	10 ve daha az ise "depresyon yok" n (%)	11 puan ve üstü "depresyon var" n (%)	Test değeri
Cinsiyet			
Kadın	49 (17.13)	99 (34.54)	X²=4.324 p=0.01*
Erkek	98 (34.26)	42 (8.72)	
Medeni Durum			
Evlü	30 (10.47)	56 (19.53)	X²=14.475 p=0.02*
Bekar	117 (40.92)	85 (29.08)	
Eğitim Düzeyi			
İlköğretim	86 (30,01)	65 (22.67)	X²=3.107 p=0.03*
Lise ve üstü	61 (21.38)	76 (25.94)	
Beden Kütle İndeksi			
Normal kilolu (18.5-24.9)	84 (29.41)	48 (16.74)	X²=25.607 p=0.01*
Kilolu (25.0-29.9)	63 (21.98)	93 (31,87)	

*p<0.05

Fiziksel aktivite düzeyleri ile depresyon düzeyi arasındaki ilişki değerlendirildiğinde ise fiziksel aktivite ile depresyon arasında negatif yönde yüksek düzey bir ilişki olduğu bulunmuştur (r:-0.75 p:0.01) (Tablo 4).

Tablo 4: Bireylerin Fiziksel Aktivite Düzeyleri ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ölçekler	Fiziksel Aktivite Anketi	Beck Depresyon Ölçeği
Fiziksel Aktivite Anketi	1,00	
Beck Depresyon Ölçeği	r:- 0,75 p: 0,01*	1,00

*p<0.05

Tartışma ve Sonuç

Yetişkinlerde fiziksel aktivite düzeyleri ile depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi değerlendiren bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre fiziksel aktivite ve depresyon arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca depresyon yönünden kadın olma, bekar olma, lise ve üzeri eğitim düzeyinde olma ve kilolu olmanın risk faktörü olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmada kadınların depresyon yönünden risk grubunda olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu literatür ile uyumludur. Yapılan bir epidemiyolojik çalışmada da kadınlarda depresyon görülme oranının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Burt, Stein 2002). Bir başka çalışmada da benzer bulgu elde edilmiş olup kadınlarda depresyon daha sık görülmüştür (Kornstein, 2001). Kadın olmanın depresyonda temel bir risk etkeni olduğu, kadınların biyolojik yapısı, ruhsal özellikleri, kişilik yapısı, sorunlarla başa çıkma biçimi, toplumsal ve kültürel konumu gibi faktörlerin depresyonda etkili olabileceği bildirilmektedir (Güz, Yaman ve Dilbaz 2007). Bu çalışmada eğitim düzeyinin yüksek olması depresyon açısından risk faktörü olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan bir çalışmada bizim çalışmamızın aksine eğitim durumu düşüklüğü

Yetişkin Bireylerde Fiziksel Aktivite ve Depresyon Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

depresyon için bir risk faktörü olarak belirtilmiştir (Dişçigil ve ark 2005). Bekar olmanın sosyal destek yetersizliği nedeni ile depresyonda risk faktörü olduğu düşünülmektedir

Fiziksel aktivite ve depresyon arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmada da bu çalışmaya benzer şekilde fiziksel aktivite ve depresyon arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Dankel, Loenneke, & Loprinzi (2016) tarafından yapılan çalışmada inaktif bireylerin ve obezite düzeyinde kilolu olanların depresif semptomlarında artış olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu fiziksel aktivitenin depresif belirtiler üzerine etkisini göstermektedir. Camacho ve arkadaşları (1991) tarafından yapılan çalışmada, başlangıçta depresif semptomları olmayan katılımcılardan düşük düzeyde fiziksel aktivite yapanların, yüksek düzeyde fiziksel aktivite yapanlara göre daha fazla depresyon riski altında oldukları görülmüştür. Bir başka çalışmada fiziksel aktivitenin depresyona karşı koruyucu etkisi olduğu belirtilmektedir (Babiss, & Gangwisch, 2009). Mammen ve Faulkner (2013) tarafından yapılan sistematik derlemede fiziksel aktivitenin artırılmasının ruh sağlığını geliştirme ve depresyon gelişme riskini azaltmada değerli bir strateji olduğu vurgulanmıştır. Fiziksel aktiviteye teşviğin toplum sağlığı açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle egzersiz programlarının toplumsal sağlık programlarının bir parçası olması gerekmektedir. Ayrıca yaşam tarzı ve ruhsal durum arasındaki ilişkiye odaklanan ileri çalışmalar yapılması önemlidir.

Yetişkinlerde fiziksel aktivite düzeyleri ile depresif belirtiler arasındaki ilişkiyi değerlendiren çalışmada depresyon yönünden kadınlar, bekarlar, lise ve üstü eğitilmişler ve kilolular risk grubundadır. Çalışmamızda fiziksel aktivite ile depresif belirtiler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Fiziksel aktivite düzeyi arttıkça depresif belirtilerin azaldığı görülmüştür. Sonuç olarak, yetişkin bireylerin fiziksel aktivite düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmenin onlara sunulacak hizmetlerin düzenlenmesi ve yapılandırılmasında, ayrıca kronik hastalıklardan bireylerin korunması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; Aile Sağlığı Merkezi'ne poliklinik kontrolüne gelen, iletişime açık ve araştırmaya katılmayı kabul eden bireylerle sınırlıdır.

Kaynakça

Akyol A., Bilgiç P., Ersoy G. (2008). Fiziksel Aktivite, Beslenme ve Sağlıklı Yaşam, T.C. Sağlık Bakanlığı, Beslenme Bilgi Serisi, Seri D-5.

Babiss, L. A., & Gangwisch, J. E. (2009). Sports participation as a protective factor against depression and suicidal ideation in adolescents as mediated by self-esteem and social support. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(5), 376-384.

Bourdeaudhuj I.D., Oost P.Y. (1999) A cluster- analytical approach toward physical activity and other health related behaviors. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31(4):605-612.

Burt, V. K., and Stein, K. (2002). Epidemiology of depression throughout the female life cycle. *The Journal of clinical psychiatry*, 63, 9-15.

Camacho, T. C., Roberts, R. E., Lazarus, N. B., Kaplan, G. A., and Cohen, R. D. (1991). Physical activity and depression: evidence from the Alameda County Study. *American journal of epidemiology*, 134(2), 220-231.

Cassano P., Fava M. (2002). Depression and public health: an overview. *J Psychosom Res.* 53:849–57.

Dankel, S. J., Loenneke, J. P., & Loprinzi, P. D. (2016). Mild depressive symptoms among Americans in relation to physical activity, current overweight/obesity, and self-reported history of overweight/obesity. *International journal of behavioral medicine*, 23(5), 553-560.

Depression Fact sheet. World Health Organization 2017. Available at: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/en/> [Erişim Tarihi: 1 Temmuz 2017].

Dişçigil, G., Gemalmaz, A., Başak, O., Gürel, S., Tekin, N. (2005). Birinci basamakta geriatrik yaş grubunda depresyon. *Türk Geriatri Dergisi*, 8(3): 129-133.

Eime, R. M., Sawyer, N., Harvey, J. T., Casey, M. M., Westerbeek, H., & Payne, W. R. (2015). Integrating public health and sport management: sport participation trends 2001–2010. *Sport management review*, 18(2), 207-217.

Gąsiewski, T. A. (2017). Effectiveness of differentiated physical activity for the therapy of depression: a review. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 12(2), 65.

Güz, H., Yaman, M. A., Dilbaz, N. (2007). Fiziksel hastalığı olan yaşlılarda depresyon ve diğer psikiyatrik belirtiler. *Türkiye’de Psikiyatri*, 9(1): 44-49.

Hisli N. Depresyon Envanteri’nin geçerliliği üzerine bir çalışma. *Psikoloji Dergisi*, 1988;6:118-122.

Kornstein, S. G. (2001). The evaluation and management of depression in women across the life span. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 62, 11-17.

Lök, S., ve Lök, N. (2015). Demansta fiziksel aktivite ve egzersiz. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(3), 289-294.

Lök, S., ve Lök, N. (2016). Kronik Psikiyatri Hastalarına Uygulanan Fiziksel Egzersiz Programlarının Etkinliği: Sistemik Derleme. *Current Approaches in Psychiatry/Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(4), 354-366.

Mammen, G., & Faulkner, G. (2013). Physical activity and the prevention of depression: a systematic review of prospective studies. *American Journal Of Preventive Medicine*, 45(5), 649-657.

Nabkasorn C, Miyai N, Sootmongkol A, Junprasert S, Yamamoto H, Arita M, Miyashita K (2005). Effects of physical exercise on depression, neuroendocrine

*Yetişkin Bireylerde Fiziksel Aktivite ve Depresyon Arasındaki İlişkinin
Belirlenmesi*

stress hormones and physiological fitness in adolescent females with depressive symptoms *Eur J Public Health*, 16:179–84

Öztürk, M. (2005). Üniversitede Eğitim Öğretim gören öğrencilerde Uluslar arası Fiziksel Aktivite Anketinin Geçerliliği ve Güvenirliği ve Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özüdoğru, A. (2009). 8-10 Yaş Grubu Amatör Sporcu Çocuklarda Günlük Fiziksel Aktivitenin Motor Performansa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Rehn, T. A., Winett, R. A., Wisløff, U., & Rognum, Ø. (2013). Increasing physical activity of high intensity to reduce the prevalence of chronic diseases and improve public health. *Open Cardiovasc Med J.*; 7:1-8.

Soyuer, F., Soyuer, A. (2008). Yaşlılık ve Fiziksel Aktivite, *İnönü Üniversite Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(3): 219-224.

World Health Organization (2003). WHO definition of health, <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>. (Erişim Tarihi: 12. Temmuz 2017).

Extended Abstract

Introduction and Method

According to the World Health Organization health; World Health Organization, 2003). Nowadays depression is a problem of community health (Cassano, Fava 2002). World Health Organization estimates, depression, emotional disturbance affecting more than 300 million people on average at varying rates in the world (Depression Information Sheet 2017). Depression treatment is calculated according to the applied psychotherapy methods and an effective treatment is applied (Gaşiewski, 2017).

It can also be used to indicate difficulties that you provide to important people. Positive interaction at the level of depression is physical activity. It is important to investigate depression and apply appropriate intervention methods. Another family member of this research is the joint. The answers to the following questions will be sought for this purpose. Research is a pity. The research was conducted at the Family Health Center affiliated to Konya Provincial Health Directorate. The universe of the research was formed by 1354 individuals registered at the Family Health Center. The sampling method used in the research was the universe sampling method and the sample was calculated as 286. In gathering the data; information form prepared by the researchers questioning the socio-demographic characteristics of the individuals, International Physical Activity Questionnaire and Beck Depression scale were used. Before the data were collected, 15 individuals were pre-applied to evaluate the clarity of the questions. The data of previously enforced individuals were not included in the survey.

Results and Discussion

The average age of the individuals was 39.24 ± 4.23 , 51.67% were female, 70% were single, 27.3% were housewives and 47.32% were high school and above. 61.28% of the individuals were found to be normal weight. Also, 53.2% of the subjects were cigarettes, 94.3% did not use alcohol and 43.12% of them perceived their health very well. 23.44% were inactive (<600 MET-min / week), 33.21% were minimally active (600-3000 MET-dk / week) and 43.35% were found to be inactive was very active (> 3000 MET- min / week) (Table 1). When the depression levels of the individuals were examined, it was found that 51.39% had "no depression", 28.26 had "mild" and 20.35% had "moderate" depression. The relationship between physical activity levels and depressive symptoms in adolescents was negatively correlated with physical activity and depression according to findings obtained from this study. In addition, it has become clear that depression is a risk factor for being a woman, being single, being in high school and above education level and becoming overweight.

In the study, it was revealed that women were in the risk group due to depression. This finding is consistent with the literature. In an epidemiological study conducted, it was also found that the rate of depression in women is high (Burt, Stein 2002). In another study, similar findings were obtained and depression was more common in women (Kornstein, 2001). Factors such as biological structure, mental characteristics, personality structure, way of coping with problems, social and cultural position of women are reported to be effective in depression (Güz, Yaman and Dilbaz 2007). The high level of education in this study has emerged as a risk factor for depression. In contrast to our study in a study, low educational attainment was reported as a risk factor for depression (Dişçiğil et al 2005). Being single is thought to be a risk factor for depression due to social support inadequacy. In studies evaluating the relationship between physical activity levels and depressive symptoms in adolescents, women, singles, high school and above educated and weight group are at risk for depression. Significant correlations were found between physical activity and depressive symptoms in our study. The level of physical activity decreased and depressive symptoms decreased. In conclusion, it can be concluded that the relationship between the levels of physical activity and depression of adult individuals is important in regulating and structuring the services to be offered to them, as well as in protecting individuals from chronic diseases.

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ-ÖĞRETMEN FORMU'NUN GELİŞTİRİLMESİ

Murat ÖZDEMİR

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mrtozdem@gmail.com

Varol PEKTAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, varol-pektas@hotmail.com

Makale Geliş Tarihi:05.02.2017 Makale Kabul Tarihi:02.12.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçebilmek amacıyla bir ölçek geliştirmektir. Araştırma, Ankara ilinde yer alan temel eğitim kurumlarında görevli 300 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, uzman görüşlerine dayalı olarak kapsam geçerliği sağlanmış 24 maddelik Sosyal Adalet Liderliği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF) ile toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilerek, SALÖ-ÖF'ün yapı geçerliği değerlendirilmiştir. SALÖ-ÖF'ün ve alt-boyutlarının güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayı değeri hesaplanarak incelenmiştir. AFA ve DFA sonucunda SALÖ-ÖF'ün destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere üç faktörlü ve 23 maddelik bir yapıda olduğu ortaya çıkartılmıştır. SALÖ-ÖF'ün bütünü ile faktörleri üzerinde gerçekleştirilmiş olan Cronbach alfa katsayı değerlerinin incelenmesi sonucunda ise SALÖ-ÖF'ün yüksek düzeyde güvenilir olduğu gözlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak SALÖ-ÖF'ün okullarda öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Adalet Liderliği, Müdür, Öğretmen, Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP SCALE-TEACHER FORM

Abstract

The purpose of this study is to develop a scale which measures the social justice leadership behaviors of school principals according to teachers' opinions. The study was conducted with 300 teachers who work at elementary schools in Ankara province. The research data was collected with 24-item Social Justice Leadership Scale-Teacher Form (SJLS-TF) after content validity had been performed by expert. The construct validity of SJLS-TF was evaluated with explanatory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis. The reliability of SJLS-TF and its sub-dimensions were calculated with Cronbach alpha coefficient values. With the result of EFA and CFA, it was revealed that SJLS-TF is composed of three factors including support, critical consciousness and inclusion and has 23 items. After examining the Cronbach alfa coefficient values, it was observed that SJLS-TF and its sub-dimensions are highly reliable. With these results, it was concluded that SJLS-TF is a valid and reliable data collection tool to measure the principals' social justice leadership behaviors based on teachers' opinions.

Key Words: Social Justice Leadership, Principal, Teacher, Social Justice Leadership Scale

Giriş

Toplumunu oluşturan bireylerin nitelikli eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri ulusal ve uluslararası hukukun güvencesi altındadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi başta olmak üzere çeşitli belgeler, çocukların eğitime erişimleri konusunda uluslararası düzeyde kabul gören ve yaptırımı olan hukuksal düzenlemelerdir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Millî Eğitim Temel Kanunu ise, ulusal düzeyde çocukların eğitim hakkından en üst düzeyde yararlanmalarına ilişkin amir hükümler içermektedir. Sözü edilen uluslararası ve ulusal hukuk metinlerine karşın, kimi bilimsel çalışmada eğitim hakkının kullanılması sürecinde toplumu oluşturan bazı alt-grupların çeşitli nedenlerden dolayı engellere maruz kaldıkları saptanmıştır. Eğitim hakkını kullanma sürecinde sorun yaşayan toplumsal alt-gruplar arasında kız çocukları, yoksul aile çocukları, farklı etnik kökenden gelen çocuklar ve alt-kültür gruplarına mensup çocuklar yer almaktadır (Archer, Hutchings ve Ross, 2003). Eğitime erişim sürecinde engellere maruz kalan çocukların, eğitim hakkından etkin şekilde yararlanabilmelerine ilişkin mücadeleler ise özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında hız kazanmış ve eğitimde sosyal adalet düşüncesi tüm dünyada genel kabul gören bir anlayışa dönüşmeye başlamıştır (Jordan, 1998).

Toplumsal eşitsizliklerin azaltılması sürecinde gelişme gösteren sosyal adalet düşüncesi, içerisinde hak, eşitlik ve çeşitlilik gibi diğer kavramları barındırmaktadır. Gewirtz ve Cribb'in (2002) sınıflandırmasına göre sosyal adaletin üç türü bulunmaktadır. Bunların ilki *dağıtımçı adalettir*. Dağıtımçı adalet anlayışına göre toplumun sahip olduğu tüm varlıklar toplumu oluşturan bütün bireyler arasında hakkaniyet ölçütüne göre dağıtılmalıdır. Sosyal adaletin ikinci türü ise *kültürel adalettir*. Kültürel adalet düşüncesi ise toplumları oluşturan farklı kültür gruplarının kendi kültür özelliklerini özgürce yaşayabilmeleri ve geliştirebilmeleri anlamı taşımaktadır. Sosyal adaletin üçüncü türü ise *ilişkisel adalet* olarak kavramsallaştırılmaktadır. İlişkisel adalet, toplumda yer alan ve ötekileştirilmeye maruz bırakılan marjinal grupların kendileri ile ilgili konularda karar alınırken görüşlerinin sorulması ve alınması düşüncesine dayanmaktadır.

Sosyal adalete ilişkin bu sınıflandırma temelinde, eğitime erişimin kendisinin de bizatihi sosyal adalet ile ilişkili olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle toplumsal olarak ötekileştirilmeye maruz kalan alt-grupların eğitime erişimlerinin de güvence altına alınması süreci, sosyal adalet uygulamaları içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim alanında, nitelikli eğitime erişim sorunları yaşayan gruplara odaklanan bilimsel çalışmaların kökleri İkinci Dünya Savaşı sonrasına dayanmaktadır. Bu yıllarda özellikle sosyologlar, eğitime erişimde sorun yaşayan toplumsal gruplar üzerine bilimsel çalışmalar yürütmeye başlamışlardır. Ancak okul ölçeğinde sosyal adalet uygulamalarının görünümünün son yıllarda incelenmeye başladığını söylemek mümkündür. Özellikle okul toplumunun lideri konumunda olan okul müdürünün sosyal adalet ekseninde sergilediği liderlik davranışlarının

1990'lı yılların sonlarından itibaren eğitim ve okul liderliği alanında ilgi çeken konular arasında yer alığı görölmektedir (Oplatka, 2010).

Eğitim liderliği alanyazını incelendiğinde eğitim ve okul liderliğini konu edinen bilimsel çalışmaların, liderlik sürecini ana-akım kuramları temelinde kavramaya çalıştıkları ifade edilmektedir (Murtadha ve Watss, 2005). Ana-akım liderlik yaklaşımları içerisinde yer alan *dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik* yaklaşımları, liderliği ağırlıklı olarak okulun mikro-sosyolojik yapısından bağımsız olarak kavramaya çalışmaktadır. Ana-akımın dışında yer alan ve özellikle çok-kültürlü liderlik, feminist liderlik, eleştirel Afro-Amerikan ve Latin liderlik yaklaşımları ise, daha çok eleştirel eğitim yönetimi perspektifi içerisinde yer almakta ve okul müdürünün liderlik yönelimini eleştirel liderlik anlayışı temelinde kavramaya çalışmaktadır (Furman ve Gruenewald, 2004). Eleştirel eğitim liderliğine ilişkin artan ilgi, son yıllarda bu yöndeki araştırmaların ivme kazanmasına da yol açmış görünmektedir. Nitekim özellikle 2000'li yılların başından itibaren sosyal adalet liderliğini konu edinen bilimsel çalışmaların hatırı sayılır bir büyüklüğe ulaştığını söylemek de mümkündür (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Brown, 2004; Hoff, Yoder ve Hoff, 2006; McClellan ve Dominques, 2006).

Sosyal adalet liderliğine ilişkin bilimsel çalışmaların artmasının bir sonucu olarak sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimi önemli bir aşamaya ulaşmıştır. Bu kapsamda sosyal adalet liderliğinin tanımına ilişkin alanyazında farklı görüşlere rastlamak mümkündür. Sosyal adalet liderliğinin tanımlarından birini yapan Marshall ve Oliva'ya (2006: 6) göre, sosyal adalet liderliği, okul başarısı düşük azınlıkların, yoksul çocukların, kadınların ve eşcinsellerin akademik başarıları artırmayı hedefleyen bir liderlik tarzıdır. Alanda genel kabul gören bir diğer sosyal adalet liderliği tanımını ise Theoharis (2007) yapmıştır. Theoharis'e (2007, sf. 223) göre sosyal adalet lideri, ırkları, sınıfları, cinsiyetleri, engellilikleri ve cinsel tercihleri nedeniyle ötekileştirilmeye maruz bırakılmış ve ötekileştirilmeye devam eden toplumsal grupların yanında duran ve liderlik yönelimlerini buna göre biçimlendiren okul yöneticileridir.

Kavramın sınırlarını ve içeriğini belirlemeye yönelik bu tanımlara dayalı olarak, sosyal adalet liderliğinin içerdiği boyutların da giderek belirginleşmeye başladığını tespit etmek mümkündür. Örneğin Brooks ve Miles'a (2006) göre sosyal adalet liderliğinin boyutlarından birisi *eleştirel bilinç*dir. Eleştirel bilinç kavramı üzerine görüşlerini ortaya atan Freire'e (2004) göre eleştirel bilinç, ekonomik, sosyal ve siyasal çelişkilerin ve baskıların farkına varmayı ve söz konusu baskılara direnç göstermeyi içermektedir. Bu kapsamda sosyal adalet liderliği davranışları sergileyen bir okul müdürü okul ortamında öğrencilerine toplumsal baskı, dışlama ve ötekileştirme gibi davranışların ne oldukları hakkında öğretici uygulamalar gerçekleştirmektedir (Brooks ve Miles, 2006). Eleştirel bilinç boyutu altında okul müdürü aynı zamanda ırk, sınıf, dil ve cinsel tercih gibi konularda kendi sahip olduğu varsayım ve önyargıların bilincine ulaşır ve kendi iç dünyasında ulaştığı bu

eleştirel düşünme biçimini öğrencilerine aşlamaya gayret gösterir (Furman, 2012; McKenzie ve diğer., 2008).

Sosyal adalet liderliğinin bir diğer boyutu ise *kaynaştırma/kapsamadır (inclusion)*. Kaynaştırma/kapsama bağlamında okul müdürü tüm öğrencilerin nitelikli eğitim imkânlarından benzer düzeyde yararlanabilmeleri için çaba gösterir. Bu bağlamda sosyal adalet lideri olarak okul müdürü görece avantaj sahibi olan ve olmayan öğrencilerin okulun sahip olduğu maddi ve beşeri kaynaklardan eşit düzeyde yararlanabilmelerinin yollarını araştırır. Bu çerçevede özellikle özel eğitime muhtaç çocukların diğer öğrenciler gibi benzer eğitim imkânlarından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için tedbir alır (Katzman, 2007). Yine sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, okulda türdeş sınıflar oluşturmak yerine, heterojen sınıflar oluşturur. Böylece tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit şekilde istifade edebilmelerini sağlar (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; McKenzie vd., 2008; Theoharis, 2007). Özel eğitim alanında yürütülmüş bir çalışmada, dezavantajlı öğrencilerin, akranları ile benzer ortamlarda eğitim almalarının kendileri için daha faydalı olduğu saptanmıştır (Peetsma vd., 2001). Bir meta-analiz çalışmasında ise normal sınıflara devam eden özel eğitime muhtaç çocukların özel sınıflara ya da okullara devam eden çocuklara göre akademik gelişim yönünden daha başarılı oldukları saptanmıştır (Baker, Wang ve Walberg, 1995).

Sosyal adalet liderliğinin üçüncü boyutu ise *destektir*. Sosyal adalet lideri olarak okul müdürü özellikle dezavantajlı konumda olan öğrencilerinin gelişimlerine odaklanmakta ve okulda bu yönde politikalar uygulamaktadır. Bu kapsamda okul müdürü, tüm öğrencilerin akademik başarılarını artırmaları için onlara destek hizmeti sunma çabası içerisine girer. Bu amaçla okulda mümkün olduğu ölçüde içeriği zengin ve öğrencilerin ilgilerini çekecek programları uygulamaya gayret gösterir (Oakes vd., 2000). Destek boyutunda sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün temel yönelimi, okulun sahip olduğu maddi ve beşeri kaynakları özellikle dezavantajlı öğrencilerin hizmetine sokarak onların eğitim olanaklarından üst düzeyde istifade edebilmelerini sağlamaktır. Önceki araştırmalar, marjinal grupların akademik başarıların düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Brown, 2006; Eshleman, 1988). Bu nedenle okul müdürünün bu gruplarda yer alan öğrencileri destekleyerek gelişimlerine katkı sunması bu öğrenciler için büyük önem taşımaktadır.

Problem Durumu ve Araştırmanın Amacı

Sosyal adalet liderliğinin eğitimdeki görünümleri üzerine odaklanan önceki çalışmalar ağırlıklı olarak sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün davranış örüntülerinin nitel araştırma yaklaşımlarına dayalı çözümlenmesine odaklanmıştır. Bu çalışmalarından birini yapan Theoharis'e (2008) göre sosyal adalet lideri olarak okul müdürleri, kendi doğrularının peşinden giden alçak gönüllü eğitimcilerdir. Bu okul müdürleri, görevlerini etkin şekilde yapıp yapmadıkları konusunda kendilerini sürekli olarak sorgulamakta ve eleştirmektedirler. Bu müdürlerin bir diğer özelliği ise kendilerini eğitime adanmış olmalarıdır. Bu çerçevede sosyal adalet lideri olarak

okul müdürü, okulun rutin prosedürlerinin ötesine geçerek, öğrencileri için daha geliştirici bir okul inşa etmeye çalışır. Dolayısıyla okulun sosyal adalet lideri zamanının büyük bir bölümünü öğrencilerin ihtiyaçlarının ne olduğunu saptamaya ve bu ihtiyaçları karşılamaya harcamaktadır.

Sosyal adalet liderliği üzerine bir çalışma yürüten Furman (2012) ise daha çok sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün okul çalışanları, veliler ve öğrenciler ile güvene dayalı bir ilişki kurmaya çalıştıklarını keşfetmiştir. Bununla birlikte, bu müdürler katılımcılığı ve okul içi demokrasiyi öncelikli konuları içerisinde değerlendirmektedir. Böylece sosyal adalet lideri, okulda topluluk duygusunun gelişmesini sağlama yönünde çaba harcamaktadır. Bu müdürlerin ayırt edici bir diğer yönü ise okulun içinde yer aldığı üst sistemleri de çözümü çabası taşımalarıdır. Okul müdürünün böyle bir yönelim içerisinde girmesinin temel nedeni, öğrencilerin öğrenmelerinin önündeki makro düzeydeki engelleri kavramaya çalışması ve böylece okul merkezli yapılabilecek uygulamalara ilişkin politika geliştirmektir.

Sosyal adalet liderliğinin okullardaki eşitsizlikleri giderme yönündeki öneminin her geçen gün daha fazla anlaşılmasına başlamış olması bu yöndeki araştırmaların da son yıllarda ivme kazanmasına katkı sunmuştur. Bu kapsamda yürütülen önceki araştırmalar ağırlıklı olarak biyografik vaka çalışmaları, sosyal adalet lideri yetiştirme programlarının geliştirilmesi, sosyal adalet liderlerinin yaşadıkları engelleyici durumların analizi ve sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimi yönündeki kuramsal çalışmalarla sınırlı görünmektedir (Furman, 2012; Furman ve Gruenewald, 2004; Gewirtz, 1998; Miller ve Martin, 2015). Türkiye adresli çalışmaların ise henüz erken evrede olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda yapılmış bir çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğrenci algılarına göre tespit edilmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir (Özdemir ve Kütküt, 2016). Karacan, Bağlıbel ve Bindak (2015) ise okullarda sosyal adaletin gerçekleşme düzeyini öğretmen uygulamaları üzerinden saptamaya dönük bir ölçek geliştirmişlerdir. Sözü edilen çalışmada sosyal adalet liderliğinin boyutları *katılımcı*, *tanıyıcı* ve *dağıtıcı* olarak belirlenmiştir. Ancak Türkiye adresli alanyazın taramalarında okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine göre incelemeye elverişli bir ölçek tespit edilememiştir. Bu amaçla internet ortamında “sosyal adalet liderliği ölçeği” anahtar kelimeleri ile tarama gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla okullarda öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını saptamaya yönelik bir ölçeğe ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın genel amacı, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptamaya elverişli bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla uyumlu olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF) geçerli bir veri toplama aracı mıdır?
2. SALÖ-ÖF, güvenilir bir veri toplama aracı mıdır?

Yöntem

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine saptamaya elverişli bir ölçek geliştirme amacı taşıyan bu araştırma tarama, modelinde desenlenmiştir. Veriler nicel araştırma yaklaşımı temel alınarak toplanmış, çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı Güz yarısında Ankara ilinde yer alan 15 temel eğitim kurumunda görevli toplam 300 öğretmenin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin 133'ü ilkokullarda, geri kalan 177'si ise ortaokullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların 232'si kadın; diğer 78'i erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 40 olarak hesaplanmıştır ($SS = 8.83$). Ayrıca katılımcıların 209'u 1-5 yıl arası kıdeme, 56'sı 6-10 yıl arası kıdeme, 17'si 11-15 yıl arası kıdeme ve diğer 28'i 16 yıl ve daha üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak ölçmeyi amaçlayan bu çalışmanın veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir [Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu, (SALÖ-ÖF)]. Bu amaçla öncelikli olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine odaklanan alanyazın taranmıştır (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Brooks ve Miles, 2006; Brown, 2004; Furman, 2012; Furman ve Gruenewald, 2004; Hoff vd., 2006; Karacan, Bağlıbel vd., 2015; McClellan ve Dominques, 2006; Özdemir ve Kütküt, 2016; Theoharis, 2007, 2008). Böylece sosyal adalet liderliğinin kavramsal içeriği ve sınırları belirlenmeye çalışılmıştır.

Ardından kuramsal ve kavramsal temellere dayalı olarak *eleştirel bilinç*, *destek* ve *katılım* boyutlarını içerecek şekilde 24 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan madde havuzu eğitim yönetimi ile ölçme ve değerlendirme alanında çalışan altı uzmanın görüşlerine sunularak kapsam geçerliği yapılmıştır. Uzman görüşlerinden dönen denemelik ölçek formu, Türk dili alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuş; gelen öneriler doğrultusunda ölçeğe dil ve anlaşılabilirlik yönünden son hali verilmiştir. Dil ve anlaşılabilirlik bakımından düzenlenen SALÖ-ÖF "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında değer alan 5'li Likert tipinde derecelendirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

İşlemler ve Veri Analizi

Araştırma 300 öğretmenin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçekler, öğlen arası saatlerde araştırmacılar tarafından okullar bizzat ziyaret edilerek gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulması süresi yaklaşık olarak yedi dakika sürmüştür. Veri toplama sürecinde 350 ölçeğin dağıtımı gerçekleştirilmiştir. Dağıtım yapılan ölçeklerden ise 300'ü veri analizine uygun olacak şekilde geri dönmüştür. SALÖ-ÖF'ün geçerlik ve güvenilirlik

çalışmaları öncesinde ilk olarak 300 öğretmenden toplanan ölçeklere dayalı olarak hazırlanan veri seti üzerinde kayıp veri ve uç değer analizleri yapılarak veri seti analize hazır hale getirilmiştir. SALÖ-ÖF'ün geçerlik çalışması açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA); güvenilirlik çalışması ise Cronbach alfa katsayısı hesapları ile gerçekleştirilmiştir. SALÖ-ÖF'e ait maddelerin ayırt ediciliğini saptamak amacıyla ise madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Veri analizi SPSS 22 ve LISREL 9.1 veri analizi paket programları yardımı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada öncelikle SALÖ-ÖF'ün okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını ölçmede kullanılabilecek *geçerli bir veri toplama aracı* olup olmadığına yanıt aranmıştır. Ardından geçerlik çalışması tamamlanan SALÖ-ÖF'ün *güvenilir bir veri toplama aracı* olup olmadığı sorgulanmıştır. Sonuçlar iki alt başlık halinde aşağıda sunulmuştur.

SÖLÖ-ÖF'ün Geçerlik Çalışmaları

SALÖ-ÖF'ün geçerlik çalışması 300 öğretmenden toplanan ölçeklere dayalı olarak hazırlanan veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla veri seti üzerinde öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. İlk olarak veri setinin AFA için uygunluğu incelenmiştir. Bu amaçla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri gerçekleştirilmiştir. KMO, örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığına saptanmasında kullanılmaktadır. KMO değerinin 1'e yakın değer(ler) üretmesinin faktör analizi için önkoşul olduğu ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Mevcut araştırmada KMO değeri .97 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte Bartlett küresellik test sonucu ise [$\chi^2 = 10968.232, p < .001$] olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu ispatlamıştır (Şencan, 2005). Hesaplanan KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçlarına dayalı olarak ise veri setinin AFA için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SALÖ-ÖF'ün açımlayıcı faktör analizi çalışmalarına 24 madde ile başlanmıştır. Elde edilen ilk sonuçlar SALÖ-ÖF'e ait maddelerin üç faktör altında toplandığını göstermiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde öz-değer (eigenvalues) sonuçlarından ve çizgi grafiğinden yararlanılmıştır. SÖLÖ-ÖF'e ait maddeler öz-değerleri 1'in üstünde olan üç faktör altında toplanmıştır. Çizgi grafiği de bu sonucu desteklemiştir. SALÖ-ÖF'ün 8. maddesi birinci ve ikinci faktöre benzer düzeyde yük vermesi nedeniyle analizden çıkartılarak, AFA tekrarlanmıştır. Sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formunun AFA Sonuçları

Madde No	Birinci Faktör Destek	İkinci Faktör Eleştirel Bilinç	Üçüncü Faktör Katılım
M. 3	.813		
M. 2	.801		
M. 7	.780		
M.4	.750		
M.10	.658		
M.6	.653		
M.12	.651		
M.5	.643		
M.11	.602		
M.1	.579		
M.9	.571		
M.19		.777	
M.13		.770	
M.14		.754	
M.18		.751	
M.21		.741	
M.20		.737	
M.15		.709	
M.16		.650	
M.17		.650	
M.22			.829
M.24			.784
M.23			.755

Öz Değer (Toplam = 17.439)

Açıklanan Toplam Varyans = % 73.392

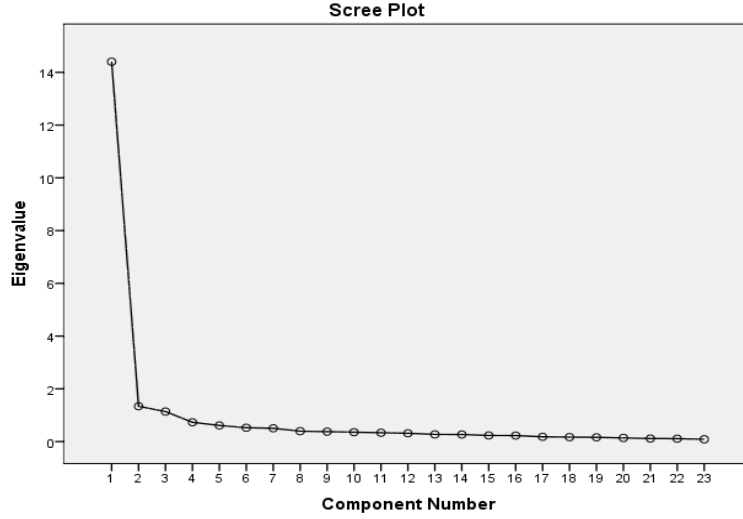
KMO = .97

Bartlett Küresellik Testi = ($\chi^2=10968.232, p <.001$)

Tablo 1'den de izleneceği gibi SALÖ-ÖF, destek, eleştirel bilinç ve katılım olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Destek faktörü altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri .813 ile .571 arasında değer almıştır. Eleştirel Bilinç faktörü altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri .777 ile .650 arasında değer üretmiştir. Son olarak Katılım faktörü altında yer alan maddeler .829 ile .755 arasında değer almıştır. Üç faktörlü SALÖ-ÖF'ün açıkladığı toplam varyans, % 73.392'dir. SALÖ-ÖF'ün üç faktöre ait ve 1'in üzerinde değer üreten öz-değer

toplamı 17.439 olarak hesaplanmıştır. Şekil 1'de ise SALÖ-ÖF'ün çizgi grafiği sunulmuştur.

Şekil 1: SALÖ-ÖF'e Ait Çizgi Grafiği



Şekilde 1'de sunulmuş olan SALÖ-ÖF'e ait çizgi grafiği incelendiğinde dik inişli birinci çizgiyi, görece hafif de olsa iki eğim izlemekte; ardından çizgiler plato yapmaktadır. Çizgi grafiğinde gözlenen bu eğim, SALÖ-ÖF'ün üç faktörlü yapısını görece doğrular nitelikte sonuç üretmiştir.

SALÖ-ÖF'e ait maddelerin, ölçtükleri özellik yönünden, bireyleri ne düzeyde ayırt ettiğini saptamak amacıyla madde kalan ve düzeltilmiş madde korelasyonları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: SALÖ-ÖF'ün Madde Toplam Korelasyon Değerleri

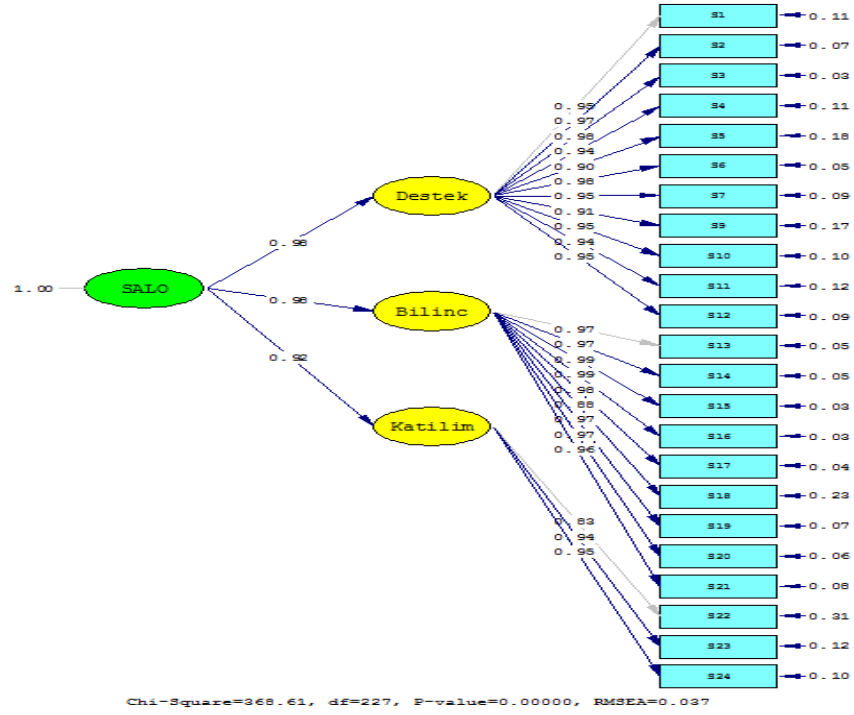
Madde No	Madde Kalan Korelasyonu	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
1	83.52	.714
2	83.37	.716
3	83.35	.750
4	83.34	.772
5	83.63	.699
6	83.50	.836
7	83.49	.766
9	83.60	.739
10	83.86	.773
11	83.57	.768

12	83.52	.799
13	83.52	.801
14	83.67	.804
15	83.57	.879
16	83.40	.857
17	83.34	.850
18	82.96	.665
19	83.50	.806
20	83.39	.829
21	83.35	.810
22	83.69	.586
23	83.76	.708
24	83.85	.705

Tablo 2'den de izlenebileceği SALÖ-ÖF'ün maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .586 ile .879 arasında değer almıştır. SALÖ-ÖF'ün madde kalan korelasyon değerleri ise 83.34 ile 83.96 arasında değer üretmiştir. SALÖ-ÖF'e ilişkin hesaplanan bu değerlere dayalı olarak ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SALÖ-ÖF'un AFA sonuçları sonucunda elde edilen faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi DFA gerçekleştirilmek sureti ile tekrar incelenmiştir. Bu amaçla öncelikli olarak maddeler düzeyinde normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Hesaplanan basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin normal dağılıma ilişkin referans aralıkları içerisinde çıkmaması nedeniyle (basıklık ve çarpıklık > - 1.5 ve +1.5) DFA, *Asimtotik Kovaryans Matrisine* dayalı olarak ve *Ağırlıklı Düşük Kareler Yöntemi (Weighted Least Squares Method)* kullanılmak sureti ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir; [$\chi^2= 268.61$; $Sd = 227$; $\chi^2/Sd = 1.18$; $AGFI = .99$; $GFI = .99$; $RMSEA = .03$; $NFI = .99$; $CFI = 1$; $IFI = 1$; $NNFI = 1$]. SALÖ-ÖF'a ait modelin uyum iyiliği sonuçlarına göre ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'den küçük olması, model ve veri arasında yeterli uyum olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Byrne, 1994). Bununla birlikte RMSEA değerinin .10'un altında ve AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI ve NNFI değerlerinin ise .90'ın üzerinde olması ölçme modeline ilişkin değerlerin kabul edilebilir uyum ölçütlerini sağladığı şeklinde yorumlanmıştır (Brown, 2006).

DFA analizi sonunda elde edilen path diyagramı ise Şekil 2'de sunulmuştur. Şekil 2'den de izlenebileceği gibi SALÖ-ÖF'e ait maddeler, *destek*, *eleştirel bilinç* ve *katılım* boyutları altında toplanmaktadır.

Şekil 2: SALÖ-ÖF'e Ait Path Diyagramı



SALÖ-ÖF'ün Güvenirlik Çalışması

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak inceleyebilmek amacıyla geliştirilen SALÖ-ÖF'ün güvenilirlik çalışmaları Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: SALÖ-ÖF'ün Cronbach Alfa Katsayı Değerleri

Ölçek ve Alt-Boyutlar	Cronbach Alfa Katsayı Değeri
Destek	.95
Eleştirel Bilinç	.96
Katılım	.87
SALÖ-ÖF (Tümü)	.97

Tablo 3'den de izlenebileceği gibi SALÖ-ÖF'ün *destek* boyutuna ilişkin hesaplanan Cronbach alfa değeri .95'dir. *Eleştirel bilinç* boyutuna ilişkin hesaplanan Cronbach alfa değeri .96'dır. *Katılım* boyutuna ilişkin hesaplanan Cronbach alfa değeri ise .87'dir. SALÖ-ÖF'ün bütününe ilişkin yapılan hesaplamalar sonucunda Cronbach alfa değeri .97 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar SALÖ-ÖF'ün yüksek düzeyde güvenilir bir veri toplama aracı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Ankara ili merkezinde yer alan ve toplam 15 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 300 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Öğretmenlere, uzman görüşlerine dayalı olarak kapsam geçerliği sağlanmış olan 24 maddelik Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği-Öğretmen Formu (SALÖ-ÖF) uygulanmıştır. SALÖ-ÖF'ün yapı geçerliği açılıyıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile analiz edilmiştir. SALÖ-ÖF'e ait maddelerin ayırt ediciliklerini incelemek amacıyla madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. SALÖ-ÖF'ün bütünü ile alt-boyutlarının iç tutarlılıkları ise Cronbach alfa katsayı değerlerinin hesaplanması ile değerlendirilmiştir.

Açılıyıcı faktör analizi sonuçlarına göre SALÖ-ÖF'e ait maddeler, *destek*, *eleştirel bilinç* ve *katılım* olmak üzere üç boyut altında toplanmıştır (bkz. Tablo 1). AFA sonuçlarına göre keşfedilen üç faktörlü yapının, doğrulayıcı faktör analizi ile de desteklendiği görülmüştür (bkz. Şekil 2). Bu sonuç sosyal adalet liderliği alanyazınındaki önceki çalışmalarla ve sosyal adalet liderliğine ilişkin kuramsal temelle uyumlu görünmektedir (Özdemir ve Kütküt, 2016). Önceki çalışmalarda, sosyal adalet liderlerinin özellikle dezavantajlı öğrencileri okul ortamında destekledikleri ve onların akademik gelişimlerine odaklandıkları ifade edilmektedir (Brown, 2006; Marshall ve Oliva, 2006; Oakes vd., 2000). Dolayısıyla SALÖ-ÖF'ün *destek* alt-boyutu altında toplanan ve dezavantajlı öğrencilerin özellikle akademik başarılarının artırılmasına yönelik müdür davranışlarını ölçen maddelerin, alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Önceki çalışmalarda destek alt-boyutunda okul müdürlerinin güvenli bir okul ortamı sağlama gayreti taşıdığı, okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerde çeşitliğe giderek ve öğrencilerin söz konusu faaliyetlere aktif katılımlarını destekleyerek onların çok yönlü gelişmelerine öncelik verdikleri keşfedilmiştir (Theoharis, 2008). SALÖ-ÖF'de yer alan ve sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün, okulda, öğrencilerinin eğitimsel olanaklara eşit şekilde erişimlerini destekleyici davranışlarına yönelik maddeler de, *destek* faktörü altında toplanmıştır. Bu kapsamda SALÖ-ÖF'ün *destek* faktörünün iç tutarlılığı da yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla SALÖ-ÖF'ün *destek* alt-boyutunun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SALÖ-ÖF'de yer alan ve *eleştirel bilinç* alt-faktörü altında toplanan maddeler de içerik yönünden sosyal adalet liderliğine ilişkin kuramsal temelle uyumlu sonuç

üretmiştir. Önceki kuramsal ve ampirik çalışmalarda, sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün temel yönelimlerinden birinin de toplumsal eşitsizliklere yönelik olarak bir farkındalığa varması ve kendi iç dünyasında geliştirdiği bu farkındalığı okul ortamına taşıyarak öğretmen ve öğrencilerin de bu yönde bir farkındalık içerisine girmeleri için çaba gösterdiği ifade edilmektedir (Brooks ve Miles, 2006; Furman, 2012; McKenzie ve diğer., 2008). Dolayısıyla mevcut araştırmada SALÖ-ÖF'ün *eleştirel bilinç* faktörü altında toplanan maddeler, kuramsal temelle uyumludur. DFA'da bu sonucu desteklemektedir. SALÖ-ÖF'ün *eleştirel bilinç* alt-faktöründe yer alan maddeler arası iç tutarlılık katsayısının yüksek olması da, bu faktörün yüksek düzeyde güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda SALÖ-ÖF'ün üçüncü boyutunun ise *katılıma/kapsamaya* yönelik maddeleri içerdiği görülmüştür. Bu sonuç, kapsayıcı (inclusive) eğitime ilişkin alanyazınla uyumludur. Bu çerçevede yürütülen önceki çalışmalarda kapsayıcı eğitim pratiklerinin özellikle dezavantajlı ve özel eğitime muhtaç çocukların akademik ve kişisel gelişimlerine katkı sunduğu gözlenmiştir (Peetsma vd., 2001). Sosyal adalet lideri olarak okul müdürünün, okulda, öğrencilerin eğitim olanaklarından benzer ölçüde yararlanabilmelerini sağlamak amacıyla homojen sınıflar oluşturmak yerine heterojen sınıflar oluşturduğu ve böylece özellikle dezavantajlı öğrencilerin en üst düzeyde eğitim imkânlarından yararlanabilmelerini sağlamaya çalıştıkları keşfedilmiştir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Katzman, 2007; McKenzie vd., 2008; Theoharis, 2007). SALÖ-ÖF'de yer alan ve katılım ve kapsayıcı okul müdürü davranışlarının *katılım* faktörü altında toplanmış olması söz konusu alanyazınla uyumlu görünmektedir. Katılım faktöründe yer alan maddeler arası iç tutarlılık katsayısı değeri de, bu faktörün yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmada SALÖ-ÖF'ün okullarda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak ölçmeye elverişli, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır. SALÖ-ÖF, *destek*, *eleştirel bilinç* ve *katılım* olmak üzere üç boyutludur. Bu sonuçlarla birlikte araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir. Öncelikle SALÖ-ÖF, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırma verileri küçük bir çalışma grubundan toplanan verilere dayalı yürütülmüştür. İleride SALÖ-ÖF'ün Türkiye ölçeğinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütülmesi önerilebilir. İleride ayrıca okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını kendilerinin değerlendirmelerine imkan tanıyan ölçek geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi uygun olabilir. Bu kapsamda gerçekleştirilecek bir ölçek geliştirme çalışması öncesinde, sosyal adalet liderliği davranışları sergileyen okul müdürlerinin amaçlı örnekleme yöntemi işe koşularak saptanması; bu müdürlerin katılımcı gözlem yapılarak değerlendirilmesi ve ayrıca onlarla derinlemesine görüşmeler yapılarak sosyal adalet lideri olarak davranış örüntülerinin keşfedilmesi de alanyazına katkı sunabilir.

Kaynakça

- Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher education and social class*. London: Routledge Farmer.
- Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership, 52* (4), 33-35.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership, 12* (2), 138-156.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times? *Journal of School Leadership, 12* (2), 198-211.
- Brooks, J. S., & Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly, 40* (1), 77-108.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Byrne, M. B. (1994). *Structural equation modeling with EQS AND EQS/Windows: Basic concepts, applications and programming*. California: Sage.
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequalities. *Educational Administration Quarterly, 50* (5), 844-881.
- Eshleman, J. R. (1988). *The family: An introduction*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly, 48* (2), 191-229.
- Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly, 40* (1), 47-76.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Education Policy, 17* (5), 499-509.
- Hoff, D. L., Yoder, N., & Hoff, P. S. (2006) Preparing educational leaders to embrace the "public" in public schools. *Journal of Educational Administration, 44* (3), 239 – 249.
- Jordan, B. (1998). *The New politics of welfare*. London: Sage.

Karacan, H., Bağlıbel, M., ve Bindak, R. (2015). Okullarda sosyal adalet ölçeğinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (31), 54-68.

Katzman, L. (2007). *High-stakes testing*. In A. Bursztyn (Ed.), *The Praeger handbook of special education* (pp. 127-129). Westport, CN: Praeger.

Marshall, C., & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson Education.

McClellan, R., & Dominguez, R. (2006) The uneven march toward social justice: Diversity, conflict, and complexity in educational administration programs. *Journal of Educational Administration*, 44 (3), 225 – 238.

McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., McCabe, N. C., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44 (1), 111-138.

Miller, C. M., & Martin, B. N. (2015). Principal preparedness for leading in demographically changing schools: Where is the social justice training? *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (1), 129-151.

Murtadha, K., & Watts, D. M. (2005). Linking the struggle for education and social justice: Historical perspectives of African American leadership in schools. *Educational Administration Quarterly*, 41 (4), 591-608.

Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S., & Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phi Delta Kappan*, 81 (8), 568-576.

Oplatka, I. (2010). The place of “social justice” in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. (Editors: Ira Bogotch and Carolyn, M. Shields). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice, Vol 1*. London: Springer, pp. 15-36.

Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2016). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 201-218.

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53 (2), 125-135.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43 (2), 221-258.

Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41 (1), 3-25.

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL JUSTICE LEADERSHIP SCALE-TEACHER FORM

Introduction

Equal access to education is one of the fundamental human rights. However some citizens in society have some difficulties to access the qualified educational services because of their race, ethnicity, sexual orientations and their gender (Archer, Hutchings & Ross, 2003). The historical, political, economic, sociological and cultural variables play a vital role in those difficulties (Hurst, 2012). One of the solutions to those difficulties was social justice policies after World War II all over the world (Jordan, 1998). Social justice in societies composed of three distinct dimensions including *distributive*, *cultural* and *relational* (Gewirtz, 1998). By 2000s, scholars in educational administration have begun to examine the social justice in school context in terms of principals' leadership behaviors (Oplatka, 2010). Yet, social justice leadership had traditionally been excluded from mainstream leadership literature. Social justice leadership behaviors of school principals have three sub-dimensions including, *to support*, *critical consciousness* and *social inclusion*. During the literature review it was observed that there is not any suitable scale to measure the principals' social justice leadership behaviors based on teachers' opinions. For this reason the purpose of the present study is develop a scale which measures the social justice leadership behaviors of school principals according to teachers' opinions. The two sub-questions were tried to be answered during the study. One of the questions was focused if the Social Justice Leadership Scale-Teacher Form is valid instrument to collect data. And the second question was focused if the scale is valid.

Method

The sample of the present study composed of 300 teachers who work in elementary schools in Ankara province. 24-items "Social Justice Leadership Scale-Teacher Form" were distributed to sample. To determine the items, relevant literature was reviewed (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Brooks & Miles, 2006; Brown, 2004; Furman, 2012; Furman & Gruenewald, 2004; Hoff et al., 2006; Karacan, Bağlıbel et al., 2015; McClellan & Dominques, 2006; Özdemir & Kütküt, 2016; Theoharis, 2007, 2008). Hence the conceptual framework of the social justice leadership was determined. Draft items were examined by experts for content validity. Draft form of Social Justice Leadership was prepared as 5-point Likert type. To analyze data, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) was performed. To check if the scale is reliable Cronbach alpha coefficient were calculated.

Findings

To determine the factor structure of Social Justice Leadership Scale-Teacher Form exploratory factor analysis were performed. It was observed that KMO and Bartlett test of homogeneity were suitable for the analyses. Exploratory factor analysis results showed that social justice leadership has three sub-components including *support*, *critical consciousness* and *inclusion*. The total explained variance was also calculated. The results indicated that sub-dimensions of Social Justice Leadership Scale-Teacher Forms explained 73 percent of the total variance. The first sub-dimension of the scale consists of 11 items and was named as “to support”. The second sub-dimension of the scale consists of nine items and was named as “critical consciousness”. The last sub-dimension of Social Justice Leadership Scale-Teacher Form composed of three items and named as “inclusion”. After completing the exploratory factor analyses, confirmatory factor analyses were performed. Confirmatory factor analyses confirmed the factor structure of Social Justice Leadership Scale-Teacher Form. The confirmatory factor analyses results were calculated as follows; [$\chi^2= 268.61$; $df = 227$; $\chi^2/df = 1.18$; AGFI = .99; GFI = .99; RMSEA = .03; NFI = .99; CFI = 1; IFI = 1; NNFI = 1). Those results confirmed that the scale is highly valid instrument to collect data from teachers in further researches. In order to check if the Social Justice Leadership Scale-Teacher Form is valid Cronbach alpha internal consistency coefficients were calculated. Analyses showed that Cronbach alpha coefficient of the first dimension (to support) is .95. It was also observed that the Cronbach alpha coefficient of the second dimension (critical consciousness) is .96. And, Cronbach alpha coefficient of the third sub dimension of the Social Justice Leadership Scale-Teacher Form (inclusion) was calculated as .87.

Discussion and Conclusion

The overall purpose of the current study is to check if the Social Justice Leadership Scales-Teacher Form (SJLS-TF) is reliable and valid instrument to collect data in school context. For this purpose 300 teachers were participated in the study. Data were analyzed with exploratory factor analyses (EFA), confirmatory factor analysis (CFA) and Cronbach alpha internal consistency coefficient. EFA and CFA results showed that the Social Justice Leadership Scale-Teacher Form is highly valid instrument. Similarly Cronbach alpha results indicated that the sub-dimensions of SJLS-TF are highly reliable. Both validity and reliability results were found to be suitable when compared to the reference scores. The results of the study were similar with the previous studies (Özdemir & Kütküt, 2016).

THE EVALUATION OF THE VIEWS OF TEACHER CANDIDATES RELATED LIFELONG LEARNING APPROACH

Selçuk ALKAN

Mustafa Kemal Üniversitesi, selcukal4401@hotmail.com
Makale Geliş Tarihi:16.05.2017 Makale Kabul Tarihi:14.12.2017

Abstract

Lifelong Learning is a learning approach that emphasizes self-improvement of individuals and improvement themselves in each field, encourages individual development, supports education in native and foreign language education, aims learning from birth to death and attempts to raise awareness of individual positively. The purpose of this research is to try to determine the views of prospective teachers studying at education faculties about Lifelong Learning also taking into account some demographic variables. The sample of the research is the students studying in English Language Teaching, Classroom Teaching, Psychological Counseling and Guidance Department and Special Education Teaching Department of Mustafa Kemal University Faculty of Education. General Screening Model was used in the research. The validity and reliability coefficient of the scale used in the study was determined as 0.801. It was found that there was no significant difference in opinions of the prospective teachers in terms of gender, class level and department type variables in Lifelong Learning, candidates expressed themselves more effectively in their native language but they did not see themselves competently in the matters such as self-confidence, communicating with others and coping with difficulties.

Key words: Lifelong Learning, Personal Development, Learning to Learn, Information

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Özet

Yaşam Boyu Öğrenme, bireylerin devamlı her alanda kendisini geliştirmesine ve kişisel gelişime önem veren, anadilde ve yabancı dilde eğitimi destekleyen, doğumdan ölüme kadar öğrenmeyi amaç edinen, bireyde olumlu yönde farkındalık oluşturmaya çalışan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme hakkındaki görüşlerini bazı demografik değişkenleri de göz önünde bulundurarak belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın örneklemini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü ile Özel Eğitim Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada Genel Tarama Modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik katsayısı 0.801 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarında Yaşam Boyu Öğrenmede cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm türü

Selçuk ALKAN

değişkenleri bakımından öğretmen adayları arasında anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı, adayların anadillerinde kendilerini daha etkili ifade ettikleri ancak kendine güvenme, başkalarıyla iletişim kurma ve zorluklarla başa çıkma gibi konularda ise kendilerini yeterli görmedikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Kişisel Gelişim, Öğrenmeyi Öğrenme, Bilgi Edinme

1. INTRODUCTION

The widespread use of information and communication tools with the development of technology and the increase of information both as quality and quantity have led to significant developments and innovations in the political and economic structure of societies (Polat & Odabaş, 2008). All societies must review or re-organize their curricula in order to keep pace with this information exchange and rapidly evolving technological changes because of widespread use of technological tools. Students are at the center of education in education programs recently. According to these system or systems, student acquires, explores, reaches, and constructs the knowledge own self (Uzunboylu & Hürsen, 2011: 127; Teyfur, 2009: 374; Karakuş, 2013; Bay, Vural, Kahramanoglu& Aydın-Ask, 2016). In these systems, individual is mostly responsible for the learned information. One of approaches that hold individual responsible for learned information is lifelong learning. According to this approach, information can not only be obtained from school but also it should be lifelong process continuing in every period of life, instant, level, environment and every situation (Sarigöz, 2015) in other words from cradle to grave (Bağcı, 2007; EC, 2003-2010-2011; Ültanır & Ültanır, 2005; Teyfur, 2009).

The lifelong learning approach argues that learning is not limited to a certain period of life, it is a continuous process, and learning can happen anywhere not only in certain places like school (Candy, Crebert & O'Leary, 1994; Andresen, Boud & Cohen, 1995). According to Toprak & Erdoğan, (2012), Lifelong Learning emerges as a phenomenon in which European societies try to embody education and professional development policies and to build as human resources-oriented. According to Güleç, Çelik & Demirhan, (2012: 37), personal, social and economic reasons are influential in the emergence and short-term widespread of Lifelong Learning.

According to Hürsen (2011: 24), adult education in the world began to develop in the 1930s and adult education began to develop in parallel with Lifelong Learning approach. Therefore, it can be said that the starting point of the Lifelong Learning approach is adult education. According to Erdamar, (2011: 219), the most important reasons why Lifelong Learning is attracting attention in worldwide are rapid changes in business life, interpersonal relations and science and technology. According to Titmus and et al. (1985: 19-20), Lifelong Learning includes all kinds of intentional and random teaching.

The Evaluation Of The Views Of Teacher Candidates Related Lifelong Learning Approach

Lifelong Learning is a phenomenon in which European societies have been trying to develop their mechanisms for half a century, embody education and professional development policies and build as human resources oriented (Toprak & Erdoğan, 2012: 70). Lifelong Learning includes all kinds of learning activities undertaken throughout life to develop knowledge, skill and adults in a perspective related personal, civil, social and employment (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012: 40). Moreover, developments in science and technology, increasing of communication opportunities, developments in technology, diversification of educational environments, diversification of teachers' professional competencies lead to accepting of the concept of Lifelong Learning in a very short time (Uzunboylu & Sarigöz, 2015; Kahramanoğlu ve Bay, 2016 Koç, 2005). The continuous increase in information be learned in the rapidly developing world has also increased the importance of the concept of Lifelong Learning (Candy, 2003; Şişman, 2012: 334). Particularly in our country, the Social Support Program (SODES) supports lifelong education (Tekin and Bolat,2017). With these projects, being the owner of a lot of people to the profession and learn new things(Bolat,2017).

According to Singh (2002), Lifelong Learning has four aims which are 'to know and learn', 'to learn to do', 'to learn to be' and 'to learn to live together'. As looking at the aims of Lifelong Learning generally, it can be said that aims mostly were grouped around the same frame. However, when the principles of Lifelong Learning are examined, it is emphasized that the individual should continue to learn consciously and purposefully throughout life (Coşkun, 2009). In the report of the State Planning Organization, Eighth Five-Year Development Plan, Lifelong Education, or Non-formal Education Specialized Commission, six key principles of Lifelong Learning have been identified. These principles are:

1. Ending Encyclopedic Information: Memorizing the knowledge of various disciplines should be gave up owing to the fact that it will prevent the learning of entrepreneurship, creativity, independent and active learning and logical movement. Education should focus on the questions about how to acquire information, which information is chosen, how to transfer information to develop other information, and how to put information into practice.

2. Ending Illiterate: The greatest obstacle in individual learning, social unity and the development of business life is the illiterate. Therefore, the biggest goal of Lifelong Learning is to end illiteracy.

3. Ending the transfer of information by traditional ways: Individual's roles in the family and society transferred to the individuals in subjects such as health, sexuality as away from the scientific and erroneous. Instead, a structure should be established that various communication tools are used, verified by scientific evidence, and administered by government agencies in transferring of information.

4. Ending Excessive Specialization: Individuals' needs may change in business life or they may tend to a different business sector. Therefore, vocational training should be given so that they can improve themselves about their jobs and solve problems rather than teaching a specific job to individuals.

5. Ending Traditional Education Methods at All Levels: It is necessary to move on to the educational understanding in which the student-centered information gathered and analyzed, problem-solving methods are taught instead of the passive student which based on memorized information from the previous teacher education system and was teacher-centered.

6. Democratization of Education: Education should be open for everyone. Everyone should be able to access information equally and has the opportunity to actively participate in social, economic and cultural life (DPT Specialized Commission Report, 2001).

In order to accomplish above mentioned principles, teachers have very important roles because they have most influence in student education. For this reason, in the light of these principles of Lifelong Learning, all teachers and prospective teachers should be given effective trainings. In particular, the views of the prospective teachers who are studying in the education faculties about Lifelong Learning and Principles should be taken into account and evaluated. For this purpose, it has been tried to determine and evaluate the views of the prospective teachers studying in different departments of the education faculty about the Lifelong Learning approach by taking into consideration some demographic variables in this study.

The purpose of this research is to try to determine the views of prospective teachers studying in different departments of the education faculty about the Lifelong Learning approach by taking into account some demographic variables. Some suggestions about lifelong learning approach were tried to be introduced based on the data obtained in the research and the interviews with the prospective teachers.

2. METHOD

2.1. Research Model

This study is a descriptive study and quantitative research method is used. This research was conducted in order to determine the views of the prospective teachers in the education faculties about the Lifelong Learning approach. For this purpose, Life Long Learning Scale developed by Sarıgöz (2015) was used in the study by obtaining permission from the researcher. The scale used in the research is one dimensional and consists of 25 items. Scale items consist of two types of questions which are positive and negative questions. Positive items of scale items are scored from 5 points towards 1 point with numerical values from 'Strongly agree' expression to 'Strongly disagree' whereas negative expressions are scored from 1 point to 5 points.

The Evaluation Of The Views Of Teacher Candidates Related Lifelong Learning Approach

2.2. Population and Sample

In this study, participants was selected by random sampling. Population of this research is all students who are studying in the programs affiliated to Mustafa Kemal University Faculty of Education and the sample of the research is a total of 210 teacher candidates who are 1st, 2nd and 3rd grades and studying English Teaching, Classroom Teacher Training, Psychological Counseling and Guidance and Special Education Teaching Programs of Mustafa Kemal University Faculty of Education.

2.3. Analysis of research

The validity and reliability analysis of the Lifelong Learning Scale used in the study was performed again and Croanbach Alpha the internal reliability coefficient of the scale was calculated as 0.801. The scores of the students who participated in the research depending on the demographic variables were calculated by using SPSS 20 statistical package program using F test, t test and ANOVA test. The selection intervals and general evaluation of the scales used in the research were calculated and determined as below (Dönger, 2016a-2016b; Demiralay & Sarigöz, 2016; Özkartal, 2016a-2016b):

$$OR = \frac{HV - LV}{NO} = \frac{5 - 1}{5} = 0.8$$

OR: Option Range	1.00 - 1.80: Strongly Disagree
HV: Highest Value	1.81 - 2.60: Disagree
LV: Lowest Value	2.61 - 3.40: Undecided
NO: Number of Options	3.41 - 4.20: Agree
	4.21 - 5.00: Strongly Agree

In the research, General Screening Model which is one of the descriptive scanning models was used. According to Karasar, (2010: 79). General Screening Models are arrangements on a group, sample or population universe in order to arrive at a judgment about the population consisting of a large number of elements.

3. RESULTS

This part, the ideas and opinions about the life-long learning approach of the teacher candidates studying in the departments attached to the education faculty and also the results about the research were included.

Table 1: *t-test analysis results of the prospective teachers' scores on the Lifelong Learning Scale depending on sex variable*

Sex	N	\bar{X}	Ss	Sd	-t	p
1.Female	153	96.90	9.883	208	2.061	.041
2.Male	57	93.67	10.649			
Total	210					p < 0.06

As the data in Table 1 were examined, it was determined that there was no statistically significant difference between the opinions of the prospective teachers about Lifelong Learning approach depending on the sex in the study ($p > .05$). This indicates that the views of female teacher candidates and male teacher candidates on the Lifelong Learning Approach are close to or equal to each other.

Table 2: *Analysis results of Anova test the scores of the prospective teachers' scores on the Lifelong Learning Scale depending on variable of grade level.*

Grade Level	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kar. Tot.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Sign. Diff. (Anova)
1)1 st gr.	92	95.79	10.37	W.Gr.	15.70	2	7.85	.075	.928	
2)2 nd gr.	28	96.64	8.23	B.Gr.	21614.23	207	104.42			
3)3 rd gr.	90	96.06	10.60	Total	21629.93	209				
Total	210	96.02	10.17							

$p > .05$

As the data in Table 2 were examined, it was determined that there was no statistically significant difference between the opinions of the students studying at the 1st, 2nd and 3rd classes about the Lifelong Learning approach depending on the variable of grade level ($p > .05$). This indicates that the views of prospective teachers at different grade levels are close to or equal to each other's views on the Lifelong Learning Approach.

The Evaluation Of The Views Of Teacher Candidates Related Lifelong Learning Approach

Table 3: Analysis results of Anova test of the prospective teachers' scores on the Lifelong Learning Scale depending on variable of department

Depart ment	N	\bar{X}	Ss	Source of Varia	Sum Squa. Tot.	of Sd	Av. Of Squa	F	p	Sign. Diff. (Anov a)
1)ELT	97	96.3 7	9.28	W.Gr	64.45	3	21.48	.205	.893	
2)CT	40	95.4 5	11.0 4	B.Gr.	21565.48	20 6	104.69			
3)PCG	35	95.1 1	7.72	Total	21629.93	20 9				
4)SE	38	96.5 5	13.2 8							
Total	210	96.1 7	10.1 7							

p > .05

As the data in Table 3 is examined, it was determined that there was no statistically significant difference between the views of the students who studying in the departments of English Language Teaching (ELT), Classroom Teaching (CT), Psychological Counseling and Guidance (PCG) and Special Education Teaching (SE) about Lifelong Learning approach (p> .05) This indicates that views of prospective teachers studying in different sections are close to or equal to each other's views on the Lifelong Learning Approach.

Table 4: Analysis results of Anova test of the prospective teachers' scores on the Lifelong Learning Scale depending on the age variable

Age	N	\bar{X}	Ss	Source of Varia	Sum Squa. Total	of Sd	Av. Of Squa	F	p	Significant Difference (Anova)
1)18- 20	89	94.51	10.06	W.Gr	564.83	2	282.41	2.775	.065	
2)21- 23	101	96.55	10.58	B.Gr	21065.10	207	101.76			
3)24- +	20	100.10	7.12	Total	21629.93	209				
Total	210	96.02	10.17							

p > .05

As the data in Table 4 were examined, it was determined that there was no statistically significant difference between the views of students who are 18-21, 21-23 and 24-over year-old students on the Lifelong Learning approach depending on the age variable (p> .05). This indicates that the views of prospective teachers of

different age groups are close or equal to each other about the Lifelong Learning Approach.

Table 5: Arithmetic Means of the scores given by the prospective teachers on Lifelong Learning Scale and Achievement Levels

LIFELONG LEARNING SCALE ITEMS	\bar{X}	Achievement Level
1. I communicate in native language more effectively	4.55	S.Agree
2. I express myself better in native language.	4.54	S.Agree
3. I communicate with society better in native language.	4.49	S. Agree
4. I have a better understanding of the subjects I have read or explained in native language	4.56	S.Agree
5. I look at the events logically.	4.11	Agree
6. I always reach results from evidences	3.69	Agree
7. I record the information in my mind as table, graphic, model and format.	3.61	Agree
8. Communication does not include privacy for me.	3.33	Undecided
9. Internet is the most important technological tool to get information.	3.73	Agree
10. Internet is the most effective way to share and spread information	4.02	Agree
11. I insist on accessing information and getting information.	3.67	Agree
12. I can get information both individually and in groups.	4.34	S. Agree
13. I do not endure all the difficulties to get information or access to information.	3.06	Undecided
14. I use the information whenever I need it..	4.17	Agree
15. I always participate actively and take part in social environments.	3.43	Agree
16. I participate actively in cross-cultural activities and take part.	3.18	Undecided
17. I have constructive approach for changing societies and cultures..	3.95	Agree
18. I do not always turn my ideas into action.	2.55	Disagree
19. I am afraid to take risks to reach the goals.	3.62	Agree
20. I always evaluate the available opportunities	3.70	Agree
21. I do not care about self-control.	3.97	Agree
22. Music, Literature, Visual and Performing Arts are mass media.	3.87	Agree
23. Experience and emotions should not be expressed with cultural activities	3.65	Agree
24. Cultural activities should not be explained by art activities.	3.87	Agree
25. Emotions should be described or expressed by creative expression	4.37	S. Agree

General Arithmetic Mean: 4.19 (Agree)

Table 5 shows the arithmetic mean and skill levels of the answers given by the prospective teachers studying in different departments of the Faculty of Education on the Lifelong Learning Scale. When the arithmetic averages of the answers given to the scale items are examined; it was determined that 4th item "I have a better understanding of the subjects I have read or explained in native language" (\bar{X} =4.56), 1st item "I communicate in native language more effectively" (\bar{X} =4.55), 2nd

The Evaluation Of The Views Of Teacher Candidates Related Lifelong Learning Approach

item "I express myself better in native language." (\bar{X} =4.54) and 3rd item "I communicate with society better in native language." (\bar{X} =4.49) had the highest arithmetic average in scale. According to the answers given to the scale items by the teacher candidates studying in different sections, it can be said that the candidates had a better understanding of the subjects they had read in native language, communicated more effectively, expressed themselves better, their rhetoric was better through the items has higher arithmetic means.

According to the arithmetic mean of the responses given to the Life Long Learning Scale of the teacher candidates who studying in the different departments of the Education Faculties in Table 5; it was determined that item 18 "I do not always turn my ideas into action" (\bar{X} =2.55), item 13 "I do not endure all the difficulties to get information or access to information" (\bar{X} =3.06), item 16 "I participate actively in cross-cultural activities and take part" (\bar{X} =3.18) and item 8 "Communication does not include privacy for me." (\bar{X} =3.33) had the lowest arithmetic means in the scale.

According to the answers given to the scale items by the teacher candidates studying in the different departments, it can be said that awareness of candidates should be raised on the subjects such as always transforming ideas to action, participating and taking part in cultural activities, being privacy of communication with reference to the items have lowest arithmetic means.

4. CONCLUSION AND DISCUSSION

It was determined that there was no statistically significant difference between the views of the prospective teachers about the Lifelong Learning approach depending on the sex. Thus, it was determined that the views of female teacher candidates and male teacher candidates about the Lifelong Learning Approach are close to or equal to each other. In the studies on secondary schools and vocational high schools conducted by Sarıgöz & Döngör (2016) and Sarıgöz & Uzunboylu (2016), there was not found statistically significant difference between the views of the male and female teacher candidates about the Lifelong Learning approach. In another study on university students conducted by Coşkun & Demirel (2012), a significant difference was found in favor of female students about lifelong learning approach between female students and male students. Lifelong Learning is an important approach that supports the individual's learning in today's conditions. For this reason, this approach should not be looked at in terms of gender, if there is a problem in individual's learning, this should be fulfilled with various trainings provided by the experts.

It was determined that there was no statistically significant difference between the opinions of prospective teachers about the lifelong learning approach, depending on the variable of grade level. This indicates that the views of prospective teachers at different grade levels are close to or equal to each other's views on the Lifelong Learning Approach. In a study on university students conducted by Coşkun & Demirel (2012), a significant awareness was found in favor of students studying in the 4th grade between the students studying in the first grade and studying in the fourth grade. Thus, it can be said that as the education level of the students increases, they become more conscious about Lifelong Learning. Therefore, the education level of the students should be seriously endeavored to increase by the education which will be given to the students.

It was determined that there was no statistically significant difference between the views of the students who studying in the different departments about the Lifelong Learning approach depending on the variable of department. This indicates that the views of prospective teachers reading in different sections are close to or equal to each other's views on the Lifelong Learning Approach. However, a study conducted by Gencil (2013), it was found that significant difference between the views of students on Lifelong Learning studying in different departments. In this case, the students who do not have sufficient information about the Lifelong Learning approach should be informed by the teachers or the relevant educators.

It has been determined that there is no statistically significant difference between the views of prospective teachers about the Lifelong Learning approach depending on the age variable of the teacher candidates participating in the research. This indicates that the views of prospective teachers of different age groups are close or equal to each other on the Lifelong Learning Approach. Although age shows the experience of the individuals, education of individual is important since the education and training was at the forefront. Therefore, individuals should not waste their time and be always involved with the learning activity.

It has been determined that the teacher candidates who studying in different departments had a better understanding about they read in native language, communicated more effectively, expressed themselves better and have better rhetorical. However, it is necessary to know foreign languages which are common in the continuously developing world in order to access the latest information which is changing and important. For this reason, especially in schools all students should be taught at least one foreign language effectively.

Likewise it has been found that conscious of the candidates who studying in different departments was less than expected on the subjects such as transforming ideas to action, enduring the all difficulties to get information, participating to cultural activities, and being privacy of communication. Therefore, students should be guided in important areas such as spurting, self-confidence, challenging with difficulties and communicating effectively, and students should be provided with all necessary training for the specialists. All necessary education should be given to the students by people who specialized in these subjects.

The Evaluation Of The Views Of Teacher Candidates Related Lifelong Learning Approach

REFERENCES

Andresen, L., Boud, D. & Cohen, R. (1995). *Experience-based learning: Contemporary issues*. (Ed. G. Foley), Understanding Adult Education and Training, Sydney.

Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Halk Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Bay, E., Vural Ö. F., Kahramanoğlu, R. & Aydın, A, Z. (2016). Teacher Views on School-Based Curriculum Development Approach (An Analysis of Applicability In Turkey), *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34 (13), 180-201.

Bolat, Y. (2017) *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Mevcut Durumu ve Farklı Ülkelerle Karşılaştırılması*, Ankara: Pegem Akademi yayınevi.

Candy, P. C. (2003). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.

Candy, P. C., Crebert, G. & O’Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education* (Commissioned Report No. 28). Canberra: National Board of Employment, Education and Training.

Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.

Demiralay, R. & Sarıgöz, O. (2016). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 5-8 Mayıs, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dönger, A. (2016a). Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygısı. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 5-8 Mayıs, Çanakkale 19 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dönger, A. (2016b). Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Yabancı Dilin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 5-8 Mayıs, Çanakkale 19 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

DPT, (2001). Devlet Planlama Teşkilatı Özel İhtisas Komisyon Raporu, Ankara. <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/zel%20htisas%20Komisyonu%20Raporlar/Attachments/92/oik584.pdf> Erişim: 10.05.2017.

Selçuk ALKAN

EC, (2003). *Implementing lifelong learning strategies in Europe: progress report on the follow-up to the council resolution of 2002 on lifelong learning*. Brussels.

EC, (2010). *Lifelong learning programme general call for proposals 2011-2013 strategic priorities*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm Erişim Tarihi: 10.05.2017.

EC, (2011). *Education and training, strategic framework for education and training*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm Erişim Tarihi: 10.05.2017.

Erdamar, G. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler*. (Ed. Özcan Demirel), Ankara: Pegem Akademi.

Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.

Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme yaklaşımına yönelik görüş-tutum ve yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Kahramanoğlu, R. & Bay, E. (2016). Öğretmen Yetiştiren Kurumlar İçin Giriş Standartlarının Belirlenmesi: Delphi Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 41 (187), 115-136.

Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koç, G. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. (Ed. Özcan Demirel), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özkartal, Z. (2016a). Sınıf Öğretmenlerinin ilköğretimde sanat eğitiminin gerekliliğine ilişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 1-14 Mayıs, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Özkartal, Z. (2016b). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Verilen Sanat Eğitimine Yönelik Analitik Bir Çalışma. *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 11-14 Mayıs, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Sarıgöz, O. (2015). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüş ve Farkındalıklarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşe.

Sarıgöz, O. & Dönger, A. (2016). The investigation of Class Students' Perspectives on Lifelong Learning Approach. *VIII. International Congress of Educational Research*, 5-7 May, Çanakkale/Turkey.

Singh, M. (2002). *The global and international discourse of lifelong learning from the perspective of UNESCO*. (Ed. Harney, K., Heikkinen, A., Rahn, S. & Schemmann M.) Frankfurt: Peter Lang.

The Evaluation Of The Views Of Teacher Candidates Related Lifelong Learning Approach

Şişman, M. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Tekin, M. T. & Bolat, Y. (2017) Mesleki Eğitime Erişim Yolu Olarak Sosyal Destek Programı (SODES) Projeleri1, *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 8-20.

Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D. & Lengrand, P. (1985). *Yetişkin eğitimi terimleri*. Çeviren: F. Oğuzkan. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.

Polat, C. & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, 143–151.

Teyfur, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Toprak, M. & Erdoğan, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.

Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Uzunboylu, H. & Sarıgöz, O. (2015). The Evaluation of Anthropological Attitudes Towards Social Professional and Lifelong Learning in Terms of Some Variables. *The Anthropologist*, 21(3), 439-449.

Ültanır, E. & Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.

2005 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA KAZANDIRILMASI HEDEFLenen ALAN BECERİLERİNE KİTAPLARDA YER VERİLME DURUMU¹

Tekin ÇELİKKAYA

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir, tcelikkaya@gmail.com

Mutlu KÜRÜMLÜOĞLU

Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, dnmnutlu@gmail.com

Makale Geliş Tarihi:08.05.2017 Makale Kabul Tarihi:27.10.2017

Özet

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Kitaplardan toplanan veriler 7 tema ve 21 alt tema altında incelenmiş olup bu temalara ait bulgular tablolarda gösterilmiş ve bu temalara ait alt temalar da tabloların altında açıklama olarak verilmiştir.

Beceri ve beceri eğitimine ilişkin bilgi aktarımına öğretmen kılavuz kitaplarında 4. sınıfta yer verilmemişken 5. 6. ve 7. sınıflarda ise becerinin tanımı ile doğrudan kazandırılacak olan becerilerin isimlerine yer verilmiş olup bu becerilerin neleri kapsadığı ve nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin bir bilgiye yer verilmemiştir

Mekânı algılama becerisi programda 4.sınıfta mekânı algılama ile tablo, diyagram ve grafik okuma, 6. Sınıfta harita ve atlas kullanımı ve 7. Sınıfta ise grafik hazırlama becerisi olarak alan becerileri içinde en fazla yer verilen beceridir. Bu beceriye sadece 5.sınıfta yer verilmemiştir. Sosyal katılım becerisine programda 5. ve 6. sınıfta yer verilmiştir. Programda gözlem becerisine 5. sınıfta, değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama ile empati becerilerine ise sadece 7.sınıfta bir kez yer verilmiştir. Sonuç olarak ortaokul sosyal bilgiler dersine ait alan becerilerinden mekânı algılama, gözlem, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme becerileri iyi şekilde aktarılmışken, tablo, diyagram ve grafik okuma, sosyal katılım ve grafik hazırlama becerilerinin ise yeterli düzeyde aktarılmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: 2005 Sosyal Bilgiler Programı, Gözlem, Mekânı Algılama, Zaman ve Kronolojiyi Algılama, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Sosyal Katılım, Empati

STATUS OF USE IN BOOKS FIELD SKILLS OF THE GAINED TARGETED IN THE 2005 SOCIAL STUDIES CURRICULUM

Abstract

This research was conducted through qualitative research methods using a document. In the analysis of the data obtained from the research was used inductive analysis from the types of content analysis. The data collected from the books were examined under 7 themes and 21 sub-themes. The findings of this theme are shown on the tables. The sub-themes belonging to this theme are also given as explanations under the tables.

The transfer of knowledge on skills and skills training was not included in the 4th grade in the teacher's books. The description of the skill and the names of the skills that will

¹ 1st Eurasian Conference on Language and Social Sciences (ECLSS 2017)22-24 Mayıs 2017 Side, Kızılot, ANTALYA, TURKEY sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

be earned directly. was included 5.,6. and in the 7th grade, There is no information on what these skills are and how they should be taught.

Location detection skill is the skill with the most mentioned with tables, diagrams and graphs Reading (Location detection) at the 4th grade, use of map and atlas at the 6th grade and preparing graphics (Location detection) at the 7th grade in the curriculum. This skill is not only included in the 5th grade.Social participation skills were included in the 5th and 6th classes in the curriculum.Observation skill at the 5th grade , Change and Continuity perception, Time and Chronology perception and empathy skills were included only once in the 7th grade in the curriculum.As a result, Location detection skill, observation, distinguish historical facts and interpretations skill is well documented. Table, diagram and graph reading, social participation and graphic preparation skills are not sufficiently conveyed.

Key Words: In The 2005 Social Studies Curriculum, Observation, Perception of Place, Perception of Time and Chronology, Perception of Change and Continuity, Social Participation, Empathy

Giriş

Gittikçe karmaşıklaşan günümüz dünyası, siyasi, sosyal, ekonomik, toplumsal, bireysel vb. birçok alanda, birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Yaşanan bu değişiklikler, birçok farklı alanı değişik boyutlarda etkilerken özellikle eğitim ve eğitimle ilgili konular bu gelişmeler karşısında sürekli değişime uğramaktadır (Topkaya ve Şimşek, 2015:153). Haliyle insanlar gerçekleşen bu değişimlere ya ayak uydurmaya çalışmış ya da bu değişimler bireylere, zorla dayatılmıştır. Farklı düşünme, dikkat çekme, çığır açma gibi sıra dışı durumlar bu sürecin bir ürünü olmuştur. Beceri kavramının eğitim programları açısından çıkış noktası ve önemi işte bu sürece paralel olarak gelişmiştir (Taşkıran, Baş ve Bulut, 2016:2).

Beceri, kavram olarak Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK:2016), elinden iş gelme durumu, ustalık maharet veya kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet olarak tanımlanırken, 2005 Sosyal Bilgiler programında (Özensoy ve Aynacı, 2016:14) ise öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler olarak tanımlanmaktadır. Yaşadığımız dönem boyunca öğretim programı çerçevesinde önemli bir yer tutan becerilerin son yarım asırlık süre içerisinde yaşanan çeşitli sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik gelişmeler sonucunda daha fazla önem kazandığı görülmektedir. Becerilerin son dönemlerde eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde bu kadar önem kazanmasının nedeni olarak yaşam şartlarındaki karmaşıklığa bağlı olarak eğitilmiş insan sayısındaki niceliksel artışa paralel olarak beceri alanında kendini ispat etmiş niteliksel açıdan donanımlı bireylere olan ihtiyacın arttırmış olması gösterilebilir. Bununla birlikte iletişim alanında yaşanan gelişmeler ve bilgiye ulaşmada ortaya çıkan kaynak çeşitliliği, bilgi okuryazarlığı gibi bir takım beceri ve niteliklere sahip olmanın gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Tüm bu nedenlerden dolayı önem kazanan beceriler günümüz dünyasının gelişmiş öğretim programları içerisindeki yerini almıştır (Mutluer, 2013:356). Ülkemizde ilköğretim okullarında okutulmakta

olan Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı da öğrencilere gerekli olabilecek becerileri kazandırarak, toplumsallaşmalarını sağlamak ve onların iyi birer vatandaş olarak yetiştirmelerine katkı sağlamaktır.

Sosyal Bilgilerin en kapsamlı amacının, “*etkili vatandaş*” yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde (Safran, 2014:14), sosyal bilgiler öğretiminde etkili vatandaşlık özelliklerinin kazandırılmasında en uygun yolun, öncelikle sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde, bu bilgi, beceri ve değerlerin kazanılması, öğrencilerin karşılaşacakları sorunlarla başa çıkabilmelerine yardımcı olmaktadır (Öztürk, 2007:25).

2005 Sosyal Bilgiler Programı, ilköğretim 4-7. sınıf düzeyinde diğer derslerle birlikte ilk 9 beceri olan “*Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma, Problem Çözme, Karar Verme, Bilgi Teknolojilerini Kullanma, Girişimcilik, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma*” becerilerini kazandırmanın yanında, kendine özgü 6 alan becerisi olan “*Gözlem, Mekânı Algılama, Zaman ve Kronolojiyi Algılama, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Sosyal Katılım, Empati*” becerilerini kazandırmayı da amaçlamaktadır (Özensoy ve Aynacı, 2016:14). Beceriler, 2004-2005 İlköğretim Programında genel beceriler ve alan becerileri olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Genel beceriler, diğer derslerde de kazandırılması hedeflenen beceriler olup alan becerileri ise bir derse özgü o alanla ilgili (Tablo 1) geliştirilecek becerileri kapsamaktadır.

Tablo 1: 2005 Sosyal Bilgiler 4-7. Sınıf Programında Alan Becerilerinin Sınıflara Göre Dağılımı

Ünite No/Adı	Sınıf	Beceri
3. Yaşadığımız Yer		Mekânı algılama
4. Üretimden Tüketime	4	Tablo, diyagram ve grafik okuma (Mekânı Algılama)
3. Bölgemizi Tanıyalım		Gözlem
6. Toplum için Çalışanlar	5	Sosyal katılım
2. Yeryüzünde Yaşam		Harita ve atlas kullanma (Mekânı Algılama)
6. Demokrasinin Serüveni	6	Sosyal katılım
2. Ülkemizde Nüfus		Grafik hazırlama (Mekânı algılama)
3. Türk Tarihine Yolculuk		Tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme (Değişim ve Sürekliliği algılama)
4. Zaman İçinde Bilim	7	Zaman ve kronolojiyi algılama(Zaman ve Kronolojiyi Algılama)
5. Ekonomi ve Sosyal Hayat		Tarihsel empati(Empati Becerisi)

2004-2005 İlköğretim Programının, önceki programlardan ayrılan en önemli özelliklerinden birinin, öğretim sonucunda öğrencilerde geliştirilecek becerilerin neler olduğunun açık bir şekilde tanımlanması ve bunların hangi üniteye nasıl öğretileceğinin belirlenmiş olmasıdır.

Ders kitapları, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel materyallerindedir. İlköğretim müfredatı yenilenince, öğrencilere ders kitabı ve kazanımları içeren etkinliklerin bulunduğu çalışma kitabı hazırlanırken, öğretmenler için de ders esnasında kendilerine yardımcı olması amacıyla öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmıştır. “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, öğretmenlere derste bilgiyi nasıl yapılandıracaklarını ve bu esnada izleyecekleri yolu göstermesinin yanında, öğrencilere derste sahip olmaları gereken kazanımları, beceri ve değerleri de göstermektedir. Ortaokul sosyal bilgiler programında öğretilecek beceriler metinler, bilgiler, resimler, fotoğraflar, atasözleri, özdeyişler, diyalog konuşmaları, karikatürler, şiirler, kahramanlar, hikâyeler, etkinlik çalışmaları ve değerlendirme soruları ile kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çelikkaya, Başarmak, Filoğlu ve Şahin, 2013:2).

Günümüzde, eğitim sistemlerinden düşünebilen ve düşüncelerini eyleme dönüştürebilen becerikli bireyler yetiştirilmesi istenmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için de programda belirtilen temel becerilerin yanı sıra derse ait becerilerin kazandırılması da önem kazanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler dersindeki beceriler ile ilgili çalışmalardan bazıları becerilerin öğrenciler tarafından kazanılma durumları (Demir,2006) öğretmenler tarafından yapılan etkinlikler ve kullanıma durumu (Çelikkaya,2011; Çelikkaya,2012; Mutluer,2013; Narin ve Aybek,2010; Taşkıran, Baş ve Bulut,2016) programdaki belli becerilerin incelemesi (Baykara,2006; Bulut ve Taşkıran,2014) şeklinde olup bu çalışmaların hiç birinde alan becerilerine kitaplarda ne kadar ve ne şekilde yer verildiğine, ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Sosyal Bilgiler dersinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin birincil kaynak olarak kullandıkları ve takip ettikleri ders kitaplarında bu becerilerin hangilerinin yer aldığı, becerilere nasıl ve ne kadar yer verildiği, hangilerinin daha sık vurgulandığı büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, araştırmada 2005 ilköğretim programı 4-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında, alan becerilerine yer verilme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim 4.-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında doğrudan verilecek alan becerilerine hangi biçimde(görsel, bilgi, etkinlik, haber, söz, değerlendirme gibi) ne kadar sıklıkla yer verilmiştir?

2. İlköğretim 4.-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında doğrudan verilecek alan becerilerden en çok ve en az hangi beceriye yer verilmiştir?

Yöntem

İlköğretim 4.-7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarında 6 alan becerisi olan “Gözlem, Mekânı Algılama, Zaman ve Kronolojiyi Algılama, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Sosyal Katılım, Empati” becerilerine görsel, bilgi, etkinlik, haber,

söz, değerlendirme gibi temalar çerçevesinde yer verilme durumunu belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016:189).

Evren ve Örneklem

Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda Yıldırım ve Şimşek'e (2016; 197) göre "Tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır." Bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yolu kullanılarak 2005 ilköğretim programı 4.-7. sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarının son baskıları incelenmek üzere ele alınmıştır. Araştırmada;

✓ 4.sınıf Koza yayınevi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 25.05.2015 tarihli ve 34 sayılı (ekli listenin 76'nci sırasında) kararı ile,

✓ 5.sınıf Berkay yayınevi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 25.05.2015 tarihli ve 34 sayılı (ekli listenin 75'inci sırasında) kararı ile,

✓ 6.sınıf Evren yayınevi Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 29.11.2013 tarih ve 175 sayılı kararıyla

✓ 7.sınıf Ekoyay yayınevi Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 16.12.2014 tarih ve 106 sayılı kurul kararı ile

kabul edilen 2005 ilköğretim programı 4.-7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitapları kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:242). Bu bağlamda inceleme, 2005 İlköğretim programı 4.-7 sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitapları üzerinden yapılmış olup kılavuz kitabın içinde ayrıca hem öğrenci ders kitabı ve hem öğrenci çalışma kitabı da incelenmiştir. Bulgular bu kitabın içinde yer alan verilerden oluşmaktadır. Örneğin; "Gözlem" becerisine ait verilerden biri kılavuz kitabında sayfa 86'de yer alırken, ders kitabında sayfa 56, öğrenci çalışma kitabında ise sayfa 41'da yer almaktadır. Sayfa numaraları her kitapta farklı olduğu için elde edilen verilere ilişkin sunulan örnek alıntıların sayfa numaraları öğretmen kılavuz kitabında bulunduğu yeri göstermektedir. Kitaplar üzerinde araştırmacılar ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde bütün karşılaştırmalarda *görüş birliği* ve *görüş ayrılığı* sayıları tespit edilerek, araştırmacının (iç) güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994:64) formülü (yani, Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak

hesaplanmıştır. Çalışmada, bu formül kullanılarak kodlamalardaki uyum yüzdesi; 4. sınıf için 0,91; 5. sınıf için 0,87; 6. sınıf için 0,91; 7. sınıf için 0,92 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994:64) göre, "uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90'a yaklaşması ya da % 90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır."

Kitaplardan toplanan veriler Tablo 2'de gösterildiği gibi 7 tema ve 21 alt tema altında incelenmiş olup temalara ait bulgular tablolarda gösterilmiş olup bu temalara ait alt temalar da tabloların altında açıklama olarak verilmiştir.

Tablo 2: Veri Analizinde kullanılan Tema ve Alt temalar

Temalar	Alt temalar
1.GÖRSEL	Resim , fotoğraf, şema, harita, tablo, grafik
2.BİLGİ	Diyalog, açıklama, kılavuz kitap bilgisi, alıntı, şiir, türkü,
3.OLAY	Örnek olay
4.SÖZ	Atasözü
5.ETKİNLİK	Konuya hazırlık soru, konu içi soru, öğrenci çalışma kitabı soru ve faaliyetleri, Öğretmen kılavuz kitabı soru ve faaliyetleri
6.HABER	Gazete ve internet haberleri
7.DEĞERLENDİRME	Ünite sonu değerlendirme soruları

Bulgular

2005 Sosyal Bilgiler programında doğrudan kazandırılacak olan 6 alan becerisine yer verilme durumu sınıflar bazında ele alınıp belirlenen temalar çerçevesinde tablolaştırılmıştır.

Tablo 3: 2005 Programı Sosyal Bilgiler 4.Sınıfta Doğrudan Kazandırılacak Alan Becerilerine İlişkin Bulgular

Ünite No/Adı	Beceriler	Temalar						Değerlendirme	Toplam
		Görsel	Bilgi	Olay	Söz	Etkinlik	Haber		
3. Yaşadığımız Yer	Mekânı algılama	41	35	1	-	44	4	11	136
4. Üretimden Tüketime	Tablo, diyagram ve grafik okuma (Mekânı Algılama)	8	-	2	-	31	2	-	43

2005 Sosyal Bilgiler programında 4.sınıfta mekânı algılama ve bu becerinin kapsamına giren tablo, diyagram ve grafik okuma alan becerileri doğrudan kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde mekânı algılama becerisine **görsel** temada kroki (4), tablo (5), resim(7), harita, grafik, diyagram ve fotoğraflarla (18), ayrıca sembolle(7); **bilgi** temasında açıklama(19) ve diyalog(16), şeklinde

örneğin “Öğle vakti Güneş, gökyüzünde ulaşabileceği en yüksek noktadadır.(s.59)”, “Siz de mahallenizin, oyun parkınızın, odanızın, evinizin, sınıfınızın veya okulun uzun krokisini çizebilirsiniz.(s.65)” şeklinde; **olay** temasında örnek olayla(1); **etkinlik** temasında konuya hazırlık (7), ders içi (15), ayrıca ders kitabı etkinlik faaliyetleri olarak (2), öğrenci çalışma kitabı olarak (15) ve kılavuz kitapla (5), örneğin “Sizce Güneş’in konumundan faydalanarak yön bulma yöntemi her zaman kullanılabilir mi?(s.60)”, “Belirlediğiniz bir yerleşim yerinin üzerinde uçtuğunuzu düşününüz. Hayal gücünüzü kullanarak gördüklerinizi aşağıya yazınız.(s.39)” şeklinde; **haber** temasında internet haberi (4) ile; **değerlendirme** temasında doğru-yanlış(5), boşluk tamamlama(4), çoktan seçmeli(2) şeklindeki sorularla yer verilirken; **söz** temasında ise herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Mekânı algılama becerisine ait toplam olarak 136 veriye rastlanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde tablo, diyagram ve grafik okuma becerisine **görsel** temada şema, tablo ve grafiklerle (8); **olay** temasına ders kitabındaki örnek olayla (2); **etkinlik** temasında ders kitabında konuya hazırlık, konu içi soru ve faaliyetlerle (31), örneğin “bu ailenin günlük su tüketimi hakkındaki görüşlerinizi arkadaşlarınız ile paylaşınız.(s.91)”, “Aşağıdaki ihtiyaçları tablonun ilgili bölümüne öncelik sırasına göre sıralayınız.(s.55)” şeklinde; **haber** temasına internet haberi (2) ile yer verilmiş olup **bilgi**, **söz** ve **değerlendirme** temalarında herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Tablo, diyagram ve grafik okuma becerisinde toplam olarak 43 verinin olduğu görülmektedir.

Tablo 4: 2005 Programı Sosyal Bilgiler 5.Sınıfta Doğrudan Kazandırılacak Alan Becerilerine İlişkin Bulgular

Ünite No/Adı	Beceriler	Temalar							
		Görsel	Bilgi	Olay	Söz	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	Toplam
3. Bölgemizi Tanıyalım	Gözlem	66	116	-	3	99	2	21	307
6. Toplum için Çalışanlar	Sosyal Katılım	23	58	-	-	54	12	35	182

2005 Sosyal Bilgiler programında, 5.sınıfta gözlem ve sosyal katılım becerileri doğrudan kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde gözlem becerisine **görsel** temada resim(6), harita(4), tablo(3) ve fotoğraflarla (53); **bilgi** temasında ders kitabında açıklama(60), diyalog(4), şiir(1), türkü(1), öğretmen kılavuz kitabındaki açıklamalarla(50), örneğin “Geçit, dağlık ve engebeli arazilerde ulaşım elverişli bölümdür.(s.56)”, “İstanbul’un coğrafi özelliklerinin sanayi, turizm ve ticaretin gelişmesinde önemli bir etken olduğunu vurgulayınız.(s.90); **etkinlik** temasında ders kitabında konuya hazırlık, konu içi soru ve faaliyetlerle (29), öğrenci çalışma kitabında soru ve faaliyetleri(19), öğretmen kılavuz kitabındaki soru ve etkinliklerle (51); örneğin “yaşadığınız bölgede nüfusun yoğun olduğu yerler

nerelerdir?(s.60)”, “su kaynakları bakımından elverişli koşullara sahip olan yerlerde insanların neden yoğun olarak yaşadığını sorunuz.(s.90)” şeklinde; **haber** temasına internet ve gazete haberi (2) ile; **söz** temasında atasözleriyle(3); örneğin “yüksek yere yatma yel alır; alçak yere yatma, sel alır.(s.68)”; **değerlendirme** temasında ders çalışma kitabında(1), ders kitabında çoktan seçmeli(4), boşluk doldurma(5), açık uçlu(6) ve doğru-yanlış(5) soru tipleriyle; örneğin “Başka bir iklimde yaşasaydınız hayatınızda neler değiştirdi?(s.75)” şeklinde yer verilmiş olup, **olay** temasında herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Gözlem becerisine ait kitapta toplam 307 veriye rastlanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde sosyal katılım becerisine **görsel** temada fotoğraflarla (23); **bilgi** temasında ders kitabında açıklama(41), diyalog(9), öğretmen kılavuz kitabında açıklamalarla (8), örneğin “Polis teşkilatı, kent merkezlerinde; jandarma ise kırsal bölgelerde toplumun güvenliğini sağlar.(s.120)”, “Barınma ihtiyacının karşılanmasında TOKİ’ nin yaptığı binaların önemini belirtiniz.(s.148)” şeklinde; **etkinlik** temasında ders kitabında konuya hazırlık, konu içi soru ve faaliyetlerle (20), öğrenci ders çalışma kitabı soru ve faaliyetleri(8), öğretmen kılavuz kitabındaki soru ve etkinliklerle(26); örneğin “Toplumun eğitim ve sağlık ihtiyaçlarını hangi kurumlar karşılıyor?(s.118)”, “Toplumun ihtiyaçları kurumlar tarafından karşılanırken sivil toplum kuruluşlarına neden gerek duyulmuş olabileceğini öğrencilere sorunuz(s.154)” şeklinde; **haber** temasına internet haberi (12) ile; **değerlendirme** temasında ders çalışma kitabında doğru yanlış(9), açık uçlu(2), ders kitabında çoktan seçmeli(4), boşluk doldurma(5), açık uçlu(5) ve doğru-yanlış(10) sorularıyla; örneğin, “Sivil toplum kuruluşlarının toplum hayatımıza ne gibi katkıları olmaktadır?(s.94)”, “Kurumların insan yaşamındaki yeri ile ilgili hangisi söylenemez?(s.132)” yer verilmiş olup **olay** ve **söz** temasında herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Sosyal katılım becerisine ait kitapta toplam 182 verinin olduğu görülmektedir.

Tablo 5: 2005 Programı Sosyal Bilgiler 6.Sınıfta Doğrudan Kazandırılacak Alan Becerilerine İlişkin Bulgular

Ünite No/Adı	Temalar	Beceriler							Değerlendirme	Toplam
		Görsel	Bilgi	Olay	Söz	Etkinlik	Haber			
2. Yeryüzünde Yaşam	Mekânı Algılama	37	63	-	-	43	3	14	160	
6. Demokrasinin Serüveni	Sosyal Katılım	6	32	-	-	22	1	2	63	

2005 Sosyal Bilgiler programında 6.sınıfta mekânı algılama ve sosyal katılım becerileri doğrudan kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde mekânı algılama becerisine **görsel** temada harita(18) fotoğraf(17), resim(1) ve grafiklerle(1); **bilgi** temasında açıklama(53) ve diyalogla(10); örneğin “çizgi ölçek, harita üzerindeki uzunluğun gerçekte ne kadar bir uzunluğa karşılık geldiğini gösterir.(s.32)” şeklinde;

etkinlik temasında ders kitabında konuya hazırlık, konu içi soru ve faaliyetlerle (31), öğrenci ders çalışma soru ve etkinlikleriyle(8), ders kılavuz kitabıyla(4), örneğin “haritalar arasında gördüğünüz benzerlik ve farklılıkları yazınız.(s.26)” ,“Siz Tayland’da yaşasaydınız muson yağmurlarından olumsuz etkilenmemek için neler yapardınız?(s.62)” şeklinde; **haber** temasına internet haberi(3) ile; **değerlendirme** temasında çoktan seçmeli(5), eşleştirme(1), boşluk doldurma(4), doğru yanlış(3), açık uçlu (1) soru tipleriyle, örneğin “yukarıda paralel ve meridyenleri belirtilen boyalı alanlardan hangisinin yüz ölçümü daha fazladır?(s.50)” yer verilmiş olup **olay** ve **söz** temalarında herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Mekânı algılama becerisi ile ilgili toplamda 160 veriye rastlanmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde sosyal katılım becerisine **görsel** temada fotoğraf ve resimlerle (6); **bilgi** temasında açıklamayla (32), örneğin “bu temel hak ve özgürlükler; anayasalar, sözleşmeler ve çeşitli bildirgelerle yasal güvence altına alınmıştır.(s.142)” şeklinde; **etkinlik** temasında konuya hazırlık, konu içi soru ve faaliyetlerle(15), ders çalışma kitabı(4), öğretmen kılavuz kitabı soru ve faaliyetleri(3), örneğin “yandaki ifadeleri günlük hayatınızda ne kadar kullanıyorsunuz?(s.142)”, “Öğrencilerinize duygu ve düşüncelerinden dolayı çevrelerinde zor durumda kalan olup olmadığını sorunuz.(s.168)” şeklinde; **haber** temasına internet haberi (1); **değerlendirme** temasında 2 tane çoktan seçmeli sorular ile yer verilmiş olup **olay** ve **söz** temalarında herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Sosyal katılım becerisinde toplam olarak 63 verinin olduğu gözükmektedir.

Tablo 6: 2005 Sosyal Bilgiler 7.Sınıfta Doğrudan Kazandırılacak Alan Becerilerine İlişkin Bulgular

Ünite No/Adı	Temalar	Beceriler	Beceriler							Toplam
			Görsel	Bilgi	Olay	Söz	Etkinlik	Haber	Değerlendirme	
2. Ülkemizde Nüfus		Grafik Hazırlama	17	17	-	-	12	2	1	49
3. Türk Tarihine Yolculuk		Tarihsel Olguları ve Yorumları Ayırt Etme	107	287	-	-	81	6	20	501
4. Zaman İçinde Bilim		Zaman ve Kronolojiyi Algılama	55	70	-	-	18	2	11	156
5. Ekonomi ve Sosyal Hayat		Tarihsel Empati	34	96	-	-	25	-	8	163

2005 Sosyal Bilgiler programında 7.sınıfta mekanı algılama becerisinin kapsamına giren grafik hazırlama; değişim ve sürekliliği algılama becerisinin kapsamına giren tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme; zaman ve kronolojiyi algılama ile empati becerisi kapsamında tarihsel empati becerileri doğrudan kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde grafik hazırlama becerisine **görsel** temada tablo(5), fotoğraf(1) ve grafiklerle (11); **bilgi** temasında açıklama(17), örneğin “*pasta grafiklerde cinsiyete göre okuryazarlık oranları verilmiştir.(s.38)*”, “*pasta grafiğine göre, ülkemizdeki çalışan nüfusun yaklaşık yarısı hizmet sektöründe çalışırken tarım sektöründe çalışanlar üçüncü sırayı almıştır.(s.41)*” şeklinde; **etkinlik** temasında ders kitabında konuya hazırlık, konu içi soru ve faaliyetlerle (7), öğrenci ders çalışma soru ve etkinlikleriyle (5), örneğin “*yukarıdaki nüfus grafiğine göre 1935-1945 yıllarındaki artış ile 2000-2010 yılları arasındaki artış hızı arasında belirgin bir fark vardır. Neden?(s.37)*” şeklinde; **haber** temasına internet haberi (2) ile; **değerlendirme** temasına çoktan seçmeli(1) soru ile yer verilmiş olup **olay** ve **söz** temalarında herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Grafik hazırlama becerisi ile ilgili olarak toplam 49 veriye rastlanmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme becerisine **görsel** temada harita(9), fotoğraf(42) ve resimlerle(56); **bilgi** temasında alıntılarla(42), ve açıklamalarla(245), örneğin, “*Yıldırım Beyazıt Niğbolu Savaşı’nda Haçlı ordusunu mağlup etti. Bu zaferle Bulgar Krallığı Osmanlı toprakları içine alındı.(s.63)*”, “*18. Yüzyılın başlarında kaybettiği yerleri geri almaya çalışan Osmanlı Devleti Avusturya karşısında başarılı olamayarak Pasarofça Antlaşmasını imzaladı.(s.82)*”; **etkinlik** temasında ders kitabında konuya hazırlık, konu içi soru ve faaliyetlerle (46), öğrenci ders çalışma kitabında soru ve etkinlikleriyle(23), öğretmen kılavuz kitabında soru ve etkinlikleriyle (12) örneğin “*aşağıdaki dilsiz harita üzerinde Anadolu’da kurulan ilk Türk Beyliklerinin adlarını hâkim oldukları yerlere yazınız.(s.32)*”, “*Asya ve Avrupa’daki siyasi gelişmeler Osmanlı Devleti’ni nasıl etkilemiştir? Tartışınız.(s.64)*” şeklinde; **haber** temasına internet haberi (6) ile; **değerlendirme** temasında çoktan seçmeli(4), doğru-yanlış tipinde(7), eşleştirme(5), ve açık uçlu sorularla(4) yer verilmiş olup **olay** ve **söz** temalarında herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme becerisinde toplam olarak 501 veriye rastlanmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisine **görsel** temada fotoğraf (22) ve resimlerle (33); **bilgi** temasında alıntılar(6) ve açıklamalarla (64), örneğin, “*Mısır’da M.Ö. 3000’li yıllarda sembollerin belirli sözcükleri ve sesleri simgelediği hiyeroglif yazısı kullanılmaya başlandı.(s.100)*”, “*Orta Çağ’ın Avrupa için bilimsel ve kültürel alanda karanlık, İslam dünyası içinse aydınlık bir çağ olduğunu vurgulayınız (s.137)*” şeklinde; **etkinlik** temasında ders kitabında konuya hazırlık, konu içi soru ve faaliyetlerle (9), öğrenci ders çalışma soru ve etkinlikleriyle(5), öğretmen kılavuz kitabında (4) örneğin “*Kadeş Anlaşması’nın önemi hangi özelliğinden kaynaklanmaktadır?(s.101)*”, “*Kağıt ve mürekkep gibi buluşların yazının gelişimini nasıl etkilediğini sorunuz (s.130)*” şeklinde; **haber** temasına internet

haberi ile(2) örneğin “Da Vinci, Sultan’a sunuşunda şöyle diyor:(s.108)” şeklinde; **değerlendirme** temasında çoktan seçmeli(4), doğru-yanlış tipinde (6) ve açık uçlu sorularla(1), örneğin; “Saat ve takvimin bulunması insanların yaşamlarını nasıl etkilemiştir?(s.113); yer verilmiş olup **söz** ve **olay** temalarında herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ait toplam 156 verinin olduğu görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde tarihsel empati becerisine **görsel** temada fotoğraf(14), harita(4) ve resimlerle(16); **bilgi** temasında açıklama(80), alıntılarla(15), şiirle(1), örneğin “Sanayi inkılabı öncesi yaşam düzeyi her yerde düşüktü.(s.156)”, “Vakıflar geçmişte olduğu gibi günümüzde de yardımlaşma ve dayanışma faaliyetini yürütmeye devam etmekte olan ve insanın ihtiyaç duyacağı alanda faaliyet göstermektedir.(s.131)” şeklinde; **etkinlik** temasında ders kitabında konuya hazırlık, konu içi soru ve faaliyetlerle (15), öğrenci ders çalışma kitabında soru ve etkinliklerle (7), öğretmen kılavuz kitabında ise sorularla(3) örneğin “Valide Sultan’ın yerinde siz olsaydınız hangi alanlarda insanlara hizmet verecek vakıflar kurardınız?(s.129)” şeklinde; **değerlendirme** temasında çoktan seçmeli(4), doğru-yanlış (2) ve açık uçlu sorularla(2), örneğin; “Günümüzde üretim genellikle fabrikalarda yapılmaktadır. Neden?(s.141)” şeklinde yer verilmiş olup **söz**, **olay** ve **haber** temalarında herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Tarihsel empati becerisine ait toplamda 163 veriye rastlanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Beceri ve beceri eğitimine ilişkin bilgi aktarımına öğretmen kılavuz kitaplarında 4. sınıfta yer verilmemişken 5. 6. ve 7.sınıflarda ise becerinin tanımı ile doğrudan kazandırılacak olan becerilerin isimlerine yer verilmiş olup bu becerilerin neleri kapsadığı ve nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin bir bilgiye yer verilmemiştir (Evirgen,2016:11; Karabıyık,2016:13; Özensoy ve Aynacı,2016:14; Şahin,Bayram ve Midilli,2016).

Mekâni algılama becerisi programda (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2005), bir cismin uzayda ya da bir şeklin kâğıt üzerindeki biçimini, zihninde canlandırma, bir şekli üç boyutlu görebilme, bir alanı, krokiyi, sokağı veya binayı zihninde canlandırabilme; harita, plan, kroki, grafik, diyagram çizme ve yorumlama; küre kullanma olarak tanımlanmıştır. Mekâni algılama becerisi 4. sınıfta mekâni algılama ile tablo, diyagram ve grafik okuma, 6. sınıfta harita ve atlas kullanımı ve 7. sınıfta ise grafik hazırlama becerisi olarak alan becerileri içinde en fazla yer verilen beceridir. Bu beceriye sadece 5. sınıfta yer verilmemiştir. Sosyal katılım becerisine programda 5. ve 6. sınıfta yer verilmiştir. Programda gözlem becerisi 5. sınıfta, değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama ve empati becerileri sadece 7.sınıfta bir kez yer verilmiştir.

Mekâni algılama becerisi, programda en çok yer verilen beceri olmasına rağmen programda **en çok** temaya değişim ve sürekliliği algılama becerisinde(501) yer verilmiştir. Programda **en az** temaya zaman ve kronolojiyi algılama becerisi (156) ile yer verilmiştir. Mekâni algılama becerisine en çok 6.sınıfta(160), bilgi

teması (63) ile yer verilmişken en az 4. sınıfta (43) tablo, diyagram ve grafik okuma hazırlama becerisi olarak yer verilmiştir. Bu beceriye hiçbir sınıf düzeyinde söz temasında yer verilmemiş olup en çok etkinlik temasında (130) yer verilmiştir.

4. sınıfta mekânı algılama becerisi genel olarak bütün temalarda verilirken, tablo, diyagram ve grafik okuma becerisine bütün temalarda tam olarak yer verildiği söylenemez. Mekânı algılama becerisi öğrencilere tam olarak aktararak ardından değerlendirme sorularıyla da ölçülmüştür. Özellikle harita, fotoğraf, grafik ve tablolarla iyi bir şekilde aktarılmış, becerinin alt temasındaki krokiyi doğrudan aktarması beceriyi öğrenmeleri açısından önemlidir. Fakat tablo, diyagram ve grafik okuma becerisi eksik bir şekilde aktarılmış, ünite sonunda değerlendirme sorularında yer verilmemiştir. 6. sınıfta mekânı algılama becerisi iki tema hariç diğer temalarda aktarıldığı gözükürken, sosyal katılımın genel olarak temalarda verilir, ancak yeterli düzeyde aktarılmadığı görülmektedir. Mekânı algılama becerisinde resim, harita ve fotoğrafla görselleştirme yapılmış, bilgi temasındaki diyalog ve açıklamalarla becerinin aktarımı zenginleştirilmiştir. Ardından soru ve etkinliklerin verilip beceriyi değerlendirme çalışmalarının yapılması aktarım açısından olumlu olduğu görülmüştür. 7. sınıf grafik hazırlama becerisinin iki tema hariç diğer temalarda aktarıldığı gözükmektedir. Ancak bu konunun yeterince öğrenilip değerlendirilmesi için değerlendirme temasında yalnızca bir soru verilmesi becerinin aktarılması açısından olumsuz olmuştur.

Sosyal katılım becerisi programda (TTKB, 2005), bireyler, gruplar ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için bireyler, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki ilişkiyi tanıma; yakın çevresini ve toplumu etkileyen konularda ihtiyaçların karşılanması için fikir üretme, bu fikri çevresindekilere iletme, görüşme, tartışma, planlama, uzlaşma ve eylemde bulunma; lider ya da izleyen olarak gruba, kuruma, sosyal örgütlere ve topluma hizmet etme olarak tanımlanmıştır. Sosyal katılım becerisine en çok 5.sınıfta(182) bilgi teması (58) ile yer verilmişken en az 6.sınıfta(63) sosyal katılım becerisi olarak yer verilmiştir. Her iki sınıf düzeyinde en fazla verilen bilgi teması(90) iken ardından etkinlik temasında(76) olarak verilmiştir.

5. sınıfta sosyal katılım becerisi yalnızca iki temada verilmeyip diğer temalarda özellikle görsel ve bilgi temasındaki veriler ile bu becerinin aktarımı zenginleştirilmiştir. Beceriye yönelik değerlendirici soruların olması bu becerinin öğrenilip değerlendirme yapılması açısından ön plana çıkarmaktadır

6.sınıfta sosyal katılım becerisinin genel olarak temalarda az şekilde verilmesi bu becerinin yeterince aktarılmamasına neden olacaktır. Özellikle üç temada az sayıda aktarım yapılması, diğer temalarında yeterli düzeyde aktarılmamasına neden oluşturabilmektedir. Bütün temalarda az verilmesine karşılık değerlendirme sorularının az miktarda olması sosyal katılım becerisinin aktarılması yönünden olumsuz bir durum oluşturmaktadır.

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi programda (TTKB, 2005), takvim bilgisi edinme, zamanları ayırt etme (geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman), zaman ifadelerini doğru kullanma, kronolojik sıralama yapma, zaman şeridindeki veriyi

yorumlama ,zaman şeridi oluşturma şeklinde tanımlanmıştır. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisine tüm sınıflar düzeyine bakıldığında yalnızca 7. sınıfta(156) verildiği görülmektedir. Beceri en fazla bilgi temasında(70) verilmiş olup, devamında ise görsel tema(55) ile verilmiştir.

7.sınıfta zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin genel olarak bütün temalarda aktarıldığı görülmektedir. Tabloya bakıldığında becerinin görsel temada fotoğraflarla ve resimlerle zenginleştirilmesi ve buna bağlı olarak açıklamalar yapıp zamanla ilgili kavramların verilmesi becerinin aktarılması açısından olumludur. Becerinin iki tema hariç diğer temalardan verilip değerlendirme sorularıyla ölçülmesi becerinin öğrenilmesi açısından olumlu olduğunu göstermektedir.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi programda (TTKB, 2005), benzerlik ve farklılıkları bulma, zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, geçmişteki problemleri ve nedenlerini tanıma, tarihsel bir problemin çözümüne alternatif çözümler bulma şeklinde tanımlanmıştır. Değişim ve sürekliliği algılama becerisine bakıldığında 7. sınıfta olduğu görülmüştür. Beceride toplam tema (501) iken, en çok bilgi temasında(287) ardından ise görsel temayla(107) verilmiş olduğu görülmektedir.

7. sınıfta tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme becerisinin iki tema hariç bütün temalarda iyi aktarıldığını gözükmektedir. Özellikle bilgi temasındaki açıklamalarla İstanbul'un Fethi'nin tarihi, bunların görsel temadaki fotoğraf ve resimlerle zenginleştirilmesi becerinin aktarılması açısından olumludur. Beceriye ait alıntılarının yapılması, etkinliklerde sorularla pekiştirilmesi ve değerlendirme sorularıyla becerinin ölçülmesi becerinin aktarılması açısından olumlu bir durumdur.

Empati becerisi programda daha çok tarihsel empati olarak ele alınmış olup bu da (TTKB, 2005), dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama şeklinde tanımlanmıştır. Empati becerisine 7. sınıfta verildiği görülmektedir. Becerideki toplam tema (163) iken en çok bilgi temasında(96) veriye rastlanmıştır.

Tarihsel empati becerisinin üç tema hariç diğer temalarda yer aldığı görülmektedir. Özellikle bilgi temasındaki açıklamaların yeterli düzeyde olması buna yönelik resimlerle ve alıntılarla becerinin daha iyi aktarılması sağlamıştır. Beceriye yönelik soruların sorulup, değerlendirme sorularının verilmesi becerinin daha iyi öğretilmesi açısından önemli olduğunu göstermektedir

Gözlem becerisi programda (TTKB, 2005), çevresindeki olay ve olguları algılama, doğru ve tarafsız tanımlama, onlara dikkat ederek neden ve sonuçlarını açıklama, nedenlerini sorgulayıp sonuçlarını tahmin edebilme, olay ve olgular arasında ilişkiler kurabilme, benzer ya da farklı yönlerini ortaya koyma, benzer olaylarla ilişkilendirme ve böyle bir olayla karşılaştığında ne yapması gerektiğine dair davranış geliştirme şeklinde tanımlanmıştır. Gözlem becerisine bakıldığında yalnızca 5. sınıfta verildiği görülmektedir. Becerideki toplam tema (307) iken en

fazla bilgi temasında(116) iken bir temada ise hiçbir şekilde aktarılmadığı görülmektedir.

5. sınıf özel yayınevi kitabında gözlem becerisinin hemen hemen bütün temalarda aktarıldığı, aynı şekilde sosyal katılım becerisinin de büyük bir çoğunlukla temalarda aktarıldığı görülmektedir. Gözlem becerisinin resim ve fotoğraflarla zenginleştirilmiş olması, açıklamaların çok iyi olup çevresindeki nesnelere tanımlaması ve bunu etkinliklerle pekiştirip değerlendirme sorularıyla da ölçmesi bu becerinin aktarılması için önemlidir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler dersine ait alan becerilerinden mekân algılama, gözlem ve tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme becerileri iyi şekilde aktarılırken, tablo, diyagram ve grafik okuma, sosyal katılım ve grafik hazırlama becerilerinin ise yeterli düzeyde aktarılmadığı görülmektedir.

Öneriler

✓ Bir ülkenin geleceği olan genç nesillerin birtakım becerilere sahip olması önemlidir. Sosyal Bilgiler programında sadece bu becerilerin ismini yazmak yeterli değildir. Bu sebeple programda yer verilen bu becerilerin yeniden gözden geçirilerek eksik ve yetersiz olarak aktarılan becerilere daha fazla yer verilebilir.

✓ Doğrudan kazandırılması hedeflenen becerilerle ilgili etkinlik türleri çeşitlendirilebilir.

✓ Eksik ve yetersiz olarak belirlenen becerilerle ilgili neler yapılabileceğine ilişkin olarak eylem araştırmaları yapılabilir.

Kaynakça

Baykara, N. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Bulut, B. ve Taşkıran, C. (2014). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Kazanımların Zihinsel Beceriler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2),1-13.

Çelikkaya, T.(2011). Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyleri: Öğretmen Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*,19(3),969-990

Çelikkaya, T. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek için Öğretmenlerin Yaptıkları Etkinlikler, *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 5(5), 57-74.

Çelikkaya, T., Başarmak, U., Filoğlu, S. ve Şahin, B. (2013). Reflection Levels of Values to be Gained Explicitly in Secondary Schools on Textbooks. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(2), 8-20.

Demir, M. K. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,26(3),155-169.

Evirgen, Ö. F. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Ekoyay.

Karabıyık, E. Ü. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Evren.

Mutluer, C. (2013). Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşleri (İzmir Menemen Örneği), *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 355-362.

Narin, A. ve Aybek, A. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.

Özensoy, A.U. ve Aynacı, C. (2016) *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Berkay.

Öztürk, C. (2007). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış., (Ed: C. Öztürk). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi- Yapılandırmacı Bir Yaklaşım.* (s.21-50) Ankara: Pegem Akademi.

Safran, M. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış., (Ed: B. Tay ve A. Öcal). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi.* (s.1-18.) Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, S. C., Bayram, Ö. ve Midilli, A. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Koza.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi 6. Ve 7. Sınıflar Öğretim Programı Kılavuzu*. 3.Sosyal Bil. -Vizyonu -Yapısı -Beceri -Kavram -Değer -Öğr A.doc, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>.

Taşkıran, C., Baş, K. ve Bulut, B.(2016), Sosyal Bilgiler Dersinin Kendine Özgü Becerileri Kazandırılma Düzeyleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-19.

Topkaya, Y. ve Şimşek, U. (2015). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Üzerinde Eğitici Çizgi Romanların Etkisi, *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 152-167.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2016) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.584d48187f4305.86780306 (Erişim Tarihi:10.12.2016).

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2016) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

It is seen that the skills' that we have an important place in the curriculum throughout our time gain more importance as a result of various socio-economic, political and technological developments in the last half century. It can be demonstrated in parallel with the quantitative increase in the number of trained

people depending on the complexity of living conditions, has increased the need for qualitatively well-equipped individuals who have proven themselves in the field of skills as the reason why the skills have gained so much importance in recent educational activities. In addition, developments in the field of communication and diversity of resources in reaching information brought to the fore the necessity of having a number of skills and qualifications such as information literacy it emphasizes the necessity of possessing a number of skills and qualities such as resource diversity, information literacy, etc., which arise in the field of communication and knowledge development.

Skills that gaining importance because of all these reasons have taken place in the advanced teaching programs of today's world(Mutluer, 2013: 356). The main objective of the social studies course that is being taught in primary schools in our country is to provide the necessary skills to the students, to ensure their socialization and to contribute to their good citizenship.

The Social Studies curriculum is aimed gaining 6 field skills "Observation, Perception of Place, Perception of Time and Chronology, Perception of Change and Continuity, Social Participation, Empathy" Besides giving them the skills of the first 9 skills "Critical Thinking, Creative Thinking, Communication, Research, Problem Solving, Decision Making, Using Information Technology, Entrepreneurship," (Özensoy ve Aynacı,2016:14). Skills were handled in two groups as general skills and special skills in the 2004-2005 Primary Education Program. General skills are targeted skills in other courses, while specialized skills include skills that will be developed in a specific field (Table 1).

Table 1: *Special Skills' Distribution to Classes in 4-7th grade Social Studies Curriculum*

Unit Number / Name	Class	Skill
3. The place we live	4	Location detection
4. Production to Consumption		Tables, diagrams and graphs Reading (Location detection)
3. Getting to Know Our Region	5	Observation
6. Employees for the community		Social participation
2. Life on Earth	6	Using map (Location detection)
6. Adventure of Democracy		Social participation
2. Population in our country	7	Preparing graphics (Location detection)
3. Journey to Turkish History		Historical facts and interpretations Distinguishing (Change and Continuity detection)
4. Science in Time		Time and chronology detection

5. Economy and Social Life Historical empathy (Empathy Skill)

Nowadays, it is demanded to educate individuals who can think about education systems. It is also important to acquire the skills of the course as well as the basic skills indicated in the program for this to happen. In social studies matter to which of these skills are involved, How and how much skill is given, which are emphasized more often in the textbooks that teachers and students use and follow as the primary source. In this research, it is aimed to determine the place of giving the special skills in Primary education 4-7. th Social Studies teacher guidebooks. For this purpose, the following questions have been sought

1. How often have you been given special skills (visual, information, activity, news, word, evaluation, etc.) in Primary education 4-7. th grade Social Studies teacher guidebooks ?

2. What are the most, and at least the specific skills involved in Primary education 4-7. th grade Social Studies teacher guidebooks ?

The transfer of knowledge on skills and skills training was not included in the 4th grade in the teacher's books. The description of the skill and the names of the skills that will be earned directly. was included 5.6. and in the 7th grade, There is no information on what these skills are and how they should be taught. (Evirgen,2016:11;Karabıyık,2016:13;Özensoy ve Aynacı,2016:14;Şahin,Bayram ve Midilli,2016)

This research was conducted through qualitative research methods using a document. In the analysis of the data obtained from the research was used inductive analysis from the types of content analysis. The data collected from the books were examined under 7 themes and 21 sub-themes as shown in Table 1. The findings of this theme are shown on the tables. The sub-themes belonging to this theme are also given as explanations under the tables.

Table 2: Theme and sub-themes used in the analysis of the data

Theme	Sub-themes
1.VISUAL	Picture, photo, chart, map, table, graphic
2.INFORMATION	Dialogue, explanation, guide book information, quote, poem, folk songs,
3.EVENT	Case study
4.STATEMENT	Proverb
5.ACTIVITY	Subject preparation questions, in-class questions, student workbook questions and activities, teacher guide book questions and activities
6.NEWS	Newspaper and internet news
7.EVALUATION	Unit end evaluation questions

Location detection skill is the skill with the most mentioned with tables, diagrams and graphs Reading (Location detection) at the 4th grade, use of map and

atlas at the 6th grade and preparing graphics (Location detection) at the 7th grade in the curriculum. This skill is not only included in the 5th grade.

Social participation skills were included in the 5th and 6th grade in the curriculum.

Observation skill at the 5th grade , Change and Continuity perception, Time and Chronology perception and empathy skills were included only once in the 7th grade in the curriculum.

As a result, Location detection skill, observation, distinguish historical facts and interpretations skill is well documented. Table, diagram and graph reading, social participation and graphic preparation skills are not sufficiently conveyed.

2000 YILI VE ÖNCESİNDE YAYIMLANAN MUSTAFA KUTLU'NUN HİKÂYELERİNDE DEĞER AKTARIMI

Muhammed TUNAGÜR

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
mutunagur@hotmail.com

Mehmet Nuri KARDAŞ

Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi
Anabilim Dalı.
mnkardas@hotmail.com

Makale Geliş Tarihi:19.04.2017 Makale Kabul Tarihi:07.11.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı Mustafa Kutlu'nun 2000 yılı ve öncesinde yer alan hikâyelerindeki değerleri belirlemek ve yer alan bu değerlerin Türkçe öğretiminde nasıl kullanılacağını tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "doküman taraması" yapılmıştır. Doküman taraması neticesinde fişlenen değerlerin analizinde "betimsel analiz" uygulanmıştır.

1979-2000 yılları arasında yayımlanan 8 hikâye kitabı, 4 uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan 40 değerden oluşan Türkçe Değerler Formu (TDF) kullanılarak incelenmiş, var olan değerler tespit edildikten sonra hikâyelerden alıntılanmıştır. Verilerin analizi sürecinde tarama yöntemiyle belirlenen değerler sınıflandırılmış, ayrı başlıklar altında ele alınmış ve tablolarda frekansları verilmiştir. Her değer için ayrı ayrı hazırlanan tablolarda, değerlerin işlendiği eserler, eserlerin sayfa numaraları, işlenme sıklıkları verilmiştir.

Araştırma sonucunda Kutlu'nun hikâyelerinde 33 değer (adil olma, aile birliğine önem verme, arkadaşlık, barış, bilimsellik, cesur olma, cömertlik, çalışkanlık, çevreye önem verme, dayanışma, dini değerler, duyarlılık, dürüstlük, edepli olma, estetik, fedakârlık, hoşgörü, iffetli olma, iletişim kurma, kanaatkârlık, merhamet, misafirperverlik, özgüven, özgürlük, problem çözüme, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sebat etme, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik) farklı sıklıklarla işlendiği belirlenmiştir.

Mustafa Kutlu'nun incelenen eserlerinde 33 değer 373 kez işlendiği tespit edilmiştir. Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde en çok "dini değer" (%13,40) işlendiği belirlenmiştir. Bu değeri estetik (%8,34) ve sevgi değeri (%8,04) takip etmiştir. Alanda yapılan çalışmalar ve sonuçlar neticesinde Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinin değer eğitiminde kullanılabilecek nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Değer, Değerler Eğitimi, Türkçe Öğretimi, Hikâye, Mustafa Kutlu
**TRANSMISSION OF VALUE IN MUSTAFA KUTLU'S STORIES PUBLISHED IN
2000 AND BEFORE**

Abstract

The purpose of this research is to determine the values in Mustafa Kutlu's stories in the year 2000 and before and to determine how these values can be used in Turkish language teaching. In the research, document review, one of the qualitative research methods was used. "Descriptive analysis" was used in the analysis of the values that were indexed at the end of the document review.

Muhammed TUNAGÜR, Mehmet Nuri KARDAŞ

8 story books published between 1979-2000 were examined using Turkish Value Form (TDF) consisting of 40 values prepared in the direction of 4 expert opinions and then taken from the stories after the existing values were determined. In the analysis of the data, the values determined by the scanning method were classified, handled under separate titles, and frequencies were given in the tables. In the tables prepared separately for each value, page numbers of the works on which the values are processed, the titles of the works, the frequency of the processing are given.

As a result of the research, it is suggested that 33 values (fairness, respect for family, friendship, peace, scientificness, courage, generosity, diligence, giving importance to the environment, solidarity, religious values, sensitivity, honesty, decency, aesthetics, sacrifice, respect, persistence, love, responsibility, cleanliness, patriotism, benevolence) were determined to be processed in different frequencies.

As a result of the obtained data, 373 messages related to values were detected in the stories of Mustafa Kutlu. The highest value among 373 values is "religious value" with a usage frequency of 50 (13,40%). "Aesthetic" followed religious value with 31 (8,31%) usage frequency; and aesthetic value was followed by "love value" with a usage frequency of 30 (8,04%). As a result of the studies and the results done on the field, it was determined that Mustafa Kutlu's stories can be used in value education.

Key Words: Value, Values Education, Turkish Teaching, Story, Mustafa Kutlu

Giriş

İnsan var olduğu andan itibaren yakın-uzak çevresiyle bir etkileşim ve iletişim içerisindedir. Yakın-uzak çevresiyle iletişim ve etkileşimde insan, yaşamını daha anlamlı ve sürdürülebilir kılmak için belli kurallara gereksinim duymuştur. Kişioğlunun gereksinim duyduğu bu kurallar toplumu ayakta tutan milli-manevi değerlerdir.

TDK (2011:607) değer kavramını, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü olarak tanımlar. Yaman'a (2014: 17) göre "Değer, bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay, durum karşısında ortaya koyduğu duyarlılıklardır." Özkan'a (2010: 1128) göre "Değerler, bireylerin toplum içerisinde hayatlarını teminat altına almayı sağlayan, onların yaşamlarını kolaylaştıran toplumsal davranış kalıplarıdır." Kutlu (2007: 86) ise bu kavramı "memleketi bir düzen içre ayakta tutan ölçü ve dengeler" şeklinde tanımlar. MEB'in İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıflar) öğretim programında (2005: 89) da değer kavramı, "bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlakî ilke ya da inançlar" olarak tanımlanmaktadır. Bütün tanımlardan hareketle değer kavramının tanımını yapmak gerekirse değerler; birçok açıdan insanı etkileyerek topluma yön ve hayat veren anlayışlar ve toplumda görülmeyen ama hissedilen ve uyulmasına ihtiyaç duyulan düzeni sağlayıcı kurallardır.

Eğitim, bireyi içinde bulunduğu toplumda sahip olduğu bilgi ve değerleriyle var etmenin yanı sıra bireylere yaşadıkları toplumun değerlerini aktarmada da önemli bir fırsat sunar. Bireyin toplumsallaşmasını, kendi kültür ve birikimini koruyarak geleceğe aktarmasını kolaylaştırır. Birey eğitim sayesinde yaşadığı

toplumun değerlerini özümser, çevresindekilere aktarır ve içinde yaşadığı toplumun kültürünü, değerlerini içselleştirir ve buna göre yaşamını sürdürür. Böylece birey kendi toplumunun birer değer koruyucusu ve taşıyıcısı olur.

Değerlerin sosyolojik yapıyı kurma ve bireylerde toplumsal olayları analiz etme gibi temel bir işlevi vardır. Bu işlev, karşılaşılabilecek toplumsal çatışmaları önleyici etkilere de sahiptir (Kılıç, 2011: 53). Çünkü hiçbir yasanın toplumda var olan değerler mekanizmasının oluşturduğu doğal bir anlaşmayı sağlamasına gücü yetmez. Bu bağlamda değerlerin, somut yasalardan daha etkili olduğu söylenebilir. Bundandır ki değerler ve değerlerin eğitimine bütün toplumlar büyük bir hassasiyet göstermektedir.

Değerler, bireyin aidiyet bilincinin oluşmasında ve çevresindeki durumları değerlendirmesinde etkili sosyal unsurlardır. Aidiyet bilinci oluşan birey, kendisine ve topluma karşı sorumluluk taşır. Kendi sorumluluğun farkında olan bireylerin yaşadığı toplumda, toplumsal huzur ve güven ön plana çıkar. Ahlaki değerlerin toplum tarafından benimsenmesi, bireylerin ve toplumun olumsuz tutum ve davranışlar oluşturmasını engeller. Böylece değerler, birey ve toplum arasındaki ilişki bağına tesis eder (Aydın ve Gürler, 2014: 5). Bu da beraberinde değerlerin rehberlik işlevinin önemini ortaya koyar (Hökelekli, 2010). Günümüzde değerlerin ve değerler eğitiminin bu denli vurgulanıyor olması değerler ve değerler eğitimine verilen önemi göstermektedir. Aslında bu önemsenmenin temelinde değerler ve değerler eğitime duyulan ihtiyacın artması yatmaktadır (Arslan ve Yaşar, 2014: 10). Çünkü toplumun değer yapısını sarsacak düzeye ulaşan olumsuz tutumlar eğitimcileri ve aileleri ciddi oranda endişelendirmektedir. Bütün bu durumlar kapsamlı ve ivedi bir değerler eğitimi gerekli kılmıştır (Hökelekli, 2010: 5). Bu bağlamda değerler eğitiminin iki amacının olduğu söylenebilir. Birincisi bireylere daha iyi bir hayat sunarak yaşamlarından memnun olmalarını sağlamaktır. İkincisi ise bireylerin artan niteliklerinin topluma sağladığı fayda ile iyi bir yaşam sunmanın getirdiği memnuniyetle yaşamlarının devamını sağlamaktır (Kaymakçı 2014: 370).

İlkokuldan üniversiteye kadar Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği ders kitaplarında yer alan edebi metinler, her kademeye göre içerisinde iletiler taşımaktadır. Bu metinlerde yer alan iletiler, öğrencilerin kültür ve değer dünyalarını etkilemektedir (Susar Kırmızı, 2014: 221). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle öğrencilere toplumun sahip olduğu değerler tanıtılır. Bu nedenle eğitim ve öğretimin temel unsurlarından biri olan ders kitaplarının, değerlerin benimsenmesindeki rolü yadsınamaz. Öğrenciler, metinlerin zengin söz varlığı ve dilin etkili gücünden yararlanarak edebi eserlerden değerleri kazanmaktadırlar. Öğretmenlerde bu süreçte ders kitaplarından yararlanarak hem kendi yetilerini hem de öğretimin diğer unsurlarını bütünleştirerek metinlerden yararlanmaktadırlar. Öğrenciler, metinler aracılığıyla neyin doğru neyin yanlış olduğunu görmekte buna göre tutum ve davranışları değişmektedir (Aktaş ve, İkinci 2011: 417). Türkçe dersi, değerlerin edebî metinler aracılığıyla aktarımında önemli bir konumdadır. Metinler, bir kültürün taşıyıcısı olmakla birlikte toplumun

ortak değerlerini korumada önemli bir rol üstlenir. Metinler aracılığıyla çocukların, gerçek dünyayı algılama ve ait oldukları toplumun değerlerini benimsemeleri kolaylaşmakta ve kültürün doğal bir taşıyıcısı olmaktadır. Metinlerin dışında değerler eğitime uygun kitapların da okutulması sağlanarak çocuklarca değerlerin içselleştirilmesine çalışılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Mustafa Kutlu'nun 2000 yılı ve öncesinde yazdığı hikâyelerindeki değerleri belirlemek ve bu değerlerin Türkçe öğretiminde nasıl kullanılacağını tespit etmektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, materyali, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman taraması kullanılmıştır. Bu çerçevede Mustafa Kutlu'nun 8 hikâye kitabında değerlerle ilgili iletileri saptamaya yönelik nitel bir çalışma ortaya konmuştur.

Araştırma Materyali

Çalışmanın materyalini Mustafa Kutlu'nun 1979-2000 yılları arasında yayımlanan 8 hikâye kitabı (Yokuşa Akan Sular, Sır, Yoksulluk İçimizde, Ya Tahammül Ya Sefer, Bu Böyledir, Arkakapak Yazıları, Hüzün Ve Tesadüf, Uzun Hikâye) oluşturmaktadır. Yazarın ilk iki kitabı, basımının olmaması nedeniyle araştırma kapsamına alınmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Alan yazın taranarak Türkçe Öğretimi alanında hikâye metinleri kullanılarak değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalar belirlenmiş ve bu çalışmalarda incelenen değerler tespit edilmiştir. Evrensel değerlerin de çalışmaya dâhil edilmesinden sonra değerler formu hazırlanmıştır. 40 farklı değerden oluşan değerler listesi Türkçe öğretimi alanında uzman dört akademisyene incelenmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçekte 40 değer yer almasının uygun olacağı kararına varılmıştır.

Verilerin Analizi

Doküman taraması ile fişlenen verilerin analizinde "betimsel analiz" uygulanmıştır. Betimsel analizde amaç, doküman taramasıyla elde edilen bulguların yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular

Bu bölümde Mustafa Kutlu'nun 2000 yılı ve öncesinde yayımlanan 8 hikâye kitabında işlenen değerlere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu kapsamda, kitaplarda işlenen değerler ayrı başlıklar altında ele alınarak açıklanmış, tablolarda değerlerin işlendiği hikâye kitabı ve sayfa numarası verilmiş, ardından değerlerin geçtiği cümleler alıntılanmıştır.

Tablo 1: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde İşlenen Değerlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değerler	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)
Dini Değerler	50	13,40
Estetik	31	8,31
Sevgi	30	8,04
Kanaatkârlık	22	5,89
Temizlik	21	5,63
Yardıms severlik	18	4,82
İletişim Kurma	15	4,02
Çalışkanlık	15	4,02
Dayanışma	14	3,75
Aile birliği	13	3,48
Merhamet	13	3,48
Misafirperverlik	12	3,21
Fedakârlık	11	2,94
Adil olma	10	2,68
Bilimsellik	10	2,68
Çevreye Önem Verme	9	2,41
Arkadaşlık	8	2,14
Sağlıklı Olma	8	2,14
Vatanseverlik	8	2,14
Dürüstlük	7	1,87
Edepli olma	7	1,87
Saygı	6	1,60
Duyarlılık	6	1,60
İffetli olma	6	1,60
Sorumluluk	4	1,07
Hoşgörü	4	1,07
Cömertlik	3	0,80
Özgürlük	3	0,80
Cesur olma	2	0,53
Özgüven	2	0,53
Barış	2	0,53
Sebat Etme	2	0,53
Problem Çözme	1	0,26
Toplam	373	% 100

2000 Yılı Ve Öncesinde Yayımlanan Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Değer Aktarımı

Tablo 1' de Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinden elde edilen değerlerin frekans ve yüzdelik dağılımlarına yer verilmiştir. Mustafa Kutlu'nun 8 eserinde 50 dini değer (%13,40) tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda dini değer, Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde en çok tespit edilen değer olmuştur. Dini değeri 31 kullanım sıklığıyla estetik değeri (% 8,31);estetik değerini ise 30 kullanım sıklığıyla sevgi değeri (% 8,04) izlemiştir. Tespit edilen değerlerin sayısı 373'dür.

Adil Olma Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Adil Olma Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Adil Olma Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Ya Tahammül Ya Sefer	83	1
Arkakapak Yazıları	8,10	2
Hüzün Ve Tesadüf	16	1
Uzun Hikâye	20, 47, 49, 82, 83	5
Mavi Kuş	72	1
Toplam		10

Adil olma değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Öylesine bir iki laf atıyoruz. O da şansına. Adam senin sözlerini makaslıyor, ötekinin sözlerini veriyor. Bu mu adalet ?..

- Siz galiba yorum değil adalet peşindediniz...

- Elbette...

Acaba lafı uzatıp, memlekette adalet mekanizmasının yavaş işlediğini mi anlatsam?” (AY, s.8).

Aile Birliğine Önem Verme Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Aile Birliğine Önem Verme Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Aile Birliğine Önem Verme Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	9, 25, 51, 54, 63	5
Bu Böyledir	31	1
Ya Tahammül Ya Sefer	21, 29, 59	3
Arkakapak Yazıları	43	1
Uzun Hikâye	28, 39, 101	3
Toplam		13

Aile birliğine önem verme değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Bizi sorarsan dokuz kardaştık. Hangi birimize yetecek dört parça tarla. Evlenmeye çıksan bir bela, çıkmasan iki. Çıkırı gurbet düşmek oldu. Sonrası tuz gibi dağıldık, un-ufak olduk.” (YAS, s. 25).

Arkadaşlık Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Arkadaşlık Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Arkadaşlık Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Bu Böyledir	29	1
Sır	57	1
Ya Tahammül Ya Sefer	42, 62, 104	3
Uzun Hikâye	51, 55, 71	3
Toplam		8

Arkadaşlık değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Ona Celal’in durumunu anlattım. Az bir ömrü kalmıştı. Kız dayanamayıp ağladı. Sonra “Senden bir ricam var” dedim. “Celal için bir mektup yaz, bir şiir, bir hatıra, ne bileyim ona bir şey ver. Son günleri mutlu geçsin diye”. Yürekli kızdı Ayla. Nasıl tüm kasabayı, babasının forsunu, onca dedikoduyu hiçe sayıp benimle konuştu ise; bu ricamı da kırmadı. Birkaç gün sonra elinde bir kâğıtla çıkageldi.

Kâğıdı mavi bir zarf içinde Celal’e verdim. Sen say dünyaları bağışladım. Gözlerinden sevinç yaşları boşandı. Okudu, okudu ağladı. Utanmasa yüzüne gözüne sürecekti. Yahu bir insan, hele Celal gibi felek vurgunu bir çocuk bu kadar mutlu olabilir mi? Oldu işte. Sevdiğim kız, ilk aşkı, beni değil onu mutlu etti. Varsın etsin. Helal olsun. Helal olsun be Ayla...” (UH, s.55).

Bariş Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Bariş Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Bariş Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Arkakapak Yazıları	30	1
Hüzün ve Tesadüf	17	1
Toplam		2

Bariş değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“İnsanlar ne zamandan beri bu hale düştü?”

- Böyle gelmiş, böyle gidiyo... Tarih dede öyle diyo.

- Olur, mu hiç. Tarih insanlar ibret alsınlar diye yazılır, okutulur.

- Biz tarihi savaşların, kıyımların hikâyesi olarak dinledik. Hükümdarlar birbirini boğazlıyor, ortalık kandan geçilmiyor.

2000 Yılı Ve Öncesinde Yayımlanan Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Değer Aktarımı

- Bir şey yap barış olsun. İnsanlar kin ve nefretten uzaklaşsın. Bombalar patlamasın, çocuklar ölmesin.

- Ohooo, bana neredeyse dünyayı düzelt diyorsun...Öyle... Hadi bir şey yap..." (HT, s. 17).

Bilimsellik Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Bilimsellik Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Bilimsellik Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Bu Böyledir	47	1
Sır	49	1
Ya Tahammül Ya Sefer	8, 10, 43, 78, 80, 91	6
Arkakapak Yazıları	13, 80	2
Toplam		10

Bilimsellik değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

"Londra'da uzun müddet kalınmıştı. Müzeler, kütüphaneler dolaşılmıştı. İyi derecede İngilizce kazanılmıştı. Parlak bir doktora hazırlanmıştı" (S, s. 49).

Cesur Olma Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 7: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Cesur Olma Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Cesur Olma Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Ya Tahammül Ya Sefer	9, 12	2
Toplam		2

Cesur olma değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

"-Aslan Kerim..."

- Ne yürekli çocuk. Davaya böyleleri gerek.

- Halkımız, davamızın direği" (YTYS, s. 9).

Cömertlik değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 8: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Cömertlik Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Cömertlik Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Arkakapak Yazıları	9	1
Hüzün Ve Tesadüf	20	1
Uzun Hikâye	34	1
Toplam		3

Cömertlik değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

Muhammed TUNAGÜR, Mehmet Nuri KARDAŞ

“Bıçkın delikanlı iki helva alıp, ceplerine sokuşturuyor. Paranın üzeri kalsın diyor” (AY, s. 9).

“Cevat işte tam bu sırada devreye giriyor. Aslında çulsuzun teki, altı-üstü bir berber kalfası. “Yahu Cevat yapma-etme, bu iş böyle gitmez, bu çeşmeyi unut artık” demişlerse de Cevat umursamamış. Musluğu çalıyorlar, kırıyorlar, Cevat yeniliyor. Bir musluk, beş musluk, on beş musluk... Cevat geri adım atmıyor. “Ne yani” diyor, “Namertlik aldı yürüdü diye, mertlikten vaz mı geçeceğiz?” (HT, s.20).

Çalışkanlık Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Mustafa Kutlu'nun eserlerinde çalışkanlık değerine sıklıkla yer verildiği görülmektedir.

Tablo 9: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Çalışkanlık Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Çalışkanlık Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	7, 8, 9	3
Bu Böyledir	10, 16, 32, 42	4
Sır	15	1
Yoksulluk İçimizde	27, 69	2
Ya Tahammül Ya Sefer	82	1
Arkakapak Yazıları	43	1
Uzun Hikâye	8, 20, 66	3
Toplam		15

Çalışkanlık değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Kulpuna yapıştığın sabandır. Demirini sen dövdün. Boyunduruk kayışını yağlayıp ağacını sen kestin. Senin o asırlık ellerinde yoğruldu bu alet. ...Terleyip terleyip de ağzına diktiğin toprak testiye sen yaptın. Terin toprağa karıştı, toprak sana...” (YAS, s. 8).

Çevreye Önem Verme Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 10: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Çevreye Önem Verme Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Çevreye Önem Verme Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	8	1
Ya Tahammül Ya Sefer	26	1
Arkakapak Yazıları	13, 18, 21, 36, 51, 54	6
Uzun Hikâye	19	1
Toplam		9

Çevreye önem verme değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Bastiğin yeri toprak geçme tanı artık. O betondur, senin yeni vatanın. Asfalttır, parkedir, halıflextir. Koşuyorsun ciğerlerinde egzoz gümbürtüleri. Ayaklarında lastik. Üç öğün naylon yemektesin. Ara toprağı. Toprak bizim canımız, petrol olsun kanımız ” (YAS, s. 8).

Dayanışma Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 11: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Dayanışma Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Dayanışma Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	25	1
Bu Böyledir	49, 51	2
Sır	7, 11, 12	3
Ya Tahammül Ya Sefer	82, 83	2
Arkakapak Yazıları	44, 49, 52	3
Hüzün Ve Tesadüf	79	1
Uzun Hikâye	18, 28	2
Toplam		14

Dayanışma değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Memleket gençliğinin hangi ellerin hatası yüzünden asırlardan beri nasıl çorak ve akıbeti meçhul yollarda, ne gibi gafletlere... Duygu ve ideal sahasında sahipsiz bırakılmış Anadolu çocuklarını, Anadolu'nun yanık bağrında bir bayrak altında toplanmaya çağırıyoruz ” (YTYS, s. 83).

Dini Değerler ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Mustafa Kutlu'nun eserlerinde dini değerlere sıklıkla yer verildiği görülmektedir.

Tablo 12: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Dini Değerlerin Dağılımı

Kitabın Adı	Dini Değerlerin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	9, 13, 27, 29, 38, 51, 53, 64, 82, 84	10
Bu Böyledir	12, 41, 45, 54	4
Sır	10, 12, 17, 19, 20, 63, 67	7
Yoksulluk İçimizde	17, 26, 27, 45, 46, 49, 68, 70, 79	9
Ya Tahammül Ya Sefer	17, 32, 36, 38, 45, 54, 56, 78, 111	9
Arkakapak Yazıları	33, 41, 59, 60, 61	5
Hüzün ve Tesadüf	16, 17, 48, 49, 75	5
Uzun Hikâye	40	1
Toplam		50

Dini değerler eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Köyden çıktuktan beri öyle sarhoşluk içindeydi ki, buna pek görünüyordu denemezdi. Anlamadan, kavramadan, hatta çoğunluk baktığı iyice görmeden seyrediyordu etrafı. Ha bire salâvat getiriyordu içinden. İçinden kabaran korkuyu bastırarak bir şey bulamıyordu ” (YAS, s. 13).

“İslam’da işçinin şahsiyet, şeref ve haysiyeti korunmuş, emeğin ve işin değeri yüceltilmiştir. Bu cümleden olarak bazı Peygamberler Peygamberliklerinden önce işçilik etmişler, yani bazı Peygamberleri Allah Teâlâ işçiler arasından seçmiştir. Keza Resul-i Ekrem Efendimiz “sirtında odun taşıyıp satarak geçinmenin el açmaktan kat kat şerefli ve hayırlı bir iş olduğunu” ifade buyurmuştur” (YAS, s. 84).

Duyarlılık Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 13: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Duyarlılık Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Duyarlılık Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	31	1
Bu Böyledir	16	1
Ya Tahammül Ya Sefer	10, 16	2
Hüzün Ve Tesadüf	19	1
Uzun Hikâye	18	1
Toplam		6

Duyarlılık değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Bu çocuğu ziyan edeceksin Müzeyyen. Ya!... Öyle ağabey, ne yaparsın. Gelsin benim mağazada çalışsın. Olur, ağabey çalışsın. Tahsilin ticarete yeri yok. Yok ağabey. Baksana memleketin zenginlerine. Bakıyorum ağabey...”

Gelsin çalışsın. Hem çalışsın, hem okusun. Hafızlığını da arada tamamlayıversin. Yapar, yapar, zeki çocuk...” (BB, s. 16).

Dürüstlük Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 14: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Dürüstlük Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Dürüstlük Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	17, 79	2
Bu Böyledir	54	1
Sır	8	1
Ya Tahammül Ya Sefer	116	1
Arkakapak Yazıları	18	1
Hüzün Ve Tesadüf	15	1
Toplam		7

Dürüstlük değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Bizden sonra su sırası Efe Kadir'in; Han altı'nda fasulye tarlası var... Ne yapar eder, bir çeyrek, on dakika çalar suyu... Yahu bu insanoğlu niye böyledir...” (S, s. 8).

“Kimse yalan söylemeyi bilmediği için hava kirliliğinden habersizdik ” (AY, s. 18).

Edepli Olma Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 15: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Edepli Olma Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Edepli Olma Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	18, 35, 37	3
Yoksulluk İçimizde	48, 49	2
Ya Tahammül Ya Sefer	57	1
Uzun Hikâye	35	1
Toplam		7

Edepli olma değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Bir müftü kızı idi. Erzurum eşrafından bir müftü... Yüzüne gün değmemişt; haremliği-selamlığı olan bir evde büyümüştü. Saçının telini namahreme göstermemişt” (YTYS, s. 57).

Estetik Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 16: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Estetik Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Estetik Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	7, 24, 81	3
Bu Böyledir	19, 36, 43, 57, 62	5
Sır	54, 86	2
Yoksulluk İçimizde	9, 85, 89, 99	4
Ya Tahammül Ya Sefer	27, 31, 32, 34, 74, 75	6
Arkakapak Yazıları	45, 56, 82, 86	4
Hüzün Ve Tesadüf	34, 40, 41, 67, 68	5
Uzun Hikâye	66, 67	2
Toplam		31

Estetik değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

"O zaman ben değirmene bir kez daha baktım. Düz damlı, çamur sıvalı bayağı bir su değirmeni idi. Etrafında salkım söğütler, servi kavaklar, kuşburnular, alıç ağaçları. ...Dayanamayıp başına çöktüm, ayakkabılarımı çıkardım, şalvarımın paçalarını çemreledim, içine girdim. Bir anda nane, yarpuz, çilek, kuş üzümü ve benzeri bir koku, gün ışığı, güvercin kanadı, kuzu melemesi, ceylan ürkekliği, arı vızıltısı, alaim-i semanın yedi rengi içinde kalıverdim " (S, s.86).

Fedakârlık Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 17: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Fedakârlık Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Fedakârlık Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Sır	12, 83, 88	3
Yoksulluk İçimizde	69	1
Ya Tahammül Ya Sefer	9, 14, 49, 69, 85, 94	6
Uzun Hikâye	65	1
Toplam		11

Fedakârlık değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

"O kadar içten, heyecanla ve fedakâr konuşuyorlar, öylesine kendilerini hırpalıyorlardı ki. Bu gençlerle bir arada bulunmak dünyanın en güzel, en elde edilmez nimetiydi " (YTYS, s. 9).

"Davayı omuzlayan, karşı olduğu fikriyata ve düzene taviz vermeyen, kendini bu yola adayan adam. Bu yüzden evlenmemiştii bile " (YTYS, s. 94).

Hoşgörü Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 18: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Hoşgörü Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Hoşgörü Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	54	1
Sır	87	1
Arkakapak Yazıları	41, 42	2
Toplam		4

Hoşgörü değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“- Ben gelmeseydim dayı! Yusuf' la gitseydim.

- Olur, mu evladım. Amcazadelerin. Allah'ın mübarek bayram gününde. Yedi yabancıya kapıları açık adamların” (YAS, s. 54).

“Çocuğun izni ile sağları bırakıp hastaları, işleri yolunda gitmeyenleri, yüzleri bir gün olsun gülmeyenleri, hırsızları, ipsiz sapsızları, kenarda köşede kalmışları, yıldız kaymış küskünleri ben karşıladım” (S, s. 87).

İffetli Olma Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 19: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde İffetli Olma Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	İffetli Olma Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	19, 35, 37	3
Bu Böyledir	68	1
Ya Tahammül Ya Sefer	38	1
Hüzün ve Tesadüf	81	1
Toplam		6

İffetli olma değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Siirtli olduğunu söyleyen adam, Derviş Usta'nın elinden paçasını kurtarmaya uğraşiyor, ter ter tepiniyordu.

-Namısa dokanmış say kendini beg. Donu bırak. Kesersen adam içine çıkamayız. Gurban olmuş Seydali sana. Koyver bizi” (YAS, s. 19).

İletişim Kurma Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 20: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde İletişim Kurma Değeri'nin Dağılımı

Kitabın Adı	İletişim Kurma Değeri'nin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	16	1
Bu Böyledir	30, 52	2
Sır	36	1
Yoksulluk İçimizde	43, 71	2
Ya Tahammül Ya Sefer	12, 17, 23, 30	4
Arkakapak Yazıları	7, 9	2
Hüzün Ve Tesadüf	10	1
Uzun Hikâye	10, 22	2
Toplam		15

İletişim kurma değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Biraz şairdi, Japon estamplarına, bitpazarı antikalarına tutkundu. Naz çeker, gözyaşı siler, dert dinlerdi. Kendisi için bir hayat kurmaya, onu başkalarından kıskanmaya, insanlarla arasına bir mesafe koymaya çalışmadı” (HT, s. 10).

“Babam sevimli adamdır, aynı zamanda hoşsohbet. Konuştukça ağzından bal damlıyor sanırsınız. Tren şefi ile anında ahbap olmuş. Şef bu yakışıklı, kravatlı, ağzı laf yapan adamı hayran hayran dinliyor” (UH, s. 22).

Kanaatkârlık Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 21: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Kanaatkârlık Değeri'nin Dağılımı

Kitabın Adı	Kanaatkârlık Değeri'nin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	64, 77	2
Bu Böyledir	17, 40	2
Sır	8, 14, 68	3
Yoksulluk İçimizde	25, 47, 93, 96, 103	5
Ya Tahammül Ya Sefer	8, 54, 58, 77	4
Arkakapak Yazıları	10, 60	2
Hüzün Ve Tesadüf	16, 38	2
Uzun Hikâye	8, 11	2
Toplam		22

Kanaatkârlık değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Dünyanın parası giriyor bu eve. İki bin alıyor küçüğü. Büyüğün ne aldığını hala öğrenemedik. Üç bin de sen şuna. Kabalbazar. Eder beş bin. İki bin sekiz yüz de

2000 Yılı Ve Öncesinde Yayımlanan Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Değer Aktarımı

ben. Ulan altı-yedi bin liranın altından burup üstünden çıkıyor bu ev. Deli olacam, deli. Mümkünü yok delirecem. Ne yerler, ne içerler, ne giyerler? Nereye gider bunca para, şeytan çelip götürmedikten kelli. Memlekette bulgur çorbasını zor bulurdük eskiden. Onların yaşında kara lastik bulduk mu bayram ederdik ” (YAS, s. 64).

“İşte bit küçük masamız var, Allah’a hamd olsun, hamdile oturduğumuz bir soframız var, daha ne isteyebiliriz ki, bir sen varsın Neslihan, bir de ben” (YTYS, s. 58).

Merhamet Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 22: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Merhamet Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Merhamet Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	29, 49, 77	3
Bu Böyledir	14	1
Sır	8	1
Yoksulluk İçimizde	27, 52	2
Ya Tahammül Ya Sefer	22	1
Arkakapak Yazıları	11, 12, 41	3
Hüzün Ve Tesadüf	15	1
Uzun Hikâye	66	1
Toplam		13

Merhamet değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“-Hayriye teyze bir haftadır hastanede.

- Tabii. Çökmüştür. İhsan amca tek dayanağıydı. Oğlanlar evlenip ayrıldıktan sonra o küçücük evde. Ne yapar şimdi zavallı kadın? Demek amcam çok darıldı bize ” (YAS, s. 49).

“Bir şey yap iyi olsun. Hizmetten, hürmetten, merhametten müteşekkil olsun. Kalpleri yumuşatsın; garibin, yolcunun, zayıfın derdine derman olsun ” (HT, s. 16).

Misafirperverlik Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 23: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Misafirperverlik Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Misafirperverlik Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	46, 60	2
Sır	12, 72	2
Ya Tahammül Ya Sefer	7, 14, 29, 30, 69	5
Uzun Hikâye	19, 23, 25	3
Toplam		12

Misafirperverlik değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Süpürsün değil mi Kerim? Bak misafirlerimiz gelecek, aman gözünü seveyim, önce iyice bir sula, şöyle süpürge ucuyla, sonra ağır ağır süpür, sakın toz kaldırma” (YTYS, s. 7).

Öz güven Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 24: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Öz güven Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Öz güven Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Ya Tahammül Ya Sefer	11, 20	2
Toplam		2

Öz güven değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Baba büyüdüm artık düşmeyin üzerime. Kaç yıldır söylüyor bunu? Bu çocuk hiç çocuk olmadı sanki” (YTYS, s. 20).

Özgürlük Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 25: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Özgürlük Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Özgürlük Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Ya Tahammül Ya Sefer	20, 114	2
Hüzün Ve Tesadüf	15	1
Toplam		3

Özgürlük değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“-Özgürce yetişti kızım, diyor.

Özgürlük, perdeleri dalgalandıra dalgalandıra içeri boşalıyor. Kristal cam kullanılmış kapılardan geçiyor... Onu sıkmadık. Kendi haline bıraktık. Yetenekleri doğrultusunda özgürce gelişip serpinsin diye. Bütün bunlar onu gözden çıkardığımız anlamına gelmiyor tabii, anlıyorsunuz değil mi?” (YTYS, s. 114).

Problem Çözme ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 26: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Problem Çözme Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Problem Çözme Değerinin Geçtiği Sayfanın Numarası	(f)
Yokuşa Akan Sular	87	1
Toplam		1

Tablo 26'da görüldüğü üzere problem çözme değeri ile ilgili iletiye sadece bir eserde rastlanılmıştır.

“İşçiyiz güçlüyüz, işçiyiz güçlüyüz. Seydali duyduğu sesleri, Bican'ın konuşmalarını, kalabalığın bakışlarını bir şeye benzetemiyor. Kalbinde, kafasında bir yere yerleştiremiyor. Geçmişleyle birleştiremiyor. Sade bir ürküntü, bir heyecan...”

- *Bican gurban bir kez daha düşmüştük bu kalabalığa. Sonu neye vardı gördün. Suyu yokuşa vurma. Helbet bir başka yolu vardır*" (YAS, s. 87).

Sağlıklı Olmaya Önem Verme Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 27: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Sağlıklı Olmaya Önem Verme Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Sağlıklı Olmaya Önem Verme Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	83	1
Bu Böyledir	49, 86	2
Ya Tahammül Ya Sefer	20, 21, 34, 47, 100	5
Toplam		8

Sağlıklı olmaya önem verme değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

"Ağır iş göremezsin diyor doktor. Duvarlarının dibinde ne kadar çöküp kaldığı poliklinikler. Temiz hava, bol gıda diyor doktor. Et, süt, yumurta, balık, sık sık ciğer, vitamin, uyku..." (YAS, s. 83).

Saygı Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Saygı, bireylerin birbirlerine karşı davranışlarında takındığı olumlu, istendik tutumdur.

Tablo 28: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Saygı Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Saygı Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	53, 78	2
Sır	9	1
Yoksulluk İçimizde	22	1
Hüzün Ve Tesadüf	54, 62	2
Toplam		6

Saygı değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

"Efendimin gelişinde mutlak bir hikmet vardır. İçim içime sığmıyor, odanın ayakucunda el bağlayıp bekledim " (S, s. 9).

"Biri elime yapıyor. Ürpertiyle geri çekiliyorum. Kim bu sakallı cüce..."

- *Se, Se, Sedat abi...*

Bir yandan elimi öpmeye, valizimi almaya çalışıyor...

- *Ho, ho, hoş geldin abi ..."* (HT, s. 54).

Sebat Etme Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 29: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Sebat Etme Değeri'nin Dağılımı

Kitabın Adı	Sebat Etme Değeri'nin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Ya Tahammül Ya Sefer	51, 102	2
Toplam		2

Sebat etme değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Murat Bey, yılların dava adamı, yılların yayıncı yazarı. Peşine düşüp gidecekleri bir kimseye ihtiyaçları vardı. Sorularına cevap verecek, onları dinleyecek birine. Bir ağabey, bir önder. Çıkmazları vardı, oturmamış fikirleri, çizilmemiş yolları. Veysel anlatıp duruyordu. Nasıl kendini davaya adanmıştı Murat Bey, nasıl yıllarca çalışmıştı?” (YTYS, s. 102).

Sevgi Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 30: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Sevgi Değeri'nin Dağılımı

Kitabın Adı	Sevgi Değeri'nin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	26, 29, 53	3
Bu Böyledir	14, 21, 22, 29	4
Sır	81	1
Yoksulluk İçimizde	52, 68, 100, 101	4
Ya Tahammül Ya Sefer	15, 20, 36, 71, 96, 108	6
Arkakapak Yazıları	9, 40	2
Hüzün Ve Tesadüf	77, 79	2
Uzun Hikâye	9, 14, 28, 39, 46, 72, 96, 107	8
Toplam		30

Sevgi değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Anneme gideyim bari bir an önce evime kavuşayım... Annem “ İlhan, İlhan ” diye gözyaşları arasında boynuma sarılıyor. Ben geliyorum diye Tatar böreği yapmış. Odalarda lavanta kokusu dolaştırmış, bana ince kenarlı porselen bir çay fincanı almış ” (S, s. 81).

“Annemle babamın birbirlerine duyduğu aşk, gün geçtikçe azalacağına artmış, bütün o yolculukları, sürgünleri, yoksulluğu, çaresizliği birlikte göğüslemişlerdi ” (UH, s. 28).

Sorumluluk Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar.

Tablo 31: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Sorumluluk Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Sorumluluk Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	27	1
Sır	10, 11	2
Ya Tahammül Ya Sefer	8	1
Toplam		4

Sorumluluk değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

"-Yağız gardaş sen bilirsin, bir ufak su dökmeye çıksan..."

- Olur mu yahu? Daha bugün başladık işe. Saatine varmadan kaytarılır mı?

- Kaytarma yooook. Ekmek yediğimiz kapıya. Tövbe yok..." (YAS, s. 27).

Temizlik Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 32: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Temizlik Değerinin Dağılımı

Kitabın Adı	Temizlik Değerinin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	11, 23, 52	3
Bu Böyledir	22, 24	2
Sır	9	1
Yoksulluk İçimizde	11, 12, 96	3
Ya Tahammül Ya Sefer	14, 16, 57, 100, 104	5
Arkakapak Yazıları	45	1
Hüzün Ve Tesadüf	74	1
Uzun Hikâye	18, 21, 28, 49, 68	5
Toplam		21

Temizlik değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

"Kül renginden başlayıp kara kurum siyahına doğru yayılan bir gri örtü her şeyi kaplıyordu. İnsanların yüzlerini, çocukların saçlarını, evlerin, bacaların, yaprakların her şeyin, her şeyin üstünü örtüyordu " (YAS, s. 23).

Vatanseverlik Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 33: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Vatanseverlik Değeri'nin Dağılımı

Kitabın Adı	Vatanseverlik Değeri'nin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Sır	34	1
Ya Tahammül Ya Sefer	8, 83, 87, 91, 109	5
Arkakapak Yazıları	10	1
Hüzün Ve Tesadüf	82	1
Toplam		8

Vatanseverlik değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Sanki koalisyon hükümeti bir çırpıda iç ve dış borçlarımızı temizledi. Sanki terör sona erdi, enflasyon düştü, Bosna'ya barış geldi. Evet, insanlarımız bu kadar cık olsun sevinmek, gülmek istiyorlar. Bir iyilik edip kalplerinde çırpınan kuşu sakinleştirmek istiyorlar” (AY, s. 10).

Yardımsverlik Değeri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 34: Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Yardımsverlik Değeri'nin Dağılımı

Kitabın Adı	Yardımsverlik Değeri'nin Geçtiği Sayfaların Numaraları	(f)
Yokuşa Akan Sular	48, 50	2
Bu Böyledir	23, 83	2
Sır	11, 18, 63, 74	4
Yoksulluk İçimizde	98	1
Ya Tahammül Ya Sefer	30, 43	2
Arkakapak Yazıları	10, 16, 45	3
Hüzün Ve Tesadüf	16, 55	2
Uzun Hikâye	25, 65	2
Toplam		18

Yardımsverlik değeri eserlerde şu şekilde işlenmiştir:

“Süleyman tuğla ocaklarında çalışıyordu. Yüzü güneşten kavrulmuştu. Zayıftı. Kafası üç numara kazınmıştı. Sipsivri bir oğlandı. Ara sıra gelir babama baş sularken yardım ederdi. Sonra güz gelir tandır evinde odun kırardı anama.” (BB, s. 23).

“- Bize hep iyilik yapma, sakın ha kemlik bulursun diyorlar.

- Olsun sen bir iyilik yap at denize, balık bilmez ise Halık bilir... İyi de nerede o iyiliği yapacak olan, onlar hep güzel atlara binip aramızdan ayrıldılar” (HT, s. 16).

5. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Mustafa Kutlu'nun 8 hikâye kitabı değer iletimi açısından incelenmiştir. Hikâyelerde 33 değer ile ilgili iletilere yer verilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde değerler ile ilgili 373 değer

tespit edilmiştir. 373 değer içerisinde en fazla işlenen değer 50 (% 13,40) kullanım sıklığıyla "dini değer" dir. Dini değeri 31 (% 8,31) kullanım sıklığıyla "estetik "; estetik değerini ise 30 (% 8,04) kullanım sıklığıyla "sevgi değeri" takip etmiştir. Bu bulgular Kutlu'nun hikâyelerinin değer eğitimi için oldukça zengin olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir deyişle Kutlu'nun hikâyeleri Türkçe değer eğitimi çalışmalarında kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir

Şen'in (2007) "Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma" adlı tezinde en çok rastlanan değer 172 (%23,1) değerle sevgi değeridir. Sevgi değerini 117 (%15,7) kullanım sıklığıyla duyarlılık değeri; duyarlılık değerini 101 (%13,5) kullanım sıklığıyla saygı değeri; saygı değerini 75 (%10,1) kullanım sıklığıyla yardımseverlik değeri takip etmiştir. Sonuç olarak 29 yerli eserde 746, 29 yabancı eserde 325 değer tespit edilmiştir. İncelenen 58 eserde toplam 1071 değer tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 Temel Eser serisinde yer alan kitapların, değer aktarımı için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özbay ve Karakuş Tayşi (2011) tarafından hazırlanan çalışmada, Dede Korkut Hikâye kitabındaki 12 hikâye değer eğitimi bakımından incelenmiştir. Hikâyelerde 38 kullanım sıklığıyla saygı değeri en çok işlenen değer olmuştur. Saygı değerini 29 kullanım sıklığıyla sevgi değeri; sevgi değerini 17 kullanım sıklığıyla sorumluluk değeri takip etmiştir. Hikâyelerde toplam 190 değer tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlarına göre Dede Korkut Hikâyeleri'nin değer eğitimi bakımından kullanılabilir zengin kaynaklardan olduğu tespit edilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 Temel Eser ve Dede Korkut Hikâyelerinde yapılan değer eğitimi çalışmalarında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. 12 Dede Korkut Hikâyesinde 190 değer tespiti, bu hikâyelerin değer eğitiminde kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 Temel Eser içerisinde incelenen 58 eserde 1071 değer tespiti, bu eserlerin değer eğitiminde kullanımlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Görüldüğü üzere yapılan çalışmalarda hangi eserlerin değerler eğitimi bağlamında kullanılabilir olduğuna dair bir ölçüt oluşturulamamıştır. Çalışmada Mustafa Kutlu'nun değer iletimi bağlamında incelenen 8 hikâye kitabında 373 değer tespit edilmiştir. Bu verilere göre Mustafa Kutlu'nun hikâye kitaplarının değer eğitiminde yararlanılması gereken kaynaklar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu bulgulara göre Mustafa Kutlu'nun eserleri hem ders işleyiş sürecinde hem de ders dışında yararlanılması gereken kaynaklardandır. Kutlu, eserlerinde toplumu en ince ayrıntısına kadar işleyerek toplumun sahip olduğu değerleri korumaları gerektiğinin önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca eserlerinde bireylerin kendileriyle özdeşim kurabileceği örnek kahramanlara da yer vermiştir. Bu kahramanlar her yaştan her statüden farklı kişileri barındırmaktadır. Çocuk, genç, ihtiyar, öğretmen, mimar, doktor, çiftçi, esnaf, işçi, seyyar satıcı, postacı, müzisyen, polis, hemşire, hâkim, milletvekili, asker bu kahramanlardan bazılarıdır.

Yazarın eserlerinde değerler, kimi yerde doğrudan kimi yerde örtük bir şekilde işlenmiştir. Eserlerde geçen olaylar aracılığıyla ya da kahramanların ağzından veya yaşadıklarından hareketle değer iletimi okuyucuya aktarılmaya çalışılmıştır. Eserler bireylere edebî zevk kazandıracak düzeyde yalın bir Türkçe ile yazılmıştır. Değer eğitimi bakımından zengin olan hikâye/hikâyeler Türkçe ders kitaplarında metin olarak ya da MEB'in tavsiye ettiği yüz temel eser içerisinde yer alabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Aktaş, E ve Çelikpazu Ekinci, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies* - 6/2, 413-424.

Arslan, Z., Yaşar, F. (2014). Yükselen "Değer" Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. Y. S. Zavalı (Ed.). *Değerler Eğitimi*, 7-13. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Aydın, M. Z. , Akyol Güler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi yöntemler etkinlikler kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayınları.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 6 (18), 4-9.

Kaymakçı, S. (2014). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. R.Turan ve K. Ulusoy (Ed.) *Hayat Bilgisinde Değerler Eğitimi*, 367-388. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç, M. (2011). *Değerler filozofisi ve hukuksal değerler*. Eğitime Bakış Dergisi, 19, 50-55.

Kırmızı, Susar F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12, 217-259.

Kutlu, M. (2007). *Akasya ve mandolin*. İstanbul: Dergâh Yayınları

Kutlu, M. (2014). *Yokuşa Akan Sular*. İstanbul: Dergâh Yayınları

Kutlu, M. (2015). *Sır*. İstanbul: Dergâh Yayınları

Kutlu, M. (2014). *Yoksulluk İçimizde*. İstanbul: Dergâh Yayınları

Kutlu, M.(2014). *Ya Tahammül Ya Sefer*. İstanbul: Dergâh Yayınları

Kutlu, M. (2014). *Bu Böyledir*. İstanbul: Dergâh Yayınları

Kutlu, M. (2014). *Arka Kapak Yazıları*. İstanbul: Dergâh Yayınları

Kutlu, M. (2014). *Hüzün Ve Tesadüf*. İstanbul: Dergâh Yayınları

Kutlu, M. (2015). *Uzun Hikâye*. İstanbul: Dergâh Yayınları

MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Özbay M. ve Karakuş Tayşi E. (2011). Dede Korkut hikâyelerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.

2000 Yılı Ve Öncesinde Yayımlanan Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Değer Aktarımı

Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: ilköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7, 1124-1141.

Şen, Ü. (2007). *Millî eğitim bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Türk Dil Kurumu, (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

Yaman, E. (2014). *Değerler eğitimi eğitimde yeni ufuklar*. Ankara, Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TRANSMISSION OF VALUE IN MUSTAFA KUTLU'S STORIES PUBLISHED IN 2000 AND BEFORE

Introduction

From the moment human beings have existed, they are in interaction and communication with the inner-outer circle. Human being that communicate and interact with the inner-outer circles have needed certain rules to make his life more meaningful and sustainable. These rules, which are needed by the humans, are national-spiritual values that keep the society alive. Values are concepts that direct the society and bring life to the society by affecting people from many aspects, and they are rules that are not visible but felt in the society and needed to be obeyed to build social order.

Education brings the human into being with the knowledge and the values they have in the society they live as well as provides an important opportunity for individuals to transfer the values of the society they live in. It makes it easier to convey the socialization of the individual to the future by preserving their own culture and accumulation. The individual internalizes the values of the society he lives in, transfers them to the people around through education and he internalizes the culture and values of the society he lives in and maintains his life accordingly. Therefore, the individual becomes a guardian and conveyer of the values of his own society.

Turkish lesson has an important place in the transfer of values through literary texts. The literary texts play an important role in protecting the common values of the society as well as being a cultural asset carrier. Through texts, it is easier for children to perceive the real world and to embrace the values of society they belong to, and they become natural carriers of the cult. Providing that the children read books other than texts which are appropriate to values education, they can internalize the values.

Method

The purpose of this research is to determine the values in Mustafa Kutlu's stories in the year 2000 and before and to determine how these values can be used in Turkish language teaching. In the research, document review, one of the qualitative research methods was used. "Descriptive analysis" was used in the analysis of the values that were indexed at the end of the document review. In this frame, a qualitative study was carried out in order to determine the messages related to the values in Mustafa Kutlu's 8 story books. The material of the work is composed of 8 story books (Yokuşa Akan Sular, Sır, Yoksulluk İçimizde, Ya Tahammül Ya Sefer, Bu Böyledir, Arkakapak Yazıları, Hüzün Ve Tesadüf, Uzun Hikâye) published between 1979-2000 by Mustafa Kutlu. The first two books of the author were not included in the study because of the lack of publication. By studying the literature, studies on values education by using story texts in the field of Turkish Language Teaching were determined and the values analyzed in these studies were determined. After the universal values were included in the study, the values form was prepared. List of values consisting of 40 different values were reviewed by four academicians specialized in the field of Turkish education, and it was decided that it would be appropriate to include 40 values on the scale in the light of expert opinions. In the analysis of the data, the values determined by the reviewing were classified, handled under separate titles, and frequencies were given in the tables. In the tables prepared separately for each value, page numbers, the titles of the works on which the values were handled and the frequency of handling were given.

Results and Discussion

In this study Mustafa Kutlu's 8 story books were analyzed in terms of transferring values. In the direction of the data obtained in the study, it was found that Kutlu's stories are rich in terms of values. Messages related to 33 values which become prominent in the stories were included in the study. The values that were analyzed in the study are being fair, respect for unity of family, friendship, peace, being scientific courage, generosity, industriousness, respect for the environment, solidarity, religious values, sensitivity, honesty, decency, aesthetics, sacrifice, tolerance, chastity, communication, austerity, compassion, hospitality, valuing being healthy, respect, love, responsibility, cleanliness, patriotism, helpfulness, being constant, problem solving, self-confidence, freedom. These values were determined from the mentioned stories and their importance in terms of transferring values in Turkish teaching was put forward.

As a result of the obtained data, 373 messages related to values were detected in the stories of Mustafa Kutlu. The highest value among 373 values is "religious value" with a usage frequency of 50 (13,40%). "Aesthetic" followed religious value with 31 (8,31%) usage frequency; and aesthetic value was followed by "love value" with a usage frequency of 30 (8,04%). These findings indicate that Kutlu's stories are quite rich for value education. In other words, the stories of

"Kutlu" are the works that should be used in studies of Turkish value education. As a result of the studies and the results done on the field, it was determined that Mustafa Kutlu's stories can be used in value education.

In his thesis entitled "A Study on Teaching Values in Turkish Education Through 100 Basic Works Recommended by the Ministry of National Education in 2005" by Şen (2007), 746 values were in 29 local works and 325 values were found in 29 foreign works. A total of 1071 values were determined in 58 works examined. According to the results obtained, it was determined that the books in the 100 Basic Works series recommended by the Ministry of National Education in 2005 are not enough for the transferring of values. In the study prepared by Özbay and Karakuş Tayşi (2011), 12 stories in Dede Korkut Storybook were examined in terms of value education. A total of 190 values were determined in the stories. According to the results obtained, it was determined that Dede Korkut Stories are among rich sources available for value education.

It is seen that different results are obtained in the value education studies conducted on the Dede Korkut stories and 100 Basic Works recommended by the Ministry of National Education in 2005. The determination of 190 values in 12 Dede Korkut stories shows that these stories can be used in value education. The determination of 1071 values in 58 works examined in the 100 Basic Works recommended by the Ministry of National Education in 2005 shows that these works are inadequate for value education. As it can be seen from the conducted studies, no criterion has been reached for which works can be used in the context of values education. 373 values were found in 8 story books of Mustafa Kutlu examined in the context of transferring values in the study. According to this evidence, Mustafa Kutlu's story books are among the necessary resources to be used in the value education and in the direction of the studies done, the author's works seem to be suitable for the children in secondary school level in terms of language, narration, themes and subjects. It is thought that the story / stories that are rich in value education can be included in Turkish textbooks or in 100 basic works recommended by Ministry of National Education.

LORD DUFFERİN TARAFINDAN HAZIRLANAN MISIR ISLAHAT PROGRAMI (MANASI, ETKİLERİ, SONUÇLARI)

Sevda ÖZKAYA

Kastamonu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü,
sozkaya@kastamonu.edu.tr.

Makale Geliş Tarihi:05.07.2017 Makale Kabul Tarihi:08.11.2017

Özet

Tarihin her döneminde önemli iktisadi-siyasi merkezlerden biri olan Mısır'ın XIX. Yüzyılın değişen dengeleri içerisinde giderek yükselen bir rekabetin sahası haline gelmiştir. Bunun sebepleri arasında Süveyş Kanalı'nın açılışı, Osmanlı Devleti'nin bölgedeki hâkimiyetinin zayıflaması ve Sanayi Devrimi neticesinde yeni pazar ve hammadde kaynaklarına ihtiyaç duyan kapitalist devletlerin, başta İngiltere olmak üzere, yeni politikaları sayılabilir. Söz konusu politikalar arasında en dikkat çekici olanı ise Osmanlı topraklarında "islahat" taleplerini içerenidir.

XIX. yüzyılda Osmanlı coğrafyasının en kârlı toprak parçalarını kontrol altında tutmak, bir süre sonra tamamen ele geçirebilmek için bu politikaya Anadolu, Balkanlar ve Kuzey Afrika dâhil edilmiştir. İngiltere'nin Hindistan yolu üzerinde bulunan, nehir taşımacılığı, deniz ticareti ve bereketli toprakları sayesinde cazibe merkezi olan Mısır'ın Osmanlı Devleti için büyük bir probleme dönüştüğü bu dönemde İngiltere bölgede başka hiç bir devlete şans tanımayacak şekilde kontrolü ele geçirmiştir.

Arabi Paşa meselesi sebebiyle bölgeye silahlı müdahale fırsatını değerlendirdiği 1882 senesinde İstanbul Elçisi Lord Dufferin'i bölgede sıkıntıları ortadan kaldıracak "islahat"ları tespit etmesi ve yapılması gereken düzenlemeler için görevlendirerek Mısır'a göndermiştir.

Lord Dufferin, yetenekli ve başarılı bir diplomat olarak kısa zamanda yaptığı çalışma neticesinde Mısır için "islahat programı" hazırlamıştır. Mısır'ı iktisadi-idari olarak sıkıntılardan kurtaracağı, halkın refahını sağlayacağı düşünülen islahat programının içeriği, anlamı ve tesirini arşiv belgeleri ışığında ortaya koymaya çalıştık.

Anahtar Kelimeler: *Islahat Programı, Mısır, İşgal, Osmanlı Devleti, İngiltere.*

Egypt Reformation Programme That Arranged By Lord Dufferin (Meaning, Effects and Results)

Summary

It is seen that Egypt, which was one of the important economic and politic centers in all periods of the history, was becoming the arena for a rising competition through changing balances of 19th Century. Some of the principal causes of that situation were opening of the Suez Canal, the Ottoman State's lose of power and new politics of the capitalist States- especially England- which need new sources after the industrial revolution.

This politics in order to control the most strategic lands of Ottoman State in 19th Century and after a while, invade them totally. England took the control over Egypt that was on its way to India and an attraction center because of the river navigation, maritime traffic and plentiful lands.

Lord Dufferin, to Egypt with the mission of preparing a plan for the "reforms" which would finish the problems in the area immediately in 1882 in which it used the opportunity of making armed intervention because of Arabi Pasha matter.

In this article, content, meaning and the effects of the reformation programme, which was thought to recover Egypt from economic and managerial problems and provide social welfare, was tried to be exhibited in the light of archival documents.

Keywords: *Reformation Programme, Egypt, Invasion, Ottoman State, England.*

Giriş

19. yüzyılın başlarından itibaren Osmanlı Devleti siyasi ve iktisadi olarak parçalanmaya yüz tutmuşken İngiltere bilhassa Sanayi Devrimi neticesinde bir dünya gücü haline gelmeye başlamış ve iktisadını sömürgecilik anlayışı üzerine inşa etmişti. Geniş ve bereketli toprakları içeren Osmanlı coğrafyası İngiltere için vazgeçilmez bir pazar ve kaynak olarak durmaktaydı. Bu sebeple söz konusu yüzyılda iki devletin ilişkileri bu çerçevede şekillenmiştir.

Bu ilişkilerin yürütülmesinde İngiliz elçiliklerinin, konsolosluklarının, askeri konsolosluklarının hazırlamış oldukları raporlar, görevli oldukları bölgelerde yürütmüş oldukları çalışmalar son derece önemlidir. Henüz doğrudan askeri bir işgal için şartların oluşmadığı bu dönemde İngiltere, diplomatik yollardan siyasi ve iktisadi ayrıcalıklarını, elde edeceği kârın oranını artırmayı ve sürdürülebilir kılmayı diplomatik yollarla temin etmekteydi. Elbette zaman içerisinde değişen şartlara uygun olarak diplomatik faaliyetler bir baskı unsuruna dönüşmüş ve şiddeti giderek artmıştır. Sözü edilen politikanın İngiltere açısından belirleyici unsurları, Rusya ve Fransa'nın kontrol altında tutulması ve Osmanlı Devleti'ni yanında tutmak olarak ifade etmek mümkündür.

Osmanlı Devleti'ne sunulan kredi imkânları, ulaşım ve haberleşme altyapısının güçlendirilmesine yönelik projeler ve dolayısıyla Osmanlı topraklarını ve pazarını sadece İngiltere'ye hammadde sağlayan ve gelir getiren bir kaynağa dönüştürmek hedefi dışında; bölgeye yönelik iyi tasarlanmış "reformlar" sayesinde Osmanlı Devleti'nin çöküşünü geciktirerek mümkün olan en fazla faydayı temin etmek gayesi, İngiliz politikasının temelini meydana getirmekteydi. İngiltere'nin gönderdiği temsilciler tarafından hazırlanan, "reform" yahut "islahat" talepleri XIX. Yüzyılda İngiltere-Osmanlı Devleti ilişkilerinde dikkat çekici hale gelmiştir.

Özellikle Napolyon sonrası Avrupa'da iktisadi bir liderliğe soyunan İngiltere öncelikle Osmanlı Devleti'ndeki temsilciliklerini devletleştirmek ihtiyacı duymuş daha sonra Dışişleri Bakanı Lord Palmerston ise (1830-1841) Osmanlı merkez ve taşra yönetimlerini gözlemlemelerine, zaafalarını ve hatalarını tespit etmelerine büyük bir önem vermiştir(Kocabaşoğlu, 2004: 45).

Bu bakış açısı ile İngiltere'nin İstanbul Elçisi Lord Dufferin Mısır'ın işgalinin ardından "Mısır'a özgürlük" sloganı altında bölgede İngiliz menfaatlerine hizmet edecek bir islahat programı hazırlamakla görevlendirilmiştir. Lord Dufferin, iktisadi ve siyasi manada Mısır'ın görünürde Osmanlı Devleti'ne bağlı kalmakla birlikte özerk bir yönetime kavuşturulmasını amaçlayan bir dizi reform önerisini İngiliz Hükümeti'ne sunmuş ve öneriler yürürlüğe konmuştur. Osmanlı Devleti programı İngiltere'nin bölgede uzun zaman kalmasını sağlayacağına inanmıştır.

İngiltere'nin Mısır Islahat Programının İçeriği ve Osmanlı Devleti'nin Meseleye Bakışı:

Düveli Muazzama ile Osmanlı Devleti arasında 14 Temmuz 1878'de akdedilen Berlin Antlaşması ile Doğu Rumeli ve Makedonya dışında Osmanlı Devleti'nin Avrupa toprakları elden çıkmakta; kalan yerlerde ise idari, iktisadi, adli reformlar yapılması öngörülmektedir. Anadolu topraklarında da bu reformların gerçekleştirilmesi şarta bağlanmaktaydı. Antlaşmanın 61. ve 62. Maddeleri bu konuya açıklık getirmekteydi. İşte Osmanlı topraklarında Avrupalı Devletlerin özellikle İngiltere'nin denetimi, talepleri ve dayatmaları çerçevesinde geliştirilen ıslahat yahut reform politikaları bu dönemden sonra Osmanlı Devleti'nin iç ve dış meselelerinde ciddi bir yer kaplamıştır (Kocabaşoğlu, 2004: 117-120). Hatta bu dönemden sonra İngiltere, mevcut konsolosluklarına¹ ek olarak "askeri konsolosluk"lar ihdas etmiş ve bu uygulamasını Berlin Antlaşması'na dayandırmıştır. Zira askeri konsolosluklar vasıtasıyla menfaat alanı olan bölgelerde ıslahat işini takip etmeyi planlamıştır.

Yine bu ıslahat politikasının Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünün korunmasının İngiliz çıkarlarına uygun düştüğü bir dönemde önem kazandığını unutmamak gerekmektedir. Böylece Osmanlı Devleti'nin önce Avrupa'daki topraklarında ıslahat yapması talebiyle başlayan girişimler zamanla Anadolu ve Kuzey Afrika gibi merkezlere de yayılmıştır. Anadolu'da başta Ermeniler olmak üzere gayrimüslim tebaanın eşitliğinden bahsedilerek girilen ıslahat baskısı bir zaman sonra Mısır'a, Hindistan yolunun tehlikeye girmesini önlemek ve Süveyş Kanalı'ndan sağlanacak geliri kontrol altına almak, 1882'de yapılan askeri müdahaleyi Avrupa ve Osmanlı Devleti'ne haklı göstererek bölgede kalıcı olmak amacıyla genişletilmiştir.

Konunun temasını oluşturan "Islahat" politikasının önemini anlamak bakımından öncelikle Ermenilerin beklentilerine cevap verilmesi isteğiyle Avrupa devletlerinin İstanbul elçilerinin Osmanlı Devleti'ne verdikleri notaları hatırlamak gerekir. Bu notalar İngiltere'nin siyasi ve iktisadi işgalinin diplomatik zeminini ortaya koymaktadır. 11 Haziran 1880 tarihli notada Osmanlı Devleti'nin Berlin Antlaşması'nın 61. Maddesi uyarınca yapması gereken ıslahatları ancak dış müdahaleler ile gerçekleştireceğine inandıklarını ifade etmektedirler (Karaca, 2011: 243).

Avrupa topraklarında gerek Anadolu'da ve gerekse Mısır'da uygulanan "ıslahat" politikası sadece İngiliz çıkarları düşünülerek hayata geçirilmiştir. Ancak burada Osmanlı Devleti'nin meseleye bakışı göz ardı edilmemelidir. Öncelikle

¹ İlk İngiliz elçisinin İstanbul'a vardığından sonra Osmanlı Devleti'nin önemli ticaret merkezlerine konsolosluklar tayin etmesi İngiltere'nin iktisadi çıkarlarını söz konusu topraklarda en üst düzeyde temin etme gayretinin bir ispatıdır. Aynı politika Fransa tarafından da takip edilmiş ve İngiltere ile Fransa konsoloslukları arasında çeşitli sıkıntılar yaşanmıştır. Mısır her iki devletin uzun bir zamandan beri iktisadi ve siyasi manada rekabet sahası olması münasebetiyle Mısır'da İngiliz konsoloslukları Fransız konsoloslukların muhalefeti ile karşılaşmışlardır. Mısır'a ilk İngiliz Konsolosu 1583 tarihinde gönderilmiş olmasına rağmen bahsi geçen sıkıntılar nedeniyle Mısır'da İngiliz konsoloslukları ancak XVII. Yüzyılın ortalarına doğru kurulabilmiştir. Bkz. Mübahat S. Kütükoğlu, *Balta Limanı'na Giden Yol Osmanlı-İngiliz İktisadi Münâsebetleri (1580-1850)*, TTK., Ankara, 2013, s. 57,58.

İngiltere olmak üzere Düveli Muazzama'nın denetiminde Osmanlı topraklarında gerçekleştirilmesi talep edilen "iyileştirmeler"e Osmanlı Devleti tarafından hoş bakılmamış, yapılan baskılara direnç gösterilmiştir.

Yukarıda bahsi geçen "askeri konsoloslar" İngiliz Dışişleri Bakanlığınca "siyasal ajan" olarak tanımlanmışlardır. Sadece Osmanlı yöneticilerini şüphelendirmemek adına kendilerine konsolos denilmiştir. Bu görevliler bölgeleri ile ilgili her türlü istihbaratı yapabilme, sıkça haberleşme, Osmanlı yöneticilerini uyarma, önerilerde bulunma yetkileri ile donatılmışlardır (Kocabaşoğlu, 2004: 135-137).

Lord Dufferin'in İstanbul Büyükelçisi olmasından sonra bu tavırda değişiklik olmuştur. Bu değişikliğin temel sebebi İngiltere'de iktidara gelen yeni hükümdardır. 1880 yılında Lord Salisbury yerine liberallerin lideri W. E. Gladstone² seçimi kazanmıştır. Gladstone askeri konsolosların bir kısmını geri çekmiş bir kısmının sivil konsolos olarak görevlerine devam etmelerini sağlamıştır. Zaman içerisinde Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünün korunmasından yana olan tavrından vazgeçilmiştir³. Bu sebeple İstanbul'daki Büyükelçi Lord Dufferin'e Dışişleri Bakanı Lord Granvill tarafından gönderilen mesajda Anadolu'daki askeri konsoloslara ihtiyaç kalmadığını iletmiştir. Osmanlı Devleti'nin "ıslahat" yapmak konusundaki isteksizliği bunun bahanesi olarak gösterilmiştir (Kocabaşoğlu, 2004: 143-146).

Gladstone, Haziran 1881'de Lord Dufferin'i İstanbul'a elçi olarak göndermiştir. Dufferin göreve gelir gelmez Ermeni talepleri konusunda çalışmaları devam ettirmiştir. Ermeniler bu durumdan memnuniyet duymuşlardır. Çünkü Lord Dufferin, ıslahat programları hazırlamak ve uygulanmasını sağlamak konusunda tecrübeli bir diplomattı. Zira daha önce Lübnan'da benzer bir çalışma yapmıştı⁴. Yine daha sonra Mısır için hazırlayacağı programda da tıpkı sözü edilen diğer çalışmalarında olduğu gibi Osmanlı Devleti ıslahatları yerine getirmese İngiltere'nin

² William Ewart Gladstone, İngiliz Parlamentosu'nun Avam Kamarası'na bir muhafazakâr olarak katılmış bir süre sonra liberalizmi savunmuş ve 1890'lara kadar aktif siyasetin içinde yer almıştır. Maliye Bakanlığı, Koloniler Genel Sekreterliği görevlerinde bulunmuştur. 1868'de Kraliçe tarafından hükümeti kurmakla görevlendirilmiş ve İngiltere'nin siyasetinde son derece önemli ve belirleyici bir yere sahip olmuştur. Hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Karaca, *a.g.e.*, s. 25-66.

³ Liberallerin liderliğini yapan Gladstone, statükonun muhafazası sebebiyle Osmanlı Devleti'ne İngiltere'nin yardım yapmasını eleştirenlerin başında gelmekteydi. Zira Osmanlı Devleti'nin yıkılmasının kaçınılmaz olduğuna karar veren İngiltere böylece doğacak tehlikeleri bertaraf edebilmek adına Osmanlı topraklarının birkısımının doğrudan doğruya kontrolünü ele geçirmeye karar vermiştir. Mısır'ın işgali bunun bir parçasıdır. İngiltere'nin Gladstone ile değişen siyaseti hakkında bkz. Fahir Armaoğlu, *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1789-1914)*, TTK., Ankara, 2003, s. 529-532.

⁴ Lord Dufferin İstanbul'a geldiğinde İngiltere'nin Anadolu topraklarında Ermeniler ve Kürtlerin özerk bir yapıya kavuşmasını sağlayarak Osmanlı topraklarını parçalamaya yarayacak ıslahatları hayata geçirmeyi başaramayınca Mısır'ı ele geçirmek için Anadolu ıslahatı konusunda yeni bir yol benimsemiştir. İngiltere'nin bu yeni planı şöyleydi; "...İngiltere devleti Anadolu ıslahatı meselesince teklifâtını icrâ eddirememesinden ve Mısır'ın temlikini taht-ı teminde tutmak emeli olmasından dolayı ol bâbda Rusya'yı iskât ve Anadoluca hudûd-u Osmaniye'nin mahfûziyeti esâsı üzerine Kıbrıs mu'âhedesiyile vuku'u bulan taahhüdât-ı mâ'lûmeden kendisini iskât etmek için Rusya'nın Ermenistan'a mutasarrıf olabilmesine müsâid bulunacağı ve hatta bu maksadın İngiltere Kabinetosu'nda tahrir eylediği..." bkz. BOA. Y. PRK. AZL., D.6, G. 113, 2 Z. 1300.

Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü koruması yükümlülüğünün ortadan kalkacağını ifade ederek baskı oluşturmuştur (Karaca, 2011: 246-247). Islahatlarla ilgili olarak denetim mekanizmasına diğer Avrupalı devletleri dâhil etmeyi önermiş, olumlu cevap alamaması durumunda İngiliz görevliler vasıtasıyla bunu yapma imkânı bulmuştur.

Mısır'da İngiltere'nin "ıslahat" girişimi açık bir şekilde işgalin ardından söz konusu olmuştur. Mısır'ın İngiltere tarafından işgal edilmesi süreci uzun bir zamana yayılmıştır. Mısır, İngiliz-Fransız rekabetinin şiddetli yaşandığı bölgelerin başında gelmektedir. Gladstone Mısır'ın ve Süveyş Kanalı'nın İngiliz çıkarları için önemine sıkça dikkat çekmekte ve çıkarların temini için bölgenin güvenliğinin sağlanması gerektiğini ifade etmekteydi. Bölgenin güvenliğinin sağlanması ise ancak İngiliz askerinin müdahalesi ile mümkün olabilirdi. Mısır, Mehmet Ali Paşa döneminden başlayarak Batılı devletlerin siyasi ve iktisadi meselelerinden biri haline gelmişti. Çünkü Osmanlı Devleti'nin askeri ve iktisadi zafiyetini gözler önüne seren hadiseler arasında Mısır Valisi'nin Padişah'a kafa tutması ve O'nu çaresiz bırakması gelmekteydi. Giderek güçlenen iktisadi hayatı ve modernleşen ordusu sayesinde bölgede bir tehdit unsuru olmuştu. Böylece Mısır meselesi uluslararası bir boyut kazanmıştır.

İsmail Paşa döneminde modernleşme ve özerkleşme adına girilen masraflar Mısır maliyesini bir buhrana sürüklemekle birlikte Süveyş Kanalı'nın açılması bölgenin gelir getiren önemli bir kaynağa sahip olmasını sağlamıştı. Ancak Kanal inşası ve açılışı için harcanan para Mısır'ı iflasla karşı karşıya bırakmıştı. Böylece İngiltere'nin daha Kanal açılmadan önce Mısır'ı işgal etme planlarının çok daha açık bir biçimde ifade edildiği bir döneme girilmiştir⁵. İngiltere'de liberaller ve muhafazakârların Hindistan yolunun emniyetinin sağlanması konusunda görüş birliğine varmasıyla birlikte Gladstone'un Kanalı'nın açılışını avantaja çevirmek yönündeki politikaları Mısır'da hâkim güç olma düşüncesini pekiştirmiştir⁶. Ancak Gladstone iktidarından önce Hindistan'ın anahtarı olarak İstanbul görülürken iktidar değişikliği ile birlikte bu görüş de değişmiştir. İşte bu politikanın yürütülmesi sürecinde Gladstone, emperyalist bir tavır sergilemekten kaçınarak özgürlüklerin savunucusu olduğu iddiasının arkasına saklanmıştır. Bu ise incelenen "Mısır Islahat Programı"nın temelidir.

İskenderiye'de gayrimüslimleri tehlikeden kurtarmak bahanesi ile başlayan bombardımanın ardından İngiliz müdahalesinin haklılığını gösteren yayınlar yapılmış 18 Temmuz 1882'de işgal gerçekleşmiştir. Gladstone, Avrupalı güçler ve Osmanlı Devleti bölgedeki asayişsizliği önlemek için bir girişimde bulunmadığından

⁵ Süveyş Kanalı için yapılan harcamalar ve Avrupalı devletlerin kanal üzerinden Mısır'daki rekabetleri konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Seveda Özkaya, *Süveyş kanalı, XIX. Yüzyılda Doğu Akdeniz'de Bir Rekabet Unsuru (Osmanlı Arşiv Belgelerine Göre)*, Bilge Kültür Sanat Yay., İstanbul, 2015, s. 45-75.

⁶ Gladstone, kendisini tiranlık karşıtı, özgürlük ve demokrasinin savunucusu olarak göstererek emperyalist hedeflerini daha kolay ve hızlı bir biçimde hayata geçirmenin bir yolu olarak benimsemiştir. Bkz. Karaca, *a.g.e.*, s. 420-425.

müdahalede haklı olduğunu ve bundan böyle tek başına İngiltere'nin Mısır'a özgürlüğü, adaleti getireceğini beyan etmekteydi⁷. Gladstone, Mısır'da işgalin geçici olması gerektiğini ifade etmekle birlikte burada İngiliz tabiiyetinin devam etmesi gerektiğine inanmış, müdahalenin gayesinin Mısır'da milliyetçilere karşı Hidiv'in otoritesini yeniden tesis etmek ve güvenliği sağlamak olduğunu dile getirmiştir. İslahat programı hazırlığına hızlıca girişilmesi bunu ispat eder nitelikteydi. Ancak söz konusu hedefin gerçekleştirilmesi için yapılacak ıslahatlar uzun bir zamanı gerektirmekteydi. Bu ise İngiltere'nin çok uzun zaman bölgeden çıkmamasını sağlayacaktı. Fransız etkisi bertaraf edilmeli ve İngiltere yegâne söz sahibi olmalıydı (Armaoğlu, 2003; 411-413).

İslahat politikasına diğer devletler müdahale etmeyi düşünmemekle birlikte iktisadi bakımdan stratejik öneme haiz Süveyş Kanalı'nın güvence altına alınması sair devletleri de ilgilendirmiştir (BOA. Y.PRK.PT., D. 1, G. 135, 15 ZA. 1299). İngiltere, işgalden sonra İstanbul elçisi Lord Dufferin'i Kahire'ye göndererek bir düzenleme yapmakla görevlendirmiştir. İngiltere'nin böyle bir yol izlemesine Gladstone "*her memleketde ittihâz olunacak tedâbîr-i siyâsiyenin esâsını evvelce o memleketin ahvâlîne tamamıyla kesb-i vukûf ve malûmât ederek bâdehû ta'yin etmelidir...*" sözleriyle açıklık getirmiştir. Yine Lord Dufferin'in bölgeye gönderilmesi Mısır kıtasının ahvâl-i sahîhâsının tamamıyla tahkîk ve tedkîk edilerek İngiltere'nin Mısır'da ileride takip edeceği politikayı tayin edecek ayrıntılı bir raporun hazırlanması içindi (BOA. Y.PRK.MK. D. 2, G. 13, H. 29 12 1302). Söz konusu raporda geçen düzenlemeler Mısır'da İngiliz kontrolünde bir idari, iktisadi ve askeri yönetim anlamı taşımaktaydı. Lord Dufferin bu konuda bölgede bir araştırma yaptıktan sonra raporunu hazırlamıştır.

Lord Dufferin, görevlendirilmesi söz konusu olunca Sultan (II. Abdülhamit) ile de görüşmede bulunmuştur. Bu görüşmede Mısır'ın huzurunun sağlanmasının Devlet-i Âliye için son derece önemli olduğu konusu gündeme gelmiş ve Mısır'ın mevcut durumunun her zamankinden daha fazla güçlü bir idareye muhtaç olduğu ifade edilmiştir. Bu görüşmede yine "*memleketde huzûr ve asâyiş kâmilin iâde olunduktan sonra bile zuhûru melhûz olan bi'l-cümle ihtimâlâtı tedâbîr-i müessere ile bertaraf edebilecek derecede iktidâr ve metâneti hâiz bir idârenin bulunması elzemdir*" tespiti tekrar edilmiştir (BOA., HR. SYS., D.1005, G. 98, M. 19.7.1882). Kısa süre için huzur tesis edilse bile ileride doğabilecek problemlerin önünü almak da yine güçlü bir idarenin mevcudiyetine bağlıdır ifadesi "ıslahat programı"nın önceliğinin yeni bir idari düzen olacağına işaret etmektedir.

⁷ Mısır'da Mısırlıların faydasına bir iktisadi politikanın izlenmesi ihtimali İngiliz çıkarlarına ters düşmekteydi. Mısır'ın mevcut idari yapısının korunması İngiliz sanayisi için önemliydi. Mısır'da İngiliz etkisinin ortadan kalkması Hindistan'la olan bağların kesintiye uğraması anlamını taşımaktaydı. Bu unsurlar hem işgalin sebepleri hem ıslahat faaliyetinin başlıklarını oluşturmuştur. Mısır'ın işgali konusunda izlenen politikalar hakkında bkz. Özge Özkoç, *Mısır'ın Uzun 19. Yüzyılı, Modernleşme, Merkezileşme, Özerklik*, Ayrıntı Yay., İstanbul, 2015, s. 179. Mısır'ın işgal süreci hakkında bkz. Sevda Özkaya, *Osmanlı Devleti İdaresinde Mısır (1839-1882)*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Basılmamış Doktora Tezi, 2007, s. 231-238.

İngiltere, askerinin Mısır'dan kısa zamanda geri çekilmesini imkânsız görmekteydi. Mısır'ın iktisadi ve siyasi sıkıntılarını çözmek için gerçekleştirilmesi gereken reformları Hidiv'in hiç bir yardım almadan yapabilecek bir otoritesi yoktu. Zira Hidiv'in siyasi otoritesi büyük bir yara almıştı. İngiliz Hükümeti Mısır'da öncelikli gayesinin Mısır halkının hiç bir sınıf ayrımı gözetilmeksizin, Müslim yahut Gayrimüslim, refahını sağlamanın ve korumanın yolunun Hidiv'in otoritesinin yeniden tesisi olduğunu ifade etmekteydi. Elbette bu, İngiltere'nin bölgede nüfuzunu tehdit eden yapılanmaları ortadan kaldırmak manasına gelmekteydi. Gelecekte de benzer sıkıntıların yaşanmaması için şart olarak görülen Hidiv'in otoritesinin yeniden tesisi meselesi ise kısa zamanda gerçekleştirilebilecek bir şey değildi. Böylece işgal ordusunun daha uzun bir zaman bölgede kalacağına işaret verilmiş olmaktadır. Bununla birlikte halkın refahı ve güvenliğini sağlamak, Mısır halkının özgürlüğü bir slogana dönüşmüş ve Lord Granvill 3 Ocak 1883'teki beyanatında ve Gladstone 9 Ağustos 1883'te Avam Kamarası'nda yaptığı konuşmada bölgede uzun süreli bir işgal yahut kontrole karşı olduklarını ifade etmişlerdir. Bilindiği üzere İngiltere'de askerinin bölgede kalacağı süre ve izlenecek politika, Mısır maliyesinin durumu gibi meseleler bir takım görüş ayrılıklarına yol açmıştı. Nitekim Lord Salisbury'nin Lordlar Kamarası'nda yaptığı konuşmaya cevaben Lord Granvill bölgede asayişin sağlanmış olmasıyla birlikte ıslahat işinin ertelenmemesinin taşıdığı hayati önemden bahsetmiştir. Ertelenmesi durumunda bu işi başka bir devletin üstleneceğini böyle bir durumun ise İngiltere çıkarlarına tamamen ters düşeceğini ifade etmiştir. İşgalin hemen ardından İngiliz askerinin bölgede uzun süre kalmasını düşünmediklerini ancak ıslahat amacıyla oldukları yönündeki ifadelerine İngiliz yöneticiler çok uzun yıllar devam etmişlerdir. Bunda elbette öncelikle Fransa'nın ve diğer Avrupa devletlerinin şiddetli tepkilerini çekmemek fikri de etkili olmuştur. Granvill yaptığı açıklamalarda bölgede sadece İngiliz çıkarlarının değil Fransa Devleti'nin çıkarlarının da ancak asayişin temin edilmesine bağlı olduğunu bu sebeple dile getirmiştir. Hariciye Nazırı Lord Granvill'in açıklamaları Mısır'da izlenecek politikayı ayrı bir açıklamaya gerek kalmayacak kadar net bir biçimde ortaya koymaktadır;

“...Mısır'da emniyet ve asâyiş îade edilmiştir. Fakat eğer İngiltere şu aralık hatt-ı mezkûre hükümetinin tanzim ve islâh-ı idâresi husûsunu terk eyleyecek olursa bu emr-i mühimi başka bir devletin deruhde edeceği derkârdır. Mısır'dan İngiliz askerinin celb ve ihrâcı maddesine dâir şimdiden bir şey söylemek ne muvâfık ... ve ne de mümkündür fil-hakika Hükümet-i Mısıriye memleketce muktedir ve nüfûzu câri denilebilecek bir hale getirilmedikçe İngiliz askeri hatt-ı mezbûreden kaldırıldığı halde İngiltere Devleti'nin hem Mısır'a ve hem de Avrupa'ya karşı akdem-i vezâifinde kusur eylemiş olacağı muhakkaktır. Şimdilik yalnız şu kadar denilebilir ki devlet askerini lüzûmundan fazla Mısır'da bırakmak niyet ve efkârında değildir. Murâkabe-i mâliye usûlünün lağvı maddesine gelince Lord Salisbury usûl-i mezbûrenin ne tarafdârı olduğunu ve ne de olmadığını beyân eylemiştir. ... zan ve 'itikâdı 'acizâneme göre memleketi-i şarkıyyenin refâh ve saadetini en ziyâde temine sâlih olan şey Hükümet-i Mısıriye'nin takrir ve istimrârı maddesi olup İngiltere gibi Fransa'nın dahi emeli işbu neticenin istihsâlinden ibâret olsa gerekdir. İngiltere'nin meslek-i müttehizi ise

mezkûr neticeyi istihsâl ve binâberîn kendü menâfiyle beraber Fransa Devleti ve düvel-i sâire hukûk ve menâfiini temine kâfi ve kefildir. Câiz ki şu aralık Fransa Cumhuriyeti ile İngiltere Devleti beyinde cüz'ice bir infi'al olsun lâkin rey-i 'acizâneme göre işbu iki devletin dahi hatt-ı mezkûrede menâfiileri asâyış ve intizâmı memleketin istimrârıyla beraber ahâlinin refâh ve saâdet hâlinin istihsâli kaziyesinden 'ibâret bulunmasına nazaran müttehid demektir. İngiltere Mısırca tasavvûr eylediği islâhat hakkında Fransa'nın tasvibini mutazammın henüz bir gûne tebligât-ı resmîyeye dest-i resm olmamıştır. Eğer ki bunun bir iyi 'alâmet olmadığı gayr-ı münker ise de işbu ... Fransaca bugünlerde vukû'a gelen tebdil-i vükelâdan neşet etmiş olmak ihtimâli dahi vârid-i hatırdır. Bâb-ı âli cânibinden dahi murâkabe-i mâliye usûlünün ilgâsı reh-in-i tasvib olduğuna dair bulunan tebligâtdan başka bir tebligat 'ahz olunmamıştır. Almanya ve İtalya ve Avusturya devletleri câniblerinden salifü'z-zikr islahat tasavvûrâtına işbu devletlerin tahsin ve tasvibleri esâsen ... bulunduğu delâlet edecek sûrette ve yalnız malûmat -ı 'umûmiye kâbilinden olmak üzere ahz-ı malûmat edilebilmiştir. Petersburg'dan vuku'u bulan işârat bile heman bu zemine karib gibidir." (BOA. Y.EE. D.127, G. 40, H. 09 04 1300).

Lord Dufferin, Lord Salisbury, Lord Cromer gibi Mısır siyasetinde etkili isimler pek çok kez buna benzer açıklamalar yapmışlardır. Lord Dufferin Mısır'a gönderildikten sonra sözü edilen politikayı uygulamakta herhangi bir sıkıntı ile karşılaşmamak için Mısır halkını rahatsız edebilecek ifadelerden kaçınmış ve Mısırlıların kendi idare tarzını belirleyebilmelerini, bu konuda herhangi bir dış müdahalenin olmaması gerektiğini söylemiştir. Bununla birlikte bu özgürleşme ve ilerlemenin herhangi bir yardım almadan gerçekleşmesinin de imkânsızlığını ispatlamaya gayret etmiştir. Bu konuda öncelikle bir milli bağımsızlıktan söz etmeye başlamadan kendi kendini yönetme konusunda Mısırlıların eğitilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Lord Dufferin'e göre Mısır baştan yaratılmalıydı. İşte tam da bu noktada Büyük Britanya adeta bir eğitimci rolü üstlenmiş ve bölgede adalet, özgürlük ve halkın refahını sağlamayı bir vazife olarak üstlendiğini ve bu görev tamamlanmadan bölgeden çıkmayacağını Lord Dufferin aracılığıyla da dile getirmiştir (Carman, 1921: 54, 57).

Lord Dufferin, kapsamlı bir islahat programı hazırlamak üzere 1882'de Mısır'a gönderilmiştir. Lord Dufferin çok başarılı ve tecrübeli bir siyasetçi olduğundan hükümeti tarafından son derece karışık bir halde bulunan Mısır'a gönderilmiştir. Dufferin kendisi de bu görevden durumun karışıklığı sebebi ile tedirgin olmuştur. Lord Granvill elçinin siyasi görevlerinin kendisine Mısır'a vardıktan sonra iletileceğini beyan etmiştir. Lord Dufferin etrafına bu görevin geçici olduğunu ifade etmişse de siyasi çevreler buna pek itibar etmemişler hatta bazıları Dufferin'in Mısır valisi olmak için Mısır'a gittiğini söylemişlerdir (BOA. Y. PRK. AZJ. D.6, G. 11, H. 29 12 1299). 7 Kasım 1882'de İskenderiye'ye ulaşan Lord Dufferin'in 6 Şubat 1883'te sunmuş olduğu rapor anayasanın temelini oluşturmuştur. Lord Dufferin doğu toplumlarının ve yönetimlerinin özelliklerine vâkıf bir diplomattı. Zamanının çok olmadığını bildiğinden bölgeye ulaştığı andan itibaren çalışmalarına başlamıştır. İngiliz

Lord Dufferin Tarafından Hazırlanan Mısır İslahat Programı

Hükümeti bölgede izleyeceği politikayı bir an evvel tespit ve ilan edip hem kamuoyunu hem Avrupalı devletleri bilgilendirmeyi istemekteydi. Zira İngiliz kamuoyu askerlerin Mısır'ı kısa zaman içerisinde terk edip etmemesi konusunda ikiye bölünmüş, tahliyenin yakın zamanda gerçekleşmemesi durumunda ne kadar süre kalınacağına açıklanması beklenmekte, Avrupalı devletler ise özellikle Fransa bu konuda İngiliz kabinesinin kararını bildirmesini istemekteydi. Bu sebeple ivedilikle Lord Dufferin'in çalışmasını tamamlaması gerekmekteydi. Böylece gelecekte İngiltere'nin Mısır'daki durumunun ne olacağı hakkındaki tartışmalara bir son verilecekti (Colvin, 1906: 21-37).

Lord Dufferin bölgede yaptığı çalışmalar neticesinde Mısır'da kamu hizmetlerinin işlemez durumda olduğunu tespit etmiş öncelikle bu konuda bir desteğe ihtiyaç olduğu noktasında görüş bildirmiştir. Raporun genelinde Mısır halkına umut vaat eden bir üslup hâkimdi. İsyancıların faaliyetlerine bir son verileceğine vurgu yapılmaktaydı. Zira müdahale isyancılar yüzünden gerçekleşmişti. İngiliz askeri sayesinde İskenderiye'de halk isyancılar tarafından bir daha katledilme korkusu yaşamayacaklardı. İngiliz askeri güvenliğinin teminatı olarak gösterilmekteydi. Mısır'da yaşayan Avrupalılar da İngiliz askerinin kısa zamanda çekileceğine inanmamaktaydı (Colvin, 1906: 21-37). Dolayısıyla görev tamamlanmadan askerinin çekilmeyeceği ve bunun uzun bir zaman alacağı aşikârdı. İngiliz kamuoyunun, tüccarının, iş adamlarının ve siyasetçilerinin de askerinin bölgede uzun zaman kalması yönünde fikir birliğine varmış olmalarında öncelikli sebep güvenlik problemiydi. Bir diğer etken ise daha fazla kâr elde etmek, üçüncüsü yeni bir pazar ve sonuncusu ise bölgede yaşayan vatandaşlarının çok daha özgür bir şekilde yaşamalarını sağlamak isteğiydi. Bütün bunlar için sadece isyancıları ortadan kaldırmak yetmezdi. Beraberinde Paşa ve Hidivlerin keyfi uygulamalarına son vermenin zorunluluğu üzerinde durulmaktaydı. Yapılacak ıslahatlar geleceğin garanti edilmesini sağlayacaktı (Carman, 1921: 54-57). Böylece ıslahatların İngiltere açısından siyasi istikrarı sağlamak amacıyla güden bir araç olduğu görülmektedir.

İslahat meselesinin öne çıkan başlıkları anlaşılacağı üzere şunlardan oluşmaktadır; askeri müdahalenin süresi meselesi, Hidiv'in bundan sonra sahip olacağı yetkiler ve İngiliz görevlilerin yönetimdeki rolü yani sadece bir danışmanlık hizmeti mi yürüteceğidir. Bu başlıklar arasında öncelikli olan ise İngiliz işgalinin süresidir. Lord Dufferin'in hazırlayacağı program düşünülen süreye uygun bir program olmak zorundaydı. İngiltere Hükümeti bu konuda henüz kesin bir karar vermediğinden Lord Dufferin'e yardımcı olamamıştır. İngiltere'de göreve gelen liberal hükümet Lord Dufferin'e 3 Kasım 1882'de bir takım talimatlar iletmiştir. Hariciye Nazırı Lord Granvill Mısır'daki isyanın İngiltere'nin askeri bir operasyonu ile bastırıldığını ifade etmekte ve bölgede otoriteyi yeniden tesis edeceklerini eklemekteydi. Bu ifadeler İngiltere'nin Mısır'ı işgal etmediğine inandırmak gayesi olarak bakılabilir. Bu operasyonun amacının işgal değil Mısır'da isyanı, katliamı durdurmak, güvenliği temin etmek ve otoriteyi yeniden tesis etmek olarak göstermek gayreti.

Böylece bölgeyi tahliye etmek için düşünülen süre de düşünülen ıslahatların mahiyeti de üstü kapalı bir biçimde ortaya konulmaktaydı. Şöyle ki; Mısır'da idare yeniden düzenlenip, barış tesis edilene ve Mısır halkının refahı sağlanana kadar, makul bir özerk yapı geliştirilip Mısır maliyesi yabancı devletlere borcunu ödeyene kadar İngiliz askeri bölgede kalmaya devam edecektir. Lord Granvill'e göre bu hedefler hem İngiltere'nin hem Mısır'ın hem de Avrupa'nın gerçek hedefleridir. Böylece Lord Dufferin, Lord Granvill'in açıklamaları doğrultusunda öncelikle idari yapıyı ilgilendiren ancak içinde iktisadi, sosyal ve askeri yapıya dair maddelerin de bulunduğu ıslahat programını hazırlamıştır (BOA. Y. PRK. BŞK. D. 7, G. 69, H. 15 07 1300).

Bu gelişmeleri, yani İngilizlerin bu derece Mısır'da kökleşmesini sair devletlerin sükûnetle karşılamaları Elçi'nin dahi şaşırmasına yol açmıştır. Bölgenin Osmanlı toprağı olduğu hatırlanacak olursa Devlet-i Âliye ile yine bölgede eskiden beri nüfuz sahibi olan Fransa'nın sessizliği ise hayret verici olarak değerlendirilmiştir. Fransa bu süre içerisinde Mısır hususunda İngiltere ile haberleşmeyi kesmiş ve görüş bildirmemiştir. İngiliz kabinesi ise Fransa'nın menfaatlerinin de İngiliz müdahalesine bağlı olduğunu ifade ederek olabilecek sıkıntılar önüne geçmeye çalışmıştır. Ancak Bâbiâli'nin alacağı tedbirler hakkında kimsenin bir bilgisi yoktu. Bu arada Hidiv'in İngiliz kontrolünün sağlanmasındaki rolü unutulmamalıdır⁸. Padişah'ın İngilizlerin bu faaliyetlerine rıza göstermeyeceğine dair bölgede yayılan haberler bir heyecan yaratsa bile arkası gelmemekteydi. Bu süreçte Devlet-i Âliye'nin aleyhinde olan gazetelerde bile Mısır'ın Osmanlı Devleti için çok önemli olduğu, elden çıkması durumunda Haremeyn-i din cihetlerinin de hemen ardından kaybedileceği ve zaten İngiltere'nin gayesinin bu olduğu yönünde yazılar çıkmaktaydı (BOA. Y. PRK. BŞK. D. 7, G. 69, H. 15 07 1300).

İngiliz yöneticilerin Mısır'da kendini yönetme kültürünü yerleştirmek için bir eğitimci rolünü üstlenmiş olmaları ve görünürde buna hizmet edecek düzenlemeleri yapacaklarını ifade etmeleri aslında söyledikleri ile uygulamaları arasındaki çelişkiyi ortaya koymaktaydı. Çünkü Mısır'da meydana gelen ayaklanma bir bağımsızlık ayaklanması olarak değerlendirilmekteydi. Liberal hükümetin söylemleri bu durumu hoş görür bir mahiyet arz etse de Mısır halkının bunun için yeterli alt yapısı olmadığından dem vurarak her türlü müdahaleyi meşrulaştırmaya çalışmaktaydı. Lord Dufferin, Hariciye Nazırı Lord Granvill'e Mısır'da hemen bir meclis-i nüvvabın tekrar teşkiline uygun şartların olmadığını iletmekteydi (BOA. Y.EE. D. 127, G. 47, H. 10.04.1300). Program, İngiltere'nin bölgede kalıcılığını sağlamak için asker çekilse

⁸ Hidiv Tefvik Paşa'nın İngilizlere olan bağlılığı ve onların işini kolaylaştırması hakkında Mısır'dan İstanbul'a gönderilen bir telgrafta şu ifadeler yer almaktadır; "... Hayta zâde hayta zâdedir. Mülûk mülûkdur. İşte bu kaziye dahi Mısır'ın işinde mânevi olarak bir müşkilâtdır ki eğer Tefvik Paşa'nın kendi makâmı nisbetinde olsun ulûv-ü tabii ve şeref-i nefis olsaydı İngilizlerin bu derecelerde ilerleyemeyecekleri 'inkâd-ı çâkerânemce şüphesizdir..." Ayrıca Osmanlı Devleti ile İngiltere arasında çıkabilecek bir savaş konusunda ise Arap Yarımadası'ndan çıkarılacak ordunun İngilizler ile baş edebileceği ifade edilmekte ve buna inananların İngiliz taraftarları olduğu dile getirilmektedir bkz. BOA. Y. PRK. BŞK. D. 7, G. 69, H. 15 07 1300.

Lord Dufferin Tarafından Hazırlanan Mısır İslahat Programı

bile söz konusu ıslahatları köklü bir şekilde yerleştirmek adına diğer İngiliz görevlilerin varlığını esas almaktaydı. Böylece Dufferin'in planı aslında işgalin farklı bir biçimde sürdürülmesi amacına hizmet etmiştir. Lord Dufferin "...Mısır'ın İngilizlerin maksad eyledikleri ıslahata isti'dad kesb etmek üzere ilhakı lüzumunu..." gördüğünü ve mevcut Mısır yönetiminin hiç bir hükmünün kalmadığını kabul eden bir tavır içinde olduğu için tepkilerle karşılaşacağını anlayınca Mısır'da bazı gazetelere beyanat vererek bu düşünceleri ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Bunun sebeplerinden birisi bölgede herhangi bir tepkiyle karşılaşmadan rahatça çalışabilmek hem de İngiltere'de hükümet değişikliğinin yaşandığı bu sıralarda bir probleme yol açmamaktır (BOA. Y. EE. D. 128, G. 130, H. 05 04 1300). Programın en önemli vurgusu halkın söz konusu düzenlemeler kökleşmediği müddetçe Hidiv ya da Paşaların merhametine terk edilmeyeceğiydi. Böylece önerilen ıslahat programının maddeleri şöyleydi;

Yetkiler üç kurumda toplanacaktı. Bunlar, başında başbakanın bulunduğu Mısır Bakanlar Kurulu ve iki meclisti. Her bir bölge için halkı temsil eden bir vekil seçilmeliydi. Bu temsilciler sayıları dörtten sekize değişen oranda il meclisinin üyelerini seçeceklerdi. İl meclisinin üyeleri yasama meclisi için 16 üye seçecek diğer 14 üye Hidiv'in temsilcileri olacaktı. İl meclislerinde halkın seçtiği temsilciler her kent için iki temsilci seçecekler ve parlamento böylece oluşturulacaktı. Parlamento sekiz bakan ve 28 yasama meclisi üyesinden meydana gelecek ve yasama meclisi yılda en az bir kere toplanacaktı. Hükümetin bu meclise öneride bulunma hakkı olacak fakat veto hakkı olmayacaktı. İdari değişiklikler içeren hiç bir emir ya da kanun mecliste görüşülmeden ilan olunmayacaktı. Parlamento ve yasama meclisi ülke menfaatlerini ilgilendiren konularda birlikte oturum yapacaklar ve gerektiği zaman toplantıya davet edebileceklerdi. İktisadi durumu ilgilendiren konularda, yeni mali yükümlülüklerin belirlenmesi ve karara bağlanmasından da sorumlu olacaklardı. Tüm bu sayılan görevler yerine getirilirken İngiliz danışmanların tavsiyeleri dikkate alınacaktı. Onların yönlendirmeleri ile bu sistemin doğru bir biçimde işlemesi sağlanacaktı. İngiliz danışmanların yardımlarının amacı ise ileride Mısır halkına yabancıların müdahale etmesini önlemek olarak açıklanmaktaydı (Carman, 1921: 54-57). Böylece her idari birime Avrupalı danışmanlar yerleştirilmiş ve bu danışmanların hepsi Kahire'de bulunan İngiliz General Konsolosu'na karşı sorumlu kabul edilmişlerdir (Carman, 1921: 54-57). İngiltere'nin bölgede menfaatlerine hizmet edecek bu sistemi kalıcı hale getirebilmesi sözü geçen İngiliz görevliler yahut danışmanlarla mümkündü. Lord Dufferin de programında bu görevlileri idare mekanizmasının garantisi olarak tanımlamaktaydı. İdare mekanizması konusunda yapılacak ıslahatlara programda geniş yer verilmiş ve bunun dışında sulama, ordu, yargı, zabıta gibi konular da programda yer almıştır.

Hindistan'dan sulama şubesi için görevliler getirilmesi yönünde bir takım tedbirler düşünülmüş ve Mısırlılardan oluşan modern bir ordunun meydana getirilmesini öngören ıslahatlar önerilmiştir. Yine Lord Dufferin'e göre Darfur ve Kordufan'ın bir kısmı terk edilmeli ancak Hartum ve Sennar muhafaza edilmeliydi.

Ayrıca Berbere'den Sevakın'e bir demiryolu inşası konusunda ısrarcı olmuştur (Carman, 1921: 54-57).

Yeni idare düzenleme konusunda Lord Dufferin ile Hidiv arasında bir ihtilaf meydana gelmiştir. Bu ihtilafın sebebi meşrutiyet idaresi esasınca hazırlanan programda Hidiv Tevfik Paşa'nın nüfuz ve kudretininasgariye indirilmiş olması ve hatta ahâli-i Misriye'nin vekillerinden oluşacak Meclis-i Nüvvâb'ı Heyet-i Nüzzâr'ın muvafakati olmaksızın cem' ve davet veya iade etmek hak ve yetkisi kendisine verilmemesidir. Böylece İngiltere, hatt-ı Misriyye'yi İngiltere adına yönetecek olan Tevfik Paşa'yameclis-i nüvvâbı toplamak veyahud dağıtmak için nüzzar-ı Misriyye'nin rıza ve muvafakatlarını zorunlu olmaktan çıkarmıştır. Sorun böylece çözülmüştür. Fakat aslında İngiltere'nin bu izni çok önemli değildir. Çünkü toplanması, açılması yahut dağıtılması gibi teşrifattan olan işler, Lord Dufferin'in gerçekleştirmek istediği amaç yolunda bir yer kaplamamaktadır. İngiltere'nin idare tarzında ıslahat olarak sundukları yukarıda da bahsettiğimiz üzere İngiliz görevlilerin talimatları doğrultusunda hareket etmeleri şartıyla Mısır bakanlar Kurulu'nun etkili hale gelmesinden ibaretti. Kesin karar mekanizması İngiltere vekil ve memurunun tekelinde olacaktı. Mısır Bakanlar Kurulu'nun müdahalesi sadece ülkede bir ecnebî idâresi mevcut olduğunu ahaliden saklamak içindi (BOA. Y. PRK. TKM. D. 6, G. 12, 21 C. 1300).

Ayrıca İngiliz Hükümeti ile Lord Dufferin arasında geçen görüşmelerin içerisinde yer alan bir husus da İngiliz işgal ordusunun masraflarının Mısır Hükümeti tarafından karşılanmasının sağlanmasıydı. İngiliz askerinin bölgeden çekilişinin ise ancak Mısır ordusu modern bir yapıya tam olarak kavuşunca gerçekleşebileceği ifade edilmekteydi; *"...Lord Granvil'in 28 Kanun-u Evvel tarihiyle Lord Dafrin'e keşide eylediği bir kıt'a telgrafnâme meâlinde dahi Hükümet-i Misriye'nin İngiliz askerinin işgali mesârifini Eylül'ün otuzundan itibaren te'diye etmesi lâzım geldiği ve bu mesârif senevî yedi yüz yirmi bin İngiliz lirasından ibâret olub Mart gâyesine tesâdüf eden birinci altı aylık taksitin mutlaka şehri-i mezkûr içinde ifâsı icâb eylediği ve on iki bin kişi tenzil ve tahdid edilen İngiliz kuvve-i askeriyesinin yerine kâim olacak olan Mısır kuvve-i cedide-i askeriyesinin teşkilat ve ıslahatı hitâma reside oldukça İngiliz askerinin peyder pey İngiltere'ye 'izâm ve i'âde kılınacağı anlaşılmıştır..."* (BOA. Y. EE. D. 127, G. 47, H. 10 04 1300).

Tüm bu düzenlemeler ile Mısır görünürde Osmanlı Devleti'nin atadığı Hidiv tarafından yönetilen, yıllık vergi ödeyen bir eyaleti olarak kalmaktaydı. Mısır'ın yöneticilerinindiğer devletler ile ilişkileri Osmanlı Devleti'nin izin verdiği sınırlar içerisinde kalacaktı. Geçmişte Mısır yöneticilerine tanınan ayrıcalıklar sayesinde kavuşulan özerk yapı yeniden tesis edilmeye çalışılır gibidir. Hidiv'in yetkileri arasında Kahire'deki genel konsoloslarla, konsoloslarla ve diğer şehirlerdeki konsolosluk şubeleri ile diplomatik ilişkilerde bulunma ve konsolosluk mahkemelerini denetleme hakkı bulunmaktaydı (Carman, 1921: 54-57).

Program hakkında İngiliz Avam kamarasında yapılan görüşmelerde bilhassa borçlar ve vergiler konusu üzerinde durulmuştur. Bahsedildiği üzere Meclis'te

Lord Dufferin Tarafından Hazırlanan Mısır Islahat Programı

görüülmeden vergi ihdâs olunmayacağı ve "...hükümet-i merkûme adına icrası mukadder olan istikraz 4 milyon İngiliz lirasından ibaret olub bunun üç milyonunun tazminat olarak vuku'aât-ı ma'lûme sebebiyle musâb olanlara 'itâ ve bir milyonunun memleketi işgâle memur olan İngiliz askerlerinin masrafiyla Mısır Hükümeti'nin sair mesârifine hasr ve tahsis kılınacağını ve hükümetin tasarrufkârâne hareketle beraber şimdiye kadar vergiden muaf bulunan emlâkdan alınacak vergi sayesinde Mısır ahâlisinin istikrâz-ı mezkûr faizinden dolayı müddet-i bargiran altında kalmayacağını ve bu fâiz tasfiye-i duyûn nizamnâmesi ahkâmına tevfiikan ifâ kılınacağından İngiltere Devleti'nin fâiz-i mezkûrun te'diyesine müddâhale etmeyeceği" ifade edilmiş ve Lord Dufferin'in Meclis-i Nüvvâb'ın teşkiliyle polis ve jandarma tertibatı veteşkilatı hakkında olan teklifleri kabul edilmiştir (BOA. Y. PRK. TKM. D. 6, G. 12, 21 C. 1300).

Lord Dufferin Osmanlı devlet adamları ile yaptığı görüşmelerde de ıslahatların gerekliliğini anlatmakta ve ıslahat işi tamamlandığı zaman Osmanlı Devleti'nin kendisine müteşekkiri olacağını söylemekteydi. Mısır'a gidişinin merkezde şüpheyle karşılandığının farkında olan Büyükelçi çocuğunu İstanbul'da emanet bırakmış olduğunu Devlet-i Aliye'nin hukukuna dokunmaksızın Mısır'da görevini yerine getireceğini söylemekte ve Mısır'ı Napolyon'dan, Mehmet Ali Paşa'dan kurtaran İngiltere'nin yardımlarını hatırlatarak söz konusu ıslahat programının da Osmanlı Devleti'nin hukukuna zarar vermeyen Mısır'da huzuru temin etmeye yarayacak bir çalışma bir nevi yeni bir yardım çalışması olduğunu anlatmıştır (BOA. Y. EE. D. 128, G. 131, H. 02 06 1300).

Mısır'da milliyetçi subayların lideri konumuna yükselmiş bulunan Arabi Paşa'nın faaliyetleri bilindiği üzere İngiltere'yi işgale sevk eden sebepler arasındaydı. Lord Dufferin'in önerdiği yeni hükümet biçimi konusunda Times Gazetesi muhabirlerinden birinin sorularına Arabi Paşa'nın verdiği cevaplar dikkat çekicidir. Arabi Paşa, İngiliz işgaline karşı direnişi örgütlediği zamanın aksine olarak ıslahatları tasvip etmek bir yana kendisi bir hükümet kurma şansına sahip olsa İngiliz görevlilerden yardım alacağını, önemli mevkilere İngilizleri getireceğini beyan etmiştir. Bu ifadeler ise İngiliz basınında Arabi'nin olanlardan ders alması olarak yorumlanmıştır⁹.

Gerçekten de işgalin ardından bölgede İngiliz denetimine karşı ciddi bir direniş baş göstermemiştir. Mısırlı yöneticiler iktisadi bunalımla baş edemez hale gelmişlerdir. Zira geçmişte olduğu gibi mevcut durumda da Mısır halkını ve

⁹ Arabi Paşa'nın gazetecinin sorularına verdiği cevaplar özetle şöyleydi; "Lord Dafrin'in tasavvurâtına nazaran hatt-ı Mısıriye'de mes'ûliyet-i vükelâ usûlünün kâide ittihâz ve memleketin 'ayân veyâhûd Hindistan'da câri olan usûle tevfiikan bir nevi şûrâ-yı devlet ile mebûsandan 'ibâret olarak iki meclis mârifetiyle idâre olunacağını ... Arabi'ye kıraat eylediğimde eğer kendisine dahi bir hükümet teşkiline meydan bırakmış olsaydılar o yolda bir irâde tesis edecek idüğünü söyledi. Kimleri müdür (vükela) nasb ve tayin edeceğini ... ukû'bulan suale cevâben dahi herhalde Türkler ile Çerkeslerden vukû'a intihâb etmezdim dedi. Vükelâlık hidemâtını ifâ edebilmek için lâzım olan dirâyet ve ma'lûmât ve iffet ve istikâmet-i câmi'i Mısır Arablarından erbâb adamlar bulunabileceğini ... yollu irâde eylediğim suâle dahi bir lahzâcık tereddüdden sonra evet Arablarda yetişmez adam yoktur. Fakat onlardan yetişmeye değin İngilizlerden temur almak mümkün idi cevâbını vermişdir..." bkz. BOA. Y.EE. D.127, G. 42, H. 09. 04. 1300.

yöneticilerini aslında en fazla endişeye sevk eden şey ise kapitülasyonlardı. Zira kapitülasyonlar, Mısır'ın iktisadi ve siyasi iflasının belki de en önemli sebebiydi. Ayrıca bu yabancı denetimi Osmanlı Devleti'nin bölgede siyasi egemenlik hakkını ortadan kaldıran unsur olmakla birlikte Mısır'da Mısırlılar tarafından hayali kurulan özerk yahut bağımsız yapılanmanın önündeki en büyük engeldi. Ancak "ıslahat" adı altında Mısır'da modern bir devlet yapısı kurmaya yardımcı olacağını söyleyen İngiliz Hükümeti kapitülasyonlar konusunda bir açıklama getirmemekteydi. Öncelikle idari sahada düşünülen reformlar belli bir aşamaya getirilene kadar Mısır maliyesi üzerinde yabancı denetimi devam etmiş bu konuda düzenlemeler sonraki yıllarda söz konusu olmuştur.

Görüldüğü üzere Avrupalı güçlere, Osmanlı Devleti'ne, Mısır yöneticileri ve halkına bölgede özgür ve modern bir sistem kurmak için eğitici rolünü üstlendiğini anlatan İngiliz yetkililer kurdukları sistemle Mısır'ın idari, iktisadi kontrolünü ele geçirmişlerdir. Sömürgecilik tarihinin başlamasından çok daha evvel Avrupalı güçler kendileri dışında kalan bütün milletleri ilkel ve kendileri tarafından eğitime muhtaç gören bir tutum izlemişler ve öteki kabul ettikleri, menfaatleri için tehlikeli buldukları her türlü varlığı kontrol altında tutmayı düstur edinmişlerdir. Bunun ve İngiliz emperyalizminin en bariz örneklerinden birisi görüldüğü üzere Mısır'da yaşanmıştır. İngiltere'nin Mısır'da tek hâkim güç olmak amacına hizmet eden Lord Dufferin'in programının uygulanması adım adım gerçekleşmiştir. Lord Dufferin Mayıs 1883'te Mısır'dan ayrılmıştır.

Islahat programının hayata geçirilmesi uzun bir zamana yayılmıştır. Lord Dufferin'in bölgeden ayrılışı ve programı sunmasının ardından zaman zaman programa bir takım ilaveler yapılmıştır. Kapitülasyonlar ile ilgili olanı da bunlardan birisidir. Osmanlı Devleti İngiltere'nin söz konusu ıslahat girişimlerinin asıl maksadının zaman kazanma olduğunu başından itibaren farkında olmuştur. Yapılan ilaveleri de bu minvalde değerlendirmiştir. Bölgede hukuken Osmanlı Devleti'nin egemenlik hakkı henüz devam ettiğinden önerilen yenilikler Babiâli'nin incelemesine sunulmuştur. İçinde kapitülasyonlar konusunun da yer aldığı ilavelerden bazısını içeren 1304 tarihli bir belgede öncelikle Mısır'da uzun bir zamandır etkili olan kapitülasyonların güçlük derecesini bir ölçüde azaltmak, bu konuda çıkan anlaşmazlıkların çözümünü konsolosluk mahkemelerinden alıp karma mahkemelere vermek maddesi yer almaktadır. Bir diğeri yine Mısır maliyesinin işlerinin ecnebilerin yönetiminden kurtarılması konusudur. Üçüncüsü Mısır maliyesinin borçları, demiryolları, telgraf ve posta idarelerinin enternasyonal şekliinden çıkarılması, dördüncüsü matbuâtın Mısır nizâmına tâbi kılınması hakkındadır (BOA., A.MTZ. (05), D. 13, G.42, H. 19. 03. 1304).

Mısır'da İngiltere tarafından işgalin ardından girişilen ıslahat işinin İngiltere açısından taşıdığı anlam ve yüklediği misyon ortada olmakla birlikte Osmanlı Devleti'nin meseleye bakışı ve değerlendirmeleri son derece önemlidir. Zira Mısır bir Osmanlı eyaletidir. Meseleyi sadece İngiltere'nin politikaları açısından ele almak tek taraflı bir bakış açısı olacaktır. Bu sebeple ifade etmeliyiz ki Babiâli, başından itibaren

Lord Dufferin Tarafından Hazırlanan Mısır İslahat Programı

“İslahat” teşebbüsünün İngiltere’nin iddia ettiği gibi bir güven ortamı tesis etmesi için gereken gerçek girişimleri içermediğine kanaat getirmiştir. İngiltere’nin gerçek bir çözüm üretmediğini bilhassa iktisadi manada Mısır halkının refaha kavuşturulmasını amaçlamadığını görmüştür. Bâbîâli kendisine sunulan ıslahat programına müdahalede bulunmak istemiş yeni öneriler getirmiş ancak İngiltere tarafından bu öneriler dikkate alınmamıştır. Osmanlı Devleti’ne göre Lord Dufferin Mısır Hidivi’ni himaye altına almakta, Mısır’ın ilhakını sağlamaya çalışmakta, meclis, asker, jandarma, polis teşkilinde bulunarak Mısır yönetiminin ancak İngiliz askerinin müsaadesiyle meşruiyet kazanabileceği zemini hazırlamaktaydı (BOA., Y. PRK. AZJ., D. 5, G. 14, 19 Ra 1299).

Bâbîâli açısından söz konusu programın içerdiği ıslahatların yürürlüğe konulması İngiliz Hükümeti’nin nihai amacıdır. Avam Kamarası’nda yapılan görüşmelerde programın onaylanması Mısır’ın İngiltere’ye ilhak edilmesi anlamını taşımaktaydı. Bu ıslahatlar ile Mısır’da her suretle hukuksuzluğun hâkim olacağı ancak bunun kapatılması için ıslahat perdesinin kullanıldığı düşünülmüştür. Devlet-i Âliye’nin değerlendirmelerinin haklılığını ispat eden ise önemli mevkilerin neredeyse hepsine İngilizlerin yerleştirilmiş olmasıydı. Hidiv tamamen görüntüden ibaret bir konuma getirilmişti. Hidiv hakkında kullanılan şu ifade çok dikkat çekicidir; “...Hidiv’i adetâ bir hayâlet daha doğrusu ehrâmlar kurbunda vaki’ olub Arablar beyninde “ebu’l hûl” denilen sfenks gibi nutk ve harekette âri bir heykel menzelesine koymuşlardır...” bahsedilen Mısır ıslahat programının Mısır’ın ilerlemesi için bir vesile olmayacağı belki bu programda bahsi geçen Meclis-i Mebûsan vâsıtasıyla ülkenin idaresini İngiltere’ye terk etmeyeyaracağı fikri hâsıl olmuştur. Çünkü İngiltere servet ve gücünü, uzun zamandır izlediği bu politikaya borçluydu. Ayrıca İngiliz diplomatinin tavsiyelerinden bazısının bölgede yeni isyanlara yol açması da muhtemeldi. Bilhassa fellahların dahi yeni idari düzenleme ile “...müsâ’adât-ı cedideye ciddi bir şey nazarıyla bakarak kendilerini esâretten halâs olmuş ‘add etmeleri umûr-u harbiyedendir. Zira hatt-ı Mısriye’de vaktiyle nâ-ma’lûm olan isyân ve âdem-i itaat efkâr ve hissiyâtının bu günkü günde ahâlinin tabakât-ı süfelâsına dahi sirâyet etmekde olduğu fi’l-hakika ... şu vâdide bazı mertebe-i galeyân-ı efkâr emâreleri hiss ve müşâhede edildiği bu galeyânın ise neticesi İngilizlere müsâid olamayacağı bî-irtiyâbdır...” Liberallerin lideri olan Gladstone tebasında bulunan dâinlerin hukuk ve menâfi’ini muhâfaza bahanesiyle Mısır’ın bütün gelirlerini kontrol altına aldığını müşahade eden Fransa müdâhaleye mecbûr olarak iki devlete münhasır murâkabe-i mâliye usûlünü tesise muvaffak olmuştur. Böylece Mısır’ın zabt edileceği açıktır ve Müslüman halk da buna kesin gözüyle bakmıştır. Devlet-i Âliye’ye göre Gladstone “...âlem-i İslâmiye’nin en son kalesine hücum eylemiş fil-hakika Mekke-i Mükerreme’yi zabt ve tathir ile Kâbetü’l-Ulya ve sakf-ı şerifine İngiliz bayrağını çekmesine bir hat kalmış demektir...” (BOA. Y. PRK. TKM. D. 6, G. 12, 21 C. 1300).

Hidiv’in otoritesinin yeniden tesisi, Mısır maliyesinin yabancıların denetiminden kurtarılması gibi umut vaat eden ifadeleri barındıran program aslında

İngiliz otoritesinin tesisi ve İngiliz menfaatlerinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesi anlamı taşımaktaydı. Nitekim Paşaların ve Hidivlerin keyfiliklerine son vererek Mısır'ı bağımsız, modern bir yapıya kavuşturmak ise tamamen çıkarlarına aykırı düşmekteydi. Bunun farkında olan Bâbîâli bu dönemde İngilizler Mısır'da buldukça devletlerin Düyûn-ı Umûmiyye-i Mısıriye fâizlerinde herhangi bir indirime gitmeyecekleri, Mısır'ın tahliyesi işinin daha uzun bir zaman erteleneceği düşüncesindeydi. 19 Şaban 1296 tarihli fermân-ı âlîde "... zulüm ve ta'addî vukû'a gelmemek şartıyla memleketin idâre-i umûr-ı mülkiye ve mâliye ve adliyesi Mısır Hidiviyyesine âid olduğundan bunlara müteallik olan nizâmât-ı lâzime-i dâhiliyeyi sûret-i âdiledede ..." tesis etmesi gerekenin Hidiv olduğu ifade edilmekte ve vergiler konusunda halkın refahını sağlayacak ciddi bir düzenleme henüz yapılmadığından "... vergilerin ağırlığı ahalinin borç altına düşmesini imtâc ederek emlâk-ı ahali bankaların ve bazen ağır faizlerle ikrâz-ı nükûd eden ecnebi sermayedârlarının yeddine geçmekdedir. Verginin tahfîfi sûretine çare bulunmasıyla memleketin hâli ve istikbâlini tehdid eden şu Mısır-ı muamelenin önüne bir sed çekilmiş olacağı ve bu ise nüfûz-ı akdes hazret-i hilâfetpenâhîyi mekân-ı Mısıriyyece şimdikinin yüz misli derece de kesb-i terakkî etdireceği şübhesizdir..." denilmektedir (BOA., A.MTZ. (05), D. 13, G.42, H. 19. 03. 1304).

Durum böyle iken İngiltere, ıslahat programını genişleterek her alana nüfuz ettiği tarihlerde bunun faydalı sonuçlarına dair raporlar hazırlamıştır. Mısır General Konsolosu Sir Evelyn Baring tarafından hazırlanan bir layiha bunun dikkat çekici örneklerinden biridir. Raporda Mısır'ın 1890 yılındaki genel durumu ile geçen zaman içerisinde gelir-gider durumu hakkında bilgi verilmekte ayrıca Mısır'ın idari yapısı, ıslahat ve gelişmelerine dair bilgiler verilmektedir. Rapora göre İngiltere'nin bölgede gerçekleştirmeyi başardığı ilerlemenin örneği olarak karma mahkemeler, konsolosluk mahkemelerinde yapılan düzenlemeler, maliyede görülen iyileşmeler gösterilmiştir. İşgalin ve kalıcılığına hizmet eden ıslahatların faydalarını ispat etme gayreti taşıyan açıklamalar işgalin Mısır halkını yöneticilerin zalim idaresini kurtardığını ve mâliyede önemli iyileşmeler sağlandığını vurgulamakla başlamaktadır. Bilindiği üzere Mısır'ın işgalden uzun bir zaman yöneticilerinin özellikle iktisadi politikalarında son derece keyfi uygulamalarda bulunmaları ve halkı ağır bir vergi yükü ile karşı karşıya bırakmaları söz konusuydu. Yanı sıra ölçsüz harcamalar iflası beraberinde getirmişti. Bundan tek başına sorumlu olduğu algısı yaratılan Mısırlı yöneticilerin yabancı devletler ile olan münasebetlerinden söz edilmemekle birlikte Hidiv Tevfik Paşa'nın İngiltere'nin desteği ile iş başına geldiği unutulmamalıdır;

"Mısır'ın İngiliz askeri tarafından işgali ile ... memûrin-i hükümetin harekât-ı ... zâlimânesine dahi hitâm verildi. Angarya usulü kâmilten lağv ve kırbaç isti'mâli men' ve memleketinin başlıca medâr-ı ma'mûriyeti olan ameliyyât-ı iskâiye ıslâh kılındı..." Mısır askeriyesinin yeniden düzenlenmesinin ve halka hizmet verecek olan hastane gibi yerlerin de ıslahının sağlandığı ifade edilmektedir. "... Bundan mâ'adâ cüz'i ve fakat muntazam bir kuvve-i askeriye tertîb olunub esâret lağv edilmekte ve

habishâneler ve hastahâneler ile mekâtib müteallık-ı husûsâtda islâhât-ı ciddiye husûle gelmekdedir. Ahvâl-i Mısıriyye'nin ıslahında tesadüf edilen müşkilât-ı mevzû'aya nazaran ıslahat-ı vâkıanın derece-i ehemmiyeti Mısır'ın bundan on veya on iki sene evvelki halini bilenler tarafından tamamıyla tasdîk edileceği şübhesizdir..." bu ifadelerin işgali meşru göstermeye çalışan ifadeler olduğu şüphesizdir. İşgalden önceki dönemlerde ve işgalin ilk yıllarında Mısır'ın içinde bulunduğu olumsuzluklara atıfta bulunulan bu cümlelerin devamında Hidiv'in İngiltere'ye olan desteğinden de bahisleşöyle devam edilmektedir; *"... Ancak şurasını dahi ilâve etmeliyim ki Hidiv hazretleri emr-i ıslahata cidden muâvenet etmemiş olsa idi bu bâbda sarf edilen mesâi ve ikdâmât heman kâmilin neticesiz kalacak idi. Vâkıan bin sekiz yüz seksen iki senesinde hatt-ı Mısıriyye Arabi Paşa ile 'avânesinin zulm ve cebirinden kurtarıldığı zaman ahvâl-i memleketin heman ıslâh edileceği ale'l-umûm ümîd olunmakta idi. Umûr-ı idârenin adem-i intizâmı ıslahat-ı mutasavvıranın sür'at-i icrâsına mâni' olmuş ise de ıslahat-ı vâkıanın ciddiyet ve ehemmiyeti ahâli-i memleket tarafından lâyıkiyla takdir olunduğu gibi mukaddema icrâ-i ıslahata muhalefet eden ashâb-ı nüfuz dahi el yevm işbu muhâlefetden bir dereceye kadar ferâğât ediyorlar..."* görüldüğü üzere Arabi Paşa ve taraftarlarının zulmünden Mısır halkını kurtaran kahraman İngiltere'dir. Bu operasyonun hemen ardından bazılarının "ıslahat" ın hemen gerçekleşeceği yönündeki düşüncelerine rağmen memleketin içinde bulunduğu aşılması güç sıkıntılar ve köhne yapısı düzenlemelerin uzun zaman almasına sebep olmuştur. Bununla birlikte ciddi bir mesafe kat edilmiş fakat Mısır'ı tam manası ile refaha kavuşturmak için İngiltere'nin yapması gereken çok iş bulunmaktadır, sadece vergiler konusunda değil eğitim, hukuk alanları da buna dâhildir. Eğer bahsedilen sahalarda istenilenler gerçekleşmezse yeniden aynı sıkıntıları yaşama ihtimali bulunmaktadır; *"... Mâhaza bâlâda beyân olunduğu vechile Mısır'da islâhât-ı ciddiye husûle gelmiş ise de memleket-i mezkûrenin ahvâl-i umûmiyesi sûret-i matlûbede olduğu denilebilmek için daha yapılacak pek çok şeyler vardır. Vergiler tenzi-i amelîyyât-ı iskâiye tevsî' ve ale'l-husus umûr-ı adliye ile umûr-ı maarif daha mükemmel bir sûretde islâh olunmalıdır. Şu hale nazaran ıslahat-ı vâkia henüz gereği gibi tekerrür etmediğinden deruhde etdiğimiz işi ikmâl etmeyecek olur ise de islâhât-ı mezkûre neticesine kalmış olur ancak ahali-i memleket idâre-i sâbıka zamanında dûçâr oldukları mezâlim ile daha muntazam bir idâre tahtında nâil olabilecekleri beynindeki farkı lâyıkiyla his ve takdîr etdiklerinden idâre-i sâbıka zamanındaki ahvâlî îade maksadıyla vukû bulacak her gûne teşebbüs hem Mısır'da iğtişâşât-ı dahiliyyeyi müstelzim hem de Avrupaca bir mesele-i 'azimiye zuhûruna mucib olacaktır..."* bununla birlikte uzun bir zamandır devam eden işgale rağmen İngiliz General Konsolosu Mısır'ın yabancı bir devlet tarafından işgaline razı olmadığını ve bölgede bulunma sebebinin de böyle bir tehlikeye engel olmak amacıyla hizmet ettiğini söylemekten geri durmamıştır; *"... Mısır'ın ecnebi bir devlet tarafından işgâli tarafdârı olmadığım gibi böyle bir işgâli davet edebilecek ahvâlin men-i zuhûru için vüs'i ve iktidarım dâhilinde sarf-ı mesâi etdim. Fakat memleket-i mezkûrenin vakitsiz tahliyesinden hâsil olabilecek muhâtırât-ı 'azimeyi bildiğim*

cihetle böyle bir tedbirin ittihâzını bit-tabii tavsiye edemem..." (BOA. Y.A.HUS. D.248, G. 68, H. 22 11 1308).

Sonuç

İngiltere'nin Mısır'da kalmak ve menfaatlerini kalıcı hale getirmek için hayata geçirdiği planlar ve ıslahat çalışmaları uzun bir zamana yayılmıştır. İşgalin üzerinden 10 yıl geçmesine rağmen İngiliz Hükümeti her fırsatta işgalin haklılığını ispat etmeye çalışmış, ıslahatlarının faydalarından bahsetmiştir. 1891 senesinde İngiltere'nin bölgedeki faaliyetlerinin neticelerinin anlatıldığı bir layihada ıslahatların neticesi olarak Mısır'ın idari, iktisadi ve askeri durumu hakkında şu bilgiler yer almaktadır;

En önemli gelişme olarak müskirat satışında yapılan düzenleme ile gelirin artırılmış olmasından bahsedilmektedir. *"...Bu sene tanzim ve neşr olunan kavâyinin en mühimi müskirât kanunnâmesidir. Kanûn-u mezkûr mücebince müskirât fûruhtu hakkın tahdid olunmuş ve bu veçhile birçok suistimâlin önü alınmıştır. Bin sekiz yüz doksan bir senesinde vâridat on buçuk milyon ve mesârif dokuz buçuk milyon liraya bâliğ olmuş ve şu sûretle bir milyon lira fazla zuhûr etmiştir..."* yine ithalat ve ihracata dair yapılan düzenlemeler de İngiltere'nin kâr oranını artırmıştır. Ayrıca ekilebilir arazinin de sulama teknikleri ve daha modern ziraat usullerini uygulanması sayesinde arttığını söylemek mümkündür. Hatırlanacak olursa Lord Dufferin daha bölgeyi terk etmeden sulama işlerinin düzenlenmesi için Hindistan'dan görevliler getirilmesi için çalışmıştı. Zira bilindiği üzere İngiltere'nin bölgeye müdahalesinde en önemli sebeplerden birisi kâr elde etmektir; *"... İthalat ve ihracat ile alel umum muamelatı ticariyenin tevsi'i ahval-i memleketin gitdikçe iyileşmekte olduğuna delâlet eder 'ameliyât-ı ıskâye icrâsına devam olunarak kâbil-i zir'a olan arâzinin mikdârı seneden seneye tezâyid etmektedir..."* alt yapı, ulaşım ve ordu ile ilgili gelişmeler hakkında verilen bilgiler şöyledir; *"... Demiryollar ve posta ve telgraf mu'âmelâtı sûret-i muntazamada cereyân ve gündün güne tevsi'i etmektedir. Mısır askeri el-yevm beş yüz seksen dört zâbit ile on üç bin yüz seksen bir neferden ibâret olub bunların yanında yalnız yetmiş beş İngiliz zâbiti vardır. Sudan'ın tekrar işgali memleketçe fevâid-i 'azimeyi mücib olacak ise de el haletü'l- hâze hudûd-ı nezâret-i müessine tahtında bulundurmağla iktifa edilmelidir. Çünkü İngiliz askeri Mısır'da kaldıkça Sudanilerin bir hareket-i tecâvüz-kârâneye cesâret etmeleri muhtemel değildir..."* sözü edilen gelişmelerin dışında ıslahat çalışmalarının yapılmasına devam edilmesi gereken adliye, zabtiye ve eğitim kurumları gösterilmektedir. Bir darülfünun açılmasının planlandığından bahsedilmektedir; *"...Umûr-ı adliye ve zabtiye mu'âmelâtı ıslâh olunacağı gibi mekâtibin tezâyidi ve usûl-i tedrisiyenin sâyesinde 'ulûm ve maarif sûret-i dâ'imede tevsi'i etmektedir. Hatta bir darülfünûn küşâdı dahi tasavvur olunub hatta bu tasavvur fiile iysal edecektir..."* son olarak da bütün bu gelişmelerin devamlılığı İngiliz askerinin çekilmemesi gerektiğine bağlanmaktadır; *"...el hâsil ahvâl-i siyâsiye tebdil etmedikçe ıslahat ve terakkiyâtın devam edeceği aşîkardır. Vâkia âhiren ahvâl-i Mısriye hakkında vâki olan müzekkerat ve neşriyât bir dereceye kadar teşviş-i ezhânı mücib olmuş ise de terakki-i memlekete mâni olmuştur. İngilizaskerinin çekilmesi zamanı henüz gelmediği gibi ahâli-i memleket*

dahi işgâle nazar-ı memnûniyetle bakmaktadır” (BOA. HR.TO. D. 65, G.88, 25 Mart 1892).

İngiliz askerinin Mısır’dan bu tarihlerde çıkarılmasının sakıncalı bulunmasının sebeplerinden biri ve belki de en önemlisi İtalya ve Fransa’nın Ortadoğu politikalarının İngiltere’yi tehdit eder bir hal almasıdır. İngiltere Mısır’dan askerini çekmesi halinde bunu birtakım şartlara bağlayarak bölgede Fransa, İtalya yahut bir başka devletin tehdidi söz konusu olduğunda tekrar Mısır’a asker sevki konusunda sadece Osmanlı Devleti’ne bağlı kalmak bunun dışında serbest davranabilmek için gerekli düzenlemeleri vazgeçilmez görmüştür; Lord Salisbury’ye göre “...İtalya’nın Trablus üzerindeki efkârı ma’lûmdur ve devlet-i müşârünileyhinm Habeşistan tarihiyle Nil vadisine kadar gitmek ve nehr-i mezkûrun mecra-i ’ulyâsında yerleşmek tasavvurunda bulunduğu iddia olunuyor. Diğer taraftan Fransa Devleti dahi Trablus hakkında bulunuyor gibi görünüyor. Fransa’nın “Bezret” limanını birinci derece bir harb limanı haline vaz’ için bu aralık icra eylediği ‘ameliyât-ı ‘azimiye Trablusgarb ile Mısır’ın emniyetince büyük bir muhâtaradır... Fransa Hükümeti bunun mesârifini Tunus hazinesine tahsil etdirmeğe muvaffak olub bu ise tahsisât talebi için parlamentoya müracaat lüzûmunu bertaraf ediyor. “Bezret” te büyük bir askeri limanın inşâsı Bahr-i Sefid muvâzenesini kâmilten tebdil edeceğini şübhem yokdur...” diyerek eğer İtalya ve Fransa amaçlarına ulaşırlarsa Kızıl Deniz’de güç dengesinin değişeceğinden bu sebeple Mısır’ı terk etmenin doğru olmayacağını anlatmaktadır. Mısır’ın boşaltılması için düşünülen projelerle ilgili olarak ise şunları söylemektedir; “... asla kabul etmeyeceğim mukavele layihasında başlıca iki nokta vardır. Birincisi mukavelenameyi devletlerden birinin ‘adem-i muvâfakatına rağmen mevki-i icraya vaz’ etmek teklifini hâvi olan maddedir. Ben devletlerin evvelce muvâfakatını lâbîd ‘add etmedeyim. Zira tahliyeden sonra İngiltere Devleti Mısır’ı hârici veya dâhili bir muhâtaraya karşı müdafaa için hatt-ı Mısriye’ye asker sevğine lüzum görecektir olur ise mukâvele-i cedidiye muvâfakat etmemiş olan devletlerden biri (mesela Fransa Hükümeti) Paris mu’âhedesine istinâden İngiliz askerinin Mısır’a ‘avdetine muhâlefet edebiliyor. Binaenaleyh bu maddeyi müteallik şartın bir tekrar vaz’ı ... melfuf şeklindeki notaların ibkâsı husûsunda isrâr eylerim. İkinci noktaya gelince şimdiki lâyihaya nazaran memleketin müdâfaası icâb etirdiği hâlde İngiliz askerinin Mısır’a ‘avdeti evvel be-evvel Hükümet-i Seniye’nin muvâfakatına menûd ... olacak gibi görünüyor. Memleket dâhilî veya hâricî bir muhâtaraya karşı müdafaa için her ne zaman lüzûm görür isek Mısır’a asker sevğine mukâvele-i mezkûre ile ... mezûniyet verilmesi arzusundayım. Şu kadar ki bu takdirde İngiltere kabinetosu Devlet-i Aliyye müstesna olduğu halde düvel-i sâire hariç tutulmak üzere keyfiyeti yalnız Hükümet-i Seniye’ye iş’ar ile iktifâ edecek ve fakat evvelce Devlet-i Aliyye’nin muvâfakatına intizâra mecbûr olmayacaktır” (BOA. Y. EE. D. 3, G. 266, 10 N 1307).

Nihayet Mısır’ı tam manası ile Osmanlı Devleti’nden koparmak için İngiltere’nin planları birbirini izlemiştir. Uluslararası siyasetin önemli gündemlerinden birisi olan “Mısır Meselesi” nin İngiltere’nin istediği şekilde sonuçlanması için bölgede bazı konularda takip ettiği siyaset hakkında olan bir belge

Sevda ÖZKAYA

İngiltere'nin işgalin ilk yılında benimsediği "ıslahat" fikrinin taşıdığı boyutları göstermesi bakımından önemlidir;

"...İngiltere'nin Mısır meselesini kendi arzuları gibi hal ve intâc için hareket ittihaz eyledikleri bazı medâr-ı esâsiye

1. *Ahâli-i Mısriye'yi Devlet-i Aliye-i şahânelerinden soğutmak ve aralarına fitne ilkâ etmek*

2. *Câmiu'l- ezher'de ulûm-ı diniyenin tedrisini men' ve tatil eylemek*

3. *Bulak Matbaası'nı kapatmak*

4. *Ehl-i İslam'ın Hicaz'da mecmû' ve ittifaklarına meydan vermeyecek tedâbire teşebbüs eylemek*

5. *Hatt-ı Mısriye'de ...bir gâile-i ihtilâliye vücûda getirmek*

6. *Hatt-ı mezkûre ahâlisini herhalde fakr ve medyun duruma düşürmek*

7. *Memûriyet-i ümera-i Mısriye'den hilâfet-i İslamiye'ye muhib ve tarafdâr olanları 'azl ve tahkir ve İngiliz'in 'amâl-i fesedesini mürûc olanları mevki-i iktidâra getirmek.*

8. *Hidiv kullarını elde idüb İngiliz himâyesini veya doğrudan doğruya tabiiyetini kendisine talep ve kabul ettirmek*

9. *Devlet-i Aliye-i ale'd-devam mesele-i Mısriyeye nazar-ı ehemmiyet etmesine fırsat bırakmamak için mesâil-i sâire ile işgal ve tehdidine çalışmak...*"(BOA. Y. PRK. AZJ. D. 46, G. 9, 29 Z 1320).

İngiltere, Mısır meselesi ile ilgili olarak bölgede kendi kontrolünde bir Arap Hükümeti kurulmasını sağlamak ve Osmanlı Devleti'nin varlığını ortadan kaldırmaya yönelik planını siyasi, sosyal ve iktisadi sahada yürütmüştür. Özellikle Ezher ulemasının çalışmalarına engel olarak ulemanın Hilafet'e olan bağlılığını ortadan kaldırmayı amaçlamışlardır. Bilindiği üzere Ezher'e sadece Mısır'da yaşayanlar değil birçok İslam ülkesinden öğrenci gelmekteydi. Buranın faaliyetlerinin kesintiye uğratılması bütün İslam dünyasına etki edecekti. Böylece öğrencilerin ve ulemanın arasındaki irtibat kesilecekti. Mısır halkının en başta vaat edildiği üzere gerçek bir refaha kavuşması bir yana daimi surette fakirlik içinde kalması İngiltere'ye hizmet etmiştir. Zira İngilizler Mısır maliyesini istedikleri gibi kullanmışlardır.

Kaynakça

Arşiv Vesikaları

BOA. A.MTZ. (05), D. 13, G.42, H. 19. 03. 1304.

BOA. Y. PRK. PT, D. 1, G. 135, 15 ZA. 1299.

BOA. Y. PRK. BŞK. D. 7, G. 69, H. 15 07 1300.

BOA. Y. PRK. TKM. D. 6, G. 12, 21 C. 1300.

BOA. Y. PRK. MK. D. 2, G. 13, H. 29 12 1302.

BOA., Y. PRK. AZJ., D. 5, G. 14, 19 Ra 1299.

- BOA. Y. PRK. AZJ. D.6, G. 11, H. 29 12 1299.
BOA. Y. PRK. AZJ. D.6, G. 113, 2 Z. 1300.
BOA. Y. PRK. AZJ. D. 46, G. 9, 29 Z 1320.
BOA. Y.EE. D.127, G. 40, H. 09 04 1300.
BOA. Y.EE. D.127, G. 42, H. 09. 04. 1300.
BOA. Y.EE. D. 127, G. 47, H. 10.04.1300.
BOA. Y. EE. D. 128, G. 130, H. 05 04 1300.
BOA. Y. EE. D. 128, G. 131, H. 02 06 1300.
BOA. Y. EE. D. 3, G. 266, 10 N 1307.
BOA. Y.A.HUS. D.248, G. 68, H. 22 11 1308.
BOA. HR. SYS. D.1005, G. 98, M. 19.7.1882.
BOA. HR.TO. D. 65, G.88, 25 Mart 1892.

Tetkik Eserler

- Armaoğlu, F. (2003). *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1789-1914)*. Ankara: TTK.
Carman, H. J. (Mart 1921).England and the Egyptian Problem. *Political Science Quarterly*, 36, (1), 54-57.
Colvin, S. A. (1906). *The Making of Modern Egypt*. London.
Karaca, T. N. (2011). *İngiltere Başbakanı Gladstone'un Osmanlı'yı Yıkma Planı Büyük Oyun*.İstanbul: Timaş Yay.
Kocabaşoğlu, U. (2004).*Majestelerinin Konsolosları (İngiliz Belgeleriyle Osmanlı İmparatorluğu'ndaki İngiliz Konsoloslukları 1580-1900)*.İstanbul: İletişim Yay.
Kütükoğlu, M. S. (2013). *Balta Limanı'na Giden Yol Osmanlı-İngiliz İktisadi Münâsebetleri (1580-1850)*. Ankara: TTK.
Özkaya, S. (2015).*Süveyş kanalı, XIX. Yüzyılda Doğu Akdeniz'de Bir Rekabet Unsuru (Osmanlı Arşiv Belgelerine Göre)*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yay.
Özkaya, S. (2007). *Osmanlı Devleti İdaresinde Mısır (1839-1882)*. Basılmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
Özkoç, Ö.(2015). *Mısır'ın Uzun 19. Yüzyılı, Modernleşme, Merkezleşme, Özerklik*. İstanbul: Ayrıntı Yay.

Extended Abstract

Since the beginning of the 19th Century, while The Ottoman State tended to be divided politically and economically. England, especially after the Industrial Revolution, was becoming a world power and built its economy on colonialism. The wide and plentiful Ottoman lands were irrevocable markets and sources for England. In that century, relation of the two States were built in that frame.

In that relations, the reports and area studies of the English embassies, consulates and military consulates were extremely important. In that period, in which there is no suitable conditions for a direct military invasion yet, England was diplomatically providing the rise and maintainability of its politic and economic privileges and profit. Ofcourse, by the time, with changing conditions, diplomatic activities became pressure elements and increased constantly. That politics were mainly about keeping Russia and France under control and Ottoman State in accompaniment.

Except the aim of transformation of Ottoman lands and market, imports-export to just a source of raw material and profit for England, credit opportunities and projects about fortification of transportation and communication infrastructure that England offered to the Ottoman State, due to well prepared reformations orientated to the area, English politics and reform programmes were mainly to slow down the downfall of the Ottoman State and have the most possible profit. The reformation demands that prepared by English ambassadors and English Government, became remarkable in the Ottoman- English diplomatic, administrative, social, political, economic relations in 19th Century.

Especially, in the post-Napoleon Europe, England, that wanted to be an economic leader, Firstly needed the nationalization of its Embassies in Ottoman States. Then, Lord Palmerson, The Minister of Foreign Affairs (1830-1841 Tanzimat Period) attached a great importance to the observation of the Ottoman central and provincial administration and determining its weaknesses and faults.

From that point of view, Lord Dufferin, the English Ambassador of Istanbul was given the mission of preparing a reformation programme which would serve to the English benefits in the area after the invasion of Egypt and “ freedom for Egypt” slogan. Lord Dufferin, offered a series of reformations to the English Government in order to make Egypt economically and politically dependent to the Ottoman State in appearance; but have an autonomous administration. These offers were accepted and applied. The Ottoman State believed that the programme ensure England to stay in the area longer.

England’s plans and reforms for staying in Egypt, were spread on a long period of time. Although the occupation occured ten years ago; English government was trying to prove the justness of it and told the benefits of the reforms constantly.

In a memorandum in 1891, which was about the results of England’s activities in the area, there was these data over Egypt’s politic, economic, social, administrative and military status as results of the reforms. It was told about an increase in profit due to the new regulations about alcoholic beverages, as the most important result.

The regulations over exportation and importation also increased the England’s profit. In addition, it is possible to say that, arable land was increased due to the modern agriculture techniques. Lord Dufferin had striven for bringing

Lord Dufferin Tarafından Hazırlanan Mısır Islahat Programı

employees from India in order to regulate the watering issues before leaving the area. Because, as known, one of the most important aims of the British intervention was profit increase. One of the most important reasons- maybe the most important reason- of keeping the British soldiers in Egypt was Italy's and France's Middle East Politics which were becoming threatening for England.

England considered regulations necessary that provide to be dependant only Ottoman States' permission about sending military to the area in case of military going out of Egypt and if there would be any threat of France or Italy or another state. England maintained the plan of annihilating the Ottoman existence in the area and providing an Arabian government under the control of England, in politic, social and economic areas.

Especially by preventing the studies of savants of Al-Azhar, they aimed to annihilate the loyalty of the savants to the Caliphate. As known, students from many Muslim countries were arriving to Al-Azhar and Al-Azhar one of the most important education center in Islamic World, Interrupting its activities would effect whole Muslim world. Thus the connection between savants and students would be lost. Aside the English promises of bringing a real welfare to people of Egypt; continuous poverty was serving to England. Because the English used the Egypt economy as they wished.

KLASİK MUHAFAZAKÂR POLİTİK İMGELER

Fırat MOLLAER

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi
firatmollaer@gmail.com

Makale Geliş Tarihi:20.10.2017 Makale Kabul Tarihi:23.12.2017

ÖZET

Muhafazakârlık öteden beri en bulanık ideoloji olarak görülmüştür. Siyasi ideolojiler uzmanları daima muhafazakârlığın diğer temel ideolojilerle mukayese edildiğinde anlaşılması zor bir ideoloji olduğunu ileri sürmüşlerdir. Muhafazakârlığı anlamının en iyi yolu onun imgelerini açıklığa kavuşturmadır. Bu makale klasik muhafazakâr düşüncenin dayandığı imgeleri belirleyip analiz etmektedir. Bu imgelerden en önemlisi “bahçıvan”dır. Bahçıvan imgesi, klasik muhafazakâr üslûbu tüm berraklığıyla tasvir eder. Muhafazakârlığın rasyonel politik eyleme karşı tepkisi “bahçıvan”da karakterize olur. Kendiliğinden politik eylem ve rasyonel politik eylem olarak bilinen geleneksel karşıtlıkta “bahçıvan”ın konumu kendiliğinden politik eylemin yanında yer alır. “Bahçıvan” klasik muhafazakârlığın temel motiflerini rasyonalizm eleştirisi bağlamında çok iyi tanımlar. Bununla birlikte, aynı imge, tarihsel olarak “mühendis” ve “diyalektik” gibi farklı ideolojik imgelere bir karşıtlık içinde şekillenmiştir. Dolayısıyla bu üç temel imgeyi -“oyun”, “hâle” ve “çıplaklık” gibi- yardımcı imgelerle birlikte çözümlerse klasik muhafazakâr düşüncenin temellerini ortaya koyabiliriz. Bu bağlamda, okuyacağınız makalenin başlıca amacı “bahçıvan” imgesine dikkat çekerek ve onun özelliklerini belirleyerek klasik muhafazakâr düşüncenin anlaşılmasına katkıda bulunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Muhafazakârlık, klasik muhafazakârlık, kurucu rasyonalizm

POLITICAL IMAGES OF CLASSICAL CONSERVATISM

ABSTRACT

Conservatism has been considered as the most opaque ideology. Scholars of political ideologies always claim that conservatism is difficult to grasp compared to other political ideologies. The best way to understand conservatism is to clarify images of its. This article analyses main images which classical conservative thought has been based on. One of the most crucial images of classical conservative thought is “gardener.” Image of gardener clearly depicts style of classical conservatism. The reaction of conservatism to rational political action lies at the heart of “the gardener.” In the traditional clash between kendiliğinden political action and rational one, “the gardener” represents kendiliğinden action. The gardener shows fundamental motives of classical conservatism in terms of the criticism of rationalism. This image has been on opposite side of the images of “engineer” and “dialectician.” Therefore if we take into consideration this three images (as “gardener”, “engineer”, and “dialectician”) the foundations of classical conservatist thought can be clarified.

Keywords: Conservatism, classical conservatism, constructive rationalism

Giriş: İmgenin politikası

Antik siyasi düşünce metinlerinden itibaren kurucu felsefi imgelerle karşılaşırız. Sokratik diyaloglarda iyi yönetici deneyimli gemi kaptanı ve tecrübeli hekimle mukayese edilir. Devlet adamı, yürütme gemisini doğru kumanda etmeyi beceren bir *kaptan*, organizmanın sağlığını gözeten bir *hekimdir*. Hristiyanlık'ta *çobanın* özel bir anlamı vardır. Modern Batı felsefesinin kurucularından Descartes'ın eserlerinde filozof modern bir yapıyı inşa eden *mimar* gibi boy gösterir. Fransız devrimcileri için mimar ve *mühendis* metaforları kullanılmıştır. Post-modernite literatüründe ise *yapı kurmanın* karşısına *yapısöküm* çıkarılmıştır.

İmgeler mukayyet oldukları görme biçimleriyle felsefi geleneklere sınır çizgileri çeker ve farklı politik dünyalar oluşturur. Platon'un hekim devlet adamı organizmacı toplum fikrini, kaptan elitist siyasal teoriyi, Descartes'ın mimar-filozofu "kurucu rasyonalizm"i, devrimci-mühendis toplumu yeniden kurma faaliyetini deyimler ve bütün bunlar birbirinden farklı ideoloji kültürlerini ifade ederler. Keza çağdaş düşünce akımı ve ideolojiler bağlamında yeni bir öğeyi en iyi bir imgeden yakalayabiliriz. İmgeler yeni olanın farkla ayırt edilip ortaya çıkmasında "filtre işlevi görür."¹ Klasik muhafazakârlığın kuruluşunda iki temel politik imge karşımıza çıkar: *Bahçıvan* ve *mühendis*. Mühendis "kurucu rasyonalizm"e ve radikal modernleşmeye, bahçıvan ise muhafazakârlık ve ılımlı modernleşmeye işaret etmektedir.²

Bu spekülâtif makalede klasik muhafazakârlığın *bahçıvan* imgesiyle ve bir *bahçıvan üslûbu* olarak çözümlenebileceğini göstermeyi amaçlıyorum. Bahçıvan imgesini klasik muhafazakârlığı soyutlayarak anlamak üzere ele alacağım.³ Bahçıvan Mannheim'ın "tarihsel muhafazakârlık"ının taşıyıcısına benzer. Mannheim'a göre tarihsel muhafazakârlık "irrasyonel hareket serbestisi"yle politikanın "düzenlenmemiş ve önceden hesap edilmesi mümkün olmayan alanı"nın dikkate alır.

¹ Edgar ve Sedgwick bunu "metaforlar" için söylerler: "(Y)eni bir bakış açısı ve anlayışa ulaşılmasını sağlayan bir tür filtre işlevi görür. Bu şekilde tahlil edilen bir imge, basit bir süsten öte bir şeydir: Kelimelerin dünyaya tatbikinde ve özellikle mukayese yoluyla anlamada ayrıcalıklı, özel bir rol oynar." (Edgar ve Sedgwick, 2007)

² Hayek'in eleştirdiği "kurucu rasyonalizm" muhafazakârlığın neye karşı çıktığını çok iyi özetleyen bir terimdir. Çünkü muhafazakârlara göre, "din, gelenek, tarih ve tecrübe gibi... uygarlığı var eden bu kurum ve değerleri bir yana iterek, salt akıldan hareketle toplumu yeniden kurmaya kalkışmak küstahlıktır... Yapılması gereken, yeryüzüne cenneti getirmek için yola çıkıp onu sonuçta cehenneme çeviren Kartezyen rasyonalizme -veya Hayek'in kullandığı bir kavramla 'kurucu rasyonalizm'-e dayalı siyasi projelerle mücadele etmektir" (Özipek, 2003). Kurucu rasyonalizm, bahçıvan imgesinin karşısında konumlandırılan mühendisin düşünsel temelini teşkil etmektedir. Burke ve Hayek arasındaki düşünsel sürekliliği "Rasyonalist Düşünce Geleneği Karşısında Muhafazakârlık"ta (2014) ele almıştım.

³ Soyutlamaya özellikle dikkat çekmeye çalışıyorum çünkü gerçek dünyada bahçıvan ve mühendisin birebir karşılığını bulmak oldukça zordur. Bunlar deyim yerindeyse siyasal "ideal tip"lerdir. İdeal tipler toplumsal dünyayı soyutlayarak anlamak üzere işlev görür. Fenomenlerden çıkarılmasına karşın gerçeklikle mutlak tekabülîyet ilişkisi olmayan soyutlamalara dayanır. Weber'e göre "ideal tipler, açıklayıcı bir değer taşıyan gerçek fenomenlerden biçimlenen hipotetik inşalardır. 'İdeal' normatif bir biçimde arzu edilenden ziyade 'pür' veya 'soyut'a gönderme yapar" (Abercrombie, Hill, Turner, 2006).

Anafikri rasyonalizmin reddi ve kendiliğindenliktir:⁴ “(Y)aratılması mümkün olmaktan ziyade *kendiliğinden gelişen* tümüyle irrasyonel bir alan.” Bir “düşünce tarzı” olarak tarihsel muhafazakârlığın temellerini atan karşıtlık ise şöyle tanımlanabilir: “(P)lanlı olarak yaratmak ile *kendiliğinden gelişmeye bırakmak* arasındaki karşıtlık” (Mannheim, 2002). (Mannheim bu bağlamda Burke’ün siyasetin *a priori* temellere dayandırılmayacağına yönelik temel düsturuna atıf yapar.) Bu teorik varsayımlarda klasik muhafazakârlığın ideolojik dayanakları gizlidir. Klasik muhafazakârlığı inşa eden karşıtlık *mühendis* (“planlı olarak yaratmak”) *versus bahçıvan* (“kendiliğinden gelişmeye bırakmak”) biçiminde karakterize olan politik imgelerle ifadesini bulur.⁵

Kurucu imgelerini belirleyip -mühendis ve diyalektikçi gibi- başka politik imgelerle birlikte nasıl konumlandığını çözümlersek, klasik muhafazakârlığın ideolojik farklılığını ve diğer ideolojik dillerle mücadele halinde nasıl oluştuğunu ortaya koyabiliriz. Özellikle bahçıvan ve mühendis gibi temel politik imgeleri analiz etmek bize birbirinden farklı siyasi paradigmanın nasıl biçimlendiğini gösterirken bunların düşündükleri gibi kategorik karşıtlıklar olup olmadıklarını sorgulama imkânı da verir. Bu sorgulama ideoloji analizi açısından gereklidir çünkü bir politik imgede yatan hâkikatin kendisi değil bir ideolojinin gerçekliği kurma biçimidir. İmgeler hakikatten çok söz konusu ideolojinin hakikâtini verirler.⁶ Burada sözü edilen, nesnel bir olgunun sınırlarını tarafsız bir biçimde çizmekten ziyade, imgelerin kayıtlı olduğu görme biçimlerine dayalı ideolojik bir kullanımdır. İşte bu nedenle, imgeler, farklı politik dillere gönderme yaptıklarını yok saymayan bir tutumla, kesin sınırlara sahip verili özler olarak değil, tarihsel olarak kesişen biçimler alabilen soyutlamalar olarak ele alınmalıdır.

⁴ Kendiliğindenlik, tarihsel veya klasik muhafazakârlıkla klasik liberalizm arasındaki bağlantı noktalarından birini oluşturmaktadır. Örneğin Karl Polanyi de ekonomik liberalizme yönelik en güçlü eleştirilerden biri olan *Büyük Dönüşüm*’de kendiliğindenlik fikrini merkeze alır: “Kendiliğindenliğe olan duygusal inancın aleviyle, ekonomi ilerlemenin sonuçlarını, ne olurlarsa olsunlar, oldukları gibi kabul etmeye hazır mistik bir tavır...” (Polanyi, 1986)

⁵ Sartori de (1996) farklı demokrasileri birbirinden ayırt ederken kendiliğindenlik-planlama karşıtlığına tekabül edecek empirist-rasyonalist paradigmanın farklılıklarından söz eder. “Modern Epistemik Cemaatin Üyeleri: Kemalizm ve İslâmcılık Karşısında Türk Muhafazakârlığı” (2014) başlıklı makalede söz konusu iki farklı paradigma arasındaki ayırmadan yola çıkarak Türk muhafazakârlığının özgünlüğünü sorgulamıştım. Bu makalede ise Mannheim ve Sartori’de çeşitli kategorilerle ifade edilen bir siyasal gerçekliği bahçıvan ve mühendis gibi imgelerle çözümlenmeye çalışacağım.

⁶ Bu kuşkuçuluğun nedenlerinden biri de, imgelerin “bir parça veya unsurun, bütünü temsil etmek için kullanıldığı” metonimik bir iletişim işlevine sahip olmasıdır. Berger’in (1999) deyişiyle, örneğin, bir gazete fotoğrafındaki tek bir yoksul çiftçi ile belli bir topluluğun bütün üyeleri temsil edilebilir. Bu noktada asıl önemli olan “bütünü temsil eden parçadan yola çıkarak yorumlayıcı bir hamle yaptığımızda, farkında olmadan, siyasal ve olgusal belli bir açıdan sorgulanabilir, fakat yine de doğru kabul edilen (ve dolayısıyla doğal) varsayımlar kullanmış olduğumuz”un farkında olmaktır. Yine de ideolojik dolaşıma sokulmuş imgeler herhalde bu farkındalığa en az imkân veren imgelerdir.

Mühendis versus bahçıvan?

"Her düşünen insanımız gibi, ben de hayatımızın değişmesi için sabırsızım. Daima hayranı olduğum yabancı bir romancının hemen hemen aynı şartlar içinde söylediği gibi 'eski bir Garpcıyım'. Fakat *canlı hayata, yaşayan ve duyan insana, cansız madde karşısındaki bir mühendis gibi değil, bir kalb adamı olarak yaklaşmayı istedim*. Zaten başka türlü de elimden gelmez. Ancak sevdiğimiz şeyler bizimle beraber değişirler ve değiştikleri için de hayatımızın bir zenginliği olarak bizimle beraber yaşarlar."

Ahmet Hamdi Tanpınar (abç)

Klasik Türk Muhafazakârlığı Edebiyatında Mühendis ve Bahçıvan

Mannheim *İdeoloji ve Ütopya*'da (2002) *planlı olarak yaratmaya* dikkat çekmiş olsa da günümüzde liberal-muhafazakâr köşe yazılarına kadar popülerleşmiş bir imge olan "mühendislik" bu yaygınlığını Popper'a borçludur. Popper, *Açık Toplum ve Düşmanları*'nda (1989) tarihin yasalarının bilinebileceği ve toplumun tepeden tırnağa bu yasalar uyarınca dönüştürülebileceğini ileri süren "ütopyacı ve topyekûn toplum mühendisliği yöntemleri"nin karşısına kendi liberal "açık toplum" kavrayışının "bölük pörçük yöntemler"ini yerleştirir. Başka bir anlatımla, 1980'lerden sonra liberal muhafazakârların tepeden inmecî, Jakoben, modernleşmeci, Kemalist, elitist olarak tanımladıkları anlayışı eleştirirken başvurdukları "toplum mühendisliği"nin yeniden kullanıma sokulması Popper'ın "açık toplum" tasavvurunun etkililiğiyle yakından ilgilidir. Bununla birlikte, belirttiğim gibi, burada bir yeniden kullanımdan söz ediyoruz. "Toplumsal mühendislik" bir planlamayla toplumu dönüştürmeyi amaçlayan zihniyete işaret etmek üzere Popper aracılığıyla liberal siyasal düşünce literatürüne eklenmiş bir tasavvur olarak bilinse de "mühendislik" aslen klasik muhafazakârlığın oluşumundaki belirleyici imgelerden birini teşkil etmiştir. Popper belki de bu nedenle *Açık Toplum ve Düşmanları*'na Burke'ün şu sözleriyle başlamıştır:

"Ömrümde büyük adamlar tanıdım ve kendi çapıma göre onlarla birlikte çalıştım; fakat, işe önderlik eden kimseden anlayışça çok daha aşağı olanların gözlemleriyle düzeltilemeyen hiçbir *plan* görmedim." (abç)

Konu imgeler olduğunda ise, imgedeki özü en iyi yakalayıp getirenlerden birinin klasik Türk muhafazakârlığı lügâtının teşekkül etmesinde önemli payı olan bir edebiyatçı-düşünür olması kolaylıkla anlaşılabilir. Epigraftaki cümleler Tanpınar'ın "canlı hayat"a yönelik duyarlılığıyla "mühendis"e karşı tutumunu layıkıyla temsil eden pasajlardan biridir.⁷ Tanpınar çeşitli eserlerinde "canlı hayat"ı mühendisin

⁷ Tanpınar-muhafazakârlık ilişkisi bağlamında fenomenologların kullandığı türden "yorumu askıda bırakma" daha doğru yerinde bir tutum olduğunu söyleyebiliriz. Burada bir okuma ve yorumlama deneyimini paylaşmam da faydalı olabilir: Tanpınar'ı politik bir figür olarak ilk okuduğumda estetik kategoriler lehine genel toplumsal sorunları dile getirmekten uzaklaşan bir yazar olduğunu düşünmüştüm. Bu yorumu destekleyecek birçok pasaj bulunabilir. Örneğin, *Günlüklerin Işığında Tanpınar'la Başbaşa* (2008) başlığıyla derlenen günlüklerinde "terkibin devam etmesini, yıkılmamasını istiyorum. Tarihî Türkiye'nin peşindeyim. Onun devamını istiyorum ve insan ızdırabına dahi bu iş için göz yumuyorum" diye yazar. Bununla birlikte, daha yakın bir okuma neticesinde ve Tanpınar literatüründeki yorum çatalanmalarının farkına varmamla, Tanpınar'ın belli toplumsal sorunları estetik bir üslûpta dile getirdiğini ve bu konuda (estetizm ve estetik politik tutum diyebileceğim iki tutum arasında) gelgitlerinin olduğunu düşünmek daha mâkul görünmeye başladı. Bu değişimin bir düşünürü anlamının farklı

analitik ve “donuk” teorisinin karşıtı olarak kullanır. Bu anlamıyla, Tanpınar, Türk muhafazakârlığının lügâtına “hayat versus kitap” olarak ifade edilebilecek bir tema katmıştır (Mollaer, 2014). Yukarıdaki pasaj, *Beş Şehir*’in “zihniyet” dünyasına dikkat çekmek için -1960 baskısında eklenen- önsözün sonuna yerleştirilmiştir. Burada *canlı hayat* “gerçek hayat”la temas etmek anlamıyla bir tür halkçılığın izlerini taşır. İkinci Meşrutiyet’in halka doğru hareketiyle Kemalist halkçılık ilkesinden ayrılan, *Yaban* karşıtı bir etki taşıyan, belki sonraları İsmet Özel’in “Yıkılma Sakın” şiirinde “halkın doğurgan dünyası” imgesiyle de beliren sosyalist halkçılıkla mukayese edilebilecek bir halkçılık. Hayatın *yaratıcı atılımlarının* peşindeki yazar, eski trenlerin üçüncü vagonunda yolculuk etmeyi arzuladığını ifade eder:

“Asıl yolculuğu galiba üçüncü mevki vagonlarda aramak lazım. *Gerçek hayatı* halk arasında aramak lazım geldiği gibi... Çünkü orada insanlarla en geniş manasında temas var.” (Tanpınar, 2001a) (abç)

Tanpınar, mühendisin rasyonel tutarlılık ilkesinin emrindeki teorik bilgilerine karşı aslolanın tecrübe olduğunu, en zengin tecrübenin (“en geniş manasında temas”ın) bu yolculukta yaşanabileceğini, modern mimarın nesnesine yabancılaşmış kurgusal, yapay ve cansız tasarımlarının hilafına kitlelerin canlı ve kendiliğinden tarihsel gelişiminin taşıdığı önemi dile getirir gibidir:

“Trene bir yığın insan bindi... Dört yanımı alan büyük insan kalabalığına rağmen derin bir gurbetle mummylaşmış, küçük, çok küçük bir şey oluyorum. *Bir*

yollarını açabilecek müspet bir boyutunun olduğunu düşünüyorum. Bu durumda, zikrettiğim ilk bakışın Tanpınar’ın belli bir yönünü açıklama kabiliyeti olsa bile konuya açıklayıcı bir dipnot düşmek de kaçınılmaz hale geliyor. Tanpınar, bazı muhafazakâr temaları vurgularken bu dilin lügâtına çok şey katmış olsa da, karmaşık ve çok boyutlu bir incelemeyle anlaşılması gereken bir edebiyatçı-düşündürdür. Muhafazakârlığı daha dolaysız bir biçimde temsil eden Peyami Safa’nın yazılarıyla mukayese edildiğinde bu açıkça ortaya çıkacaktır. Bu kanaatim, Tanpınar’ın günlüklerinin yayınlanmasından sonra daha da pekişti. Tanpınar günlüklerin birçok sayfasında sağ ve sol kanatların dar görüşlülüğünden yakınıyor (s. 37, 203, 261, 290); bâzen de ilginç bir biçimde “sadece demokratım, mümkün olursa demokrat sosyalist bir teşekküle girer ve memnun olurum” diyor (s. 205). Bir günlükteki satırların temsil yeteneği hiç şüphesiz sorgulanabilir -dahası bu “solcu” satırların 27 Mayıs 1960 darbesinden sadece iki ay sonra, 27 Ağustos 1960 tarihinde yazıldığı da unutulmamalı- ama en azından burada yorumcunun dikkate alması gereken bir karmaşıklık olduğu da aşikâr görünüyor. Belki bundan daha önemli olan, bir edebi figür olarak Tanpınar’ın karmaşık karakteridir. Günlüklerde sürekli olarak sınır imgesine karşı ikili bilinç talep eden bir “eşik” imgesinin önemi vurgulanır. Tanpınar’ın hayatının şiiri denilebilecek kadar önem verdiği şiirin başlığı “eşik”tir. Edebi bir portre olarak Tanpınar’ın üslûbunda, sabitlemeye direnen mistik bir dans durumu, bir tür ikili bilinç, bütünlük vaadine karşılık bir tamamlanmamışlık ve bunu sanatsal bir meziyet olarak gören bir estetik anlayış, çok boyutlu ve melez bir kişilik ve bu kişilikle yaşamaktan duyulan endişe ve haz var. Gürbilek’in *Kör Ayna Kayıp Şark*’ta (2007) dikkatimize sunduğu gibi, sabit, bütünlüklü ve sahil bir kolektif benlik adına yazan Tanpınar aynı zamanda şunları söyleyebiliyor: “Çoktan beri asıl gayenin kendimizi bulmak veya vücuda getirmek olduğuna inanıyorum... belki de hakiki şahsiyet yoktur ve bizim benlik dediğimiz şey, ilk, yahut en büyük ibdâ ve ihtirasımız, bir kelime ile, masalımızdır.” Sonuç olarak, Tanpınar-muhafazakârlık ilişkisi tartışmaya açıktır. Lâkin tartışma devam ederken, bu makalede yapmaya çalıştığım gibi, Tanpınar’ın klasik muhafazakâr imgeleri en canlı anlatan yazarlardan biri olduğunu varsaymakta da bir sakınca görmüyorum. *Tarihî süreklilik, hayat versus kitap* ve diğer temalar açısından düşünüldüğünde Tanpınarsız bir Türk muhafazakârlığı lügâtı herhalde eksik kalır.

Fırat MOLLAER

yığın sezisler arasında, geniş, karanlık bir suda imişim gibi, bu su ile beraber akıyorum.” (Tanpınar, 2001a) (abç)

Dahası, kitlelerin akışı tarihin akışına benzer. Bu akışa dahil olmak ise güçsüz birey için rasyonel bir seçim malzemesi değil zorunluluktur. Rasyonalist tarih tasarımları yorumunun aksine, bireyler tarihi yaratır belki ama bu aklın tutarlılık ilkelerine uyan bir yaratım olmaktan ziyade “bir yığın sezisler arasında” gerçekleşir. Zamanın ve tarihin biçâresi olan insan, mantığını tam olarak kavrayamadığı bir dünyanın ortasında sezgileriyle tutunum sağlar. Öznesi olmaktan çok devamlılık içindeki bir oluşun parçasıdır; iradî olmaktan ziyade varoluşsal gereklilikleri anlatan bir deneyimi yaşamaktadır.⁸ Bu nedenle, eylemi “rüya” denilen bilinç dışı bir besleyiciye sahip değilse ya da zamanın rüya ile süzölmüş bir modeliyle desteklenmemişse, insan gerçek bir biçârelikle bocalıyor demektir. Mesela Bursa, “taşlarında gülen bir rüya” bulunduğu için *Beş Şehir*'in en tutarlı ve en özgün şehridir. *Bursa'da Zaman* (2000a) rüyanın ve sezgisel hareketin ahengine şahitlik etmektedir:

“Bursa'da bir eski cami avlusu

.....

Eliyor dört yana sakin bir günü.

Bir rüyadan arta kalmanın hüznü

İçinde gülüyor bana derinden

.....

Bir zafer müjdesi burda her isim:

Sanki tek bir anda gün, saat, mevsim

Yaşıyor sihrini geçmiş zamanın

Hâlâ bu taşlarda gülen rüyanın.

Güvercin bakışlı sessizlik bile

Çınlıyor bir sonsuz devam vehmiyle.”

Rüya “raks” ile yakından ilişkilidir. Raks, bu başlığı taşıyan şiirindeki gibi, sonsuzluğun eşiğinde “her lâhza başka bir şey ve hep kendisi” olan, “arkasında ritmin geniş rüzgarı”nı almış, zamanın yekpâre bahçesi, “ânın ve hareketin mucizesi”dir. Tarihsellik eksikliğiyle zayıflama ve anlık bir davranışsal tarza mahkûm olma durumu olarak biçârelik, yaşanan anda harekete geçirecek köklü faktörlerin eksikliği anlamına gelir. Raks, zamanın “ne içinde ne de büsbütün dışında, yekpâre, geniş bir anın parçalanmaz akışında”, rüya ve hareketin kaynaştığı ontolojik ve mistik bir dans durumu iken, onun yoksunluğu varoluşa dair bir uyumsuzluk ve yabancılaşma durumunu deyimler. Eksikliği durumunda “kökü bende olan sarmaşık”

⁸ Tartışmamızın dışında kalsa da bir dikkati paylaşalım: Tanpınar edebiyatının felsefi temellerinden biri olan Bergson felsefesinin Deleuze tarafından da yorumlanması söz konusu “oluş”larla yakından ilgili görünüyor. Bu Tanpınar külliyyatının farklı okumalara açık oluşunun göstergelerinden biridir.

yitirilmiştir. *Huzur*'daki bir kahramanın deyişiyle, zamanın bölünmüş şekilleri "ecnebi bir cisim gibi bizi rahatsız eder." Bu durumda hareket estetik bir kaynaşma değil "köksüz cisimlerin yüzmesi"nden kaynaklanan bir ucubeliktir. Tarihî süreklilik teması *Yahya Kemâl*'de yeniden karşımıza çıkar:

"Yüzüyorduk ifadesini tesadüfi olarak kullanmadım. Köksüz şeyler daima yüzer, daima beyhude yere bir karşı sahil arar. Halbuki... yaratmanın ilk şartı devamdır, hakiki kırılışlar ve kopuşlar ancak yaratılış ucubeleri, yarım mahluklar vücuda getirir." (Tanpınar, 2001b)

Konumuz açısından asıl önemli olan, tarihsel bîçarelik durumunun sadece estetik bir fecaat değil aynı zamanda politik bir zalimlik olarak tezahür edebileceğine yönelik dikkattir. Canlılar alemine karşı cansız madde karşısındaymış gibi tutum alan *mühendisin soğukluğu* bu kötü neticeye yol açar. Mühendis *canlı hayatı, yaşayan ve duyan insanı* zalimce nesneleştiren bir öznedir. Tanpınar'ın eserlerinde mühendislik faaliyetinin yürürlükteki örnekleriyle ilgili doğrudan saptamalar sınırlıdır.⁹ Oysa İstanbul'da gezerken her tarihi esere düşmanca yaklaşan ve yaşayan insanlara tarihi eserler gibi bakan Andre Gide hakkındaki *Beş Şehir*'deki yorumları gâyet açıktır:

"Bu haşin vaziyeti, bu düşmanlığı hiçbir zaman anlayamadım. Herşeyden vazgeçsek ve bütün güzellik bahislerini bir yana bıraksak bile, arasında bir misafir veya seyyah sıfatıyla dolaştığı insanların ızdırabına... sabır ve tahammüle, asil sükûnete dikkat etmiş olsaydı yine sonsuz bir şiir hazinesi bulunurdu... memlekette dikkat edilecek, acınacak, sevinecek ne kadar çok şey vardı!.. Gide böyle bir zamanda peyzajlarımızı fakir ve neşesiz, sanatımızı derme çatma, insanımızı çirkin buldu. Takma bir 'insanüstü' gözüyle etraftaki ızdıraba tiksine tiksine bakarak geçti." (Tanpınar, 2001a)

Son olarak, benzer imgelerin klasik Türk muhafazakârlığı edebiyatında Yahya Kemâl'in yazılarında da görülebildiğini belirtelim. Yahya Kemâl, Gökalp'le polemiginde Türk muhafazakârlığındaki tarih anlayışının mottolarından biri sayılan "kökü mazide olan âtiyim" sözünü sarfetmiştir. Bu polemikte klasik muhafazakâr imgeler açısından bereketli bir takdim de bulunmaktadır. Yahya Kemâl şöyle yazar:

"... Birçok günlerimi Ziya Gökalp'le konuşarak geçirdim. Diyarbakır'ın bir harika olan bu oğlu konuştuğu zaman *istikbâlin muhayyel bünyanını kuran dev gibi bir mimara benzerdi*; ilk Müslümanlar gibi mütedeyyin, ilk Türkler gibi *bâni* idi; *mâziye arkasını çevirmiş, sâbit bir bakışla yalnız istikbâle bakardı*. Mâziye karşı dâüssılamı hararetle söylediğim bir gün dedi ki: 'Harâbîsin harâbatı değilsin, gözün mâzidedir âti değilsin.' Ben de mâzinin kulağıma fısıldadığı bir sesle cevap verdim: 'Ne harâbî ne harâbatıyım, kökü mâzide olan bir âtiyim' dedim. Bir cevaptan başka ciddî bir mânası olmayan bu sözde sonraları hissettim ki, küçük bir hakikât varmış." (Beyatlı, 1992) (abç)

⁹ Tanpınar Türkiye'nin tarihsel koşullarının mühendisin eylemini de belirli bir ölçüde koşulladığını düşünür. Modernlik koşulları bahçıvan gibi mühendisi de gerekli kılmaktadır. Belki de bu koşullarda mühendis ve bahçıvanın eylem tarzları karşılıklı, dönüşümlü ve birbirini denetlemek üzere kullanılacaktır.

Polemiğin bu kısmını “Modern Epistemik Cemaatin Üyeleri: Kemalizm ve İslâmcılık Karşısında Türk Muhafazakârlığı” (2014) makalesinde klasik muhafazakârlığın İslâmcılık ve Kemalizm’den farklı, kendine özgü bir siyasal dil geliştirdiğini göstermek üzere analiz etmişim. 1922’de *Tevhîd-i Efkar*’da neşrolunan bu yazıda, bir klasik muhafazakârın bakış açısından mimarın nasıl tasvir edildiğini de görüyoruz. Yahya Kemâl, erken Cumhuriyet’in mühendis kuşağının öncülerinden sayılan Gökâl’i geleceği kuran “dev gibi bir mimar”a benzetiyor. Ardından kurucu (“bâni”) olduğunu, bu kez geçmişe sırtını çevirdiğini ve sabit bir bakışla sadece geleceğe baktığını ekleyerek yeniden vurguluyor. Pasajın sonuna doğru Türk muhafazakârlığını anlamak için kritik önem taşıyan mottoya geliyoruz.

Klasik Muhafazakârlıkta Mühendis ve Bahçıvan

Mühendise karşı kalp adamı savı Aydınlanma felsefesine geliştirilen tepkiler içinde billurlaşmış, romantizm birçok koluyla buna benzer imgeler üzerine kurulmuştur. Hegel’in *Hukuk Felsefesinin Prensipleri*’nin önsözünde¹⁰ Goethe’nin *Faust*’undan alıntılacağı satırlar kendi döneminde dolaşan bu romantik savın çeşitlemelerinden birini ifade eder:

“Renksizdir, değerli dostum, tüm kuramlar,

Oysa yemyeşildir hayatın altın ağacı.” (Goethe, 2011)

Bu dizelerde romantik dünya tasavvurunun en etkili anlatımlarından biri olan, daha sonra Bergson felsefesinde ve bir *praxis* felsefesinde yeniden kullanılacak *teori versus hayat* izleği dile gelir. Aşağıda ele alacağım *mühendis versus bahçıvan* da bu izlekle yakından ilgilidir. Mühendis, renksiz, soluk veya cansız teoriyi canlı hayatın yaşayan ve duyan insanına karşı geliştirerek hayatın altın ağacını yıkan bir tiptir. Keza birçok klasik metinde modernlikle inşaat sahası arasında bir benzerlik ilişkisi olduğundan söz edilmiştir. Dostoyevski *Yeraltından Notlar*’da (1999), modern insanın “durmadan kuran bir mühendisliğe, yâni nereye olursa olsun kendine yol açmaya mahkûm edilmiş bir varlık” olduğunu yazarken Aydınlanma karşıtlarının ortaya attığı imgeyi devralır.

Muhafazakârlığın öncü düşünürü Burke’ün eserinde bu imge çok daha erken tarihlerde kendisini gösterir. *Reflections*’da (1955) değişimin toplumun içsel gelişimine dayandırılması yönünde tutkulu bir çağrı ve mühendislik imgesine köklü bir itiraz gelişmeye başlar. Klasik muhafazakârlığı inşa eden temel ikiliklerden biri de, *kendiliğinden gelişen bir iç toplumsal alan ve buna müdahale eden rasyonalist/akılcı siyasi eylem* arasında olduğu iddia edilen ikiliktir. Aslına bakılırsa, 1980 sonrasında ideolojik olarak daha bilinçli bir tutumla öne çıkarılan sivil toplum-devlet ve sivil toplum güçleri-siyasi elitler gibi ikiliklerle “sivil-politik küreler” (Öğün, 1997) arasındaki gerilime dayanan sağ sivil toplumcu düşüncenin muhafazakâr filizlenmesi muhafazakârlığın bu kadim ikiliğine dayanmaktadır.

¹⁰ “Değerli dostum, bütün teoriler soluktur,
Yalnız hayatın altın ağacıdır yeşil olan.” (akt. Hegel, 1991b)

Bütün bu ikilikler ise bir toplumsal karmaşıklık fikrinde temellendirilir. Buna göre, karmaşıklık doğru siyaset tarzının -karmaşıklığı dikkate almaksızın- topyekûn bir planlamayla toplumu dönüştürmeye çalışan mühendislik değil temkinlilik esasına dayalı bahçıvanlık olmasını koşullar. Parkin'in belirttiği gibi (1997), Burke, siyasi faaliyetin, soyut akla dayanan özgür reform ruhu yerine toplumun iç gelişim kültürü üzerine kurulması konusunda ısrar eder: "Uygun imaj mühendislik değil bahçıvanlıktır", çünkü yasa koyucu Paris'tekinin aksine bir şeyi kökünden alıp atmaktan kaçınmalı, budamak suretiyle kökleri de muhafaza ederek canlandırmayı denemelidir:

"Cansız varlıklarla çalışırken bile ihtiyat ve dikkat, aklın bir gereği olarak değerlendirilirken, yıkım ve yapım işinin nesnesinin briket ve kereste değil, his sahibi varlıklar olması halinde ihtiyat ve dikkat, görevin bir parçası haline gelir... Fakat Paris'teki yaygın kanaatin yasa koyucunun hissiz bir kalbe ve şaşmaz bir güvene sahip olması gerektiği şeklinde olduğu anlaşılıyor... Gerçek Yasa Koyucu hisli bir kalbe sahip olmalıdır; hemcinsini sevmeli ve saymalı, zarar vermekten çekinmelidir. Nihai hedefini bir sezgiyle belirlemesine müsamaha edilebilir ama buna ulaşmak için de ihtiyatla hareket etmelidir." (Burke, 2005)

Bu pasajda klasik muhafazakârlığın anafikri olan ve "tekno-muhafazakârlık" (Mollaer, 2016) düzeyinde ortadan kalkan ihtiyat ve/ya tereddüdün etik temellerini görebiliriz. Burke bir yandan ("yıkım ve yapım işinin" öznesi) mühendis Fransız devrimcilerinin "hissiz kalbi"yle "gerçek yasa koyucu" olan muhafazakâr politikacının "hisli kalbi" arasında bir karşıtlık kurar; diğer yandan insan türünde yaygın olarak bulunduğunu düşündüğü (rasyonel) zayıflığa karşı yasa koyucuyu bir ihtiyat, dikkat, yavaşlık ve hoşgörünün erdemine çağırır. Bunu yaparkense talebini ("nesnesinin briket ve kereste değil, his sahibi varlıklar olması" nedeniyle) canlı hayatın tanınmasının ölçütü olarak ortaya atar. Burke Fransız devrimcilerini toplumu mekanik bir biçimde yıkıp yeniden kuracak mühendislerle benzetir. Mühendis, Burke'ün gözünde topluma ve devlete yapay bir nesne gibi bakan düşünce akımı ve ideolojilerin kristalize olmuş imgesiyken bahçıvan buna karşı gerçek yasa koyucunun politik tutumudur dersek yanlış yapmış olmayız.

Mühendis versus Bahçıvan?

Klasik muhafazakârlığın inşasında ileri sürülen *mühendis versus bahçıvan* tezinde bazı açmazlar bulunmaktadır. Öncelikle mühendis ve bahçıvan belirli bir düzeyde bir karşıtlıktan çok farklı iki siyasi eylem tarzını belirtir. Mannheim'ın terimleriyle kendiliğinden ve planlanmış, Sartori'nin terimleriyle empirist ve rasyonalist paradigmalara ait siyasi eylem tarzları. Bahçıvanlık kültürü, "vahşi kültürler" in kendiliğindenliklerine karşı belli düzenleme etkinliklerini içerdiği için mühendislik kültürünün kategorik olarak zıddı sayılmaz. Bunun nedeni Polanyi'nin *Büyük Dönüşüm*'de (1986) ikna edici bir biçimde gösterdiği gibi, toplumun mutlak bir biçimde saf gelişim dinamiğine sahip olduğunun ve politik regülasyona gerek bulunmadığının -bahçıvan yasa koyucu tarafından da- varsayı(a)mamasıdır. Yoksa böyle bir durumda Hobbes'un *Leviathan*'ının öncesindeki "herkesin herkesle savaşı"

anarşisi veya Burke'ün hiç onaylamayacağı bir kaos ve kargaşanın sonucunda oluşacak medeniyetsizlik ortaya çıkardı. Bauman *Yasakoyucular ve Yorumcular*'da (1996), Foucaultcu bir modernlik eleştirisiyle, modernliğin ortaya çıkışını vahşi kültürlerin bahçe kültürüne dönüşmesi süreci olarak analiz ederken buna benzer bir olguyu anlatır. Bu olgu bağlamında mühendis ve bahçıvan müzmin karşıtlıkları değil geçişlerin de görülebildiği iki farklı politik eylem tarzını sergiler.

Bahçıvanlıktan mühendisliğe doğru geçişleri bölümün sonunda göreceğimiz için diğer geçişe bir örnek verelim. *Novum Organum*'da (1999) doğanın kendisine rağmen ifşa edilmesini ve üzerinde mutlak bir insan egemenliğinin kurulmasını savunan mühendis Bacon'ın "Bahçeler Üzerine" başlıklı denemesinde "yüce Tanrı bir bahçe dikerek işe başladı. Gerçekten de, bir bahçe en katıksız insanca kıvançların kaynağıdır. İnsan ruhunu en güzel o yeniler; onsuz konaklar, saraylar kupkuru birer el ustalığı olarak kalır" sözleriyle bahçecilik kültürünü savunması şaşırtıcı değildir (akt. Macfarlane, 1993; Bacon, 2002). Modern mühendis dünyasının kurucularından biri olan Bacon bu denemede "vahşi kültür"e karşı "bahçıvan kültür"ün savlarının vezir bir ifadesiyle karşımıza çıkar. Bahçıvanlık, pre-kapitalist ("vahşi") kültürlerin çeşitli biçimlerde dönüştürülmesi (veya yok edilmesi) süreciyle ilişkili -Macfarlane'ın (1993) terimleriyle- bir "kapitalizm kültürü"dür. Kapitalizm kültürü ise bahçıvan ve Kartezyen mühendisin büyük anlatısı veya ortak zeminidir. Yeniden ifade edersek, bu ikili Polanyi'nin "büyük dönüşüm" olarak ifade ettiği muazzam kapitalist-modern değişimin kendiliğindenlik ve planlama uçlarında yer alan iki farklı kolunu temsil ederler. Dolayısıyla mühendislik ve bahçıvanlık bir *versus* bağlacıyla değil farklılık olarak tanımlanmalıdır.

Bacon'ın denemesinde de görülebileceği gibi, bahçe doğa durumundaki kaosa karşı düzenlenmiş bir mekândır ve özne ile nesne arasında belirli bir mesafeyi anlatır. Buna karşılık mühendis *versus* bahçıvan tezinde özne-nesne ayırımına dayanan soğuk mühendis ve onun karşıtı olan sıcak kalp adamından bahsedilir. Oysa özne-nesne ayırımı ortadan kalkmamıştır. Aktif mühendisin yerini bu kültürün kategorik karşıtı olmayan bahçıvan almıştır.

Burke'ün analizine göre, toplumun karmaşık yapısı ve insanın çözümlenemez doğası gereğince, etik ve politik olarak iyi ve kötüyü belirlememizin önünde bir sır perdesi bulunur. Bu rölativizm durumunda seçim en az zararlı olanlar doğrultusunda yapılmaktadır. Yani, iyi ve kötü bulanık olsa bile bir seçim vardır. Seçimin doğası gereği, seçimden etkilenenlerin bazılarını öznel diğer kısmına karşı ise nesnel olunmaktadır. Bahçıvanın ("hisli kalbi" ve "hemcinsini sevmesi"ne dayanan) müşfik görüntüsünün yalınkat bir halkçılığa dönüştüğü stratejik noktadır burası. Bahçıvan, medeni kültürün bir üyesi olarak bazı insanları severken diğerlerine kayıtsız kalmaktadır. Bu, bahçıvanın vahşi kültürlerden farklı bir bahçe düzeni veya toplumsal düzen için zarurî gördüğü bir tutumdur. Tarih ve toplumdaki üst düzey bir karmaşıklık nedeniyle iyi aramak beyhûde olsa bile, varsayılan gizli iyiler ve kötüler vardır. O halde, bu iyilerin hürmet edilen canlı insanla ilişkisi hakkında ciddi kuşku duyulabilir pekâlâ. Çünkü bahçıvanlığın negatif olduğu söylenen eylem kültürünün

mühendis eylem biçiminden daha kötü sonuçlara yol açmayacağına garanti de yoktur. Mühendisin eyleminden önceki durum (bahçıvanın mekânı), yitirilmiş bir imkân ve/ya masumiyet simgesi bir cennet bahçesi olarak tanımlamak muhafazakâr bahçıvan kültürünün ayırt edici özelliği olsa bile bundan şüphelenmek aynı ölçüde mümkündür.

Bacon'ın denemesinde bahçe metaforu cennet bahçesine öykünmeden kaynaklanan teolojik çağrışımlara sahiptir. Muhafazakâr teoloji ise Tanrının adil olabileceği düşüncesinden çekinen toplumsal sınıfları cezbeden ütöpik olmayan bir cennet temsilini ihtiva eder. Zâten Burke, kurtuluşçu bir mitleştirilenin ilk örneklerinden birini veren Rousseau'nun düşüncelerini "olağandışı barbar bir mitoloji" olarak yorumlarken ütöpik bir cennet metaforundan uzaklığını da göstermiştir. Dolayısıyla bahçıvanın, kurtuluşçu bir cennet bahçesinden ziyade kötülüğe karşı savunmasız kalınan muhafazakâr bir mekândır. Çatışmasız bir düzen değil, mühendisin "kalpsiz" devrimci şiddetine karşı tercih edilen ve şiddetin düşük ama daimi "yapısal şiddet" biçiminde belirlediği evrimci bir şiddet dünyasıdır. Deyim yerindeyse, bahçıvanın "iki yüz"ü bulunur. "Muhafazakâr Akıl Tutulması: Araçsal Aklın Bir Aşaması" (2014) başlıklı bir makalede muhafazakâr devrim karşıtlığını *muhafazakâr janusun* iki yüzüne dikkat çekerek çözümlemeye çalışmışım:

"Bu konuda, muhafazakârlığın sivil toplumu rasyonel siyasi tasarımlara karşı koruyan yaklaşımından toplumsal açıdan barışçıl bir yorum çıkarmak aceleci bir analiz olacaktır. Muhafazakârlığın devrim karşıtlığını şiddetin meşruiyetine karşı kategorik bir eleştiri ya da şiddetsizlik önerisi olarak yorumlamak mümkün değildir. Çünkü devrim karşıtlığı, fiziksel şiddet teorisinin -Johan Galtung'un terimleriyle- 'yapı merkezli paradigma'yı reddeden 'fail merkezli paradigma'sının dar çerçevesinden çıkarılmış eksik bir şiddet kuramına dayanır. Oysa Galtung'un 'yapısal şiddet' kuramına göre, örneğin, 'sömürü, nüfuz etme/bağımlılık, bölme, parçalama'nın yapısal özelliklerinin birleştirildiği emperyalizm, yapısal şiddetin vezir bir örneğini göstermektedir. Galtung, bireylerin gerçek potansiyellerini gerçekleştirmelerine engel olan koşullara tekabül eden 'genişletilmiş bir şiddet kavramı'nı ileri sürer... Giddens'in belirttiği üzere, Pierre Bourdieu'nun 'sembolik şiddet' görüşünde olduğu gibi, yapısal şiddet kavramında da şiddeti insanların mâruz kalabilecekleri çok çeşitli baskı biçimlerine uygulayan ve sosyal adaletin genel ölçütleriyle ilişkilendiren bir politik tutum hâkimdir. Galtung'un şiddet kuramının temelleri, *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı*'nda sosyal eşitsizliklerin doğal gerçekler olmadığına dikkati çeken Rousseau'nun teorisine kadar geri götürülebilir. Burke'ün tepkisini çeken tam da bu teoridir. Ancak elimizde genişletilmiş bir yapısal şiddet teorisi varsa, Burke'ün teorisinin oldukça dar kaldığı ve devrimlerin meşruiyetini kesin olarak reddetmesine rağmen, yüksek şiddetli ve anlık devrimci şiddeti yargımlarken düşük şiddetli ama sürekli bir şiddeti örtük bir biçimde önerdiğini söyleyebiliriz. Muhafazakârlık evrimci bir şiddet teorisine sahiptir. Bu, muhafazakârlığın dikkatli bakılmadığında görülmesi zor olan *iki yüze* sahip olduğu varsayımımızı güçlendirir. Çünkü devrimcilerin rasyonel programına sivil toplumcu

bir insanseverlikle karşı çıkıyor gibi görünen muhafazakâr *janusun* karanlıkta kalan yüzü, toplumsal eşitsizliklerden kaynaklanan yapısal şiddetin düşük bir seyirle ama daima sürmesi gerektiği varsayımını içerir.” (Mollaer, 2014) (abç)

Paradoksal olan ise, bahçıvanın yapısal şiddetin dünyasına gizlice çağırırken mühendisin kalpsizliğini öne sürmesi, dahası çağırıcı kalbiyle yapmasıdır. Bahçıvanca çağrılar bu bağlamda sağ popülizmlerin temel çelişkilerini gizlerler.

Tanpınar, Gide’in “takma insanüstü” tavırlarına “insanların ızdırabına” değer vermediği için takıldığını vurguluyordu: “Memlekette dikkat edilecek, acınacak, sevecek ne kadar çok şey vardı!”. Burke ise mühendisin düşünce ve eylemlerini iyi ve kötü sonuçlar arasında herhangi bir ayırım yapmadan yargılamıştır. Canlı hayata ilgiden sıklıkla söz etmesine rağmen, tanımladığı insan gerçek toplumsal ilişkilerinde ızdırap duyan bir varlık değildir. Burke’ün bahçıvanının gözünde tek zulüm kaynağı mühendisin kalpsiz etkinliğidir. Mühendislerin varolmadığı bir tarihsel durum bir gül bahçesi “ütopyası”dır: Bahçıvanın saklı karşı-ütopyası.

Sonuç olarak, bahçıvanlık modern kültüre aittir. Fakat bu kültürün baskın bir imgelemine ve etkinliğine karşı bir dalga biçiminde konumlanır. Mühendislik karşıtı söylevin yakındığı, bunun hiyerarşik bir inşa faaliyeti olduğu değil etkinliğin hızıdır. Bahçıvan, bu “yıkıcı” mühendis etkinliğine karşı gül bahçesi metaforunda somutlaşan bir bakım ve onarımı esas alır. İlerleme yok sayılmaz fakat insanın ezeli zayıflığını telafi etmek için düşük bir hızda olmalıdır. İnsanı ve toplumu geometrik kesinliklerle analiz edemeyeceğimiz gibi tarihin yasalarını da kavrayamayız. Bununla birlikte, bahçıvan, daha önce sözünü ettiğim kendiliğinden gelişen bir iç toplumsal alan ve buna müdahale eden rasyonalist/akılcı siyasi eylem ikiliğiyle bütünleşen tarih merkezli bir ikilik de üretmiştir: *Tarihin doğal akışı ve yapay rasyonalist/akılcı müdahalelerle kesintiye uğraması*. Bahçıvan, tarihin yasaları konusunda ontolojik bir cehaletimiz bulunsa bile, tarihin hızlı akışının, doğal akışa aykırı, bir teori hatasıyla yanıltılmış, sahte bir süreci anlattığını iddia etmektedir. Diğer bir deyişle, tarihin yasaları konusunda insan türünde bulunan genel bir bilgisizliği temel almasına ve mühendisin tarihin yasaları keşfini gülünç ama tehlikeli bir girişim olarak değerlendirmesine rağmen, tarihin hızlı akışına yönelik *a priori* bir kötümserlik beslemektedir. Bu, modernliğin bir kolu olarak mühendis tarza olduğu gibi Faustiyen modern uygarlığın tarih felsefesine karşı koyulmuş ideolojik bir kayıttır.

Bahçıvan diyalektikçinin karşısında

“Geçti tarih denilen tamahkâr tüccarı/kararmış rakamların yarıklarından sızarak.”

İsmet Özel, *Amentü*

Bahçıvanın Doğal Tarihi

Bahçıvanlık imgesindeki aslı öğelerden biri tarihsel süreklilik fikridir. Tarih tabiatı gereği, tederici bir değişimin meydana getirdiği birikimsel süreçtir. Bu birikim çelişki ve çatışmayı dışladığı ölçüde klasik liberallerin kapitalist birikimini andırır. Klasik liberaller tarafından devlet müdahalesi, muhafazakârların bakışındansa

mühendisçe kesintiler olmadığında birikimin oluştuğu düşünülür. Dolayısıyla Marxist açıklamadaki kapitalist piyasada cereyan eden çelişkili süreçlerin üzerinin örtülmesine dayalı liberal doğallaştırma tezi tarihin muhafazakâr doğallaştırılmasına da yöneltilebilir. Bahçıvanlık imgesini taşıyan klasik muhafazakârlık, doğası icabı tarihin bölünemeyeceğini varsayan bir *doğal tarih* yaklaşımına sahiptir. Tarih bölünemeyeceği gibi, bir planlamacının nesnel bakışı ve kararlılığıyla kendisine insan aklına verecek bir açıklık da sunmaz.

Bahçıvanın Zamanı

Bu doğal tarih yaklaşımı rasyonalist ve diyalektik tarih felsefelerinin *tarihinden zamana* doğru rüçû ediyor gibi görünür. Aslına bakılırsa söz konusu olan büyük harfli -örneğin Hegelci- bir tarihten, bu tarih anlayışının momentler/aşamalar fikrinden veya mühendisin tarih görüşünü temsil eden Comte'un üç aşamalı tarih anlayışından çok "yekpâre" zamandır. Klasik muhafazakâr zaman anlayışında geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek kendiliğinden verili ve sezgisel şekilde anlaşılabilir bir doğal bütünlük sergiler. Nesneleştirilebileceğimiz bir geçmiş, planlama ve projelerin mühendisin "kibriyle" yansıtılabileceği belirli ve saydam bir gelecek yoktur. Bahçıvanlık bu noktada mühendislik kültüründeki modernist politik eylemciliği gelecekperest bir zaman algısına dayandığı gerekçesiyle sorgular. Radikal modernistler, insanın karmaşık doğasını bir eylem programının reformcu aşırılığına konu edecek kadar basitleştirmektedir. Daha önemlisi, insanı varolan durumdaki gerçekliği içinde kavrayamamaktadır. Oysa, tüm karmaşıklığı içinde, insan teorize edilemez, ancak mevcut gerçekliği içinde anlaşılabilir.

Geleceğin egemenliğini ilân etmesi, zamanın kendiliğinden bütünlüğünün bozulması anlamına gelir. Buna karşı, bahçıvana göre, soyut zekânın bir hamlede kavrayamayacağı yığılmalar ve "bir yığın sezisler arasında" birikip gelecekle tek bir zamanda bütünleşen bir geçmişle birlikte yol alınmalıdır. Aksi halde köksüzlükle yüz yüze kalınacaktır. Köksüzlük ve yabancılaşma, bu nedenle bahçıvanın mühendise yönelttiği suçlamanın anahtar terimleri olarak temayüz eder. Peyami Safa, "Modern Adam Üzerine" başlıklı makalesinde şöyle yazar:

"Ben, dedi, modern olmayan hiçbir şeyi sevmiyorum. Müzelerden nefret ediyorum. Eski edebiyattan hoşlanmıyorum. Radyoda alaturka başlayınca düğmeyi çeviriyorum'. Bu arkadaş, tarihsiz yaşamayı modern olmak sanıyordu. Hakikâtte bir tarih yaprağı gibi sadece günün adamıydı. Yirmi dört saat sonra o günün de geçmiş olacağını düşünmüyordu. Günlük bir gazetenin bir sayısı kadar geçici bir aktüelliği, devamlı bir yenilik sanıyordu." (Safa, 1971)

Bahçıvan, pozitivist mühendise karşı anti-pozitivist yirminci yüzyıl felsefelerinden istifade eder ki, bunun en iyi bilinen örneklerinden biri Bergson felsefesi olmuştur (İrem, 1999). Keza Bergsonculuk kadar yaygın olmasa bile, zamanda ikâmeti yirminci yüzyılın büyük buluşlarından biri olan bilinçdışı akımlarıyla da temellendirmeye çalışır. Peyami Safa, Jung'un *Modern Ruhun Problemleri* eserini hatırlattıktan sonra, radikal modernistin "nihilistik" zaman algısının "manevi bir intihar" olduğunu vurgulayıp başlıca tehlikelerine dikkat çeker:

“*Modern Adamın Psikik Meselesi* adlı fasılda Jung diyor ki: Geçmiş inkâr etmek ve şimdiki zamandan başka bir zamana sahip olmamak halis bir yalandır. Bugün, ancak dün ve yarın arasında manâ kazanır. Dünden uzaklaşan ve yarına yaklaşan bir geçiştir” ve ekler: “*Zamanın üç unsurundan birini inkâr etmekle, hepsini toptan reddetmek arasında fark yoktur. Zamanın bu nihilizmi, insanı kendi kendinden kaçmaya ve kendi kendini topyekün inkâra götüren bir manevi intiharın şekil değiştirmesidir. Biz dünümüz içinde yoksak bugünümüzde de yarınımızda da yokuz... Sahici modern adam, üç zaman içinde de yaşamasını bilendir. Modernliği bugüne münhasır olmadığı için, devamlıdır. Geçmiş, bugünü ve yarını aynı liyakatla temsil eder... Tarihi inkâr edersek, irtica tehlikesi, geleceği inkâr edersek ihtilâl tehlikesi, günün icaplarını inkâr edersek yerine göre her iki tehlike de karşımıza çıkar.*” (Safa, 1971) (abç)

Hakiki toplumsal değişme ve/ya modernleşmenin mühendisler tarafından temsil olunmadığına kendini vakfetmiş bir ideolojik kültürün derin kaygıları bu satırlarda somutlaşmaktadır. Muhafazakâr, insanı salt geçmiş ya da gelecekte kavrayan ideolojilere karşı kuşkuludur. Zaman algısındaki yanılı bir mühendislik projesinin neticesidir. *Ondokuzuncu Asır Türk Edebiyat Tarihi*'ne bakılırsa mâzi kendinde bir cevher değildir. “Mâzinin şahsiyet kazanması ve tarih fikrinin teşekkül etmesi için”, Bergson'un ifade ettiği “bugünün ışığında mâziyi görme keyfiyeti” gerekir (Tanpınar, 1997). Bu izlek, *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*'nün kahramanının “şuurlu” bir anındaki ifadelerinde yeniden karşımıza çıkar:

“Hayır, o mâziyi düzeltmekle, hattâ güzelleştirmekle meşgûldü. Neden olmasın sanki, kendimize daima yaşanacak bir iklim yaratmaktan başka ne yaparız? Hâl denen keskin bıçak sırtında oturamayacağımıza göre.” (Tanpınar, 2002a)

Yine de bütün kaygılar aynı değildir; bahçıvan üslûplar veya klasik muhafazakârlıklar arasında bir fark göze çarpar. Burke'ün devrimcilere, Peyami Safa'nın Kemalist, sol Kemalist ve sosyalistlere yönelik bir ideolojik seferberlikte cisimleşen tepkisine karşılık Tanpınar'da hermenötik (“bugünün ışığında mâziyi görmek keyfiyeti”) ve estetik (“mâziyi güzelleştirmek”) bir yorum daha baskın bir içimde boy gösterir. Görünüşte içerik aynıdır: Tarihî süreklilik ve zaman sorunu. Lâkin Tanpınar bu sorunları muhafazakârlık düzeyine indirgemeyen çok boyutlu bir anlatıyla ele alır. *Literatür* bölümünün sonlarında belirttiğim “farklılaşma” ve “kopuş”un anlamı bu noktada ortaya çıkar: St. Augustine'den tasavvufa, Proust'tan James Joyce'a, Bergson'dan Heidegger'e “zaman”ın başat estetik-felsefi sorun olduğunu çok iyi kavramış olan Tanpınar, Peyami Safa'nın aynı sorunu ideolojik bir karşıtlığa indirgemesinden farklı bir anlayış ortaya koyar. Tanpınar'ın klasik muhafazakârlık dairesinde tüketilemezliğin nedenlerinden biri de zaman sorununu ele alırken estetik modernistlere benzer bir duyarlılığı sürdürmesidir.

Bahçivanın Kâbusu: Diyalektikçinin Tarih Felsefesi

Başta ifade ettiğim gibi, bahçivanın dünyası mühendisin “kurucu rasyonalizm”ine bir tepkiyle biçimlenir. Bahçivanın asıl kâbusu ise diyalektikçidir. Bahçivan, insanı analitik çözümlenmenin unsuru, bir analiz ögesi olarak çözümlemez; empirik gerçekliğiyle “anlar.” İnsan sadece anlaşılabilir; kavranamaz. Diyalektikçiye insanı rasyonel bir bütünlük içinde kavrar. Her kavrama, teorize etmeyi, özne-nesne ilişkisini gerektirir ve diyalektik tarih, insanı kavramak üzere nesneleştirir. İnsanın kavranması, teorik bir içerik kılınması ve nesneleştirilmesi mümkündür.

Diyalektikçi için tarih, birbirini reddederek içeren aşamalardan oluşan çelişkili bir oluşturdur. Yeni momentler öncekileri içerir ve saklar. Bahçivanın endişe ettiği bir mutlak kopukluk yok gibi görünür. Bununla birlikte, çelişkili biçimde, *-aufhebung* uyarınca- koruma aynı zamanda bir ortadan kaldırma edimini ifade etmektedir; koruma ortadan kaldırma mümkündür.

Bahçivanın aksine, diyalektiğin maddeci şubesinde, insan bu oluşu sezgisel bir biçimde duyuyla yetinmez. Bu noktada bahçivanın mühendisten de tehlikeli bulunduğu *praxis* felsefesi kendisini gösterir. Diyalektikçi, *praxis* adına oluşun yasalarını, ona müdahale etmek üzere, teorik olarak kavrar. Diyalektik tarih teleolojiktir. Tarihin yasaları ve akışının belirli bir sonu vardır ve sonul olanın içeriği insanın teorik kapasitesiyle çözümlenebilen aşamalarda verilir. Bu nedenle, diyalektik, bir öznel duyuş ve sezgi etkinliği olan bahçivan kültüre karşı bir temâşa etkinliğidir -maddeci diyalektik ise temâşayla yetinmeyen bir *praxis*-. Teorinin anlamları hatırlandığında -Tanrının evreni temaşası ve birşeyi başka birşeyin karşısına koyma- nesnel bir çözümlenme ve *theoria* faaliyetidir. Hegelci diyalektik, *Tarihte Akıl*'da “bilinçli ya da bilinçsiz sahip oldukları sezgilerle çalışan” tarihçilerin yönteminden bahsettikten sonra kendi *Felsefi Dünya Tarihi* derslerinin esas yöntemini saptar: Tarih,

“Tanrının doğasının tek belirli bir öge açısından genişlemesidir, bu nedenle burada ancak belirli bir bilgi söz konusu olabilir.” (Hegel, 1991a)

Dolayısıyla mevzu bahis olan “tarihin düşünme tarafından ele alınması”na dayanan bir teori etkinliğidir. Diyalektik, tarihi yaratıcı ve yıkıcı bir süreç olarak ele alır. Hegel felsefesinde, tarih, aklın kendi kendini gerçekleştirme olarak, özgürlüğe aşamalı bir gidişi sergilemektedir. Ancak tarihin yaratıcı bir akış olması bireyin bu sürecin öznesi olduğu anlamına gelmez. Hegel'in tarih felsefesinde özne olarak birey fikrinin yanılgısı önemli bir yer tutar. Dünya tarihi, evrensel bir tinin kendi bilincine vardığı bir “tiyatro sahnesi”dir. Burada insanları kullanan tindir ve insanlar oyuncudur. Özne olarak birey bir vehimden ibarettir. Aslolan tarihtir.¹¹ Panteistlerde

¹¹ Hegel'in “nesnel” ve “bilimsel” tarihinin dışlayıcı mekanizmalarına, moderniteye yönelik post-yapısalcı, post-kolonyalist ve feminist eleştirilerde dikkat çekilmiştir. Buna göre, Hegelyen Dünya-tarihi, bilimselliğin gücüne dayanarak çeşitli toplumsal grupları Tarihin yöresinden kovan emperyal bir tarih anlayışıdır. Tinin muzaffer hamlesi, öteki tarihleri dışlayarak gerçekleşmiştir. Dolayısıyla, “Hegel'de aslolan tarihtir” derken, bunun büyük harfle yazılan genel bir tarih olarak sunulmasına rağmen, son derece özel, Batılı, erkek, dışlayıcı bir öznenin tarihi olduğunu da eklemek gerekir. Post-kolonyalist

Tanrı doğadayken Hegel’de tarihtedir. Hegel, panteist ve romantik felsefelerin doğa-Tanrı fikrine karşı tarih-Tanrı fikrini çıkarır:

“Tanrının bilgeliğinin doğada tanınacağı konusunda bir geleneği sürdürüp duruyoruz... Eğer kaza ve kader böyle şeylerde kendini gösteriyorsa niçin dünya tarihinde göstermesin?” (Hegel, 1991a)

Yeniden ifade edersek, Tarihin (Tanrının) bilinmesi, teorik bir etkinliğin merkezî noktasıdır. Özne fikri gülünç olsa bile, Tarihin büyük planından bütünüyle habersiz olacak kadar değildir:

“Tanrı çocuklarının dargörüşlü ve boşkafalı olmasını istemez, tanınmaktır onun isteği. Çocukları her ne kadar tin açısından fakirse de tinin bilgisinde zengin olmalı, her türlü değeri bu bilgide bulmalıdır.” (Hegel, 1991a)

Bahçıvan, Burke’te olduğu gibi, bireyin özel aklının zayıflığına karşı -“çağların sermayesi” olan- tarihin bilgeliğine gönderme yapsa ya da Maistre gibi “tarih hakkında yazmış ya da düşünmüş olan herkes insanın niyetleriyle alay eden bu gizli güce hayran olmuştur” diye düşünerek -Hegel’in “rasyonel” Tanrısına değilse degizemli tarih Tanrısına imanını vurgulasa bile, tarihe iman aynı düzeyde sayılmaz. Tarihsel kopukluktan varoluşsal bozulmanın miladı olarak tedirginlik duyar. Diyalektikçi açısından bakıldığında korumanın bir ortadan kaldırma edimi olması varoluşa içkin, ontolojik bir ilkedir. Çelişki, varolanın özü ve tarihin motorudur. Bahçıvanın mühendise yönelttiği insan doğasına dair cehalet suçlaması, diyalektikçi tarafından, bahçıvana tarihin doğası hakkındaki agnostik bir “dar görüşlülük” olarak iade edilir:

“Kaza ve kaderin planını görmek istemenin cüretkârlık olacağı sık sık söylenir. Bu da şimdilerde kuşku götürmez genel bir doğru haline gelen, tanrının bilinmeyeceği görüşünün bir sonucudur... bunu bilmek istemek felsefenin kibridir sanılır. Fakat daha doğru olarak asıl alçakgönüllülüğün tanrıyı herşeyde tanımak, onu herşeyde özellikle dünya tarihi sahnesinde saymak olduğu söylenmelidir.” (Hegel, 1991a)

Bahçıvanlık, politik bir kuşkuculuktur fakat bahçıvanın tek kuşku duymadığı nokta, mühendisçe tasarımların mutlak bir biçimde mahkûm edilmesinin gerekliliğidir. Bu mutlakçı yargıya rağmen, aslında, tarih eğer bir Tanrı ve onun gelişimi Tanrının kendini açarak bilincine ulaşmasıysa, bahçıvan agnostiktir ya da - Engels’in agnostikler için söylediği gibi- utangaç ateist. Bahçıvanın mühendisin projesine itirazında da politik-tarihsel kuşkuculuktan destek alan bir tür bilinemezlik gizlidir. Hattâ bu septik tutum, onu politikanın toplumsal yapıları

eleştiri, Avrupa-merkezci ve devlet merkezli tarih anlayışının eleştirisini (Gramsci’den yola çıkan madunların tarihini yazma anlayışıyla) yaparken, post-yapısalcı ve feminist eleştiri, Hegel’in fenomenolojisinde yoğunlaşır ve tinin özbilinç kazanırken Öteki’nin farkını yok sayması, totalleştirilmesi ve aynılığa indirgemesi eleştirir. Post-kolonyalist eleştirinin klasik bir örneği için bkz. (Guha, 2006); post-yapısalcılığa eleştirel bir giriş için bkz. (Best&Kellner, 1998).

değiştirebileceği fikrine karşı muhalefet etmeye sevkeden nedenlerden biri olarak stratejik bir yerde durur.

Diyalektikçi için çok daha çarpıcı olgu bahçıvanın kopukluktan ahlâki çıkarımlar yaptığı durumlarda ortaya çıkar. Bir Tanrı olarak tarih ahlâkî yargılardan bigânedir. Hegel bunu önemle hatırlatır:

“Buna yöneldiği ölçüde de incelememiz bir theodice’dir, yani Leibniz’in kendi tarzına uygun olarak metafizik açıdan henüz soyut, belirsiz kategorilerle yaptığı, tanrının yollarını haklı çıkarma denemesidir: buna göre, genel olarak dünyadaki kötülüğün, ahlâksızlığın kavranması, düşünen tinin de varlığın olumsuz yanıyla bağdaşması gerekmektedir; somut kötülüğün tüm yığınının gözlerimizin önünde yattığı alan da dünya tarihidir.” (Hegel, 1991a)

Görüldüğü gibi, teodise sorunu modern tarihte kendine yeni bir baş köşe bulabilmiştir. Ahlâki kötülük, ne mahçup olmayı gerektirir ne de teolojik bir özrü anlatır. Olumsal değil, gerçekliğin yapısında zorunlu olarak varolan rasyonel bir ilkedir. Cassirer (1984), Hegel’de teodise sorunuyla ilgili olarak, sorunu “gerçek bir ışık altında ilk görenin kendisi olduğuna inanmıştır. Ona göre, soruyu yeniden tanımlamamız, dinsel ve tanrıbilimsel anlamının arkasında daha derin felsefi anlam bulgulamamız gerekmektedir” derken Hegelyen tarih felsefesinin bu boyutuna dikkatimizi çeker.

Asıl sorun da teoloji konusunda düğümlenir gibidir. Bahçıvan, Maistre’nin belirttiği gibi, toplumu işlevsel hale getiren eşitsizliği yaratan, hiyerarşileri meşru bir biçimde dağıtan ve bu dağılıma karşı çıkanların niyetleriyle alay eden bir Tanrının gizli planlarına hayrandır. Onun da gizli bir teodise gündemi vardır. Ancak yine de gizli planları yıkmaya çalışan mühendisçe eylemlerden kuşkulandırmaya devam eder. Tarihe Hegelci bir nesnel kötülükle değil, öznel müdahalelerin neticesinde ortaya çıkan kötülük teziyle yaklaşır. Eğer mühendisin günahkâr müdahaleleri olmasa, tarihin kendiliğinden gelişimi içinde en kötü ihtimalle makûl cilveler yapacağına ısrar eder. Diyalektikçi için ise, planlanmışlığı ve rasyonelliği içinde tarih, bu kadar basitçe anlaşılabilir. Mühendisçe kötülükler tezi, olsa olsa, geleneksel ahlâkın önyargılarının tarihe yansıtılmasıdır. Tarihi ilerleten, kökeni mühendisin öznel etkinliğinden çok daha derinlere giden temel bir kötülüktür. Bu nedenle, tarihe ahlâki yargılarla bakmak ve mutluluğu orada aramak beyhüdedir:

“Tarih mutluluğun temeli olamaz. Tarihin mutlu sayfaları boş sayfalardır.” (Hegel, 1991a)

Kötülük mühendisçe öznel karışmaların neticelerine dayanmaz; tarihin varlığına içkindir. Çoğu zaman, bahçıvanın o çok gözünde büyüttüğü mühendis de evrensel tinin aracı, yâni Hegelyen anlamıyla “aklın hilesi” olabilir. Belki de kendi öznel amaçlarının peşinde koştuğunu düşünürken, aklın hilesini çözmeden tarihin genel planına dahil olan bir oyuncudan ibarettir. Bu durumda, mühendis, varoluşsal bir bozulma sahnesinin kötülük saçan aktörü olmaktan uzaktır; bizâtihi kötülük olan tarihin oyunundaki rolünü ifa eden basit bir oyuncudur.

Oyun, hâle, çıplaklık: bahçıvan, mühendis ve diyalektikçi Türkiye siyasi tarihinde

Bahçıvan Popülizmin Tarihsel Formları: Patronaj İlişkileri

Bahçıvan, mühendis ve diyalektikçiyi bu kez başka politik imgeler aracılığıyla ve Türkiye siyasetinde tasavvur etmeyi deneyelim. Bahçıvan kültürde diyalektikçinin düşünce ve eylemleri mühendisinkilerden çok daha şiddetli bir zalimlik olarak algılanır. Bu nedenle tarihsel olarak anti-komünizme en büyük desteğin bahçıvan kültürün mirasçılarından gelmiş olmasında şaşılacak bir şey yoktur. Öyle ki, bu destek Marksizm'in ahlâksız içgüdülere indirgenmesi şeklini bile alabilmiştir. Diyalektikçi bu portrede insanı kültürel olarak anlayan zârif bahçıvanın karşısında onu hayvan derekesine indirgeyen çirkin ama tehlikeli bir figür olarak resmedilir. Moran özellikle *Biz İnsanlar*'dan hareketle Peyami Safa'nın romanlarındaki "ideolojik yapı"nın özelliklerinden biri olarak ortaya koymuştur bunu:

"Peyami Safa, esası materyalizmdir diyerek özellikle Marksizmi hedef alır kendine ve Süleyman adlı bir Marksist koyar romana. 'Dâva bedenle, maddeyle başlar' diyen Süleyman sınıf kavgasından, tarihî materyalizmden söz edince, yazar adına konuşan Necati tarihî materyalizmi çürütür. Ne var ki, Peyami Safa tarihî materyalizm deyimindeki 'materyalizm' kavramını, bedensel zevklerin, kişisel çıkarların, paranın insanlar için en önemli değerler olduğunu öne süren bir öğretinin de adı olan 'materyalizm' ile aynı şey sanır. Necati, çürütümek istediği tarihî materyalizmi, öbür anlamdaki materyalizm ile karıştırarak şöyle konuşur: 'Diyeceksin ki herşeyin başı iktisadîdir. Yâni dâvayı işkemenin kaba iştilarına irca edeceksin, sevki tabîlere, menfaatlere irca edeceksin...' (Moran, 1999)

Ayrıca Soğuk Savaş gibi kritik tarihsel dönemlerde mühendis ve diyalektikçi olarak birbirinden farklı iki politik imgeye dair içerikler "yapışkan göstergeler" misali birbirine bağlanabilir.¹² Başka bir deyişle, Türkiye'de klasik muhafazakârlığın sonrasındaki bir başka muhafazakârlık düzeyi olan Soğuk Savaş dönemi muhafazakârlığında mühendis ve diyalektikçi arasındaki farkların silinip farklı düzeylerin birbirine indirgendiği veya farklı imgelerin birbirine yapılandırıldığı söylenebilir. Diyalektikçiyle hegemonik bir siyasal ideoloji/akım olarak karşılaşmamış klasik muhafazakârlığın ardından gelen mirasçıların sosyalizmin tarihsel gelişimine verdikleri tepkinin bir anlatımıdır bu. Burada bahçıvan imgesinin Türk muhafazakârlığının bütün düzey ve evrelerinde egemen olduğunu iddia etmiyorum. Başlangıçta da belirttiğim gibi bahçıvan Türk muhafazakârlığında daha çok klasik evrede karşımıza çıkar. Bununla birlikte, bahçıvan imgesinde verili olan güçlü mühendis karşıtlığı sonraki dönemlerde -diyalektikçi gibi- başka imgelere düşmanlıkta da kendisini gösterebilmiştir. Tarihsel formları bağlamında söylersek, Soğuk Savaş dönemi muhafazakârının bakış açısından hem (mühendis) Kemalizm

¹² Sara Ahmed *Duyguların Kültürel Politikası*'nda (2015) "yapışkan bir gösterge"nin önceki göstergeleri de kendiliğinden içerip hatırlattığını yazar. Buradan hareketle imgelerin de birbirine yapılandırıldığını söyleyebiliriz.

hem de (diyalektikçi) Marksizm nihilizm fenomeninin tezahürüdür. Yâni bahçıvanın bakiyesi kültürün kendiliğinden gelişimine ket vurduğu düşünülen iki “kurucu rasyonalist” tipe karşı düşmanlık biçiminde sürer.

Bahçıvanın diyalektikçiye tepkisi öncelikle bir çatışma unsurundan kaynaklanır. Bahçıvanın gözünde toplum çatışmasız bir gül bahçesi gibi kabul görmeli; insana bir gelecek dönüşümü yolunda analiz nesnesi olarak değil kültürel açıdan canlı bir varlık biçiminde muamele edilmelidir. Mühendisler gibi diyalektikçiler de insanı cansız bir madde gibi karşlarına koyup acımasızca analiz ederler. Oysa bahçıvan, mevcut duruma ve insanın zaaflarına dair hoşgörüsüyle, insanların arasında hareket ederken onların canlı kültürel varlıklar olduğu hissini duymaktadır.

Muhafazakâr janusa değinirken durumun görüldüğünden daha çelişkili olduğunu belirtmiştim. Goethe’nin meşhur özdeyişi bu minvalde farklı tutumları daha iyi kavramamıza yardımcı olabilir. Goethe “insanlara oldukları gibi muamele edersek onları daha kötü kılarız; eğer onları olması gerektiği gibi ele alırsak olabilecekleri kadar iyi yaparız” diye yazar. Bahçıvan, verili ve somut varlıklarıyla alırken insanlara oldukları gibi muamele etmektedir. Çatışmayı ontolojik bir forma dönüştüren diyalektikçiye tepkisi, kendi bakışından, nihilizme karşı bahçe düzeni arayışından kaynaklanmaktadır. Diyalektikçi, kötülük konusunda fütursuzdur. Bahçıvan, toplumun karmaşıklığı ilkesi uyarınca kötülüğü toplumsal mekânizmaya gizemli karşılıklı bağımlılıklar biçiminde dağıtan sırlı ve görünmez bir elin gerekliliğine, bahçenin hiyerarşik bir mekân olduğuna yürekte bağlıdır. Diyalektikçiye hatırlatır biçimde, kötülüğün bir illet olduğuna inanmaz fakat bunu diyalektikçinin açık sözlü teorileştirmesinde olduğu gibi itiraf da etmez.

Canlı insan edebiyatının aktüel sağ siyasete özgü bir popülizme doğru yönelim kazanma ihtimalleri de bu noktada tezahür eder. Bu durumda bahçıvan bir patronaj ilişkisinin merkezinde görünmeye başlar. Patronaj tipi toplumsal ilişkide bahçıvanca arzuların tarihsel formlarından biriyle karşılaşırız. Patronaj, bağımlı tarafın canlı varlığıyla korunmasına ve temeldeki ilişkinin sürdürülmesine dayanan eşitsiz bir ilişki biçimidir. Patronaj ilişkisi Türkiye’nin toplumsal ve siyasal tarihi açısından oldukça tanındıktır. Zira, bahçıvan kültürün yandaşları bu tarihin önemli aktörleri olmuşlardır. Kent sosyolojisi perspektifinden yapılmış şu tanımlamaya bakalım:

“Patronaj, bu ilişki biçiminde bağımlı olan tarafın refah ve güvenliğinin kısaca korunmasının patronun sorumluluğunda olduğu, karşılıklı ama eşitsiz bir ilişkidir... Bu tür bir bağımlılık, göç eden köylülerin kentte yaşamlarını idame ettirmek için kullandıkları en kârlı insan ilişkisi olmuştur.” (Kıray, 2002)

Türkiye’nin öncü kent sosyologlarından Mübeccel Kıray’ın *Kentleşme Yazıları*’nda yer alan bu pasaj, Türkiye’nin bahçıvanca (kapitalist) modernleşmesinin maliyetinin nasıl karşılandığını göç ve kentleşme bağlamında analiz etmektedir. Bu toplumsal-siyasal bağlamda söz konusu üçlünün tarihsel karşılaşmalarına dair bir spekülasyon yapabiliriz: Diyalektikçi, mantıksal olarak, ne köyden kente göçü

önleyecek politikalar önerir ne de göç edenlerin toplumsal varlığının idame ettirilmesi için popülist yollara başvurma yöntemini onaylar. Maddeci diyalektik perspektifinden eski köylü ve yeni kentlilerin devrimci bilinçle kızışmaları için - *Manifesto*'daki (1998) deyişle- "yaşamlarının gerçek koşullarıyla yüzleşmeleri" icap eder.

Modern Türk edebiyatındaki, köyden kente göçün hızlandığı yıllarda gelişen "köy romanı" tartışmasında, bazı Marxistler, kentleşme gibi büyük bir toplumsal olguya karşı kırsal mekânlar üzerinde duran ve kırsalı yücelten köy romanı tarzını tarihsel ilerlemenin karşısında duran gerilemeci bir tutum sergilemekle eleştirmişlerdir. Çünkü köy romanı içerik olarak kentsel proleterleşmenin hızını düşürmekte ve Marxist tarih felsefesinin gerçekleşmesine engel olmaktadır. Köylüler, ancak kente kitleler halinde büyük bir tarihsel akışla proleterleşmeye katkıda bulunacaklar ve proleterleştikçe yaşamlarının gerçek koşullarıyla yüzleşmiş olacaklardır. Bu akıl yürütmenin -Maoculuk gibi akımlar hatırlandığında-Marxizm'deki tek yorum olmasa bile en azından diyalektikçi ideal tipi pekiştiren tutarlı bir Marxist tutumu ortaya koyduğunu düşünebiliriz.

Bahçıvan için asıl korkutucu olan, radikal nihilist bir açıklama tarzının yanında bu tür bir çatışmacı perspektifin hegemonik bir nitelik kazanmasıdır. Zira kitlelerin devrimci potansiyellerini kıskırtmamak için ustalıkla hamlelerle denetlenmeleri gerektiği düşünülür. Bu denetimin sağ popülizm formuna bürünmesi, bahçıvanın kültürel canlı varlık olarak insanını politik bir topluluğa dönüştürebilecek tarihsel koşulların gelişimiyle çok yakından ilgilidir. Kültürel topluluk eğer Soğuk Savaş gibi dönemlerde işçi sınıfı tipi somut, kanlı canlı bir politik topluluğa dönüşme ihtimalleri taşıyorsa, bahçıvanlığın mirasçıları başka stratejiler geliştirir. Bu tarihsel moment, kültürel canlı varlık ve somut insan arasında bir çelişkiyi açığa çıkarır. Bu bağlamda, bahçıvanın canlı insan tasavvuru da ete kemiğe bürünür. Bahçıvana göre, yeter ki "sefalet edebiyatı" yapılmasın, toplumsal sorunlar radikal çözüm talep eden politik bir dile tercüme edilmesin. Canlı insan, sendika, konut edinme ve en temel insan haklarını talep eden işçi ve/ya yurttaş değildir. Mühendisin soyut insan haklarına ve diyalektikçinin somut insanının mücadelesine karşı çıkışın ideolojik olarak katı nitelik kazandığı bir dönemeçtir bu.

Mühendis Elitizmi

Muhafazakârların mühendis ve diyalektikçi imgelerini birbirlerinin üzerine yapıştırdıklarından söz etmiştim. Oysa söz konusu tarihsel form üzerinde düşünmeye devam edersek mühendisin kategorik olarak karşıt bir konumda yer almadığını teşhis edebiliriz. Kıray'ın ardından bu kez Meral Özbek'in *Popüler Kültür ve Orhan Gencebay Arabeski* (2006) kitabındaki tezler üzerinde düşünelim. Özbek, mühendis olarak adlandırdığım anlayış tarafından "yoz" bir müzik türü şeklinde etiketlenen arabesk müziğin kente yerleşen popüler sınıfların kültürel örüntüsü olduğunu, mühendisçe modernleşmenin Batıcılık ve elitizmine karşı melez ve tabandan gelen bir modernlik ortaya koyduğunu iddia eder.

Türkiye'nin mühendis modernleşmecilerinin -bir kısmı 1960'lardan sonra, hızlı kapitalist modernleşmenin maliyetini yüklenen toplumsal sınıfların sosyal haklarına daha duyarlı hale gelmiş olsa bile- kültürel seçkincilikten uzaklaştıkları söylenemez. Göç ve kentleşmeyle birlikte ortaya çıkan arabesk müziğe dair yaklaşımlar, bu seçkinci tutumu göstermesi açısından anlamlıdır. Arabeski geri kalmış kırsallığın kültürel göstergesi ve "yoz" bir müzik türü olarak gören mühendisçe tutum, bahçıvanı yankıarcasına, yeter ki sefaletin müziği yapılmasın, onun aşağı kültürü suskun kalsın der gibidir. Başka bir deyişle, bahçıvanın sosyal haklar konusundaki körlüğü, mühendiste kültürel haklar açısından devam etmektedir. Bu tutum, mühendisçe kültür politikalarının meşruiyetini sağlamak adına, kapitalist modernleşmenin yükünü taşıyan toplumsal sınıfların kültürüne karşı duyarsız kalmakta ya da bu konuda elitist buyurganlığını sürdürmektedir.

Meslek ve Paradigma Olarak Mühendislik

Bahçıvan ve mühendis olarak belirlemeye çalıştığım iki ideal tip, Türkiye örneğine gelindiğinde pratikte birbirinin içine girmektedir. Çünkü "bahçıvan siyasetçiler" derken, Türkiye'de çok partili siyasal hayata geçişten itibaren boy gösteren merkez sağ partileri kastediyorum. Oysa bu partilerin liderleri genellikle meslekten mühendisler olmuştur. Hattâ bu mesleği seçmeleri teşvik edilmiştir. Örneğin Abdülaziz Bekkine'nin 1950 sonrasında sağ partilerde etkin görevler edinecek olan gençlere verdiği öğütler kaydadeğerdir. Bekkine, bu gençlere aktüel siyasetle ilgilenmeyi "gayrı ahlâki ve tahripkâr" bulduğu için önermemiştir (elbette onlar hocalarını dinlemeyecektir). Bunun yerine "tabiatı icabı" muhafazakâr olmasını gerekçe göstererek mühendislikle "özellikle meşgul olalım" demiştir (akt. Kara, 2012).

Buna rağmen, ideal tiplerin geçerliliğini koruduklarını ileri sürebilirim: Zira takip ettiğim metodoloji ideal tiplerin toplumsal gerçeklikle birebir denklik ilişkisi olduğunu zâten söylemez. İdeal tiplerin saf bütünlükler olduğu iddiasında da değildir. Ayrıca, Türkiye'ye dair bu gerçek, bahçıvan ve mühendis ideal tipleri arasında mutlak bir karşıtlık olmadığı yönündeki tezimizi doğrular. Hatırlayacak olursak, mühendis kültürün kurucu filozoflarından biri olan Bacon da düzenlenmemiş "vahşi kültür"lere karşı bahçecilik kültürünü savunuyordu. Buradan çıkaracağımız sonuç, mühendis ve bahçıvanın kategorik zıtlıklar değil, Bauman'ın deyişiyle, büyük bahçe kültürü dünyasının farklı iki yorumunu temsil ettiğiidir. Bu sonuç, Türkiye açısından da geçerlidir. Son olarak, ideal tiplerin geçerliliklerini koruduğuna dair son iddiam, bunların ortak zeminlerde yer alabilmelerine karşın yine de birbirinden farklı iki paradigma oluşturmaya devam ettikleridir. Bahçıvanlar, mühendislik mesleğine yönelse bile, kurucu rasyonalist paradigmayı temsil edenler, daha ziyade -meslekten olmaları zorunlu değil- mühendisler olmaktadır. Bu durumda *bir meslek olarak mühendislikle* (ki bu muhafazakârlar için salık verilen bir yoldur) *bir paradigma olarak mühendislik* (bu da cumhuriyetçilerin paradigmasıdır) arasında bir ayrımı akılda tutmamız gerekiyor.

Son İmgeler: Oyun, Hâle, Çıplaklık

Buraya kadar bahçıvanın mühendis ve diyalektikçiyle birlikte nasıl konumlandığını göstermeye çalıştım. Bu son kısımda ise bahçıvanlık analizini başka imgeler aracılığıyla biraz daha derinleştirmeyi deneyeceğim. *Oyundan* başlayalım. Türkiye toplumunun keskin gözlemcisi Oğuz Atay,¹³ politik kültürümüzde derin kodlamaları olan gizli ve “tehlikeli oyun”lardan söz ederken bahçıvan kültürün halet-i rûhiyesini ve ete kemiğe büründüğü deneyimleri tasvir etmiştir âdeta. Açığa vurulmayan oyun *Günlük*’ün bir sayfasında şu şekilde ifade edilmiştir:

“İnsanlarımız bu kötü yaşantıyı dile getirmenin ‘muhalafet yapmak’ olduğunu sanıyorlar... Bir ‘miş gibi yapmak’ tutturmuşlar; arabalar yürüyor ya, ekme yapıyor ya, iyi kötü suyumuz geliyor ya... mesele yok. Bir taklid yapıyoruz... toplumsal sorunlara eğilerek kendini tanıma korkusu... Kavram kargaşası yaratarak temel kavramlardan uzaklaşma çabası... korku ortadan kalkarsa postunu kaybedeceğinden korkan tekke şeyhinin korkusu... Bunun için müeyyideler gevşektir; herkes korkmalıdır ama ceza da uygulanmamalıdır. Müeyyideler hayatı zehir edecek kadar korkutmalıdır; ama isyan ettirecek kadar kesin olmamalıdır. Neyin ne olduğu, hangi suçun cezası ne kadar olduğu bilinmemelidir. Fakat herkes her ana suç işlediğini hissetmelidir ki başkaldırmasın. Her zaman suç işlediği halde kendisine taviz verildiğini hissettiği için başı önünde dolaşır insanımız Bizim ‘ilk günahı’mız budur: Cezalandırılmayan küçük günahların toplamı- Hoşgörümüz de budur. Ayrıca devlet de aynı suçluluk duygusu içinde müeyyideleri uygulamaz. Bu bakımdan bağışlayıcıdır. Karşılıklı bir oyundur bu. *Bağışlanmayan tek suç bu oyunu farketmek, bu oyuna karşı çıkmaktır.* Gerçeği aramaktır.” (Atay, 1992) (abc)

Günlüğün bu sayfası *Kentleşme Yazıları*’ndan alıntıladığım patronaj ilişkileriyle bir arada düşünülebilir. Ayrıca bu satırlarda çözümlenmeyi bekleyen birçok öge var: Oyunu farketmek neden tehlikelidir veya bunun oyun olduğu neden açığa vurulmamaktadır? Bahçıvanlık, toplumsal ve siyasal alanın “bir güçler alanının dengeleri olarak meydana geldiği alan” olduğunu varsayar.¹⁴ Bu güç oyunları, bahçıvan kültürdeki rasyonel siyasi tasarıların çözemediği, kendiliğinden, irrasyonel alanla hiyerarşi fikrinin bir sonucudur. Dahası, oyunun (dinî ya da din-dışı) gizemi bahçıvan kültürün hâleye düşkünlüğüyle birlikte düşünülmelidir. *Hâle* kaldırıldığında, *oyun* yıkıldığında ve gerçek yaşam ilişkileri *çıplak* biçimde ortaya çıktığında, eşitsiz ama koruyucu ilişkiler alt üst olacaktır belki de. O halde, hâle imgesinin üzerinde durmak gerekiyor.

Hâle, maskeleye ve üzerini örtme terimleri, bir gizemleştirme eylemine gönderme yapmak üzere farklı biçimlerde kullanılmıştır. Heidegger modern tekniğe

¹³ Oğuz Atay’ın büyük projesinin *Türkiye’nin Ruhunu* başlığını taşıyacak, insan, devlet ve toplum temalarına ayrılmış üçleme kitap olduğunu belirtmekte fayda var. Büyük bir ihtimalle söz konusu ruhun ele alınması bahçıvan üslubu olarak tanımladığım siyasal-toplumsal fenomene dair belirlemelerle birlikte yapılacaktır.

¹⁴ Mannheim bunu “tarihsel muhafazakârlık” için ileri sürer: “İlgilendiği alan... hiçbir şeyin tümünden getirilerek yapay olarak yaratılmadığı, yâni bireysel mantığın karar veremediği, tam tersine her çözümün, her sonucun gerçek bir güçler oyununun dengeleri olarak meydana geldiği bir alandır.” (Mannheim, 2002)

ilişkin soruşturmasında “modern tekniğe baştan sona hâkim olan *gizini-açma*, meydan okuma anlamında bir saldırı (Stellen) karakteri”nden söz eder. Bu meydan okuma, Varlığa karşı bir tehdit anlamına gelir:

“İlkel bir hakikâtin çağrısını deneyimlemenin insana men edilebilmesi imkânıyla tehdit eder.” (Heidegger, 1998)

Heidegger’in gördüğü tehdidin ilk örnekleri, kuşkusuz, Aydınlanma Felsefesi’ne ilişkin metinlerde yer almaktadır. Fransız Aydınlanması’nda boş inaçların eleştirisi, Horkheimer ve Adorno’nun (1995) deyişiyle genellikle “maske düşürme” ile aynı anlama gelmiştir. Daha çelişkili bir tutum, konunun belki de ilk kez vurgulandığı Rousseau’nun metinlerinde karşımıza çıkar. Rousseau’nun konumu ilginçtir. Bir yandan, Aydınlanma’nın “mutlak şeffaf toplum” idealini yansıtır. Gizemli olan her şeye negatif bir anlam yükleyerek “hakikâtin peçesinin açılması”nı önerir. Diğer yandan, bu temel Aydınlanmacı ilkeyi bırakmaksızın onu Aydınlanma’nın kurumlarına da yönelir (Starobinski, 1988; Yeğenoğlu, 2003). Rousseau, medeni kurumları üzeri aldatıcı görünümle örtülü bir bozulma vesikası olarak eleştirmiştir:

“İlim, edebiyat ve sanatlar, insanları bağlayan zincirleri çiçeklerle örter; hür yaşamak için doğmuş görünen insanların damarlarında taşıdıkları hürriyet duygusunu söndürür; onlara kölelik hayatını sevdirebilir; onları medeni milletler dediğimiz kütleler haline sokar.” (Rousseau, 1997)¹⁵ (abç)

Rousseau’nun metnindeki “örtme”, gerçekliğin (“çiçekler”) arkasında örtülmüş bir esas gerçeklik (“insanları bağlayan zincirler”) varsayıldığından, Marxist ideoloji eleştirisinin öncüsü olarak da düşünülebilir. Bununla birlikte, Rousseau öncelikli modern kurumlara özgü bir gizlemeden bahsederken Marx ve Engels kapitalizm öncesi toplum biçimlerini kastederek. Kapitalizm, bireylerin dünyayı algılamalarını potansiyel bir “yanlış bilinç”le sakatlamış olsa bile eski gizemli toplumsal örgütlenmelerin maskesini düşürmüştür. Marx ve Engels, burjuvazinin “üretim araçlarını devrimcileştirilmesi” ile yaptığı toplumsal devrimi anlatırken “hâle sökme” terimini kullanır:

“Burjuvazi tarihte son derece devrimci bir rol oynadı... üstünlüğü ele geçirdiği her yerde, bütün feodal, ataerkil, pastoral ilişkilere son verdi... insan ile insan arasındaki çıplak çıkardan, katı ‘nakit ödeme’den başka hiçbir bağ bırakmadı. Dinsel tutkuların, şövalyece coşkunun, darkafalı duygusallığın kutsal titreyişlerini, bencil hesapların buzlu sularında boğdu... Tek sözcükle, dinsel ve siyasal yanılsamalarla maskelenmiş sömürünün yerine, açık, utanmaz, dolaysız, kaba sömürüyü koydu... şimdiye kadar saygı duyulan ve saygın olarak değer verilen bütün mesleklerin *hâlelerini söküp attı.*” (Marx&Engels, 1998) (abç)

¹⁵ Starobinski (1998) Rousseau’nun hakikâtin ifşa edilmesine dair Aydınlanmacı bir kuram geliştirdiğini söylerken, Yeğenoğlu (2003) bu hakikâtin peçesinin açılması çağrısını oryantalist söylemin temel ilkelerinden biri olan “Doğu(lu)nun peçesinin açılması” temasıyla ilişkilendirir. Bu analiz, mühendisin hâle karşıtı şeffaflık politikasının, tarihsel açıdan eril ve oryantalist bir çizgide somutlaştığını kavramak açısından ilginçtir.

Diyalettikçinin tutumuna âşınayız: Gizemli ve zarif hâlelerin söküp atıldığı, maskelenmiş sömürünün yerini dolaysız sömürüye bıraktığı “yerleşmiş olan ne varsa eriyip giden kutsal olan ne varsa lanetlenen” vetire aslen tarihsel bir fırsattır: “(V)e insan, kendi toplumsal durumlarına ve karşılıklı ilişkilerine sonunda ayık kafa ile bakmak zorunda kalıyor” (Marx&Engels, 1998).

Bu aşamaya kadar, oyun, hâle ve çıplaklık bağlamlarından temel sorunsalımızı teşkil eden bahçıvanın hâlesine doğru yol almış olduk. Berman’a göre, *kaybedilen hâle ve çıplaklaşmış sosyal ilişkiler*, Rousseau, Marx ve Engels’in yanı sıra, Burke’ün siyasi düşüncesini kavramak için de uygun bir imgesel zemin sunmaktadır. Zira Burke, mühendisçe radikal modernleşmenin hâleye yer bırakmayan bir şeffaflık rejimi kurduğunu erken tarihlerde ileri sürmüştür. *Reflections*’taki (1955) şu pasaj hâlenin ortadan kalkışına olumsuz bakışını sergiler:

“Ama herşey değişti artık. İktidarı iyi yürekli, itaati özgür kılan, hayatın renkleri arasında uyum kuran tüm *hoş yanılmalılar*... ışık ve aklın bu yeni muzaffer hükümranlığıyla yok edilecek. *Hayatın tüm saygıdeğer örtüleri kabaca çekilip alınacak. Zayıf ve sallantılı doğamızın aksaklıklarını örtmek*, ona asalet sağlamanın bir gereği olarak yüreğimizin beslediği ve anlayışımızın çekidüzen verdiği tüm o eklenmiş yüce düşünceler saçma, gülünç ve bayat şeyler gibi patlayıp dağılacaklar.” (akt. Berman, 2004) (abç)

Bahçıvan sözlük anlamıyla¹⁶ “ay ve diğer parlak gök cisimlerinin etrafında görünen parlak ışık dairesi” anlamına gelen *hâleye* düşkündür: Gök cisimleri kendilerini hâlesiz göstermezler; onları tüm *çıplaklığıyla* göremeyiz. Toplumsal gerçeklik de gizem içerir ve onun sırlarını kavramaya çıplak bir algılama yoluyla ulaşılabileceğini düşünmek yararsız ve tehlikelidir. Hâle *tabula rasanın* karşıtıdır. Ne insan zihni ne de fiziksel ve toplumsal dünya, hâlesiz boş bir levhadır. (Fakat bu, *tabula rasaya* yönelik diğer eleştirilerden, Kant’ın “zihin kategorileri”nden ve Durkheim’in “toplumsal kategoriler”inden farklıdır.) Toplum, rasyonel olarak anlaşılması ve değiştirilmesi imkânsız hâle yapıtaşını nedeniyle, mühendisin ileri sürdüğü *tabula rasadan* veya sıfır noktasından başlatılamaz.

Bu öğretiyi bir estetik anlayışa bağlarız. Bahçıvan belirli bir düzeyde dünyaya estetin gözüyle bakan insandır. Eagleton *Estetiğin İdeolojisi*’nde Burke’ün düşüncesinde estetik-olanın en katı bir biçimde karşısına aldığı fenomenin - mühendis devrimcinin dayandığı- doğal haklar anlayışı olduğunu yazar. Burke’te mühendisin toplumu dönüştürmek üzere ileri sürdüğü *a priori* ilkeler ve/ya soyut evrensel yasa hâleden soyulmuş *çıplaklıkla* eşanlamlıdır. Burke insanî ve toplumsal karmaşıklıktan söz ederken (“insan doğası grifttir; toplumun nesnelere mümkün olan azamî karmaşıklığa sahiptir”), Eagleton’ın deyişiyle “terimin orijinal anlamında bir

¹⁶ *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*’nde “hale” “ayın çevresinde görülen ışık halkası, ağıl, ayla” olarak açıklanırken şu cümle örnek olarak verilmektedir: “Üstünde gençliğin, masumiyetin, saadetin verdiği bir hale vardı. - H. C. Yalçın.” 2. Hristiyanlıkta aziz sayılanların resimlerinde başları çevresinde çizilen daire.

estetikçi olarak konuşmaktadır.” Diğer bir deyişle, Burke mühendis devrimci figürüne karşı çıkarken estetik bir söylemi de seferber eder. Burke’e göre,

“Devrimcilerin yarattığı asıl tehlike, *bağnaz anti-estetikçiler* olarak, hegemonyayı çıplak güce indirgemeye çalışmalarıdır. Devrimciler, erkeklerin ve kadınların bu dehşet verici yasağı *tüm çıplaklığı içinde seyredebileceklerine*¹⁷ ve *hâlâ yaşayabileceklerine delicesine inanan; her edepli dolayımı ve teselli edici yanılısamayı bu yasadan soyan; her tasarımsal ikonun ve her dindar pratiğin kökünü kazıyan; böylelikle de perişan yurttaşları otoritenin tüm sadistçe şiddeti önünde çaresiz ve savunmasız bırakan Protestan aşırı uçlardır. Bu putkırıcılık karşısında öfkeye kapılan Burke...*” (Eagleton, 2010) (abç)

Hâlenin insan doğasıyla (“zayıf ve sallantılı doğamızın aksaklıklarını örtmek”), siyasal (“iktidarı iyi yürekli.. kılan tüm hoş yanılısamalar”), toplumsal (“hayatın renkleri arasında uyum kuran tüm hoş yanılısamalar”, “hayatın tüm saygıdeğer örtüleri kabaca çekilip alınacak”) ve estetik boyutları bulunan kuşatıcı bir imge olduğunu gördük. Ayrıca estetikle ilgili mistik bir boyuttan da söz edebiliriz. Bu boyutta, estetik bakış, hâlelerin değerini duyuş, bir bakıma hidâyete ermdir. “İstanbul’un Mevsimleri ve Sanatlarımız” (2000b) başlıklı yazısında, bütün ömrü boyunca matematik ve geometrik bir itkiyle tek bir düşüncenin etkisinde olan ve yaradılıştan gelen meyillerini inkâr ederek hayata küsen, insanı yalnız sefaletlerinde görmek için elinden gelen herşeyi yapan eski bir arkadaşından bahseder Tanpınar. Lâkin aşkın, estetizmin ve hâlelerin büyük şehri İstanbul onun yakasını bırakmaz. Bu “sihirbaz şehir” -Tanpınar’ın üstâdı olan Yahya Kemâl’in (1992) zevalinin iktisadi nedenlerde aranmasına hayıflandığı “aziz İstanbul”-, ateşli bir rakkase gibi onu durmadan kovalar, onun karşısına çıkıp “soyunur” ve raks yapar:

“Sonunda düşüncesinin ciddiyetiyle beni o kadar ürküten dostum tam manasıyla *mûnis bir estet* oldu... Şimdi hayatta güzellikten başka bir şey aramıyor belki de başka bir şeye inanmıyor... renkleriyle *sarhoş* oluyor... *gizli riyaziyesini* keşfediyor... siyah kehribar cilâlı karanlıklarını buluyor... İstanbul’un dört mevsiminde insanlığın en geniş talihini yakalıyor.” (Tanpınar, 2000b) (abç)

Estet, realitenin sadece yüzeyindeki matematiği bulup çıkararak mühendise karşı “gizli riyaziyeyi keşfetmesi” açısından bahçivanla belli bir düzeyde buluşur; bu anlamıyla estet ve bahçivan, realiteye sathî olarak bakan zekâyâ karşı onu derinden ve bütünsel olarak anlayan sezgiye dayalı Bergson metafiziğinde karar kıyor gibidir; estetin bahçivandan farklı yanlarından biri ise faaliyetine edebi romantikliğe özgü bir büyüü (“sarhoşluğu”) katmasıdır. Tanpınar, Descartesci mühendisin yanlıştan dönmesinin bahçivanca politikalara ikna edilmesinden (veya buna zorlanmasından) çok estetik bir büyüyle mümkün olduğunu ifade eder sanki. Koçak’ın Gökalp’e karşı Yahya Kemâl için ileri sürdüğü ulusun ve tarihinin “öncelikle estetik bir gerçeklik

¹⁷ Bahçivanın diyalektikçinin “tiyatro sahnesi” olarak tarih anlayışından ayrılmasının nedenlerinden biri bu seyir meselesidir. Bahçivanın bakış açısından, toplumsal gizem nedeniyle yasa tüm çıplaklığıyla nasıl görülemezse tarih de benzer nedenlerden ötürü bütün çıplaklığıyla seyretilemez.

olarak kurgulanması” teması Tanpınar açısından da düşünülebilir.¹⁸ Estetiği doğa ve tarihle kaynaşmış mistik bir dinin ilkesi olarak algılayan yazarımıza göre, eski dost rasyonalist katılığını bırakmakla bir bakıma din değiştirmiş ya da hidâyete ermiştir. Bu noktada, ilk Tanpınar yorumcularından biri olan Moran’ın teşhisini hatırlayalım:

“Tanpınar’ı toplumcu yaklaşımdan da, Halide Edip Adivar ve Peyami Safa gibi Doğu’ya ve kendi değerlerimize bağlı romancılarımızın tutumundan da uzaklaştıran, bu sorunlara estetik kaygılarla eğilmesidir. ‘Hayat şekilleri’ derken ne düşünüyor Tanpınar? Bu deyim anlamı Tanpınar’da bütün bir kültür ve uygarlığı içine alacak kadar geniş. Kültürümüzü, sanatımızı, geleneklerimizi, muşeretimizi, eğlence anlayışımızı, törenlerimizi, oyunlarımızı, tümünü kapsar; ve bütün bunlar Tanpınar için bir estetik, daha doğrusu bir beğeni sorunudur. Eskiye bağlılığı da hem eski sanatımızda (özellikle müzikte) bulduğu değerlere, hem de eski hayat şekillerinde bulduğu (ve temelde birinciden pek ayrılmayan) aynı estetik değerlere bağlılıktır. Tanpınar hayat şekillerine estetik açıdan bakar, çünkü belli bir uygarlığın içinde, halkın bilmeden yarattığı bu biçimler bir sanat yapıtına benzer; onlar da başka bir yerden alınmamış, kendimizin olan ‘authentique’ biçimlerdir... Taklit bir sanat yapıtı nasıl değersiz ise, güzel olamazsa, taklit yaşayış biçimleri de öyledir... Tanpınar Müslümanlığın kendisine de bir yaşam biçimi, bir sanat işi, kısaca ince zevkin doğurduğu gelenekler, âdetler, yapıtlar toplamı olarak bakar... Dediğim gibi Tanpınar için Müslümanlık temelde estetik bir sorun...” (Moran, 1999)

Klasik Türk muhafazakârlığının Britanya muhafazakârlığından farklı toplumsal temellere dayanmasından veya onun kadar güçlü bir sınıfsal tabana dayanmıyor olmasından ötürü,¹⁹ Burke’ünküyle karşılaştırıldığında, Tanpınar’ın külliyyatında

¹⁸ “Gökâlpe için kültür ve estetik, ulusun kurulmasında bir araçtı; Yahya Kemâl ise ulusu ve tarihini öncelikle estetik bir gerçeklik olarak kurguluyordu. Bunun bazı pratik uzantıları da vardı: Milliyetçiliğin güncel siyasi boyutunu abartmamak ve özellikle şanlı bir geçmişin sahiden diriltilebileceği yanılsamasından geri durmak; amaçlanan saf ve yekpare ulusal kültürün o kadar saf ve yekpare olamayacağını, ama öte yandan bu türden formüllerin yanı başında -onlardan az çok etkilenecek-melezliğine rağmen görece tasasız bir yerli kültürün de süregittiğini görmek.” (Koçak, 2001) (Orijinal metinde altı çizilmiş)

¹⁹ Bu farkın niteliği için Burke’ün mülkiyetin sınıflı toplum düzeni ve özgürlük açısından önemini vurguladığı sayfalara bakılabilir. Klasik Türk muhafazakârlığındaki “estetik” üslûpla karşılaştırıldığında Burke’ü muhafazakârlığın ekonomi-politik boyutları son derece baskındır. Türk muhafazakârlığında Peyami Safa’nın Soğuk Savaş dönemi anti-komünist muhafazakârlığını çok iyi temsil eden *Kızıl Çocuğa Mektuplar’ına* (1963, 1978) kadar böyle ekonomi-politik bir açıklama biçimi kendisini çok az gösterir. Burke hâlenin toplumsal gerekliliğini “hayatın saygıdeğer örtüleri” biçiminde savunuyordu. Burke’ün düşüncesine daha yakından bakıldığında, mülkiyetin bu “saygıdeğer örtüler”den biri olduğu anlaşılır. Dolayısıyla Burke’ün perspektifinden, hâlenin insan doğasıyla ilgili, siyasal, toplumsal ve estetik boyutlarından ayrılmaz bir ekonomik boyutu vardır: “Mülkiyetimizi ailelerimiz nezdinde ebedileştirme kudreti, mülkiyetle ilgili en değerli ve ilginç durumlardan biri olup; mülkiyetin önemli bir bölümü, toplumun devamına hizmet etmektedir... Bizde, Lordlar Kamarası bu ilke ile oluşturulmuştur... Bırakın o büyük mülk sahipleri ne istiyorlarsa onu olsunlar ve en iyilerin arasında yer alma şansları olsun, en kötü ihtimalle, toplum gemisinin safrası olurlar... Mevcut duruma baktığımızda, her şeyde, doğanın yüce yolundan sapmış görünüyorsunuz. Fransa’yı sahip olduğu mülkiyet idare etmemektedir. Tabii ki, mülkiyet tahrip edilmiştir; ve rasyonel bir özgürlükten söz etmek de mümkün değildir” (Burke, 2016). Eşitlik üzerine benzer bir düşüncüyü de not düşebiliriz: “... toplumu eşitlemeye çalışanlar, aslında doğal

hâleyi toplumsal hiyerarşinin ve sınıflı toplumun hoş yanılısamarları ile özdeşleştiren bir tutuma açık bir biçimde rastlanmaz; hâle burada daha ziyade estetik bir hazzın duyumuna benzer. Bununla birlikte, aynı külliyata bir bütün olarak bakıldığında hâlenin saf estetik bir kategoriden fazlasını ifade ettiği de açıktır. *Beş Şehir*'de Cumhuriyet'in radikal modernist mimari anlayışıyla inşa edilen yeni Ankara'sının şantiye görünümüne hayıflanan Tanpınar, radikal modernliğe dair *Faust* ve *Yeraltından Notlar*'dan itibaren iyi bilinen "daimi inşaat sahası" imgesini hatırladığımızda, alelâde bir estetik sorundan fazlasını anlatmaktadır. Bunun gibi, *Yaşadığım Gibi*'de (2000b) derlenen "Karanlıkların Tadı" ve "Lodosa, Sise ve Lüfere Dair" başlıklı yazılarında, geceye ve karanlıklara romantik bir övgü sıralanırken benzer manzaralarla karşılaşırız. Aydınlık, güneşli hava ve şeffaflık gibi imgeler, bir idea ve deneyim olarak radikal modernliğin idealleştirdiği koşullara işaret ederken, raks, hâle, sis ve gece, hayatı yavaşlatan, zamanı yekpâreleştiren ve geçmişin dokusunu sezilebilir/tecrübe edilebilir kılan örüntülerdir.

Hâle, estetik dininin şartı olmanın yanı sıra, zamanın önemli bir kesitinin simgesidir. Bu anlamıyla, bahçıvanın ideolojik tutumunu belirleyecek kadar önemlidir. Bahçıvan, kendisiyle çok karıştırılan reaksiyonerin tarih anlayışından *geçmişin hâlesi* diyebileceğimiz bir tutumu sahiplenerek ayrılır. Bahçıvana göre geçmiş, -reaksiyonerin tutumundan farklı bir biçimde- şimdiki zamanda bir hâle olarak yaşmalıdır. "Huzur üslûbu" teriminin mucidi Çiğdem, geleneğin imgesinin merkezi konumu bağlamında klasik muhafazakârlığın ana fikirlerinden birini dile getirir:

"Kayıp bir geleneğe yönelik nostaljik ya da estetik bir tavrın, geleneğin kendisinden çok imgesine sahip çıktığını herhalde en iyi muhafazakârlar anlamıştır. Geleneğin 'anlam sözlüğü', ancak modern bir dile tercüme edildiğinde anlamlı kalabilecektir." (Çiğdem, 1997)

Klasik muhafazakârların geleneğin imgesine sahip çıktıkları iddiası, geçmişin kendisinden ziyade "dokusu"yla veya geçmişin hâlesiyle ilgili olmalarını açıklamanın bir başka yoludur. Bahçıvan, geçmişi bir hâle olarak arar. Estetik dininin temel ilkesine göre, hayatımızdaki şekillerde bu hâlenin aksini görüyorsak "dindar" sayılırız ve varoluş sancılarımız azalır.

Estetik, mistik ve zamana dair boyutların ardından, hâlenin kutsallıkla ilişkisiyle bitirelim. Hâle, diğer anlamıyla, "Hristiyan tablolarında meleklerin ve azizlerin başlarının çevresinde görülen kutsal ışık dairesi" olarak,²⁰ kutsal sözcüğüne yakın bir anlama sahiptir. Hâlenin bu anlamı Benjamin'in (2004) geleneksel ve modern sanat arasında yaptığı ayrımla açıklanabilir. Benjamin'e göre, gizem ilkesine dayanan geleneksel sanatın aurası modern çağda sanatın popülerleşmesiyle birlikte zayıflamıştır. Modern sanat eseri, teknolojinin imkânlarıyla yeniden üretilip -sadece

düzeni değiştirip bozarlar" (Burke, 2016). Peyami Safa'nın ilgili eserini "İdeolojik Sentez: Kültüralizm, Sosyalizm Karşıtlığı, Kapitalizm"de (2014) analiz etmişim.

²⁰ *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*'nde "hale"nin ikinci anlamı "Hristiyanlıkta aziz sayılanların resimlerinde başları çevresinde çizilen daire" olarak verilmektedir.

sınırlı bir edebi kamuya değil- genel olarak kamuya sunulduğunda, geleneksel sanata ayrıcalığını veren aura çözülür ve bu durum sanatın demokratikleşmesi gibi bir açılıma işaret eder.

Sonuç yerine

Tarihsel-diyalektik materyalizm, hâlenin kutsallığını yırtan tarihsel darbeleri bu olgularla özdeşim kurarak ama en azından eleştirel bir mesafeden analiz eder. Söz konusu atılım, diyalektikçinin ideal tipini segileyen Hegel'in fenomenolojisinden beri "mutlağın yırtılması"ni çağırıştırır (Hegel, 2005). Bu analizin varoluş açısından materyalist atımları vardır kuşkusuz fakat kaba bir materyalizmle ya da yüzeysel bir laikleşmeyle açıklanamaz. Hâlenin yırtılmasını radikal bir laiklik hamlesiyle özdeşleştiren, burjuvazinin feodal sınıflara ve kiliseye karşı geliştirdiği tarihsel argümanlar tarafından belirlenen dar siyasal ufku aşamayan mühendistir: Burjuvaziye ihtiyat önerisinde bulunarak radikal kültürcülüğü aristokratik erdemlerle dengelemeye, burjuvaziyi ılımlı ortayollar ve karma yönetimlerin faziletleriyle etkilemeye çalışan bahçıvanın çağrısını kabul etmeyen mühendis. Onun için can alıcı sorun, kamusal alandaki hâleli görünlere fetihçi bir arzuyla, hızlı bir biçimde son vermektir. Hâle ise çoğu zaman belirli bir toplumsal olguda somutlaşmıştır. Sözelimi, kamusal hayatta dinselliğin simgesi olduğunu düşündüğü peçe ve türban gibi semboller çekilip alınırsa mühendisin tavrı yumuşayacaktır. Yırtma hareketinin radikal bir toplumsal dönüşüm eşiğine götürülmesini istemeyecektir büyük ihtimalle. Bahçıvan, sıklıkla bu tutumun yumuşatılmasından yanadır ama *laik* darbelere bütünüyle karşı da değildir. Bahçıvanlar, bu kültürün anavatanı olan İngiltere'nin *seküler* tarzını tercih ederler. Burada hâle hızlı bir darbeye düşürülmemekte, evrime bırakılmakta ve sürekli küçük bir parçasını saklayarak kendini idâme ettirebilmektedir. Bahçıvan açısından asıl tehlikeli olan, hâlenin sonunu kökten getiren diyalektikçinin ontolojik radikalizmidir. Bahçıvanın mühendislik karşıtı politik tutumunun kırılabilirliği bu düzeyde bir kez daha anlaşılır.²¹ Mühendis başarıya ulaşsa da toplumsal hayatın içindeki bazı hoş yanılımlar varlığını sürdürebilir; bahçıvan bunu çok iyi kavramıştır. Buna karşılık diyalektikçinin başarı kazanması çırılçıplak olmak anlamına gelir. Hegel, tutucu bir politikada karar kılmış olsa bile Marxizm gibi bir "hayalet"in varlığını tetiklemiştir.

²¹ Öğün (1997), Peyami Safa'nın bir mühendislik stratejisi olan 27 Mayıs'ın ardından yazdığı "Ordu, Muhafazakârlar ve Mürteciler"den hareketle, muhafazakârlıkta sivil ve politik küre arasındaki gerilimin politik küre lehine kaydığını iddia ediyordu. Kendi terimlerimize tercüme ederek, bunu bahçıvanın "sivil toplum"culuğunun mühendisin "politik toplum"uyla yer değiştirmesi olarak yorumlayabiliriz ki, bu da bahçıvanın mühendislik karşıtı politik tutumunun kırılabilirliğini tasdik eder. Tanpınar'ın 27 Mayıs'ın ardından yazdığı "Suçüstü" makalesini de bu bağlamda analiz etmek mümkün görünüyor. Tanpınar bu yazıda Türkiye'de mühendis paradigmanın önemli tarihsel momentlerinden birini oluşturan 27 Mayıs'ı haklılaştıran tutumuyla *Beş Şehir*'deki "kalp adamı" bahçıvandan oldukça uzaktır: "Kaçmak üzere iken ve suçüstü... Ağzı köpüklü Adnan Menderes... Bize bu kurtuluşu hazırlayan, istikbalimizi o kadar asaletle ve necabetle kefaletine alan orduya nasıl teşekkür etmeli?" (Tanpınar, 2002b). Bunun nedenleri arasında, başta belirttiğim gibi, saf kendiliğindenliğin imkânsızlığı ve Türkiye'nin tarihsel koşulları sayılabilir. Bu tarihsel koşullar muhafazakârlığın kendiliğindenlik-kurucu rasyonel eylem bağlamında kurucu boyutunun güçlü olmasına da neden olmuştur.

Kaynakça

- Abercrombie, N., Hill, S. ve Turner, B. (2006). *Dictionary of sociology*. London: Penguin.
- Ahmed, S. (2015). *Duyguların kültürel politikası*. (Çev. Sultan Komut). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Atay, O. (1992). *Günlük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bacon, F. (1999). *Novum organum*. (Çev. Sema Önal Akkaş). Ankara: Doruk Yayınları.
- Bacon, F. (2002). *Denemeler*. (Çev. Akşit Göktürk). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bauman, Z. (1996). *Yasakoyucular ile yorumcular*. (Çev. Kemal Atakay). İstanbul: Metis Yayınları.
- Benjamin, W. (2004). *Pasajlar*. (Çev. Ahmet Cemal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Berger, J. (1999). *Picasso'nun başarısı ve başarısızlığı*. (Çev. Y. Salman ve M. G. Sökmen). İstanbul: Metis Yayınları.
- Berman, M. (2004). *Katı olan her şey buharlaşıyor*. (Çev. Ü. Altuğ ve B. Peker). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Best, S. ve Kellner, D. (1998). *Postmodern Teori*. (Çev. Mehmet Küçük). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Beyatlı, Y. K. (1992). *Ezan ve Kur'an. Aziz İstanbul*. İstanbul: MEB.
- Burke, E. (1955). *Reflections on the revolution in France*. Chicago: Regnery Gateway.
- Burke, E. (2005). *Gelenekselcilik*. (Çev. Bilal Canatan). *Muhafazakâr Düşünce*, 3.
- Burke, E. (2016). *Fransa'daki devrim üzerine düşünceler*. (Çev. Okan Arslan). Ankara: Kadim Yayınları.
- Çiğdem, A. (1997). Muhafazakârlık üzerine. *Toplum ve Bilim*, 74.
- Dostoyevski (1999). *Yeraltından notlar*. (Çev. Mehmet Özgül). İstanbul: Cumhuriyet Dünya Klasikleri Dizisi.
- Eagleton, T. (2010). *Yüreğin yasası: Shaftesbury, Hume, Burke. Estetiğin ideolojisi*. (Çev. Hakkı Hünler). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Edgar, A. ve Sedgwick, P. (2007). *Kültürel kuramda anahtar kavramlar*. (Çev. Mesut Karaşahan). İstanbul: Açılım Yayınları.
- Goethe (2011). *Faust*. (Çev. İclal Cankorel). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

- Guha, R. (2006). *Dünya-tarihinin sınırında tarih*. (Çev. Erkal Ünal). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gürbilek, N. (2007). *Kör ayna kayıp şark*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Hegel (1991a). *Tarihte akıl*. (Çev. Önay Sözer). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Hegel (1991b). *Hukuk felsefesinin prensipleri*. (Çev. Cenap Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Hegel (2005). *Hegel*. (Çev. ve Yay. Haz. Nejat Bozkurt). İstanbul: Say Yayınları
- Heidegger, M. (1998). *Tekniğe İlişkin Soruşturma*. (Çev. Doğan Özlem). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Kara, İ. (2012). Cemaat yapıları ve davranış biçimleri. *Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslâm*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Koçak, O. (2002). 1920'lerden 1970'lere kültür politikaları. *Modern Türkiye'de siyasi düşünce: cilt 5/Kemalizm*. (Ed. Ahmet İnel). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kıray, M. (2002). *Kentleşme yazıları*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Macfarlane, A. (1993). *Kapitalizm kültürü*. (Çev. R. Hakan Kır). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Mannheim, K. (2002). *İdeoloji ve ütopya*. (Çev. Mehmet Okyazuz). Ankara: Epos Yayınları.
- Marx, K. Ve Engels, F. (1998). *Komünist parti manifestosu*. (Çev. Sol Yayınları). Ankara: Sol Yayınları.
- Mollaer, F. (2014). Rasyonalist düşünce geleneği karşısında muhafazakârlık. *Muhafazakârlığın iki yüzü*. (İkinci Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Mollaer, F. (2014). Modern epistemik cemaatin üyeleri: Kemalizm ve İslâmcılık karşısında Türk muhafazakârlığı. *Muhafazakârlığın iki yüzü*. (İkinci Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Mollaer, F. (2014). muhafazakâr akıl tutulması: araçsal aklın bir aşaması. *Muhafazakârlığın iki yüzü*. (İkinci Baskı), İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Mollaer, F. (2014). İdeolojik sentez: kültüralizm, sosyalizm karşıtlığı, kapitalizm. *Liberal muhafazakârlık karşısında Nurettin Topçu*. (İkinci Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Mollaer, F. (2016). *Tekno-muhafazakârlığın eleştirisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Moran, B. (1999). *Türk edebiyatına eleştirel bir bakış, cilt 1*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öğün, S. S. (1997). Türk muhafazakârlığının kültür kökleri ve Peyami Safa'nın muhafazakâr yanılığı. *Politik Kültür Yazıları*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Özbek, M. (2006). *Popüler kültür ve Orhan Gencebay arabeski*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Özel, İ. (2012), *Erbain*. Ankara: TİYO Yayınları.

Özipek, B. B. (2003). Muhafazakârlık, devrim ve türkiye. *Modern Türkiye’de siyasi düşünce: cilt 5/muhafazakârlık*. (Ed. Ahmet Çiğdem). İstanbul: İletişim Yayınları.

Parkin, C. W. (1997). Burke ve muhafazakâr gelenek. *Siyasi düşünce tarihi* (Ed. David Thomson. Çev. Ali Yaşar Aydoğan vd.), İstanbul: Şule Yayınları.

Popper, K. (1989). *Açık toplum ve düşmanları*. (Çev. Mete Tunçay). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Polanyi, K. (1986). *Büyük dönüşüm*. (Çev. Ayşe Buğra). İstanbul: Alan Yayıncılık.

Rousseau, J. J. (1997). *İlimler ve sanatlar hakkında nutuk*. (Çev. Sabahattin Eyüboğlu). İstanbul: MEB.

Safa, P. (1971). *Din, inkılâp, irtica*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Safa, P. (1978). Kızıl çocuğa mektup. *Doğu-Batı sentezi*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.

Sartori, G. (1996). *Demokrasi teorisine geri dönüş*. (Çev. T. Karamustafaoğlu ve M. Turhan). Ankara: Yetkin Yayınları.

Starobinski, J. (1988). *Jean Jacques Rousseau: transparency and obstruction*. Chicago: Chicago University Press.

Tanpınar, A. H. (1997). *Ondokuzuncu asır Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.

Tanpınar, A. H. (2000a). Bursa’da zaman. *Bütün şiirleri*. (Haz. İnci Enginün). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tanpınar, A. H. (2000b). *Yaşadığım gibi*. (Haz. Birol Emil). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tanpınar, A. H. (2001a). *Beş şehir*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tanpınar, A. H. (2001b). *Yahya Kemâl*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tanpınar, A. H. (2002a). *Saatleri ayarlama enstitüsü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tanpınar, A. H. (2002b). Suçüstü. Mücevherlerin Sırrı. (Haz. İ. Dirin, T. Anar ve Ş. Özdemir). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tanpınar, A. H. (2008). *Günlüklerin ışığında tanpınar’la başbaşa*. (der. İ. Enginün ve z. Kerman). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Yeğenoğlu, M. (2003). *Sömürgeci fanteziler*. İstanbul: Metis Yayınları.

Extended Abstract

The purpose of this article is to describe the roots of classical conservative thought. The article proposes an analysis of primary images which classical conservative thought has been based on. One of the most crucial images of classical conservative thought is “gardener”. The image of gardener clearly depicts very style of classical conservatism. There has been the clash between this image (“gardener”) and the images of “engineer” and “dialectician.” Moreover the image of gardener has been formed by the clash. Therefore if we take into consideration this three images (as “gardener”, “engineer”, and “dialectician”) the foundations of classical conservatism thought can be clarified.

An attempt to examine how constitutive images as in the example of ‘gardener’ and ‘dialectician’ combines with other political images not only enables us to distinguish the ideological differences of classical conservatism and but also addresses the ways in which classical conservatism contests with other ideological languages. In particular, whilst the analysis of the founding political images of ‘gardener’ and ‘engineer’ indicates the ways of how diverse political paradigms are established, it also provides a ground to interrogate whether these constitutive images are categorical binaries. This inquiry appears as a must for an ideological analysis, as the truth underlying an political image is in fact the ideological construction of the truth itself. Images not tell the truth, in fact they set the truth of the ideology. The work here is the ideological treatment of the images registered in the ways of seeing, rather than drawing a impartial borders to a objective phenomenon. Hence, the images at hand are taken as historically overlapping abstractions which refer to certain different political parlance not as clearly defined essences.

In this speculative article, I aim to examine the classical conservatism with the image of ‘gardener’ and classical conservatism as a ‘gardener’ manner. I will elaborate the image of ‘gardener’ so as to abstract the classical conservatism. The image of ‘gardener’ resembles Mannheim’s agent in his analysis of ‘historical conservatism’. Historical conservatism takes into consideration the irrational motivation and the unorganized and unpredictable political sphere. The gist here is the denial of rationalism and spontaneity: ‘An irrational sphere which is impossible to be created yet emerges entirely spontaneous’. The counter argument to the historical conservatism as a ‘way of thinking’, on the other hand, can be defined as: ‘The clash between planned creation and spontaneous development’ (Mannheim, 2002). What is hidden in these theoretical assumptions appears as basis of classical conservatism. The clash which establishes the classical conservatism characterizes itself in the political images of ‘engineer’ (‘planned creation’) versus ‘gardener’ (‘spontaneous development’).

Edmund Burke, the pioneering figure of conservatism, used the image of ‘gardener’ in his very early writings. In the *Reflections on the French Revolution* (1790), he makes a passionate call for a change which bases itself on the inner

development of society and strongly opposes the idea of engineer image for the societal development. Therefore, it can be argued that one of the fundamental binaries that establishes the classical conservatism is the one between spontaneous development based on inner dynamics of a society and in response to development; the rationalist political action.

All these binaries are based on the idea of societal complexities. According to this, societal complexity requires a political style which develops through the self possessed manner of 'gardener' rather than a drastic change planned by engineering. Burke insists on the idea that political action should be based on the inner development culture of society not that based on abstract, free reform spirit: 'The proper image is not engineering but gardening', because lawmaker unlike the one in Paris should abstain from revolutionizing instead should try to prune so as to preserve/conservate the roots like a gardener.

In conclusion, gardening belongs to modern culture. Nonetheless, it waves against to a dominant imagination and activity of modern culture. The opposition to the engineering discourse does not bemoan the hierarchical character of the construction action, what it opposes is the speed of this action. Gardener, unlike this 'destructive' engineering activity grounds on the maintenance as embodied in the well preserved rose garden. This approach does not preclude progress yet progress should be at the speed which counts the eternal weakness of human. Accordingly, as it is impossible to analyze human and society on geometric terms, it is also not feasible to comprehend the laws of history. However, gardener, did also produced a binary which become integrated with the binary of 'spontaneous development' and 'interventionist rationalist political action': The natural flux of history and discontinuities come with artificial rationalist interventions.

NEBİLER (AŞIKLAR) VE ECE ŞELALELERİ VE YAKIN ÇEVRESİNİN TURİZM POTANSİYELİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sevda ÇETİNKAYA

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü
scetinkaya@mku.edu.tr

Makale Geliş Tarihi:13.11.2017 Makale Kabul Tarihi:28.12.2017

ÖZET

Yeryüzü şekilleri itibarıyla ülkemiz şelale ve çağlayanların oluşumu açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Bu potansiyelin araştırılması bilimsel, estetik ve rekreatif amaçlarla kullanımının sağlanması açısından önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada Nebiler Şelalesi ve çevresinin doğal ortam özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Nebiler şelalesinin turizm potansiyeli ile ilgili yayına rastlanmamış olması nedeniyle buranın ayrıntılı olarak çalışılması ve turizm potansiyelinin ortaya konması, tarım dışında bölgeye katma değer sağlama bakımından ayrıca önem kazanmaktadır. Arazi çalışması 2016-2017 yılları yaz mevsiminde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda arazi gözlemleri dışında sahadan bitki örnekleri de toplanmıştır. Ayrıca bölgeyi ziyaret edenlerle ve burada bulunan tek işletmenin sahibi ile görüşme yapılmıştır. Sahanın iklim özelliklerinin ortaya konmasında İzmir ve Dikili meteoroloji istasyonunun verileri, jeolojik özelliklerinin ortaya konmasında MTA'nın jeoloji haritaları kullanılmıştır. Nebiler Şelalesi İzmir ili Dikili ilçesi sınırlarında Nebiler köyü kuzeybatısında 39° 16' kuzey ve 26° 89' doğu boylamında yer alır. Şelaleyi oluşturan Nebiler suyu (Müsellimdere) eğim kırığında kısmen suları dağılsa da ana kütle dar bir oluktan aşağıya doğru düşmekte ve giderek genişleyerek yelpaze görünümünü almaktadır. WWD (The World Waterfall Database) veri tabanında fan olarak tanımlanan şelale tipiyle uyumlu görünmektedir. Ana şelaleden başka sahada yüksekliği daha az olan şelaleler ve suyun düşme hızına bağlı olarak oluşturdukları dev kazanları ile mağara oluşumları da gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Turizm, Dikili, Nebiler Şelalesi, Ece Şelalesi, Ağlayan Mağara

EVALUATION OF TOURISM POTENTIAL OF NEBİLER(AŞIKLAR) AND ECE WATERFALL AND ITS ENVIRON

ABSTRACT

Our country has an important potential of waterfall formation regarding its landforms. Researching this potential becomes more of an issue in terms of providing its use with scientific, aesthetic and recreational purposes. Therefore, natural environment features of Nebiler Waterfall and its environment were tried to be revealed in this study. The study is also important since there is no publication about the potential of tourism of Nebiler waterfall in the literature. Field survey was carried out in the summer of 2016-2017. Plant samples were collected during the observations made in the field, as well. In demonstrating the climate characteristics of the field, the data taken from Izmir meteorological station were used and the geological maps of the MTA were used to reveal the geological features. Nebiler Waterfall is located at 39 ° 16 'north and 26 ° 89' east longitude in the northwest of the village of Nebiler in the borders of Dikili county of İzmir province. Although the waters of the Nebiler (Müsellim stream) that constitutes the waterfall are partially scattered in knickpoint, the main mass falls down from a narrow groove, and gradually expands and takes the appearance of a fan. It seems to be compatible with the waterfall type that is

*Nebiler(Aşıklar) Ve Ece Şelaleleri Ve Yakın Çevresinin Turizm Potansiyeli
Bakımından Değerlendirilmesi*

defined as a fan in the database of WWD (The World Waterfall Database). Apart from the main waterfalls, there are also waterfalls with lower elevations, and gigantic boilers and cave formations formed due to the falling velocity of waterfall. The knickpoint due to faulting and the ground bridge behind it show that various factors are effective in forming the waterfall.

Keywords: *Tourism, Dikili, Nebiler waterfall, Ece waterfall, Ağlayan (crying) cave.*

Giriş

Şehirlerde artan nüfus, betonlaşma, gürültü, trafik yoğunluğu gibi stres kaynaklarının çoğalması, buralarda yaşayan insanların doğal ortam arayışlarını giderek arttırmaktadır. Ormanlık alanlar, dağlık alanlar, göller ve benzeri diğer sulak alanlar insanların doğayla bütünleşmesinde başta gelen doğal ortamlardır. Oluşturdukları ambiyansla su ortamları içinde insanı rahatlatıp dinlendiren şelale ve benzeri oluşumlar insanoğlu için önemli doğal yaşam mekânları içerisinde (Koday ve Demir, 2011: s. 290). Yoğun bir tempo içinde çalışan insanların buldukları ilk fırsatta doğayla baş başa kalabilmek için öncelikle yakın çevrede kırsal mekan arayışı içerisine girdikleri daha geniş zaman dilimlerinde de uzak alanlara gitme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Jeomorfolojik ve hidrolojik etkenlerin birlikte oluşturduğu ve bu anlamda yeryüzünün dikkat çekici doğal unsurlarından olan şelaleler estetik özellikleri ile de insanları her zaman cezbetmiştir. Şelaleler ve yakın çevresinde farklılaşan doğal özellikler (bitki örtüsü, yerçekilleri vb.) bulunduğu bölgenin önemli kaynak değeridir. Bilindiği gibi bir akarsu yatağının taban seviyesindeki değişimlere, akarsu yatağının farklı dirençteki kayalardan oluşmasına ve faylanma nedeniyle yatak eğimindeki kırılma sonucu akarsuyun yüksekten düşerek oluşturduğu şekillere şelale veya çağlayan(çavlan) denilmektedir. Bu kavramların anlamları ve aynı anlamda kullanılıp kullanılmayacağı ile ilgili farklı görüşler ileri sürülmekle birlikte, yaygın kullanımda birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir. İZBIRAK bu yapıları suyun düşme yüksekliği ve debisi ile ilişkilendirerek çağlayan (small waterfall/ cascade) kavramını küçük bir akarsuyun çok yüksek olmayan bir yerden dökülüp aktığı yer olarak tanımlarken şelaleyi ise büyük çağlayan anlamında çavlanla (great waterfall) bir değerlendirmiştir. (İzbırak, 1992: 63-68, 295) WWD (The World Waterfall Database) veri tabanında, düşen bir suyun şelale sayılabilmesi için en az 3 metre (yaklaşık 10 ft) veya en az 30 derecelik bir eğimle düşmesi gerekmektedir(<http://www.world-waterfalls.com>). Yöresel farklılıklara bağlı olarak bu oluşumların çağlak, *gürlevik, gürleyik, su düşen, su uçtu, şarlak, uçan su, gülleyik, pongurt* gibi çok çeşitli şekillerde adlandırıldığı da bilinmektedir (Bulut, 2010:2).

İzmir – Dikili yakınındaki Nebiler şelalesi, Ece Çağlayanı ve çevresinin doğal özelliklerini ortaya koyarak turizm potansiyelinin değerlendirildiği bu araştırma ile, adı geçen şelalelerin coğrafi literatüre kazandırılmasının yanında, turizm faaliyetlerinin tüm yıla yayılması ve yöre ekonomisine katkısının artması amaçlanmıştır.

Türkiye'deki şelalelerle ilgili farklı amaçlarla yapılmış birçok çalışma mevcuttur. (Doğanay, 1990), (Köse, 1997), (Doğanay, 2000), (Ceylan, 2000), (Zeybek, 2000). (Doğanay, Zaman, 2001), (Özdemir, (Arınç, 2002), (Arınç, 2002), Zaman, Sever, 2004), (Uzun vd 2005a; 2005b), (Ceylan, 2006), (Sever ve Kopar, 2009), (Koday ve Çelikoğlu, 2009), (Bulut, 2010), (Koday, Demir, 2011), (Sevindi, 2011), (Polat vd., 2012), (Karadeniz, 2013), (Koday vd., 2015), (Çoban ve Aydınözü, 2016), gibi. Şelalelerin ayrı ayrı ele alındığı bu çalışmaların bazıları tanıtım, bazıları da turizm olanaklarının değerlendirildiği çalışmalardır. Özşahin ve Kaymaz, Türkiye şelalelerinin turizm potansiyelini değerlendirdikleri çalışmada en önemli zayıf yön olarak planlama, tanıtım ve araştırma yetersizliğini görmüşlerdir. (Özşahin ve Kaymaz, 2015:16).

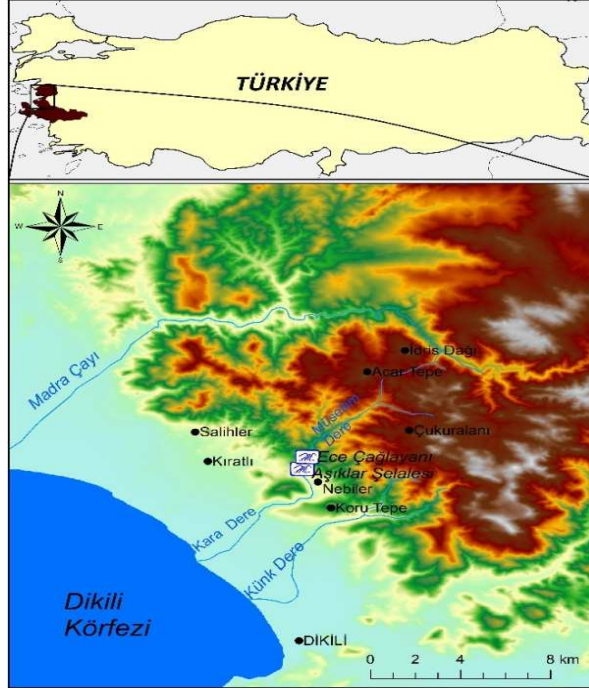
Bu çalışmada Nebiler ve Ece şelaleleri ve yakın çevresinin tanıtılması ve Turizm potansiyelinin ortaya konması amaçlanmıştır. Dikili ve çevresinin turizmi ile ilgili yayınlar (Sertkaya 2006), (Baykal, Emekli, Ataberk 2015), (Genç, 2017) olmakla birlikte, oluşum özellikleri (Çetinkaya 2017) dışında, şelalelerin turizm potansiyeli ile ilgili ayrıntılı bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu çalışmanın ortaya konmasında itici güç olmuştur. Arazi çalışması 2016-2017 yılları yaz mevsiminde yapılmış ve bu çalışmalar sırasında saha gözlemlerinin yanı sıra bitki örnekleri toplanmıştır. 1/100.000 ölçekli topoğrafya haritalarından yararlanılarak jeomorfoloji haritaları elde edilmiştir. Bölgenin genel jeolojik özelliklerinin ortaya konmasında MTA'nın yayınladığı 1/500.000 ölçekli Türkiye jeoloji haritası İzmir paftasından faydalanılmıştır. Bölgenin iklim özelliklerinin ortaya konmasında Dikili ve İzmir Meteoroloji istasyonu verileri kullanılmıştır.

Bulgular

Coğrafi Konum ve Ulaşım: İzmir ili Dikili ilçesi sınırları içerisinde yer alan Nebiler(Aşıklar) şelalesi İzmir'e 131 km, Dikili ilçe merkezine 18 km, Bergama'ya 39 km ve Ayvalık'a 33 km uzaklıktadır(Şekil 1). İzmir-Çanakkale karayoluna yaklaşık 5 km uzaklıkla olan şelaleye, Dikili-Ayvalık karayolu 9. km'sindeki Nebiler köyü tabelasından sağa dönüp yaklaşık 4 km. asfalt olan köy yolunda ilerledikten sonra Nebiler köyüne yetişmeden "Şelale" tabelasından sola dönüp yaklaşık bir kilometre stabilize yolu takip ederek ulaşabilmektedir. Aşıklar şelalesinden sonra vadi içi patika yolu yaklaşık bir kilometre takip ederek Ece şelalesine ulaşmaktadır.

*Nebiler(Aşıklar) Ve Ece Şelaleleri Ve Yakın Çevresinin Turizm Potansiyeli
Bakımından Değerlendirilmesi*

Şekil: 1 Çalışma Sahasının Lokasyonu ve Jeomorfoloji Haritası



İklim ve Hidrolojik Özellikleri: Akdeniz ikliminin hakim olduğu sahada yıllık ortalama sıcaklıklar yılın hiçbir döneminde 8 °C' nin altına düşmemektedir. Yıllık sıcaklık ortalamaları İzmir'de 17.8°C, Dikili'de 16.5°C'dir. Yıllık yağış tutarı İzmir'de 695.9 mm olup en çok yağış kış mevsiminde görülür (377.4mm)(Tablo 1). Dikili'de yıllık yağış tutarı 652mm'dir İzmir'de olduğu gibi Dikili'de de yağışlı dönem kış mevsimidir (344mm)(Tablo2).

Tablo 1: İzmir'in Aylara Göre Sıcaklık ve Yağış Ortalamaları(1938 – 2016)

İZMİR	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	Ek	K	A	Yıllık
Ortalama Sıcaklık (°C)	8.8	9.5	11.5	15.8	20.7	25.5	28.0	27.6	23.6	18.7	14.1	10.4	17.8
Aylık Top. Yağış Miktar Ort. (mm)	131.2	102.5	75.8	46.2	31.0	10	2	3	13.9	43.6	93.5	144	696

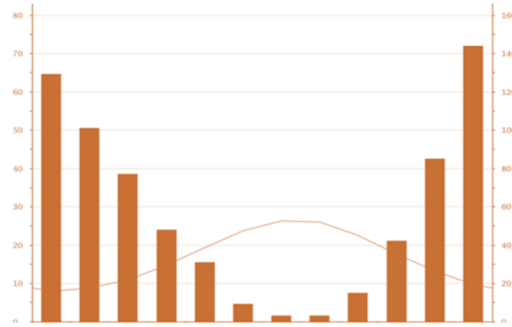
Kış yağışları ile beslenen Nebiler şelalesi ve Ece şelalesini oluşturan Müsellim dere en yüksek akıma kış döneminde erişmektedir. İzmir ve Dikili Meteoroloji istasyonu verilerine göre oluşturulan grafiklerde (Şekil 4-5) görüldüğü gibi kurak

geçen yaz ayları sıcaklığın da en yüksek olduğu dönemdir. Bu dönemde şelaleyi besleyen sular iyice azalmaktadır. Ayrıca dereyi besleyen kaynaklardan ve dereden borularla su çekimi de şelalenin sularının azalmasında bir etkindir.

Tablo 2: Dikili'nin Aylara Göre Sıcaklık ve Yağış Ortalamaları(1938 – 2016)

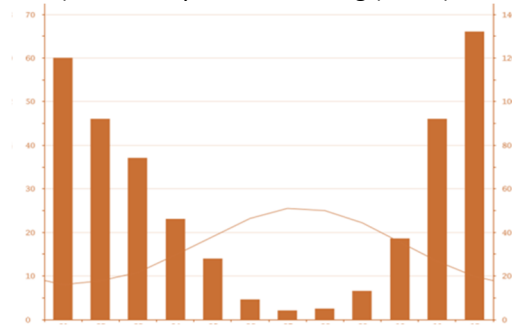
Dikili	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	Ek	K	A	Yıllık
Ortalama Sıcaklık (°C)	8	8.9	10.8	14.8	19	23.2	25.5	25	22.2	17.8	13.4	9.9	16.5
Aylık Toplam Yağış Miktarı Ort. (mm)	120	92	74	46	28	9	4	5	13	37	92	132	652

Şekil: 4 İzmir'in yıllık ortalama sıcaklık ve yağış grafiği



Şekil: 5 Dikili'nin yıllık ortalama sıcaklık ve yağış grafiği

Kaynağını Kemente yaylası pınarları ile Kocatepe eteklerinden alan Müsellim dere Koca tepe(720m)'nin kuzeybatı, İdris dağı(600m) ve Acartepe(570m) güney



kesiminin sularını toplar. Yağışlı dönemlerde çeşitli yan kollarla da beslenen Müsellim dere Sümeyra şelalesi*, Ece şelalesi, ve Nebiler şelalelerini oluşturarak yoluna devam eder ve Üç Çınarlar mevkiinde denize dökülür.

*Nebiler(Aşıklar) Ve Ece Şelaleleri Ve Yakın Çevresinin Turizm Potansiyeli
Bakımından Değerlendirilmesi*

Bitki örtüsü: Çalışma sahasında kurakçıl Akdeniz bitki örtüsü hakimdir. Yerleşmelere yakın olması nedeniyle doğal bitki örtüsü üzerindeki antropojenik etkilerin fazla olduğu söylenebilir. Hakim türler arasında kızılçam(*Pinus brutia*) ve fıstık çamları(*Pinus pinea*) dikkati çeker. Meşe türleri içerisinde özellikle palamut meşesi(*Quercus ithaburensis*) şelaleye giden yol boyunca tahrip görmüş ve tarıma açılmış bölgelerde görülmektedir. Vadi tabanı suyun varlığına bağlı olarak zengin bitki örtüsüne sahiptir. Bunlar arasında yaygın biçimde çınar(*Platanus orientalis*) ağaçları görülmektedir. Çınarlara yamaçlara doğru kızılçam ve fıstık çamları eşlik eder. Vadi içi ayrıca makinin bir çok elemanının da görüldüğü kesimdir. Maki elemanları arasında zakkum(*Nerum oleander*), akçakesme(*Phillyrea latifolia*), kermez meşesi(*Quercus coccifera*), katır tırnağı(*Spartium junceum*), menengiç (*Pistacia terebinthus*), hayıt(*Vitex agnus-castus*), böğürtlen(*Rubus fruticosus*) gibi türler yer alır. Vadi tabanında çeşitli sarmaşık türlerinin yanı sıra atkuyrukları (*Equisetum*) da görülür (Foto 1).

Foto 1: Müsellim dere vadisinin Aşıklar şelalesi yakınlarındaki genel görünümü(Foto S. Çetinkaya)

Nebiler (Aşıklar) Şelalesi: Dikili ilçesi Nebiler (köyü) mahallesi sınırları içerisinde yer alan Nebiler şelalesi Müsellim derenin oluşturduğu şelalelerden en



aşağıda olanı olup deniz seviyesinden yüksekliği 265 metredir. Şelalenin oluşumunda faylanma ve farklı dirence sahip kayaların birlikte etkili olduğu görülmektedir. Yılmaz ve diğerleri(1997)'nin çizmiş oldukları bölgenin ayrıntılı jeoloji haritalarında buradan geçen birbirine paralel fay iki fay hattı görülmektedir. Üst sedimanter istiflerin Müsellim dere vasıtasıyla aşınması ile ortaya çıkan eğim kırığında Aşıklar şelalesi oluşmuştur. Şekil olarak WWD (The World Waterfall

* Ece şelalesinden daha yukarıda ve yaklaşık 400 m. daha gerisinde yer alan Sümeyra şelalesi ulaşım için henüz patika yol açılmamış olmasından dolayı bu çalışmada ayrıntılı ele alınmamıştır

Database) veri tabanında fan* tipi şelale olarak adlandırılan şelale tipiyle uyumlu olduğu görülmektedir. Şelale yaklaşık 20 m yükseklikten dökülmekte ve döküldüğü yerde derinliği bir metreyi bulan bir göl (dev kazanı) oluşturmaktadır (Foto 2).

Sevda ÇETİNKAYA

Foto 2: Aşıklar şelalesi ve oluşturduğu dev kazanının farklı açılardan görünümü(Foto S. Çetinkaya)

Nebiler Şelalesi adını yakınındaki Nebiler köyünden almakla birlikte, turistik çekiciliğini arttırmak amacıyla bir yörede anlatılan bir efsane(Peri



padişahının kızı Sümeyra ile Yörük Ali arasındaki aşkı konu alır).ile ilişkilendirilerek son zamanlarda "Aşıklar şelalesi" olarak adlandırılmaktadır. Şelaleyi görebilmek için vadi yamacında kurulu tesis içerisinden geçilip 86 basamaktan oluşan eğreti bir tahta merdivenden aşağıya inilmesi gerekmektedir(Foto 3).

Foto3: Aşıklar şelalesine inen merdiven ve şelalenin döküldüğü dev kazanı (Foto S.Çetinkaya)



* Fan(Veiling) tipi şelalelerde eğim kırığında dar bir oluktan dökülen sular aşağıya doğru genişleyerek yelpaze görünümünü alır. Düşme esnasında suyun yatakla yer yer teması vardır ve sıçramalar görülebilir

Ece Şelalesi: Nebiler(Aşıklar) şelalesinden daha yukarıda, yaklaşık bir km daha geride bulunan. Ece çağlayanı olarak isimlendirilen şelalenin oluşumunda

*Nebiler(Aşıklar) Ve Ece Şelaleleri Ve Yakın Çevresinin Turizm Potansiyeli
Bakımından Değerlendirilmesi*

farklı dirençteki kayalardan ziyade faylanmaya bağlı bir eğim kırığının neden olduğu söylenebilir. Şelale iki basamaklı bir yapıdadır. Sular önce yaklaşık üç metrelik bir yükseklikten bir metre enindeki basamağa dökülmekte, ardından 10.5m. yükseklikten düşerek şelaleyi oluşturmaktadır(Foto 4). Suyun çarpmasının etkisiyle açtığı dev kazanının derinliği suyun döküldüğü yerde 4.9 m'dir. Derinliğin Aşıklar şelalesinin oluşturduğu göletin derinliğinden daha fazla olması buranın kayaç yapısı ilgilidir. "Kraliçenin banyosu" olarak adlandırılan bu derin çanağın içerisinde biriken suların oluşturduğu gölün alan ölçümü yapılmamış ancak fikir vermesi açısından suyun düştüğü yerden karşıya olan mesafe 9.6 m yanlardan uzunluğu 14 m. olarak ölçülmüştür (Çetinkaya 2017) (Foto 5).

*Foto 4: Ece Çağlayanı
(<http://www.yoldakiizler.com>)*

*Foto 5: Ece Çağlayanın oluşturduğu gölet
(Foto S. Çetinkaya)*

Foto 6: Ece Çağlayanı oluşturan eğim kırığının önden ve yandan



görünüşü(Foto S. Çetinkaya)

WWD (The World Waterfall Database) veri tabanında tanımlanan plunge* şelale tipiyle uyumlu olduğu görünen Ece çağlayanı görsel cazibesinin yanında



Sevda ÇETİNKAYA

oluşturduğu derin dev kazanı ile adrenalini sporlarından atlayış için uygun ortam sunar. Vadiyi adeta bir duvar gibi dik kesen eğim kırığının 20-25 m yüksekliğindeki bölümleri kaya tırmanışları için uygun ortam oluşturur(Foto 6).

Ece çağlayanından daha yukarıda yaklaşık 400m. sonra Müsellim dere üzerindeki üçüncü şelale olan Sümeyra şelalesi bulunmaktadır. Ece çağlayanını oluşturan eğim kırığından sonra vadi içinden yürüyüş yolu olmadığı için bölgeye gelecek ziyaretçilerin şimdilik göremedikleri Sümeyra şelalesi için vadi yamacına tırmanan patika yola ihtiyaç vardır.

Ece çağlayanı ile Aşıklar şelalesi arasındaki yaklaşık bir kilometrelik mesafede dikkat çeken jeomorfolojik oluşumlar vardır. Bunlar arasında en önemlisi "Ağlayan Mağara" dır. Aslında bir yer köprü olan ve bölgede yel köprü olarak tanınmakla birlikte yine turistik cazibesini arttırmak amacıyla olarak sonradan Ağlayan Mağara adlandırılan oluşumdur(Foto 7).

Foto 7: Müsellim derenin yer köprüünün altına giriş (Mağara subaşı) ve çıkış(Ağlayan Mağara) yeri (Foto S. Çetinkaya).



Müsellim dere suyunun büyük bir bölümü mağaranın yaklaşık yüz metre gerisinde kireçtaşı ile örtülü tabakanın altına dalar ve ağlayan mağarada yeniden yüzeye çıkar. Mağara tavanından damlayan ve efsanede peri padişahının gözyaşları olarak geçen suların oluşturduğu şekiller tavandan sarkan laleler görünümündedir(Foto 8). Mağara tabanından geçen dere dikit oluşumu engellemiştir. Giriş kısmı 2-2.5 m yüksekliğinde olan mağara içerisinde dikkatli bir

*Plunge / Vertical: klasik tip şelale olarak bilinen ve eğim kırığından dikey olarak düşen suyun düşme esnasında yatakla bağlantısının kesildiği şelale tipidir. Bu tip şelalelerin tabanında mutlaka bir dev kazanı oluşur

*Nebiler(Aşıklar) Ve Ece Şelaleleri Ve Yakın Çevresinin Turizm Potansiyeli
Bakımından Değerlendirilmesi*

şekilde 5-6 m. ilerlenebilmektedir. Yaz döneminde suların azalması ile mağara girişi daha elverişli hale gelmektedir.

Şelaleler çevresinde Ağlayan mağara dışında vadi yamaçlarında İkiz Mağara, Rum Mağarası, Saklı Mağara, Zindan olarak adlandırılan küçük mağara oluşumları da vardır. Meraklıları için ilginç kayaç şekilleri ve türleri bölgenin çekicilikleri arasında söylenebilir.

Foto 8: Ağlayan Mağara içerisindeki lale görünümlü sarkıtlar(Foto S. Çetinkaya).



Foto 8: Üzerinde lapyalar gelişmiş kayaçlar ve İkiz mağara(Foto S. Çetinkaya).



Sonuç Ve Öneriler:

Bir yerin turizm potansiyeli, sunduğu turistik çekiciliklerle değerlendirilir. Çekicilik, turizm etkinliğinin oluşmasında aktif rol oynayan faktörlerden birisidir (Sönmez ve Emekli,2007:335). Turizmde çekiciliklerin başında doğal kaynaklar gelmektedir. Turistlerin bir alana yönelik ziyaret etme isteğini doyuran çekicilikler, turizmin yer seçiminde rol oynayan coğrafi kaynaklardır. Örneğin; doğal kaynaklara

dayalı turizm çekicilikleri, yeryüzü şekilleri, iklim, doğal manzara ve bitki örtüsü ile ilgilidir(Şahin ve Yılmaz, 2009: 4). Şelaleler hidro-jeomorfolojik bir oluşum olarak doğa turizmi açısından önemli bir kaynak değeridir. Bu açıdan değerlendirilen Aşıklar ve Ece şelaleleri turizm potansiyeli yüksek yerlerdir.

Dikili sınırları içerisinde yer alan şelaleler, kıyıları dışında hemen hemen hiçbir alanı Turizme açılmamış olan Dikili'de(Baykal, Emekli, Ataberk 2015), turizmi çeşitlendirici doğal çekiciliklerdir.

İnceleme alanı Kuzey Ege'de deniz turizminin gelişmiş olduğu Ayvalık ve deniz turizmi açısından son derece elverişli koşulları olmasına rağmen turist sayısı ve turizm gelirleri bakımından Ayvalık'ın gerisinde kalan Dikili'ye yakınlığı ile merkezi sayılabilecek bir konuma ve ulaşım imkanına sahiptir. Ancak Aşıklar şelalesi ve çevresinde erişilebilirlik sıkıntılıdır. Aşıklar şelalesini görmek için buradaki işletmenin içinden geçilerek aşıklar şelalesine inilmektedir. Tesisten şelalenin döküldüğü yere inen ahşap merdiven 86 basamaklı olup son derece eğreti durmakta üzerinden geçerken sallanmaktadır. İki ayrı kademesinde dinlenmek için bölümler olsa da özellikle çocuk ve yaşlılar için zorlayıcıdır. Oldukça dik olan bu merdiven yerine eğimi azaltılmış rampa daha avantajlı olabilir. Tesis içerisinde bulunan vaziyet planında yer alan unsurların arazide yönlendirici tabelalarla gösterilmesi sınırlı kalmaktadır. İki şelale arasındaki vadi içi patika yol yer yer ağaç dallarından doğal korkuluklarla belirlenmiş, yer yer de kırmızı boya ile taşların üzerine yön okları konmuş olsa da çoğu yerde işaretlerin olmayışı veya suyun şiddetli olduğu zamanlarda patika yolu bozmuş olması nedeniyle ziyaretçilerin farklı yollar izlediği görülmüştür. Bu durumda çevrede tahribata, kirliliğe ve zaman zaman da oynak dere taşları nedeniyle ayak burkulması gibi yaralanmalara neden olabileceğinden patikanın yağışlı dönemlerden sonra gözden geçirilmesi ve yönlendirici tabelalarda mesafenin de belirtilmesi, ayrıca güzergahın Sümeyra şelalesini de kapsayacak şekilde genişletilmesi önerilmektedir.(Arazi çalışmalarımız sırasında karşılaştığımız ziyaretçilerin hemen hepsi Ece Şelalesine daha ne kadar mesafe kaldığını soruyordu)

Elverişli iklim koşullarından dolayı yılın bütün aylarında ziyaret edilebilecek olan şelaleler ve çevresi her mevsim ayrı güzelliği ile bölgede yaz sezonu ile sınırlı kalan turizm faaliyetlerinin çeşitlenmesi (doğa yürüyüşleri, yüksekten suyu atlama, kaya tırmanışı, gibi) ve tüm yıla yayılmasını sağlamak amacıyla da hizmet edeceğini söylemek mümkündür.

Vadideki zengin bitki örtüsü, farklı kayaç tiplerinin bir arada bulunması gibi özellikleri ile bir eğitim parkuru olarak da değerlendirilebilir

Efsanelerin turizmde şehir/bölge tanıtımında dolayısıyla destinasyon pazarlamasında etkili olabilecek unsurlar arasında (Aktaş ve Batman 2010) olduğu dikkate alındığında yöredeki doğal unsurların yörede anlatılan efsane ilişkilendirilerek yeniden adlandırılması (Nebiler Şelalesi-Aşıklar şelalesi, Yer köprü-Ağlayan mağara, Ece şelalesi-kraliçenin banyosu gibi.) bölgenin turistik potansiyelini arttırmaktadır.

*Nebiler(Aşıklar) Ve Ece Şelaleleri Ve Yakın Çevresinin Turizm Potansiyeli
Bakımından Değerlendirilmesi*

Aşıklar şelalesi girişinde kahvaltı ve yemek servisi veren bir işletme bulunmaktadır. İşletmenin her mevsimde açık olması gelen ziyaretçilerin ihtiyaçlarını karşılamaları bakımından önemlidir. Ancak özellikle yaz mevsiminde ziyaretçi sayısının fazla olduğu zamanlarda yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca Ece şelalesi ile Aşıklar şelalesi arasındaki mesafe dikkate alındığında Ece şelalesi yakınında da doğal ortama zarar vermeden ama ziyaretçilerin talebini(soğuk-sıcak içecekler, dondurma gibi) de karşılayacak şekilde bir büfe hizmeti olması önerilir.

Nebiler ılıcasının da dahil edildiği paket programlar oluşturulup özellikle hafta sonu ziyaretlerine uygun bir turizm destinasyonuna dönüştürülebilir. Böylece yöre köylülerin turizm gelirlerinden faydalanması sağlanabilir.

Kaynakça

Aktaş, S. ve Batman, O.,(2010),Efsanelerin Turistik Çekicilik Üzerine Etkileri: Profesyonel Turist Rehberlerine Yönelik Bir Araştırma *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 3C0054, 5, (4), 367-395.

Anonim (1984) *Ortalama, Ekstrem Sıcaklık ve Yağış Değerleri Bülteni*, Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü

Arıncı, K. (2002). Rekreatyonel Açıldan Değerlendirilmesi Gereken Bir Yöre; Günpınar Çağlayanı ve Çevresi (Şuhul Vadisi/ Darende). *Türk Coğrafya Dergisi*, 39, 1-20.

Atayeter, Y., Çiloğlu, M. H., Büyükkal, A. H. (2007). Uçansu Çağlayanları (Gebiz –Antalya). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16, 207-222.

Baykal, F , Emekli, G , Ataberk, E . (2015). The Role of Geographical Factors For The Tourism Integration In Dikili and Bergama Districts of Izmir. *Ege Coğrafya Dergisi*, 20 (1), 1-16.

Bulut, İ. (2010). Aybastı (Ordu) Şelale ve Çağlayanları. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Coğrafya Dergisi*, 20, 1-14.

Bulut, İ., Özdemir, F. (2010). Sunturas Şelalesi. *TSE Standard Ekonomik ve Teknik Dergi*, 582, 100-107.

Ceylan, M. A. (2000). Güney Çağlayanı'nın Rekreatyonel Önemi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 2, 61-76.

Ceylan, M. A. (2006). "Sakızcılar Şelalesi (Denizli)" s. 636-644, Uluslararası Denizli ve Çevresi Tarih ve Kültür Sempozyumu 6-8 Eylül 2006, Isparta: Fakülte Kitabevi.

Çetinkaya, S.(2017) "Nebiler(Aşıklar) Şelalesi Ve Çevresinin Doğal Ortam Özellikleri" S Tonbul ve diğerleri(Ed.) International Symposium On Geomorphology Proceedings Book (S. 686-692) Fırat Üniversitesi basımevi- Elazığ.

Çoban, A. & Aydınöz, D. (2016). "Ilica Şelalesi (Kastamonu-Pınarbaşı) / Ilica Waterfall(Kastamonu-Pınarbaşı)", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, www.turkishstudies.net, (Erişim Tarihi: 31.10.2017.)

Doğanay, H. (1990). Turistik Potansiyeli Yönünden Gürlevik Çağlayanı. *Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Araştırma Dergisi*, 8, 147-161.

- Doğanay, H. (2000). Türkiye’de Az Tanınan Üç Doğa Harikası: Tomara-Sırakayalar ve Muradiye Çağlayanları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 3, 1-25.
- Doğanay, H. (2001). *Türkiye Turizm Coğrafyası*. Konya: Çizgi Yayınevi.
- Doğanay, H., Zaman, S. (2001). Kurşunlu ve Düden Çağlayanları: Coğrafi Bir Tanıtım *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7 (5), 1-35.
- Genç, M. (2017) İzmir-Dikili’nin Ekoturizm Ve Açık Alan Rekreasyonu Potansiyeli: Tespit Ve Tekliflerimiz, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/16,185-212. <http://www.world-waterfalls.com>, (Erişim Tarihi: 30.10.2017.)
- Hudson, B. J. (2000). The Experience of Waterfalls. *Australian Geographical Studies*,38 (1), 71–84. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8470.00101/epdf> (Erişim Tarihi: 24.10.2017.)
- İzmir, R., 1992, *Coğrafya Terimleri Sözlüğü*, Öğretmen Kitapları Dizisi, M.E.B. Yay.No.157, İstanbul, s.63, 68, 295.
- İlhan (Lahn), E. (1944). Tortum Gölü ve Tortum Şelalesi. *Türk Coğrafya Dergisi*, 5-6, 137-142.
- Karadeniz, V. (2013). Sürdürülebilirlik kapsamında Sızır Şelalesi ve çevresinin rekreasyonel potansiyeli. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1098-1115.
- Koday, Z., Demir, M. (2011). Keklik Şelalesi (Sarıkamış/Kars) Doğal Çevre Özellikleri ve Beşeri Ekonomik Potansiyeli. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 289-306.
- Koday, S., Çelikoğlu, Ş. (2009). Ekoturizm Açısından Bir İnceleme: Aksu Çayı Şelaleleri (Bartın). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 131-146.
- Koday, Z., Koday, S., Kaymaz, Ç. K. (2015). *Mençuna Şelalesi’nin Sürdürülebilir Ekoturizm Planlaması Açısından Değerlendirilmesi*. Coğrafya’ya Adanmış Bir Ömür: Prof. Dr. Hayati Doğanay (Editörler: Prof. Dr. Serhat ZAMAN ve Doç. Dr.Oğün COŞKUN), s.: 215-237, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köse, A. (1997). Kaz Dağı’nda Doğal Çevre Özelliklerine Dayanan Günöbirlik Rekreasyon Alanlarına Üç Örnek: Ayazma, Pınarbaşı ve Sütöven. *Türk Coğrafya Dergisi*, 32, 237-262
- Özdemir, Ü., Zaman, S., Sever, R. (2004). Rekreasyonel Açıdan Ulukaya Şelalesi ve Kanyonu. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12, 209-223.
- Özşahin, E. & Kaymaz, Ç. K. (2015). Türkiye Şelalelerinin Turizm Potansiyelinin Coğrafi Yaklaşım İncelenmesi, *Route Educational and Social Science Journal, Volume 2(2)*, ss 12-29.
- Polat, S., Karğı, S., Güney, Y. (2012). Gümüşsu (Homa) Şelalesi (Çivril-Denizli). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 203-216.
- Sertkaya Doğan, Ö.(2006), Dikili ve Çevresinde Turizm Faaliyetleri, *İstanbul Üniversitesi Coğrafya Dergisi* 14,54-65
- Sever, R., Kopar, İ. (2009). Maral Şelalesi (Borçka-Artvin), Doğal Ortam Özellikleri ve Ekonomik Potansiyeli. *Türk Coğrafya Dergisi*, 52, 17-29.
- Sevindi, C. (2011). Susuz Çağlayanı (Susuz-Kars) ve Turistik Potansiyeli. *EÜSBED*, 4 (2), 325-352.

*Nebiler(Aşıklar) Ve Ece Şelaleleri Ve Yakın Çevresinin Turizm Potansiyeli
Bakımından Değerlendirilmesi*

Somuncu, M. (1986). Yahyalı-Kapuzbaşı Çağlayanlar Bölgesinin Tanıtımı ve Doğa Parkı Olarak Düzenlenmesi Konusunda Bir Öneri. *10. Türkiye Jeomorfoloji Bilimsel ve Teknik Kurultayı Bildiri Özetleri*, s.: 36- 37, Ankara

Şahin,K., Yılmaz, A., (2009). Samsun İlinde Doğal Kaynaklara Dayalı Turizm Arzı ve Planlaması *The Journal of International Social Research*, Volume:2/7, 218-231.

Türkiye Jeoloji Haritası(1973). İzmir Paftası, , Ankara:Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Yayınları

Uzun, S., Uzun, A., Yılmaz, C., Zeybek, H. İ. (2005a). Erfelek Çağlayanları-Sinop. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14, 331-349.

Uzun, S., Uzun, A., Yılmaz, C., Zeybek, H. İ. (2005b). Erfelek Çağlayanlarının Doğal Ortam Özellikleri. s.241-244, İstanbul: Türkiye Kuvaterner Sempozyumu, TURQUA V, İTÜ Avrasya Yer Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, Y., Genç, S.C., Gürer, O.F., Bozcu, M., Yılmaz, K., Karacık, Z., Altunkaynak Ş. ve Elmas, A., (2000), *When did the western Anatolian grabens begin to develop?* In: Bozkurt E., Winchester J.A., Piper J.D.A. (Eds.), *Tectonics and magmatism in Turkey and the surrounding area*, Geological Society Special Publication 173, Geological Society, London, pp. 353–384.

Zeybek, H. İ. (2000). Ocaklı Çağlayanı (Pazar-Tokat). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi Coğrafya Serisi*, 1 (1), 171-188.

Extended Abstract

Introduction:

Growing stress sources such as increasing population, concretion, noise, and traffic density in cities cause people living there to increase their search for the natural environment. Other wetlands such as forests, mountains, and lakes are the primary natural environments in the integration of nature with people. The waterfalls, which are formed by both geomorphological and hydrological factors, and which are the remarkable natural elements of the earth in that sense, have always attracted people with their aesthetic features.

Many studies in waterfalls at Turkey which will be conducted with different purposes can be found in literature. Some of these studies, in which the waterfalls are handled separately, have been conducted on an introductory basis and some of them have aimed to evaluate of tourism opportunities. In this study, it is aimed to introduce the Nebiler and Ece waterfalls and their immediate surroundings, and reveal their tourism potential. The field work was carried out in the summer of 2016-2017 and along with field observations, plant samples were collected in the study. Geomorphology maps were formed by making use of 1 / 100.000 scale topography maps. In determining the general geological features of the region, Izmir region which is 1 / 500,000 scale geological map of Turkey issued by MTA has been benefitted. Dikili and İzmir Meteorological Station data were used to determine the climatic characteristics of the region.

Findings:

Geographical Location and Transportation: The Nebiler (Aşıklar) waterfall, which is the lowest of Müsellim creek waterfalls located within the borders of Dikili district of İzmir province, is 131 km away from İzmir and 18 km away from Dikili district center. The waterfall can be visited by turning right at the sign of Nebiler village located on the 9th km of Dikili-Ayvalik highway, and after traveling along the asphalt village road about 4 kilometers, turning left at the sign "Waterfall", and then following the stabilized road about one kilometer. After the Aşıklar waterfall, the Ece waterfall can be visited by following the path in the valley about one kilometer. Sümeyra waterfall, which is higher than Ece waterfall, is about 400 meter away from Ece waterfall.

Climate and Hydrological Characteristics: Annual average temperature in the region where the Mediterranean climate is dominant is 17.8 ° C in İzmir and 16.5 ° C in Dikili. The annual precipitation is 695.9 mm in İzmir and 652 mm in Dikili. Winter is the rainy season in both regions. İzmir and Dikili meteorological stations have indicated the waters that feed the waterfalls during the arid summer months are decreasing drastically. Müsellim stream, which is fed with winter precipitation, reaches its peak during the winter season. Müsellim creek that takes its source from the mountainside of Kocatepe and the springs of Kemente plateau collects its waters from the northwest of Koca Tepe (720m) and, the south of Idris Mountain (600m) and Acartepe (570m). It continues their path by forming the Sümeyra, Ece, and Nebiler waterfalls and poured into the sea located at Üç Çınarlar.

Vegetation: The field is dominated by the arid Mediterranean vegetation. The calabrian pine (*Pinus brutia*) and the umbrella pine (*Pinus pinea*) are among the dominant species. The valonia oak (*Quercus ithaburensis*) can be seen in destroyed and cultivated areas along the road to the waterfall. The valley bottom has rich vegetation which includes the plane tree (*Platanus orientalis*) and various elements of the maquis. There are also horsetails (*Equisetum*) along with ivy species.

Nebiler (Aşıklar) Waterfall: Nebiler waterfall is the lowest of the waterfalls formed by Müsellim creek and 265 meters above sea level. It is observed that rocks with different resistance and faulting are effective in the formation of the waterfall. Aşıklar waterfall has formed at the knickpoint which is caused by the erosion of the upper sedimentary rocks through Müsellim stream. It seems that the figure is compatible with the waterfall type called fan type waterfall in the WWD (World Waterfall Database) database. The waterfall spills from a height of about 20 m and forms a lake (pothole) where it is poured with a depth of more than one meter. Besides named after by Nebiler village, it is recently called "Aşıklar Falls" (Love Falls) by being associated with a legend told in a locality to increase tourist attractions (taken from the love between the fairy sultan's daughter Sümeyra and Yoruk Ali).

Ece Waterfall: It can be said that the formation of the Ece Waterfall, which is about one kilometer further behind the Nebiler (Aşıklar) waterfall, is caused by a

*Nebiler(Aşıklar) Ve Ece Şelaleleri Ve Yakın Çevresinin Turizm Potansiyeli
Bakımından Değerlendirilmesi*

knickpoint formed by faulting instead of rocks with different resistance. The waterfall is a two-step structure. The water is first poured from a height of about three meters into a jump which has a wide of one meter, and then then forms the waterfall by falling from a height of 10.5 meters. The depth of the pothole is 4.9 meter in the place where the water is poured. This is called "The Queen's Bath".

About 400 meters above Ece waterfall, there is the Sümeyra waterfall, the third waterfall on the Müsellim creek. Since there is no walking path through the valley after the knickpoint that forms the Ece Waterfall, a path climbing the valley slope is needed for the Sümeyra waterfall which visitors cannot see presently.

There are remarkable geomorphological occurrences in the distance of about one kilometer between Ece and Aşıklar waterfall. The most important of those is the "Crying Cave". Actually, it is a bridge. A large portion of the water of Müsellim stream falls under the layer covered with limestone about a hundred meters behind the cave and comes back to the surface from Crying cave. The water dripping from the ceiling of the cave and which is known as the tears of the legendary fairy sultan in legend form the appearance of tulips hanging from the ceiling. It was later named Crying Cave in order to increase its tourist attraction. People can be easily move about 5-6 meters across the cave whose height of the entrance part is 2-2.5 meters.

There are also small cave formations on the valley slopes called the Twin Cave, the Greek Cave, the Hidden Cave, and the Dungeon along with the Crying cave. For the ones who are interested in, rock formations and types can be said to be among the attractions of the region.

Result and Suggestion:

The waterfalls as a hydro-geomorphological formation are an important resource in terms of nature tourism. In this regard, Aşıklar and Ece waterfalls have high tourism potential.

The observation field is close to Ayvalık and Dikili, and has a location and transportation possibility. However, accessibility between the waterfalls is problematic. In order to visit Aşıklar waterfall, it is needed to pass through the business established on the valley slope and go down to the Aşıklar waterfall. The wooden ladder going down to the place where the waterfall pours is 86 steps, However, the slope reduced ramp may be more advantageous to visit Aşıklar waterfall instead of very steep ladder. The guiding signs are limited to show the elements included in the site plan within the facility. The path in the valley between the two waterfalls was marked by colored direction arrows, However, it has been observed that visitors follow different paths because of the fact that there are no signs in most places or the paths are broken once the water is severe. Thus, it is suggested that the pathway should be repaired after the rainy periods as this may cause damage to the environment and physical injury like spraining of leg. In addition, the distance should be indicated with the guiding signs and the route should be extended to include the Sümeyra waterfall.

Regarding their beauty in every season, it is possible to say that the waterfalls and their surroundings which can be visited in all months of the year will serve to diversify the tourism activities (such as nature walks, high water jumping, and rock climbing) which are limited to the summer season in the region. The rich vegetation in the valley can also be utilized as an educational park with features such as the coexistence of different rock types.

Considering that the legacies are among the factors that can be effective in promoting tourism the city/region, and therefore, in the destination marketing (Aktaş and Batman, 2010), relating the natural elements in the region with the legends told in that region and renaming them (Nebiler Waterfall-Aşıklar waterfall, Yer Bridge-Crying cave, Ece waterfall-The Queen's Bath etc.) is really important in increasing the touristic potential of the region.

There is an open business in all seasons at the entrance of Aşıklar waterfall. However, it can be inadequate at times when the number of visitors is high, especially in summers. Regarding the distance between the Ece and Aşıklar waterfall, it is recommended to have a small buffet near the Ece waterfall to meet the demands of visitors (cold-hot drinks, ice cream etc.) without causing any damage to the natural environment.

Package programs that include Nebiler spa can be created and turned the region into a tourism destination that is suitable for weekend visits. Thus, local villagers can benefit from tourism revenues.

ANDRIAKE LİMANINDAN ELE GEÇEN DOĞU SİGİLLATA C GRUBU PERGAMON-ÇANDARLI SİGİLLATALARI

Banu ÖZDİLEK

Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Arkeoloji Bölümü,
ozdilek.banu@gmail.com

Makale Geliş Tarihi:01.11.2017 Makale Kabul Tarihi:14.12.2017

ÖZET

Lykia Bölgesi'nin önemli limanlarından biri olan Andriake kentinde, 2009 senesinde başlatılan kazılarda, İ.S. 5.-6. yüzyıla ait bir sinagog yapısı ortaya çıkarılmıştır. Kazılar sırasında, yapının apsis bölümünün zemin altındaki, ana kaya alanı arasındaki boşlukların, kentin seramik çöplüğünden getirilen, malzeme ile dolgu yapıldığı gözlemlenmiştir. Atık alanından getirilen malzemeler, Hellenistik Dönem'den Bizans Dönemi'ne kadar tarihlenmektedir. Özellikle Hellenistik ve Roma seramikleri söz konusu bu alanda yoğun olarak karşımıza çıkmıştır. Bu seramikler içerisindeki en yoğun grup terra sigillatalardır. Ele geçen, 193 parça içerisinde, Doğu Sigillatalardan A, B, C, D grubu, yerel üretimler, Sagalassos Kırmızı Astarlıları, İtalya Sigillataları, Geç Roma seramikleri vardır. Doğu Sigillata gruplarından, DSA ve DSD (Kıbrıs) seramikleri, iki ayrı çalışmada tarafımdan değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ise, Doğu Sigillatolarından, Batı Anadolu üretimi DSC grubu değerlendirilecektir. Seramikler; hamur-astar yapıları ile formlarına göre gruplandırılmıştır. Bu grupların kap dağılımları ile sayısal yoğunlukları değerlendirilmiştir. Andriake liman kentindeki sigillatoların incelenmesiyle, limanın farklı dönemlerde, hangi kentlerle ticari ilişkileri olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Andriake, Myra, Roma Seramiği, Pergamon-Çandarlı Seramiği, Doğu Sigillata C.*

UNCOVERED EASTERN SIGILLATA C GROUP FROM ANDRIAKE PORT PERGAMON ÇANDARLI SIGILLATA ABSTRACT

Excavations started in 2009, in the city of Andriake -one of the important ports of Lycia-, a synagogue from 5th-6th century A.C. was unearthed. During the excavations, it was revealed that the gaps between the main rock area under the floor of the apse section of the structure, were filled with the material brought from the ceramic waste area of the city. These materials brought from the disposal area are dated from the Hellenistic Period to the Byzantine Period. Especially Hellenistic and Roman ceramics were outnumbering. Hellenistic and Roman Period samples were evaluated. Among these ceramics the Terrasigillata's are higher in number. Through 193 pieces, there are East Sigillata's A, B, C, D groups, local productions, Sagalassos Red lining, Italian Sigillatas and Late Roman ceramics. DSA and DSD (Cyprus) ceramics from Eastern Sigillata groups were assessed in two separate studies. In this study, Western Anatolian production DSB, DSC groups will be evaluated from Eastern Sigillata's. Ceramics are classified according to their dough-lining constructions and their forms. Following this their container distributions and their numerical densities were evaluated. Depending on the examination of the Sigillata's in Andriake Harbor City, it has been tried to find out the trade-related connections between particular ports with particular cities, at different times. Specific to researches on the ceramics found in Andriake, the maritime trade in the Lycian region and the distribution of these ceramics to the inner regions were questioned.

*Andriake Limanından Ele Geçen Doğu Sigillata C Grubu
Pergamon-Çandarlı Sigillataları*

In the Lycian region, especially in the Hellenistic and Roman Period, the Andriake ceramics, which is an active, large-scale harbor settlement, was also evaluated and added to the analogy studies.

Keywords: *Andriake, Myra, Lykia, Roman Ceramics, Pergamon-Çandarlı Ceramics, Eastern Sigillata C.*

Giriş

Anadolu'nun Akdeniz'e kıyısı olan Andriake; Orta Lykia Bölgesi'ndeki, Doğu Roma metropolisi, Myra'nın bir liman kentidir (Çevik ve diğer., 2010a: 55-62; Çevik ve diğer., 2010b: 403-420). Doğuda Phonikos limanı ve batıdaki komşu kent Antiphellos ve Patara gibi Teimuissa ile, bölgede içi bağlantıyı sağlar. Ephesos, Knidos, Halikarnassos, Kaunos, Telmessos, Antiphellos, Patara, Aperlai, Teimuissia, Andriake, Phonikos, Olympos, Phaselis, Attalia gibi Batı Anadolu'daki önemli liman kentleriyle ilişki içerisinde (Çevik 2015: 377).

Bu çalışmada incelenecek seramikler; Andriake'de 2009 senesinde ortaya çıkarılan sinagog yapısından ele geçmiştir. Sinagog Granarium'un yaklaşık 10 m. kuzey batı köşesinde yer alır. Lykia'da şimdiye kadar ortaya çıkartılan ilk sinagog olmasıyla özeldir (Çevik ve diğer. 2010: 335-366). Sinagog kuzey-güney doğrultusunda, limana bakışlı olarak, bu yönde hafif eğimli bir arazi üzerinde konumlanır. Yapının oturduğu alanın teraslanmış olduğu görülür. Sinagog 4 bölümden oluşur. Sahanlık ve ince uzun dikdörtgen ana mekânın her iki yanında birer mekân bulunur (fig. 1). Sinagogun yapım tarihi İ. S. 5.-6. yüzyıldır (Çevik ve diğer. 2010: 335-366). Apsis alanından ele geçen seramikler, sinagogun kullanımıyla alakalı değildir. Söz konusu bu seramikler, yapının apsis kısmının zemin seviyesi altında yer alan kayalık arasındaki boşluklardan ele geçmiştir. Sinagogun inşası sırasında, ana kaya alanında bulunan boşluklara, kentin seramik atık alanından getirilen seramiklerle dolgu yapılmış olduğu kazılar sonucunda ortaya çıkarılmıştır (fig. 2). Seramikler Hellenistik, Roma ve Bizans Dönemlerine aittir. Apsis alanı içerisindeki seramikler bir stratigrafiye sahip değildir. Seramik atık alanından getirilen malzemelerden; Hellenistik ve Roma Dönemi'ne ait kandiller, kaseler, ince cidarlı seramikler (Özdilek, 2015: 89-117), kozmetik ve yağ kapları (Özdilek, 2016: 217-265), masa-servis kapları (Özdilek 2017: 337-395) tarafımdan değerlendirilmiştir.

Apsis alanından ele geçen en yoğun seramik grubu; 18 kasa, 193 parça ile sigillatalardır. Seramikler hamur, astar yapıları ile formlarına göre gruplandırılmıştır. Bunun sonucunda alanda; Doğu Sigillatalardan A, B, C, D grubu seramikler ele geçmiştir. Yerel üretimler, Sagalassos Kırmızı Astarlılar, İtalya Sigillataları, Geç Roma seramikleri olduğu belirlenmiştir. Bu grupların kap dağılımları ile sayısal yoğunlukları nedeniyle ayrı çalışmalarda ele alınmıştır. Lykia Bölgesi'ndeki önemli bir liman olan Andriake'deki seramiklerin çalışılmasıyla Hellenistik Dönem'de, Batı Anadolu ile ticari bağlantıların varlığı ortaya çıkarılmıştır. Batı Anadolu'dan Ephesos, Knidos, Pergamon, Tralles'den seramik ithal edildiği ele geçen kandiller, echinus kase, pi kulplu kurbağa aplikli kaseler, düz tabaklar, applike seramikler, Megara kaseleri, amphora, terracotalardan anlaşılmaktadır (Özdilek 2015: 89-117). Terrasigillataların ilk kez, ortaya çıktığı DSA grubu olarak adlandırılan seramiklerin, Geç Hellenistik Dönem'le birlikte tüm Akdeniz'de moda olduğu gibi, Andriake'de de

Banu ÖZDİLEK

revaçta olduğu görülmektedir. Apsis kısmındaki sigillatların yarısından fazlası, Tarsus, Antiokheia, Kuzey Suriye, Tel Anafa, Samaria, Hama kentlerinden ithal edilen yaklaşık % 65 oranıyla DSA grubu seramikleridir (Özdilek 2017: 227-395). İkinci yoğunlukta, yaklaşık %20 oranıyla Kıbrıs; DSD grubu seramikleri ele geçmiştir (Özdilek 2017: Baskıda). İ.Ö. 1. yüzyılın ortasından itibaren Kıbrıs seramiklerinin de rağbet gördüğü ortaya çıkmıştır. Kıbrıs ile Anadolu'nun bu dönemde ticareti artmış, Kilikia, Pamphilya bölgeleri ile Lykia Bölgesi'nden en yoğun Patara kenti olmak üzere (Korkut-Grosche 2007: 131-132; Uygun 2011: 80-91), Andriake (Özdilek 2017: Baskıda), Letoon, Xanthos ve Limyra (Rückert 2007: 66-68) kentlerinden DSD seramikleri ele geçmiştir.

Batı Anadolu üretimi DSB ve DSC Pergamon ve Çandarlı seramikleri hemen hemen aynı oranda, yaklaşık %10'luk oranlarda, üçüncü yoğunlukta tespit edilmiştir. Erken Roma Dönemi'nde, İ.Ö. 1. yüzyıl- İ.Ö. 1. yüzyılın ikinci yarısında tarihlenen DSC grubu Pergamon ve Çandarlı seramikleri, İ.S. 2. yüzyıla kadar formlarını devam ettirmiştir. Andriake'de yapılan arkeolojik kazılar sonucunda, seramiklerin çalışmaya başlanmasıyla birlikte, Batı Anadolu ile seramik ticaretinin Hellenistik Dönem'den Bizans Dönemi'ne kadar sürdüğü gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın konusu olan Pergamon ve Çandarlı üretimi seramiklerin ithalatının ise, seramik formlarının tarihlendirilmesine göre. İ.Ö. 1. yüzyıl başından, İ.S. 2. yüzyıla kadar sürdüğü gözlemlenmiştir.

DSC grubuna ait, Pergamon seramiklerinden; 1 tabak, 1 kupa, 3 formda 4 kase, 1 testi, 1 oinochoe, Çandarlı seramiklerinden 1 tabak, 1 bardak, 1 kase değerlendirilmiştir. Toplam 11 parça DSC grubu içerisinde Pergamon ve Çandarlı sigillatları değerlendirilmiştir.

Geç Hellenistik Dönem'de ortaya çıkmış olan terra sigillata seramiklerinin adı, Latince "terra" toprak, "sigillum" mühür kavramından esinlenerek verilmiştir (Pucci 1985: 365). Roma Dönemi içerisinde en yaygın kullanımda olan, kalıpta yapılan bu masa kaplarını diğer seramiklerinden ayıran en belirgin özelliği mühürlü olmaları değil, kırmızı, kaliteli sinter astarlı olmalarıdır (Civelek 2008: 57-62). İnce yapılı killerden elde edilen astar piştikten sonra parlak bir görünüm almaktadır. Astar seramiğin yüzeyine daldırma metodu ile farklı yumuşaklık dereceleri olan kuru kaplara el ya da maşa yardımı ile uygulanmaktadır. Seramiğin astarın içinde bekleme süresi de astarın kalitesini etkilemekte olup, astarın işlevi seramiğin yüzeyini korumak ve su geçirmesini engellemektedir.

Terrasiğillata seramiklerin form ve hamur-astar, bezeme özellikleriyle metal kaplardan esinlenerek üretildiği gözlemlenmiştir. Seramikler üzerinde atölye isimleri mühür olarak basılmıştır. Graffitiler ise seramiklerin üzerine sonradan kazınan yazılar olup, olasılıkla malların kim için ayrıldığını, sahibini göstermektedir (Özdilek 2017: 351). Rulet, palmet, rozet gibi bitkisel bezemeler, damga şeklinde seramiklerin üzerine basılmıştır. Bazen spiral ve hayvan motifleri seramiklerin dudak kenarlarına aplike edilmektedir. Geç Roma Dönemi'nde İ.S. 4. yüzyıldan itibaren terra sigillatalara, astar kalitesindeki düşüş nedeniyle, Kırmızı Astarlı Seramikler adı verilmiştir. Geç Roma Dönemi'ndeki kırmızı astarlı seramiklerin formları ve astarları Roma Dönemi'ndeki sigillataların devamı şeklindedir. Genellikle

*Andriake Limanından Ele Geçen Doğu Sigillata C Grubu
Pergamon-Çandarlı Sigillataları*

Geç Roma Dönemi'nde bezemede, bitki ve hayvan betimleri ile Hristiyanlıkla ilgili motifler damga olarak kullanılmıştır (Genel olarak bkz.: Hayes 1972).

Antik yazarlardan Plinius terra sigillata için "Vasa Samia" terimini, Samos'a ait kil anlamında kullanan ilk kişidir (Plinius: XXXV 46, 160). Terra sigillata üzerine 1900'lü yılların başında yapılan ilk çalışmalarda, Zahn, Priene'de bulunmuş olan sigillataları, Plinius'un aktarımlarından yola çıkarak, Samos seramikleri olarak adlandırmıştır (Zahn 1904: 447). Waagé, Antiokheia'dan ele geçen "Vasa Samia" teriminolojisini kullandığı seramikler için iki farklı grubun olduğunu söylemektedir (Waagé 1937: 51). Waagé; Hellenistik Dönem İ.Ö. 2. yüzyılda metal kaplara öykülenerek yapılan seramikleri ilk grupta incelemiştir. Priene ve Olbia'dan ele geçen, üretim merkezi Samos olarak düşündüğü sigillataları, Samos grubu olarak adlandırıp, ikinci grupta değerlendirmiştir (Waagé 1937: 53). Robinson, Atina Agorası'nda bulunmuş seramikleri "Samos Seramikleri" olarak adlandırmış, örnekleri hamur-astar ve form özelliklerine göre A-B olarak iki alt grupta incelemiştir (Robinson 1959: 12). "Vasa Samia" terimi bazı araştırmacılar için Güney Galya kabartmalı seramikleri için de kullanılmıştır. Drangendorff'tan sonra İtalya örnekleri Batı Sigillata olarak adlandırılmış, bu örnekler İspanya, Fransa ve İngiltere'ye yayılmıştır. Terra sigillata için günümüzde kabul edilen gruplamanın esas ilkesi seramiklerin üretim yerlerine göre doğu ve batı olmak üzere iki ana gruba ayrılmasıdır. Belli başlı atölyelerin ürünleri, hamur ve astar özelliklerindeki farklara göre alt gruplara ayrılmaktadırlar. Kenyon, Doğu Akdeniz'de örnekleri Doğu Sigillata A, B, C, D, İtalya, Geç Roma C, Sagalassos, Afrika olarak, hamur ve kil özelliklerine göre ayırım yapmıştır. Günümüzde Kenyon'un yaptığı alfabetik gruplama sistemi seramiklerin yayılım alanının çok geniş olması sebebiyle kullanılmaktadır (Kenyon 1957: 282). Son dönemlerde yapılan araştırmalarla her bölgenin yerel sigillata üretimi olduğu ortaya çıkmıştır, örneğin Lykia Bölgesi için bilinen merkezler Patara (Uygun 2011:106-117), Kibyra (Uygun-Dökü 2008: 133-162), Rhodiapolis (Genel olarak bkz.: Fırıncı 2010) kentleridir. Modern araştırmalarla terra sigillataların ortaya çıkışı, Geç Hellenistik Dönem'de Anadolu, Suriye, (İsrail-Filistin-Ürdün) Levant Bölgesi'ndedir. Batı sigillataları ise İ.Ö. 1. yüzyılda ortaya çıkmış, üretim merkezlerine göre Galya ile İtalya seramikleri olarak ikiye ayrılmaktadır.

Doğu Sigillata C Grubu seramikleri: Pergamon ve Çandarlı'da üretilen kırmızı astarlı seramiklerin değerlendirildiği gruptur. Conze, Pergamon'dan ele geçen seramikler içerisinde, DSA'dan ayrı, form ve hamur-astar özellikleri gösteren bir kırmızı astarlı seramik grubunun varlığından söz eder (Conze 1903: 23). Loeschke tarafından, Çandarlı'da ele geçen seramikler, "Çandarlı Sigillatası" olarak adlandırılmıştır (Loeschke 1912: 344-407). Kenyon'un terminoloji kodlamasına göre, DSC olarak adlandırılır (Kenyon 1957: 283). DSC grubu içerisindeki Pergamon ve Çandarlı sigillatalarını ilk kez ayıran kişi Schäfer olmuştur (Schäfer 1962: 777-802). Meyer-Schlichtmann'ın Pergamon Sigillatalarını çalışmasıyla birlikte, iki ayrı üretim merkezi yani iki ayrı seramik grubu olduğu ortaya koyulmuştur (Meyer-Schlichtmann 1988: 12). Günümüzde, DSC grubu iki alt grupta değerlendirilir.

DSC -Pergamon Sigillatası: Çandarlı sigillatalarıyla hamur-astar yapısı bakımından benzerlik gösteren Pergamon örnekleri, tipoloji ve kronoloji bakımından farklılıklar göstermektedir. Hellenistik Dönem’de Anadolu’daki önemli seramik merkezleri arasında yer alan Pergamon’daki seramik üretim geleneği Roma Dönemi’nde de devam etmiştir. Terra sigillata, DSA grubuyla çağdaş bir tarihten, İ.Ö. 2. yüzyılın ikinci yarısında üretilmeye başlanmıştır. Son üretim tarihi, İ.S. 2. yüzyılın ikinci yarısına kadar yaklaşık 300 yıl sürmüştür. Pergamon kentinin dışında bulunan atölyelerden Ketios Vadisi’nde bulunanların, son üretim tarihleri, kent içindeki atölyelere nazaran daha önce sonlandığı üzerinde mühür bulunan, kesin tarih veren örneklerden anlaşılmıştır. Pergamon kent merkezindeki üretimler ise, İ.S. 2. yüzyıla kadar devam etmiştir. Pergamon’daki Sigillata üretimin bitmesindeki neden Çandarlı’daki seramik üretimi olabilir. Pergamon Sigillatalarının yayılım alanları; Batı Anadolu kıyıları, Doğu Akdeniz, Pamphilya, Lykia Bölgeleri ile Kıta Yunanistan ve Karadeniz’dir.

Hamur : Sert pişimli, az miktarda mika ve kireç katkısı görülür. Meyer-Schlichtmann tarafından üç farklı hamur rengi tespit edilmiştir (Meyer-Schlichtmann 1988: 14).

1. grup kahverengimsi sarı (5 YR 8/4; 7,5 YR 8/2-8/6; 7,5 YR 6/6, 6/8, 7/6, 7/8; 7,5 YR 5/6, 5/8; 10 YR 6/6-8/8).

2. grup sarımsı kırmızıdan kahverengimsi kırmızı (5 YR 6/6, 6/8, 7/6, 7/8).

3. grup kırmızıdan kırmızımsı kahverengine kadar değişkenlik gösterir. (2,5 YR 4/8, 5/8; 2,5 YR 6/6, 6/8; 10 R 6/6, 6/8; 10 R 5/6, 5/8)

Astar: Pergamon seramikleri içerisinde 5 farklı astar rengi saptanmıştır.

1. grup kırmızı (2,5 YR 5/6, 5/8; 5 YR 6/6, 6/8, 7/6; 10 R 5/6, 5/8).

2. grup kırmızımsı kahverengi (2,5 YR 4/6, 4/8; 7,5 YR 3/8, 4/8; 10 R 4/6, 4/8).

3. grup siyahımsı (2,5 YR N2.5/0; 2,5 Y N3/0; 5 Y 2,5/2; 5 Y 3/1; 10 YR 3/2; 2,5 YR 2,5/2; 2,5 YR 2,5/4; 7,5 YR 3/2).

4. grup kahverengimsi (5 YR 4/3, 4/4, 4/6; 2,5 YR 4/2; 7,5 YR 6/2; 2,5 YR 3/2, 3/4; 5 YR 3/3, 3/4).

5. grup 1-2 ya da 3-4 karışımıdır (Meyer-Schlichtmann 1988: 15-16).

DSC- Çandarlı Sigillatası: Loeschke tarafından tanımlanmış olup, 42 form belirlenmiştir (Loeschke 1912: 360-389). Hayes’in yaptığı son güncel tipoloji çalışmasında, 24 form çıkarılmıştır (Hayes 1985: 71-78).

Çandarlı Sigillataları Roma ve Geç Roma C olarak iki gruba ayrılmaktadır. Çandarlı Roma Sigillatalarının başlangıç tarihi hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Bunlardan konuyla ilgili ilk araştırma yapan Loeschke’nin çalışmaları doğrultusunda, seramiklerin ortaya çıkış tarihini Tiberius-Claudius Dönemi’ne veren araştırmacılar vardır (Kenyon 1957: 283; Meyer-Schlichtmann 1988:8; Gassner 1997: 135). Son dönemlerde Ketios Vadisi’nde yapılan çalışmalarla sigillataların tarihi Augustus Dönemi’ne çekilmiştir (Bounegru-Erdemgil 1998, 266). Seramik üretimi İ.S. 3. yüzyılda sonlanır. Geç Roma Çandarlı Kırmızı Astarlı Seramikleri “Late

*Andriake Limanından Ele Geçen Doğu Sigillata C Grubu
Pergamon-Çandarlı Sigillataları*

Roman C" grubu İ.S. 4. yüzyılda üretilmeye başlar, Çandarlı Sigillatalarının bir devamı niteliğindedir. Çandarlı Sigillataları, Batı Anadolu kıyıları (Gassner 1997: 135-137; Tekkök-Bıçken 1996: 92), Kıta Yunanistan (Robinson 1959: 24 G 13-G14; Hayes 1973: 456-457), Girit (Sackett 1992: 158-159; Hayes 1983: 118), Karadeniz (Knipowitsch 1929: 21-29; Meyer-Schlichtmann 1988, 8) , Pamphylia (Atik 1995: 97-98), Lykia Bölgesi'nde (Uygun 2011: 76-80; Korkut-Grosche 2007: 130-131; Rückert 2007: 36; Mader 1996: 91), Kuzey Afrika (Kenrick 1985: 257-265) ve Filistin'de (Zelle 1997: 14) görülür.

Hamur: Sarımsı kırmızıdan kırmızımsı kahverengiye varan hamur, içerisindeki kireç katkılı olması nedeniyle tanecikli bir yapıya sahiptir. (2,5 YR 5/8, 6/6, 6/8, 7/6, 7/8; 5 YR 6/6, 7/6, 7/8).

Astar: Portakalımsı kırmızıdan, koyu kırmızıya varan, içte parlak, dışta mat astar özellikleri görülür. (2,5 YR 4/6, 4/8, 5/6, 5/8, 6/6; 10 R 4/8, 5/6, 5/8).

TİPOLOJİK DEĞERLENDİRME

Andriake Sinagogu'ndan ele geçen sigillatalar içerisinde form ve hamur-astar özelliklerine göre DSC grubu ayrılmış olup, bu grup içerisinde yine aynı özellikler göz önünde tutularak Pergamon ve Çandarlı üretimleri olarak ikiye ayrılmıştır. Çalışmada incelenen her formun, Meyer-Schlichtmann'ın tip karşılığı yazılarak, Andriake'den ele geçen örnekler, analogi metoduyla ait olduğu merkez ve dönemi belirlenmeye çalışılmıştır.

DSC PERGAMON SİĞİLLATALARI

Tabak Form 1- Meyer-Schlichtmann Typ T 13a: Dışa taşkın yuvarlak kesitli dudak, dudakın altında iç bükey bir profille kaideye yönelen dışbükey gövdeye sahiptir. Pergamon'dan ele geçen örnek ışığında Andriake örneği, İ.Ö. 1. yüzyıl ortası - İ.S. 1. yüzyıla tarihlenir (**Meyer-Schlichtmann 1988: 140**).

Kat. No.: Tabak Fig. 1.

Ölçüler: A. Ç.: 24 cm Y.: 4 cm K.Ç.:.

Hamur Rengi: 7,5 YR 8/4 - pink

Astar Rengi: 2,5 YR 5/8 - red

Dönemi: İ.Ö. 1. yüzyıl ortası - İ.S. 1. yüzyıl.

Karşılaştırma: Meyer – Schlichtmann 1988, 140, Lev. 17, 283.

Kupa Form 1- Meyer-Schlichtmann Typ Ts 1a: Dikey dudak dış bükey bir profil yaptıktan sonra daralır, sonra tekrar dış bükey bir profille kaideye doğru torba formunda daralmaktadır. Dudakla gövde arasında ikişer adet yuvarlak kulbu bulunan fincan formudur. Gövdede stilize altlı üstlü iki sıra taç yaprağı bezemesi bulunur. Pergamon'dan ele geçen örnek ışığında Andriake örneği, İ.Ö. 1. yüzyılın ortasına tarihlenir (**Meyer-Schlichtmann 1988: 84**).

Kat. No.: Kupa. Fig. 2.

Ölçüler: A. Ç.: 6.2 cm Y.: 5 cm K.Ç.:.



Banu ÖZDİLEK

Hamur Rengi: 7, 5 YR 8/6 reddish yellow

Astar Rengi: 2,5 YR 5/8 - red

Dönemi: İ.Ö. 1. yüzyılın ortası.

Karşılaştırma: Meyer – Schlichtmann

1988, 84, Lev. 10, 76.

Kase Form 1- Meyer-Schlichtmann Typ N 16: Dışa açılan konik gövde, kasenin üzerinde yabana doğru bir yiv var. Dışa açılır yüksek kaide. Tabanda uzun bir rulet baskısı bulunur. Pergamon'dan ele geçen örnek ışığında Andriake örneği, İ.Ö. 1. yüzyılın birinci çeyreği-İ.Ö. 1. yüzyılın üçüncü çeyreğine tarihlenir (**Meyer-Schlichtmann 1988: 101**).

Kat. No.: Kase. Fig. 3.

Ölçüler: A. Ç.: 6.2 cm Y.: 5 cm K.Ç.:

Hamur Rengi: 7, 5 YR 8/6 reddish yellow

Astar Rengi: 2,5 YR 5/8 - red

Dönemi: İ.Ö. 1. yüzyılın birinci çeyreği-İ.Ö.

1. yüzyılın üçüncü çeyreği.

Karşılaştırma: Meyer – Schlichtmann

1988, 101, Lev. 12, 144.

Kase Form 2- Meyer-Schlichtmann Typ Sü 8: Yuvarlak gövdeli olup, yukarıya doğru daralan bir formu vardır. Gövdesinde derin bir yiv bulunur. Kare kesitli kaidesi vardır. İtalya seramiklerine öykünme söz konusudur. Pergamon'dan ele geçen örnek ışığında Andriake örneği, İ.Ö. 1. yüzyılın sonuna tarihlenir (**Meyer-Schlichtmann 1988: 101**).

Kat. No. : Kase. Fig. 4.

Ölçüler: A. Ç. : - Y. :4 cm K. Ç. : 6 cm.

Hamur Rengi: 7, 5 YR 8/4 - pink.

Astar Rengi: 2, 5 YR 5/8 - red.

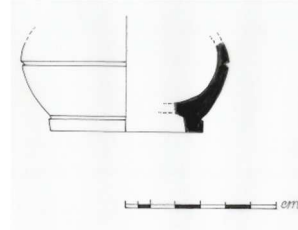
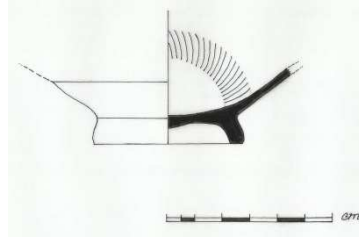
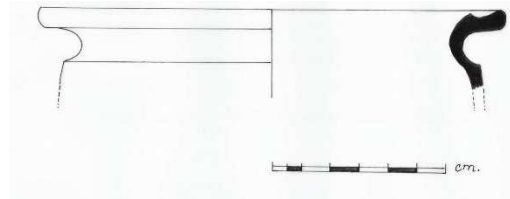
Dönemi: İ.Ö. 1. yüzyılın sonu.

Karşılaştırma: Meyer – Schlichtmann 1988,

159, Lev. 21, 341.

Kase Form 3- Meyer-Schlichtmann Typ Sü 23: Büyük boyda, krater formlu bu kaselerden iki dudak profili dışında benzer örnek ele geçmiştir. K. 3'ün Yuvarlak dışa açılan dudak, içe doğru iç bükey derin bir yiv yaptıktan sonra yükselmektedir. K. 4'ün dikey dudak bulunmaktadır. Her ikisinin de boynu, iç bükey profil yaparak daralıp, gövdeye doğru keskin bir profille, torba formunda daralmaktadır. Aynı formun benzerleri önceleri DSA ve ardından DSB grubunda bulunmaktadır. Pergamon'dan ele geçen seramik ışığında Andriake örnekleri, İ.Ö. 1. yüzyılın ikinci yarısı – İ.S. 1. yüzyıla tarihlenir (**Meyer-Schlichtmann 1988: 165-166**).

Kat. No.: Krater. Fig. 5.



*Andriake Limanından Ele Geçen Doğu Sigillata C Grubu
Pergamon-Çandarlı Sigillataları*

Ölçüler: A. Ç.: 16 cmY.: 3 cm K.Ç.:

Hamur Rengi: 5 YR 6/6 reddish yellow.

Astar Rengi: 5 YR 6/8 reddish yellow.

Dönemi: İ.Ö. 1. yüzyılın ikinci yarısı – İ.S. 1. yüzyıl.

Karşılaştırma: Meyer – Schlichtmann 1988, 165-166 Lev. 23, 362.

Kat. No.: Krater. Fig. 6.

Ölçüler: A. Ç.: 16 cmY.: 4 cm

K.Ç.:

Hamur Rengi: 5 YR 6/6

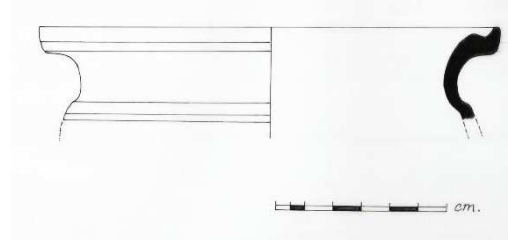
reddish yellow.

Astar Rengi: 5 YR 6/6 reddish yellow.

Dönemi: İ.Ö. 1. yüzyılın ikinci yarısı – İ.S. 1. yüzyıl.

Karşılaştırma: Meyer – Schlichtmann 1988, 165-166 Lev. 23, 362.

Testi Form 1- Meyer-Schlichtmann Typ Kr 5: Silindirik gövde, kaideye doğru profille biraz daralmakta, kabın içerisinde yivler bulunmakta olup, içte astar yer almaz. Kaide profillerle hareketlendirilmiş olup, hafif eğimli tabana sahiptir. Pergamon'dan ele geçen seramik ışığında Andriake örnekleri, İ.Ö. 1. yüzyılın üçüncü çeyreğine tarihlenir (**Meyer-Schlichtmann 1988: 173**).



Kat. No.: Testi. Fig. 7.

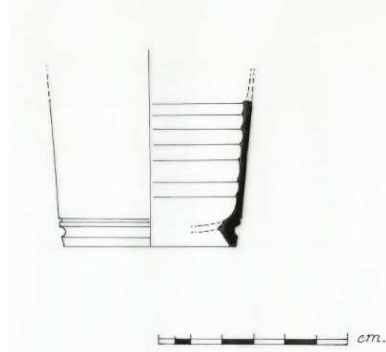
Ölçüler: A. Ç.: cmY.: 4.8 cm K.Ç.:5.5 cm.

Hamur Rengi: 2.5 YR 6/6 light red

Astar Rengi: 2.5 YR 6/8 light red

Dönemi: İ.S. 1 yüzyılın üçüncü çeyreği.

Karşılaştırma: Meyer – Schlichtmann 1988, 173, Lev. 25, 387.



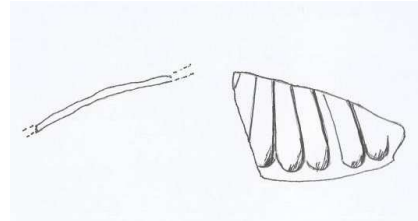
Oinochoe Form 1 - Meyer-Schlichtmann Typ SF 2: Oinochoe'nin omuz kısmına ait üzerine taç yaprağı baskısı bulunan parçadır. Pergamon'dan ele geçen seramik ışığında Andriake örneği, İ.Ö. 1. yüzyılın ortasına tarihlenir (**Meyer-Schlichtmann 1988: 182**).

Kat. No. : Oinochoe. Fig. 8.

Ölçüler: A. Ç. : Y. :4 cm K. Ç. : .

Hamur Rengi: 2, 5 YR 7/4 light reddish brown

266



Astar Rengi: 2, 5 YR 6/8 light red

Dönemi: İ.Ö. 1. yüzyılın ortası.

Karşılaştırma: Meyer – Schlichtmann 1988, 182, Lev. 28, 415.

DSC ÇANDARLI SİĞİLLATALARI

Tabak Form 1- Hafif içe dönük ağız, düz bitimli dudak, kaideye doğru dışbükey profille daralan gövde, alçak halka kaideyle birleşir. Bu form DSA grubundan esinlenerek üretilmiş olmalıdır. Pergamon ve Çandarlı'da üretilen bu formun özelliği derin ve yuvarlatılmış olarak kaideye doğru daralmasıdır. Patara'dan ele geçen seramik ışığında Andriake örneği, İ.Ö. 1. yüzyıldan, İ.S. 1. yüzyıla tarihlenir (Meyer – Schlichtmann 1988, 135; Uygun 2011: 239).

Kat. No. : Tabak. Fig. 9.

Ölçüler: A. Ç. : 26 cm Y. :4. 2 cm K. Ç. : 15. 5 cm.

Hamur Rengi: 7, 5 YR 8/6 - reddish yellow.

Astar Rengi: 2, 5 YR 5/8 - red.

Dönemi: İ.Ö. 1. yüzyıl-İ.S. 1. Yüzyıl.

Karşılaştırma: Meyer – Schlichtmann 1988, 135, Lev. 17, 266 T 4; Hayes 2008, 197-198, Çiz. 24, 765-767; Uygun 2011, 239, Kat. No. 499.

Kase Form 1- Meyer-Schlichtmann VK 3: Andriake'den sadece kaidesi ele geçen kase örneğinin formu, olasılıkla yarım küre olmalıdır. Dışa açılan yüksek konik kaidesi vardır. Kâsenin kaide formunun, Hellenistik Dönem özelliğinde, yüksek, konik olduğunu gözlemlemekteyiz. Form ve hamur özellikleri olarak Pergamon sigillataları ile benzeşmektedir. Bu örneğin baskısı ve benzerlerine göre Çandarlı üretimi olabileceği düşünülmektedir. Tabanında iki sıra rulet bezemesinin ortasında Yunanca harflerle Latince bir isim olan GAIÖY baskısı bulunur. Benzer örnekler Stobi (Anderson-Stojanovic 1992, 496) ve Çandarlı'dan ele geçmiştir (Meyer-Schlichtmann 1988, 184 VK 3). Benzer örnekler ışığında , Andriake'den ele geçen örnek İ.Ö. 1. yüzyıla tarihlenir.

Kat. No.: Kase. Fig. 10.

Ölçüler: A. Ç.: cmY.: 2 cm K.Ç.: 4 cm.

Hamur Rengi: 2.5 YR 6/6

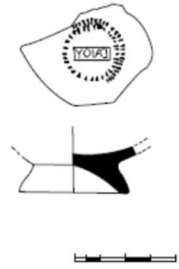
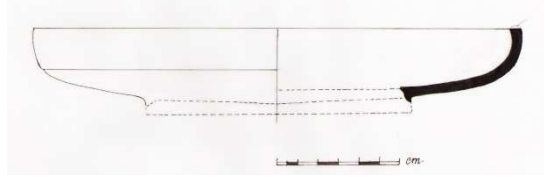
Astar Rengi: 2.5 YR 5/8

Dönemi: İ.Ö. 1. Yüzyıl.

Karşılaştırma: Anderson-Stojanovic 1992, 496; Hayes 2008, Lev. 10, Kat. No. 266. Meyer-Schlichtmann 1988, 184 VK 3.

Kase Form 2- Meyer-Schlichtmann Typ N

16: Kaideye doğru daralan konik gövdesi vardır. Dışa açılan alçak halka kaidesi düzdür. Kâsenin içinde taban eğimli, kaidenin altında düzdür. Benzer kaideler



*Andriake Limanından Ele Geçen Doğu Sigillata C Grubu
Pergamon-Çandarlı Sigillataları*

Pergamon ve Asos'tan ele geçmiştir (Zelle 1997: 125). Patara'dan ele geçen seramik ışığında Andriake örneği, İ.S. 1. yüzyılın ortasına tarihlenir (Uygun 2011: 242).

Kat. No.: Kase. Fig. 11.

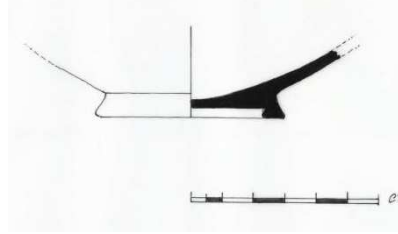
Ölçüler: A. Ç.: 6.2 cm Y.: 5 cm K.Ç.:

Hamur Rengi: 7, 5 YR 8/6 reddish
yellow

Astar Rengi: 2,5 YR 5/8 - red

Dönemi: İ.S. 1. yüzyılın ortası.

Karşılaştırma: Zelle 1997, 125, Res.
40, 855; Uygun 2011, Kat. No. 520.



Bardak Form 1- Meyer-Schlichtmann Typ B 9: Dışa açılan ağız, dışa taşan yuvarlak kesitli dudak, yivlerle hareketlendirilmiş dikey gövdesi olan bardak formudur. Pergamon'dan ele geçen seramik ışığında Andriake örneği, İ.S. 1. yüzyıla tarihlenir (Meyer – Schlichtmann 1988, 80).

Kat. No. : Bardak. Fig. 12.

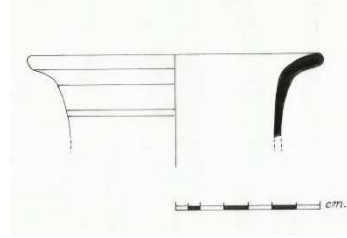
Ölçüler: A. Ç. : 12 cm Y. :4 cm K. Ç. : .

Hamur Rengi: 2, 5 YR 6/6 – light red.

Astar Rengi: 2, 5 YR 5/8 - red.

Dönemi: İ.Ö. 1. yüzyılın birinci çeyreği-İ.S. 1.
yüzyıl

Karşılaştırma: Meyer – Schlichtmann 1988,
80, Lev. 9, 68 B 8.



Andriake DSC Sigillataları Baskı Örnekleri: Pergamon ve Çandarlı Sigillataları üzerinde baskılar bulunmaktadır. Pergamon üretimi olduğu düşünülen kupanın (Kupa, Fig.2) üzerinde iki sıra, altlı üstlü taç yaprağı vardır. Pergamon üretimi olabilecek oinochoe'nin (Fig. 8) omuz kısmından ele geçen parça, boydan boya kabı dolaşan taç yaprağı baskısı şeklinde düzenlenmiştir. Pergamon Kase Form 1, Fig. 3'ün tondosunda da rulet bezemesi bulunmaktadır. Çandarlı üretimi olduğu düşünülen Kase Form 1, Fig. 10'un tabanında Yunanca karakterlerle, Latince bir isim olan GAIOY baskısı, iki sıra rulet bezemesinin ortasında yer almaktadır. Benzer baskı, Stobi kentinden de ele geçmiştir Anderson-Stojanovic 1992, 496).

Değerlendirme ve Sonuç

Bu çalışmada Batı Anadolu üretimi olan DSC grubu içerisindeki Pergamon ve Çandarlı sigillataları incelenmiştir. Değerlendirmeler yapılırken, Andriake'den ele geçen örneklerin form, hamur-astar özelliklerine göre bir sınıflama yapıldıktan sonra, analogi yapılarak ait olabilecek gruplar belirlenmeye çalışılmıştır.

Tipolojik değerlendirme sonucunda, Andriake Sinagog'undan ele geçen terra sigillata formları içerisinde 8 parça Pergamon üretimi, 3 parça Çandarlı üretimi olacak örnek değerlendirilmiştir. Pergamon sigillatalarından 1 tabak, 1 kupa, 4 kase, 1 testi, 1 oinochoe parçası incelenmiştir. Kâseler içerisinde 3 form tespit edilmiş

Banu ÖZDİLEK

olup, onun dışında neredeyse tüm kap formlarından bir örnek ele geçmiştir. Çandarlı sigillatalarından 1 tabak, 1 bardak, 1 kase değerlendirilmiştir.

Andriake, Lykia Bölgesi'nde Klasik Dönem'den Osmanlı Dönemi'ne kadar işlevini sürdüren büyük kapasiteli, uluslararası bir liman kentidir. Klasik Dönem'den Bizans Dönemi'ne kadar önemli bir metropolis olan Myra'nın ticari ilişkilerini yürüttüğü, dışa dönük yüzüdür. Andriake liman yerleşimi olması açısından Roma İmparatorluğu için Batı Anadolu kıyılarının kontrolü, zenginliklerinin Roma'ya aktarıldığı ve Doğu'dan gelen malların bu limana taşındığı ticari bir merkezdir. Ayrıca Andriake limanına gelen ithal ürünler bu liman aralığıyla iç pazara dağılmakta, Lykia'da üretilen yerel ürünlerde (myrex'ten üretilen mor boya, sedir ağacı, zeytinyağı, şarap, buğday, parfüm, ilaç, krem, sünger, garrum, Patara Sandaletleri, tuzlanmış balık) başka merkezlere ihraç edilmektedir.

Andriake limanında yürütülen kazılarla, yerleşimdeki mimari yapılar ortaya çıkarılmış, seramiklerinin çalışılmasıyla birlikte, kentteki yerel ve ithal malzemeler ışığında ticari ilişkiler hakkında bilgiler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır.

Buluntu Yeri: Kazısı yapılan sinagog yapısı İ.S. 5. yüzyıla aittir. Sinagogun zemin seviyesinin altındaki apsis alanından ele geçen seramiklerin değerlendirmeleri sonucunda, ele geçen malzemelerin belli bir stratigrafiye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Çoğunlukla Hellenistik ve Roma Dönemi'ne ait seramikler ele geçmiştir. Alandaki Hellenistik ve Erken Roma Dönemi seramikleri çalışılmış olup, İ.Ö. 2. yüzyıldan itibaren, özellikle Batı Anadolu Bölgesi; Ephesos, Knidos ve Pergamon'dan seramik ithal edildiği görülmüştür. Lykia'nın genelindeki duruma bakınca da benzer bir durum söz konusudur. İ.Ö. 2. yüzyılda, tüm bölgenin ticareti Yunanistan, Adalardan Batı Anadolu Knidos, Pergamon'a kaymıştır (Özdilek 2015: 102-110).

Apsis de ele geçen en yoğun seramik grubu Geç Hellenistik Dönem'de üretimi başlayan, Roma Dönemi'nin en yaygın, masa kaplarından oluşan "terrasigillata" olarak adlandırılan kırmızı, parlak sinter astarlı seramik grubudur. Roma İmparatorluğu döneminde diğer eyaletlerde de görüldüğü gibi Akdeniz Bölgesi'nde yoğun bir seramik ticareti söz konusudur. Akdeniz'de kolaylıkla deniz ticaretinin yapılmasının sebebi, güvenlik probleminin kısmen de olsa kalmamış olmasıdır. Roma Dönemi'nde Lykia Bölgesi kentlerinden Andriake, Myra, Patara, Kyaneai, Limyra, Arykanda, Rhodiapolis, Xanthos, Tlos, Letoon gibi kazısı yapılan yerleşmelerde ithal terrasigillataların ele geçmesi bu kentlerde deniz ticaretinin varlığını göstermektedir.

Andriake Sinagogu'ndan ele geçen Roma Dönemi Terrasigillataları içerisinde, Batı Sigillatalara oranla, en yoğun grup Doğu Sigillata (DSA, DSB, DSC, DSD) grupları içerisindeki DSA seramikleridir.

Doğu Sigillataları değerlendirildiğinde % 65 oranında DSA grubu; Antiokheia, Tarsus, Tel Anafa, Hama, Samaria üretimi seramikler ele geçmiştir. Yaklaşık %20 oranında Kıbrıs /DSD grubu seramikleri ve yaklaşık %10 oranında DSC /Pergamon ve Çandarlı seramikleri ele geçmiştir.

*Andriake Limanından Ele Geçen Doğu Sigillata C Grubu
Pergamon-Çandarlı Sigillataları*

Hamur-Astar Yapısının Değerlendirilmesi DSC grubu Pergamon ve Çandarlı üretim merkezleri olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. 8 örnekte Pergamon üretimi özellikleri tespit edilmiştir. Genellikle hamurun kırmızımsı sarı renkte olduğu görülmüştür. Hamur yapısı sert pişimli olup, içerisinde kireç ve mika katkısı görülmektedir. Astar özellikle dışta kalın uygulanmış ve yüzeyinde bu kalınlıktan dolayı çatlama oluşmuştur. Astar üç renk görülmektedir, yoğunlukla kırmızı astar, kırmızımsı sarı ve açık kırmızı astar örnekleri Andriake'den ele geçen seramiklerde görülmüştür. 4 örnekte ise Çandarlı üretim özellikleri bulunur. Çandarlı örneklerinde, iki farklı hamur rengi, kırmızımsı sarı ve açık kırmızı görülmektedir. Hamur tanecikli bir yapıda kireç ve gümüş rengi mika katkıdır. Astar kırmızı renkte olup, dışta kalın, iç kısımlar ince uygulanmıştır.

Tipoloji: Andriake'de özellikle Doğu Akdeniz üretimi DSA, DSD gruplarına nazaran, Batı Anadolu seramiklerinin ithal pazarında az bir yer temsil ettiği, kentin seramik atık alanının çalışılmasıyla tespit edilmiştir. Andriake'deki özellikle DSA ve ardından da DSD örneklerinin Patara kenti ile paralellik göstermesine karşın, DSC örneklerinden çok az sayıda örneğin Patara ile benzeştiği gözlemlenmiştir.

Bezeme: Bezeme açısından fazla zengin olmayan bu grupta özellikle taç yaprağı baskıları, bir fincan ve bir oinochoe parçasında görülmüştür. Bu bezeme, Pergamon kentinin köklü Hellenistik Dönem'de çok sıkça kullanılmış, bu geleneğin Roma Dönemi'nde de devam ettirildiği gözlemlenmiştir. Diğer baskı ise, tüm sigillalarda en çok rağbet gören rulet baskısıdır. Pergamon üretimi olduğu düşünülen bu tabaktaki baskıdaki çizgiler oldukça uzundur.

Üretim Merkezleri ve Tarihlendirme: DSC grubu içerisinde Pergamon sigillataları Andriake'deki % 9'luk oranı oluşturmaktadır. Andriake'den ele geçen örnekler, bu sigillataları ilk kez değerlendiren Meyer-Schlichtmann'ın çalışmasında yapılan gruplandırılmalarına göre ayrılmış ve formlar tarihlendirilmiştir. Pergamon Sigillataları İ.Ö. 2. yüzyılın ikinci yarısında üretilmeye başlanmıştır. Pergamon Sigillatalarında Hellenistik geleneğin takipçisi olduğu yoğun olarak hissedilmektedir. İ.Ö. 1. yüzyılda, bazı formlarda DSA grubunun etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. İ.S. 1. yüzyılda ise Batı Sigillatalarının etkisinin olduğu, DSC'de ortaya çıkan formlarda kendini göstermektedir. Andriake'deki Pergamon seramikleri genellikle İ.Ö. 1. yüzyılın ortasına tarihlenir. En geç tarihlenen seramiğin tarihi İ.S. 1. yüzyılın üçüncü çeyreğine tarihlenir. Çandarlı sigillataları, Andriake'de sadece % 4'lük bir oranda karşımıza çıkar. Çandarlı formlarındaki tabakların DSA örneklerinin bir takipçisi olduğu görülmektedir. Andriake'de içe dönen dudak kenarlı bu tabaklardan sadece 1 örnek ele geçmiştir, bu formun prototipi DSA grubundaki, en yoğun ele geçen tabak formudur. Çandarlı örnekleri Pergamon örneklerinden daha geç bir döneme, İ.S. 1. yüzyıla tarihlenir, en geç örnek ise İ.S. 1. yüzyılın ortasıdır.

Ticaretin Değerlendirilmesi: Lykia Bölgesi'nin uluslararası liman kenti olan Andriake'de ele geçen terra sigillataların, yaklaşık %95'lik oranı Doğu Sigillatalarıdır. Bu alanda DSC sigillatalarının da yaklaşık % 10'luk oranda ele geçmesi, kentteki Doğu sigillatalarının çeşitliliğini göstermektedir. Hellenistik Dönem'de, İ.Ö. 2. yüzyılda, Andriake'deki Pergamon seramik ithalinin yoğunluğu dikkat çekmektedir. DSC'nin çalışılmasıyla Pergamon'la seramik ithalinin, İ.Ö. 1. yüzyıldan-İ.S. 2. yüzyıla

Banu ÖZDİLEK

kadar sigillatlarla, Hellenistik Dönem'e oranla az olmakla birlikte sürdürüldüğü görülmüştür. Patara'dan ele geçen bir örnekte Ketios Vadisi'ndeki bir atölyenin damgasının bulunması (Uygun 2011: 128) Pergamon'un, Lykia limanlarına mallarını ithal ettiğini göstermektedir. Fakat DSC Sigillatları, Roma Dönemi'nde özellikle Antiokheia, Tarsus, Tel Anafa, Hama gibi DSA grubunun yerini tutamamıştır. Ticaretin özellikle Doğu Akdeniz'le yoğun olması, Roma Dönemi'nde özellikle Doğu'dan Roma'ya ithal edilen özellikle gıda, baharat, hububatla birlikte, gemilere seramiğinde yüklendiğini ve satışının yapıldığını düşündürmektedir. Roma Dönemi'nde özellikle Lykia Bölgesi'ne gelen gemiler, Doğu yönünden Batı'ya doğru bir rota çizmektedirler. Diğer bir fikir ise, Batı Anadolu'ya göre Doğu Akdeniz'de üretim kapasitesinin daha fazlası olması, bu sebeple seramiklerin Batı'ya nazaran, toptan satılan Sigillata mal grubunun daha ucuz olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak; Lykia Bölgesi'ndeki limanlara uzak bir nokta bulunan, DSA seramiklerinin, Batı Anadolu üretimi seramiklerine tercih edilmesindeki sebep, başta ticaretin bu dönemde yoğunlukla Doğu'dan Batı yönüne doğru olmasıdır. İkincil olarak seramiklerin Batı'ya göre ucuz olması olabilir. Üçüncül olarak da, sigillatanın doğduğu topraklardaki ürünlerin kaliteli, orijinal- marka ürün olması nedeniyle, Lykialılar sigillatların doğduğu topraklardaki ürünlere daha çok ilgi göstermişlerdir.

Kaynakça

Antik Kaynaklar

Plinius (1855). *Naturalis Historia*. J. Bostock, M.D., F. R. S., H. T. Riley, Esq., B. A. (Ed.). London.

Modern Kaynaklar

Atik, N. (1995) *Die Keramik aus den Südthermen von Perge, IsttMit Beih.* 33. Wasmuth.

Bounegru, O.-Erdemgil, S. (1998). Terra- Sigillata-Produktion in den Werkstätten von Pergamon-Kestiosal-Vorläufiger Bericht. *IstMitt* 48, 263-277.

Civelek, A. (2008). Terra Sigillata Sinter Astarlı Seramikler. *Arkeoloji ve Sanat Dergisi*, No. 128, 57-62.

Conze, A. (1903). *Die Kleinfunde aus Pergamon*. Verlag der Königl. Akademie der Wissenschaften, Berlin.

Çevik, N. (2015). Lykia Kitabı. İstanbul: AKMED (2015).

Çevik, N. ve Bulut, S. (2010). İkinci Kazı Sezonunda Myra ve Limanı Andriake. Bkz.: Çevik, N. (Ed.). Arkeolojisinden Doğasına Myra-Demre ve Çevresi. Antalya: DÖSİM, s. 25-51.

Çevik, N. –Bulut, S. – Tıbıkoğlu, O. – Özdilek, B. – Aygün, A. (2010a) Myra-Andriake Kazılarında İlk Yıl/ The First Season of Excavations in Myra and Andriake: 2009. *ANMED* 8, 2010, 55-62.

Çevik, N. – Bulut, S. –Tıbıkoğlu, O. – Özdilek, B. (2010b) Myra ve Andriake Kazılarında İlk Yıl:2009. *KST XXXII* ,2010, 403 - 420.

*Andriake Limanından Ele Geçen Doğu Sigillata C Grubu
Pergamon-Çandarlı Sigillataları*

Çevik, N. – Çömezoğlu, Ö. – Öztürk, H. S. – Türkoğlu, İ. (2010c) Unique Discovery in Lycia: The Ancient Synagogue at Andriake, Port of Myra. *Adalya*, XIII , 335-366.

Fıncı, S. (2010). *Rhodiapolis Sermikleri Roma Dönemi Pişirme Kapları "2006-2009 Buluntuları" (Yayınlanmamış Y.L. Tezi)*. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Gassner, V. (1997). Das Südtor der Tetraganos-Agora. *Keramik und Kleinfunde. FiE 13,1, 1.*

Hayes, J. W. (1972). *Late Roman Pottery*. British School at Rome.

Hayes, J. W. (1973). Roman Pottery from the South Stoa and Corinth. *Hesperia 42*, 416-470.

Hayes, J. W. (1983). The Villa Dionysos Excavations, Knossos: The Pottery. *BSA 78*, 97-169.

Hayes, J. W. (1985). Sigillate Orientali, bkz.: EAA. *Atlante de le Forme Ceramiche II. Ceramics Fine Romana Nelbecino Mediterraneo: Roma.*

Kenrick, P. M. (1985). *The Fine Pottery, bkz.: Excavations at Sidi Khrebish Benghazi (Berenice) Bd. III 1. Libya Antiqua Supp. V.*

Kenyon, K. M. (1957). Roman and Later Wares, Terra Sigillata. Bkz.: K. M. Kenyon-G. M. Crowfoot – J. W. Crowfoot (Ed.). *The Objects from Samaria, bkz.: Samaria-Sebaste, Reports of the Work of the Joint Expedition in 1931-1933 and of the British Expedition in 1935 Bd. 3*, 281-306. London.

Knipowitsch, T. (1929). *Untersuchungen zur Keramik römischer Zeit aus den Griechenstädten an der Nordküste des schwarzen Meeres. I. Die Keramik römischer Zeit aus Olbia in der Sammlung der Eremitage*. Frankfurt a. M.: J. Baer and Co.

Korkut – Grosche, T. (2007). *Das Bouleuterion von Patara. Versammlungsgebäude des lykischen Bundes, Patara 2, 1*. Ege Yayınları İstanbul.

Loeschke, S. (1912). Sigillata Töpfereien in Çandarlı. *AM 37*, 344-407.

Mader, I. (1996). Keramik der Feldforschungen im Gebiet von Kyaneai aus den Jahren 1989-1992, bkz.: F. Kolb (Ed.), *Lykische Studien 3, Die Siedlungskammer von Kyaneai in Lykien Bericht über Feldforschungen im Yavu-Bergland im Sommer 1992 (1996) 87-127.*

Meyer-Schlichtmann, C. (1988). Die pergamenische Sigillata aus der Stadtgrabung von Pergamon. Mitte 2. Jh. V. Chr.-Mitte 2. Jh. n. Chr., PF 16. Walter De Gruyter: Berlin.

Özdilek, B. (2015). Andriake Sinagogu'ndan Seçilmiş Örneklerle Hellenistik ve Roma Dönemi Seramiklerine Genel Bir Bakış. *CEDRUS III*, 89-117.

Özdilek, B. (2016). 2009-2012 Andriake Kazılarında Ele Geçen Unguentarium, Şişe, Lykion ve Mortar Örnekleri. *OLBA XXIV*, 217 - 265.

Özdilek, B. (2017). Andriake Sinagogu'ndan Ele Geçen DSA Grubu Seramikler. *CEDRUS V*, 337-395.

Özdilek, B. (2017). Andriake Limanından Ele Geçen Kıbrıs Sigillataları Işığında Lykia'nın Doğu Akdeniz ile Deniz Ticareti. *Phaselis* (Baskıda).

Banu ÖZDİLEK

Pucci, G. (1985). Terra Sigillata Italica. Bkz.: E AA. Atlante de le forme ceramiche II. Ceramica Fine Romana Nelbecino Mediterraneo, s. 359-405.

Robinson, H. S. (1959). *Pottery of the Roman Period. The Athenian Agora V.* Princeton N. J.

Rückert, B. (2007) Keramik aus den Sondagen 9, 30 und 31 in Limyra. bkz.: S. Lemaître (Ed.), *Céramiques Antiques en Lycie (VIIe S.a.C. – VIIIe S.p.C). Les Produits et les Marches. Actes de la Table-Ronde de Poitiers 21-22 Mars 2003, Études 16,* Bordeaux, 24-76.

Sackett, L. H. (1992). *Roman Pottery. Knossos from Greek City to Roman Colony*, *Excavations at the Unexplored Mansion II. BSA. Suppl. 21,* 147-256.

Schäfer, J. (1962). Terra Sigillata aus Pergamon. AA, 777-802.

Tekkök-Biçken, B. (1996). *The Hellenistic and Roman Pottery from Troia: Second century B.C. to sixth century A.D.* University Microfilms.

Uygun, Ç. – Dökü, E. (2008). Yerel Kırmızı Astarlı Seramiklerinden Örnekler. ADALYA XI, 133-162.

Uygun, Ç. (2011). *Tepecik Kırmızı Astarlı Seramikleri (İ.Ö. 2. YY-İ.S. 4 YY), Patara IV.2,* İstanbul: Ege Yayınevi.

Waagé, F. O. (1937). Vasa Samia. Antiquity 11, 51.

Zahn, R. (1904). Thongeschirr. Bkz.: Wiegand, T. – Schrader, H. (Ed.) Priene, Ergebnisse der Ausgrabungen und Untersuchungen in den Jahren 1895-1898, 394-468.

Zelle, M. (1997). Die Terra Sigillata aus der Westtor- Nekropole in Assos, Asia Minor Studien, Bd.

Extended Abstract

Andriake, an important seaport settlement in the Lycian region, which is the coast of Anatolia to the Mediterranean; is a port city of Myra, which is the metropolis of Eastern Rome in the Middle Lycian Region. It provides the intra-regional connection between Phonikos port in the east and whole Teimuissa in the west namely, the neighboring city of Antiphellos and Patara. It is in contact with important port cities in Western Anatolia such as Ephesos, Knidos, Halikarnassos, Kaunos, Telmessos, Antiphellos, Patara, Aperlai, Teimuisia, Andriake, Phonikos, Olympos, Phaselis, Attalia. We get information about the products that are traded and the customs taxes applied in the city and the region with the help of the customs document uncovered in Andriake like Kaunos and Ephesos.

Ceramics to be studied in this study; are revealed from the synagogue structure unearthed in Andriake in 2009. The synagogue is located about 10 m north-west of Granarium. It is exclusive by being the first synagogue to be revealed in Lykia until now. It is situated on a slightly sloping terrain, in the north-south direction of the synagogue with a view of seaport. It is seen that the area where the structure is positioned is terraced. The synagogue consists of 4 parts. A landing and spaces on both sides of the elongated rectangular main space. The date of construction of the synagogue is AC 5th century. The ceramics recovered from the apse area are not related to the use of the synagogue. These ceramics mentioned, were recovered from the gaps between the rocks below the ground level of the apse portion of the structure. As a result of excavations, it was appeared that, during the construction of the synagogue, gaps in the main rock area, was filled with ceramics brought from the ceramic waste area of the city. Ceramics belong to Hellenistic, Roman and Byzantine Periods. The ceramics in the apse area do not have a stratigraphy. Materials brought from ceramic waste area; such as; Hellenistic and Roman period lamps, barrels, thin-walled ceramics, cosmetic and oil containers and table-service containers have been evaluated by me.

The most dense ceramic group recovered from the Apsis area are; 18 boxes, 193 pieces and sigillillas. Ceramics are grouped according to dough, lining and forms. As a result, A, B, C, D group ceramics were discovered in the area, from eastern sigillillas. Local productions, Sagalassos Red lining, Italian Sigillatas and Late Roman ceramics have been identified. These groups are evaluated in separate studies because of their container distributions and numerical densities. Antiokheia, Tarsus, Hama, Samaria production DSA group was found to be the most dense group with about 65% as a result of studies. At the second density, the DSD group ceramics of Cyprus production were evaluated with 20% ratio. From Western Anatolian production ceramics, the DSC group constitutes approximately 10% of the ceramics in the area.

Based on the study of ceramics in Andriake, an important port in the Lycian region, it was observed that, ceramics such as candles, echinus bowls, pi-handle bowls, flat plates, applied ceramics, megera cages, amphora, terracotas, are imported from Western Anatolia, especially from Knidos, Ephesos and Bergama. With the Late Hellenistic Period, which is believed to be Terra Sigillata's

Banu ÖZDİLEK

first appearance, DSA group of ceramics were also popular in Andriake by being in fashion all over the Mediterranean during the same time. More than half of the sigillatas in the apse were found to have been imported from Tarsus, Antiokheia, and from Northern Syria to Tolia, Samaria, and Hama cities. At the second density, Cyprus DSD group was discovered. Starting from the mid-1st century BC, Cyprus ceramics are also seen to be in demand. Cyprus and Anatolia increased their trade during this period, therefore DSD ceramics have been discovered from Cilicia, Pamphilia, Patara most intensively in Lycia, followed by Andriake, Letoon, Xanthos and Limyra. Western Anatolian production DSB and DSC Pergamon and Çandarlı ceramics were found almost in the same ratio, as a third density. During the Early Roman Period, 1st century B.C. - second half of the 1st century B.C. dated DSC group Pergamon and Çandarlı ceramics, kept their forms until the 2nd century B.C. As a result of the archaeological excavations in Andriake, based on the studies realised on ceramics found, it is observed that Ceramic trade with Western Anatolia took place in the region starting from the Hellenistic period until the Byzantine period. Based on the back dating of these ceramics forms, it has been observed that the import of Pergamon and Çandarlı production ceramics, which is the main subject of this study, has started from the beginning of the 1st century B.C. and lasted until the 2nd century B.C.

*Andriake Limanından Ele Geçen Doğu Sigillata C Grubu
Pergamon-Çandarlı Sigillataları*

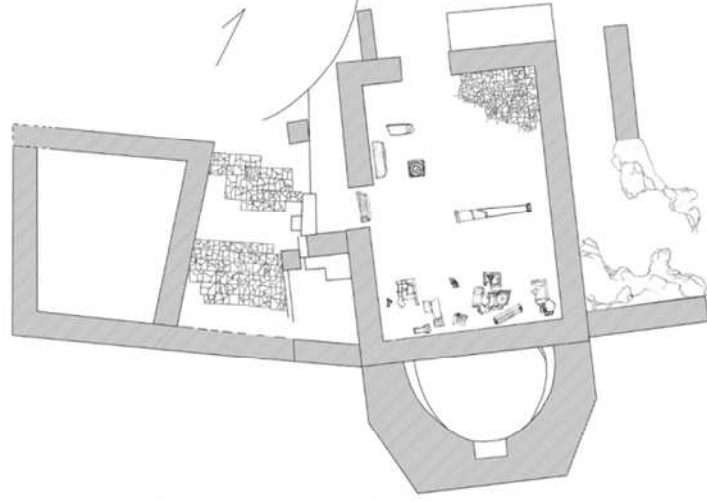


Fig. 1. Andriake Sinagog Planı. (Çevik, N. – Çömezoğlu, Ö. –Öztürk, H. S. – Türkoğlu, İ., "Unique Discovery in Lycia: The Ancient Synagogue at Andriake, Port of Myra", Adalya XIII, (2010) 335-366).



Fig. 2. Andriake Sinagog Apsisi (Myra-Andriake Kazı Arşivi 2009).

KİLİKİA'DAN PERS DÖNEMİ KUYUMCULUĞUNA AİT BİR BROŞ

Çilem UYGUN

Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü,
cilemuygun@mku.edu.tr

Makale Geliş Tarihi:31.10.2017 Makale Kabul Tarihi:14.12.2017

Özet

Çalışmada Silifke Müzesi'nde sergilenmekte olan ve Pers Dönemi stil ve ikonografisiyle dikkat çeken bir broş ele alınmıştır. Eser kabartma tekniği ile bezeli ince gümüş bir plaka ve onun etrafını saran yine gümüşten boncuk dizisiyle süslü bir çerçeve bölümünden oluşur. Çekiçleme yöntemiyle biçimlendirilen plaka üzerinde Pers ikonografisinden bildiğimiz sakallı erkek başlı sfenks ile kanatlı keçi figürleri betimlenmiştir. Literatürde kraliyet sfenksleri olarak tanımlanan bu karışık yaratıklar koruyucu gücü nedeniyle mimari kabartmalarda ve kişisel mühürlerde sıklıkla betimlenmiştir. Kraliyet sfenkslerinin üzerinde sağa dönük yürür pozisyonda verilen kanatlı keçi figürleri ise kraliyet sfenkslerine kıyasla Pers İmparatorluğu'nun merkezinde ve eyaletlerinde ele geçen metal kaplar ve glyptik eserlerinde daha az sayıda ve kısıtlı ikonografik anlatımlarla karşımıza çıkar. Silifke Müzesi eserindeki kanatlı keçi figürlerinin kompozisyonu aslında doğu sanatında başta aslan olmak üzere farklı hayvan figürleriyle ve de uzun soluklu olarak kullanılan anlatımın bir çeşitlemesidir. Bu çalışmada Silifke Müzesi eseri ikonografik ve stilistik açıdan değerlendirilerek kökeni, tarihi, atölyesi ve buluntu yeri konusunda öneriler getirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Pers, Broş, Sfenks, Kuyumculuk, Kilikia.

A BROOCH FROM PERSIAN PERIOD IN CILICIA

Abstract

In this study, a piece of jewelry that was exhibited in Silifke Museum and attracted attention with its Persian Period style and iconography was examined. The artifact consists of a thin silver plate embossed with a relief technique and a frame section decorated with a silver bead string surrounding it. A sphinx with a bearded male head, and winged goat figures, which we know from Persian iconography, are depicted on the plate shaped by repousse method. These hybrid creatures, described as royal sphinxes in the literature, are often depicted in architectural reliefs and personal seals due to their protective power. Compared to royal sphinxes, the winged goat figures, which are represented in a walking position facing right and depicted above the royal sphinxes, are encountered in fewer works and with limited iconographic expressions in the metal vessels and the glyptic works found in the center of the Persian Empire and in the provinces. The composition of the winged goat figures on the Silifke Museum piece is actually a variation of a long-term expression used in eastern art with different animal figures, particularly lions. In this study a brooch from Silifke Museum was studied in terms of iconographical and stylistic by the way, it was tried to offer suggestions about the its origin, date, workshop and find-place.

Key Words: Persian, Brooch, Sphinx, Jewellery, Cilicia.

Giriş

İran topraklarında kurulan Pers İmparatorluğu MÖ 6. yy'da Med gücünü kırarak doğuda Hindistan, güneyde Mısır, batıda Trakya'ya kadar genişlemiştir. İmparatorluğun genişleme politikasında Anadolu'nun coğrafi konumu batıya ilerleme adına önemli olmuş ve Kyros'un MÖ 546 yılında Lidya kralı Kroisos'u yenmesiyle bu coğrafyada 200 yılı aşkın süreyle Pers hâkimiyeti başlamıştır. Atina kent devleti liderliğinde büyümekte olan Yunan gücüne karşı yapılacak olan her müdahale için Anadolu'daki Persli yöneticilerin veya onlara destek veren yerel aristokrat ailelerin varlığı önem arz etmiştir. Çözüm olarak da bölge organize bir yönetim sistemiyle siyasi, askeri ve ticari açıdan kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Kyros ile başlayan Anadolu'daki Pers hâkimiyeti Makedon kralı Büyük İskender'in III. Dareios'u MÖ 330 yılında yenmesi ve kendi Helenistik Krallığını kurmasıyla sonlanmıştır. Anadolu ile ilgili arkeoloji araştırmaları kapsamında Perslerin Anadolu'daki kültürel varlıkları kabartma, mühür, mimari, seramik ve metal objelerle anlaşılmasına çalışılmıştır.

Silifke Müzesi koleksiyonunda yer alan ve bu çalışmada tanıtılacak olan eser bize Anadolu'daki Pers kültürünü kuyumculuk alanında sorgulama imkânı vermiştir. Kabartmalı metal plaka ve etrafındaki gümüş çerçeve ile dönem örneklerinden farklı yorumlanan eser, kraliyet sfenksleri ile kanatlı keçi karakterlerinin bir arada verilmesiyle ikonografik açıdan da özgündür. Ayrıca figürlerdeki Pers üslubu da oldukça belirgindir. Bu çalışmada söz konusu eser ikonografik ve stilistik açıdan değerlendirilecek ve bu değerlendirmeler neticesinde eserin işlevi, tarihi, atölyesi ve olası buluntu yeri konusunda öneriler sunulacaktır.

Tanım

Makale kapsamında incelenen eser gümüş bir çerçeveye sınırlandırılan ince gümüş plakadır (Res. 1-3)¹. Kabartma figürlerle bezenen plaka korunan kısımlardan anlaşıldığı üzere altın ile kaplanmıştır. Kare formulu çerçeve yanlarda yedisi boncuk, beşi düz olmak üzere on iki sıra ince şerit dizininden oluşur. En dıştaki boncuk sırası hem ölçüleri hem de yapım tekniğiyle içtekilerden farklıdır. Çapları içtekilere kıyasla daha büyük olan dış sıradaki boncuklar güverse² tekniğinde yapılırken, içteki boncuk

¹ **Müze Env. No:** 2676; **Altın-Gümüş;** **Gövde Yüksekliği:** 6,6 cm **Genişlik:** 5,5 cm, **Sarkaç Yüksekliği:** 4,5 cm.

Silifke Müzesi'nde korunmakta olan eserin bilimsel değerlendirme aşamasında izin ve desteklerini esirgemeyen Silifke Müzesi yönetimi ve arkeologlarına teşekkür ederim. Silifke Müzesi'nde yaptığımız belgeleme çalışmalarına proje (376 nolu Silifke Müzesi Takı Koleksiyonu Kataloğu) ile maddi destek veren Mustafa Kemal Üniversitesi, Bilimsel Araştırmaları Proje Birimi'ne de teşekkür ederim.

² **Güverse (Granülasyon):** Takı yüzeyinin metal küreciklerle bezemesi tekniğidir. İki aşamalı teknikte ilk önce eşit boyutta kesilen varak parçacıklarından kürecikler elde edilir, ikinci aşamada ise bu kürecikler takı yüzeyine yapıştırılarak bezeme tamamlanır. Detaylı bilgi için bkz.: Higgins, 1961: 19.; Wolters, 1981: 119-129.; Türe ve Savaşçın, 2000: 48.; Akyay-Meriçboyu, 2001: 36.

dizileri ise ince telin boncuk görünümünde biçimlendirilmesiyle oluşturulmuştur. Çerçevenin üst bitiminde üçü iyi durumda korunan üçgen motifleri yer alır. Üçgen motiflerinde yanlarda olduğu gibi en dıştaki sırada güverse tekniğinde büyük boncuk dizisi kullanılırken, içteki iki sırada ise daha küçük çaplı boncuk görünümlü tel dizisi kullanılmıştır. Üçgenlerin taban genişliğinden toplam sayılarının altı olduğu anlaşılmaktadır. Çerçevenin alt kısmında boncuk dizilerinden oluşan on bir adet daire motifleri bulunur. Sağ kenarındaki kırık nedeniyle on ikinci daire korunmamıştır. Dairelerin alt kısmı çerçeveyi hem yanlarda hem de üstte sınırlandıran küresel boncuklarla aynı ölçüde bir boncuk dizisiyle sonlanır. Bu şerit diğerlerinden farklı olarak düz bir hat halinde değil, dairelerin çizgilerine bağlı olarak dalga yaparak devam eder. Daire motiflerine birer adet atlayarak sarkaç eklenmiştir. Beş dairede sarkaç görülürken kırık olan on ikinci daire ile birlikte aslında sarkaç sayısının altı olduğu anlaşılmaktadır. Sarkaçlardan yalnızca dördüncü sıradaki hem tilki kuyruğu biçimli zinciri hem de boncuk ve nar formundaki bitim süslemesiyle tamamen korunmuştur.

Güverse tekniğinin ağırlıklı olarak kullanıldığı çerçevenin merkezinde kare formu gümüş üzeri altın kaplama plaka yer alır. Plaka üzerinde çekikleme³ yöntemiyle yapılmış üst üste konumlandırılan iki figür grubu betimlenmiştir. Alttaki figür grubu üsttekine kıyasla daha büyük verilmiş olup, plakada ana sahneyi oluşturur. İnsan başlı, aslan gövdeli kanatlı karışık yaratık olarak tanımlayabileceğimiz iki sfenks karşılıklı oturur pozisyonda betimlenmiştir. Her ikisi de ön ayaklarından birini kaldırarak birbirine değdirir. Figürlerin başında alçak bir *kidaris*⁴ bulunur. Kısa ve düz perçemler halinde alına düşen saç kulağı kapatarak ensede kıvrılarak torba topuz biçimini alır. Sfenkslerde iri ve patlak göz, kanatları şişkin büyük burun, etli dudak, dışa çıkık elmacık kemikleri ve küt bitimli sakal karakteristiktir. Saç sakala kıyasla daha derin ve kendi içinde dönerek inen çizgilerle verilmiştir. Sakalda ise detay işçiliğinden kaçınılmış yalnızca elmacık kemiklerinin altındaki kısım yüzeysel çizgilerle vurgulanmaya çalışılmıştır. Ön ayağın bitiminde başlayan kanat yukarı doğru kıvrılarak başın arkasında sonlanır. Yere basan ön ayaklar aynı hizada aralarında boşluk kalacak şekilde verilmiştir. Kalça yere oturmuş, kuyruk iki bacak arasından çıkartılarak sağrı üzerinde geriye doğru kıvrılmıştır. Gövde ve bacak anatomisi oldukça vurgulu çizgilerle verilmiştir. İlk bakışta birbirine oldukça benzer gibi görünen bu karışık yaratıklar saç, kanat ve sağrı detaylarında küçük farklılıklar gösterir. Örneğin sağdaki figürün saç soldakinden farklı olarak arkada içbükey bir çizgi yapar ve böylece topuz kısmı geriye doğru hafif kalkık verilir.

³ **Çekiçleme (Repousse):** Baskı yöntemi olarak da tanımlayabileceğimiz bu teknikte *ingot* adı verilen metal külçeden kesilen ince levha/varak zift veya balmumu benzeri yumuşak bir materyalden hazırlanan zemin macunu üzerine yatırılır. Bitimi figür ya da motifle bezeli bronzdan silindirik kalıba üstten çekiçle vurularak istenilen bezeme levha/varak üzerine aktarılır. Bu teknik genellikle diadem ve giysi apliklerinin bezenmesinde tercih edilmiştir.

⁴ **Kidaris:** Pers krallarının giydiği genelde altın süslemelerle gösterişli hale getirilen kare formu başlık.

Bu grubun üzerinde sağa dönük yürür pozisyonda iki kanatlı keçi figürü bulunmaktadır. Başları hafif öne eğik biçimde verilen keçilerde kabarık işlenen iri göz, şişkin burun kanatları ve stilize bacak kasları izlenir. Plakanın bitimine kadar yükselen boynuz kıvrılarak kulağın arkasında sonlanır. Boynuzun alın ile birleştiği yerde, her iki ucu dışbükey silme profillerle sonlanan makara biçimli bir bölüm bulunur. Benzer profil daha küçük ölçüde boynuzun kıvrılmaya başladığı noktada görülür. Ağıza doğru sivrilen yüzde alın kasları ile göz hatları kabarık ve keskin işlenmiştir. Burun ağızın üzerinde dışa çıkık iki kabartı biçiminde verilmiştir. Başın arkasında dik yükselen kulaktan kısa çizgilerle tüy detayı verilmeye çalışılan boyuna geçilir. Sağ ön bacakta başlayan kanatlar yükselerek boynuzun bitiminde kıvrılır. Kanat tüyleri kraliyet sfenkslerinde olduğu gibi dış kontur çizgisiyle birbirinden ayrılarak üç kademeli verilmiştir. Adım atar pozisyonda betimlenen ayaklarda eklem yerleri ve üst tırnak bölümleri kabarık işlenmiştir. Sağrı kasları içiçe daire ve yarım daire çizgiler halinde gösterilirken, hafif yay çizen kısa küt bitimli kuyruk spiral çizgilerle vurgulanmıştır.

İkonografi

Silifke Müzesi takı koleksiyonunda yer alan eser gerek betimleme kompozisyonu gerekse stiliyle Pers sanatının özelliklerini taşır. İki kademeli yerleştirilen karışık yaratıklardan ana betimleme karşılıklı olarak konumlandırılan ve ön ayaklarından birini havaya kaldırmış olarak verilen sfenks figürleridir. Sfenks yunanca *sphinks* kelimesinden Türkçeleştirilmiş olup, kadın ya da erkek başlı, kanatlı aslan gövdeli karışık bir yaratıktır (Howatson, 2013: 882-883). Hesiodos onu ejder soyundan Ekhidna ile Orthos'un çocuğu olarak tanımlar. Erkek başlı, aslan gövdeli, kanatlı sfenks figürleri Pers sanatında "kraliyet sfenksleri" olarak tanımlanır ve koruyucu gücü nedeniyle mimari kabartma ve mühürlerde kullanılmıştır. Kraliyet sfenksi Tunç Çağ sonlarında Mezopotamya'da görülür. Sakallı, kidarisli erkek başıyla diğer sfenks betimlemelerinden ayrılan kraliyet sfenksleri Yeni Assur mühürleri üzerinde kapı koruyucusu kimliğiyle varlığını sürdürür (Rehm, 1992: 206). Mısır sanatında (Aldred, 2008: 72, fig. 34) insan başlı, aslan gövdeli kanatlı verilen ve koruyucu vasfı bulunan bu figür Yunan sanatında Oryantalizan Dönem ile birlikte kadın başlı olarak karşımıza çıkar (Cook, 1960: pl. 9D). Mimaride ise Arkaik Dönem içerisinde koruyucu gücüyle ilişkili olarak mezar stellerinin üst kısmını süslemiştir (Richter, 1987: 62 fig. 61, 70-71 fig. 73, 75-76). Delphi bilicilik ocağına Naxsoslular tarafından adanan bir sütun üzerinde mezar stellerinden bilinen pozda oturan sfenks figürü görülür (Pedley, 1998: 181 fig. 6.52). Yunan sanatında Doğu kültürlerinin grifon ya da kanatlı aslan gibi diğer karışık yaratıkları deniz ticaretinin etkisiyle özellikle Ege Denizi'ndeki ada yerleşimlerine ait gemmeler üzerinde sıklıkla betimlenmiştir (Boardman, 1963: 58-59 pl. VIII 212-221; Richter, 1968: 105 cat. no. 359-360). Ayrıca Anadolu'nun batısında Yunan ve Pers özelliklerini taşımalarından ötürü erken dönem

araştırmacıları tarafından “*Greko-Pers*”⁵ terimiyle ifade edilen mühürler içerisinde de kraliyet sfenksi görülmektedir (Richter, 1968: 128 cat. no. 493.).

Karışık yaratık ikonografisi bakımından zengin olarak nitelendirilebileceğimiz Pers sanatında hem kadın hem de erkek başlı sfenksler betimlenmiştir. Erkek başlı sfenksler kendi içinde sakallı ve sakalsız olmak üzere ikiye ayrılır. Yunan sanatında olduğu gibi kadın başıyla verilen sfenksler Oxus Hazinesi’ndeki giysi apliklerinden bilinmektedir (Curtis, 2005: 146-147 cat. no. 186-187). Sardeis’de ele geçen giysi apliğinde de kadın başlı sfenks figürü kullanılmıştır (Akyay-Meriçboyu, 2001: 89, 2).

Kraliyet sfenkslerinin mimari bezemede kullanımına Persepolis’deki Darius Sarayı’nın güney merdivenlerinin cephe süslemeleri örnek olarak gösterilebilir (Schmidt, 1953: pl. 127). İkili kraliyet sfenksleri Persepolis dışında I. Darius’un (MÖ 522-486) Susa’daki sarayında da *antitethik*⁶ pozisyonda, başlar geriye dönük olarak betimlenmiştir (Rehm, 1992: 206 fig. 88). Sakallı insan başlı sfenkslerin mimari plastikte kullanımı İran dışında Labraunda ve Sidon antik kentlerinde görülür (Carstens, 2010: 42-43). Xerxes kapısının söve kabartmalarında ise bu görevi insan başlı, boğa gövdeli kanatlı karışık yaratık üstlenmiştir (Schmidt, 1953: pl. 11). İnsan başlı kanatlı boğa figürü Pers mimari kabartma ile sınırlı kalmamış, sfenksler gibi koruyucu gücün simgesi olarak kişisel mühürlerde de tercih edilmiştir (Curtis, 2005: 192 cat. no. 296). Kraliyet sfenksleri Pers mühürlerinde mimari kabartmaya kıyasla daha geniş bir anlatım repertuarına sahiptir. Silindir ve piramidal mühürler üzerinde çift olarak, başka figürlerle veya tekli anlatımlarla karşımıza çıkar. Silifke Müzesi eserindeki gibi antitethik duruşta ve ön ayaklarıyla birbirini selamlar pozda betimlenme küçük detay farklılıklarıyla hem mühürler hem de ince altın varaktan yapılan giysi apliklerinde tercih edilmiştir. Bu kompozisyonda Silifke örneğinde olduğu gibi ya karşılıklı bakışan iki kraliyet sfenksinin arası boş bırakılır (Boardman, 1970a: pl. 5 cat. no. 118.; Buchanan ve Moorey, 1988: 69 pl. XV cat. no. 463), ya da bitkisel bezeme yerleştirilir (Boardman, 1970a: pl. 5 cat. no. 120). Farklı bir anlatım da Leningrad’da sergilenmekte olan bir gemmede görülür (Boardman, 1970b: 351 cat. no. 834). Antitethik duran ve ön ayaklarını kaldıran kraliyet sfenkslerinin arasında bir harf, başlarının üzerinde de “Manes’in” anlamına gelen Lidce yazı bulunur. Diğer bir gemmede ise kraliyet sfenkslerinin üzerinde Ahuramazda’nın sembolü eklenmiştir (Boardman, 1970a: pl. 5 cat. no. 116-117). Bu betimlemenin en yakın örneği Sardeis’de ele geçen giysi aplikleridir (Akyay-Meriçboyu, 2001: 88 fig. 3). Ahuramazda sembolünün altında antitethik yerleştirilen ve ön ayakları kalkık verilen iki kraliyet sfenksi bulunur. Çerçevenin üst kısmında üçgene benzer ortası ok ucu biçiminde şekillendirilen motifler ise Susa’daki Darius’un sarayında ele geçen pişmiş

⁵ Greko-Pers adlandırması İonyalı taş kesicilerinin Persli asilzadelerin siparişi doğrultusunda yapmış oldukları eserleri kapsamaktadır. Vurgulanması gereken nokta Greko-Pers gemmelerinde Pers mühürlerinden farklı olarak İonyalı ustaların kendine özgü stillerini de ekleyerek kompozisyonları yeniden yorumlamalarıdır.

⁶ **Antitethik:** Karşılıklı bakışır biçimde konumlanma.

toprak modellerden anlaşıldığı üzere mazgal siperlerini simgelemektedir (Curtis, 2005: 96 cat. no. 80).

Çiftli kraliyet sfenkslerinde tercih edilen diğer bir kompozisyon da Pers giysileri içinde verilen ve “hero” yani kahraman olarak tanımlanan figürle birlikte tasarlanan anlatımlardır. Persepolis’de ele geçen tahkimat tabletleri üzerindeki mühür baskılarında Pers kahramanının güç göstergesi mahiyetinde elleriyle her iki kraliyet sfenksini kontrol altına aldığı görülür (Garrison ve Root, 2001: 183 cat. no. 76). Diğer yandan aynı kahraman figürü satraplık merkezi Sardeis’de ele geçen bir silindir mühürde bu kez kraliyet sfenksleri üzerinde yükselerek iki aslanı boğazlarken betimlenmiştir (Dusinberre, 1997: 99-100 fig. 1). Kraliyet sfenkslerinin taşıyıcı olarak kullanımının Pers kahraman figürleriyle sınırlı kalmadığı Babil yakınında ele geçen bir silindir mühür üzerindeki betimlemeden anlaşılmaktadır (Curtis, 2005: 158-159 cat. no. 205). Burada Mısır tanrısı Bes karşılıklı uzanan kraliyet sfenkslerinin üzerinde yükselerek iki ceylana sarılırken betimlenmiştir. Aynı mühür üzerinde işlenen diğer bir konu Pers sanatında betimleme şablonlarında farklı figürlerle nasıl çeşitlilik kazandırıldığına güzel bir örnektir. Mühürde Ahuramazda sembolünün altında ön ayaklarını kaldırır pozisyonda antitethik betimlenen aslan grifonlar Sardeis’de ele geçen giysi apliğini hatırlatır. Benzer duruş biçimi Babil’de ele geçen silindir mühür üzerinde yine aslan-grifon figürleri tarafından bu kez bir av başında mücadele anında kullanılmıştır (Curtis, 2005: 189 cat. no. 287). Ölü yaban domuzu üzerinde yükselen aslan-grifonlara mızraklarıyla iki Pers figürü müdahale etmektedir. Diğer yandan genelde çift olarak betimlenen kraliyet sfenkslerinin bazı mühürlerde başka karışık yaratıklarla eşleştirilerek doğunun katı simetri anlayışının kırıldığı da görülür. Örneğin kraliyet sfenksine grifon-aslan ya da kanatlı aslan figürleri eşlik edebilmektedir (Boardmann, 1970a: 34 cat. no. 123, 125).

Tekli anlatımlara müze katalogları dışında (Buchanan ve Moorey, 1988: 69 pl. XV cat. no. 465) Sardeis’de (Özgen ve Öztürk, 1996: 143 cat. no. 98) ve Patara’da (Işın, 2007: 81 fig. 5) ele geçen mühürler üzerinde rastlanır. Sardeis örneğini Patara betimlemesinden ayıran nokta tekli verilen figürün ön ayağını kaldırmasıdır. Aynı anlatım Anadolu Medeniyetleri Müzesi’nde yer alan altın aplik üzerinde de görülür (Bingöl, 1999: 182 kay. No. 203). Eser hem dış çerçevesi hem de sakallı ve kidarisli kraliyet sfenksi ikonografisi ile Sardeis’de ele geçen Ahuramazda altında birbirini selamlar tarzda betimlenen giysi apliğiyle benzerdir. Dış çerçevedeki ortak özellik üst kısımda kademeli yükselen stilize olmuş mazgal siperi motifidir. Sardeis örneğine kıyasla motiflerin yerleştiriliş biçiminde ve iç kısımdaki ok motifinin verilisinde yüzeysellik görülür. Özensiz işçilikle açıklayabileceğimiz aynı yüzeysel yapı, figürün yüz detaylarında çok belirgindir.

Kanatlı keçi figürü ise ya bir giysi apliğinde (Rehm, 1992: fig. 60 H. 60) hayat ağacı motifi ile ya da metal bir omphalos (Toker, 1992: 173 cat. no. 152) üzerinde başını geriye doğru çevirmiş tarzda karşımıza çıkar. Ayrıca mühür üzerinde zıplar pozisyonda doğadaki haliyle de betimlenir (Buchanan ve Moorey 1988: pl. XV cat. no. 466). Pers sanatında koruyucu gücü olan grifon-sfenks, kanatlı aslan ya da insan başlı

sfenkslere kıyasla geri planda kalan kanatlı keçi figürü, kanatsız olarak İran gliptik sanatında özellikle hayat ağacı motifiyle ilişkili olarak Protoelam Dönemi'ne kadar uzanan bir geleneğin devamıdır (Porada, 1948: 69 pl. LXXXIII cat. no. 597). Mezopotamya'da ise Kassit Dönemi'nden Yeni Assur Dönemi'ne kadar devam etmiştir (Rehm, 1992: 195). Geç Babil mühür sanatının etkisiyle Pers sanatına girdiği düşünülen keçi figürleri metal kapların gövde (Casabonne, 2000: 94 fig. 14) ve kulp bezemelerinde (Dalton, 1905: pl. V 10; Curtis, 2005: 125 cat. no. 128), bilezik bitimlerinde (Curtis, 2005: 142-143 cat. no. 168), giysi apliklerinde (Rehm, 1992: 192-193 fig. 158, 58) rythonlarda (Goroncharovskij, 2010: 88-89 fig. 2-3) ve mühürlerde (Boardman, 1970a: 37 cat. no. 176) görülür. Persepolis Hazine binasından ele geçen bir silindir mühür üzerinde ormanlık alanda olasılıkla bir *paradeisosda*⁷ aslanın kanatlı dağ keçisini avlama sahnesi işlenmiştir (Curtis, 2005: 190 cat. no. 288). Kompozisyona bağlı olarak oldukça atik pozda verilen dağ keçisi ile Silifke Müzesi eserindeki dağ keçileri karşılaştırıldığında boynuz ve kuyruk işlenişinde stil farklılıkları gözlemlenir. Boynuz oldukça yüksek ve kıvrıktır. Kuyruk ise uzun ve geriye doğru kıvrılarak sağrı ile kanat arasındaki boşluğa sokulmuştur. Silifke Müzesi örneğinde sakin bir şekilde yürür pozisyonda betimlenen keçiler hantal bir gövde yapısına sahiptir. Boynuzlar mühürdeki dağ keçisine kıyasla olasılıkla yeterli işleme alanının olmayışının da etkisiyle kısa tutulmuştur. Kuyruk ise tamamen farklı bir biçimde kısa, kalın ve küt bitimli verilmiştir. İran'dan bir başka silindir mühür üzerinde yine ileri doğru atılır tarzda atik verilen kanatlı dağ keçisi figürünün Persepolis örneğindeki gibi özellikle boynuz ve kanat kısımları gösterişli verilmiştir.

Silifke Müzesi eserindeki sakin bir şekilde yürüyen kanatlı keçi şablonu Pers sanatında metal kapı süslemesinde bu kez kanatlı aslan figürlerinde uygulanmıştır (Curtis, 2005: 98 cat. no. 85). Persepolis ve Nakşi Rüstem kabartmalarında ve Persepolis Hazineleri içindeki bronz destekler üzerindeki aslan figürleri de benzer biçimde betimlenmiştir (Dusinberre, 2003: 103). Doğu sanatının sevilen temalarından olan ve Yunan vazo sanatında Orientalizan Dönem'le birlikte kullanılmaya başlayan dingin hayvan frizleri şablonu içinde değerlendireceğimiz Silifke Müzesi eseri üzerindeki figürleri O. Casabonne tekil anlatım olarak tanımlanmıştır. Araştırmacı bu tanımlamasını öncelikle figürlerin koşum takımına benzer bir donanıma sahip olmaları ve sivri sonlanan Asur başlığına benzer bir kafa yapısı göstermeleri üzerine kurmuştur. Ancak tarafımızdan yapılan belgeleme çalışmalarında kulak ve boyun çizgisinin yanlış algılanması neticesinde varılan bu saptamanın doğru olmadığı anlaşılmıştır. Diğer yandan sivri sonlanan baş yapısı tespiti ise kulak doğru bir şekilde algılandığında kendiliğinden ortadan kalkar.

Silifke Müzesi eseri üzerindeki kanatlı keçi figürlerinin tıknaz anatomik yapısına en yakın örnek Sardeis'de bulunan metal bir kâsedir. Kâsenin üzerinde öne doğru koşan ancak başını geriye çeviren kanatlı bir keçi figürü işlenmiştir. Figür

⁷ Paradeisos: Perslerin resmi bahçe ve krali av alanlarına verilen isimdir. Daha ayrıntılı bilgi için bkz. (Bulut, 2017: 174-183)

mühürlerdeki örneklerden daha uzun ve tıknaz verilmiştir. Kanat ise tamamen dejenerasyona uğramış neredeyse yaprak biçimini almıştır.

Sonuç olarak Silifke Müzesi eseri gerek kraliyet sfenksleri gerekse kanatlı keçileriyle Pers İmparatorluğu'nun başta mühür olmak üzere farklı görsel anlatımlarında sevilerek kullanılan figürlerindendir. Ancak her ikisinin birlikte verilmesi, ayrıca kanatlı keçilerdeki sakin duruş eserdeki ikonografiyi farklı kılan özelliklerdir.

Stil ve Tarihleme

Silifke Müzesi eseri gerek ikonografi gerekse stil özellikleri bakımından Pers sanatının izlerini taşır. Örneğin insan başlı sfenkslerde dışa taşkın badem göz, çıkık elmacık kemikleri, alından başlayan bir çizgi şeklinde düz inen burun sırtı Pers mühürlerinde ve Pers kabartmalarından bilinen stil özellikleridir. Yüz ve vücut kaslarının abartılı ve aynı zamanda çizgisel verilme geleneği Mezopotamya'da MÖ. 8. yy Assur metal eserlerinde (Guralnick, 2004: 188) ve kabartmalarında uygulanan bir anlatım biçimidir (Sevin, 2010: 28 res. 19).

Şematize işçilik Pers sanatında hem büyük boyutlu kabartmalarda hem de küçük el sanatları kapsamında üretilen kuyumculuk eserlerinde özellikle hayvan figürlerinde kullanılmıştır (Curtis, 2005: 148 cat. no. 191). Silifke Müzesi eserinde hem sfenks hem de kanatlı keçi figürlerinde baskın olan şematize stil benzer pozisyonda kraliyet sfenkslerinin işlendiği Pers silindir mührü üzerinde görülür (Curtis, 2005: 190-191 cat. no. 292). Geniş ve alçak verilen başlık, düz inen uzun burun, küt sonlanan sakal, bacak arasından geçen ve geriye kıvrılan kuyruk ortak stil ve kompozisyon özellikleridir. Stil açısından benzerlik kurabileceğimiz bir diğer nokta da gövde üzerindeki kasların kısa ve kalın çizgilerle ifade edilmesidir. İki eseri karşılaştırdığımızda kasların verilmişindeki şematik stilin Silifke Müzesi örneğinde daha belirgin olduğu görülmektedir.

Silifke Müzesi eserini Anadolu'da ele geçen Pers Dönemi buluntularıyla karşılaştırdığımızda sfenks figürlerindeki stilin en yakın örneği Sardeis'de ele geçen altın apliktir. Saç detaylarında izlenen farklılıklar dışında yüz, kanat, sağrı, kuyruk ve bacak anatomisinin verilmesi benzerdir. Diğer yandan Silifke Müzesi eserinde gerek kanatlı keçi figürleri gerekse kraliyet sfenkslerinde Sardeis apliğine kıyasla kuru ve sert anlatım görülür. Şematik stilin bir getirisi olarak izah edebileceğimiz bu betimleme tarzının oluşumunda Silifke Müzesi örneğinin ince altın varağa göre kalın ve sert bir materyalden yapılması da etkili olmuştur. Malzeme farklılığıyla ilişkilendirebileceğimiz kuru sert anlatım dışında Sardeis apliği ile hem ikonografi hem de stil açısından birliktelik görülmesi her ikisinin de aynı tarihe MÖ 5. yy başlarına ait olduğunu düşündürür.

Satın alma yoluyla müzeye kazandırılan Silifke Müzesi örneğinin buluntu yeri ve kontekstine yönelik ne yazık ki elimizde yeterli veri bulunmamaktadır. Pers kültürü özellikleri taşıyan eseri O. Casabonne Laranda/Karaman antik kentle ilişkili düşünmüştür (Casabonne, 2000: 92). Modern Silifke yerleşiminin kuzeyinde kalan Laranda antik kenti dışında Pers Dönemi'nde öne çıkan diğer bir yerleşim de

Kirşu/Meydancikkale'dir (Casabonne, 2012a: 225). MÖ 6. ve 4. yy arasında yazıt verilerine göre başkent vasfını taşıyan yerleşim Pers ikonografisindeki kabartma parçaları da göz önüne alındığında merkez Pers sanatının etkisinde kalmıştır. Anadolu'ya yaklaşık iki yüz yıl süre hâkim olan bu imparatorluğun kültürüne dair izler Sardeis ve Daskyleion satraplık merkezlerinde mimari, plastik, seramik, metal eserlerle kendini göstermiştir. Likya, Karya ve Kilikia gibi bölgelere Persepolis'deki büyük kralın onayıyla atanan vasal yöneticilerin kendilerini yerel sanatçılara Pers ikonografisinde betimleme arzusu da bu etkiyi diğer hâkimiyet alanlarına taşımıştır. Perslerin satraplık merkezleri dışında yerel yöneticilerin uyumlu olması durumunda Paphlagonia, Kappadokia ve Likya gibi bölgelerdeki kentlere özerklik tanınmaları da uyguladıkları siyasi politikalarından biri olmuştur (Sarıkaya ve Arslan, 2017: 80). Bütün bu siyasi organizasyon ve onların sonuçları dikkate alındığında Kirşu/Meydancikkale yerleşimi Silifke Müzesi eserinin buluntu yeri olarak güçlü bir adaydır.

Benzer bir durum eserin üretim yerinin tespitinde de geçerlidir. Sardeis'deki mezarlardan birinde ele geçen ve benzer ikonografi ve stil özelliklerine sahip altın aplikler Silifke Müzesi eserinin üretim yeri olarak Sardeis antik kentini öne çıkarır (Greenewalt, 2010: 24 Res. 37). Paktalos çayı yakınlarında bulunan altın rafineri tesisi kentte MÖ 7. yy'da başlayan kuyumculuğun MÖ 6. yy'ın birinci yarısından kalan izleridir (Craddock, 2000: 27-53). Kentteki kuyumculuk faaliyetlerinin İonya Bölgesi ve Rodos gibi ada yerleşimlerine kadar uzandığı da ikonografik bağlantılarla açıklanmaya çalışılmıştır (Akyay-Meriçboyu, 2010: 158). Sardeis'de Pers Dönemi'nde de üretimin devam ettiği, Pers ikonografisi ve stil özellikleri taşıyan mezar buluntularından anlaşılmaktadır (Akyay-Meriçboyu, 2010: 163-173.; Densmore-Curtis, 1925: 11-12 pl. I no.1-2). Pers kuyumculuğundan bilinen küpe, bilezik ve yüzük modellerinin Sardeis üretimleri MÖ 5. ve 4. yy'da bilinmektedir. Bu süreçte Daskyleion satraplık merkezi ile ilişkilendirilen diğer bir kuyumculuk atölyesi ise Lampsakos'tur (Akyay-Meriçboyu, 2006: 47-48). Sonuç olarak Silifke Müzesi eseri için Pers Döneminde Sardeis destekli üretim yapan Lampsakos atölyesinden ziyade özellikle Ahuramazda sembolünün altında, ön ayaklarından biri havada betimlenen kraliyet sfenkslerinin yer aldığı giysi aplikleri dikkate alındığında Sardeis antik kenti üretim merkezi olarak önerilebilir.

Fonksiyon

Silifke Müzesi eseri ile ilgili netlik kazandırılması gereken diğer bir nokta da işlevinin ne olduğudur. Bu soruyu cevaplayabilmek için öncelikle figürlü plakayı çevreleyen kısmın orijinal mi yoksa modern bir uygulama mı olduğunu belirlemek gerekmektedir. Eser gümüş üzeri altın yaldızlı bir plakanın çekikleme tekniğiyle biçimlendirilmesiyle yapılmıştır. Plakanın dört köşesinde eseri çerçeveye sabitlemeye yarayan delikler bulunmakta, bunlardan üçünde pim düzeneği görülebilmektedir. Arkada pimlerin her iki ucu bükülerek sabitleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Benzer bir düzenek boncuk dizilerinden silmelerin yer aldığı çerçevenin en dış sırasında çapraz olarak görülür. Buradaki pimler dış çerçeveyi arkadaki gümüş levhaya sabitleme işlevi görmektedir. Çerçevenin diğer iki köşesi kırık olduğundan olasılıkla birbirine paralel

olarak her köşede bulunan bu pimlerden yalnızca çapraz konumdaki iki tanesi görülebilmektedir. Çerçeve bu bölümde onarım olduğu eserin arkasındaki lehim izinden de anlaşılmaktadır. Son olarak eserin arka tarafında enlemesine yerleştirilen bir iğne mekanizması bulunmaktadır.

Yaptığımız araştırmalar neticesinde Silifke Müzesi eserinin dış çerçevesindeki düzenlemenin benzeri ne merkezi Pers ne de eyaletlerdeki Pers etkili kuyumculuk buluntuları içerisinde tespit edilememiştir. Diğer yandan ikonografik açıdan özellikle Pers glyptik sanatında sevilerek kullanılan kraliyet sfensk kompozisyonunun Sardeis'den altın giysi apliğinde farklı bir yorumla ancak benzer stilde uygulanması Silifke Müzesi eserinin plaka kısmı için O. Casabonne tarafından önerilen aplik tanımlamasını ilk bakışta doğrular niteliktedir. Ancak eserin dış çerçevesinin orijinal olup olmadığının tespiti fonksiyonun belirlenmesinde önemlidir. Perslerde giysi apliği kullanımına yönelik olarak Herodot ölülerini altın giysi aplikleriyle süslediklerinden bahseder (Herodot VII.83). Mezarlarda ele geçen ve ince altın varaklardan yapılan çok sayıda örnekle Herodot'un aktarımı desteklenir. Pers giysi aplikleri genelde daire yada kare hatlı, çekiçleme veya kesme tekniğiyle yapılan bitkisel veya figüratif anlatımlı süslemeler olarak karşımıza çıkar (Curtis, 2005: 175 cat. no. 271). Silifke Müzesi eseri sadece gümüş plaka kısmıyla Pers giysi apliklerini anımsatmakla birlikte plakanın kalın oluşuyla teknik açıdan farklıdır. Eserde giysi apliğine kıyasla daha kalın bir malzemenin kullanılması dış çerçeve kısmına sabitlenmesi aşamasıyla ilgili olmalıdır. Bu durumda gümüş plaka ile çerçevenin birlikte tasarlandığı sonucu çıkmaktadır.

Dış çerçevenin yapım evresinin belirlenmesinde uygulanan teknik ve tercih edilen süslemenin irdelenmesi önemlidir. Üçgen motiflerle hareketlendirilen ve nar biçimli sarkaçlarla süslenen dış çerçevedeki boncuk görünümlü tel tekniğinin Sardeis kuyumculuk geleneğinde Pers Dönemi öncesi takılarda sevilerek kullanıldığı Ephesos Artemision'unda ele geçen örneklerden bilinmektedir (Akyay-Meriçboyu, 2010: 158 res. 1). Pers Dönemi eserlerinde de devam eden bu geleneğe karşın Sardeis'de üretilen giysi apliklerinde Silifke Müzesi eserindeki gibi bir çerçeve düzenlemesiyle karşılaşmamıştır. Diğer yandan çerçeveyi hareketlendiren tilki kuyruğu tekniğinde örülen zincirler ve uçlarındaki nara benzer süsleme Pers Dönemi öncesinde Sardeis kuyumculuğuna ait olarak yorumlanan Rhodos adasında ele geçen kabartmalı plakaların kenar süslemelerinde (Higgins, 1961: pl. 18-20) ve yine Sardeis üretimi Hippocampus yani deniz atı broşunun bitiminde görülür (Özgen ve Öztürk, 1996: 163; Aydın, 2017: Şekil 4b-c.). Hippocampus buluntusunun içinde yer aldığı Lidya hazinesi olarak tanımlanan eserler arasında bağımsız parçalar olarak ele geçen tilki kuyruğu biçimli zincir ve onun ucunda da nar motifiyle sonlanan sarkaçlar hem Rhodos adası örnekleri hem de Silifke Müzesi örneği ile karşılaştırılabilir (Özgen ve Öztürk, 1996: 186 cat. no. 135). Ancak detayda her iki eserdeki bitim süslemelerinin farklı olduğu da açıktır. Ayrıca çerçevenin üst kenarını sınırlayan üçgen motiflerinin Sardeis apliğindeki mazgal siperlerini andıran dizilişi de ilginçtir. Silifke Müzesi eserindeki üçgen motifleri sanki Sardeis örneğindeki bezemenin stilize olmuş biçimini andırır.

Sonuç olarak Silifke Müzesi eserinin dış çerçevesiyle ilgili olarak Sardeis kuyumculuk atölyelerinde üretilen ve MÖ 6.-5. yy'a tarihlenen eserlerle yaptığımız karşılaştırmalar neticesinde işleme tekniği ve motifsel olarak bazı benzerlikler görüldüğü kesindir. Ancak özellikle motiflerde neredeyse stilize olmaya kadar giden değişimler bire bir benzer örneklerin olmayışı çerçevenin kabartmalı plaka ile aynı döneme tarihlenmesini güçleştiren unsurlardır. Diğer yandan Sardeis kuyumculuk atölyelerinde üretilen eserlerdeki hem motif hem de yorum çeşitliliği göz önüne alındığında Silifke Müzesi eserinin döneminin özgün bir yorumu olma olasılığı güçlenir⁸. Eserin büyüklüğü broş veya pektoral işlevli kullanıldığını düşündürür. Arka kısımdaki yatay çengel düzeneği ise dönem fibulalarındaki kilit sisteminden farklı oluşuyla ikinci kullanım evresiyle ilişkili bir müdahale olmalıdır. Günümüz gelişen arkeometri teknikleriyle laboratuvar ortamında yapılacak incelemeler kullanım evrelerine ilişkin daha sağlıklı saptamalar yapmayı mümkün kılacaktır.

Değerlendirme ve Sonuç

Çalışmada Silifke Müzesi'nde sergilenmekte olan ve Pers Dönemi stil ve ikonografisiyle dikkat çeken takı ele alınmıştır. Eser ilk kez O. Cassabone tarafından Pers Dönemi'nden bir aplik alt başlığıyla yayınlanmıştır. Çalışmada apliğin altından yapıldığı ve Pers Dönemi'ne ait olduğu belirtilirken, onu çevreleyen gümüş kısım ise "modern" olarak tanımlanmıştır. Yayında apliğin ikonografi ve stiline kısaca değinilmiş, kabartma panelinin tanımında üstteki keçi figürlerinin ünük olduğu ve başlık taktığı vurgulanmıştır (Casabone, 2000: 92-93 fig. 8.1). 2012 yılında aynı araştırmacının Kilikia Bölge tarihine yönelik makalesinde esere Akhamenid Dönemi altın giysi apliği olarak tekrar değinilmiştir (Casabone, 2012a: 220). Ancak tarafımızdan yapılan değerlendirme sonucunda plakanın altın kaplama bir gümüş olduğu görülmüştür. Eser kabartma tekniği ile bezeli ince gümüş bir plaka ve onun etrafını saran yine gümüşten boncuk dizisiyle süslü bir çerçeve bölümünden oluşur. Çekiçleme yöntemiyle biçimlendirilen plaka üzerinde Pers ikonografisinden bildiğimiz sakallı erkek başlı sfenks ile kanatlı keçi figürleri betimlenmiştir. Literatürde kraliyet sfenksleri olarak tanımlanan bu karışık yaratıklar koruyucu gücü nedeniyle mimari kabartmalarda ve kişisel mühürlerde tercih edilen bir kompozisyonudur. Kanatlı keçi figürleri ise kraliyet sfenkslerine kıyasla Pers İmparatorluğu'nun merkezinde ve eyaletlerinde ele geçen metal kaplar ve glyptik eserlerde az sayıda ve kısıtlı ikonografik anlatımlarla karşımıza çıkar. Silifke Müzesi eseri antitethik yerleştirilen ve birbirini selamlar tarzda betimlenen kraliyet sfenkslerinin kanatlı keçi figürleri ile birlikte kullanılmasıyla ikonografik açıdan özgündür.

Stil açısından ise Silifke Müzesi eseri vücut hatlarının stilize ve abartılı denecek kadar şematik verilmesiyle Pers sanatının özelliklerini taşır. Benzer stil özellikleri mimari kabartma, metal kaplar, mühürler ve giysi apliklerindeki karışık hayvan

⁸ Silifke Müzesi eserinin aplik ve çerçeve bölümleriyle ilgili dönem farklılıklarına ilişkin Antik Dönem kuyumculuğunda uzman olan Sn. Arkeolog Altan Türe'ye vermiş olduğu kıymetli görüş ve önerileri için çok teşekkür ediyorum.

figürlerinde de görülür. Sardeis nekropolünde ele geçen altından giysi aplikleri hem ikonografi hem de stil özellikleriyle Silifke Müzesi eserine en yakın örneklerdir. Mezar hediyesi olarak ele geçen ve MÖ 5. yy başlarına tarihlenen Sardeis aplikleri, buluntu yeri ve kontekstine yönelik hiçbir bilginin olmadığı Silifke Müzesi eserinin tarihlenmesinde önemlidir.

Silifke Müzesi eserinin kullanım amacı da çalışma kapsamında irdelenmiş ve O. Casabonne'dan farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Kabartmalı apliğin etrafındaki çerçeve kısmının orijinal olduğu kanısı doğrultusunda eserin broş veya pektoral yani göğüs süsü işlevi gördüğü düşünülmektedir. Eserin arkasındaki kilit mekanizmasının ise antik dönemden farklı yapım tekniği ile yakın dönem uygulaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan satın alma yöntemiyle Silifke Müzesine kazandırılan eserin Kilikia Bölgesine ait orijinal bir buluntu olduğu kabul edildiğinde, bölgede Pers Döneminde siyasi merkez niteliği taşıyan Kirşu/Meydancikkale yerleşimi olası buluntu yeri olarak önerilebilir. Akdeniz ticareti ve deniz gücü için korunaklı limanları ve kıyının gerisindeki dağlık araziden elde edilen doğal kaynakları açısından Pers İmparatorluğu için stratejik ve ekonomik açıdan önemli olan Kilikia Bölgesi başlangıçta bağımsız bir satraplık iken daha sonra Fırat ötesi olarak tanımlanan satraplık merkezine bağlanmıştır (Casabonne, 2012b: 190). MÖ 6. ve 5. yy'da yerel Syennesis hanedanlığı satraplık görevini üstlenmiş, Kirşu yani Meydancikkale yerleşimi de başkent niteliğini taşımıştır. Bu özelliği nedeniyle Kilikia Bölgesi'ndeki diğer yerleşimlere kıyasla Pers kültürünün etkisinin daha yoğun olarak hissedildiği Kirşu/Meydancikkale yerleşiminin Silifke Müzesi eserinin buluntu yeri olma olasılığı yüksektir.

KAYNAKÇA

- Akyay-Meriçboyu, Y. (2001). *Antikçağ'da Anadolu Takıları*. İstanbul: Akbank.
- Akyay-Meriçboyu, Y. (2006). Kuyumculuk Merkezi Lampsakos, *Colloquium Anatolicum V 2006*, 45-70.
- Akyay-Meriçboyu, Y. (2010). Lidya Dönemi Takıları, (Ed.: N. D. Cahill), *Lidyalılar ve Dünyaları*, 157-176, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aldred, C. (2008). *Egyptian Art*. Singapore: Thames &Hudson.
- Aydın, M. (2017). Çalınan Orijinal Altın "Kanatlı Denizatı (Hippocampus)'ın Taşınabilir X-Işını Floresans Spektrometresi Yöntemiyle Türkiye'ye İade Edilmesinin Sağlanması, *TUBA-AR 20*, 2017, 149-157.
- Bingöl, F. R. (1999). *Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Antik Takılar*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Boardman, J. (1963). *Island Gems, A Study of Greek Seals in the Geometric and Early Archaic Periods*. London: The Society for the Promotion of Hellenic Studies.
- Boardman, J. (1970a). Pyramidal Stamp Seals in the Persian Empire, *Iran Vol. 8* (1970), 19-45.

Boardman, J. (1970b). *Greek Gems and Finger Rings, Early Bronze Age to Late Classical*. London: Thames and Hudson.

Buchanan, B. ve Moorey, P. R. S. (1988). Catalogue of Ancient Near Eastern Seals in the Ashmolean Museum, *The Iron Age Stamp Seals*, Vol. III, Oxford: Clarendon Press.

Bulut, H. (2017). Yeryüzü Cennetleri: Pers Bahçeleri ve Paradeisosları. (Ed.: K. İreen, Ç. Karaöz, Ö. Kasar), *Persler Anadolu'da Kudret ve Görkem*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 174-183.

Carstens, A.M. (2010). The Laubraunda Sphinxes, (Ed.: J. Nieling, E. Rehm), *Achaemenid Impact in the Black Sea Communication of Powers*, Black sea Studies 11, 41-46, Denmark: Aarhus University Press.

Casabonne, O. (2000). Notes Ciliciennes. *Anatolia Antiqua* VIII, 89-103.

Casabonne, O. (2012a). Kilikia Bağımsızlıktan Makedon Fethine. (Ed.: N. Karul), *Son Tunç Çağı'ndan Helenistik Döneme Anadolu'nun Arkeoloji Atlası 2*, İstanbul: ArkeoAtlas Dergisi, s. 218-225.

Casabonne, O. (2012b). Akamenid İmparatorluğu, Büyük Kral ve Persler. (Ed.: N. Karul), *Son Tunç Çağı'ndan Helenistik Döneme Anadolu'nun Arkeoloji Atlası 2*, İstanbul: ArkeoAtlas Dergisi, s. 184-199.

Cook, R. M. (1960). *Greek Painted Pottery*. London: Methuen and Co. Ltd.

Craddock, P. T. (2000). Historical Survey of Gold Refining, Ramage, A. ve Craddock, P. T. (2000). *King Croesus' Gold: Excavations at Sardis and the History of Gold Refining*. Sardis Monograph 11. Cambridge: Archeological Exploration of Sardis in association with the British Museum Press, 27-53.

Curtis, J. (2005). Jewellery and Personal Ornaments, (Ed.:J. Curtis, N. Tallis), *Forgotten Empire the World of Ancient Persia*, London: The British Museum Press, 132-149.

Dalton, O. M. (1905). *The Treasure of the Oxus with Other Objects from Ancient Persia and India*. London: Trustees.

Densmore-Curtis, C. (1925). *Jewelry and Goldwork, Sardis* Vol. XIII, Roma: Publications of the American Society for the Excavation of Sardis.

Dusinberre, E. R. M. (1997). Imperial Style and Constructed Identity: A "Graeco-Persian" Cylinder Seal from Sardis, *Ars Orientalis* Vol. 27, 99-129.

Dusinberre, E. R. M. (2003). *Aspects of Empire in Achaemenid Sardis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Işın, G. (2007). An Achaemenid Stamp Seal from Patara, (Ed.: İ. Delemen, O. Casabonne, Ş. Karagöz, O. Tekin), *The Achaemenid Impact on Local Populations and Cultures in Anatolia (Sixth-Fourth Centuries B.C.)*, İstanbul: Türk Eskiçağ Bilimleri Enstitüsü.

Garrison, M. B. ve Root, M. C. (2001). *Seals on the Persepolis Fortification Tablets Volume I, Images of Heroic Encounter*. Chicago: Oriental Institute Publications Vol. 117.

Goroncharovskij, V. (2010). A Silver Rhyton with a Representation of a Winged Ibex from the Fourth Semibratniy Tumulus, (Ed.: J. Nieling, E. Rehm), *Achaemenid Impact in the Black Sea Communication of Powers*, Black Sea Studies 11, 87-101, Denmark: Aarhus University Press.

Greenewalt, C. H. (2010). Giriş, (Ed.: N. D. Cahill), *Lidyalılar ve Dünyaları*, 7-36, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Guralnick, E. (2004). A Group of Near Eastern Bronzes from Olympia, *American Journal of Archeology* Vol. 108, 2, 187-222.

Higgins, R. A. (1961). *Greek and Roman Jewellery*. London: Methuen and Co Ltd.

Howatson, M.C. (2013). *Oxford Antikçağ Sözlüğü*. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Özgen, İ. ve Öztürk, J. (1996). *Heritage Recovered The Lydian Treasure*. İstanbul: Kültür Bakanlığı.

Paroda, E. (1948). *The Collection of the Pierpont Morgan Library: Corpus of Ancient Near Eastern Seals in North American Collections*, Vol. I. New York: Pantheon Books.

Pedley, J. G. (1998). *Greek Art and Archaeology*. London: Laurence King.

Rehm, E. (1992). *Der Schmuck der Achämeniden*. Münster: Ugarit-Verlag.

Richter, G. M.A. (1968). *Engraved Gems of the Greeks and the Etruscans*. England: Phaidon.

Richter, G. M.A. (1987). *A Handbook of Greek Art*. London: 1987.

Sarıkaya, S. ve Arslan, M. (2017). Anadolu'da Persler: Savaş, İsyan ve Diplomasi, (Ed.: K. İreen, Ç. Karaöz ve Ö. Kasar), *Persler Anadolu'da Kudret ve Görkem*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 78-99.

Schmidt, E. F. (1953). *Persopolis I. Structures, Reliefs, Inscriptions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Sevin, V. (2010). *Assur Resim Sanatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Toker, A. (1992). *Museum of Anatolian Civilizations Metal Vessels*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Türe, A. ve Savaşçın, M. Y. (2000), *Kuyumculuğun Doğuşu*. İstanbul: Goldaş Kültür Yayınları.

Wolters, J. (1981). The Ancient Craft of Granulation. A Re-Assessment of Established Concept, *Gold Bulletin* 1981, 14 (3), 119-129.

Extended Abstract

In this study, a piece of jewelry that was exhibited in Silifke Museum and attracted attention with its Persian Period style and iconography was examined. The artifact consists of a thin silver plate embossed with a relief technique and a frame section decorated with a silver bead string surrounding it. A sphinx with a bearded male head, and winged goat figures, which we know from Persian iconography, are depicted on the plate shaped by hammering (repousse) method. These hybrid creatures, described as royal sphinxes in the literature, are often depicted in architectural reliefs and personal seals due to their protective power. Compared to royal sphinxes, the winged goat figures, which are represented in a walking position facing right and depicted above the royal sphinxes, are encountered in fewer works and with limited iconographic expressions in the metal vessels and the glyptic works found in the center of the Persian Empire and in the provinces. The composition of the winged goat figures on the Silifke Museum piece is actually a variation of a long-term expression used in eastern art with different animal figures, particularly lions.

The Silifke Museum piece, which can be characterized as iconographically unique with the use of royal sphinxes depicted antithetically and greeting each other together with winged goat figures, carries style features of Persian art by presenting the bodylines in a schematic manner that can be described as stylized and exaggerated. The six gold foil appliques uncovered in the necropolis of Sardis where the same description composition is seen are the closest examples to the Silifke Museum piece in terms of both iconography and style. In these appliques, which are shaped by repousse and opus intarsiale methods being used on golden varnish, the royal sphinxes are depicted in antithetical poses under the Ahuramazda symbol. Similarly, the workmanship on the face and hip details of the royal sphinxes brings these works closer in terms of both time period and workshop. Appliques from Sardis, which were unearthed as grave gifts and dated to the beginning of the 5th century BC according to the finding context, are important for the dating of this piece that was acquired by Silifke Museum through purchasing and therefore with no information about the finding location and context.

Another subject covered in this study is the purpose for which the Silifke Museum was used. In order to answer this question, it is first necessary to determine whether the artifact was given its final shape through a two-stage use, or in the initial production stage, as indicated by O. Casabonne. Because the researcher has described the relief plate section of the artifact as an applique and dated it into the Persian Period. It was indicated that later on, during the late period use of this plate, it was used as a pendant or necklace pendulum by adding the ornament surrounding the artifact and the lock mechanism at the back. Although the definition of applique seems to be correct both in terms of shape and technique when the samples recovered in the Sardis graves in the Persian Period are taken into account, it is striking that the Silifke Museum artifact was made from a thicker plate compared to gold foil. While garment appliques sewn onto fabric or leather materials are made of

thin sheets called foils so that they look soft, a thicker plate being preferred in the Silifke Museum artifact raises the thought that the fixing of the material to the plate was a determinant on material selection. On the other hand, the fact that the triangular motifs on the frame and the pomegranate shaped pendulums added to the lower end and the chain technique being similar to the examples of works produced in the Sardis jewelry shops in 6th and 5th centuries BC have also contributed to the prominence of the idea that the outer part of the artifact might be original. On the other hand, the locking mechanism behind the artifact is different from the fibula applications in the period, and is a late period attachment. Apart from this late period attachment, the artifact was designed with the figurative ornament inside and the frame, and possibly used as a brooch or pectoral. Another point to be emphasized is that other works that are similar to the Silifke piece, which is thought to be used as a brooch or pectoral, have not been found in central Persian Empire or in the provinces. On the other hand, the production of designs different from the prominent fashion of the period in the Sardis jewelry workshops such as the famous seahorse brooch is an indication that original models could be preferred during the period depending on the interpretation of the master or customer demand.

This artifact we are evaluating in terms of iconography, style, history and function, which is being exhibited at the Silifke Museum, is an example of common iconographic expressions in Persian art bringing diversity to different compositions. The traces of the culture of this empire, which dominated Anatolia for nearly two centuries, have manifested itself in architectural, plastic, ceramic and metal works in the Sardis and Daskyleion satrapy centers in Western Anatolia; and also in regions such as Lycia, Caria and Cilicia, the desire of the vassal directors appointed by the king in Persepolis to be depicted by the local artists in these provinces according to the Persian iconography has also carried this effect to other areas of dominance. Apart from the satrapy centers, and if the local rulers are harmonious, Persians granting autonomy to the cities in the regions like Paphlagonia, Cappadocia and Lycia is also one of the political policies they applied (Sarıkaya ve Arslan, 2017: 80).

The Cilicia Region, which was strategically and economically important for the Persian Empire in terms of its protected ports for Mediterranean trade and maritime power and the natural resources obtained from the mountainous land behind the coast, was originally an independent satrapy, which was later connected to the satrapy center defined as beyond Euphrates (Casabonne, 2012b: 190). In the 6th and 5th centuries BC, the local Syennesis dynasty assumed the duties of the satrapy, and Meydancikkale, or Kishku Kirsch settlement, became the capital city. In terms of the findspot of the Silifke Museum artifact, O. Casabonne suggested the location of Laranda, which was strategically important, taking into account the Persian political history in the area. On the other hand, Meydancikkale settlement being a capital city and the presence of traces belonging to the Persian culture in the city makes this location a strong candidate as the excavation point of the Silifke Museum artifact.

Kilikia'dan Pers Dönemi Kuyumculuğuna Ait Bir Broş

At this point, it is debatable how accurate it is to interpret this artifact that is portable (and unfortunately with an unknown findspot) as part of the Persian governance process in Cilicia. However, what is certain is that this jewelry, possibly produced in workshops in Sardis with a Persian style and iconography, is different from the remains of the Persian Empire's dominance process in Anatolia, which are generally quality materials of high-ranking officers and generals. This difference that is manifested in design can be attributed to the fact that it is an artifact belonging to a lower class due to the presence of gold plating on silver.



Res. 1.



Res. 2.

Çilem UYGUN



Res. 3.

GİRİŞİMCİLİK İLE EKONOMİK İSTİKRAR ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Özden AKIN

Mustafa Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
ozdendogan@mku.edu.tr

Metin REYHANOĞLU

Mustafa Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
reyhanoglu@gmail.com

Ünal ARSLAN

Mustafa Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
uarslan@mku.edu.tr

Arif Eser GÜZEL

Mustafa Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
arifeserguzel@mku.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 27.09.2017 Makale Kabul Tarihi:22.12.2017

Özet

Girişimcilik ve ekonomik istikrar uzun dönemde etkileşim içerisinde olabilen iki değişkendir. Bir ülkedeki ekonomik istikrarın varlığı girişimcilere öngörülü olma, risk alma ve yenilik yapabilme fırsatı vermektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de ekonomik istikrar ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde bağımlı değişken olan girişimcilik ve bağımsız değişken olan makroekonomik istikrar arasındaki ilişki Türkiye için ampirik olarak test edilmiştir. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliğinin yeni kurulan işletme sayısı aylık veri olarak alınmıştır. Ekonomik istikrarı belirlemek için, parasal istikrar (Tüketici Fiyat İndeksi) ve genel bütçe dengesi olmak üzere iki bağımsız değişken kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre, parasal istikrar, mali istikrar ve girişimcilik arasında uzun dönemli bir eş bütünleşme ilişkisi vardır. Kısa dönemli ilişkinin belirlenmesi için Granger nedensellik analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre kısa dönemde fiyat istikrarı ile girişimcilik arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi mevcuttur. Aynı şekilde bütçe dengesi ile girişimcilik arasındaki nedensellik de iki yönlü olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Girişimcilik, Ekonomik İstikrar, Yeni Kurulan İşletme, Parasal İstikrar, Bütçe Dengesi.*

DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN ENTREPREURSHIP AND ECONOMIC STABILITY: THE CASE OF TURKEY

Abstract

Entrepreneurship and economic stability that variables are in relations in long term. The existence of economic stability in a country gives the opportunity to use entrepreneurs' pro-activeness, risk taking and innovation. The main purpose of this study is to reveal the relationship between economic stability and entrepreneurship in Turkey. To find out the purpose, the empirical analysis carried out, the number of New Establishing Business that announced monthly by Turkish Union of Chambers and Exchange Commodities was used as dependent variable for entrepreneurship. To specify economic stability, three independent variables including monetary stability (Consumer Price Index) and general budget balance have been entered in to the analysis. According to the analysis, there is a long-term co-integration relationship between monetary stability and entrepreneurship. According to Granger causality analysis, a short term bilateral causal relationship exist between monetary stability and entrepreneurship. Similarly, there is a short term bilateral causal relationship between general budget balance and entrepreneurship.

Key Words: *Entrepreneurship, Economic Stability, New Establishing Business, Monetary Stability, Budget Balance.*

Giriş

Günümüzde ekonomik gelişmenin yalnızca işgücü, toprak ve sermaye gibi üretim faktörlerinin kullanımıyla açıklanamayacağı bilinmektedir. Bu anlamda ulusal ekonomilerde, üretimde büyümeye katkıda bulunması ve fırsatların değerlendirilmesinde girişimcinin önemli rol üstlendiği kabul edilmektedir (Hartwell, 2014).

Bir ülke ekonomisinin performansının belirleyici rolü girişimcilikten geçmektedir (Leff, 1979). Çünkü Schumpeter (1942), rekabetçi inovasyonların piyasada 'yaratıcı yıkıma' yol açarak ekonominin büyüme ve gelişmeye neden olduğunu belirtmiştir. Ona göre ekonomik gelişme; yeni üretim yöntemleri, yeni pazarlar elde etme ve sektörün yeniden organize edilmesi gibi yeni kombinasyonlardan oluşan kesikli yeniliklerdir. Kesikli yeniliklerin çıkmasındaki yöntemlerden birisi de yeni girişimlerdir. Baumol (2002), yeni bir buluş, faktör fiyatlarının değişimi ve yeni pazar fırsatlarının bulunması gibi önemli faaliyetlerde girişimcilerin pasif rol oynadığını iddia eden yazarların aksine, ekonomik gelişmede girişimcinin kritik rol oynadığını söylemiştir. Burada girişimcilerin yenilik yaparak, risk alarak ve yeni teknolojik ilerlemelerde bulunarak ekonomik gelişmeye katkısı olduğu ve ekonomik ve toplumsal açıdan pozitif bir etki yarattığını söylemek mümkündür (Mthanti ve Ojah, 2017).

Makroekonomik koşullar, girişimcinin yönünü belirleyen temel değişkenlerdendir (Leff, 1979). Girişimsel çabalar, hükümet politikalarının bu alana daha da yoğunlaşmalarını sağlamakta, insanları cesaretlendirerek yönlendirmektedir. Etkinlik ve etkililiğin artırılması ve ölçülmesi, politika, ekonomik göstergeler ve girişimsel faaliyetin daha iyi anlaşılmasında önemlidir. Bu anlamda enflasyon, işsizlik, gayri safi milli hâsıla gibi göstergeler girişimsel faaliyet üzerinde önemli etkilere sahiptir (Şipoş-Gug ve Badulescu, 2015).

Çalışmanın amacı, bağımlı değişken olan girişimcilik ve bağımsız değişken olan makroekonomik istikrar arasındaki ilişkinin test edilmesidir. Gelişmiş ekonomilerde girişimciliğin, ekonomik kalkınmaya önemli katkısı olduğu kabul edilmekte (Audretsch ve Keilbach, 2005; Quadrini, 2009; Naude, 2011; Samila ve Sorenson, 2011; Acs vd., 2012; Mendez-Picazo vd., 2012; Prieger vd., 2016; Mthanti ve Ojah, 2017) ancak orta ve düşük gelirli ülkelerde girişimciliğin daha kısıtlanmış olduğu (Stam vd., 2009; Acs ve Virgill, 2010; Naude, 2011; Prieger vd., 2016) söylenmekte ve rolü ile ilgili olarak çok az şey bilinmektedir. Gelişmekte olan bir ülke olarak bu çalışma Türkiye verileri kullanılarak yapılmıştır. Aylık olarak sağlanan verilerle bağımsız değişken olarak yeni kurulan işletme sayısı ve bağımlı değişken olarak ekonomik istikrarı belirleyen, parasal istikrar (Tüketici Fiyat İndeksi-TÜFE) arasındaki ilişki ARDL modeli ile test edilirken; girişimcilik ve genel bütçe dengesi arasındaki ilişki Granger nedensellik analizi ile test edilmiştir.

Teorik ve Ampirik Literatüre Bakış

Girişimcilik ve ekonomik gelişme arasındaki ilişki, daha önce görülmemiş fırsatların bulunmasıyla başlar. İşe yeni başlayanlar için yeni bir işletme açmanın sağladığı en büyük motivasyon, fikirlerin ticarileşmesidir. Girişimsel fikirler, girişimcinin bu fikirleri geliştirmesiyle ve yeni süreç ya da çıktı üretmek için fikirleri birleştirebilmesiyle artmaktadır. Bu şekilde girişimcilik, bilginin yayılmasını sağlayarak ekonomik gelişmenin temeli ve en büyük destekçisidir denilebilir (Holcombe, 1998: 46; Acs vd., 2012). Ekonomistler girişimciliği gelişme ve büyümenin belirleyicisi olarak görmektedir (Naude, 2011: 33). Bu anlamda, ekonomik gelişme ve girişimcilik arasında ilişkinin varlığı birçok çalışmada (Blau, 1987; Schmitz, 1989; Holcombe, 1998; Wennekers vd., 2005; Stam vd., 2009; Acs vd., 2012; Prieger vd., 2016; Mthanti ve Ojah, 2017) kanıtlanmıştır.

Yeni işletme yaratmanın rekabete katkısı olduğu düşünüldüğünde, şirketlerin sayı ve çeşitliliğindeki artışın olması olağan olarak düşünülmektedir. Rekabetteki artış yeni yöntem ve fikirler bulma olarak dikkate alındığında bu fikirlerin uygulamaya geçirilmesi önemli fırsatlar yaratmaktadır. Bu görüş, girişimciliğin sektöre çeşitlilik ve yeni yaklaşımlar kazandırdığı anlamına gelmektedir (Amoros vd., 2016). Gartner ve Carter'in (2003) belirttiği gibi girişimsel davranış, kurulmuş olan örgütlerdeki mevcut değişen faaliyetlerle ilgili değil, yeni işletme kurmakla ilgilidir. Bununla birlikte yeni işletme yaratma süreci, tek bir ekonomik aracı ile değil birden çok aracı ile ilişkilendirilmelidir. Böylelikle bu girişimsel faaliyet için kapasite yaratacak yasal, kurumsal ve sosyal faktörlerin etkisini görmek önemlidir.

Genellikle girişimcilik, girişimcinin yaptığı iş olarak tanımlanabilir, ancak daha da ayrıntılandırılırsa kıt kaynakların bütünleştirilmesiyle ilgili kararlar almak olarak da belirtilebilir. Çoğunlukla bu durum bir işletmenin yaratıcılık ve gelişim yoluyla inovatif yönelimli olmasıyla ilgilidir. Girişimcilik tanımına eşdeğer anlamda işletme sahipliği, özsermaye ve serbest meslek gibi kavramlar düşünülebilir. Bu bakış açısından hareketle işletme sahipliği sayısı ekonominin endüstriyel yapısının bir boyutu olarak düşünülmektedir (Wennekers vd., 2005). Literatürde, girişimciliği yeni işletme kuran ve açan girişimciler olarak ele alan çalışmalar (McMillan ve Woodruff, 2002; Wennekers vd., 2005; Kolvereid ve Isaksen, 2006; Thurik vd., 2008; Samila ve Sorenson, 2011; Acs vd., 2012; Prieger vd., 2016) ile işletme sahiplik oranlarını dikkate alan çalışmalar (Amoros vd., 2016) bulunmaktadır.

Girişimciliğin ekonomi üzerindeki etkisinin kurulu olan işletmeler tarafından olduğu (Sautet, 2013) iddia edilse de, girişimciliğin işletmelerin gelişme ve büyüme aşamasında da önemli etkisi olduğu (Naude, 2011) ifade edilmektedir. Prieger vd. (2016:95) girişimciliğin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki büyümeye etkisinin nasıl olduğuyla ilgili olarak yaptıkları çalışmada, gelişmekte olan ülkelere, gelişmiş ülkelere kıyasla işe yeni başlayan küçük işletmelerin çoğunlukta olduğunu ve buna bağlı olarak bu ülkelerdeki girişimcilik oranındaki artışların ekonomik büyümede pozitif etki yarattığını söylemektedirler. Bundan dolayı girişimciliğin ekonomik gelişmenin özellikle gelişmekte olan ülkelere önemli bir belirleyicisi olduğunu

söylemek mümkündür. Ekonomik gelişme ile işletme sahiplik oranı arasında negatif ilişki bulan çalışmalar (Kuznets, 1971; Schultz, 1990; Yamada, 1996; Iyigun ve Owen, 1998), işsizlik ve işe başlama arasında ilişki bulan çalışmalar (Pfeiffer ve Reize, 2000) işsizlik ve girişimcilik alanında ilişki bulan çalışmalar (Faria vd., 2010) bulunmaktadır.

Girişimcilik ve ekonomik gelişme ilişkisinde, verimlilik kişi başına düşen gelirin artmasında gerekli olup bu katkının yalnızca yeni ürünlerin yaratılması, yeni materyal, yeni örgüt biçimleri ve yeni teknik bilgiyle sağlanabilir. Bu boşluğu dolduracak olan girişimcidir ve girdinin tamamlayıcısıdır. Bundan dolayı gelişim sürecini harekete geçirmektedir. Makro ekonomik politikaların yeni işletme yaratmada etkisi olduğu bazı ülkelerde yapılan çalışmalarla (Thurik vd., 2008; Quadrini, 2009; Hartwell, 2014; Şipoş-Gug ve Badulescu, 2015) kanıtlanmıştır.

Girişimciliği etkileyen faktörler farklı çıkış noktalarına sahiptir. Bu faktörler, sosyal, kültürel ve ekonomik faktörler olarak ayrılmaktadır (Castano vd., 2015). Hartwell (2014:446) makroekonomik politikaların ve sermaye bilançosu açıklığının bir ülkedeki işletme kurma durumunu nasıl etkilediği ile ilgili çalışmalar yapmış, piyasaya yeni giriş yapan işletmelerin başarısının (kontrolünün) kurumsal, makroekonomik ve mikroekonomik faktörlerle açıklanabileceğini ifade etmiştir.

Yatırım kararlarının alınmasında, girişimci kararlarını etkileyen ve ulusal yenilik kapasitesini etkileyen ekonomik ve finansal istikrardır. Bu göstergeler, ekonomik iyileşme ve iş yaratma için oldukça önemlidir. Ekonomik istikrar ve girişimcilik faaliyeti arasındaki ilişkiyi belirlemenin amacı, girişimsel kararların alınmasında makroekonomik göstergelere duyarlı olup olunmadığının belirlenmesinin önemli olmasıdır. Ekonomik istikrar zamanlarında dinamik ve yaratıcı girişimcilik toplumun refah ve zenginliğini arttırmaktadır.

Ülkelerde ekonomik performans önemlidir. Ekonomik faaliyet büyüdükçe daha büyük ekonomik beklenti yaratır ve fırsat algısını geliştirir bu da girişimsel faaliyette bulunacak bireylerin motivasyonunu arttıracaktır. Bundan dolayı, herhangi bir başlangıç aşamasındaki ekonomik faaliyet ve istikrarlı bir makroekonomik çevre kurmak, girişimciliği de harekete geçirecektir. Düşük-faizli para politikası ve düşük vergi oranları, ekonomik faaliyetlerde ve ekonomik istikrarda daha büyük artış gibi istenilen çıktılar yaratabilecektir (Bourguignon ve Verdier, 2000). Quadrini (2009:298), kişilerin girişimsel faaliyette bulunma kararını finansal kısıtlamaların etkilediğini söylemektedir. Diğer bir deyişle finansal kısıtlılıklar, işletmenin kuruluşunu önemli biçimde etkileyebilecek, girişimci olmayı caydırabilecektir. Girişimsel yatırım ve tasarruflar üzerinde, finansal kısıtlılıkların etkisi bulunmaktadır. Finansal kısıtlılıkların olmasından dolayı girişimsel yatırımlar refaha dayandırılmaktadır (Quadrini, 2009: 303).

Ekonomik gelişme ve makroekonomik istikrar göstergesi olarak enflasyon, çok sayıda ülkede önemli bir parasal politika stratejisi olmuştur. Parasal politika stratejisi, kabul edilebilir bir enflasyon oranını benimser. Başarılı bir parasal politika, daha güçlü ekonomik gelişme, daha yüksek kapasite kullanımı, gelirin daha dengeli dağılımı sunmaktadır. Rochon ve Rossi (2006: 616), ekonomik politikaların sonuçlarının

başarılı olmasında öncelikli olarak uzun dönemde istihdam, reel büyüme, nüfusun zenginleşmesi gibi ölçütlerin ölçülmesiyle anlaşılabilceğini ifade etmektedir. Mishkin (2008), enflasyonun düşük enflasyon oranında stabil kalmasının uzun dönemde daha güçlü bir ekonomik gelişmeyle sonuçlandığını ve ekonomik refah için yararlı olduğunu savunmaktadır. Yüksek enflasyon işletmelerde ve hanelerde tasarruf ve yatırım kararlarını etkileyebilmektedir. Uzun dönemde işsizlik ve enflasyon arasında denge olmamasına rağmen, enflasyonu arttıran yayılcı para politikası işsizliği daha da azaltabilirken istihdamı arttırmaktadır. Bu tespit, fiyat istikrarı sağlama ve maksimum sürdürülebilir istihdam yaratma olan ikili amacı gerçekleştirmede çatışma yaratabilir. Bununla birlikte enflasyonun ve ekonomik faaliyetin stabil kalması, çatışma yaratmaktan çok tamamlayıcılığı sağlar (Mishkin, 2008: 3). Ekonomistler, çıktı istikrarını ve enflasyon istikrarını güçlendiren ekonomik dalgalanmaların bazı kaynaklarını kabul etmektedir. Müşteri güveninin azalması gibi herhangi bir olayda harcamaların kesilmesi kaçınılmazdır. Talepteki bu düşüş, fiili çıktının da azalmasına yol açacaktır. Oysaki ekonomi çıktı düzeyini maksimum sürdürülebilir istihdam düzeyinde üretebilir. Ekonomide giderek artan gevşekliğin sonucunda gelecekteki enflasyon, tutarlı fiyat istikrarı düzeyinin altına düşecek ve Merkez Bankası, enflasyonu düşmekten çok tutmaya yönelik genişletilmiş para politikasını izleyecektir (Mishkin, 2008: 4). Parasal istikrarın varlığı öngörülebilir bir ekonomik ortam anlamına gelir. Yeni girişimcilik faaliyetlerinin ortaya çıkması bu öngörülebilir ortamın varlığına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Parasal istikrarsızlık veya enflasyon girişimciler için bir vergi etkisi yaratabilmektedir. Özellikle senyoraj gelirinin arttırılmasına dayalı olarak ortaya çıkan parasal istikrarsızlıklar girişimciliği olumsuz yönde etkileyebilecektir. Enflasyonist vergi sıradan vergilerden farklıdır ve belirsizlik unsuruyla bütünleşir, bu açıdan bakılırsa gelirin ne kadarının düşebileceği önem kazanır. Bundan dolayı enflasyon, girişimsel faaliyeti etkiler.

Girişimcilik ekonomik gelişme çerçevesinde enflasyon değişkenini ele alan çalışmalar (He, 2012; Şipoş-Gug ve Badulescu, 2015; Amoros vd., 2016), girişimciliğin uzun dönemde ekonomik gelişmenin sürükleyici gücü olduğunda enflasyonun da ekonomik büyümeyi arttırabileceğini ve verimlilik düzeyi çıktılarını etkileyebileceğini söylemektedirler. Tobin (1965) uzun dönemli enflasyonun, uzun dönemde ekonomik gelişmeyi etkileyen çok önemli bir faktör olduğunu söylemektedir. Ekonomistler enflasyonun ekonomik gelişmeyi nasıl etkilediği ile ilgili çeşitli mekanizmalar önermişler. Tobin (1965) enflasyonun parayı tutmak yerine sermayenin birikimini arttırdığını savunmuştur. Enflasyonun ekonomik gelişmeyi negatif etkilediğini bulan çalışmalar (Berentsen vd., 2012, He, 2012) bulunmaktadır. He (2012: 3) enflasyonun büyümeden negatif olarak etkilendiğini, ticaretin paraya ihtiyacı olduğunu bu nedenle büyüme ile ilişkisinin doğrudan olmadığını söylemektedir. Uzun dönemde enflasyonun ekonomik gelişme ve büyüme için zarar verdiğini kabul etmek gerekmektedir. Bununla birlikte, ekonomik büyüme ve enflasyon arasındaki ilişki enflasyon düzeyine de bağlı olabilmektedir. Enflasyon parayı elde tutma vergisi olarak düşünüldüğünde, girişimci olma maliyetini de arttırmaktadır. Yüksek

enflasyon oranı, çalışan olmak yerine girişimci olmak isteyen insanları yanıltabilecektir (He, 2012: 22).

Şipoş-Gug ve Badulescu, (2015) girişimciliği, geleneksel olarak kabul edilen ekonomik faktörlerle ilişkilendirmiştir. Bu faktörleri, makroekonomik faktörler (ekonomik büyüme, enflasyon, işsizlik ve faiz oranları) ve girişimsel yoğunluk olarak belirlemiştir. GSMH'nin girişimsel faaliyetle pozitif olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Samila ve Sorenson, 2011; Şipoş-Gug ve Badulescu, 2015). Girişimciliğin enflasyonla olan ilişkisinde, pozitif ancak zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. İşsizlik ve girişim yoğunluğu arasındaki ilişki çok önemli çıkmamıştır.

Makroekonomik göstergeler arasında yer alan mali ve parasal politikalar, girişimciliğin geliştirilmesinde önemli katkı sağlamaktadır. Mendez-Picazo vd., (2012: 865), bazı hükümet politikalarının girişimcilik faaliyeti ve ekonomik gelişme üzerinde negatif etkiye sahip olabileceğini söylemektedir. Bazı girişimsel davranışlar, karlarını arttırmak için ekonomideki monopolistik uygulamaların girmesiyle rekabeti azaltabilmekte; mali politikalar "crowding out" etkisi yaratabilmekte ve daha yüksek borç gelecek nesille ilgili ihtimalleri azaltabilmektedir.

Yöntem ve Veri Seti

Bu çalışmada girişimcilik, mali ve parasal istikrar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Girişimcilik verisi için, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliğinin yeni kurulan işletme sayısı kullanılmıştır. Parasal istikrarın göstergesi olarak TÜFE kullanılırken, mali istikrarın göstergesi olarak bütçe açığı kullanılmıştır. Bütçe açığı ve TÜFE, TCMB EVDS veri dağıtım siteminden elde edilmiştir. ARDL eş bütünleşme testi uygulanmıştır. Dönem olarak 2009 ile 2016 arası 84 aylık veri kullanılmıştır.

Birim Kök Testleri

Seriler arasındaki eş bütünleşme ilişkisinin test edilmesi için öncelikle serilerin durağanlık seviyesinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla serilerin birim kök testleri yapılmıştır. Birim kök testleri ADF (Argumented Dickey Fuller) birim kök testi ile sınımlanmıştır. Birim kök denklemleri aşağıdaki gibidir;

$$\Delta X_t = \beta X_{t-1} + \epsilon_t \quad (1)$$

$$\Delta X_t = \beta_0 + \beta X_{t-1} + \epsilon_t \quad (2)$$

$$\Delta X_t = \beta_0 + \beta_1 t + \beta X_{t-1} + \epsilon_t \quad (3)$$

3 numaralı denklem sabit ve trend içermektedir. Modelimizde sabit ve trend dikkate alınmıştır.

Tablo 1: ADF ve Phillips-Perron Birim Kök Testi Sonuçları

Değişkenler	Model	MacKinnon kritik değerleri %5	Augmented Dickey-Fuller test istatistiği	Phillips-Perron test istatistiği	Lag Length	Sonuç
Girişimcilik	c+t	-2,893230	-3,408900	-4,596209	1	(0)
Fiyat istikrarı	c+t	-3,461094	-1,845996	-2,591677	4	(1)
Fiyat istikrarı (1. farkı)	c+t	-3,461094	-7,207428	-8,654326	3	(0)
Bütçe	c+t	-2,896346	-3,078196	-13,87014	11	(0)

Not: c+t sabit ve trendi içeren modeli ifade etmektedir. Optimal gecikme seviyesinin belirlenmesinde Schwarz Bilgi Kriteri kullanılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi girişimcilik serisi düzeyde durağan iken, fiyat istikrarını gösteren tüfe değişkeni birinci dereceden durağandır. Öte yandan, mali istikrarın göstergesi olarak kullanılan bütçe değişkeni düzeyde durağandır. Pesaran vd. (2001) tarafından geliştirilen sınır testi yaklaşımı serilerin I(0) ve/veya I(1) olmalarına bakılmaksızın seriler arasında eş bütünleşme ilişkisi araştırılabilmektedir. Bu çerçevede girişimcilik ve TÜFE arasında ARDL eş bütünleşme analizi yapılırken; girişimcilik ve bütçe değişkeni arasında Granger nedensellik ilişkisi araştırılmıştır.

Eş Bütünleşme Analizi

Eşbütünleşme analizi değişkenler arasında uzun dönemli ilişkinin araştırılmasında kullanılan bir yöntemdir. Johansen (1988) ve Johansen ve Juselius (1990) eş-bütünleşme analizi birinci dereceden bütünleşik I(1) seriler arasında eşbütünleşme ilişkisinin araştırılmasında kullanılırken, Pesaran vd. (2001) ARDL yaklaşımı farklı dereceden bütünleşik seriler arasında eşbütünleşme ilişkisinin araştırılması olanağı tanımaktadır. Modelimizde kullanılan serilerden girişimcilik ve bütçe dengesi düzeyde durağan iken TÜFE birinci dereceden durağandır. Bu nedenle girişimcilik ve parasal istikrar arasındaki ilişkinin araştırılmasında ARDL yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 2: Sınır Testi Sonuçları

k	F istatistiği	% 5 anlamlılık düzeyindeki kritik değerler	
		Alt Sınır	Üst Sınır
1	7,054971	3,1	3,87

Girişimcilik, fiyat istikrarı ve bütçe dengesi arasındaki ilişki için kurulan modelde hesaplanan F istatistiği Pesaran vd.’nin (2001) üst kritik değerinin üzerindedir. Bunun anlamı “uzun dönem ilişkisi yoktur” hipotezinin reddedilmesidir. Bu nedenle girişimcilik, fiyat istikrarı ve bütçe dengesi arasında uzun dönemli bir eş bütünleşme ilişkisinin var olduğunu söyleyebiliriz.

ARDL Modeli

Değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkilere dair sonuçlar aşağıda sunulmuştur;

Tablo 3: ARDL (2,0,3) Modelinin Tahmin Sonuçları

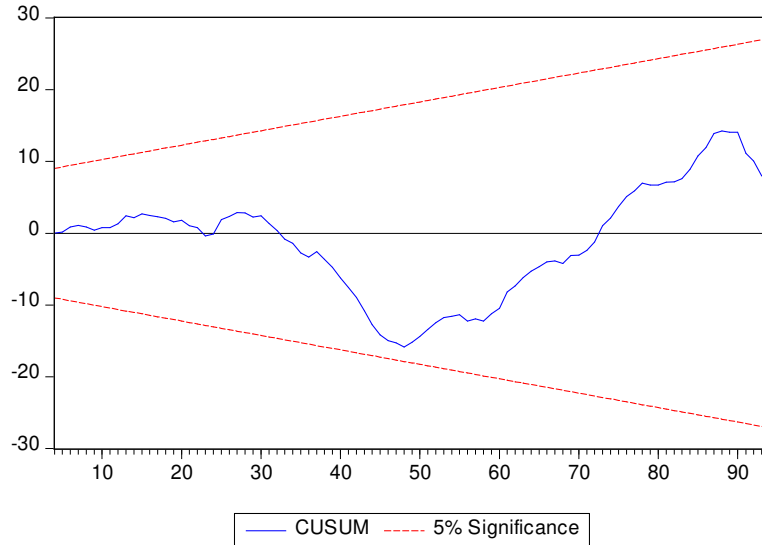
Değişkenler	Katsayı	t İstatistiği	olasılık
C	-309,4532	-0,749084	0,4559
Girişimcilik (-1)	0,385960	3,934843	0,0002
Girişimcilik (-2)	0,347024	3,313447	0,0014
Fiyat istikrarı	5,560070	2,636365	0,0100
Bütçe	-2,31E-05	-1,808905	0,0741
Bütçe (-1)	-5,43E-05	-4,216830	0,0001
Bütçe (-2)	-2,59E-05	-1,971527	0,0520
Bütçe (-3)	-3,57E-05	-2,862099	0,0053

Tablo 4: ARDL (2,0,3) Modelinden Elde Edilen Uzun Dönemli Katsayılar

Değişkenler	Katsayı	T İstatistiği	olasılık
Fiyat İstikrarı	20,82293	3,149494	0,0023
Bütçe	-0,000520	-2,601578	0,0110
C	-1158,928	-0,692955	0,4903

Bütçe dengesindeki bozulmaların kurulan işletme sayısı üzerindeki uzun dönemli etkisi negatif ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Fiyatlar genel düzeyi ile kurulan işletme sayısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Şekil 1: CUSUM testi sonuçları



ARDL modelinden elde edilen katsayıların sağlıklı sonuç vermesi için, bu katsayıların istikrarlı olması yani katsayılarda herhangi bir yapısal kırılma olmaması gerekmektedir. Bu amaçla yapılan CUSUM testine göre eş bütünleşme katsayıları %5 anlamlılık düzeyinde istikrarlıdır.

Kısa dönemli nedensel ilişkiler, granger nedensellik testi ile araştırılmıştır. Fiyat istikrarını gösteren seri birinci dereceden durağan olduğundan nedensellik ilişkisi araştırılırken serinin farkı alınmıştır. Girişimcilik, mali istikrar ve fiyat istikrarı arasında 1 ile 7 arasındaki gecikme seviyelerinde ayrı ayrı nedensellik araştırılmıştır.

Tablo 5: Girişimcilik ve Mali İstikrar Granger Nedensellik Testi

Gecikme Uzunluğu	H ₀ : Bütçe Kurulunun Granger Nedeni Değildir		H ₀ : Kurulan Bütçe'nin Granger Nedeni Değildir	
	F İstatistiği	Olasılık Değeri	F İstatistiği	Olasılık Değeri
1	6,39468	0,0132	-	-
2	4,31297	0,0164	6,47657	0,0024
3	5,25088	0,0023	5,20934	0,0024
4	3,95164	0,0056	5,94061	0,0003
5	4,48359	0,0012	3,96231	0,0030
6	3,49232	0,0042	5,75204	6E-05
7	3,69385	0,0018	4,86645	0,0002

Tablo 6: Girişimcilik ve Fiyat İstikrarı Granger Nedensellik Testi

Gecikme Uzunluğu	H ₀ : Fiyat İstikrarı Kurulunun Granger Nedeni Değildir		H ₀ : Kurulan Fiyat İstikrarının Granger Nedeni Değildir	
	F İstatistiği	Olasılık Değeri	F İstatistiği	Olasılık Değeri
1	0,36903	0,5451	0,59456	0,4427
2	2,04304	0,1359	1,39087	0,2544
3	2,59466	0,0580	0,78908	0,5034
4	2,30648	0,0653	2,09410	0,0892
5	1,88046	0,1074	3,80382	0,0039
6	3,02421	0,0106	2,85670	0,0147
7	2,84038	0,0114	4,57641	0,0003

Tablo 6'da Granger nedensellik ilişkisi çerçevesinde elde edilen bu sonuç, yeni iktisadi faaliyetlerin kurulmasında devletin bütçe açığının ve fiyat istikrarının önemli bir faktör olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Mali istikrarın olmadığı ekonomilerde girişimciliğin ve/veya yeni iktisadi faaliyetlerin bu durumdan olumsuz etkileneceğini söylenebilir. Granger nedensellik analizinin bir diğer önemli bulgusu nedensellik ilişkisinin karşılıklı oluşudur. Başka bir ifadeyle, girişimciliğin veya yeni iktisadi faaliyetlerin bütçe açığının Granger nedenidir şeklinde elde edilen bulgudur.

Sonuç

Girişimcilik ve makroekonomik istikrarın ele alındığı çalışmamızda, Ocak. 2009 ve Aralık 2016 arasındaki 84 aylık veriler kullanılarak test edilmiştir. Çalışmamızın temel bulgularından biri parasal istikrar, fiyat istikrarı ve girişimcilik faaliyeti arasında uzun dönem denge ilişkisinin var olduğu yönündedir. Dar anlamda makroekonomik istikrarı parasal istikrar ve mali istikrar olarak ele aldığımızda, girişimcilik uzun dönemde makroekonomik istikrardan etkilenmektedir.

Öte yandan bütçe ve tüfe ile girişimcilik arasında Granger nedensellik ilişkisi kurulmuş ve nedensellik ilişkisinin bütçe açığından girişimciliğe doğru olduğu görülmektedir. Aynı zamanda girişimciliğin de bütçe açığının nedeni şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Bu durum yeni girişimcilik faaliyetlerinin devlet desteğini aldığı şeklinde yorumlanabilecek bir sonuçtur.

Tüfe ve girişimcilik arasında Granger nedensellik ilişkisinde ise beşinci gecikme seviyesinden itibaren girişimcilikten fiyat istikrarına doğru bir nedensellik ilişkisi

tespit edilirken; Gecikme sayısı arttıkça nedenselliğin iki yönlü bir boyut kazandığı görülmektedir.

Kaynakça

Acs, Z., Audretsch, D., Braunerhjelm, P., & Carlsson, P. (2012). Growth and entrepreneurship. *Small Business Economics*, 39(2), 289-300. doi: 10.1007/s11187-010-9307-2

Acs, Z. & Virgill, N. (2010), Entrepreneurship in developing countries. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 6(1), 1-68. doi: 10.1561/03000000031

Audretsch, D. B., Keilbach, M. (2005). Entrepreneurship capital and regional growth, *The Annals of Regional Science*, 39(3), 457-469. doi: 10.1007/s00168-005-0246-9

Amoros, J. E., Borraz, F., & Veiga, L. (2016). Entrepreneurship and socioeconomic indicators in Latin America. *Latin American Research Review*, 51(4), 186-201. doi: 10.1353/lar.2016.0055.

Dickey, D.A. ve W.A. Fuller (1979), "Distribution of the estimators for autoregressive time series with a unit root", *Journal of the American Statistical Association*, 74, 427-431.

Baumol, W. (2002). *The free-market innovation machine: Analyzing the growth miracle of capitalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Berentsen, A., Breu, M. R., & Shi, S. (2012), Liquidity, innovation and growth. *Journal of Monetary Economics*, 59(8), 721-737. doi: 10.1016/j.jmoneco.2012.10.005

Blau, D., (1987). A time-series analysis of self-employment in the United States. *Journal of Political Economy*, 95(3), 445-467. doi: 10.1086/261466

Bourguignon, F., & Verdier, T. (2000). Oligarchy, democracy, inequality, and growth. *Journal of Development Economics*, 62(2), 285-313. doi: 10.1016/S0304-3878(00)00086-9

Castano, M. S., Mendez, M. T., & Galindo, M. A. (2015). The effect of social, cultural, and economic factors on entrepreneurship. *Journal of Business Research*, 68(7), 1496-1500. doi: 10.1016/j.jbusres.2015.01.040

Faria, J. R., Cuestas, J. C., & Mourelle, E. (2010). Entrepreneurship and unemployment: A nonlinear bidirectional causality? *Economic Modelling*, 27(5), 1282-1291. doi: 10.1016/j.econmod.2010.01.022

Gartner, W. B., Carter, N. M. (2003). Entrepreneurship behavior: Firm organizing processes. In Z. J. Acs & D. B. Audretsch (Eds.), *The International Handbook of Entrepreneurship*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

He, C. (2012), *Inflation, Entrepreneurship and Growth*. Unpublished Manuscript, Wisconsin: University of Wisconsin-Madison.

<http://se.shufe.edu.cn/upload/htmleditor/File/121114105027.pdf> (Erişim Tarihi: 26.09.2017)

Holcombe, R. G. (1998). Entrepreneurship and economic growth, *The Quarterly Journal of Austrian Economics*, 1(2), 45-62. <https://mises.org/library/entrepreneurship-and-economic-growth> (Erişim Tarihi: 26.09.2017)

Hartwell, C. A. (2014). Capital controls and the determinants of entrepreneurship. *Czech Journal of Economics and Finance*, 64(6), 434-457. http://journal.fsv.cuni.cz/storage/1310_434-456---hartwell.pdf (Erişim Tarihi: 26.09.2017)

Iyigun, M. F., & Owen, A. L. (1998). Risk, 'entrepreneurship and human capital accumulation'. *American Economic Review*, 88(2), 454-457. doi: 10.2139/ssrn.53661

Johansen, S. (1988). Statistical analysis of cointegration vectors. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 12(2-3), 231-254. doi: 10.1016/0165-1889(88)90041-3

Johansen, S., & Juselius, K. (1990). Maximum likelihood estimation and inference on cointegration — with applications to the demand for money. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 52(2), 169-210. doi: 10.1111/j.1468-0084.1990.mp52002003.x

Kolvereid, L., & Isaksen, E. (2006). New business start-up and subsequent entry into self-employment. *Journal of Business Venturing*, 21(6), 866-885. doi: 10.1016/j.jbusvent.2005.06.008

Kuznets, S. (1971). *Economic Growth of Nations, Total Output and Production Structure*, Cambridge, MA: Harvard University Press/Belknap Press.

Leff, N. H. (1979). Entrepreneurship and economic development: The problem revisited. *Journal of Economic Literature*, 17(1), 46-64. <http://www.jstor.org/stable/2723640> (Erişim Tarihi: 26.09.2017)

McMillan, J., & Woodruff, C. (2002). The central of entrepreneurs in transition economies. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 153-170. doi: 10.1257/089533002760278767

Mendez-Picazo, M. T., Galindo-Martin, M. A., & Ribeiro-Sorino, D. (2012). Governance, entrepreneurship and economic growth. *Entrepreneurship & Regional Development*, 24(9-10), 865-877. doi: 10.1080/08985626.2012.742323

Mishkin, F. S. (2008). Does stabilizing inflation contribute to stabilizing economic activity? *NBER Working Paper Series* (No. 13970). doi: 10.3386/w13970

Mthanti, T., & Ojah, K. (2017) Entrepreneurial orientation (EO): Measurement and policy implications of entrepreneurship at the macroeconomic level. *Research Policy*, 46(4), 1-16. doi: 10.1016/j.respol.2017.01.012

Naude, W. (2010). Entrepreneurship is not a binding constraint on growth and development in the poorest countries. *World Development*, 39(1), 33-44. doi:10.1016/j.worlddev.2010.05.005

Quadrini, V. (2009), Entrepreneurship in macroeconomics, *Annals of Finance*, 5(3), 295-311. doi:10.1007/s10436-008-0105-7

Pesaran, M. H., Shin, Y. & Smith, R. J. (2001). Bounds testing approaches to the analysis of level relationships. *Journal of Applied Econometrics*, 16(Special Issue: In Memory of John Denis Sargan 1924–1996: Studies in Empirical Macroeconometrics), 289–326. doi:10.1002/jae.616

Pfeiffer, F., & Reize, F. (2000). Business start-ups by the unemployed-an econometric analysis based on firm data. *Labour Economics*, 7(5), 629-663. doi: 10.1016/S0927-5371(00)00016-6

Prieger, J. E., Bampoky, C., Blanco, L. R., Liu, A. (2016). Economic growth and the optimal level of entrepreneurship. *World Development*, 82(June), pp 95-109. doi: 10.1016/j.worlddev.2016.01.013

Rochon, L. P., & Rossi, S. (2006). Inflation targeting, economic performance, and income distribution: A monetary macroeconomics analysis. *Journal of Post Keynesian Economics*, 28(4), 615-638. <http://www.jstor.org/stable/4538994> (Erişim Tarihi: 26.09.2017)

Samila, S., & Sorenson, O. (2011). Venture capital, entrepreneurship, and economic growth. *The Review of Economics and Statistics*, 93(1), 338-349. doi: 10.1162/REST_a_00066

Sautet, F. (2013). Local and systemic entrepreneurship: Solving the puzzle of entrepreneurship and economic development. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 37(2), 387-402. doi: 10.1111/J.1540-6520.2011.00469.x

Schmitz, J. A. (1989) Imitation, entrepreneurship, and long-run growth. *Journal of Political Economy*, 97(31), 721-739. doi: 10.1086/261624

Schultz, T. P. (1990). Women's changing participation in the labor force: A world perspective. *Economic Development and Cultural Change*, 38(3), 457–488. doi: 10.1086/451811

Schumpeter, J. A. (1942). *Capitalism, Socialism, and Democracy* (3rd Ed.). New York: Harper and Brothers.

Stam, E., Suddle, K., Hessels, J., & Stel, A. (2009). High-growth, entrepreneurs, public Policies, and economic growth, public policies for fostering entrepreneurship. In J. Leitao & R. Baptista (Eds.), *International Studies in Entrepreneurship* (Chapter 5, pp. 91-110), 22. doi: 10.1007/978-1-4419-0249-8_5

Şipoş-Gug, S., & Badulescu, A. (2015). Macroeconomic factors of entrepreneurship in the European Union. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 24(1), 601-611.

<http://anale.steconomieuoradea.ro/volume/2015/n1/068.pdf> (Erişim Tarihi: 26.09.2017)

Thurik, A. R., Carree, M. A., Stel, A., & Audretsch, D. B. (2008). Does self-employment reduce unemployment? *Journal of Business Venturing*, 23(6), 673-686. doi: 10.1016/j.jbusvent.2008.01.007

Tobin, J. (1965), Money and economic growth. *Econometrica*, 33(4), 671–684. <http://www.jstor.org/stable/1910352> (Erişim Tarihi: 26.09.2017)

Wennekers, S., Wennekers, A. van, Thurik, R., & Reynolds, P. (2005). Nascent entrepreneurship and the level of economic development. *Small Business Economics*, 24(3), 293-309. doi: 10.1007/s11187-005-1994-8

Yamada, G. (1996), Urban informal employment and self-employment in developing countries: Theory and evidence. *Economic Development and Cultural Change*, 44(2), 289–314. doi: 10.1086/452214

Extended Abstract

Introduction

Entrepreneurship and economic stability that variables are in a relations in the long term. The existence of economic stability in a country gives the opportunity to use entrepreneurs' pro-activeness, risk taking and innovation. Growing economic activity creates higher economic expectations and develops opportunity perceptions and also increases individuals' motivations to enterprise. Because of that economic activity which is in the beginning and establish a stable macroeconomic environment takes entrepreneurship into action. A monetary policy with lower interest rate and a fiscal policy with lower tax rates creates pleasant outputs like an increase in economic stability and economic activity. The main purpose of this study is to reveal the relationship between economic stability and entrepreneurship in Turkey. Entrepreneurship and macroeconomic stability which tested in our study covered 2009-2016 monthly data. To find out the purpose, the empirical analysis carried out, the number of New Establishing Business that announced monthly by Turkish Union of Chambers and Exchange Commodities was used as dependent variable for entrepreneurship. To specify economic stability, three independent variables including foreign trade balance, monetary stability (Consumer Price Index) and general budget balance have been entered in to the analysis. The existence of monetary stability means a predictable economic environment. Appearing of new entrepreneurship depends on this predictive economic environment.

Methodology

In this study we used cointegration and causality methods for analysis. Cointegration analysis is a method that investigates the long run relationship between variables. Johansen (1988) and Johansen and Juselius (1990) said that cointegration analysis can be used when all variables are integrated in first order since Pesaran et al. (2001) ARDL cointegration method can be used when variables are integrated in different orders. In our model the variable that defines entrepreneurship is integrated in level while consumer price index is integrated in first order. To analyse integration level of the variables we used Augmented Dickey Fuller and Phillips-Perron unit root tests which are proposed in Dickey and Fuller (1979) and Phillips and Perron (1988). According to results of this analysis Autoregressive Distributed Lag (ARDL)

Özden AKIN, Metin REYHANOĞLU, Ünal ARSLAN, Arif Eser GÜZEL

Model is an appropriate to analyse cointegration relationship. To analyse short run causality between entrepreneurship and economic stability we used Granger causality method.

Results

According the results which obtained from this analysis, there is a long run relationship between entrepreneurship and monetary stability. The estimated F statistic is above the critical value that estimated by Pesaran et al. (2001). Therefore, entrepreneurship and monetary stability are cointegrated. According to vector error correction model (VECM), coefficient of error correction term is negative and statistically significant. Also the errors that appear in short run will be improved in long run %98 in each period. Granger causality results show that the direction of causality is from general budgeted equilibrium to entrepreneurship. This result means government budgeted equilibrium is an important factor while making decision to create a new economic activity. Another result of Granger causality shows that the causality is correlative which means entrepreneurship causes budgeted deficit.

ÇOCUK ODAKLI YEREL POLİTİKALAR VE PARKA HAPSEDİLEN ÇOCUKLUK¹

Ercan OKTAY

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İİBF Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
Şerife PEKKÜÇÜKŞEN

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İİBF Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
Makale Geliş Tarihi:27.11.2017 Makale Kabul Tarihi: 25.12.2017

Özet

Bir kentin yeniden planlanması, düzenlenmesi, tüm paydaşlar için yaşanabilir hale getirilmesi bir zorunluluktur. Nüfus artışı ve göçler nedeniyle artan nüfusu barındırmanın ötesinde yaşanabilir yeni bir mekân tasarımı yapmayı amaçlayan kentsel politikalar, kentli bir yaşam oluşturmak için yeni hedefler ve stratejiler ortaya koymaktadır. Bu biçimlendirme süreci, kente ait olmak ve kentin içerisinde var olabilmek adına her bir paydaşa farklı alanlar oluşturmaktadır. Ülke nüfusunun yaklaşık %30'unu oluşturan çocukların beklentilerinin, haklarının, varlıklarının yaşamlarını sürdürmek durumunda oldukları mekana yansması da kentsel politikalar vasıtasıyla mümkündür. Çocuklar, erişkinlerden farklı fizyolojik ve psikolojik gereksinimlere sahip olan, eğitim, sağlık, yaşama, barınma gibi doğuştan sahip oldukları hakların güvenceye alınmasının yanında psikolojik gelişmelerinin de bilimsel yöntemlerle ele alınması gerekliliği olan bir gruptur.

Çalışma, Türkiye özelinde, çocuk hakları sözleşmesi ve çocuk dostu kent olgusundan yola çıkarak çocukların kentteki varlıklarının yerel politika belirleyiciler tarafından ne kadar görünür kılındığını tartışmayı ve öneriler getirmeyi amaçlamaktadır. Kentsel mekan tasarlanırken çocuğun ihmal edilmediğini göstermek adına hemen her sokağa yerleştirilen çocuk parklarının çocuk dostu bir yerel yönetim için yeterli kriteri sağladığı düşüncesinin bir yanlığı olması çalışmanın çıkış noktasıdır. Bu yönüyle çocukların fizyolojik, psikolojik ve zihinsel gelişimleri doğrultusunda çocuk haklarının yerel politikalara nasıl yansdığı araştırılacaktır. Dolayısıyla çalışma çocukla ilgili yerel kentsel politikalar ile sınırlıdır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Yerel Kentsel Politika, Çocuk Dostu Kent

CHILDREN BASED LOCAL POLICIES AND CHILDHOOD STUCKED IN THE PARK

Abstract

It is compulsory to reconstruct, arrange and make liveable a city for all the shareholders. Besides including the population increase due to immigrations and population growth, urban policies that aim at designing a livable space put forward new targets and strategies to make an urban life. The shaping process creates different space for each shareholder to be able to exist in and belong to an urban area. Reflection of expectations, rights and existences of children who compose %30 of the country population into the place they have to live is possible through urban policies. Children are a group whose physiological and psychological needs are different from adults. In addition to guaranteeing their innate rights such as education, health, living and sheltering it is necessary to deal with their psychological developments in terms of scientific methods.

The study aims at discussing how visible children's existence in urban area is made by local policy determiners starting from the convention on the rights of children and the idea of child-friendly urban area point of view and bringing forward proposals. The originating point is the criteria the children parks that placed into almost every street to show that the children aren't neglected by the local administrations whose policies are based on the child-friendly idea is just an illusion. It will be researched that the rights of children and how they reflect to the local policies in accordance with the children's physiological, cognitive and psychological developments. Therefore, the study is limited to the local urban policies.

Keywords: Child, Local Urban Policy, Child-Friendly City

¹ 18-19 Eylül 2017 tarihlerinde Kıbrıs'ta düzenlenen Uluslararası Kentsel Politikalar Konferansı'nda sözlü olarak sunulmuş ve yayımlanmamıştır.

Giriş

Nüfusun giderek arttığı kentlerin düzenli ve planlı bir şekilde büyümelerinin sağlanması, konut ihtiyacına cevap verebilirken, kentte yaşayanları fizyolojik ve psikolojik diğer ihtiyaçlarını da gözetebilen yaşanabilir kentlerin ortaya çıkması kentsel politikaların amacıdır. Zira ekonomik kalkınmayı ve sosyal gelişmeyi aynı anda sağlayabilen dengeli kentleşme süreci ancak bu şekilde sağlanabilir. Her geçen gün daha çok insanı yaşanabilir kriterlerle kente sığdırmak durumunda olan politika yapımcılar, kentsel politika yapım sürecinde kentin tüm paydaşlarını dikkate almak durumundadır. Ancak nüfusun önemli bir kısmını oluşturan çocukların politika tasarım sürecine dâhil edilmedikleri, çoğu zaman göz ardı edildikleri gözlenmektedir.

Bir çocuğun doğumundan itibaren yetişkinliğe kadar sağlıklı, donanımlı, yeteneklerini ve becerilerini toplum yararına kullanabilen bir birey olarak topluma kazandırılması sürecini içeren kapsamlı programı ortaya koyabilmek adına sorunların bilinmesi, tanımlanması ve önlenmesine yönelik yapılması gerekenlerin tümü çocuk politikası olarak adlandırılabilir (Etiler,2007:402). Çocuk politikası, çocuğu ilgilendiren tüm diğer politikalarla birlikte ele alınmalı ve bütüncül şekilde değerlendirilmelidir. Günümüz toplumunun bir parçası olarak da, geleceğin yurttaşları olarak da çocuklar, kendilerini dikkate alan ve yapım süreçlerinde izleri olan politikalarla mekân birey bağıni kurup, mekânların sürdürülebilir olmasını sağlayabileceklerdir (Alpan, 2015:204). Albayrak'a göre, "Doğduğumuz, büyüdüğümüz kent, hayata bakışımızı ve kimliğimizi de şekillendirici bir güce sahip. Tanıdığımız insanları, edindiğimiz kültürü ve mekana ilişkin ilk birikimlerimizi orada ediniyoruz. Yolumuz başka kentlere uğrasa hatta başka kentlere, ülkelere göç etsek bile hayatımızı çocukluğumuzdan getirdiğimiz izler üstünde inşa ediyoruz." (2015:61). Nitekim, çocuğun davranışlarının zeka ve kişilik özelliklerinden çok, içinde bulunduğu mekanlar tarafından belirlendiği de araştırmalarla kanıtlanmıştır (Barker, 1968; Bechtel, 1977; Wicker, 1979'dan aktaran Tandoğan, 2014:20).

Kendisini ilgilendiren kentsel politikalara çocukların katılımının sağlanması ise demokrasi ve insan hakları kültürünün toplumda yerleşmesine yönelik önemli bir adımdır. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocukların katılım hakkını düzenlemiş ve "çocukların ve gençlerin kendilerini ilgilendiren konularda, etkinliklerde ve süreçlerde etkin bir şekilde yer alma hakkına sahip olduğunu hükme bağlamıştır (Gündem: Çocuk, 2009:13).

Çocuklara yönelik yerel politikalardan bahsedildiğinde şehirlerin gerçek anlamda çocukların (da) olabilmesi için yerel yönetimlerin çocuğa bakışını ele almak gerekmektedir. Sağlık, eğitim, güvenlik gibi temel gereksinimlerin sağlanmasının yanında çocukların yeşil bir çevrede yaşamalarının sağlanması, kirliliğin olmadığı bir ortamın oluşturulması, kültürel-sosyal etkinliklerin düzenlenip çocukların katılımının sağlanması, serbestçe oyun oynayabilecekleri ortamların oluşturulması yerel

yönetimlerin ilk akla gelen görevleri olmalıdır. Bu çerçeveden bakıldığında uluslar arası mevzuatta “çocuk dostu kent” nitelemesiyle karşılaşılır.

Çocuk Dostu Kent Nedir?

Çocuk dostu bir kent, çocuk hakları sözleşmesinin tam olarak uygulanmasını taahhüt eden iyi bir yerel yönetim sistemidir (UNICEF). Dolayısıyla dayanak noktası BM Genel Asamblesi tarafından 1989 yılında kabul edilen Çocuk Hakları sözleşmesidir. Çocuk dostu kent, başta şehirler olmak üzere yerel yönetim yapılarının birer birey olarak çocukları ve çocuk haklarını dikkate alan yönetim sistemi kurmalarına rehberlik etmeyi (Koç vd., 2015:109), çocuk haklarının korunmasını ve onların sistem içinde görünür kılınmasını amaçlayan bir girişimdir (Topsümer vd., 2009:6). Bu çerçevede Çocuk dostu kent her bir çocuğun;

- Yaşadıkları kent hakkında verilen kararları etkileme,
- Varolmasını istedikleri kent hakkındaki görüşlerini ifade etme,
- Aile hayatına, toplumsal ve sosyal yaşama katılma,
- Sağlık, eğitim, barınma gibi temel hizmetlerden yararlanma,
- Temiz su içme ve düzgün sağlık koşullarından yararlanma,
- Sömürü, şiddet ve kötüye kullanıma karşı korunma,
- Kendi başlarına güvenle sokakta dolaşabilme,
- Arkadaşlarıyla buluşma ve oynama hakkını taahhüt etmektedir (Gökmen, 2013:822).

Yani mekanların çocukların ihtiyaçlarına yönelik olmasının yanında, planlama kullanım ve tasarım süreçleri düşünülerek kullanıcı profiline uygun mekanların tasarlanması (Ermiyagil, Gürçınar, 2015:15), bunu yaparken de çocuklar adına düşünmekten vazgeçerek politika yapım sürecine bizzat çocukların katılımlarının sağlanması çocuk dostu kent için ana çıkış noktasıdır.

Çocuklar için yaşanabilir çevreleri oluşturduğu, birçok konuda hem probleme hem de çözüme en yakın kurumlar olduğu ve sınırları içerisinde yaşayan çocuk nüfusunun göz ardı edilemezliği nedeniyle belediyeler (Özservet, 2015: 40), çocuk dostu kent girişiminin en önemli basamağıdır. Ancak çocuk dostu kent yalnızca yönetim tarafından gerçekleştirilemez. Çocuklar, aileleri ve çocukların yaşamını ilgilendiren tüm kişilerin, kurumların ve kuruluşların ortaklığı ile gerçekleşir (Gökmen, 2013:821).

Yerel Politikalarda Çocuk

Türkiye’de yerel yönetim kanunları çocuklar açısından değerlendirildiğinde, genel olarak ön plana çıkan ve görev olarak belirtilen -park, bahçe ya da yeşil alanların toplumun tüm kesimleri için ihtiyaç olduğu göz önünde bulundurularak-parklar ve bahçeler yapılması, yeşil alanların sağlanmasıdır.

5393 sayılı Belediye Kanunu’nun belediyenin görevleriyle ilgili 14. Maddesinin a bendinde (çocuklar için ibaresi geçmeden) belediyenin park ve yeşil alanlar yapacağı ya da yaptıracığı hükme bağlanmıştır. Aynı madde de nüfus şartını sağlayan belediyelerin çocuklar (ve kadınlar) için konukevleri açmak zorunda olduğu

hükmü de yer almaktadır. Belediyelerin isteğe bağlı görevlerinin yer aldığı aynı maddenin b bendinde ise sporu teşvik etmek amacıyla gençlere spor malzemeleri verebileceği belirtilmektedir. Bunun dışında özellikle katılımın hayata geçirilebilmesi noktasında kanunun 76. maddesindeki kent konseyleri önemlidir. “Kent konseyi, kent yaşamında; kent vizyonunun ve hemşehrilik bilincinin geliştirilmesi, kentin hak ve hukukunun korunması, sürdürülebilir kalkınma, çevreye duyarlılık, sosyal yardımlaşma ve dayanışma, saydamlık, hesap sorma ve hesap verme, katılım ve yerinden yönetim ilkelerini hayata geçirmeye çalışır. Belediyeler kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarının, sendikaların, noterlerin, varsa üniversitelerin, ilgili sivil toplum örgütlerinin, siyasî partilerin, kamu kurum ve kuruluşlarının ve mahalle muhtarlarının temsilcileri ile diğer ilgililerin katılımıyla oluşan kent konseyinin faaliyetlerinin etkili ve verimli yürütülmesi konusunda yardım ve destek sağlar.”

5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu’nun 7. maddesinde ise büyükşehirin bütünlüğüne hizmet eden sosyal donatılar, bölge parkları, hayvanat bahçeleri, hayvan barınakları, kütüphane, müze, spor, dinlenme, eğlence ve benzeri yerleri yapmak, yaptırmak, işletmek veya işletmek çocuklar için büyükşehirin çocuklarla ilişkilendirilebilecek görevlerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Aynı maddenin v bendinde sağlık merkezleri, hastaneler, gezici sağlık üniteleri ile yetişkinler, yaşlılar, engelliler, kadınlar, gençler ve çocuklara yönelik her türlü sosyal ve kültürel hizmetleri yürütmek, geliştirmek ve bu amaçla sosyal tesisler kurmak, meslek ve beceri kazandırma kursları açmak, işletmek veya işletmek, bu hizmetleri yürütürken üniversiteler, yüksek okullar, meslek liseleri, kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapmak görevi de büyükşehirin çocuklar için üstlendiği görevlerden birisidir. Benzer hüküm ilçe belediyeleri için de otopark, spor, dinlenme ve eğlence yerleri ile parkları yapmak; yaşlılar, özürülüler, kadınlar, gençler ve çocuklara yönelik sosyal ve kültürel hizmetler sunmak; mesleki eğitim ve beceri kursları açmak; sağlık, eğitim, kültür tesis ve binalarının yapım, bakım ve onarımı ile kültür ve tabiat varlıkları ve tarihî dokuyu korumak; kent tarihi bakımından önem taşıyan mekânların ve işlevlerinin geliştirilmesine ilişkin hizmetler yapmak şeklinde yer almıştır.

Benzer nitelikte hükümlere 5302 sayılı İl Özel İdaresi Kanunu’nda da rastlanır. 6. maddeye göre “il özel idaresi mahallî müşterek nitelikte olmak şartıyla;kültür, sanat, turizm, sosyal hizmet ve yardımlar, yoksullara mikro kredi verilmesi, çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtları; ilk ve orta öğretim kurumlarının arsa temini, binalarının yapım, bakım ve onarımı ile diğer ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin hizmetleri il sınırları içinde, ağaçlandırma, park ve bahçe tesisine ilişkin hizmetleri belediye sınırları dışında, yapmakla görevli ve yetkilidir.

Yerel yönetim kanunlarındaki bu hükümlere ek olarak Belediye Kanunu’nun 76. maddesine dayanarak “kent yaşamında, kent vizyonunun ve hemşehrilik bilincinin geliştirilmesi, kentin hak ve hukukunun korunması, sürdürülebilir kalkınma, çevreye duyarlılık, sosyal yardımlaşma ve dayanışma,

saydamlık, hesap sorma ve hesap verme, katılım, yönetim ve yerinden yönetim ilkelerini hayata geçirmeye çalışan kent konseylerinin çalışma usul ve esaslarını düzenlemek amacıyla 2006'da Kent Konseyleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Yönetmelikte kent konseylerinin görevlerinden birisinin çocukların, gençlerin, kadınların ve engellilerin toplumsal yaşamdaki etkinliklerini arttırmak ve yerel karar alma mekanizmalarında aktif rol almalarını sağlamak olduğu belirtilmektedir. Çocuk dostu şehirlerle ilgili atılan en önemli adım pek çok belediyede çocuk meclislerinin kurulması olsa da koşullar ve uygulamalar değerlendirildiğinde yerel politikalara ne derece yansdığı sorgulanabilir.

Doğrudan çocuk dostu şehirlerle ilgili en önemli adım, çocuk dostu şehirler projesidir. Proje, Türkiye'de 2014-2015 yıllarında 10 belediye ve UNICEF tarafından yürütülen, finansal desteğini İKEA Türkiye ve UNICEF Türkiye Milli Komitesi'nin üstlendiği bir proje olarak hayata geçirilmiştir. Proje, ulusal bazda İçişleri Bakanlığı, Türkiye Belediyeler Birliği, Birleşmiş Kentler ve Yerel Yönetimler Orta Doğu ve Batı Asya Bölgesel Teşkilatı, Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi ve UNICEF tarafından koordine edilmektedir. Proje kapsamında Türkiye'deki pilot iller, Tekirdağ, Bursa, Uşak, Antalya, Karaman, Konya, Kırşehir, Kayseri, Gaziantep, Sivas, Erzincan ve Trabzon olarak belirlenmiştir.

Oyun Ve Parka Hapsedilmiş Çocukluk

Oyun, psikolojik açıdan değerlendirildiğinde, çocuğun duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimi için en önemli etmenlerden birisidir. (Piaget, 1962; Fein, 1981; Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983'den aktaran Bağlı, 2004a: 95).

Kentsel mekânlarda gelişimine destek verecek her türlü etkinlik ve olanaklara ulaşmaya; oyun oynayabileceği, serbestçe ve güven içinde dolaşabileceği alanlara erişmek çocukların doğal hakkıdır (Etili, Yamaçlı, 2015: 229).

Çocuk Hakları Sözleşmesinin 31. Maddesi de bu hakkın kaynağı olarak çocuğun oyun hakkı ile ilgilidir. Madde "Taraflar devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar. Taraflar Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkını saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler." diyerek, kentsel mekanların çocuklara uygun olarak yapılandırılması yükümlülüğünü taraflar devletlere vermektedir (www.unicef.org, 2017).

Fiziksel çevrenin oyun değerini dolayısıyla çocuklar açısından yaşanabilirliğini artırmak için şu kriterler önemlidir (Tandoğan, 2014:20):

- a. Yakın çevre ve trafik güvenliği
- b. Aynı arkadaş grubu
- c. Doğal öğelerin bulunması

d. Oyun araç ve gereçlerinin uygun ve yeterli donatımı.

Çocuk oyun alanları, çocukların ilgilerini, hayal güçlerini ve büyük kas motor becerilerinin gelişimini destekleyen, çocukların rahatça hareket etmelerine fırsat verecek şekilde düzenlenmiş alanlar olmalıdır. Bu alanlar çocukların motor becerilerini ve sosyal gelişimlerini sağlayacak biçimde teşvik edici olmalı, yaratıcı özelliklerini geliştirecek materyal ve araçları içermelidir (Gül, 2012:264).

Kentsel politikalar tasarlanırken oldukça geniş bir kitle olarak nüfusun 1/3ünü oluşturan çocuklar, görmezden gelinmektedir. Yerlerine karar verilmekte, çocuklara güvenli alan yaratma kaygısıyla üzerlerinde hep varolan kontrolün devamını sağlayacak uygulamalar ön plana çıkmakta; oyunu, eğlenceyi, yaratıcılığı çok eski zamanlarda kendi çocukluklarında bırakıp hayat telaşına düşen yetişkinlerden çocukları önceleyen politikalar bekleme hatasına düşülmektedir.

Postman'ın Rönesansın en büyük ve insani buluşu olarak nitelediği 'çocukluk' günümüz şartlarında ortadan kaybolmakta, çocuklarla yetişkinler arasındaki sınır kaybolmakta ve çocuklar yetişkin olmaya mahkum edilmektedir (Postman, 1995). Endüstrileşme ve kontrolsüz kentleşmenin sonuçlarından birisi çocuklar için şehirlerde yeterli ve güvenli oyun alanlarının olmamasıdır (Etli, Yamaçlı, 2015:229). Buna ailelerin haklı güvenlik kaygıları eklenince ortaya çocukluklarını gerektiği gibi yaşayamayan ya eve bilgisayar, TV başına ya da kocaman apartmanların arasına çocuklar da önemseniyo diye düşünülmesi için kondurolan Standart, yaratıcılıktan uzak, çoğunlukla doğal ortamdan yoksun, plastik oyun alanları mahkûm edilen çocuklar çıkmaktadır. Yaşanılan mekan büyüdükçe çocuklar daha az özgür oynamak zorunda kalmakta, dayatılan oyun anlayışına daha fazla maruz kalmaktadır. Çocuklar kentin içinde kentten yalıtılmaktadır.(Uysal, 2015:53) "Oyunu ticari bir kazanç fırsatı, bir baş belası ya da ciddi olmayan bir etkinlik olarak görme eğiliminde olan bir toplumda yaşıyoruz. Belki bunun sonucu olarak, oyun hükümetlerin ve yerel yönetimlerin planlarının dışında bırakılıyor (McArdle, 2001'den aktaran Onur, Güney, 2004:8).

Parklar birçok şehirde çocuklar için bir ihtiyaç olarak görülüp tasarlanmamaktadır, aksine parklar yetişkinlerin çocuklarını oyalayacakları bir mekân olarak görülmekte ve yetişkinler için tasarlanmaktadır. Nitekim çocuk bahçelerinin çocuklar için planlanmış tek "resmi" dış mekân olduğunu, bu açıdan, çocuk bahçelerinin oluşturma ve planlanma biçiminin, çocuğa ve etkinliklerine yönelik bakış açısını yansıttığını belirten Bağlı da, "çocuklar için" planladığı belirtilen bu mekânın "gerçekten" ne kadar "çocuklar için" olduğunun tartışılabileceğini belirtmektedir (2004b:29). Aynı anlayışın alışveriş merkezlerine de taşınması, parkların çocukların ihtiyaçlarından çok, yetişkinlerin istekleri doğrultusunda yapılandırıldığını kanıtlar niteliktedir. Çünkü orada çocuğun oyun ihtiyacını karşılamak değil, aileler alışveriş yaparken çocuklarını güvenle bırakabilecekleri bir alan oluşturmak fikri ön plandadır.

"Yaşam mekanlarımız çok geniş ve ferah...Şehirde hiç park yoktu ama evlerin çoğu bahçeliydi. Çocuklar için birkaç yüz metrekairelik güvenli bir oyun

alanı demektir. Yaz aylarında ise bu özgür alan bağ ve bahçelere taşındığında birkaç dönüme çıkardı. Mevsimlerin değişimini rahatlıkla izleyip fark edebilirsiniz. Sebzeleri yapraklarından, ağaçları kabuklarından tanırdınız...Çiçeklerin açış sırasını bilir, her birini kokularından ayırt edebilirsiniz....Ağaçları, kuşları tanımak için hayvanat bahçelerine, botanik parklarına gitmeye ihtiyacımız yoktu bizim." (Dutoğlu, 2015:27-28).

Çocukluk hatıralarını anlatan pek çok insanın da benzer şekilde değindiği gibi aslında buradaki ana nokta sokakların çocuklara ait hale getirilmesidir. Kent politikaları tasarlanırken eski sokak kültürünün mümkün olduğunca yaşatılmasına yönelik politikalarla yönelinmesi, çocukların kent yaşamından yalıtılması durumunu tersine çevirecektir. Çocuklara ait sokaklar, yaşayan sokaklar demektir. Bugünün dayatılan, parka sıkıştırılmaya çalışılan oyun anlayışı sokakları oyun alanı olmaktan çıkartmış, adeta nefessiz bırakmıştır. Bu anlayış sadece sokakları değil aynı zamanda çocukları da yalnızlaştırmıştır. Bu noktada sokakları çocuklara ait hale getirecek kentsel politikaların başka bir çok politikayla bağlantısı ve o politikalarca desteklenmesi gerektiği açıktır. Eğitim politikası, sağlık politikası, güvenlik politikası ile birlikte yürütülmesi gereken bir değişim söz konusudur ve asıl olarak sokakların güvenliği sağlanmadıkça çocukların ev ve park arasındaki sıkışmışlığını çözüme kavuşturmak zor görünmektedir. Dahası özellikle trafik güvenliğinin sağlanması noktasında ciddi bir anlayış değişikliğinin gerektiği açıktır.

Şehirlerin sokaklarının çocuklara ait olmasını talep ediyor olmak, kaldırımların bile çocuklara ait olamadığı kentler için ütopyk görünmektedir. Arabaları güvenli park etmenin yaya güvenliğinden önce geliyor olması, yerel yönetim anlayışında çocukların nerede olduklarını (ya da pek bir yerde olmadıklarını) ortaya koyan çok önemli bir göstergedir.

Sonuç

Çocuk dostu kent, çocukları düşünmek ve onlara yönelik hizmetler sunmanın çok daha ötesinde politika yapım sürecine çocukları da dahil eden bir sistem olarak, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesini temel alan bir anlayıştır. Çocuk Dostu Şehirler, çocuklara ama öncelikle büyükler için tüm yaşam alanlarının, çocukların buldukları her yerin büyükler için olduğu kadar, çocuklar için de olduğu farkındalığını sağlamaya çalışmaktadır.

Çalışma Çocuk dostu kent olgusunun oyunla ilgili kısmına odaklanarak iki temel noktaya vurgu yapmaktadır. Çocuklar için şehrin pek çok noktasına yerleştirilen çocuk parkları, çocukları özgürleştiren alanlar olmak bir tarafa, sıkışmışlığı ortaya çıkarmakta, standart yaratıcılıktan uzak yapısıyla çocuklara hizmet etmekten çok uzakta görünmektedir. Kentsel politikalar tasarlanırken çocukların daha verimli, keyifli vakit geçirebilmelerini sağlayacak geniş, doğal ortamlarla desteklenmiş, yaratıcılığı teşvik eder tarzda şekillendirilmiş oyun alanları oluşturulması için çaba sarfedilmelidir. Kentsel politikalarla yansımaları gereken ikinci nokta, sokakların tekrar çocuklarla dolabilmesini sağlamaktır. Çocuk olmak artık, çocukların birbirleriyle oynamak yerine, satın alınan "bir şey"le oynamaları ve

sürekli tüketmeleri ile tanımlanır olmuştur. Başka politikalarla desteklenerek sokakların çocuklara ait hale getirilmesi, sokakların tekrar nefes alır hale getirilmesi, çocuk dostu kent yolunda atılacak önemli adımlardan birisidir. Bunu sağlamaya yönelik bir politika sadece çocuk politikası olarak kalmayacak, bağlantılı pek çok politikayı da şekillendirecektir. Böyle bir politika, tablet/oyun bağımlısı çocuklar, hareketsizliğe bağlı obezite gibi sorunlar düşünüldüğünde sağlık politikasının; çocuklara sosyalleşmeyi, günlük hayat pratiklerini öğreteceği için eğitim politikasının; çocukları dışarıda oynayan insanların sokağı kontrol ve gözlemleri düşünüldüğünde güvenlik politikasının; geleneksel çocuk oyunlarının kuşaktan kuşağa taşınması boyutuyla kültür politikasının da bir parçası olacaktır.

Kaynakça

- Alpan, A. (2015). "Mekan Sahipliği İçin Mekanı Çocuklarla Birlikte Üretmek: Eskişehir Odunpazarı İçin Bir Model Önerisi", *İdealkent*, S.17, 202-251.
- Bağlı, M. T. (2004a). (ed.). "Televizyon İlintili Çocuk Oyunları Üzerine Bir Araştırma", *Türkiye'de Çocuk Oyun Alanları: Araştırmalar*, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 12, Ankara.
- Bağlı, M. T. (2004b). (ed.). "Çocuk Bahçelerindeki Oyun Araçlarında Sosyal Etkileşim", *Türkiye'de Çocuk Oyun Alanları: Araştırmalar*, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 12, Ankara.
- Dutoğlu, Y. (2015).(ed). "Çocuk Olmak", *Çocukluk Mekanlarımız*, Çizgi, Konya, 27-32.
- Ermiyagil, M. S., Abbasoğlu, C., Gürçınar S. (2015). "Kentsel Mekanın Gelişiminde Çocuk Oyun Alanlarının Rolü: KKTC'de Yeni Kent Gönyeli Örneği", *İdealkent*, S.17, 12-45.
- Etiler, N. (2007). "Türkiye'de Çocuk Politikaları", *Toplum ve Hekim*, C.22, S.6, 402-408.
- Etli, P. D., Yamaçlı R. (2015). "Çocuklar İçin Sokakların Güvenlik Koşullarının İrdelenmesi: Eskişehir Odunpazarı Örneği", *Turkish Studies*, 10(15), 225-244.
- Gökmen, H. S. (2013). "Çocuk Dostu Kent Üzerine Stratejiler", *TMMOB 2. İzmir Kent Sempozyumu*, 821-829.
- Gül, E. D. (2012). "Ailelerin Çocuk Bahçelerine ve Çocuk Bahçelerindeki Materyallere Bakış Açılarının İncelenmesi", *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.21, S.3, 261-274.
- Koç, N., Tavşancıl E., Demir E. (2015). "Çocuk Dostu Şehir Girişimi ve Çocukların Gözüyle Ankara", *İdealkent*, S.17, 106-139.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*, İmge Kitabevi, Ankara.
- Sağım, E. (2015). (ed.). "Çocukluğum Özgürlük", *Çocukluk Mekanlarımız Çizgi*, Konya, 155-158.

Tandoğan, O. (2014). "Çocuk İçin Daha Yaşanabilir Bir Kentsel Mekan: Dünya'da Gerçekleştirilen Uygulamalar", *Megaron*, 9 (1):19-33.

Topsümer, F., Babacan E., Baytekin E. P.(2009), " Şehir ve Çocuk, Çocuk Dostu Şehir Girişiminin Şehir İmajına Katkısı", *İletişim Fakültesi Dergisi*, S.35, 5-20.

Onur, B., Güney N. (2004). *Türkiye’de Çocuk Oyun Alanları: Araştırmalar*, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no.12, Ankara.

Orak, Z. A. (2015). (ed.). "Uzak Zamanlar Yakın Mekanlar", *Çocukluk Mekanlarımız, Çizgi*, Konya. 173-176.

Özservet, Y. Ç. (2015). "Çocuk Dostu Belediyecilik", *İller ve Belediyeler*, C.1, 38-43.

Uysal, A. (2015). "Çocuk Coğrafyaları ve Çocukların Gündelik Mekanları", *İdealkent*, S.17, 46-61.

"Çocuk Haklarına Dair Sözleşme", <https://www.unicef.org/turkey/crc/cr23e.html>, erişim tarihi: 10.09.2017

Gündem: Çocuk, Türkiye Çocuk Politikası Çalıştay Sonuçları (2009). *Çocuk Hakları Tanıtma, Yaygınlaştırma, Uygulama ve Uygulamaları İzleme Derneği Yayınları:1*, Ankara.

Extended Abstract

The aim of the urban policies is to ensure the regular and planned growth of the city and develop livable cities which pursue the physiological and psychological needs of urban people. Balanced urbanization process that ensures economical development and social progress can only be provided in that way. Policy producers who must fit more and more people into the city with livable criterion are supposed to take into consideration all shareholders of the city in the process of urban policy determination. However; it is observed that children who constitute a great part of the population are usually ignored and not included in the process of policy planning.

Children policy is supposed to be tackled with all other policies that concern children and evaluated in a holistic way. As both being a part of today’s society and the future citizens, children feel that they belong in a space with the policies that consider the mand on which they make impressions in the process of determination. Ensuring the participation of children in the urban policies that concerns them is an important step towards the establishment of democracy and human rights culture in the society.

When it is mentioned local policies towards children, local authority’s outlook on children is supposed to be discussed to ensure that cities belong to children in real terms. Besides ensuring basic needs such as health, education, security, providing children the opportunity to live in a green environment, making a nonpolluted space, organizing cultural and social activities and ensuring children’s

attendance, create areas in which children play without constraints are supposed to be local authorities' first duties that come to mind. When it is viewed with in this frame, it is encountered with the definition of "child-friendly city" in the international legislation.

Child-friendly city , as a system that includes children in the process of policy determination, beyond considering children and serving for them, is a perception that is based on the united nations convention of the rights of the child. Child-friendly cities try to raise the awareness that of all living space, those in which children appear are also for children as much as they are for adults.

With in this frame, present city policies towards children are evaluated on the basis of provisions that ground on children of local authority legislation in the study. It is focused on game related parts of the child-friendly city phenomenon and emphasized two essential points. Playgrounds located in many points of a city for children are far from being places that liberate children. Playgrounds reveal being stucked, seem far from serving children with the structure far from standard creativity. As urban policies are designed, an effort has to be made for creating playgrounds that has been designed in a way supporting creativity, subsidised with a wide natural environment that ensures children spend productive and pleasurable moments.

The second point that is supposed to reflect into urban policies is to ensure that streets get full of children. Now being a child is defined as playing with something bought, not with each other, and consuming constantly. Rendering street children's belonging and making streets breathe again by supporting with other policies is one of the essential steps to be taken in the way of being child-friendly city. A policy that is intended to ensure this doesn't only remain as a children policy but it also forms a lot of related policies. A policy like this is going to be a part of health policy when considered issues like tablet pc/game addicted children, obesity based on inactivity; education policy because it is going to teach children how to socialize and daily life practice; security policy when considered people whose child play outside control and observe the street, culture policy with the dimension of handing down traditional children games from generation to generation.

EKONOMETRİ ÖĞRENCİLERİNİN SAYISAL DERSLERDEKİ AKADEMİK BAŞARISINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Gülşen KIRAL

Çukurova Üniversitesi, İİBF,
gkiral@cu.edu.tr

Ersin KIRAL

Çukurova Üniversitesi, İİBF,
ekiral@cu.edu.tr

Can MAVRUK

Ömer Halisdemir Üniversitesi, NSBMYO,
can.mavruk@faculty.umuc.edu

Makale Geliş Tarihi:31.10.2017 Makale Kabul Tarihi:14.12.2017

Özet

Bu makalede Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonometri bölümü üst sınıf öğrencilerinin sayısal derslerdeki başarısını etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılmıştır. Önkoşul olması düşünülen sayısal ders notlarının üçüncü ve dördüncü yıl sayısal ders başarısını ne ölçüde etkilediği araştırılmıştır. Ayrıca sosyoekonomik (SE) değişkenlerin genel not ortalaması ile ilişkisi ve alt dönem sayısal ders notları ile branş ders notları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anket ve örnekleme yöntemi, akademik performans, korelasyon, temel bileşenler, adimsal regresyon ve faktör analizi

Jel Sınıflandırması: C83, C10, C38

FACTORS INFLUENCING ACADEMIC ACHIEVEMENT OF ECONOMETRICS STUDENTS IN QUANTITATIVE COURSES

Abstract

This article investigates the academic performance of junior and senior students in quantitative courses at Econometrics Department of Cukurova University. To this end, factor models and stepwise regression analysis are used. To what extent junior and senior year quantitative courses can be explained by quantitative courses which are considered to be prerequisite is examined. Besides, the relationship between socioeconomic variables and grade point average, and between lower level quantitative courses and subsequent core quantitative courses both are analyzed.

Keywords: Survey and sampling method, academic performance, correlation, principle components, stepwise regression and factor analysis

Jel Classification: C83, C10, C38

1.Giriş

Yükseköğretim kurumlarının izleyeceği eğitim ve öğretim politikaları açısından yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin araştırılması büyük önem arz etmektedir. Literatürde sosyoekonomik değişkenlerin ve öğretim yöntemlerinin öğrencinin başarısını ne ölçüde etkilediğini farklı istatistik yöntemleriyle açıklayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar öğretim kalitesini yükseltmek amacıyla yükseköğretimde genellikle ders notları ve anketler üzerinden yapılmaktadır. Sosyo ekonomik (SE), sosyo psikolojik veya demografik değişkenlerin akademik performans üzerine etkisi genellikle genel not ortalaması (GNO) ile ölçülmektedir. Bu çalışmalarda GNO bağımlı değişken ve SE, sosyo psikolojik veya demografik değişkenler bağımsız değişkenler olarak alınmaktadır.

Akademik başarıyı ölçmenin diğer bir yöntemi olarak bir programda alt dönem derslerin üst derslerdeki akademik başarıya katkısı ve öğrencinin derse yönelik tutumunun o derste başarıya etkisi yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu amaçla değişkenler arasında basit regresyon, logit ve probit modelleri kullanılmaktadır. Literatürde daha çok SE değişkenlerin akademik başarı üzerine etkilerini ölçen çalışmalar bulunmaktadır.

Bu çalışma temelde Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonometri bölümü birinci öğretimde verilen birbirini etkilediği düşünülen alt dönem sayısal derslerin üst dönem sayısal dersleri destekleyip desteklemediğini ve anket verilerine dayanarak SE değişkenlerin öğrenci başarısına etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. 2004-2012 yılları arası mezun olan veya son sınıfa kadar gelmiş ve etkisini incelemek istediğimiz dersleri almış ancak henüz mezun olamamış tüm öğrenciler ana kütlemizi oluşturmaktadır. Başarıya etki eden faktörleri bulmak için de altı puan ölçekli Likert tipi bir anket düzenlenmiş ve anket sonuçları kullanılarak öğrenci ve öğretim elemanı perspektifi ile öğretimin kalitesini yükseltmek için öneriler sunulmuştur.

2.Literatür Özeti

McKenzie ve Schweitzer (2001); Avustralya'lı birinci sınıf öğrencilerin akademik performanslarının akademik, psikososyolojik, demografik ve bilişsel tahmin edicilerini araştırmış ve öğrenci kurum entegrasyonunun, yeterliğinin; GNO'nu etkileyen en önemli değişkenler olduğu sonucuna varmıştır.

Considine ve Zappala (2002); ailenin SE statüsünün akademik performansı ne ölçüde etkilediğini belirlemek amacıyla logit modeli kullanmıştır.

Green, Stone, Zegeye ve Charles (2007); önkoşul matematik derslerinde birkaç değişikliğin işletme istatistiği dersine katkısını ölçmek için ikili probit model kullanmıştır. Yazarlar, önkoşul matematik derslerinde yapılan değişikliklerin işletme istatistiği performansını negatif etkilediği sonucuna varmıştır.

McMillan ve Adeyemi (2008); işletme yüksek lisans programında önkoşul yönetim dersi dönem notunun kurumsal davranış dersindeki performansa pozitif katkı sağladığını bulmuştur.

Ekonometri Öğrencilerinin Sayısal Derslerdeki Akademik Başarısı Etkileyen Faktörler

Cilasun (2013) ve Okioga (2013); öğrencilerin SE geçmişinin akademik performansa katkısını araştırmıştır. Bu yazarlardan birincisi regresyon analizi ve Tobit modeli kullanarak GNO'yu SE tahmin edicilerle açıklarken ikinci yazar regresyon analizi kullanmıştır.

Ganyaupfu (2013); Güney Afrika'da özel yükseköğretim kurumlarında işletme öğrencilerinin sayısal derslerde akademik başarısını etkileyen faktörleri araştırmıştır. Yazar, en küçük kareler ve adımsal regresyon tekniklerini kullanmıştır.

Becker (2014); Merkez Florida Üniversitesi işletme önkoşul derslerindeki akademik performans ile üst seviye işletme derslerindeki akademik performans arasındaki ilişkiyi araştırmış ve her önkoşul ders notu ile üst seviye dersin genel akademik performansı arasında pozitif ve orta-güçlü bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Fiagborlo ve Kunu (2016); Gana Ho Politeknik'te öğrencilerin akademik performansının tahmin edicilerini bulmak için lojistik regresyon analizini kullanmış ve öğrencinin yüksek akademik performansa sahip olma olasılığını demografik nitelikler için %83,45, öğrenci nitelikleri için %71,46 ve öğretim görevlisi nitelikleri için %69,51 hesaplamıştır.

3. Veri ve Araştırma Bulguları

Ekonometri bölümü birinci öğretim öğrencilerinin sayısal derslerdeki başarısını değerlendirmek amacı ile ham veriler Çukurova Üniversitesi Rektörlük öğrenci işlerinden alınmıştır.

Başarıya etki eden bileşenler faktör analizi ile bulunmuş ve açıklanmıştır. Üst dönem sayısal dersler ile alt dönem sayısal dersler arasındaki ilişkinin gücü hesaplanmış ve anlamlılığı test edilmiştir.

Bu araştırma anketi için örneklem Çukurova Üniversitesi Ekonometri Bölümü öğrencilerinden rassal olarak seçilmiştir. Anket soruları 2004-2012 yılları arası mezun olan veya son sınıfa kadar gelmiş 293 Ekonometri öğrencisine uygulanmıştır. Bu anket için gerekli olan örneklem büyüklüğünü (n); kitle büyüklüğü (N), kitle oranı (0.5) ve d hata payı 0.05 olmak üzere

$$n = \frac{\chi_{0.05}^2 Npq}{d^2(N-1) + \chi_{0.05}^2 pq} = \frac{3.841(507)(0.5)(0.5)}{(0.05)^2(507-1) + 3.841(0.5)(0.5)} \approx 219$$

hesaplandı. Minimum sayıyı sağladığı için 293 öğrenciye uygulanan anketler değerlendirildi.

Ankete katılan 293 öğrencinin %60'ı kız ve %40'ı erkektir. Öğrenci performansını ölçmek için genel ders ortalaması ve sayısal derslerden tekrara kalma sayısı sorulmuş ve öğrencilerin %65'inin 2,0 not ortalamasının altında, yaklaşık %90'ının 2,5 not ortalamasının altında olduğu ve %26'sının toplam bir kez, %25'inin toplam iki kez ve %23'ünün toplam üç kez tekrara kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1: Cinsiyete Göre Ekonometri GNO'nun Tanımlayıcı İstatistikleri

Cinsiyet		İstatistik	Std. Hata
Kız	AO	1,9583	0,03813
	Std. Sapma	0,47467	
Erkek	AO	1,7819	0,03374
	Std. Sapma	0,33571	

Tablo 1'de gösterildiği gibi öğrencilerin ankette kendi yazdıkları GNO aritmetik ortalamasına (AO) göre kız öğrenciler daha başarılı olmuştur. Bununla birlikte GNO'daki değişkenliğin kız öğrencilerde daha büyük olduğu görülmektedir.

Faktör Analizi

Öğrencinin başarısına etki edebilecek anket soruları üzerinden öğrencinin matematik yeteneği, öğretim yönteminin yeterliliği, öğretim elemanının katkısı, destekleyici ek düzenlemeler, öğrencinin zamanlama problemi ve minimum kabul kriteri olmak üzere altı faktör belirlenmiştir.

Faktör analizinden önce örnek büyüklüğünün uygunluğunu belirlemek için Keiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve veri üzerinde faktör analizi uygulanabilirliğini belirlemek için Bartlett testi kullanılmıştır. Tablo 2'de gösterildiği gibi KMO = 0,748 > 0,5 olduğundan örnek büyüklüğü yeterli ve Bartlett testi olasılık değerine bakılarak verinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Örnek Yeterlik Ve Faktör Analizi Uygulanabilirlik Testleri

KMO Örnek Yeterlik Testi		0,748
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-kare	1524,680
	Serbestlik derecesi	325
	p-değeri	0,00

Tablo 3'te gösterildiği gibi toplam varyansın %18,5'i öğrencinin matematik yeteneği, %10,9'u öğretim yönteminin yeterliliği, %6,5'i öğretim elemanının katkısı, %5,6'sı destekleyici ek düzenlemeler, %5,2'si öğrenci zamanlama problemi ve %4,9'u minimum kabul kriteri bileşeni ile açıklanabilir.

Tablo3: Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen (Özdeğer)	Başlangıç Özdeğerleri		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	4,806	18,486	18,486
2	2,824	10,863	29,349
3	1,700	6,538	35,887
4	1,455	5,597	41,484
5	1,351	5,196	46,680
6	1,262	4,855	51,535

Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Tablo 4: Güvenilirlik Testi

Cronbach Alfa	Stan. Bileşenler Cronbach Alfa	Soru Sayısı N
0,794	0,796	26

Tablo 4’de gösterildiği gibi 0.794 güvenilirlik katsayısı anketteki bütün soruların nispeten yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bileşen-özdeğer scree grafiği incelendiğinde altı faktörün yeterli olduğuna karar verilmiş ve hesaplamalar 6 faktör kısıtı altında yapılmıştır. Tablo 5’deki döndürülmüş bileşen matrisi kullanılarak elde edilen 6 faktörün hangi soruları içerdiği görülmektedir.

Faktör1, “sayısal derslerde başarı için yeterli bilgi birikimim olduğunu düşünmüyorum”, “sayısal yeteneğimi yeterli bulmuyorum”, “sayısal dersleri sevmediğimden başarılı olamıyorum”, “sayısal derslerdeki başarısızlığım, lisede yeteri kadar matematik dersi almadığımdan kaynaklanmaktadır”, “lisede matematik dersinde başarısızdım”, “yanlış tercihle bu bölüme geldim, bu kadar sayısal ders olduğunu bilmiyordum”, “sayısal derslerin iş hayatımda analitik düşünmeme ve amacıma ulaşmama yardımcı olacağını düşünmüyorum” ve “sayısal derslerin iş bulmamda gerekli olacağını düşünmüyorum” sorularını kapsamaktadır. **“Öğrencinin matematik yeteneği”** başlığı altında gruplandırılmıştır.

Tablo 5: Döndürülmüş Bileşen Matrisi

	Bileşenler					
	1	2	3	4	5	6
s6	0,730	0,144	-0,042	0,002	0,099	0,195
s3	0,715	0,056	0,055	0,150	0,145	0,042
s4	0,704	0,053	-0,106	0,120	0,046	0,005
s15	0,696	-0,032	-0,079	0,074	0,194	0,176
s16	0,692	0,035	-0,025	0,095	0,185	0,045
s14	0,575	-0,047	0,203	0,197	-0,186	-0,023
s17	0,531	0,098	0,155	0,274	0,057	-0,189
s24	0,491	0,187	0,276	0,129	0,028	-0,387
s7	0,034	0,820	0,019	-0,044	0,092	-0,027
s5	0,095	0,797	0,012	-0,044	0,039	0,091
s8	0,113	0,759	0,052	0,134	-0,174	-0,030
s2	0,062	0,567	0,163	0,025	0,398	0,118
s12	-0,021	0,451	0,387	-0,025	0,277	0,238
s22	0,022	0,024	0,791	-0,084	0,161	0,149
s23	0,026	0,125	0,787	-0,032	-0,126	0,109
s10	0,112	-0,008	-0,137	0,659	-0,015	-0,118
s19	0,261	0,029	-0,144	0,577	0,012	0,010
s9	-0,048	0,297	0,342	0,452	0,080	-0,028
s18	0,190	0,008	-0,103	0,438	0,297	0,357
s21	0,229	0,043	-0,181	0,426	-0,222	0,298
s13	0,080	-0,055	0,106	0,352	0,021	-0,036
s27	0,337	0,062	-0,139	-0,134	0,660	0,117
s1	0,067	0,091	0,015	0,369	0,593	-0,015
s26	0,241	0,043	0,307	-0,062	0,579	-0,213
s20	-0,001	0,049	0,167	-0,052	0,102	0,739
s29	0,154	0,117	0,185	-0,029	-0,129	0,480

(Ekstrasyon Yöntemi: Temel Bileşen Analizi. Döndürme Yöntemi: Kaiser Normalizasyonu ile Varimax. Ortogonal rotasyon 7 iterasyonda yakınsamıştır.)

Faktör2, “ders sunumlarını iyi yapılandırılmış ve yeterli bulmuyorum”, “derste kullanılan materyalleri yeterli bulmuyorum”, “dersle ilgili yeterince kaynak olduğunu düşünmüyorum”, “öğrenme tekniklerini yeterli bulmuyorum” ve “bol örnekli konu anlatımı yapılmadığını düşünmekteyim” sorularını kapsamaktadır. “**Öğretim yönteminin yeterliliği**” başlığı altında gruplandırılmıştır.

Faktör3, “başarısız olunan derslerde yaz okulu tamamlama kurslarının açılması başarıyı artırır” ve “derslerin kitaptan ve basılı ders notundan takibi başarıyı artırır” sorularını kapsamaktadır. “**Öğretim elemanının katkısı**” başlığı altında gruplandırılmıştır.

Ekonometri Öğrencilerinin Sayısal Derslerdeki Akademik Başarısı Etkileyen Faktörler

Faktör4, “öğretim elemanı ile diyalog kurmanın başarıyı arttıracığını düşünmüyorum”, “dersin teorik yapısı yanında paket programların uygulanması başarıya katkı sağlamaz”, “ara sınav sorularının işlenen konular ile uyumlu olduğunu düşünmüyorum”, “sınavlarda zaman planlaması yapamadığımdan başarılı olamıyorum”, “bütünlemenin başarıyı arttıracığını düşünmüyorum” ve “sayısal ders saatlerinin düzenlenmesinin başarıyı arttıracığını düşünmemekteyim” sorularını kapsamaktadır. “**Destekleyici ek düzenlemeler**” başlığı altında gruplandırılmıştır.

Faktör5, “ders çalışmaya yeterince zaman ayıramadığımdan başarılı olamıyorum”, “dersime devam etmekte kendimi yeterli bulmuyorum” ve “zamanında mezun olamayacağım” sorularını kapsamaktadır. “**Öğrenci zamanlama problemi**” başlığı altında gruplandırılmıştır.

Faktör6, “sayısal derslerin birbirine baraj olması başarıyı artırır” ve “matematsel iktisat öncesinde baraj şartı gereklidir” sorularını kapsamaktadır. “**Minimum kabul kriteri**” başlığı altında gruplandırılmıştır.

Tablo 7:Faktörlere Ait Adımsal Regresyon Sonuçları^d

	Model	KarelerToplamı	sd	KarelerOrtalaması	F	p
1	Regresyon	6,321	1	6,321	41,295	0,000 ^a
	Rezidü	30,765	201	0,153		
	Toplam	37,086	202			
2	Regresyon	7,496	2	3,748	25,333	0,000 ^b
	Rezidü	29,590	200	0,148		
	Toplam	37,086	202			
3	Regresyon	8,565	3	2,855	19,921	0,000 ^c
	Rezidü	28,520	199	0,143		
	Toplam	37,086	202			

a. Tahminleyiciler: (Sabit), Öğrencinin Zamanlama Problemi

b. Tahminleyiciler : (Sabit), Öğrencinin Zamanlama Problemi, Öğretim Elemanı Katkısı

Adımsal Regresyon Analizi

SPSS PASW 17 paket program adımsal regresyon sonuçlarına göre tüm faktörler üzerinden GNO’na etki eden üç faktör elde edilmiştir.

İlgili hesaplamalar Tablo 7’de görülmektedir. GNO ya etki eden faktörler: Faktör5=Öğrenci zamanlama problemi, Faktör3= Öğretim elemanı katkısı ve Faktör1=Öğrencinin matematik yeteneği olarak bulunmuştur

Ayrıca ikinci bir adımsal regresyon analizi, SE değişkenlerin GNO’na etkisini ölçmek için kullanılmıştır.

SE değişkenler kullanarak yapılan adımsal regresyon analizi sonucunda (Tablo 8), tekrar sayısı, cinsiyet ve öğrencinin zamanlama problemi değişkenlerinin GNO üzerinde etkin değişkenler olduğu bulunmuştur.

Tablo 8: SE Değişkenlere Ait Adımsal Regresyon Sonuçları^d

Model		KT	sd	KO	F	p
1	Regresyon	8,76	1	8,763	62,325	0,0 ^a
	Rezidü	27,83	198	0,141		
	Toplam	36,60	199			
	R=0,49	R ² =0,24		Düz.R ² =0,24	SH=0,375	
2	Regresyon	9,41	2	4,705	34,089	0,0 ^b
	Rezidü	27,19	197	0,138		
	Toplam	36,60	199			
	R=0,50	R ² =0,26		Düz.R ² =0,25	SH=0,371	
3	Regresyon	14,94	3	4,983	45,104	0,0 ^c
	Rezidü	21,65	196	0,110		
	Toplam	36,60	199			
	R=0,64	R ² =0,41		Düz.R ² =0,4	SH=0,332	

a. Tahmin Ediciler: (Sabit), tekrar sayısı b. Tahmin Ediciler: (Sabit), tekrar sayısı, cinsiyet c. Tahmin Ediciler: (Sabit), tekrar sayısı, cinsiyet, öğrencinin zamanlama problemi d. Bağımlı Değişken: GNO

4. Sayısal Dersler Arasındaki İlişkiler

Ekonometri Birinci Öğretim Türkçe Program Sayısal Dersleri

Tablo 9'da gösterildiği gibi Ekonometri birinci öğretimde M2 ve Mikro2 dersleri Mİ1 dersi üzerinde %5 önem düzeyinde anlamlı etkiye sahiptir. Mİ1 dersi başarı seviyesi ile M2 ve Mikro2 dersleri başarı seviyeleri arasında anlamlı birer ilişki bulunmaktadır.

Tablo 9: Matematiksel İktisat 1 Dersine İlişkin Gamma İstatistikleri

Matematiksel İktisat 1 (Mİ1) Üzerine Etki			
Alt Dönem Sayısal Dersler	Gamma Değeri	Sd	p
Matematik 1 (M1)	0,139	64	0,217
İktisada Giriş I (İG1)	-0,021	64	0,854
Matematik 2 (M2)	0,107	64	0,042
Mikro1	0,120	64	0,327
Doğrusal Cebir (DC)	0,069	64	0,542
Mikro2	0,270	64	0,030

Tablo 10 incelendiğinde Ekonometri birinci öğretimde Mİ2 dersi başarı seviyeleri ile ilişkili tek ders Mİ1 dersi olarak bulunmuştur.

Tablo 10: Matematiksel İktisat 2 Dersine İlişkin Gamma İstatistikleri

Matematiksel İktisat 2 (Mİ2) Üzerine Etki			
Alt Dönem Sayısal Dersler	Gamma Değeri	Sd	p
İstatistik 1 (İst1)	-0,117	56	0,247
M1	0,124	49	0,261
İG1	0,077	56	0,470
M2	0,168	56	0,123
İktisada Giriş 2 (İG2)	0,122	56	0,244
İstatistik 2 (İst2)	0,134	56	0,233
Makro1	-0,048	56	0,657
DC	-0,064	56	0,544
Makro2	0,124	49	0,317
Mİ1	0,419	56	0,004

Tablo 11: Ekonometri 1 Dersine İlişkin Gamma İstatistikleri

Ekonometri 1 (Eko1) Dersi Üzerine Etki			
Alt Dönem Sayısal Dersler	Gamma Değeri	Sd	p
İst1	0,168	64	0,073
M1	0,023	56	0,816
M2	0,000	64	1,000
İst2	0,100	64	0,309
Mikro1	0,011	64	0,912
Makro1	0,108	64	0,242
Mikro2	0,036	56	0,727
Makro2	0,161	56	0,131

Tablo 12: Ekonometri 2 Dersine İlişkin Gamma İstatistikleri

Ekonometri 2 (Eko2) Dersi Üzerine Etki			
Alt Dönem Sayısal Dersler	Gamma Değeri	Sd	p
İst1	0,032	64	0,744
M1	0,002	64	0,981
M2	0,269	64	0,002
İst2	0,330	64	0,000
Mikro1	0,277	64	0,003
Makro1	0,417	64	0,000
Mikro2	0,403	64	0,000
Makro2	0,233	56	0,023
Eko1	0,049	64	0,625

Tablo 11’de gösterildiği gibi Ekonometri birinci öğretimde İst1 dersi başarı seviyeleri ile Eko1 dersi başarı seviyeleri arasında %10 önem seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 12’de gösterildiği gibi Ekonometri birinci öğretimde M2, İst2, Mikro1, Makro1, Mikro2, Makro2 dersleri başarı seviyeleri ile Eko2 dersi başarı seviyeleri arasında %5 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 13’de gösterildiği gibi Ekonometri birinci öğretimde ZS1 dersi başarı seviyelerine etkisi olan bir ders bulunmamaktadır.

Tablo 13: Zaman Serisi 1 Dersine İlişkin Gamma İstatistikleri

Zaman Serisi 1 (ZS1) Dersi Üzerine Etki			
Alt Dönem Sayısal Dersler	Gamma Değeri	sd	p
İst1	-0,159	64	0,130
M1	-0,098	56	0,340
M2	0,059	64	0,581
İst2	-0,018	64	0,876
DC	0,168	64	0,144
Eko1	0,155	64	0,127
Eko2	0,086	64	0,327

Tablo 14’de gösterildiği gibi Ekonometri birinci öğretimde Eko2 dersi başarı seviyeleri ile ZS2 başarı seviyesi arasında %5, DC ve M2 dersleri başarı seviyeleri ile ZS2 dersi başarı seviyeleri arasında ise %10 önem seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 14: Zaman Serisi 2 Dersine İlişkin Gamma İstatistikleri

Zaman Serisi 2 (ZS2) Dersi Üzerine Etki			
Alt Dönem Sayısal Dersler	GammaDeğeri	sd	p
İst1	0,000	64	1,000
M1	-0,060	56	0,540
M2	0,215	64	0,051
İst2	0,165	64	0,135
DC	0,158	64	0,097
Eko1	0,089	64	0,353
Eko2	0,233	64	0,015
ZS1	0,106	64	0,325

Tablo 15’de gösterilen Mİ1 dersine ait bağımlı örneklem istatistiklerine bakıldığında M2 ve Mİ1 ile Mikro2 ve Mİ1 ders çiftleri arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu dersler arasındaki korelasyon %5 önem düzeyinde anlamlıdır.

Mİ1 dersine ait eşleşmiş örneklem t-testi sonuçlarına bakacak olursak (Tablo 16); M1 ve Mİ1, İG1 ve Mİ1, M2 ve Mİ1 ders çiftleri ortalama başarı notları arasında %5 önem düzeyinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Tablo 15: Ekonometri Birinci Öğretim M1 Bağımlı Örneklem İstatistikleri

	AO	N	SS	SH	Korelasyon	p
M1	1,74	87	0,101	0,948	0,135	0,2
Mi1	0,86	87	0,117	1,092		
İG1	1,34	89	0,109	1,032	-0,028	0,8
Mi1	0,85	89	0,114	1,084		
M2	1,27	89	0,095	0,901	0,280	0,008
Mi1	0,83	89	0,115	1,091		
Mikro1	1,00	93	0,122	1,181	0,167	0,11
Mi1	0,81	93	0,111	1,072		
DC	1,04	93	0,086	0,834	0,113	0,28
Mi1	0,82	93	0,111	1,075		
Mikro2	0,77	94	0,104	1,009	0,294	0,004
Mi1	0,82	94	0,110	1,069		

Tablo 16: Ekonometri Birinci Öğretim M1 Bağımlı Örneklem t Testi

	Eşleştirilmiş Farklar				t	sd	p	
	AO	SS	SH	Farkın %95 GA				
				Alt				Üst
M1 – Mi1	0,87	1,34	0,14	0,58641	1,16071	6,048	86	0,00
İG1 – Mi1	0,48	1,51	0,16	0,16342	0,80287	3,003	88	0,00
M2 – Mi1	0,43	1,20	0,12	0,18424	0,69217	3,429	88	0,00
Mikro1 – Mi1	0,18	1,45	0,15	-0,11734	0,48293	1,210	92	0,23
DC – Mi1	0,22	1,28	0,13	-0,03870	0,49031	1,695	92	0,09
Mikro2 – Mi1	-0,05	1,23	0,12	-0,30099	0,20525	-0,376	93	0,70

Tablo 17’de gösterilen Mİ2 dersine ait bağımlı örneklem istatistiklerine göre M2, Makro2 ve Mİ1 dersleri ile Mİ2 dersi başarı notları arasında %5 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 18’de verilen Mİ2 dersine ait eşleşmiş örneklem t-test değerlerine bakıldığında da M1, İG1, M2, İst1 ve Makro1 dersleri ortalama başarı puanları ile Mİ2 dersi ortalama başarı puan çiftleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Tablo 19’da gösterildiği gibi M1 hariç bütün alt dönem sayısal derslerin başarı ortalaması Eko1 dersinin başarı ortalamasından düşüktür. Eko1 dersini içeren hiçbir ders ikilisinde ilişki anlamlı çıkmamıştır.

Tablo 17: Ekonometri Birinci Öğretim Mİ2 Bağımlı Örneklem İstatistikleri

	AO	N	SS	SH	Korelasyon	p
M1	1,75	81	0,93	0,10	0,114	0,31
Mİ2	0,961	81	1,07	0,11		
İG1	1,33	83	1,03	0,11	0,033	0,76
Mİ2	0,96	83	1,06	0,11		
M2	1,28	83	0,91	0,10	0,285	0,00
Mİ2	0,92	83	1,03	0,11		
DC	1,05	87	0,84	0,09	-0,071	0,51
Mİ2	0,95	87	1,08	0,11		
İst1	1,44	83	0,96	0,10	-0,129	0,24
Mİ2	0,93	83	1,05	0,11		
İG2	1.16	84	1,00	0,11	0,100	0,36
Mİ2	0,95	84	1,06	0,11		
İst2	1,09	84	1,16	0,12	0,137	0,21
Mİ2	0,94	84	1,06	0,11		
Makro1	1,25	89	0,85	0,09	0,028	0,79
Mİ2	0,96	89	1,07	0,11		
Makro2	1,14	89	0,68	0,07	0,192	0,07
Mİ2	0,96	89	1,07	0,11		
Mİ1	0,82	89	1,05	0,11	0,320	0,00
Mİ2	0,96	89	1,07	0,11		

Tablo 18: Ekonometri Birinci Öğretim Mİ2 Bağımlı Örneklem İstatistikleri

	Eşleştirilmiş Farklar					t	sd	p
	AO	SS	SH	Farkın %95 GA				
				Alt	Üst			
M1 – Mİ2	0,79	1,34	0,14	0,49353	1,08671	5,30	80	0,00
İG1 - Mİ2	0,373	1,45	0,16	0,05503	0,69196	2,33	82	0,02
M2 - Mİ2	0,36	1,16	0,12	0,10665	0,61625	2,82	82	0,00
DC - Mİ2	0,09	1,41	0,15	-0,20408	0,39948	0,64	86	0,52
İst1 - Mİ2	0,51	1,52	0,16	0,17968	0,84442	3,06	82	0,00
İG2 - Mİ2	0,21	1,39	0,15	-0,08809	0,51667	1,41	83	0,16
İst2 - Mİ2	0,14	1,47	0,16	-0,17023	0,46785	0,92	83	0,35
Makro1 - Mİ2	0,29	1,35	0,14	0,00773	0,57654	2,04	88	0,04
Makro2 - Mİ2	0,17	1,15	0,12	-0,06931	0,41762	1,42	88	0,15

Ekonometri Öğrencilerinin Sayısal Derslerdeki Akademik Başarısı Etkileyen Faktörler

Tablo 19: *Ekonometri Birinci Öğretim Eko 1 Bağımlı Örneklem İstatistikleri*

	AO	N	SS	SH	Korelasyon	p
M1	1,77	85	0,93	0,10	0,019	0,86
Eko1	1,6	85	1,38	0,15		
Mikro1	1,01	91	1,19	0,12	-0,003	0,97
Eko1	1,68	91	1,37	0,14		
M2	1,30	87	,89	0,09	0,035	0,74
Eko1	1,67	87	1,37	0,14		
Mikro2	0,78	92	1,01	0,10	-0,071	0,50
Eko1	1,70	92	1,35	0,14		
İst1	1,45	87	0,93	0,10	0,148	0,17
Eko1	1,67	87	1,37	0,14		
İst2	1,15	88	1,17	0,12	0,122	0,25
Eko1	1,63	88	1,35	0,14		
Makro1	1,27	93	0,86	0,08	0,052	0,62
Eko1	1,68	93	1,36	0,14		
Makro2	1,13	93	0,68	0,07	0,086	0,41
Eko1	1,68	93	1,36	0,14		

Tablo 20: *Ekonometri Birinci Öğretim Eko 1 Bağımlı Örneklem t Testi*

	Eşleştirilmiş Farklar							
	AO	SS	SH	Farkın %95 GA				p
				Alt	Üst	t	sd	
M1 - Eko1	0,11765	1,65	0,17	-0,23913	0,47442	0,656	84	0,51
Mikro1- Eko1	-0,67582	1,81	0,19	-1,05458	-0,29706	-3,545	90	0,00
M2 - Eko1	-0,36782	1,60	0,17	-0,71081	-0,02483	-2,132	86	0,03
Mikro2 - Eko1	-0,92391	1,75	0,18	-1,28683	-0,56099	-5,057	91	0,00
İst1 - Eko1	-0,21839	1,54	0,165	-0,54773	0,11095	-1,318	86	0,19
İst2 - Eko1	-0,47159	1,68	0,17	-0,82801	-0,11518	-2,630	87	0,01
Makro1 - Eko1	-0,40860	1,57	0,16	-0,73315	-0,08405	-2,500	92	0,01
Makro2 - Eko1	-0,55376	1,46	0,15	-0,85645	-0,25108	-3,634	92	0,00

Tablo 20'de gösterildiği gibi Mikro1, M2, Mikro2, İst2, Makro1 ve Makro2 dersleri ile eşleştirilmiş Eko1 ders çiftleri başarı ortalamaları arasında %5 önem

seviyesinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığı anlamlı olan tüm dersler için değerlere bakıldığında Eko1 dersi başarı ortalamasının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 21: Ekonometri Birinci Öğretim Eko II Bağımlı Örneklem İstatistikleri

	AO	N	SS	SH	Korelasyon	p
M1	1,75	84	0,96	0,10	0,083	0,45
Eko2	1,60	84	1,41	0,15		
Mikro1	0,97	90	1,18	0,12	0,306	0,00
Eko2	1,65	90	1,41	0,14		
M2	1,26	86	0,92	0,09	0,323	0,00
Eko2	1,64	86	1,42	0,15		
Mikro2	0,77	91	1,01	0,10	0,378	0,00
Eko2	1,63	91	1,39	0,14		
İst1	1,40	86	0,95	0,10	0,057	0,60
Eko2	1,62	86	1,41	0,15		
İst2	1,13	87	1,18	0,12	0,378	0,00
Eko2	1,60	87	1,41	0,152		
Makro1	1,23	92	0,85	0,08	0,428	0,00
Eko2	1,65	92	1,40	0,14		
Makro2	1,13	92	0,67	0,07	0,262	0,01
Eko2	1,65	92	1,40	0,14		
Eko1	1,66	90	1,37	0,14	0,054	0,61
Eko2	1,68	90	1,40	0,14		

Tablo 22: Ekonometri Birinci Öğretim Eko 2 Bağımlı Örneklem t Testi

	Eşleştirilmiş Farklar							
	AO	SS	SH	Farkın %95 GA		t	sd	p
				Alt	Üst			
M1 - Eko2	0,148	1,64	0,17	-0,20721	0,50483	0,83	83	0,40
Mikro1 - Eko2	-0,672	1,54	0,16	-0,99478	-0,34967	-4,14	89	0,00
M2 - Eko2	-0,377	1,42	0,15	-0,68286	-0,07295	-2,46	85	0,01
Mikro2 - Eko2	-0,862	1,38	0,14	-1,15099	-0,57429	-5,94	90	0,00
İst1 - Eko2	-0,220	1,66	0,17	-0,57765	0,13579	-1,23	85	0,22
İst2 - Eko2	-0,471	1,46	0,15	-0,78316	-0,15937	-3,00	86	0,00
Makro1 - Eko2	-0,418	1,29	0,13	-0,68669	-0,15027	-3,09	91	0,00
Makro2 - Eko2	-0,521	1,39	0,14	-0,80971	-0,23377	-3,59	91	0,00
Eko1 - Eko2	-0,016	1,91	0,20	-0,41827	0,38494	-0,08	89	0,93

Tablo 21 de gösterdiği gibi M1 hariç bütün alt dönem sayısal derslerin başarı ortalaması Eko2 dersinin başarı ortalamasından düşüktür. Tablo 21, son kolon p

Ekonometri Öğrencilerinin Sayısal Derslerdeki Akademik Başarısı Etkileyen Faktörler

değerlerine bakıldığında Eko2 dersi ile eşleştirilen Mikro1, Mikro2, M2, İst2, Makro1, Makro2 dersleri başarı notları arasında ilişkinin %5 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 22’de gösterildiği gibi Mikro1, M2, Mikro2, İst2, Makro1 ve Makro2 dersleri ile Eko2 dersi başarı ortalamaları arasında %5 önem seviyesinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığı anlamlı olan tüm dersler için değerlere bakıldığında Eko2 dersi başarı ortalamasının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 23: Ekonometri Birinci Öğretim ZS1 Bağımlı Örneklem İstatistikleri

	AO	N	SS	SH	Korelasyon	p
M1	1,75	85	0,93	0,10	-0,100	0,361
ZS1	1,44	85	0,93	0,10		
M2	1,28	87	0,90	0,09	0,028	0,797
ZS1	1,45	87	0,92	0,09		
İst1	1,41	86	0,92	0,09	-0,171	0,115
ZS1	1,45	86	0,93	0,10		
İst2	1,15	87	1,18	0,12	0,040	0,711
ZS1	1,44	87	0,91	0,09		
Eko1	1,68	91	1,36	0,14	0,157	0,136
ZS1	1,46	91	0,91	0,09		
Eko2	1,67	89	1,40	0,14	0,086	0,426
ZS1	1,49	89	0,93	0,09		
DC	1,04	91	0,82	0,08	0,206	0,050
ZS1	1,48	91	0,92	0,09		

Tablo 24: Ekonometri Birinci Öğretim ZS1 Bağımlı Örneklem t Testi

	Eşleştirilmiş Farklar						t	sd	p
	AO	SS	SH	Farkın %95 GA					
				Alt	Üst				
M1 - ZS1	0,30588	1,38679	0,15042	0,00676	0,60501	2,034	84	0,045	
M2 - ZS1	-0.17241	1.27322	0.13650	-0.44377	0.09895	-1.263	86	0.210	
İst1 - ZS1	-0.04070	1.42088	0.15322	-0.34534	0.26394	-0.266	85	0.791	
İst2 - ZS1	-0.28736	1.46992	0.15759	-0.60064	0.02593	-1.823	86	0.072	
Eko1 - ZS1	0.21978	1.51879	0.15921	-0.09652	0.53608	1.380	90	0.171	
Eko2 - ZS1	0.17978	1.61711	0.17141	-0.16087	0.52042	1.049	88	0.297	
DC - ZS1	-0.43956	1.10261	0.11559	-0.66919	-0.20993	-3.803	90	0.000	

Tablo 23'de gösterildiği gibi ZS1 başarı ortalaması, DC dersinin başarı ortalamasından daha yüksektir. Bu ders ikilisi için eşleşmiş örneklem t-testi sonuçlarına bakacak olursak %5 önem düzeyinde DC-ZS1 çifti başarı not ortalamaları arasında anlamlı derecede bir fark vardır. Bu ders eşleşmesi arasındaki korelasyonda anlamlıdır.

Tablo 25: Ekonometri Birinci Öğretim ZS 2 Bağımlı Örneklem İstatistikleri

	AO	N	SS	SH	Korelasyon	p
M1	1,74	83	0,94	0,10	-0,030	0,78
ZS2	1,65	83	0,72	0,07		
M2	1,30	85	0,90	0,09	0,278	0,01
ZS2	1,65	85	0,72	0,07		
İst1	1,42	85	0,93	0,10	-0,005	0,96
ZS2	1,65	85	0,72	0,07		
İst2	1,12	86	1,16	0,12	0,150	0,16
ZS2	1,63	86	0,72	0,07		
Eko1	1,73	90	1,35	0,14	0,139	0,19
ZS2	1,68	90	0,75	0,08		
Eko2	1,71	88	1,40	0,14	0,199	0,06
ZS2	1,69	88	0,75	0,08		
DC	1,06	89	0,81	0,08	0,143	0,18
ZS2	1,69	89	0,76	0,08		
ZS1	1,51	90	0,90	0,09	0,153	0,15
ZS2	1,68	90	0,75	0,08		

Tablo 26: Ekonometri Birinci Öğretim ZS 2 Bağımlı Örneklem t Testi

	Eşleştirilmiş Farklar					t	sd	p
	AO	SS	SH	Farkın %95 GA				
				Alt	Üst			
M1 - ZS2	0,090	1,21	0,133	-0,17442	0,35514	0,679	82	0,49
M2 - ZS2	-0,352	0,99	0,107	-0,56659	-0,13930	-3,285	84	0,00
İst1 - ZS2	-0,229	1,18	0,128	-0,48427	0,02545	-1,790	84	0,07
İst2 - ZS2	-0,511	1,27	0,137	-0,78480	-0,23846	-3,724	85	0,00
Eko1 - ZS2	0,044	1,46	0,153	-0,26144	0,35032	0,289	89	0,77
Eko2 - ZS2	0,022	1,45	0,155	-0,28579	0,33124	0,146	87	0,88
DC - ZS2	-0,623	1,03	0,109	-0,84147	-0,40572	-5,688	88	0,00
ZS1 - ZS2	-0,177	1,08	0,114	-0,40544	0,04989	-1,552	89	0,12

Tablo 24’de gösterildiği gibi M1 ve DC dersleri ile ZS1 dersi başarı ortalamaları arasında %5 önem seviyesinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığı anlamlı olan tüm dersler için değerlere bakıldığında ZS1 dersi başarı ortalamasının DC dersi başarı ortalamasından daha yüksek olduğu ve M1 dersi başarı ortalamasının ZS1 dersi başarı ortalamasından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 25’de gösterildiği gibi ZS2 başarı ortalaması M2 başarı ortalamasından büyüktür. Bu ders ikilisi için eşleşmiş örneklem t-testi sonuçlarına bakacak olursak (Tablo 26) %5 önem düzeyinde bu ders çiftinin ortalama başarı notları arasında anlamlı derecede bir fark olduğu görülmektedir. M2-ZS2 arasındaki korelasyona ait p değeri 0,01 olup ilişkinin anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 26’da gösterildiği gibi M2, İst2 ve DC dersleri ile çiftleşen ZS2 dersi başarı ortalamaları arasında %5 önem seviyesinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığı anlamlı olan tüm dersler için değerlere bakıldığında ZS2 dersi başarı ortalamasının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Tartışma ve Sonuçlar

Sayısal derslerde öğrencinin başarısına etki edebilecek 6 faktör bulunmuştur. Bunlar öğrencinin matematik yeteneği, öğretim yönteminin yeterliliği, öğretim elemanının katkısı, destekleyici ek düzenlemeler, öğrencinin zamanlama problemi ve minimum kabul kriteri isimleri ile adlandırılmıştır.

Akademik başarı üzerine en anlamlı katkıyı sağlayan SE değişkeni aile geliri olarak bulunmuştur.

Sayısal derslerde başarıya etki eden (GNO’yu açıklayan) en önemli faktör “öğrenci zamanlama problemi” olarak bulunmuştur.

Anket verilerinden elde edilen sonuçlar: Sayısal derslerde başarıyı arttırmak için en önemli faktörler öğrencilerin çalışmaya daha çok zaman ayırması ve zamanı daha iyi yönetmesidir. Derslerde kullanılan materyaller yeterli, anlaşılır ve öğrenmede etkili olmalıdır. Öğrencilerin ders notları veya ders kitabı mutlaka

olmalıdır. Ayrıca öğretim görevlisi tarafından bu materyali destekleyen ek okuma ve web siteleri tavsiye edilmelidir. Sayısal derslerde öğrencilerin aktif öğrenmeye yönlendirilmesi gereklidir. Bu amaçla öğrenciler anlatılanları not almak yerine problem çözmelidir. Orta öğretimde sayısal derslere ağırlık verilmeli ve sayısal derslerin iş bulmada gerekli olduğu öğrencilere anlatılmalıdır. Alt dönem sayısal derslerin üst dönem sayısal derslere baraj olması öğretim elemanının öğretim kalitesini arttıracığından öğrencinin akademik performansını geliştirecektir.

Bigilendime Notu: Bu çalışma Çukurova Üniversitesi (BAP) SBA 2016-6589 tarafından desteklenmiştir.

Kaynakça

Becker, H. (2014). Admission Criteria for Schools of Business: Common Prerequisites and Academic Performance in Upper-level Business Coursework. EdD dissertation. Univ. of Central Florida.

Birch, E. ve Miller, P. (2007). The Influence of Type of High School Attended on University Performance. *Australian Economic Papers*, 46(1), 1-17

Cilasun, S. M. (2013). An Analysis of Academic Performance: Could Family Income and Medium of Instruction Be Determinants. *Sosyo Ekonomi*, 1, 9-23

Considine, G. ve Zappala, G. (2002), Factors Influencing The Educational Performance of Students from Disadvantaged Backgrounds. *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001*, 91-107, Sydney.

Dunn, P.C. ve Theisen, R.D. (1983). How Consistently Do Active Managers Win? *Journal of Portfolio Management*, Summer, 49-50.

Fiagborlo, J. D. ve Kunu, E.K. (2016). An Econometric Assessment of Factors that Predict Academic Performance of Tertiary Students in Ho, Ghana. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 17(3), 47-59.

Ganyaupfu, E. M. (2013). Factors Influencing Academic Achievement in Quantitative Courses Among Business Students of Private Higher Education Institutions. *Journal of Education and Practice*, 4(15), 57-65.

Green, J., Stone, C. C., Zegeye, A. ve Charles, T. A. (2007). Changes in Math Prerequisites and Student Performance in Business Statistics: Do Math Prerequisites Really Matter. *Journal Of Economics And Finance Education*, 6(2), 27-38.

Ilgan A. (2013). Predicting College Student Achievement in Science Courses. *Journal of Baltic Science Education*, 12(3), 322-336.

Lee, B.B. ve Lee, J. (2009). Mathematics and Academic Success in Three Disciplines: Engineering, Business and Humanities. *Academy of Educational Leadership Journal*, 13(3).

Department of Real Estate and Planning. (2003). Lee, S.L. <http://www.reading.ac.uk/LM/LM/fulltxt/0803.pdf>

McKenzie, K. ve Schweitzer, R. D. (2001). Who Succeeds at University. Factors Predicting Academic Performance in First Year Australian University Students. *Higher Education Research & Development*, 20, 21-33.

McMillan-Capehart, A. ve Adeyemi Bello, T. (2008). Prerequisite Coursework as A Predictor of Performance in A Graduate Management Course. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(7), 11-16.

Nilson, L. (2010). *Teaching at Its Best (3rd Ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Okioga C.K. (2013). The Impact of students' socio-economic background on academic performance in universities, a case of students in Kisii University College. *American International Journal of Social Science*, 2(2), 38-46.

Rochelle, C. F. ve Dotterweich, D. (2007). Student Success in Business Statistics. *Journal of Economics and Finance Education*, 6(1), 19-24.

Tomul, E. ve Polat, G. (2013). The Effects of Socioeconomic Characteristics of Students on Their Academic Achievement in Higher Education. *American Journal of Educational Research*, 1(10), 449-455.

Yousef, D. A. (2011). Academic Performance of Business Students in Quantitative Courses: A Study in The Faculty of Business and Economics at The UAE University. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9, 255–267.

Extended Abstract

Aim

This article investigates the academic performance of junior and senior students in quantitative courses at Econometrics Department of Cukurova University. The aim is to find the factors influencing academic performance of students and to measure significance of the relationship between lower level and subsequent quantitative courses.

Method

Factor analysis and stepwise regression analysis are used. First, adequacy of sample size and applicability of factor analysis are tested. At the same time, reliability test is used to measure reliability of our survey questions. After finding factors influencing academic performance, stepwise regression analysis is used to find most significant factors among all factors. A second stepwise regression analysis is used to find effectiveness of socioeconomic variables over academic performance. Gamma statistics is used to measure significance of the relationship between lower level and subsequent quantitative courses.

Prior to factor analysis, KMO test was performed to determine suitability of sample size. The Barlett test was used to determine the applicability of factor analysis on the data.

Findings

Because minimum number 219 is satisfied, survey conducted to 293 students are evaluated.

$$n = \frac{3.841(507)(0.5)(0.5)}{(0.05)^2(507-1) + 3.841(0.5)(0.5)} \approx 219$$

Sample size is adequate because $KMO = 0,748 > 0,5$ and factor analysis can be used over data because Barlett test significance (p) is 0,000.

Component analysis shows that of the total variance, %18,5 can be explained by student mathematics skill, %10,9 by teaching method qualification, %6,5 by instructor contribution, %5,6 by additional supportive formations, %5,2 by student timing problem and %4,9 by minimum acceptance criteria.

Reliability test gives Cronbach alpha (reliability coefficient) 0.794 which shows that all the questions in the questionnaire have relatively high internal consistency.

Factors extracted from rotated component matrix are

Factor1: *Mathematics ability of student*, Factor2: *Adequacy of teaching method*, Factor3: *Contribution of the instructor*, Factor4: *Additional supportive arrangements*, Factor 5: *Student timing problem*, Factor6: *Minimum acceptance criteria*

Three factors that affect GPA over all factors were obtained according to the stepwise regression results. These factors are student timing problem, contribution of the instructor and Mathematics ability of student.

As a result of the stepwise regression analysis using socioeconomic variables, it was calculated that the number of repetitions, gender, and timing problem of student variables are effective variables on GPA.

Dependent sample statistics is used to determine the relationship between explanatory variables and dependent variables. There is a low level of relationship between the pairs of Mathematics 2 and Mathematical Economics 1, and Microeconomics 2 and Mathematical Economics 1 courses. If we look at the results of the paired sample t-test for the Mathematical Economics 1 course, it can be said that there is a significant difference between the average success grades of Mathematics 1 and Mathematical Economics 1, Introduction to Economics 1 and Mathematical Economics 1, Mathematics 2 and Mathematical Economics 1 courses at 5% significance level.

Similarly, dependent sample statistics and the paired sample t-tests are used for Mathematical Economics 2, Econometrics 1, Econometrics 2, Time Series 1 and Time Series 2.

Conclusion

Six factors influencing academic performance of student in quantitative courses are grouped as mathematics skill, teaching method proficiency, instructor contribution, supportive additional formations, students timing problem and minimum acceptance criteria. Family income is found to be most significant socioeconomic variable to influence academic performance. Student timing problem is found to be most significant factor explaining grade point average in quantitative courses.

Analysis of survey data shows that the most important factors to improve academic performance in quantitative courses are Students must spend more time for study and manage time better. Teaching materials used in class must be sufficient, understandable and effective in learning. Students must have textbook in class and instructor should suggest material for additional reading. Students should be guided for active learning in quantitative courses. For that purpose, students must solve problems in class instead of taking notes.

Holding prerequisite quantitative courses as prior condition for subsequent courses will improve teaching quality of instructor and hence will improve academic performance of students.

X VE Y KUŞAKLARININ KARIYER BEKLENTİLERİNİN FARKLILAŞMASI: OTOMOTİV SEKTÖRÜNDE BİR ARAŞTIRMA¹²

Selda METİN

Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi Tezsiz
Yüksek Lisans Programı,
selda.metin1234@gmail.com

Duygu KIZILDAĞ

İzmir Demokrasi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü,
duygu_kizildag@hotmail.com

Makale Geliş Tarihi:24.06.2017 Makale Kabul Tarihi:22.12.2017

Özet

Farklı kuşakların dâhil olmasıyla birlikte iş hayatının kuralları değişmiştir. Ancak işletmelerin gelecekte varlıklarını sürdürebilmesi ve avantaj kazanabilmesi için en önemli rekabet kaynağı yine insandır. Bu doğrultuda işletmelerin farklı kuşakları tanıyarak bu kuşakların özelliklerini, birbirlerinden farklılıklarını ve iş hayatından beklentilerini yakından takip etmesi önemlidir. Farklı kuşakların uyum içinde çalışmalarının sağlanması, bu kuşakların motive edilmesi ve elde tutulması için, işletmelerin düzenlemeler ve yenilikler yapması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, farklı kuşakların yönetilmeleri konusundaki algı farklılıklarını, iş hayatı ve kariyer beklentilerini inceleyerek kuşaklar arası farklılıkları ortaya koymaktır. Çalışmada ilgili literatür doğrultusunda X ve Y kuşaklarının kariyer beklentileri incelenerek otomotiv sektöründe faaliyet gösteren bir işletmede soru formu tekniği yardımıyla araştırma yapılmıştır. Araştırmada Y kuşağı çalışanların kariyer beklentilerinin X kuşağına göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kuşak Farklılıkları, X Kuşağı, Y Kuşağı, Yönetim, Kariyer

DIFFERENTIATION OF X AND Y GENERATIONS CAREER EXPECTATIONS: A RESEARCH IN THE AUTOMOTIVE SECTOR

Abstract

The rules of business life have changed with the inclusion of different generations. However, the most important source of competition is human for businesses to gain advantage and survive in the future. In this direction it is important for businesses to recognize and closely follow the characteristics, expectations and specifications of different generations in business life. Businesses are necessarily required to make arrangements and proper innovations for ensuring different generations to work in harmony, to motivate them into business life and to maintain their existence at workplaces. The purpose of this study intends to execute the differences between X and Y generations with investigating the perceptions of differences in

¹ Bu çalışma 20-22 Nisan 2017 tarihleri arasında gerçekleşen 2.Lisansüstü Öğrencileri Sempozyumu'nda sunulmuştur.

² Bu çalışma birinci yazarın "Kuşakların Kariyer Beklentisi ve Yönetim Algısı Farklılıklarının Araştırılması" başlıklı yüksek lisans uzmanlık projesinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

the management, business life and career prospects. In this study, a survey was conducted with the question form technique in a business operating in the automotive sector by investigating career expectations of different generations in accordance with the relevant literature. It has been released that career expectations and management recognitions of Y generations are varied according to X generation.

Key Words: *Generation Differences, X Generation, Y Generation, Management, Career*

1.Giriş

“Yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını taşıyan, dolayısıyla birbirine benzer sorumluluklarla yükümlü olmuş kişiler topluluğu” kuşak olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer sözlük tanımında kuşak, *“yaklaşık yirmi beş, otuz yıllık yaş kümelerini oluşturan, yeni bir anlayışa, yeni bir yaşama duygusuna sahip, eskiden belirgin çizgilerle ayrılan kişilerin topluluğu”* olarak da açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2016). Birbirlerine yakın dönemlerde dünyaya gelen bireylerin benzer özelliklerinin yanında birbirinden farklı özellikleri de taşıması araştırmacıların kuşak kavramını yakından incelemesine neden olmuştur. Literatürde kuşak kavramına ilişkin önemli tartışmalar yer almakta ve çok sayıda kuşak tanımı bulunmaktadır.

Günümüzde iş hayatı içerisinde birbirleriyle çalışmak zorunda olan dört kuşak bulunmaktadır. Beşinci kuşak olan Z kuşağının ise yakında iş hayatına aktif olarak katılımı beklenmektedir. Geçmişten günümüze gelen her kuşak kendinden öncekileri çağdışı ve tutucu olarak değerlendirirken, bir sonraki kuşağı ise sorumluluk duygusu az ve saygılı olmayan bireyler olarak nitelendirmektedir. İş hayatında da kuşakların birbirinden farklı beklentilerinin işletmelerin çalışma düzenini etkileyebilecek nitelikte olduğu görülmektedir. Özellikle Y kuşağının iş hayatında daha etkin hale gelmesiyle ortaya çıkan farklılıklar, değişen beklentiler işletmelerin insan kaynakları politikalarında kuşakları anlamaya yönelik yeni yaklaşımlar geliştirmelerine neden olmuştur. Bu doğrultuda işletmelerin farklı kuşakları birlikte uyum içerisinde çalıştırmak, işletme içerisinde motive etmek, uzun süreli istihdam yaratabilmek ve kariyer hayatlarına yön verebilmek için çalışma koşullarını yeniden düzenlemeye çalıştıkları görülmektedir.

Bu çalışmada; günümüz iş hayatını şekillendiren X ve Y kuşaklarının kariyer beklentilerindeki farklılıklarının araştırılması amaçlanmıştır. İlk olarak kuşak kavramının tanımı yapılarak, farklı kuşakların belirleyici özellikleri incelenmiştir. Ardından farklı kuşakların kariyer beklentileri ile ilgili literatür incelenmiş ve farklı kuşak çalışanlarının kariyer beklentilerini araştırmak için otomotiv sektöründe faaliyet gösteren bir işletmede yapılan soru formu uygulama çalışmasından elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

2.Kavramsal Çerçeve

2.1.Kuşak Kavramı ve Kuşakların Sınıflandırılması

Dünya genelinde ekonomik ve sosyal hareketlerle oluşmuş zaman aralıkları kuşak olarak nitelendirilmiştir (Keleş, 2011: 129). Diğer bir tanıma göre ise; aynı zaman diliminde yaşayan, ortak ve birbirine benzer deneyimleri olan ve bu deneyimleri nedeniyle benzerlik gösteren insan topluluğuna kuşak denilmektedir (Çelik, Soysal ve Alıcı, 2004: 191). Biyolojik tanıma göre; her bir bin yıllık döneme 20-25 yıl aralıklarla kuşaklar yerleşmiş olmaktadır. Bu tanım geçmişte sosyologlara çalışmaları konusunda yol gösterse bile bugün üzerinde tekrar durularak düşünülmesi gerekmektedir. Çünkü bu kuşak tanımlaması yalnızca yılı temel almaktadır. Fakat yeni teknoloji, değişen kariyer algısı ve toplumsal değerlerle birlikte çalışma seçenekleri de değişiklik göstermektedir. Ayrıca biyolojik olarak tanımlama yapmak gerekirse, ortalama olarak çocuk doğumunun diğer dönemlere oranla ertelenmesi nedeniyle, bir kuşak bu güne kadar olanlardan daha farklı süreye yayılmaktadır (Keleş, 2011: 130; Çetin Aydın ve Başol, 2014: 2). Bu durum değişen koşullarla birlikte kuşakları biyolojik olarak tanımlamak yerine sosyolojik olarak yapılacak tanımlamaların gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu açıdan kuşak kavramını ilk olarak inceleyen Alman sosyolog Karl Mennheim (1952) kuşak kavramını tanımlarken kullanılabilir beş aydınlatıcı değeri vurgulamıştır (Pilcher, 1994: 482):

- a. Biyolojik ve sosyal durum arasındaki ilişkinin yansımalarıyla kültürel süreçle yeni katılımcıların dahil olması.
- b. Zamanın doğası gereği eski katılımcıların yok olması.
- c. Herhangi bir kuşağın biyografi ve tarih ilişkisi ile yaşanan kişi ve sosyal değişimlerin etkisiyle tarihsel sürecin belirli bir bölümüne katılabilmesi.
- d. Sosyal değişim mekanizmaları ile ortaya çıkan kültürel mirasın aktarılması için nedenlerin gerekmesi.
- e. Dil ve bilgideki sosyo psikolojik bağlantılarla kuşaktan kuşağa geçişin sürekli ilerlemesi.

Bu doğrultuda sosyolojik tanımların kuşakları, belli tarihlerde doğan, sosyalleşme sürecinde ortak sosyal, politik, ekonomik olaylardan etkilenen, koşullar nedeniyle benzer sorumluluklar yüklendikleri için ortak değer, inanç, beklenti ve davranışlara sahip olan gruplar olarak açıkladığı görülmektedir (Süral Özer, Eriş ve Timurcanday Özmen, 2013: 125). Yetiştirilme tarzları ve içinde buldukları ortam sebebiyle kuşaklar arasında gerek karakter, gerek çalışma yöntemleri, gerekse işyerinden beklentiler konusunda önemli ayrımlar oluşturan farklılıklar gözlenmiştir (Keleş, 2011: 129). Ayrıca kuşaklararası iletişim, birlikte bulunma, hayata ve iş hayatına bakış ile iş yapma anlayışlarında farklılıkların ortaya çıkması kuşakları anlamak için bir sınıflandırma yapılması ihtiyacını ön plana çıkarmıştır (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014: 170).

Literatürde kuşakları sınıflandırırken birbirine yakın farklı zaman aralıklarını esas alan ve birbirinden farklı tarih aralıklarına dikkat çeken çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda en çok kullanılan ve bu çalışmada da referans olarak alınan beş kuşak sınıflandırılması şöyledir (Akdemir ve diğer., 2013: 14):

- a. Sessiz Kuşak
- b. Bebek Patlaması - Baby Boomers
- c. X Kuşağı - Gen X
- d. Y kuşağı - Gen Me, Gen Y, Milenyum, nGen, IGen
- e. Z Kuşağı

Sessiz Kuşak: 1925-1945 yılları arasında doğanları kapsamaktadır. Bu dönemin insanları büyük savaşlar, savaşların etkisiyle büyük yıkımlar ve kıtlık dönemlerini yaşamış olup, zorlu yaşam koşulları belirginleşmiş ve kuşağın alt kırılmalarını oluşturmuştur (İzmirlioğlu, 2008: 40). Bu kuşağın yaşadığı dönem ve meydana gelen tarihsel olaylar göz önüne alındığında, kuşağın ortak amaçlar uğruna kendi çıkarlarını ya da isteklerini bir kenara bırakıp canla başla çalıştığı görülmektedir. Aynı zamanda bu kuşak ikinci dünya savaşına yaptığı katkılardan dolayı 'Büyük Kuşak' olarak da adlandırılmaktadır (Toduk, 2014: 42).

Sessiz kuşak üyelerinin iş değerleri otoriteyi tanıma, dürüstlük ve doyum erteleme temelleri üzerine kurulmuştur. Bu kuşak, hiyerarşiyi emir komuta zincirini kullanarak birebir uygulayan, yaptıkları işe bağlılıkları ile kendilerini adayan, gelenek ve kurallara uygun hareketler sergileyen temsilcilerden oluşmuştur. İş değiştirme kavramına inanmayan sessiz kuşak, görev öncesi memnuniyet gösteren, sabır eşiği yüksek, iş hayatının muhafazakâr bireyleri olarak tanımlamak mümkündür (Acıoğlu, 2015: 24). İş hayatında sayıları oldukça azalmış olan sessiz kuşak mensupları, son yıllarda değişen sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik faktörlerin etkisi ile karşılaşmışlardır. Karşılaştıkları bu durumlar ile gittikçe hızlanan değişim ve dönüşüm onları öğrenen rolüne sokmuştur. Karakteristik özelliklerinin etkisiyle bu tarz durumlarda da en az şikâyet eden ve kuralları öğrenmeye çalışan kişiler olmaya devam etmektedirler (Latif ve Serbest, 2014: 138).

Bebek Patlaması Kuşağı (Baby Boomers): 1946-1964 yılları arasında doğan kişiler olarak ifade edilmekte, eş zamanlı olarak 'Soğuk Savaş Kuşağı' ve 'Ekonomik Büyüme Kuşağı' olarak da isimlendirilmektedirler (Toduk, 2014: 42). Ayrıca bu kuşağa aynı evde önce çocuklarına, sonra yaşlanan ana-babalarına baktıkları için 'Sandviç Kuşağı' da denilmektedir. Bebek Patlaması kuşağı üyeleri dünyayı alt üst eden iki büyük dünya savaşının izlerinin silinmeye çalışıldığı, refah politikalarının uygulanmasıyla oluşan ve bu nedenle altın çağda doğan kişilerdir. Doğum oranlarının artmasıyla 'Patlama Kuşağı' olarak da adlandırılan bu kuşak teknolojik ve ekonomik gelişmelere de tanık olmuştur (İzmirlioğlu, 2008: 43).

Çalışma değerleri 'çalışmak için yaşamak' düşüncesinde şekillenen bu kuşağın üyeleri çalışkan, fedakâr ve itaatkârdır. Onları tanımlayan sıfat 'kuralcı' kelimesidir. Olumlu yaklaşımları onları diğer kuşaklardan farklı yapan en önemli özelliklerinden

Xve Y Kuşaklarının Kariyer Beklentilerinin Farklılaşması: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma

birdir. Kriz anlarında bile serinkanlı ve iyimser tavırlarını sürdürebilirler. Kuralcı ve idealist iş yapma şekillerinin yanında kariyerlerinde anlamlı hissettikleri işlerde çalışma düşüncesini benimsemişlerdir (Acılioğlu, 2015: 25). Bu kuşaktakiler zor işe ve uzun saatler çalışmanın önemine inanarak, uzun dönem istihdam anlayışıyla iş hayatında olmayı tercih etmişlerdir. Kendi kendilerini motive edebilen bu kuşağın üyeleri için maaş, öncelikli bir motivasyon aracıdır. Takım çalışmaları ve takım toplantılarına da önem veren Bebek Patlaması kuşağı üyelerinin birçoğunun emekli olmasına rağmen çalışmaya devam ettiği bilinmektedir (Adıgüzel ve diğer., 2014: 172). Ekonomik şartların yanında insanlarla iletişim halinde oldukları sosyal yapıda yer almak bunun nedenleri arasındadır.

X Kuşağı: 1965-1979 yılları arasında doğan bireyleri kapsamaktadır. Takip eden ve onun gölgesinde yetişen kuşak olmasından dolayı X kuşağı Bebek Patlaması kuşağının özelliklerini de yansıtan bir kuşaktır (Demirkaya, Akdemir, Karaman ve Atan, 2015: 189). Bebek Patlaması kuşağının refah içinde yaşaması, refah artışının maliyetlerinin zaman içerisinde devlet tarafından karşılanamaması ve 70'li yıllarda petrol krizinin sebep olduğu olumsuzluklar X kuşağının sıkıntılı süreçlerle büyümesine neden olmuştur. Kayıp kuşak olarak da adlandırılan bu kuşağın en belirgin özellikleri gelecek korkusu ve kaygısını taşımalarıdır. Bu karakteristik özellikler onları daha çok çalışarak, para kazanmaya ve kariyer yapmaya yöneltmiştir (Altuntuğ, 2012: 205). Bu kuşak; mali, ailevi ve sosyal yönden güvensizlik ortamında yetişen bunun yanında hızlı değişimlerle kesin olmayan bir gelecek ortamında yetişen kuşak olarak ele alınmaktadır. Kadınların iş hayatına başlaması ve boşanma oranlarının artması yine bu dönemdedir. Belirsizlik ortamı kişileri daha bireysel çalışmalar yönlendirmiş ve kişileri önceki kuşağa göre olumsuz düşünen bir kuşak haline getirmiştir (Daloğlu 2013: 32). Dünyanın değiştiğini ve güvenilir bir yer olmadığını anlayan bu kuşak için onları tanımlayan sıfat 'kuşukculuk' kelimesidir (Çetin ve Karalar, 2016: 160).

X kuşağının çalışma değerleri "yaşamak için çalışmak" düşüncesi ile şekillenmiştir. Kendisinden önce gelen Sessiz Kuşak ve Bebek Patlaması kuşağının aksine X kuşağı iş-yaşam dengesini kurarak, aile, arkadaşlık ve iş ilişkilerini dengede tutmaya çalışmıştır. Anne ve babalarından farklı olarak bu kuşağın üyelerinin özgüvenleri yüksek, gerçekçi ve çalışkandır. Bu kuşağın en belirgin özellikleri ise bireysel ve idealist olmaları, farklı olmak ve toplumda fark edilmek istemeleridir (Toduk, 2014: 42; Gürbüz, 2015: 42). Girişimcilik ve risk alma duygusu oldukça zayıf olan bu kuşağın güçlü iş motivasyonuna sahip olması, bilişim teknolojilerini yakalayıp iş hayatına adapte ederek avantajlarını kullanması, yenilikleri iş hayatına getirmesi ve kendi kişisel gelişimine katkı sağlayacak şekilde kullanması önemli özelliklerindedir (Acılioğlu, 2015: 27).

Y Kuşağı: 1980-1999 yılları arasında doğan bireyleri ifade etmektedir. Her şeyi sorgulamaları nedeniyle 'why' kuşağı denilmekte ve kısaca 'Y' ile ifade edilmektedirler. Bu kuşağı tanımlayan sıfat 'yaratıcı' kelimesidir. Y kuşağı genç, akıllı, özgürlüğüne düşkün ve teknoloji tutkunu bir kuşaktır (Bayhan, 2014: 14). Y kuşağının yaşam amacı kendilerinden daha önceki kuşaklara kıyasla sahip oldukları ekonomik

imkânları kullanarak hayatı yaşamak ve hayattan zevk almaktır. Sessiz kuşak hayatta kalma mücadelesi vermiş, Bebek Patlaması kuşağı savaşların gölgesinde temkinli yaşamış, X kuşağı değişen dünya dinamikleriyle ebeveynleri tarafından ihmal edilmiştir ve bu kuşakların tamamı yaşamak için çalışan kuşaklardır. Yokluğu neredeyse hiç yaşamamış olan Y kuşağı ise hayatın tadını çıkarmak için yaşamak istemektedir (Acılıoğlu, 2015: 29). Dijital iletişim, çevrimiçi sosyal yaşam, internet oyunları, yüzlerce televizyon kanalı ve DVD’de sinema bu kuşağın yaşamının olağan parçalarıdır. Bu nedenle Y kuşağı teknolojiyi fazlasıyla kullanmakta ve hayatı elektronik ajandalarda düzenlemektedir.

Bir şeyi gerekçe gösterilmeden yapmak istemeyen ve bu konuda önyargılı olan Y kuşağı, kolay inanmamakta, mantık aramakta ve neden sorgulamaktadır. Farklı araştırmaların sonucunda, Y kuşağının bağımsızlık, kendine güven, işbirlikçilik ve bencillik özelliklerini kendinde bulundurduğu görülmüştür. Y kuşağı sıklıkla iş-yaşam dengesi üzerine düşünürken, her şeyi başarabileceğine de inanmaktadır (Yüksekbilgili, 2013: 343). Y kuşağının yaratıcı, sabırdan yana zayıf, sonuç odaklı, aceleci ve iş değiştirme sıklığı nedeniyle çoğu kez sadakatsiz olarak tanımlandığı görülmektedir. Ancak bu kuşağın üyeleri, işleri ile kendilerini ifade etmek, birçok işi aynı anda yürütmek, her şeyi anlamaya çalışmak ve alınacak kararlarda aktif rol oynayarak iş hayatı içerisinde var olmaya çalışmaktadır. Bu kuşak üyeleri için sorumluluk almak ve saygınlık da önemlidir. Şeffaf olmaya, özgür düşünmeye ve fikirlerinin sorulmasına alışkın olan bu kuşak işletmelerde yönetime katılarak kendilerini takımın bir parçası olarak görmeyi arzular. Esnek çalışma ortamı, ekip çalışması, sürekli öğrenme ve iş yerinde eğlence gibi özellikleri çalışma yaşamlarında arayan bu kuşağın üyeleri iş hayatına girer girmez terfi olanaklarına odaklanmakta olup, eleştiriye karşı tahammülleri azdır (Çetin Aydın ve Başol, 2014: 4).

Z Kuşağı: 2000’den sonra doğanlardan oluşan Z kuşağı aynı zamanda ‘Kristal Kuşak’ olarak da isimlendirilmektedir. ‘Dijital Kuşak’ ya da ‘Suskun Kuşak’ olarak da adlandırılan bu kuşak sosyal ağ ve yeni iletişim teknolojilerinin müdavimidir. Bu kuşağa suskun denilmesinin nedeni ise, tepkisini sesini yükselterek, fiziksel güçle değil, iletişim araçları ile göstermesidir (Tandoğan, 2013: 26). Bilgisayarları, akıllı telefonları, oyun cihazları, tabletleri, müzik çalarları ve interneti olan, teknoloji ile beraber doğan Z kuşağı aynı anda okuma, izleme ve konuşabilme özelliklerine sahip olmasıyla ve çoklu görevleri yerine getirebilmesiyle yetişkinlerinden farklılaşmaktadır. Bu nedenle insanlık tarihinin el, göz, kulak gibi motor beceri senkronizasyonu en yüksek kuşağı olarak tanımlanmaktadır (Mengi, 2009; Keleş, 2011: 132). Ancak Z kuşağının dikkatlerini toplama süresi kısadır, beklemeye tahammülü yoktur ve ilgisini kolayca kaybedebilmektedir (Güler, 2016: 56). Şimdiye kadar sınırlı sayıda araştırma yapılmış olsa da, Z kuşağı ile ilgili araştırmaların ortaya çıkardığı profil belirginleşmektedir. Duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi ve onları dünya ile paylaşmayı seven bu kuşak internet aracılığıyla sosyalleşmektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan bu kuşak, işi daha iyi hızlı ve daha eğlenceli olarak yapmanın yollarını aramakta, yaratıcılık ve yenilikten zevk almaktadır (Tandoğan, 2013: 27).

Özel olduğunu düşünen ve buna inanan Z kuşağının diğer özelliklerinden biri de kontrolün kendisinde olması yönündeki beklentileridir (Güler, 2016: 56). İş hayatına yavaş yavaş girmeye başlayacak olan Z kuşağının, özgür olmak istemesi, dinamik, aktif ve kapalı ortamlarda tutulamayan bir kuşak olması nedeniyle iş hayatının dinamiklerini değiştirebileceği öngörülmektedir.

2.2. Kuşakların Kariyer Beklentileri

Günümüz iş hayatı incelendiğinde ilk defa bu kadar çok kuşağın bir arada çalıştığı görülmektedir. Refah düzeyinin ve insanların yaşam ömrünün artması kuşakların iş hayatında uzun süre bulunmalarına ve emekli olsalar bile iş hayatı içinde kalmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle işletmelerde çoğunluğu emekli olan sessiz kuşak, bebek patlaması kuşağı, X kuşağı ve Y kuşağı olmak üzere farklı kuşak üyeleri bulunmaktadır (Becerikli, 2013: 6). Birkaç yıl içerisinde Z kuşağı da iş hayatının içinde aktif olarak yer almaya başlamış olacaktır.

Sessiz kuşak üyeleri günümüzün iş hayatında en yaşlı grubu temsil etmektedir. Bu kuşağın iş hayatındaki çalışma değerleri, otoriteye saygı duymaları, dürüstlüğe verdikleri önem ve doyuma hemen ulaşmak yerine ertelemeleridir. İşlerine en sadık çalışanlardır ve iş değiştirme fikrine uzak olmalarının yanında işlerinde uzman oldukları için oldukça fedakâr davranışlar göstermektedirler. Çok çalışma, sabır, kurallara bağlılık, düzene uyum, kendilerini yaptıkları işe adanma, düzenli çalışma ve zaman içinde yükselme eğilimleri onların iş hayatındaki belirgin özelliklerini oluşturmaktadır (Erden Ayhün, 2013: 103). Savaşların ve ekonomik sıkıntıların yaşandığı dönemin zor koşulları nedeniyle beklentileri düşük olan sessiz kuşak çalışanlar, çalıştıkları işlerde uzun süreler geçirerek emeklilik dönemlerine gelirler. Bu nedenle kariyer konusundaki beklentileri sürekli yükselme yerine, aynı iş ve işletmelerde uzun süreler çalışarak iş hayatlarını sonlandırmak olarak şekillenmiştir.

Bebek Patlaması kuşağı, bir önceki kuşak olan sessiz kuşağın çalışanları gibi savaş sonrasının yokluk dönemlerini ve sıkıntılarını yaşamıştır. İş yaşamına girip çalışmaya başladıklarında bakış açıları çalışmak için yaşamak düşüncesi olmuştur. Bu kuşak üyeleri kariyerlerinde kendilerini daha anlamlı hissettikleri işlerde çalışmak fikrine daha olumlu bakmaktadır. Hırslı ve işkolik yapıları onların en temel karakteristik özellikleri olarak belirginleşmiştir. Çok iyi çalışırlarsa, iyi yaşam standartlarına sahip olabileceklerini düşünen bir kuşaktır. İş hayatında büyük bilgi birikimine sahiptirler, bununla birlikte düşüncelerinin ve aldıkları kararların X ve Y kuşakları tarafından onaylanarak takdir edilmesini de bekler (Erden Ayhün, 2013: 104). Bebek Patlaması kuşağı kendisinin ve ailesinin gördüğü ekonomik zorluklar nedeniyle iş hayatında sadakatli bireyler olmuşlardır. Bu kuşak uzun dönem aynı işyerinde çalışma fikrindedir, çalışma sürelerine ve sadakatlerine göre kariyerlerinde yükselmek isteyen bireyler olarak nitelendirilmektedir.

X kuşağının yaşam özellikleri, kuşak üyelerinin daha çok çalışarak kariyer yapmasına ve para kazanma eğilimi oluşturmasına neden olmuştur. Belirsiz yaşam

özellikleri nedeniyle ailelerinden farklı olarak değişime hızlı ve esnek şekilde ayak uydurabilmektedirler. Ekonomik sorunlar ve değişen dünya dinamikleri ile karşı karşıya kalmaları onları toplumsal olarak duyarlı, sadık, idealist ve mücadeleci hale getirirken; iş hayatı açısından otoriteyi kabullenen, iş motivasyonları yüksek, sadık ve kanaat duyguları yüksek bireyler olmuşlardır (Çevik Tekin ve Akgemci, 2016: 24-25). X kuşağı bir önceki kuşak olan Bebek Patlaması kuşağına göre bağımsız, otonomiye seven, teknik açıdan yetenekli olan, kendine güvenmesinin yanında iş yaşam dengesini oluşturmaya çalışan kuşaktır (Kerse, 2016: 6). Bu kuşak işyerinde kurallara esnetilmeden uyulmasını bekler, değişimlere karşı toleransı oldukça düşüktür ve teknoloji ile dostluk kurmada sıkıntılar yaşayabilmektedir. Otoriteyi tanımalarının yanı sıra, iç motivasyonları yüksek olan X kuşağı, sorunları kendileri çözme ve şüphecilikleri ile belirsiz durumları iyi yönetme eğilimindedir (Acılıoğlu, 2015: 27). X kuşağı günümüzde işletmelerde yönetici konumunda olan bireylerden oluşmaktadır. Alacakları ücretin diğer konulara göre geri planda kalabildiği bu kuşağın üyeleri, alternatif iş bulmanın zorluğuyla başladıkları işten emekli olarak ayrılmak istemektedir.

İş yaşamından çok şey bekleyen Y kuşağı, en genç, medya ve iletişim ile arası en iyi, özgürlükleri en önemli ve diğer kuşaklara oranla en tüketici olan kuşak olarak görülmektedir (Daloğlu, 2013: 33). Bu kuşak iş hayatının ve iş yerinin sosyal yaşamla birlikte bütün bir yapı olduğunu, işe gitmenin kişilerle bir araya gelerek sosyalleşmeyi sağladığını düşünmektedir. Geçmiş kuşaklara göre aile ve arkadaşlarına daha düşkündür ve onlarla birlikte vakit geçirmekten keyif alır (Acılıoğlu, 2015: 40-47). Bu nedenle ekip içinde yer almak ve bir ekiple birlikte çalışmak onlar için önemlidir. Y kuşağı var olan teknolojiyi işinde en iyi şekilde kullanmakta, yüksek adaptasyon gücüyle çoklu görev yapabilmektedir. Yaptıkları işlerden diğer kuşaklara göre çok daha kolay sıkılabilen bir yapıları olduğundan bu kuşağın üyeleri, zorlu işlerde görev alarak bu işlerle gelişebileceği bir iş hayatı olmasını ister (Adıgüzel ve diğer., 2014: 173). Y kuşağı sıkıcı bir işten zorlu işi tercih ederken, çalışma ortamında onları motive eden yöneticilerle çalışmak, yaptıkları işlerde geribildirim almak ve adil değerlendirilmeye önem verir (Yüksekbilgili, 2013: 344). Y kuşağı gelişimini iş hayatında da devam ettirmek istediğinden çeşitli projeler, eğitim programları ve kişiye özel kariyer planları ile motivasyonları yüksek tutulabilir. Teknolojiyi ve interneti rahat kullandığı, esnek çalışma saatleri olan, giyim konusunda rahat, çalışma arkadaşları ile iletişim kurabileceği ofis dizaynları ve sosyal aktivitelere sahip bir işletmede çalışmak Y kuşağının tercihidir.

Y kuşağının kariyer beklentileri diğer kuşaklara göre daha yüksektir. Hızlı öğrenip, hızlı alılabileceğini düşünerek kısa süreler içerisinde yönetici olmak ister. Bu süreler içerisinde işletme içerisinde Y kuşağının yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Beklentileri karşılanmadığında ya da karşılaşılan herhangi bir olumsuzlukta hızla iş değiştirme kararı veren Y kuşağı iyi yönetilemediğinde işletmeyi olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle Y kuşağını kişiselleştirerek ve özelleştirerek yönetmek gerekir, koçluk ve mentorluk bu kuşak için kullanılabilir önemli

uygulamalardır (Baltaş, 2010: 29). Öte yandan diğer kuşaklara göre girişimci ruhunun daha fazla olması nedeniyle, Y kuşağı kendi işini kurmak isteyenlerin oranının oldukça yüksek olduğu bir kuşak olarak da görülmektedir (Erden Ayhün, 2013: 105). Bu kuşağın üyeleri başkaları tarafından konulmuş kurallar yerine, yeteneklerini kullandıkları, yaratıcılıklarını ön plana çıkardıkları ve fikirlerini özgürce değerlendirebildikleri kendi işletmelerini kurmak istemektedir.

Z kuşağının kariyer beklentileri ile ilgili henüz net bir çerçeve çizilememektedir. Ancak Z kuşağının iş hayatına katılmasıyla birlikte kararların sistemler tarafından verileceği ve yapay zekânın bu kararlarda etkili olacağı, dolayısıyla bu kuşak üyelerinin daha az sorunla karşılaşacağı görüşü öne çıkmaktadır. Bu kuşağın üyelerinin tatminsiz, kararsız fakat aynı anda çoklu iş yapabilir olacağı görüşü de vurgulanan özellikler arasındadır (Latif ve Serbest, 2014: 151). Z kuşağının en belirgin özelliği hız ve yeni gelişmelere kolay adapte olabilmesidir. Yeniliklere açık olan bir kuşak olması nedeniyle Z kuşağının çalışma ortamı ve çalışma şartlarının günümüzden daha farklı olması beklenmektedir. Bu kuşağın üyelerinin teknolojinin ağırlıklı olduğu, yenilikçilik, inovasyon, yaratıcılık, esneklik gibi kavramları ön planda tutan işletmelerde yer almak isteyeceği öngörülmektedir (Güler, 2016: 56).

Günümüzde iş hayatının büyük bir çoğunluğunu X ve Y kuşakları oluşturmaktadır. X kuşağı uzun yıllardır iş hayatının içerisinde olan ve günümüzde büyük çoğunluğu yönetici olan kuşaktır. Y kuşağı ise çalışma tarzı, iş hayatından beklentileri ve işe bakış açıları açısından önceki kuşaklardan farklıdır. Farklı olan bu özellikleri ile iş dünyasına giren Y kuşağı, kendine has özelliklerinin yarattığı etkilerle mevcut işletme yapısında yer almaya çalışmaktadır. İş hayatındaki her iki kuşak da kendi kuşaklarıyla uyumlu oldukları fikrine sahiptir. Fakat Y kuşağı X kuşağını uyumsuz, değişime açık olmayan ve adapte olabilirliği düşük olarak nitelendirmektedir. Önceki kuşaklar ise Y kuşağını yönetilmesi zor olarak görmekte, kuralları daha az izlemeleri ve daha az sonuç odaklı çalışmaları nedeniyle bu kuşağın yakından denetimde tutulması gerektiğini düşünmektedir. X kuşağında yer alanlar, Y kuşağının iş konusunda daha az gayret göstermeye eğilimli olduğunu belirtmekte ve güvenilir bulmamaktadır (Çetin Aydın ve Başol, 2014: 5). X ve Y kuşağı kariyer beklentileri açısından birbirinden farklı iki kuşaktır. Bu nedenle işletmeler bu farklılıkları yönetmeli, farklı kuşaklara uygun politikalar oluşturmalı ve yeniliklere açık davranmalıdır.

3. Yöntem

Teknoloji ve otomasyon hızla gelişerek iş hayatında etkisi artmasına rağmen, işletmelerin en önemli kaynağı insan olmaya devam etmektedir. İşletmeler devamlığını sağlamak ve rekabet gücünü arttırmak için stratejik insan kaynağına ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle işletmeler bünyelerindeki farklı kuşak çalışanların özelliklerini ve kariyer beklentilerini yakından takip etmelidir. Bu çalışmanın hareket noktası da X kuşağı ile daha belirgin olarak farklılığını hissettiren Y kuşağının kariyer beklentilerindeki farklılıkları ortaya çıkarmaktır.

Bu doğrultuda Bursa'nın Gemlik bölgesinde yer alan ve otomotiv sektöründe faaliyet gösteren bir işletmede araştırma yapılmıştır. Araştırmada soru formu tekniği kullanılmıştır. Soru formu hazırlanırken işletmenin yöneticilerinden de kuşak farklılıkları ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve kuşakların kariyer beklentilerindeki değişimler hakkında yüz yüze görüşmeler yoluyla bilgi elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bilgiler ve literatürde vurgulanan X ve Y kuşağının kariyer beklentilerindeki farklılıklar dikkate alınarak 15 soruluk bir soru formu hazırlanmıştır. Soru formunun ilk bölümünde demografik bilgileri elde etmek amacıyla; yaş, cinsiyet ve eğitim durumunun belirlenmesine yönelik sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise kuşakların kariyer beklentilerindeki farklılıkları belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Soru formu çoğaltılarak kişilere bölüm sorumluları aracılığıyla, elden dağıtımı yapılmış ve 15 gün sonra toplanmıştır. Toplamda 180 kişinin çalıştığı işletmede 110 kişi soru formunu yanıtlamıştır. Soru formunu yanıtlamayan diğer kişilerin çekimser davranışları ve ankete katılmak istememe tercihinde buldukları görülmüştür.

Bu çalışma farklı kuşak çalışanların kariyer beklentilerinde hangi değişimlerin yaşandığının belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların önce uygulama yapılan işletmeye ve sonrasında tüm işletmelere yol gösterici olması beklenmektedir. Ancak araştırmanın sadece belirli bir il ve işletmede, belirli sayıdaki bir örneği kapsamaması ve sonuçların genellenememesi önemli bir kısıttır.

4. Bulgular ve Yorum

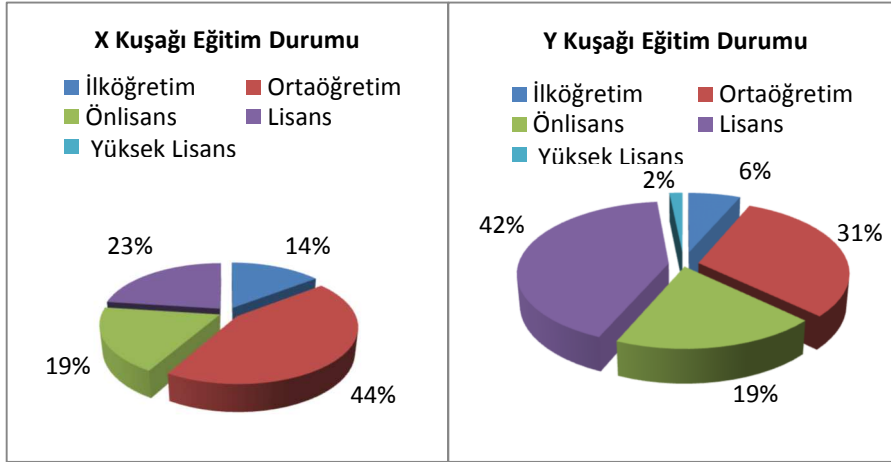
Soru formunu yanıtlayan işletme çalışanlarının yaşları ve literatürdeki zaman dilimleri itibariyle yüzde 56'sı (62 kişi) Y kuşağı, yüzde 44'ü (48 kişi) X kuşağıdır. Araştırmaya cinsiyet açısından X ve Y kuşağının yaklaşık olarak eşit sayıda katılım sağladığı söylenebilir. Soru formunu yanıtlayan çalışanların yüzde 86'sı (95 kişi) erkek, yüzde 14'ü (15 kişi) kadındır. Kuşaklar açısından araştırmaya katılanların cinsiyetleri değerlendirildiğinde; X kuşağı çalışanların yüzde 96'sının (46 kişi) erkek, yüzde 4'ünün (2 kişi) kadın, Y kuşağı çalışanların yüzde 79'unun (49 kişi) erkek, yüzde 21'inin (13 kişi) kadın olduğu görülmüştür.

Eğitim durumları açısından ise, katılımcıların yüzde 1'inin (1 kişi) yüksek lisans/master, yüzde 34'ünün (37 kişi) lisans, yüzde 19'unun (21 kişi) önlisans, yüzde 36'sının (40 kişi) ortaöğretim ve yüzde 10'unun ilköğretim (11 kişi) mezunu olduğu belirlenmiştir. Kuşaklar açısından eğitim durumları değerlendirildiğinde; X kuşağı katılımcıların yüzde 23'ü (11 kişi) lisans, yüzde 19'u (9 kişi) önlisans, yüzde 44'ü (21 kişi) ortaöğretim ve yüzde 14'ü (7 kişi) ilköğretim mezunu iken; Y kuşağı katılımcıların yüzde 6'sı (4 kişi) ilköğretim, yüzde 31'i (19 kişi) ortaöğretim, yüzde 19'u (12 kişi) önlisans, yüzde 42'si (26 kişi) lisans ve yüzde 2'si (1 kişi) yüksek lisans mezunudur (Şekil 1). Y kuşağının, okullarda önceki kuşaklara göre daha fazla zaman geçiren ve iyi bir eğitim alabilmek adına ailesinden farklı şehirlere gitme zorunluluğunu yaşayan bireylerden oluştuğu vurgulanmaktadır (Yüksekbilgili, 2013;

Xve Y Kuşaklarının Kariyer Beklentilerinin Farklılaşması: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma

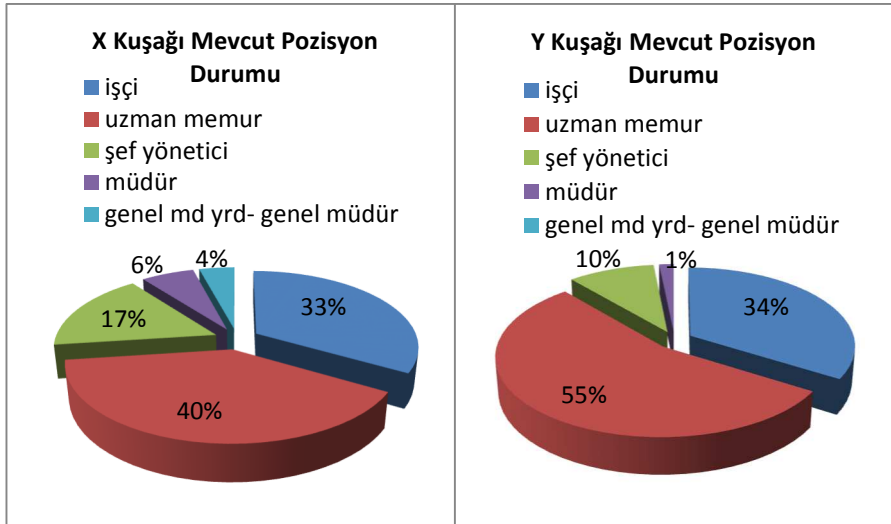
Adıgüzel ve diğer., 2014). Benzer şekilde araştırmaya katılan Y kuşağı çalışanların X kuşağına göre daha eğitilmiş olduğu görülmektedir.

Şekil 1: Kuşaklara Göre Katılımcıların Eğitim Durumları



Araştırmaya katılan X kuşağı çalışanların (48 kişi) yüzde 33'ü işçi (16 kişi), yüzde 40'ı uzman/memur (19 kişi), yüzde 17'si şef/yönetici (8 kişi), yüzde 6'sı müdür (3 kişi) ve yüzde 4'ü genel müdür yardımcısı/genel müdür (2 kişi) iken; Y kuşağı çalışanların (62 kişi) yüzde 34'ü işçi (21 kişi), yüzde 55'i uzman/ memur (34 kişi), yüzde 10'u şef/yönetici (8 kişi), yüzde 1'i müdür (1 kişi) olarak çalışmaktadır.

Şekil 2: Kuşaklara Göre Katılımcıların İşletmede Çalıştığı Pozisyon

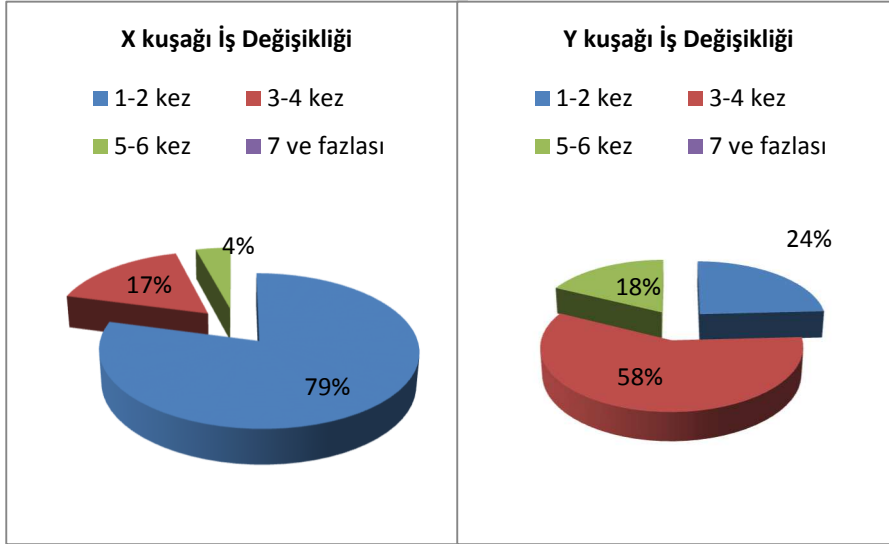


X kuşağının günümüzde yönetici konumunda olduğu bilinmektedir. Araştırmanın yapıldığı işletmedeki X kuşağı çalışanların da yönetimin daha üst pozisyonlarında yer alıp Y kuşağını yönetirken, Y kuşağının daha çok uzmanlık pozisyonlarında görev aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan çalışanların toplam iş deneyiminin belirlendiği soru değerlendirildiğinde; X kuşağı çalışanlarından 8 kişinin 5-10 yıl arası, 13 kişinin 11-15 yıl, 11 kişinin 16-20 yıl ve 18 kişinin 20 yıl ve üzeri iş deneyimine sahip olduğu görülmektedir. 20 yıl ve üzeri iş deneyimi olan X kuşağı çalışanların, iş hayatından kısa vadeli süreler sonunda ayrılacak olan grup olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan Y kuşağı çalışanların toplam iş deneyimi en fazla 5-10 yıl olarak görülmektedir. Bunu 3-4 yıl deneyim ile 15 çalışan ve 11-15 yıl deneyim ile 11 çalışan takip etmektedir. 1-2 yıllık deneyimi olan 8 kişi, 1 yıldan az deneyime sahip olan 5 kişi ve 16-20 deneyime sahip olan sadece 2 kişi bulunmaktadır. Yaşları dikkate alındığında 20 yıl ve üzeri deneyime sahip olan Y çalışanı ise bulunmamaktadır.

Katılımcıların toplam iş deneyim süreleri içerisinde kaç kez iş değişikliği yaptığı değerlendirildiğinde; X kuşağı çalışanların yüzde 79'unun (38 kişi) 1-2 kez, yüzde 17'sinin (8 kişi) 3-4 kez, yüzde 4'ünün (2 kişi) ise iş hayatı boyunca 5-6 kez iş değişikliği yaptığı belirlenmiştir. X kuşağı çalışanlardan 7 kez ve üzerinde iş değişikliği yapan bulunmamaktadır. Y kuşağı çalışanların yüzde 58'i (36 kişi) 3-4 kez, yüzde 24'ü (15 kişi) 1-2 kez ve yüzde 18'i (11 kişi) 5-6 kez iş değişikliği yapmıştır.

Şekil 3: Kuşaklara Göre Katılımcıların İş Değişiklik Sayısı



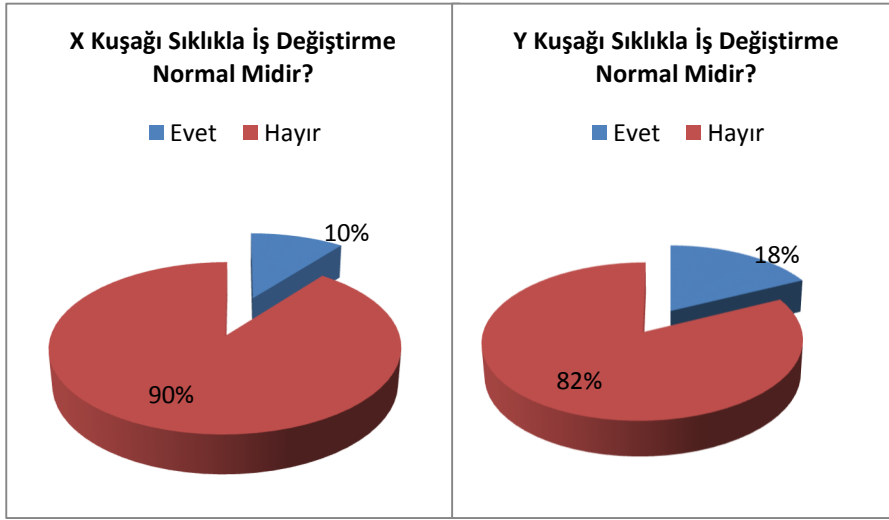
Y kuşağı çalışanlardan da 7 kez ve üzerinde iş değişikliği yapan çalışan yoktur. Fakat Y kuşağı, iş hayatında diğer kuşaklara göre daha kısa süredir yer almasına rağmen 3-4 kez iş değişikliği yaşayan kuşaktır. Y kuşağı iş hayatında önceki kuşaklara göre daha az çalışma yıllarına sahip olmasına rağmen daha fazla iş değişikliği yapan

Xve Y Kuşaklarının Kariyer Beklentilerinin Farklılaşması: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma

bir kuşak olarak tanımlanmaktadır (Baltaş, 2010; Yüksekbilgili, 2013). Alanda yapılan çalışmalar Y kuşağının bir işletmede ortalama çalışma süresinin 2-2,5 yıl olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan Y kuşağı çalışanların toplam iş deneyimi ve iş değiştirme sayısı dikkate alındığında ortalama çalışma süresinin benzer sürelerde olduğu görülmektedir. Yine toplam iş deneyimi ve iş değişikliği sayıları dikkate alındığında X kuşağı çalışanların çalıştıkları kurumlara sadakatlerinin Y kuşağı çalışanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

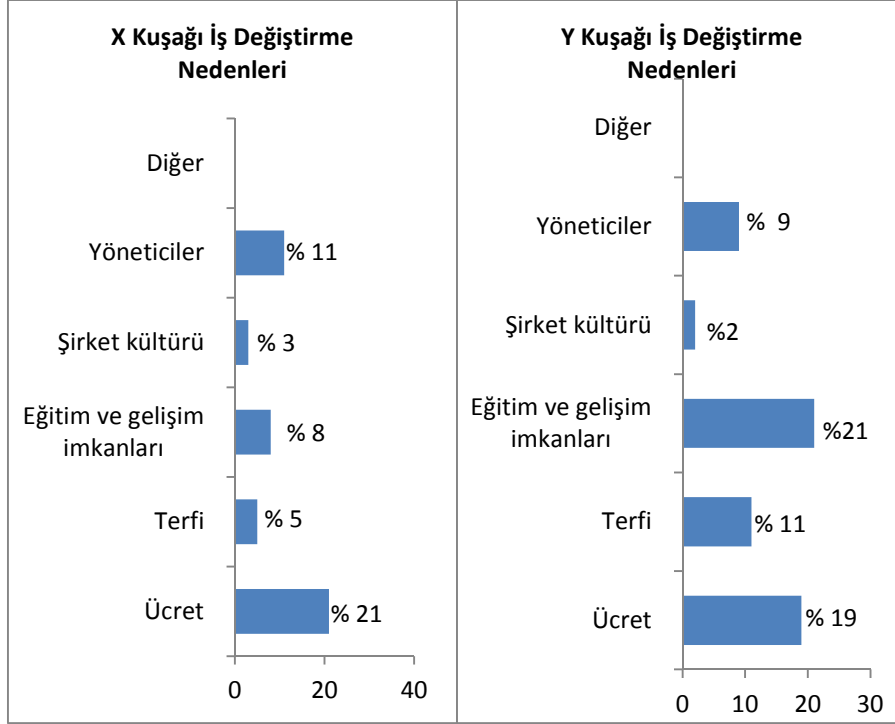
Çalışanların sıklıkla iş değiştirme ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik soruda, X kuşağı çalışanların yüzde 90'nının (43 kişi) sıklıkla iş değiştirmeyi normal olarak değerlendirmedeği belirlenmiştir.

Şekil 4: Kuşakların Sıklıkla İş Değiştirmeyi Değerlendirmesi



Elde edilen bu sonuç X kuşağının daha uzun dönemli çalışmayı tercih etmesi ve sıklıkla iş değiştiren bir kuşak olmaması ile benzerlik göstermektedir. Ancak farklı olarak araştırmaya katılan Y kuşağı çalışanların yüzde 82'si (51 kişi) için de sıklıkla iş değiştirmenin normal değerlendirilmediği görülmüştür. Araştırmaya katılan Y kuşağı çalışanların iş deneyimleri ve değiştirdikleri iş sayısı dikkate alındığında, bu çalışanların sıklıkla iş değiştirmeyi normal değerlendirmesi beklenirken tersi bir sonuç çıkmasının, katılımcıların soruyu farklı değerlendirmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Şekil 5: Kuşakların İş Değişirme Nedenleri



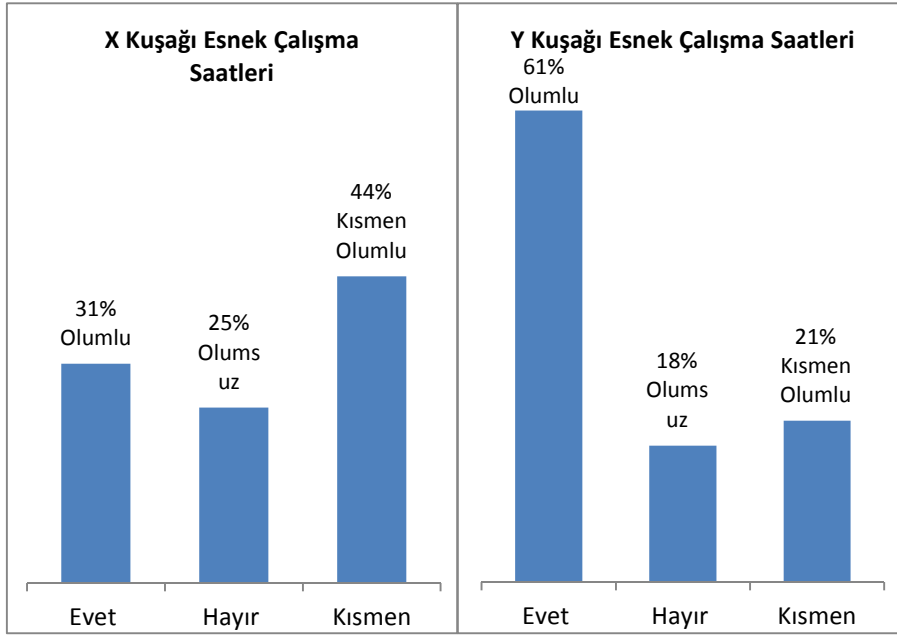
Araştırmaya katılan X kuşağı çalışanların iş değişikliği nedenleri arasında ilk sırada yüzde 44 oranı (21 kişi) ile ücret almaktadır. Sonraki nedenler ise yüzde 23 (11 kişi) yöneticiler, yüzde 17 (8 kişi) eğitim ve gelişim imkânları, yüzde 10 (5 kişi) terfi ve yüzde 6 (3 kişi) şirket kültürü olarak sıralanmaktadır. Y kuşağı çalışanların ise iş değişikliği nedenleri arasında ilk sırada yüzde 34 oranı ile (21 kişi) eğitim ve gelişim imkânları bulunmaktadır. Ücret yüzde 31 (19 kişi) ile ikinci sırada yer almakta, sonrasında yüzde 18 oranı (11 kişi) ile terfi, yüzde 14 oranı (9 kişi) ile yöneticiler ve yüzde 3 oranı ile (2 kişi) şirket kültürü gelmektedir. Bu sonuçlar X kuşağının para kazanma eğilimine sahip olduğunu, Y kuşağının ise çalışırken kendini geliştirebilecek işleri tercih ettiğini belirten literatür ile benzerlik göstermektedir (Baltaş, 2010; Yüksekbilgili, 2013; Adigüzel ve diğer., 2014).

İşletmedeki çalışanların esnek çalışma saatleri, işyeri dışında farklı ortamlarda çalışma (evden çalışma gibi), ekip çalışması ve kariyer planları ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere sorulan sorulara verilen cevapların da X ve Y kuşaklarına yönelik görüşlerle benzerlik gösterdiği görülmektedir (Baltaş, 2010; Güler, 2016). Örneğin X kuşağı çalışanların yüzde 44'ü (21 kişi) esnek çalışma saatlerine kısmen, yüzde 31'i (15 kişi) ise tamamen olumlu bakarken, X kuşağındaki çalışanların yüzde 25'i (12 kişi) esnek çalışma saatlerine olumsuz yaklaşmaktadır.

Xve Y Kuşaklarının Kariyer Beklentilerinin Farklılaşması: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma

Y kuşağının esnek çalışma saatleri olan bir işletmede çalışmayı tercih ettiği vurgusu bu araştırmada da ortaya çıkmıştır (Yüksekbilgili, 2013; Güler, 2016). Araştırmaya katılan Y kuşağı çalışanlarının yüzde 61'i (38 kişi) esnek çalışma saatlerine tamamen ve yüzde 21'i (13 kişi) ise kısmen olumlu bakmaktadır.

Şekil 6: Kuşakların Esnek Çalışma Saatlerine Bakışı



Çalışanların işyeri dışında farklı ortamlarda çalışmaya (evden çalışma gibi) yönelik soruya verdikleri cevapları değerlendirildiğinde, X kuşağı çalışanlarının sadece yüzde 29'unun (14 kişi) işyeri dışından çalışmaya olumlu baktığı, yüzde 40'inin (19 kişi) çekimser kaldığı ve yüzde 31'inin (15 kişi) ise olumsuz cevap verdiği görülmektedir. Y kuşağı çalışanların ise yüzde 71'i (44 kişi) çalışma ortamı değişikliğine olumlu bakmakta, sadece yüzde 16'sı (10 kişi) işyeri dışı çalışmayı tercih etmek istememekte ve yüzde 13'ü (8 kişi) çekimser kalmaktadır. Bu sonuçlara göre Y kuşağı çalışanların esnek ve işyeri dışında çalışmaya oransal olarak X kuşağına göre daha olumlu baktığı söylenebilir.

Ekip çalışmasına yönelik sorulan soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde, X kuşağı çalışanlarının yüzde 58'inin (28 kişi) kısmen ve yüzde 19'unun (9 kişi) tamamen ekip çalışmasına önem verdiği görülmektedir. X kuşağı çalışanların yüzde 23'ü (11 kişi) ise ekip çalışmasının önemli olmadığını düşünmektedir. Y kuşağı çalışanların ise yüzde 66'sı (41 kişi) tamamen ve yüzde 27'si (17 kişi) kısmen ekip çalışmasının önemli olduğunu düşünmektedir. Y kuşağı çalışanların sadece yüzde 7'si (4 kişi) ekip çalışmasının önemli olmadığını düşünmektedir. Y kuşağı çalışanlarının

çalışma özellikleri arasında yer alan ekip çalışmasına yatkınlık ve ekiple birlikte çalışmak isteme bu araştırmada da bulunan sonuçlar arasındadır.

Tablo 1: Kuşakların Farklı Çalışma Türlerine Bakışı

		Olumlu	Çekimser/ Kısmen Olumlu	Olumsuz
Haftanın belirli günlerinde işyeri dışında çalışmaya bakış	X Kuşağı	%29	%40	%31
	Y Kuşağı	%71	%13	%16
Ekip çalışmasına bakış	X Kuşağı	%19	%58	%23
	Y Kuşağı	%66	%27	%7

Daha kısa sürelerde rotasyon ve terfi imkânları sunan bir kariyer planına ilişkin soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde X kuşağı çalışanların yıllar süren yükselme beklentileri yerine kısa sürelerde gelişim ve terfiyi sağlayacak kariyer planlarını yüzde 77 oranında (37 kişi) çok gerekli bulmadıkları belirlenmiştir. Aksine Y kuşağı çalışanların yıllar süren yükselme beklentileri yerine kısa sürelerde gelişim ve terfiyi sağlayacak kariyer planlarını gerekli buldukları (yüzde 77-48 kişi) görülmüştür.

Tablo 2: Kuşakların Terfi İmkanlarına Bakışı

		Olumlu	Olumsuz
Kısa sürelerde kariyerde yükselme sağlayacak kariyer planlarına bakış	X Kuşağı	%23	%77
	Y Kuşağı	%77	%23

Araştırmada kuşakların ast üst ilişkilerindeki beklentilerini belirlemeye yönelik soru değerlendirildiğinde, X kuşağı çalışanların yüzde 48'inin (23 kişi) astların üstlerine karşı mesafeli davranması gerektiğini, yüzde 40'ının (19 kişi) mesafeli ilişkilerin yanında ast ve üstün iş dışında da arkadaş olması gerektiğini ve yüzde 12'sinin (6 kişi) astların üstlerine karşı samimi ve mesafesiz olması gerektiğini düşündüğü belirlenmiştir.

Tablo 3: Kuşakların Ast Üst İlişkilerine Bakışı

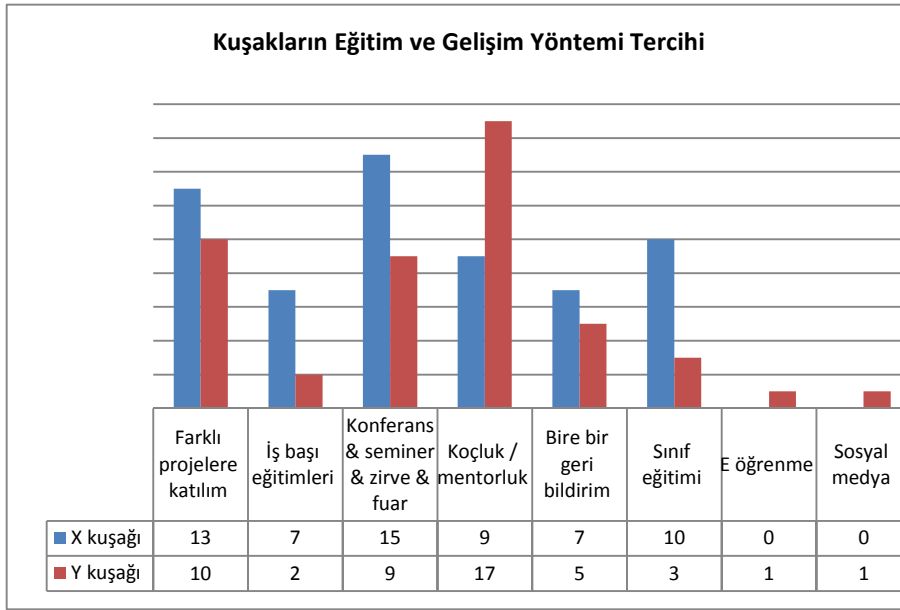
	X Kuşağı	Y Kuşağı
Astlar üstleri ile mesafeli olmalı	%48	%34
Astlar üstleri ile mesafeli olmalı, ancak iş dışında arkadaş olmalı	%40	%55
Astlar üstlerine karşı mesafesiz/samimi olmalı	%12	%11

Y kuşağı çalışanların ise ast üst ilişkisi için ilk sıradaki tercihi astların üstleri ile mesafeli fakat iş dışında arkadaşça bir ilişkisi olması yönündedir (yüzde 55 oranı-34 kişi). Y kuşağı çalışanların yüzde 34'ü (21 kişi) ise astların üstlerine mesafeli davranması gerektiğini ve yüzde 11'i (7 kişi) astların üstlerine mesafesiz olması gerektiğini düşünmektedir.

Xve Y Kuşaklarının Kariyer Beklentilerinin Farklılaşması: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma

Araştırmaya katılan X kuşağı çalışanları için eğitim ve gelişim yöntemi olarak ilk üç tercihleri; konferans, seminer, zirve ve fuar (15 kişi), farklı projelere katılım (13 kişi) ve sınıf eğitimidir (10 kişi). Y kuşağı çalışanların ise eğitim ve gelişim yöntemi olarak ilk üç tercihleri; koçluk/mentorlük (17 kişi), farklı projelere katılım (10 kişi) ve konferans, seminer, zirve ve fuardır (9 kişi). Literatürde de belirtildiği gibi bu araştırmada da Y kuşağının eğitim ve gelişim yöntemi olarak daha çok koçluk/mentorlüğü tercih ettiği ortaya çıkmıştır (Baltaş, 2010).

Şekil 7: Kuşakların Eğitim ve Gelişim Yöntemi Tercihi



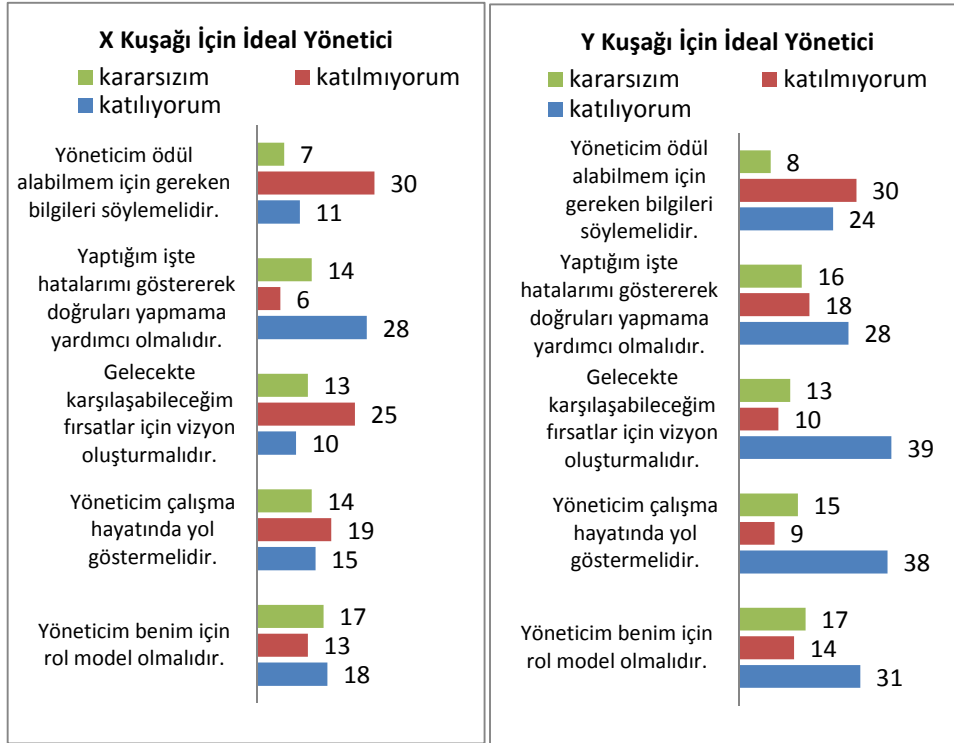
İşletmede çalışan kuşakların beklentilerine yönelik soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde X kuşağı çalışanların işletmeden beklentilerinin sırasıyla ücret ve diğer finansal getiriler (yüzde 38-18 kişi), kariyer ve yükselme imkânlarının fazlalığı (yüzde 23-11 kişi), eğitim ve gelişim imkânları (yüzde 17-8 kişi), ücret dışındaki yan haklar (yüzde 10-5 kişi), esnek çalışma (yüzde 4-2 kişi), birlikte çalışacağı yönetici (yüzde 4-2 kişi), çalışma lokasyonu (yüzde 2-1 kişi) ve işletmenin kurumsallığı (yüzde 2-1 kişi) olduğu görülmektedir. Y kuşağı çalışanların işletmeden beklentileri ise sırasıyla öğrenme ve gelişme imkânları (yüzde 29-18 kişi), kariyer ve yükselme imkânları (yüzde 24-15 kişi), ücret ve diğer finansal getiriler (yüzde 15-9 kişi), ücret dışındaki yan haklar (yüzde 13-8 kişi), işletmenin kurumsallığı (yüzde 8-5 kişi), birlikte çalışacağı yönetici (yüzde 6-4 kişi), esnek çalışma (yüzde 3-2 kişi) ve çalışma lokasyonu (yüzde 2-1 kişi) şeklindedir.

Tablo 4: Kuşakların İşletmeden Beklentisi

	X Kuşağı	Y Kuşağı
Birlikte çalışacağı yönetici	%4	%6
Çalışma lokasyonu	%2	%2
Esnek çalışma koşulları	%4	%3
İşletmenin kurumsallığı	%2	%8
Öğrenme ve mesleki gelişim imkânları	%17	%29
Ücret dışındaki yan haklar ve sosyal imkânlar	%10	%13
Ücret ve diğer finansal getiriler	%38	%15
Kariyer ve yükselme imkânlarının fazlalığı	%23	%24

Araştırmaya katılan çalışanların ideal yönetici beklentilerine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, X kuşağı çalışanlar için ideal yöneticiden öncelikli iki beklentinin yapılan işteki hataları göstererek doğruları yapmaya yardımcı olma ve çalışana rol model olma olduğu görülmektedir. Ancak işletmedeki X kuşağı çalışanların ideal yöneticiden gelecekte karşılaşılabilecek fırsatlar için vizyon oluşturma ve iş hayatında yol gösterme beklentisinin bulunmaması dikkat çekicidir.

Şekil 8: Kuşaklara Göre İdeal Yönetici



Araştırmaya katılan Y kuşağı çalışanların ideal yöneticiden beklentileri X kuşağına göre daha fazladır. Öncelikli beklentiler sırasıyla gelecekte karşılaşılabilecek fırsatlar için vizyon oluşturma, iş hayatında yol gösterme, rol model olma ve hataları göstererek doğruları yapmaya yardımcı olma şeklindedir. Y kuşağı literatürde işinden ve yöneticisinden beklentisi en fazla olan kuşak olarak tanımlanmaktadır (Yüksekbilgili, 2013; Adıgüzel ve diğer., 2014). Bu araştırmada da Y kuşağının çalışma ortamında onları motive eden yöneticilerle çalışma, yaptıkları işlerde geribildirim alma ve yol gösterme gibi öncelikli beklentilerine benzer beklentiler ortaya çıkmıştır.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada araştırma yapılan işletmedeki Y kuşağı çalışanların iş hayatında önceki kuşaklara göre daha az çalışma yıllarına sahip olmasına rağmen daha fazla iş değişikliği yaptığı görülmüştür. Diğer kuşaklara göre, Y kuşağının işletmelere sadakatının daha az olduğu, hızlı iş değiştirmenin X kuşağına göre daha normal karşılandığı bilinmektedir. Kuşakların iş değiştirme nedenlerinin başında X kuşağı için ücret, Y kuşağı için eğitim ile gelişme imkânlarını istemeleri yer almaktadır. Y kuşağının bir işletmedeki kariyer değişikliği, daha iyi bir ücret ve pozisyon teklifi olduğunda gerçekleşmektedir. Ancak Y kuşağı için sunulan eğitim ve gelişim imkânlarının fazlalığı da önemlidir. Bu araştırmada da X ve Y kuşağı çalışanların kariyer beklentilerin literatür paralelinde olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda işletmedeki Y kuşağı çalışanların ast üst ilişkilerinde işyerinde mesafeli olmayı, ancak iş dışında arkadaş olmayı tercih ettiği belirlenmiştir. Ayrıca esnek çalışma saatleri ile çalışma ortamı değişikliğine daha olumlu baktıkları anlaşılmıştır. X kuşağı çalışanların ise ast üst ilişkilerinde mesafeli davranmayı tercih ettiği, esnek çalışma saatlerine kısmen olumlu baktığı görülmüştür. Ekip çalışmasına verdiği önem, gelişim ve terfi sağlayan kariyer planlarını tercih etmesi ve eğitim yöntemi olarak koçluk/mentörlük uygulamalarını seçmeleri Y kuşağının işletmedeki X kuşağından ayırmaktadır.

Farklı kuşakların özelliklerinin bilinmesi ve kuşakların kariyer beklentilerinin belirlenmesi işletmelerin yönetim çalışmaları için gereklidir. X kuşağından farklı özelliklerle iş hayatında yer alan Y kuşağı için işletmeler; iş yaşam dengesine önem vermeli, esnek ve rahat çalışma ortamlarını desteklemelidir. Y kuşağının kararlara ve süreçlere katılımı sağlanmalı, kişisel gelişime destek verilmeli, yöneticilerin daha çok takdir ve geribildirim vermeleri sağlanmalıdır. Y kuşağının teknolojiye erişimini sınırlandırmamak, otoriteyi daha az hissettirmek, koçluk/mentörlük uygulamaları ile desteklemek ve fikirlerini almak çalışanların isteklerini arttıracaktır. İş hayatındaki kuşaklara sadece yetiştirilme ve yönetilme tarzındaki değişikliklerle yaklaşılmamalıdır. Her kuşağı önceki kuşakların değerleri ile yargılamadan, kendi değerleri ile anlamaya çalıştığına işletmeler farklı kuşaklar ile birlikte daha verimli çalışabilecektir.

İş hayatında ağırlığını hissettiren Y kuşağı beş ila on yıl içerisinde iş hayatının hakimi durumunda olacaktır. Z kuşağı ise yakın zamanlarda iş hayatında yer almaya başlayacaktır. Bu iki kuşak önceki kuşaklardan farklılık göstermekte, iş hayatında farklı değer ve beklentilerin Y kuşağı ile ortaya çıktığı ve Z kuşağı ile devam edeceği

öngörülmektedir. İşletmeler farklı kuşak çalışanlarındaki zıtlıkların farkında olarak onları anlamalı, istekleri, beklentileri ve motivasyonlarını sağlamak için gerekli değişimi gerçekleştirmelidir. Aksi halde kolaylıkla iş değiştirebilen genç çalışanlar sık sık başka bir işle kariyerlerine devam etme eğiliminde olacaklardır. Bunun sonucunda işten ayrılmalar sonucu devir hızı ve çalışan maliyetleri artacak, işletmede aidiyet ve kültür oluşturma gibi konularda sorunlar yaşanacaktır.

Bu çalışmada soru formu tekniği kullanılarak otomotiv sektöründe faaliyet gösteren bir işletmede çalışan X ve Y kuşağı çalışanların kariyer beklentilerindeki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Tek bir işletmedeki sınırlı sayıda örneği kapsamı nedeniyle çalışmadan elde edilen sonuçların genellenebilmesi mümkün değildir. Daha geniş örneklerde benzer çalışmaların yapılması, ayrıca yapılacak çalışmalarda farklı teknikler kullanılması elde edilecek sonuçları etkileyebilir. Farklı kuşakların beklentilerini belirlemeye yönelik olarak Türkiye'deki farklı sektörleri ya da bölgeleri, ya da Türkiye ile başka ülkeleri kıyaslayan çalışmalar ile de alana katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Acilioğlu, İ. (2015). *İşte Y kuşağı*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Adıgüzel, O., Batur, H. Z. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 1(19), 165-182.
- Akdemir, A., Konakay, G., Demirkaya, H., Noyan, A., Demir, B., Ağ, C., Pehlivan, Ç., Özdemir, E., Akduman, G., Eregez, H., Öztürk, İ. ve Balcı, O. (2014). Y kuşağının kariyer algısı, kariyer değişimi ve liderlik tarzı beklentilerinin araştırılması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 11-42.
- Altuntuğ, N. (2012). Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili anlayışı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 203-212.
- Baltaş, A. (2010). Y kuşağını yönetmek. *Kaynak Dergisi*, 41, 28-31.
- Bayhan V. (2014). Milenyum veya Y kuşağı gençliğinin sosyolojik bağlamı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-25.
- Becerikli, S. (2013). Kuşaklararası iletişim açısından yeni iletişim teknolojilerinin kullanımı: İleri yaş grubu üzerine bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(44), 19-31.
- Çelik A., Soysal, A. ve Alıcı, S. (2014). Aile işletmelerinde kuşak çatışmasından kaynaklanan yönetim sorunları Kahramanmaraş örneği. 1. Aile İşletmeleri Kongresi Bildirileri, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, s.189-201.
- Çetin Aydın, G. ve Başol O. (2014). X ve Y kuşağı çalışmanın anlamında bir değişme var mı ?. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 1-15.
- Çetin, C. ve Karalar, S. (2016). X, Y ve Z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157-197.

Xve Y Kuşaklarının Kariyer Beklentilerinin Farklılaşması: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma

Çevik Tekin, İ. ve Akgemci T. (2016). Y kuşağı çalışanların iş değerlerinin araştırılması Konya ili sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 18-25.

Daloğlu, E. S. (2013). *Çalışma algısı üzerine kuşaklararası bir analiz*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi, İzmir.

Demirkaya H., Akdemir A., Karaman E. ve Atan Ö. (2015). Kuşakların yönetim politikası beklentilerinin araştırılması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 187-189.

Erden Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-112.

Güler E. (2016). İş dünyasının Z kuşağı ile imtihanı. *Para Ekonomi Dergisi*, Ekim, 56-58.

Gürbüz, S. (2015). Kuşak farklılıkları: Mit mi, gerçek mi?. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(1), 39-57.

İzmirlioğlu, K. (2008). *Konumlandırmada kuşak analizi yardımıyla tüketici algılarının tespiti: Türk otomotiv sektöründe bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Keleş, H. N. (2011). Y kuşağı çalışanlarının motivasyon profillerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Bahçeşehir Üniversitesi Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 129-131.

Kerse, G. (2016). Motivasyon araçlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi kamu kurumlarındaki x ve y kuşağı karşılaştırması. *Uluslararası İşletme ve Yönetim Dergisi*, 4(1), 1-23.

Latif, H. ve Serbest, S. (2014). Türkiye’de 2000 kuşağı ve 2000 kuşağının iş ve çalışma anlayışı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 132-163.

Mengi, Z. (2009). İş başarısında kuşak farkı. <http://www.kigem.com/is-basarisinda-kusak-farki.html>. (Erişim Tarihi: 29.12.2016).

Pilcher, J. (1994). Mannheim's sociology of generations: An undervalued legacy. *British Journal of Sociology*, 481-495.

Süral Özer, P., Eriş, E. D. ve Timurcanday Özmen, Ö. N. (2013). Kuşakların farklılaşan iş değerlerine ilişkin emik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 123-142.

Tandoğan, A. (2013). 2000 yılı sonrası doğmuş internet çağı çocukları z kuşağı çocukları. *Genç Haber Dergisi*, 1(1), 26-34.

Toduk, Y. (2014). *2023 Lideri*. İstanbul: Ceo Plus Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr>. (Erişim Tarihi: 15.10.2016).

Yüksekbilgili, Z. (2013). Türk tipi y kuşağı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 342-353.

Extended Abstract

Introduction

Generation is defined as a community of individuals who were born nearly at the same years, exposing to the conditions of the same century, and consequentially became liable for the responsibilities that were similar to each other. The fact that individuals who were born at close periods not only carried particulars similar to each other, but also carried features different from each other caused researchers to have a close study on the generation concept. Each generation coming today from the last considered previous generation outdated and conservative and expressed the next generation as individuals with little sense of responsibility and lower respect.

Today there are four generations who are to collaborate with each other within the working life. Also generation Z representing generation five is expected to actively participate in business life sometime soon. Expectations of such generations different from each other had ability to have an impact over the working order of businesses. Especially diversities arising out of Y generation who became more active in the business life caused the businesses to develop new approaches in order to well-understand the generations in their policy about human resources. In this line, it is recognized that businesses redesigned the working conditions for having different generations to work in harmony with each other, for motivating them within the enterprise, for having ability to recruit long-term employment and to orient their career life.

In this study; it is intended to investigate differences in career expectation of X and Y generations who embodied business life of today. Firstly, definition of generation concept was made and distinctive features of different generations were examined. Later, literature relevant to career expectations of different generations was reviewed and results that were obtained from practice of question form that was held in an enterprise operating at automotive industry were construed.

Method

Starting point of this study consists of setting forth difference of career expectation for generation X as well as generation Y who caused us to recognize its diversity more specifically. In this line, a research was made in an enterprise that is located at the Gemlik district of Bursa city and operating in the automotive industry. In this study, questionnaire technique was used. During completion of questionnaire, information was obtained from the headquarters of the enterprise through face-to-face interviews about troubles they experienced with regards to generation diversities and alterations to career expectations of generations. By paying attention to information obtained from interviews and diversities that are emphasized in literature on career expectations of X and Y generations, a questionnaire of 15 questions was prepared. For purposes of obtaining demographic information at the first part of the questionnaire; questions about finding age, gender and educational level were employed. In the second part, questions about finding diversities in career

expectations of generations were employed. A questionnaire was reproduced and they were distributed by hand with relevant individuals through department executives and they were collected after 15 days. 110 individuals out of the total 180 employees in the enterprise responded to the questionnaire. It was recognized that other individuals not responding to questionnaire exhibited abstaining behavior and preferred not to participate in the survey.

Result and Discussion

It was recognized that employees of Y generation in the enterprise where this study was conducted had experienced less working years in business life when compared to the previous generations but had changed their jobs frequent than others. In the literature, it is also recognized that generation Y had lower loyalty to businesses when compared to other generations, that rapid job change was found proper when compared to generation X. Wage accounts for the primary reason why generation X changed job, and requesting opportunities for training and development and development accounts for change of job for generation Y. Career alteration of generation Y in an enterprise is made when a better wage and position was offered. However, excessive amounts of training and development opportunity that was offered for generation Y are significant as well. In this study too, it is recognized that career expectations of X and Y generation employees demonstrate parallelism with this study. At the end of study, it was understood that employees of Y generation in the enterprise preferred to have an edge with their superior-subordinate relation, to have friends outside the business-site. In addition, it was understood that they found the practice of flexible working hours more positive and alterations to the working environment. It was perceived that employees of generation X preferred to have an edge with their superior- subordinate relations, found partially positive about the practice of flexible working hours. The fact that scale of significance they paid for team work, preferring work, preferring to career plans that are providing development and promotion and preference to coaching/mentorship practices as training method set generation Y apart from generation X in the enterprise.

The fact that this study was conducted in a certain number of cities and was confined with only certain number of samples and failure to generalize the results are significant limitations, indeed. However, this study has significance as it determined what alterations were experienced in career expectations of different generations. In parallel with different generations emerged, generation Y had caused business life to feel its weight, and it shall have a dominant position in the business life within fifteen years. Also generation Z starts locating at business life in a next time. It is important for businesses to recognize discrepancies of employees in different generations in order for realization of requisite alterations to meet with desires, expectations and motivations of employees. Otherwise, young employees who easily change their jobs shall frequently tend to continue their careers at another job. Consequentially, turnover rate and employee costs shall increase as a

Selda METİN ve Duygu KIZILDAĞ

result of leaving the jobs, and troubles in creation of close relations and culture at businesses shall be experienced.

ANALYSIS OF VALUE RELEVANCE OF INTANGIBLE ASSETS UNDER INTERNATIONAL FINANCIAL REPORTING STANDARDS: EVIDENCE FROM BORSA İSTANBUL

Ahmet ÖZCAN

Adana Science and Technology University, Faculty of Business, Management
Information Systems
aozcan@adanabtu.edu.tr

Makale Geliş Tarihi:09.08.2017 Makale Kabul Tarihi:06.12.2017

Abstract

In the current business climate, intangible assets play a vital role in business success. IAS 38 Intangible Assets was published to enhance the usefulness of financial information about intangible assets from an investor perspective. This paper analyzes intangible assets' value relevance in the pre and post International Financial Reporting Standards (IFRS) period in Turkey by using a sample that includes 108 firms over the period 2000 to 2016. The results of panel data analysis show that the amount of intangible assets is significantly associated with the stock price. The results also indicate that value relevance of intangible assets of Turkish manufacturing firms is significantly higher under IFRS than Turkish GAAP. This study aims to fill a gap by specifically analyzing the value relevance of intangible assets reported by Turkish listed firms over the pre and post IFRS period, since the most of previous research studies focus on either one of the two periods.

Keywords: Value relevance, Intangible assets, International Financial Reporting Standards

ULUSLARARASI FİNANSAL RAPORLAMA STANDARTLARINA GÖRE MADDİ OLMAYAN DURAN VARLIKLARIN DEĞER İLGİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ: BORSA İSTANBUL'DAN BULGULAR

Özet

Günümüzün iş dünyasında, maddi olmayan duran varlıklar işletmelerin başarısında önemli rol oynamaktadır. IAS 38 maddi olmayan duran varlıklar ile ilgili olan muhasebe bilgilerinin yatırımcılar açısından daha faydalı olması amacıyla yayınlanmıştır. Bu çalışmada, Uluslararası Finansal Raporlama Standartlarının maddi olmayan duran varlıkların değer ilgililiği üzerindeki etkisi 108 firmanın 2000-2016 yılları arasındaki muhasebe verileri kullanılarak analiz edilmektedir. Panel veri analizinin sonucunda, maddi olmayan duran varlıklar ile şirketlerin hisse senedi fiyatları arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sonuçlar, Uluslararası Finansal Raporlama Standartlarının maddi olmayan duran varlıkların değer ilgililiğini önemli bir oranda arttırdığını ortaya koymaktadır. Bu çalışma, Uluslararası Finansal Raporlama Standartlarının öncesinde ve sonrasında maddi olmayan duran varlıkların değer ilgililiğini analiz ederek literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değer ilgililiği, Maddi olmayan duran varlıklar, Uluslararası Finansal Raporlama Standartları

1. Introduction

The investors, creditors, stockholders, employees, suppliers and government agencies use financial statements to have information regarding the firms' financial performance and position. The financial statements users deeply analyze the components of assets, liabilities and equity of firms to make rational and accurate decisions. Generally speaking, firms classify assets into two categories; tangible assets and intangible assets. IAS 38 defines an intangible asset as "a non-monetary asset without physical substance held for use in the production or supply of goods or services, for rental to others, or for administrative purposes".

The globalization of world economy has dramatically changed the role of intangible assets in the business operations. The last 30 years have witnessed a substantial growth of intangible assets in the emerging countries. In the recent decades, accounting research has paid massive attention to the analysis of intangible assets reported on the firms' financial statements. Lev (2001) stated that with the advent of new business technology, intangible assets has become one of the major determinants of firm value. In the current business climate, if expenditures on intangible assets such as research, development and patent are related with future economic benefits, investors view them as assets. The intangible assets owned by firms have a massive impact on firms' competitive power in global business environment. Yang et al. (2015) state that intangible assets play a pivotal role in firm success. It is worth mentioning that intangible assets are among driving forces that stimulate economic growth and social welfare.

Barth et al. (2001) state that research studies on value relevance are primarily designed to provide evidences to accounting standard setting bodies that may update their opinions about how accounting numbers are reflected in security prices. Brahim and Arab (2012) point out that accounting information is relevant if it has a potential to confirm or alter the predictions of financial market participants. Paglietti (2009) claimed that higher value relevance of accounting information prominently raises the quality of firms' financial statements. Barth et al. (2008) and Martinez et al. (2014) stated that firms that employ IFRS in the preparation of financial statements experience an increase in the value relevance of accounting information.

Jennings et al. (1996) and Godfrey and Koh (2001) state that accounting for intangible assets is among the most debated issues that accounting standard setting bodies face. Oliveria et al. (2010) propose that increasing reliance on intangible assets and the substantial growth of knowledge economy have urged International Accounting Standards Board (IASB) to respond to these challenges. Moreover, the value relevance of intangibles has strongly grabbed the attention of financial market participants. More accurate and relevant information about intangible assets increases the accuracy of financial statements users' decisions. Research studies examining the value relevance of intangible assets reported by firms will enable accounting standard setting bodies to develop more effective standards.

*Analysis of Value Relevance of Intangible Assets Under International
Financial Reporting Standards: Evidence from Borsa Istanbul*

Turkey moved from rule-based accounting to a principle-based accounting system called as International Financial Reporting Standards on January 1, 2005. Over the last decades, numerous research studies have analyzed value relevance of intangible assets. The different findings concluded by these research studies have sped up future studies. Value relevance of intangible assets has been deeply analyzed for developed countries, yet there are few studies that have analyzed value relevance of intangible assets for emerging countries. The ultimate goal of this study is to shed light on the value relevance of intangible assets reported in the financial statements of Turkish manufacturing firms traded on Borsa Istanbul. This paper also analyzes whether the IFRS adoption raises the value relevance of intangible assets in Turkey. In this paper, two primary research questions are investigated. First, are intangible assets reported by firms operating in Turkey value relevant to the financial statement users? Second, has the formal IFRS adoption in Turkey improved value relevance of firms' intangible assets?

The original model developed by Ohlson (1995) is adjusted to investigate value relevance of intangible assets. Panel data regression is employed to analyze the value relevance of intangible assets by using a sample that includes 108 manufacturing firms listed on Borsa İstanbul, 2000-2016.

The rest of this study is organized as follows. Section 2 clarifies the prior literature on value relevance of intangible assets and development of hypothesis. Section 3 reveals the research design and sample data used in the empirical analysis. Section 4 argues the empirical results. The last part of the study concludes and makes recommendations for future studies.

2. Literature Review and Hypothesis Development

The value relevance is one of the prominent topics in the accounting literature. Barth et al. (2001) and Ohlson (1999) defined value relevance as a relationship between financial markets and accounting numbers. Aboody et al. (2002) stated that there is a significant relationship between value relevance and present value of future dividends. Research studies on value relevance analyze the usefulness of information reported in the financial statements to financial market participants. Ulasan and Ata (2014) stated that high quality accounting information has higher value relevance.

Intangible assets are classified as the long-term assets. Intangible assets are viewed as a driving force for the competition. In the new economy, intangible assets are heavily needed by firms to create sustainable growth. Intangible assets such as knowledge, intellectual property or experience can contribute to increased the shareholders' wealth.

In this section of the study, prior studies that analyzed the value relevance of intangible assets are discussed. There have been substantial research efforts for analyzing the impacts of IFRS adoption on value relevance of intangible assets. Some of previous studies have proved that the IFRS adoption has significantly improved

the value relevance of intangible assets reported by firms. This is because IFRS improves the disclosure requirements, provides more reliable and accurate information and supports market-based accounting practices.

Holthausena and Watts (2009) point out that the IFRS adoption has prominently raised the value relevance and reliability of intangible assets reported by Australian firms. Godfrey and Koh (2001) investigated the value relevance of intangible assets for a sample of 172 firms operating in Australia. They claimed that intangible assets of sample firms are much more value relevant than any other information disclosed by sample firms. The results provided by Godfrey and Koh (2001) were confirmed by Shahwan (2004). Based on a sample that includes 993 firms, Shahwan (2004) found that there is a positive and statistically significant relationship that exists between intangible assets and market value of equity.

Dahmash et al. (2009) investigated value relevance of intangible assets under Australian GAAP during the ten year period of 1994-2003. They reported that information provided by Australian firms for intangible assets is value relevant. Sahut et al. (2011) employed multivariate regression models to investigate value relevance of intangible assets under local GAAP and IFRS for European listed firms. Using a sample of 1855 European firms in a six-year period, they found that value relevance of intangible assets is higher under IFRS than local GAAP. The research conducted by Garanina and Pavlova (2011) indicated that intangible assets of sample firms are value relevant in explaining firms' market value. They used accounting data of firms listed in Moscow Stock Exchange and London Stock Exchange.

Several studies also analyzed the relationship between types of intangible assets and market value. Using a sample that comprises 163 software firms, Aboody and Lev (1998) analyzed whether capitalized software is related with capital market variables. They found that capitalized software provides value-relevant information for investors of these firms. Shah et al. (2013) analyzed the value relevance of capitalized research and development for UK firms. They support the assertion that the introduction of IFRS has significantly worsened the value relevance of research and development. Hirschey et al. (2001) provided evidence that patent reported by firms are value relevant to the investors. Lev and Sougiannis (1996) investigated the value relevance of intangible assets under US GAAP. The final sample data they used in empirical analysis includes 2600 non-financial firms. They documented that there is a statistically significant relationship between intangible assets and subsequent stock returns, confirming the findings of the previous studies (Bublitz and Ettredge, 1989; Sougiannis, 1994).

Oliveria et al. (2010) investigated the value relevance of intangible assets disclosed by firms listed on Lisbon stock exchange from 1998 to 2008. They found that the value relevance of intangible assets under IFRS significantly differs from value relevance of intangible assets under Portuguese GAAP. They put the forward claim that the adoption of IFRS has an adverse effect on the value relevance of intangible assets. Morricono et al. (2009) used a sample that includes 267 firms

*Analysis of Value Relevance of Intangible Assets Under International
Financial Reporting Standards: Evidence from Borsa Istanbul*

operating in Italy in the period of 1996-2006 to analyze the impacts of IFRS adoption on value relevance of intangible assets. The empirical evidence they found indicates that there is a decrease in intangible assets' value relevance after IFRS adoption.

Joos and Lang (1994) and Alford et al. (1993) develop the claim that the mix conclusions on value relevance of intangible assets stem from cross country differences in accounting measurement and financial reporting practices. Based on prior research studies, the value relevance of intangible assets is analyzed. The first question of this paper analyzes whether intangible assets disclosed by firms are useful in explaining firms' stock price. Consistent with Holthausena and Watts (2009), Godfrey and Koh (2001) and Sahut et al. (2011), it is expected that intangible assets of manufacturing firms listed on Borsa Istanbul are value relevant in explaining the stock price. Thus, the first hypothesis is as follows;

H1: The reported intangible assets are value relevant to financial statement users when evaluating the value of firms.

Turkish GAAP is designed to be debt and tax oriented. According to International Accounting Standards Board (IASB), the investors are the primary users of financial statements disseminated by firms. Based on this factor, it is expected that the IFRS adoption inflates accounting quality. In other words, the balance sheet items become much more value relevant under IFRS. Following Sahut et al. (2011) and Oliveria et al. (2010), the research hypothesis below is formulated as follows.

H2: The adoption of IFRS in Turkey has led to an improvement in value relevance of intangible assets.

3. Research Design

3.1. Data

In this part of the study, the sample data and research method are presented. The years from 2000 to 2005 refer to Turkish GAAP period, the years from 2005 to 2016 refer to IFRS period. This study examines a panel data over the sixteen-year period from 2000 to 2016. The sample comprises 108 non-financial firms listed in Borsa İstanbul. The annual reports of sample firms are available at the website of public disclosure platform and Borsa İstanbul. Firms that were delisted and have filed bankruptcy were excluded from the sample. Additionally, firms with negative book value are not included in the sample, since the inclusion of firms with negative book value could jeopardize the empirical results (Dahmash et al., 2009: 128).

In parallel with prior studies, firms that operate in the financial industry are excluded from the sample. This is because accounting rules they have to follow are significantly different. To be included in the final sample, common stocks of the firm should be traded on Borsa İstanbul since 2000 and its financial statements should be prepared on the basis of International Financial Reporting Standards.

Table 1 reports the sector classification of sample firms. According to the Table 1, the most excessively represented sector in the sample is fabricated metal products, machinery and equipment (30%), followed by chemicals, petroleum

rubber and plastic products (19%). Paper and paper products, printing and publishing sector has the lowest representation rate in the sample (5%). The broad sample can be viewed as a representative of manufacturing firms operating in Turkish business climate.

Table 1: Sector Classification of Sample Firms

Sectors	Number of Firms	Percentage
Fabricated Metal Products, Machinery and Equipment	32	30
Chemicals, Petroleum Rubber and Plastic Products	20	19
Non- Metallic Mineral Products	18	17
Food, Beverage and Tobacco	17	16
Basic Metal Industries	8	7
Wood Products	7	6
Paper and Paper Products, Printing and Publishing	6	5
Total	108	100%

3.2. Model Specifications

In this study, value relevance of intangible assets reported by sample firms is tested through employing Ohlson (1995) model, in which firms' market value is a function of earnings and book value of stockholders' equity. The choice of an empirical model mainly depends on hypotheses (Kothari and Zimmerman, 1995). As in previous studies on the value relevance of intangible assets (Oliveria et al., 2010; Sahut et al., 2011; Morricono et al., 2009), the value relevance of intangible assets is tested by analyzing the significance levels of estimated coefficients on variables. Following the previous studies (Barth and Clinch, 2009; Tsofigkas and Tsalavoutas, 2011; Ahmed and Falk, 2006; Shah et al., 2013), all variables in empirical models are deflated with the number of shares to eliminate large scale problems.

To investigate the first hypothesis, the following model is estimated. Model (1.a) tests the value relevance of intangible assets. If the association is positive, it can be concluded that financial statement users consider intangible assets an important factor in firms' value creation.

$$\text{Model 1: } P_{it} = \alpha_0 + \beta_1 (BV-IA)_{it} + \beta_2 NIPS_{it} + \beta_3 IA_{it} + \epsilon_{it} \quad (1.a)$$

in which:

P_{it} = the share price of firm i at time t , that is measured three months after the end of fiscal year t

$(BV-IA)_{it}$ = book value of equity minus intangible assets per share of firm i at the end of year t

$NIPS_{it}$ = net income per share for firm i at the end of year t

*Analysis of Value Relevance of Intangible Assests Under International
Financial Reporting Standards: Evidence from Borsa Istanbul*

IA_{it} = the intangible assets per share recognized in the financial statement of firm i at the end of year t

ε_{it} = error term

To test H2, models (2.a and 2.b) analyze the value relevance of intangible assets in the stock market. Following Hamberg and Beisland (2014), Aharony et al. (2010) and Morricone et al. (2009), two following regressions are run: the first for the Turkish GAAP period (2000-2005), and the latter one for IFRS period (2005-2016). This procedure enables us to analyze the value relevance of intangible assets reported by firms under two accounting regimes.

$$\text{Turkish GAAP: } P_{it} = \alpha_0 + \beta_1 (BV-IA)_{it} + \beta_2 NIPS_{it} + \beta_3 IA_{it} + \varepsilon_{it} \quad (2.a)$$

$$\text{IFRS: } P_{it} = \alpha_0 + \beta_1 (BV-IA)_{it} + \beta_2 NIPS_{it} + \beta_3 IA_{it} + \varepsilon_{it} \quad (2.b)$$

in which:

P_{it} = the share price of firm i at time t , that is measured three months after the end of fiscal year t

$(BV-IA)_{it}$ = book value of equity minus intangible assets per share of firm i at the end of year t

$NIPS_{it}$ = net income per share for firm i at the end of year t

IA_{it} = the intangible assets per share recognized in the financial statement of firm i at the end of year t

ε_{it} = error term

In accordance with prior studies (Hung and Subranyum, 2007; Palea, 2014; Gjerde et al., 2008), value relevance is measured by analyzing the explanatory power of accounting numbers for security prices, the accounting numbers with high R-squared are considered to be more value relevant.

4. Empirical Results

4.1. Descriptive Statistics and Correlation Analysis

Table 2 provides descriptive statistics for independent and dependent variables. In table 2, the sample firms are split into Turkish GAAP period and IFRS period. The results of descriptive statistics indicate that book value per share, net income per share and intangible assets per share exhibit increasing trends. The average price per share of sample firms in IFRS period is two times greater than in Turkish GAAP period. It is believed that strong foreign interest in Borsa İstanbul and sustainable economic development have led to a substantial rise in security prices. Intangible assets per share reported by sample firms in IFRS period is significantly higher than in Turkish GAAP period. In other words, firms listed on Borsa Istanbul have invested in more intangible assets during the years from 2005 to 2016.

As shown in Table 2, the profitability of sample firms in IFRS period (2005-2016) has substantially increased compared to Turkish GAAP period (2000-2005). Empirical data shows large variation across the sample data. Share prices of firm

during the period between 2000 and 2016 range from \$0.110 to \$180 with a mean of \$6.451; BV-IA ranges from \$0.036 to \$8.414; while NIPS ranges from \$0.002 to \$5.493, with a mean of \$0.402. Share prices of sample firms are also volatile, as evidenced by high standard deviations.

Table 2: Descriptive Statistics

Variable	Mean	Std. Dev.	Min	Max
Pooled Sample (2000-2016)				
P	6.451	8.123	0.110	180
BV-IA	2.136	2.972	0.036	8.414
NIPS	0.402	0.922	0.002	5.493
IA	0.323	0.784	0.001	2.158
Turkish GAAP Period (2000-2005)				
P	4.207	7.510	0.180	29
BV-IA	1.860	1.926	0.036	6.319
NIPS	0.223	0.264	0.003	1.125
IA	0.149	0.313	0.008	0.947
IFRS Period (2005-2016)				
P	9.511	9.665	0.110	180
BV-IA	2.468	3.568	0.049	8.414
NIPS	0.447	1.451	0.002	5.493
IA	0.471	1.361	0.001	2.158

Notes: P_{it} = the share price of firm i at time t , that is measured three months after the end of fiscal year t ; $(BV-IA)_{it}$ = book value of equity minus intangible assets per share of firm i at the end of year t ; $NIPS_{it}$ = net income per share for firm i at the end of year t ; IA_{it} = the intangible assets per share recognized in the financial statement of firm i at the end of year t .

Variance inflation factors (VIF) are employed to detect multicollinearity among research variables. A high VIF indicates the presence of high multicollinearity that decreases the reliability of empirical results. Baum (2006) and Yan and Su (2009) suggest that a VIF greater than 10 may be a serious multicollinearity problem. According to Table 3, there is no multicollinearity problem in the sample data.

Table 3: Variance Inflation Factors

Variable	VIF	1/VIF
P	1.16	0.86207
BV-IA	2.65	0.37736
NIPS	1.35	0.74074
IA	2.08	0.48077

The results of unit root tests are provided in Table 4. Levin, Lin and Chu and Augmented Dickey-Fuller (ADF) tests are performed to analyze the nonstationary of

research variables. According to the results of Levin, Lin and Chu and ADF test, the null hypothesis that each research variables contain a unit root is rejected.

Table 4: Unit Root Tests of Panel Data

Variable	ADF Test	Levin, Lin and Chu Test
P	63.14***	-18.46***
BV-IA	114.52***	-74.16***
NIPS	79.45***	-35.84***
IA	105.46***	-23.95***

* Statistical significance at the 10% level

** Statistical significance at the 5% level

*** Statistical significance at the 1% level

A set of tests around the panel estimation techniques is presented in the Table 5. These tests are F test, Breusch- Pagan LM test and Hausman test. The result of F test states that null hypothesis of no individual effects should be rejected. It also means that empirical data should not be pooled and ordinary least square estimators are biased. According to the result of Breusch- Pagan LM test, null hypothesis is rejected thus random effects exist in the panel data. Hausman test is conducted to select between random effects model and fixed effects model. The p-value is above 0.05 thus it is safe to employ random effects model.

Table 5: Diagnostic Tests

Test Statistics	value	p-value
F test	34.56	0.00
Breusch- Pagan LM test	23.91	0.01
Hausman test	0.67	0.41

4.2. Regression Results

In this study, panel data regression analysis is used. Since, the empirical data includes observations over multiple time periods for sample firms. The results of panel data regression are presented in Table 6. Model I.a. is employed to analyze the value relevance of intangible assets for the pooled sample from year 2000 to 2016. The number of observations in IFRS period is greater than that in Turkish GAAP period. In this study, since there is an increase of intangible assets coefficient from Turkish GAAP period to IFRS period, one can draw the conclusion that the implementation of IAS 38 increases value relevance of intangible assets. Additionally, there is an increase of net income coefficient from Turkish GAAP period to IFRS period.

From Table 6, it can be seen that net income has a significant positive effect on stock price for all models. In other words, firms with high earnings strongly grab the attention of investors. The coefficients on net income reported by sample firms under Turkish GAAP period and IFRS period are statistically significant (0.1 and 0.01,

respectively). The adjusted R-squared of 0.356 and 0.461 show that intangible assets are strongly associated with stock price in Turkish GAAP period and IFRS period. Additionally, the coefficients on intangible asset in IFRS period and Turkish GAAP period are positive and statistically significant at the 0.01, implying that firms' intangible assets are incorporated into stock prices in the following accounting period. Findings from regression (Model II.b) provide empirical support for the second hypothesis that IFRS adoption in Turkey has led to an improvement in the value relevance of intangible assets. It appears that IAS 38 has contributed to an increased value relevance of sample firms' intangible assets. Although this finding is consistent with previous research studies (Holthausena and Watts, 2009; Sahut et al., 2011), it contradicts with the findings of Oliveria et al. (2010) and Morricono et al. (2009).

Table 6: Regression Results

Variables	Model I.a	Model II.a	Model II.b
Intercept	2.891***	2.337***	3.710***
BV-IA	1.528**	1.613**	1.508**
NIPS	2.173***	1.357*	3.508***
IA	8.253***	2.641***	11.073***
F test	20.37***	35.48***	17.58***
Adjusted R-squared	0.410	0.356	0.461
DW test	2.065	2.170	2.089

Notes:

* Statistical significance at the 10% level

**Statistical significance at the 5% level.

*** Statistical significance at the 1% level.

Regression Model: $P_{it} = \alpha_0 + \beta_1 (BV-IA)_{it} + \beta_2 NIPS_{it} + \beta_3 IA_{it} + \epsilon_{it}$ (Model I.a.)

Regression Model: $P_{it} = \alpha_0 + \beta_1 (BV-IA)_{it} + \beta_2 NIPS_{it} + \beta_3 IA_{it} + \epsilon_{it}$ (Model II.a)

Regression Model: $P_{it} = \alpha_0 + \beta_1 (BV-IA)_{it} + \beta_2 NIPS_{it} + \beta_3 IA_{it} + \epsilon_{it}$ (Model II.b)

For the pooled sample, all coefficients are statistically significant (0.05, 0.01 and 0.01, respectively) and the R-squared is 0.410, which means the accounting numbers are able to clarify the 41% of the firms' stock price. The results of empirical analysis indicate that intangible assets provide value relevant information to financial statements users and explain the majority of variation in security prices. Hence, hypothesis 1 is supported. This result is consistent with the findings of Godfrey and Koh (2001), Shahwan (2004), Garanina and Pavlova (2011), Hirschey et al. (2001) and Dahmash et al. (2009).

Durbin–Watson test is employed to determine whether there is an autocorrelation. According to the results of Durbin-Watson test, null hypothesis of existing no autocorrelation is accepted for all empirical models.

*Analysis of Value Relevance of Intangible Assets Under International
Financial Reporting Standards: Evidence from Borsa Istanbul*

Taken together, the empirical evidences support a conclusion that the change to IFRS significantly increased the value relevance of intangible assets reported by sample firms. It is also found that the intangible assets disclosed by sample firms are value relevant to the financial statement users when evaluating the value of firms. The increase in value relevance of intangible assets will bring future economic benefits. The increased value relevance of accounting data enables financial market participants to make more rational and accurate investment decisions. The results of empirical analysis are in line with expectations.

5. Conclusion

The adoption of IFRS has brought dramatic changes to financial reporting environment. The advocates of IFRS claim that IFRS significantly has increased the quality of financial statements disseminated by firms. As the world economy is becoming much more competitive than before, intangible assets of firms grab investors' attention. Therefore, new economy firms hold a significant amount of intangible assets which are heavily used in business operations.

In this paper, the value relevance of intangible assets under IFRS and Turkish GAAP is compared. Using accounting data of manufacturing firms for 2000-2016, it is concluded that the intangible assets reported by manufacturing firms are value relevant to financial statement users and the value relevance of intangible assets appears to increase from Turkish GAAP period to IFRS period. In other words, International Accounting Standard 38 allows for a better representation of intangible assets than Turkish GAAP. It should also be noted that the pure adoption of IFRS may not increase the value relevance of accounting information unless firms provide enough information on the impacts of IFRS adoption to the financial statement users. Undoubtedly, the stronger law enforcement contributes to the increased value relevance.

This is the first research paper on the value relevance of intangible assets involving Turkish GAAP period and IFRS period in the Turkey. The research within Turkish context could provide valuable input to the international debate on the value relevance of intangible assets. Future research studies may provide further evidence on whether the introduction of IFRS increased the value relevance of intangible assets.

References

- Aboddy, D., and Lev, B. (1998). The value relevance of intangibles: The case of software capitalization. *Journal of Accounting Research*, 36, 161-191.
- Aboddy, D., Hughes, J., and Liu, J. (2002). Measuring value relevance in a (possibly) inefficient market. *Journal of Accounting Research*, 40(4), 965-986.
- Aharony, J., Barniv, R., and Falk, H. (2010). The impact of mandatory IFRS adoption on equity valuation of accounting numbers for security investors in the EU. *European Accounting Review*, 19(3), 535-578.

Ahmed, K., and Falk, H. (2006). The value relevance of management's research and development reporting choice: Evidence from Australia. *Journal of Accounting and Public Policy*, 25(3), 231-264.

Alford, A., Jones, J., Leftwich, R., and Zmijewski, M. (1993). The relative informativeness of accounting disclosures in different countries. *Journal of Accounting Research*, 31, 183-223.

Barth, M. E., Beaver, W. H., and Landsman, W. R. (2001). The relevance of the value relevance literature for financial accounting standard setting: another view. *Journal of Accounting and Economics*, 31(1), 77-104.

Barth, M. E., and Clinch, G. (2009). Scale Effects in Capital Markets-Based Accounting Research. *Journal of Business Finance and Accounting*, 36(3-4), 253-288.

Barth, M. E., Landsman, W. R., and Lang, M. H. (2008). International accounting standards and accounting quality. *Journal of Accounting Research*, 46(3), 467-498.

Baum, C.F. (2006). *An Introduction to Modern Econometrics Using Stata*, Stata Press, Texas, First Edition

Brahim, H. B., and Arab, M. B. (2012). The relevance of the information about intangibles: Some determinants. *International Journal of Accounting and Financial Reporting*, 2(1), 219-244.

Bublitz, B., and Ettredge, M. (1989). The information in discretionary outlays: Advertising, research, and development. *Accounting Review*, 64 (1), 108-124.

Dahmash, F. N., Durand, R. B., and Watson, J. (2009). The value relevance and reliability of reported goodwill and identifiable intangible assets. *The British Accounting Review*, 41(2), 120-137.

Garanina T., and Pavlova Y. (2011, April). *Intangible assets and value creation of a company: Russian and UK evidence*. European Conference on Intellectual Capital, Nicosia, Cyprus.

Gjerde, Ø., Knivsflå, K., and Sættem, F. (2008). The value-relevance of adopting IFRS: Evidence from 145 NGAAP restatements. *Journal of International Accounting, Auditing and Taxation*, 17(2), 92-112.

Godfrey, J., and Koh, P. S. (2001). The relevance to firm valuation of capitalising intangible assets in total and by category. *Australian Accounting Review*, 11(24), 39-48.

Hamberg, M., and Beisland, L. A. (2014). Changes in the value relevance of goodwill accounting following the adoption of IFRS 3. *Journal of International Accounting, Auditing and Taxation*, 23(2), 59-73.

Hausman, J. A. (1978). Specification tests in econometrics. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 46 (6), 1251-1271.

Analysis of Value Relevance of Intangible Assets Under International Financial Reporting Standards: Evidence from Borsa Istanbul

Hirschey, M., Richardson, V. J., and Scholz, S. (2001). Value relevance of nonfinancial information: The case of patent data. *Review of Quantitative Finance and Accounting*, 17(3), 223-235.

Holthausena, R.W., and Watts, R.L. (2009). The relevance of the value-relevance literature for financial accounting standard setting. *Journal of Accounting and Economics*, 31 (3), 3–75.

Hung, M., and Subramanyam, K. R. (2007). Financial statement effects of adopting international accounting standards: the case of Germany. *Review of Accounting Studies*, 12(4), 623-657.

Jennings, R., Robinson, J., Thompson, R. B., and Duvall, L. (1996). The relation between accounting goodwill numbers and equity values. *Journal of Business Finance and Accounting*, 23(4), 513-533.

Joos, P., and Lang, M. (1994). The effects of accounting diversity: Evidence from the European Union. *Journal of Accounting Research*, 32, 141-168.

Lev, B. (2001). *Intangibles: Management, measurement, and reporting*. Washington DC: Brookings Institution Press.

Lev, B., and Sougiannis, T. (1996). The capitalization, amortization, and value-relevance of RandD. *Journal of Accounting and Economics*, 21(1), 107-138.

Kothari, S. P., and Zimmerman, J. L. (1995). Price and return models. *Journal of Accounting and Economics*, 20(2), 155-192.

Martínez, J. A., Martínez, D. A., and Lin, H. (2014). The value relevance of accounting numbers under international financial reporting standards. *Australian Accounting Review*, 24(3), 237-254.

Morricone, S., Oriani, R., and Sobrero, M. (2009). The value relevance of intangible assets and the mandatory adoption of IFRS. Available at SSRN (http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1600725).

Ohlson, J. A. (1995). Earnings, book values, and dividends in equity valuation. *Contemporary Accounting Research*, 11(2), 661-687.

Ohlson, J. A. (1999). On transitory earnings. *Review of Accounting Studies*, 4(3), 145-162.

Oliveira, L., Rodrigues, L. L., and Craig, R. (2010). Intangible assets and value relevance: Evidence from the Portuguese stock exchange. *The British Accounting Review*, 42(4), 241-252.

Paglietti, P. (2009). Investigating the effects of the EU mandatory adoption of IFRS on accounting quality: Evidence from Italy. *International Journal of Business and Management*, 4(12), 3-18.

Palea, V. (2014). Are IFRS value-relevant for separate financial statements? Evidence from the Italian stock market. *Journal of International Accounting, Auditing and Taxation*, 23(1), 1-17.

Ahmet ÖZCAN

Sahut, J. M., Boulerne, S., and Teulon, F. (2011). Do IFRS provide better information about intangibles in Europe?. *Review of Accounting and Finance*, 10(3), 267-290.

Shah, S. Z. A., Liang, S., and Akbar, S. (2013). International financial reporting standards and the value relevance of RandD expenditures: Pre and post IFRS analysis. *International Review of Financial Analysis*, 30, 158-169.

Shahwan, Y. (2004). The Australian market perception of goodwill and identifiable intangibles. *Journal of Applied Business Research*, 20(4), 45-64.

Sougiannis, T. (1994). The accounting based valuation of corporate RandD. *Accounting Review*, 69 (1), 44-68.

Tsoligkas, F., and Tsalavoutas, I. (2011). Value relevance of RandD in the UK after IFRS mandatory implementation. *Applied Financial Economics*, 21(13), 957-967.

Ulusan, H., and Ata, H. A. (2014). UFRS Esaslı Muhasebe Ölçülerinin Değer İlgililiğinin Borsa İstanbul Pay Piyasası'nda Test Edilmesi. *Business and Economics Research Journal*, 5(2), 61-78.

Yan, X. and Su X.G. (2009). *Linear Regression Analysis: Theory and Computing*, World Scientific Publishing, Singapore

Yang, J., Brashear, T. G., and Asare, A. (2015). The value relevance of brand equity, intellectual capital and intellectual capital management capability. *Journal of Strategic Marketing*, 23(6), 543-559.

"KONUT" TAN ÖTE "KONUT" TAN ZİYADE: YARATILAN YENİ KENTSEL ÜTOPYALARIN KONUT REKLAMLARI ARACILIĞIYLA İNŞASI*

Sevcan GÜLEÇ SOLAK

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi,
İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi,
Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi
gulecsevcan@hotmail.com

Ercan OKTAY

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi,
İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi,
Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi

Makale Geliş Tarihi:09.08.2017 Makale Kabul Tarihi:06.12.2017

“...bir reklamın, sadece kendi arkasındaki bir ‘mesaj’ ın saydam bir taşıyıcısı olduğuna inanmak aldatıcı reklamcılık mitolojisinin bir parçasıdır... Reklamın açıkça yaptığı şey (...) arzu nesnesini göstermektir, bize sunmaktır.”

Judith Williamson

Reklamların Dili –Reklamlarda Anlam ve İdeoloji

Özet

Kentler, küreselleşme süreçlerinin etkisiyle yaşadıkları değişimler nedeniyle pek çok disiplinin temel araştırma nesnelerinden birisi olmuştur. Kentsel mekânda meydana gelen bu değişimler aynı zamanda kullanıcıların mekâna yüklediği farklı anlamlarla birlikte anılarak mekânsal kimliği de oluşturmaktadır. Bu dönüşüm, özellikle konut reklamlarında yaşamın idealize edilerek ev, alışveriş merkezi, ofis, rekreasyon alanları gibi kentsel mekân kurgularıyla karşımıza çıkmaktadır. Tüketim kültürünün en önemli araçlarından biri olan reklamlar, ürün ve hizmet tanımlarının ötesinde yeni bir yaşam yaratma çabasıyla hayatımızı dört bir taraftan kuşatmıştır. Yaratılan bu reklamlar, bir taraftan bireyleri ürünleri ya da hizmetleri satın almaya yönlendirirken diğer taraftan da yeni kimlikler inşa etmektedir. Giyimden, yeme içmeye, tatilden eğitime, hobilerden zevklere, kullanılan otomobilden konuta kadar pek çok alan reklamlara konu olmakta, birey hem tercihleriyle hem de varlığıyla tüketimin nesnesi olmaktadır.

Bu çalışmada Türkiye’de yazılı ve görsel medyada yayınlanan konut reklam bannerları, reklam filmleri ve reklam afişleri rastgele örneklem tekniği kullanılarak seçilmiş ve elde edilen örneklemedeki söylem, metin ve görseller içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Konut reklamlarından hareketle konut ve konut projelerinde kültürel ve toplumsal değişimin yaşandığı ve konutun ihtiyaçtan öte bir arzu ve ayrıcalık nesnesi olarak sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Konut, Kentsel Mekân, Reklam, İçerik Analizi

*18-19 Eylül 2017 tarihleri arasında KKTC Gazimağusa’da düzenlenen Uluslararası Kentsel Politikalar Konferansı’nda sadece sözlü olarak sunulan tebliğin genişletilmiş metnidir.

**MORE THAN A RESIDENCE BETTER THAN A RESIDENCE: THE BUILDING OF
THE URBAN UTOPIAS CREATED NEWLY THROUGH THE RESIDENCE
ADVERTISEMENTS**

Abstract

Cities have been a research object of the many disciplines with the effect of the process of the globalization owing to the changes they have experienced. These changes appeared in urban spaces compose the spatial identity together with different definitions that the users make meaningful. This transformation in urban space appear as a fiction urban space of home, shopping center, offices and recreation areas by idealizing of the life in the advertisement of residences.

Advertisements which are the most important tools of the consumption culture have encircled our lives with the effort of creating a new life beyond the promotions of products and service. These advertisement in one hand, direct the individuals to buy the products or services, on the other hand, they build new identities. Many areas from clothing, food and beverage, holiday, education, hobbies, amusements, cars to houses are mentioned to the advertisements. So, individuals are the objects of both their preferences and their presences.

This study has been analyzed by using the text and visual examination method and advertisement of residences, advertisement of residence banners, advertisement films and advertisement posters have been chosen by using the random sample techniques. It has been reached that there have been cultural and social changes and the need of residence is presented as a privilege and desire object beyond the need of residence

Key words: Residence, Urban Space, Advertisement, Content Analysis

Giriş

Toplumsal ilişki ağlarının, düşünsel ve kültürel imgelerin sahnesi olan kent, aynı zamanda yaşanan toplumsal süreçlerin de temel unsurlarından biridir. Bu yüzden, insanlığın tarihi veya dünya tarihi genellikle kentlerin ve kentsel yaşamın tarihi olarak kabul edilmiştir. Modernizm öncesi dönemde kent ve mekân olgusu önceleri mitolojik düşünceyle daha sonra felsefi bakış açısıyla değerlendirilirken, sanayi devrimi ile yeni bir boyut kazanan kapitalizm kent mekânını ve toplumsal yapıyı etkilemiş, beraberinde yeni bir kent, yeni bir kentleşme ve yeni bir yaşam biçimi olarak kentleşmeyi getirmiştir. Sanayileşmeyle birlikte kent ve kentsel mekân sanayi, teknoloji, kapitalizm ve hegemonya tarafından şekillendirilen yani siyasal, toplumsal ve ekonomik amaçlar için biçimlendirilecek bir "şey" veya "nesne" olarak değerlendirilmiştir. Postmodern dönemde ise kent ve mekân sermaye birikimi ve bununla bağlantılı olarak tüketim kültürü tarafından biçimlendirilmiştir. Postmodernizmin kenti; gündelik hayat ve serbest etkinliklerin, hedonist tüketimin, farklılaşmış zevklerin ve alt kültürlerin temsil mekânları olarak ilan edilmiştir. Tarihsel süreçten de hareketle kentin ve kentsel mekânların, insanlık yaratımı ve insanlık durumunun bir bütünü, birer gündelik hayat mekânı, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin gerektirdiği donatıları içeren mekânlar olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Gündelik hayatın geçtiği mekânlar, yaşamın öznel ve psikolojik süreçlerinin geçtiği, algı ve deneyimlerin bilinç, kişiliğe ve anılara dönüştüğü yerler olarak inşa edilirken, kişilerin mekâna yüklediği farklı kimliklerle şekillenmektedir. Kentsel

“Konut” tan Öte “Konut” tan Ziyade: Yaratılan Yeni Kentsel Ütopyaların Konut Reklamları Aracılığıyla İnşası

mekânlar, bu yönüyle hem kentin kamusal benliğini ve kimliğini inşa etmekte hem kişilerin kimliğini ve kişiliğini şekillendirmekte (Ergin,2001:233), hem de yaşanan medeniyetlerin birer tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü kentteki anıtlar, konutlar, yollar, açık alanlar, mimari yapılar, peyzaj mimari uygulamalar, piktogram ve ideogramlar, vitrin tabela ve reklâm elemanları, açık hava sanat eserleri, aydınlatma uygulamaları, kısacası kentteki yapay yolla oluşturulmuş her şey, yapay çevrenin ve toplum kültürünün bir parçasıdır (Keleş ve Hamamcı,1993: 21). Tüm bunlar da oluşturulduğu dönemdeki toplumların bilgisini, teknolojisini, toplumsal değerlerini ve ortak kültürünü yansıtır. Doğal ve yapay çevreden oluşan çevresel kimlik,kentin mekân organizasyonuna ait bir kimliktir (Karadağ ve Koçman,2007:5) ve insan davranışları ve yapısal biçimler arasındaki karşılıklı ilişkiler sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Günümüz kentleri, farklı ideolojilerin yaşandığı, insan, zaman ve mekân, bağlamında imge ve göstergelerin kaotik ve çatışmacı birlikteliğinin sergilendiği, heterojen ve kozmopolit alanlardır. Konut, ise kentlerin bu heterojen ve kozmopolit yapıların somutlaştığı, sosyal ve ekonomik başta olmak üzere bir çok değişkeni içeren kapsamlı bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kentlerdeki konut ve konut algısındaki değişimi izlemek hem toplumsal hem de ekonomik sürecin çözümlenmesinde önemli ip uçları sunmaktadır. Çünkü konut fiziksel bir yapıdan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Konut; sosyal, ekonomik, kültürel, hukuksal, teknolojik olmak üzere çok bileşkenli (bileşenli) bir bütün olarak kabul edilmekte ve farklı işlevlerle toplumsal düzendeki yeri vurgulanmaktadır. Tekeli (1999:103) konutun işlevlerini: barınak olma, üretilen bir mal olma, tüketim malı olma, yatırım olarak spekülâtif değer artışlarına el koyma, ekonomik ve hukuksal güvence sağlama, toplumsal ilişkilerin yeniden üretilmesinde bir araç olma ve kentsel çevrenin oluşturulmasında bir kültürel yapı (artifact) şeklinde sıralamakta, konutun insanların temel ihtiyaçlarını karşılayan dört duvardan ibaret olmadığını vurgulamaktadır.

1.Konut Bağlamında Mekânın Üretimi ve Tüketimi

Küreselleşme, kentler arası rekabeti hızlandırırken, kentlere yeni ekonomik, politik ve kültürel roller de yüklemiştir. Bu süreç, kent içi mekân organizasyonunda önemli değişikliklere sebep olmuş, emek pazarının yapısı, kentsel faaliyetlerin biçimini ve dağılımını hızla değiştirmiştir (Işık, 1995: 101). Kentler özellikle de küresel kentler, ekonomik açıdan üretimin denetlendiği ve bütünleştirildiği yeni üretim mekânları, küresel sermaye birikiminin yoğunlaştığı ve küresel sistemin kontrolünün sağlandığı merkezlere dönüşmüştür(Harvey ve Friedmann’dan akt. Eraydın,:375). Sermayenin bazı kentlerde aşırı merkezileşmesi ve yoğunlaşması kentsel topraklara olan talebi arttırmış, kentsel topraklar önemli bir yatırım aracına dönüşmüştür (Ercan,1996: 77) Kentsel topraklar ve yeni konut inşası, sermaye için önem kazandığı ölçüde üretime yatırım yerine büro, lüks konut gibi alanlara yatırımlar artmış, bu artış da kente ilişkin mekânsal yapı kullanımının farklılaşmasına neden olurken, spekülâtif bir süreç olarak kentsel alanların aşırı

değerlenmesine ve kentsel yeniden yapılanma ile yeni kentsel rantlar oluşturulmasına yol açmıştır (Ercan,1996: 77).

Kapitalizmin kentsel mekânı nasıl örgütlediğine ilişkin analizlerde kentsel mekân ve kentleşme ile ilgili olgular sermaye birikim süreçleri bağlamında değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Harvey de genel olarak parasal ekonomilerde, özel olarak kapitalizmde, para, zaman ve mekân üzerinde birbiriyle kesişen hâkimiyet, toplumsal iktidarın görmezden gelinemeyecek bir özsel bağlantısını oluşturduğunu iddia etmektedir. Harvey, Foucault'a atıfla mekânının toplumsal iktidarın içinde yer aldığı "kaplar" sistemi olarak düşünüldüğünde sermaye birikiminin bu toplumsal iktidarın coğrafi temellerini yeniden biçimlendirme yoluyla onu devamlı olarak yapı bozumuna uğrattığı sonucunun çıkacağını söylemektedir(2013: 268).Yani kapitalizmin sürdürülebilirliği için sermayenin zaman içinde kendi mekânsallığını yaratmaya ihtiyaç duyduğunu belirtirken, sermayenin de kentsel mekânı halkın ihtiyaçları ve arzuları doğrultusunda değil, kendi çıkarları doğrultusunda biçimlendirdiğini öne sürmekte ve bunu kriz dönemlerinde sermaye birikiminin konut politikalarını ve kentsel dönüşüm politikaları üzerinden örneklemektedir (Harvey,2013). Bu tür politikaların da yaşam tarzını belirlediğini ve dönüştürdüğünü savunmaktadır.

Bu dönüşüm sürecinde özel sektörün konut piyasasına girişiyle birlikte en önemli aktörlerden biri konut şirketleri olmuş ve konut sektörü büyük bir ivme kazanmıştır.Üretim ve tüketimin birbirinden bağımsız ele alınamadığı postmodern dönemde, mal ve hizmetlerin taşıdığı kullanım, değişim ve statü değeri, konutun kendisi ve konut alanlarındaki hizmetler için de geçerli olmaya başlamıştır (Çizmeçi ve Çınar'dan akt. Sipahi,2011:201)Bu süreçte konut,barınma, uyuma, soğuktan sıcaktan korunma,vb gibi gereksinimlerin karşılandığı geleneksel (Keleş,1998:89anlamının ötesine geçerek toplumsal statüyü belirleyen bir tüketim nesnesi haline gelmiştir. Post modern tüketim kültüründe konut, konut pazarına bir ütopya gibi sunulan bir ürün ve kapsamlı bir yaşam tarzı ve mutlu bir gelecek olarak sunulmuştur (Öncü, 2005: 94-95).

Bu çerçevede küreselleşen dünyada, hem mimarlık, hem kentsel tasarım, satın almayı ve "şey"lerin kullanımını yansıtan güç-mekân ilişkilerinde araca dönüşmüşlerdir. (Akpınar ve Paker,2007). Bu yeni kent düzeni de konut şirketleri aracılığıyla hayata geçmektedir.Piyasa ekonomisinin önemli aktörlerinden biri olan özel konut şirketlerinin temel amacı kârdır ve arkasında büyük bir finans ve reklâm-pazarlama endüstrisi yer almaktadır. Konut şirketleri konutları yaparken aynı zaman da yeni yerleşim alanlarının ortaya çıkış sürecinde arazi seçimi, yerel ve merkezi ilişkiler sonucu kent planlarının şekillenmesi,tanıtım ve pazarlama için reklâm stratejisinin belirlenmesi gibi önemli konularda da en etkili aktörler olarak da karşımıza çıkmaktadır (Pérouse ve Danış, 2005:100).

Konut üretiminin özelleşmesi, özellikle Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların neoliberal gündemi doğrultusunda devletin konut üretimi ve pazarlamasını ve finansmanını piyasa güçlerine bırakması telkinleriyle

“Konut” tan Öte “Konut” tan Ziyade: Yaratılan Yeni Kentsel Ütopyaların Konut Reklamları Aracılığıyla İnşası

gerçekleşmiştir(Geniş, 2009: 131).Yasal düzenlemelerle büyük sermayenin konut sektörüne girmesine olanak sağlanarak kent ve çevresi üst gelir gruplarına yönelik lüks konut projelerine açılmış ve konut sektörü kârlı bir yatırım alanı haline gelmiştir (Özberk, 2011: 969).

Kısaca postmodern dönemde kent ve mekânı şekillendiren temel unsur sermaye birikimi ve bununla bağlantılı olarak tüketim kültürü olmuş ve tüketim kalıpları toplumların statü seviyesini belirleyen en önemli göstergelerden biri haline gelmiştir. Kişilerin neyi, nasıl, ne kadar tükettiği, ne kadar harcadığı sahip olduğu toplumsal statüsünün ifadesi olarak değerlendirilmektedir. Yaşanan bu süreçten konut da payına düşeni almış, konutun muhiti ve tipi de statünün mekânsal göstergelerinden biri olarak sunulmuştur ve sunulmaktadır. Postmodern tüketim kültüründe pazarlanan sadece asıl işlevi barınak olan konut olmamış, konut pazarına bir ütopya gibi sunulan bir ürün, "ideal ev miti" veya "temalı yaşam tarzı" olmuştur (Öncü, 2005: 94-95).

Konut, toplumların ekonomik, sosyal, ve kültürel kimliklerinin bir simgesidir ve konut mekânlarının değişimi, toplumsal ve ekonomik değişime paralel bir seyir izler. Bireyler kendi fiziksel ve tinsel özelliklerinin yanı sıra ait olduğu grubun kültürel özelliklerini de yaşadıkları mekâna, o mekânın kullanım biçimine yansıtarak bu değişimi gündelik yaşama dahil ederler (Ertürk ve ark., 1992'den akt. Yıldırım, Uzun ve Kahraman, 2009:114).

Konut üretimi ve tüketimi ile ilgili bir diğer önemli konu da tek tipleşme, aynılaşma olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha önceleri konut tipolojilerinde çeşitliliği belirleyen temel etkenler, yaşanılan bölgenin iklimi, topografyası gibi doğal coğrafi verilerken, günümüzde tüketim kültürü ve bu kültürü yönlendiren konut şirketleri çok farklı tipte konut projelerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kent içindeki farklı kimliklerin sürekli ve çeşitli talepleri, bir taraftan konut arzını çeşitliliğe zorlarken, bir taraftan da ülkenin geneline yayılan konut projeleri her kentte iklimden, coğrafyadan ve yerel kültürden bağımsız benzer konut projelerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Alkan, 2014: 6).

2. Mekân Ve Ütopya

Tarihsel süreçte kent ve ütopya kavramları çoğu zaman yan yana gelmiş kavramlardır. Özellikle Avrupa ülkelerinin toplumsal ve siyasal düşüncesinde bir çok kent ve mimarlık ütopyaları ortaya çıkmış, yaşam alanları ve şehirler planlanmıştır. Ütopyalar kentlerin ve konutların hem mekânsal organizasyonunda hem de tasarımında etkilidir ve bu ütopyalarla yeni yaşamlar ve yeni toplumsal yapılar tasarlanmıştır. En genel tanımıyla ideal olan toplumu, yapıyı ve durumu tanımlayan ütopya kavramı her ne kadar ilk kez Thomas Moore tarafından 1516 yılında yazdığı "Ütopia" kitabında kullanılsa da Platon'un "Devlet" isimli eseri ideal devlet ve kent kurgusuyla olmayan yeri tanımladığı için ilk ütopyalar olarak kabul edilmektedir (Akkoyunlu Ertan, 2003:145). Ancak daha iyi bir yaşamı tasavvur eden ve yazının bulunuşundan önceki sözlü geleneğe dayanan Altın Çağ miti veya Eden'in Dünyevi

Cenneti gibi ütopyaların da varlığından söz etmek mümkündür (Maltaş Erol ve Görmez, 2016: 82)

Ütopyalarda çoğu zaman "var olmayan yer", "iyi yer", "mutlu yer", kimi zaman da var olan düzenin eleştirisi üzerinden geleceğe yönelik karamsar olasılıkların yer aldığı, insanların baskı altında olduğu, mutlu olmadığı toplumlar anlatılmaktadır. Bu tür ütopyalar; "anti-ütopyalar", "karşı-ütopyalar", "ters-ütopyalar" ya da "distopyalar" olarak adlandırılmaktadır.

Ütopyalar, toplumsal ve kentsel bir düzen tasarısı içerirken Howard'ın Bahçe Kenti'nde, Moore Ütopia'sında olduğu gibi kentsel bir form da sunmaktadırlar. Bu yönüyle kentsel ütopyaların şehir planlamacılığı ve mimarlığa esin kaynağı olduğu dile getirilmektedir (Harvey, 2008: 192). Ütopyalar bu yönüyle kentlerin ve konutların hem mekânsal organizasyonunda hem de tasarımında etkilidir. Kent, klasik ütopyaların değişmez ideal ortamı olarak kabul edilmiş ve düzenli ve uyumlu toplumsal yaşam idealine dayalı olarak tek düzelik derecesinde kent düşlerini yansıtmıştır (Akkoyunlu Ertan, 2003:147). Ütopyacı, yaşanan kentsel düzendeki olumsuzluklardan uzak, gerçekliğe alternatif olarak üretim, tüketim, iç ve dış dünya ile ilişkiler de dahil olmak üzere ayrıntılı bir kent düzeni tasarlamıştır (Özberk, 2011: 966).

Ütopyalarda yer alan bu tek düzeliğin, günümüz konut planlarından konut mobilyalarına kadar birbirinin eşi/benzeri kentler yaratılarak hayata geçtiği de gözlemlenen bir gerçektir. Bu gerçeklikte küreselleşme sürecinin ve buna da bağlı olarak kapitalizmin mekânsal örgütlenmesinin rolü büyüktür. Çünkü kapitalizm, toplumsal olgular olan mekân ve zaman üzerinde hakimiyet kurarak, kendine özgü bir mekân ve zaman anlayışı yaratmakta ve küreselleşme rüzgarıyla bu anlayış da tüm dünyaya yayılmaktadır (Yırtıcı, 2009 :7).

Konut, kentlerde yaşanan bu dönüşümünün hem en önemli göstergelerinden hem de simgelerinden biridir. Özel sektör sermayesinin konut piyasasına girişiyle birlikte konut bir yaşam alanından öte yeni anlamlar yüklenerek, pazarlanan bir meta haline getirilmiştir. Bu reklamlarda da temel vurgu tıpkı ütopyalarda olduğu gibi "var olmayan yerler", "mutlu yerler", "ayrıcılık yerler" olarak sunulmakta yeni yeryüzü cennetleri vaat edilmektedir. Bu çalışma bu süreci Türkiye'deki farklı şehirlerdeki inşaat şirketlerinin konut reklamları üzerinden analiz etmeye çalışmıştır.

3. Reklam ve Yaşam Tarzı:"Tüketiyorum O Halde Varım (I Shop Therefore I Am) "

Reklam, bir işin, bir malın, veya hizmetin para karşılığında, genel yayın araçlarında tarif edilerek, geniş halk kitlelerine duyurulması ve bir pazarlama iletişim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Serttaş Ertike,2009:21-21). Reklamın iletişim amacı tarafsız bir iletişim değil, tam tersine üretici tarafından bilinçli olarak yönlendirilmiş, biçimlendirilmiş bir iletişimdir. Reklam, pek çok alanda karşımıza çıkan ve toplumsal yaşamı şekillendiren kitle iletişim endüstrisinin bir

“Konut” tan Öte “Konut” tan Ziyade: Yaratılan Yeni Kentsel Ütopyaların Konut Reklamları Aracılığıyla İnşası

parçasıdır.M.Ö. 3000'lerde ilk reklam unsurlarına rastlanmasına rağmen basılı reklamın tarihinin 16. yüzyılda Almanya'da baskıya giren gazetelerde satılık ev, arsa, kitap ve benzeri ilanlarla başladığı ifade edilmektedir (Çengel ve tepe:2003:161)..

Günümüzde ise reklam, sadece her hangi bir ürünün ya da hizmetin satışına destek sağlayan bir araç olmaktan öte, kimliği dönüştürücü bir faktör olarak tüketim mekânizmasının çalışmasını sağlayan, cinsel , toplumsal, kentsel vb. gibi pek çok kimliğin tanımlanmasında ve biçimlenmesinde toplumsal yansımaları ortaya koyan kültürel bir kaynak haline gelmiştir (Becan,2016:153) . Reklamlarla yönlendirilen tüketim ve tüketim kültürü, yaşam tarzının müttemmim cüzü haline gelmiş, insanoğlunun varoluş sebebi tüketime kadar indirgenmiştir.

Rasyonel tüketimden sembolik tüketime geçiş süreci olarak da ifade edilebilecek bu süreçte reklam daha iyi bir yaşam sunma ve farklı bir konuma, statüye çıkarma vaatleri sunan ideolojik bir araç olarak da kabul edilmektedir (Becan, 2012:40). İdeoloji, her metinde olduğu gibi reklamlarda da görünmez bir örtü vazifesi ile farkında olmadan tekrar tekrar yaratılmaktadır. Tüketimi yöneten büyüklü bir düşünceyle, günlük yaşamı yöneten mucizevi bir zihniyetle, göstergelerin mutlak gücüne duyulan inançla, tüketimin lütufları bir emeğin ya da üretim sonucu olarak değil de bir mucize gibi sunulmakta ve yaşanmaktadır (Baudrillard,2008:23-24).

Kitle iletişiminin vermiş olduğu "gerçekliğin baş döndürücülüğü"(Baudrillard,2008:27) gündelik yaşamı giderek baskı altına alarak tüketilen nesnelere yerine sembolleri, göstergeleri koymaktadır. Çünkü tüketim toplumu var olmak için nesnelere daha doğrusu nesnelere yok olmasına ihtiyaç duymakta, nesnelere "kullanımı" nın yavaş yavaş kaybolması ile yeni değer yaratılmaktadır (Baudrillard,2008:46-47). . Bu yeni değer reklamlar aracılığı ile yaratılmakta, insanlar sahip oldukları şeylerden ve metallerden daha fazlasını istemeye özendirilerek yeni yaşam tarzları oluşturulmaktadır. Reklam aracılığıyla tüketiciye dönüşen bireyin belleğinde, reklam sloganı ya da reklamda kullanılan dil, kullanım tarzı ile yer ederek tüketim alışkanlıkları sanal olarak üretilen ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulmaktadır. Bu döngüde birer düşünsel ürün olan reklamlarda da kendine düşen payı alarak birer tüketim metası haline dönüşmektedir (Mengü, 2006: 120).

Postmodern dünyada meydana gelen bu değişim, günümüz kentlerinde, konutun kendisi ve konut alanlarındaki hizmetler için de geçerli olmaya başlamıştır. Konut şirketleri, planlamacılar ve mimarlar yapıyı çevreyi yerel sembollerle donatırken, pazarlamacılar da bu sembolleri modern kentli yaşam tarzlarının, seçkin kültürün, değerlerin ve kimliklerin ayrılmaz parçaları olarak sunulan söylemleri geliştirmektedirler (Özberk, 2011: 971). Bu yeni temsiller de reklamlar aracılığıyla kültürel ve fiziksel olarak çürümekte olan bir kent imajı ile yan yana işlenerek yeni yaşam tarzları, yeni kentler, yeni kimlikler olarak sunulmaktadır.

4. Ütopyanın Sunumu:Reklam Çözümleneleri

Konutla ilgili çalışmalar, sosyal anlam ve kültürel değerlerin büyük ölçüde konutların, mekân organizasyonları aracılığıyla yansıtıldığını, böylece farklı kültürlerin farklı mekânsal modellerle kendilerini ve dolayısıyla kimliklerini inşa ettiğini ortaya koymaktadır (Yıldırım, Uzun, ve Kahraman, 2009:114).

Temel barınma ihtiyacını karşılayan konut ve konut alanları, tarihin farklı dönemlerinde ve dünyanın farklı yerlerinde farklı ihtiyaçlar çerçevesinde biçimlendirilmiştir. Anadolu'da bu anlamda aslında oldukça zengin örneklerle ev sahipliği yapan bir coğrafyadır. Ancak, günümüzde üretim ve tüketim biçimlerinin değişmesiyle birlikte konut, bir yatırım aracı ve statü sembolü olarak bir tüketim nesnesi haline gelmiş ve bu da konuta bakış açısını etkilemiştir.

1960'lardan 80'lere kadar olan dönemde konut alanları yasal ve yasadışı olma çerçevesinde tartışılırken, inşaat sektörü ve yan sektörleri hem ekonomiye getirdiği hareketlilik hem de yarattığı geçici istihdam dolayısıyla desteklenmiş, 1980'lerden sonra konut üretimine bakış farklı bir boyut kazanmaya başlamıştır.2000'li yıllara gelindiğinde ise öncelikle büyükşehirlerde kentsel projeler hem kentin merkezinde hem de çeperlerde yer alan projeler olarak kentin gündemine oturmaya başlamıştır (Firidin Özgür, 2009) Bu projelerle de pazarlanan sadece asil işlevi barınak olan konut değil, konut pazarına bir ütopya gibi sunulan bir ürün, kapsamlı bir yaşam tarzı olmaktadır. Bu noktada bir pazarlama stratejisi olarak ürünlerin tanıtıldığı reklamların da bu süreçte oynadığı aktif rolün önemi de vurgulanması gereken bir gerçektir.

Çalışmanın bu bölümünde yayınlanan konut bannerları ile Türkiye'deki ulusal kanallarda yayınlanmış olan konut reklam filmleri, reklam afişleri belli bir sayıyla (100) sınırlandırılarak rastgele örneklem tekniğiyle seçilmiş ve söylem ile görselleri bir nitel araştırma yöntemi olan betimsel analiz tekniğiyle değerlendirilerek sonuçları ortaya konmuştur. Eleştirel düzlemde bakışı esas alan bu değerlendirmenin amacı; konut reklamlarında yaratılan simülasyonları (bir yaşam biçiminin de edinebileceği vb.) verilen mesajlar ışığında analiz etmektir.

Statü

"Yüksek kalite, yüksek yaşam...,bir inşaat şirketi olarak, sadece konut üretmiyor yeni yaşam alanlarını farklı ve yenilikçi fikirlerle birleştiriyor..., hayata farklı bakmaya, ayrıcalıklarla mutlu olmaya, muhteşem doğaya, sağlıklı yaşamaya, kazançlı yatırıma, güvenli geleceğe, kısacası yaşam reflexine davetlisiniz. Yeni projeler, yeni fikirler, pozitif kazanımlar, farklılıklar ve fayda üreten felsefesi ile gelecek her yerde..." (Gelecek Reflex Projesi,İstanbul, Gelecek Yapı)

"İstanbul'da hayat size güzel!" bir masaldır İstanbul'da, İstanbul'u yaşamak... Ah, ne zordur burada yaşamayana İstanbul'u anlatmak.....İstanbul'da yaşamamanın havası da bir başka!", korulardan yükselen servi ağaçlarının serinliğidir. İstanbul biraz...,biraz erguvan moru, biraz lale kırmızısı...ah İstanbul! 4 mevsimin bir başka renk, 4 mevsimin bir başka güzel..(3.İstanbul Başakşehir Projesi,İstanbul)

"Konut" tan Öte "Konut" tan Ziyade: Yaratılan Yeni Kentsel Ütopyaların Konut Reklamları Aracılığıyla İnşası

"karaman'ın huzur mahali,karaman'ın en gözde yeni yerleşim merkezinde yepyeni lüks bir yaşam sunuyoruz...." (Şahmahal Konutları, Karaman)

"kaliteli yaşamın yükselen değeri, ayrıcalıklı yaşamınızın planı.. " (Helenium Sky Suite Projesi, İstanbul)

"sizin için her şeyi düşündük ...,kayseri kim istemez ki kayserinin en şık ve en büyük projelerinde yer almak ...Anadolu'nun eşsiz yaşam kültürünü modern yaklaşımlarla yeniden tasarladık.....,prestij ve konforun Kayseri'deki yeni merkezi...hayalleriniz altın kadar değerlidir..., çoğu insan için lüks olanlar, sizin için olağansa, beklentileriniz yüksek ve farklı olmak istiyorsanız,şçekin bir çevrede yaşamak istiyorsanız Goldan Palace konutları sizi bekliyor " (Golden Center, Kayseri)

"Bandırma'da daha önce gerçekleşmemiş özel konsepti ile yüksek konfor ve ev hayatınızın standartlarının kökten değiştiriyoruz..." (Towers Minimalist, Bandırma)

"Kadıköy'de oturun, Brooklyn'de yaşayın.". (Brooklyn Park, İstanbul)

"Siz de gökyüzünün yeni yüzüyle tanışın...,sadece bir yapı değil yapıt, hatta başyapıt, artık dünyanın merkezi sizsiniz, doğayla iç içe hayallerinizin ötesinde" (Ağaoğlu , İstanbul)

"prestij ve ayrıcalığın sembolü ,Herkes İçin Kaliteli Yaşam" Fiyapı'

"Artık yaşadığınız yerin bir markası var... Hayatınızı geçirdiğiniz evi, o evin içinde bulunduğu mahalleyi, yararlandığınız açık ve kapalı sosyal mekânları ailenizin huzuru ve konforu için özenle tasarladık. İşte bu yüzden Drusilya Evleri sadece mimari bir proje ismi değil, düşlediğiniz yaşamı özetleyen bir marka. Doğayla iç içe bir hayat..." (Drusilya Evleri eskışehir)

"Deluxia Park Residence, mükemmel lokasyonu ve manzarasıyla sizi zirvede bir yaşama davet ediyor. İstanbul'un yeni yıldızının parlayan dünyasına hoş geldiniz". Deluxia Park Residence istanbul

"Hayat senin ekseninde"Exen İstanbul:

"Kurttepe Kasırları yalnızca 9 seçkin aile için" , adana "

Mutluluk - Huzur

"...sizin için düşündük, sizin için tasarladık..., mutlu bir gelecek ve mutlu bir yaşam için... Projemiz yeşillikler içinde ferah ve huzur dolu olup tam size ve ailenize göre tasarlanmıştır" (Çamlık Evleri Projesi, Afyonkarahisar)

"yeni nesil yaşam alanları inşa eder....bugünün dünyasına doğayı katarak büyüyen, mahalle kültürünü her alana taşıyan, huzurun her zaman eşlik ettiği bir yaşam...her ayrıntısı mutluluğunuz için tasarlandı...güven içinde bir yaşam... Hayat değerini kaştüstü'nde buluyor..." (Trabzon Towers, Trabzon)

"Göksu Yalıları mutlu bir yaşamın anahtarı... Konforun anlamını genişleten bir anlayışla ihtiyaç ve lükse odaklanmış olan yeni bir yaşamı misafirlerine sunan Göksu yalıları hayallerinizi gerçeğe dönüştürüyor." (A&B Yapı, Sivas)

Sevcan GÜLEÇ SOLAK ve Ercan OKTAY

"çocuğunuza güzel bir evden önce mutlu bir çocukluk bırakmayı düşündünüz mü? Biz düşündük...", (Gölbahçe Evleri, İstanbul)

" bu proje Tarsus'a mutluluk katacak, Burada yemekler leziz, uykular huzurlu, hayat çok keyifli!,Yaşayan Mekânlar, Yaşanılabilir Mekânlar!" (Kulak Tarsuspark Konutları,Mersin)

"Huzurlu bir dünyanın kapılarını aralıyoruz... Rüyakent'te yaşamak için çok sebep var..."(Rüyakent Konutları, Denizlidemirten İnşaat)

Cennet

"Zeray kent farklı tarzların ahengi... Zeray güneşiyle doğa modern bir hayata kucak açıyor.modern ve fonksiyonel yaşam alanları , her m²'ye maksimum konfor katıyor....Kaldığınızda; teknolojinin doğanın bir parçası haline geldiği, sadece size ait bir dünyada tüm beklentilerinizin karşılandığı, hayalinizdeki bu masalsi dünya zeray a.ş. 'nin dokunuşuyla gerçek oluyor " (Zeray Kent ,Kocaeli)

"Ankara'da işin de yaşamın da yatırımın da rengi değişiyor...,bu cennet insanın ömrüne ömür katar... Northgate Ankara cennet parkında yeşilin her rengi, iş sonrası yenilenmek var. Tazelik var..."(Northgate, Ankara)

"yeryüzü ve gökyüzü arasındaki tek kat..." (Toskana Orizzonte, İstanbul)

"... cennet bahçesi güzelliğinde bir proje..."(Jardin Eden Çeşme,İzmir)

"herşey olağan burası olağanüstü!" (Dekon Suadiye Ametist,İstanbul)

"Cennet ayaklarınızın altında" Oksijen Konakları,İstanbul

Hayal

"hayal dünyanızdan gerçek dünyaya..." (Vavyapı, Konya)

"hayallerinizi yaşamak hiç bu kadar kolay olmamıştı.." (Atlantik Life, İstanbul)

" masal şehri kütahya hayallerine kavuşuyor ...,daha sağlıklı müstakil bir yaşam...,seçkin bir yaşam... ,düşlerin gerçek olduğu bir an ,bugün aslında yarın... (Sam Tower, Kütahya)

"Her şey benim istediğim gibi olsun dersen, Studio L'egom!, HAYALLERİN TAM İÇİNDE!, İSTEDİĞİN GİBİ YAŞA! Kısacası Studio Lego, 7/24 senin aklını okuyan çok akıllı bir konut projesi. Pardon... Konut değil, yaşam projesi...", (Studio Lego, Antalya)

"yaşamaya baştan başlayın..." (Nef İstanbul, İstanbul)

"kendi tarihini yaz..." (1071 Kadıköy, İstanbul)

"sözlerin gerçek olduğu yer... ", (Avrupa Konutları Başakşehir, İstanbul)

"Hayallerinizdeki Şehir Orada!"evora ,istanbul

"Gerçek yaşamın içinde beklentilerinizin de ötesinde,, "bir anahtardan" çok daha ötesini..." Innovia: istanbul

"Konut" tan Öte "Konut" tan Ziyade: Yaratılan Yeni Kentsel Ütopyaların Konut Reklamları Aracılığıyla İnşası

"Şehr-i Göl, Bingöl'de konut sektörüne yeni bir standart ve soluk getirecek. Şehr-i Göl'de daire alanlar her yönüyle beklediklerinden fazlasını bulacaklar. (Şehr-i göl, Bingöl,)

Doğa Yeşil,

"...hayat artık mavi yeşil ,..."(Yeşil Mavi Teras, Gaziantep)

"yapımızı en ufak detaylarına kadar genel konseptimize sadık kalarak tasarlamaya ve mimarinin bilinen problemlerine yeni yanıtlar aramaya gayret ettik..., ekolojik kaygılar, estetik değerler ve ticari bir yapı tasarlama anlayışını bütünleştirmeye gayret ettiğimiz atakum suite loft projesinde, yatırımcılarımızla paylaştığımız ekolojik, teknolojik ve humanist vizyonumuz, bu projeyi benzersiz kılıyor." (Atakum Suite Loft, Samsun)

"hayatın içinde...izmir'in merkezinde tüm şehir onun etkisinde", "doğanın içinde..., şehrin içinde yaşarken doğayla da bütünleşebileceğiniz izmir'deki tek proje. Kendine ait yemyeşil korusu ile... Binbir çeşit çiçek kokusunu evinizin içine getiriyor, size ve sevdiklerinize huzur dolu zamanlar vadediyor. (Folkart Incity Projesi, İzmir)

" topraktan yükselen sanat,.... Bütün bunları yapmak için evinizden çıkıp bir yerlere gitmenize gerek yok. Bütün bu aktiviteler ve daha fazlası..."(Turkuaz Konutları Projesi , Karaman)

"fonksiyonel , sürdürülebilir , yeni ve özel yaşam.... Modern mimari ve teknolojik mühendislik uygulamalarını, uluslararası endüstriyel standartlar seviyesinde, çevreye duyarlı bir anlayışla birleştiren bir anlayışla..." (Atlas Teras, Mersin)

"Yaşam alanları oluştururken, temeli insana ve doğaya saygı olan, modern yapılar üretmek, bu yapıları üretirken bireylerin öncelikle sosyal, sportif ve kültürel aktivitelerle bağıni eksiksiz kurarak, modernlik, mimari mükemmellik ve teknolojinin akıllı kullanımıyla bireyleri geleceğe taşıyarak yüceltmek ve kurumsal kimliğimizi gelecek kuşaklara dürüstlük ve onurla aktarmak. Proje üretirken, bireyin doğallığıyla bağıni koparmadan modern mimari ve teknolojiden üst düzeyde faydalanmasını sağlamak, adımızı geleceğe taşıyacak karakteristik yaşam alanları oluşturmak. " (Silvan Konakları, Diyarbakır)

"yerde ararken gökte orman, 100 metre yükseklikte bile dokunacağınız kadar yakın ağaçlar olduğunu düşünün!, Burada gökyüzü de sizin, orman da!" Sinpaş

Konut reklamları incelendiğinde sloganlarının dilinde konutun "bir evden fazlası" (Vıp Kurtköy, İstanbul)ni vaat ettiği görülmektedir.Tıpkı ütopyalarda olduğu gibi mutlu, huzurlu yaşamlar, cennet tasvirleriyle işlenerek insanlara sunulmakta projenin niteliğine göre reklamlardaki vurgu değişmektedir. Yaşanılan yerin betimlemesi ve orda yaşamakla insanların nelere kavuşacağı ana vurgu noktası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar ise "hayal", "masal","cennet", rüya gibi kavramlarla gerçek üstülük, "prestij","ayrıcalık","lüks yaşam" "marka", "tarz" "seçkin" gibi kavramlarla statü, "huzur", "mutluluk", "neşe", gibi kavramlarla mutlu bir yaşam ,"gelecek", "çocuk", "güvenlik", "sevdikleriniz" gibi kavramlarla aile,

"yatırım", "ödeme kolaylığı", "kar" gibi kavramlarla da ekonomik boyut, "doğa", "yeşil", "mavi", "orman", "çiçek" gibi kavramlarla çevre ve rekreasyon alanları, "merkez", "şehir" "içinde" "zaman", "mesafe", gibi kavramlarla şehre, merkeze veya iş yerlerine ulaşım boyutu vurgulanmaktadır. Bu kavramlar kadar yoğun kullanılsa da reklamların bir kısmında eski mahalle ve komşuluk ilişkileri kimi projelerin öne çıkardığı kavramlardır.

Konut reklamları, görsel (resimler ve videolar) açısından incelendiğinde ise yine karşımıza idealize edilmiş kimlikler ve yaşamlarla inşa edilmiş "Modern Zamanlar" çıkmaktadır. Toplumsal cinsiyet algısına göre kadın ve erkeğin mekânsal konumlanması belirlenmektedir. Örneğin kadın, mutlu, güzel, bakımlı, genç, iyi bir anne, iyi bir eş olarak; erkek ise güçlü, güven veren, sözünde duran, mevki ve statü sahibi olarak tanımlanmaktadır. Aileler biri kız biri erkek, iki çocuklu çekirdek aile olarak idealize edilirken, çocuklar konutların çocuk parkında, kadınlar mutfakta, çocuklarla birlikte ve/veya salonlarında ya da koşu parkurlarında spor yaparken, erkekler iş yerinde, lüks otomobillerle veya konut girişlerinde ideal ölçülerde konumlandırılmıştır. İncelemeye konu olan konut reklamlarında ve daha önce yapılan benzer çalışmaların çoğunda, toplumun kullanıcılara biçtiği benzer roller sahnelenmektedir (Durmuş ve Sever, 2016:1164) . Reklamlarla vaat edilen yeni bu yaşamda kadına daha rahat bir ev ortamı, spor mekânları ve alışveriş olanakları sunulurken; erkeğe lüks spor alanlarında sosyalleşmeye daha fazla olanak tanıyan mekânlar, iş alanlarına olan yakınlık sunulmaktadır. Reklamlardaki mesafe vurgusu da dikkat çekici bir diğer unsurdur, "merkez de ama merkezden uzak", "hava alanına, metroyadakikalık mesafe" cümleleri sıkça telaffuz edilmektedir. Kentin itici yönlerini tanımlarken kullanılan uzaklık ve ulaşım sorunları reklamların retorik diliyle yeniden şekillenerek bir çekim noktası olarak sunulmaktadır.

Konut projelerinin iç ve dış mekân özellikleri değerlendirildiğinde de karşımıza daha çok "modern" kavramı çıkmakta mimarlar ve iç mimarlar tarafından tasarlanan, dekore edilen/ettirilen modern mobilyalar teknolojinin de yardımıyla birden çok boyutlu olarak canlandırılarak tüketiciye hazır "ev" konseptiyle sunulmaktadır. Konutun tipine göre oda sayısı ve büyüklük değişmekle birlikte daha önce Türk toplum yapısında daha önceleri çok tercih edilmeyen 1+1 , stüdyo veya home ofis tipi konutlarda projelerde yerini almaktadır. Konut tipi tercihindeki bu değişimi de toplumsal ve kültürel değişimle açıklamak geniş ailelerin yerini çekirdek ailelere veya yalnız yaşamaya, iş yerinde yaşamaya bırakmasıyla ilişkilendirmek sanırım yanlış olmayacaktır. konutun iç mekân değişimiyle ilgili vurgulanması gereken bir diğer unsur da "giyim/giyinme odaları" dır ve bu yeni mekânlar, tüketim kültürünün "evlerin /konutların" bir parçası olduğunun somut göstergelerinden bir başkasıdır.

Konut projelerinin adlandırılmasında kullanılan kelimeler de vurgulanması ve incelenmesi gereken bir diğer husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değişimi bir pazarlama stratejisi olarak mı yoksa kültürel bir değişimin sonucu olarak mı değerlendirmek gerektiği başka çalışmalara konu olacak önemdedir.

“Konut” tan Öte “Konut” tan Ziyade: Yaratılan Yeni Kentsel Ütopyaların Konut Reklamları Aracılığıyla İnşası

"Myworld, Villaparts, Evviva, Azura, North, Sample, Helenium, Zin o, Toya Vista, Elsiyum, Saloon, Elitistpark, Renaissaince, Arcadium, Selective, Mashattan, Nissa, Nish, Crown, Symbol, Dome, Eaglepark, New Drita, Suite Mxn, Life in Vera, Deluxia, Uprise, Upcity, My Roseville, Via Port, Elite, Evora, Foresta, Newista, Royal, Terrace, Ottomare, Innovia, Kelebekia, Green Garden, Star, New, Colorist, Garden, Home Life, Spradon, Evostar, Liva, Astera, Venue, Misstanbul, Palmira, Selenium, Maximoon, Selective, Aura, Exen, Nuvo, Still, Dream, Karma, Country, Sarissa, A'La, Citycourt, Simplicity, Q, Gaia, Anthill, Cornerlife, Trea, Quasar..." (Görgülü, 2013)karşımıza çıkan proje isimlerinden bazılarıdır.

Residence, Tower, Town, City, "My", "N", "The" gibi harf ve/veya kelimeleri projelerin başına veya sonuna ekleyerek, veya Türkçe harflere İngilizce harflerle karşılık bularak veya tamamen yeniden "karma" bir dil yaratarak yeni ütopyalar daha çekici hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Konut reklamları incelendiğinde belki de tek gerçeklik bu ütopyaların "bedeli" olarak, yatırım ve ödeme kolaylığı vurgusu ile diğer unsurlardan sonra karşımıza çıkmaktadır. Bu ütopyalar, düşen faiz oranlarıyla, uzayan vadelerle, çadır günleriyle, bitti biteceklerle, konutta "outlet" kampanyaları olarak tüketim sahnesine sunulmaktadır.

Projelerin boyutu ve ekonomik değeri arttıkça, projelerde vaad edilenler de artmakta dolayısıyla reklam bütçeleri de arttırılarak farklı pazarlama stratejileri kullanılmaktadır. Kentler değiştikçe reklamlarda vurgulanan konular temelde aynı olmakta ancak vurgu sıraları değişmektedir. Özellikle metropol olarak ifade edeceğimiz kentlerde statü vurgusu ile birlikte alışveriş merkezlerine yakınlık ve doğa/yeşil vurgusu biraz daha ön plana çıkmaktadır. Konut reklamlarında kent ve kır karşıtlığı yine retorik bir dille reddedilerek yeni kent ütopyaları inşa edilmektedir.

Sonuç Yerine

İlkel barınaklar şeklinde yerleşik hayata geçişle birlikte karşımıza çıkan konut, toplu yaşamla birlikte farklı anlamlar yüklenerek farklı şekillerde inşa edilmiş, insanların bir konuta sahip olma veya yaşama hakkı temel insan haklarından birisi olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda konut hem gündelik yaşamlarımızın hem de ülke politikalarının her zaman merkezinde olmuştur. Yaşanan toplumsal, ekonomik, kültürel değişimlerin ilk etkileri bu yaşam alanları üzerinde görülmüştür. Kimi zaman iktidarın, statünün, gücün, gösterişin, paranın göstergesi olarak kimi zaman teknolojik gelişmelerin, kimi zaman da ekonomik dönüşümlerin mekânları olarak karşımıza çıkmıştır. Konut, kimi zaman sahiplenilmiş, anlamlandırılmış barınak olmaktan öte "ev", "yuva" olarak kimliklerin birer parçası haline gelmiştir.

Bu çalışma, bu dönüşümü belirli sınırlar çerçevesinde ele alıp, özellikle son dönemde meydana gelen ekonomik ve toplumsal dönüşümlerle konutun değişen anlamını konut reklamları üzerinden incelemiştir. Konut, yine pek çok anlamlarla yüklenmiş bir mekân olarak karşımıza çıkmakta ancak " ev/yuva" anlamının içi

boşaltılıp tüketim nesnesi, arzu nesnesi haline getirilmiştir. Farklı pazarlama stratejileri ile yeni kentsel ütopyalar oluşturulmakta, konut almak isteyenler/tüketiciler ütopya esirleri olarak "hazır kimliklerle" kimliklendirilmeye çalışılmaktadır.

Konut projelerindeki değişimleri kültürel ve toplumsal değişimlerin de bir göstergesi olarak kabul etmek mümkündür. Yaşanan bu dönüşüm sadece küresel kent, dünya kenti gibi küreselleşmenin başkentleri olarak kabul edilecek kentlerde değil farklı büyüklüklerdeki Türkiye'nin farklı kentlerinde de kendini göstermektedir. Değişen sadece projenin ekonomik boyutuna göre ütopya gibi sunulan vaadlerin niteliğidir.

Bu değişim ve dönüşüm beraberinde hem sosyolojik hem de sosyo-psikolojik pek çok soruna gebe dir. Çünkü sunulan ütopyaların gerçekliği ile yüz yüze kalan kişiler ve toplumlar, başta kentsel ve toplumsal ayrışma ve bunun hem bir sebebi hem de bir sonucu olarak güvenlik kaygısı, suç korkusu ve ulaşılamayan hayaller sonucu hayal kırıklıkları gibi pek çok sorunla karşı karşıya kalacaklardır. Bu dönüşümün daha ayrıntılı bir şekilde ve disiplinler arası yaklaşımlarla ele alınıp incelenmesi önem arz etmektedir.

Reklamın varoluş nedeni tüketicinin içindeki arzuyu ortaya çıkarıp tüketmeye, almaya yönlendirmek olsa da bir insan hakkı olan konutun farklı arzu nesnelereyle süslenerek sunulması bu çalışmanın temel eleştiri noktalarından bir tanesidir.

Kaynakça

Akkoyunlu E. K. (2003). "Kentin Tükenişi ve Ütopyalar", Amme İdaresi Dergisi, 36(2), s. 143-165.

Akpinar, İ.Y., Parker, N. (2007), "Küresel İstanbul'un Mekânsallaşması: "Kap(ı/a)lı Özel Siteler", IAPS-CSBE Network Kültür ve Mekân Toplantıları, Kent, Kültür Ve Konut, ulusal sempozyum: 1, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul , 14-16.12.2007. IAPS-CSBE Network Kitap Serisi: 7-Kent, Kültür ve Konut, s. 168-176, ISBN: 978-975-6437-77-3, 2007

Alkan, L. (2014), "Ankara'da Değişen Konut Örüntüsünün Yeni Yüzü: Rezidanslar", 5. Kentsel ve Bölgesel Araştırmalar Ağı Sempozyumu, 16-18 Ekim 2014, Ankara.

Aytaç Ö., "Kent Mekânlarının Sosyo-Kültürel Coğrafyası", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal of Social Science, Cilt: 17, Sayı 2, s. 199-226.

Baudrillard, J. (2008). "Tüketim Toplumu", H. Deliçaylı & F. Keskin (Çeviren)., Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Becan, C. (2016), "Reklam Vaadlerinin "Rasyonalizm"den "Optimizm"e Geçişinde Mutluluk Olgusunun Rolü: Mutluluk Çekicilikli Reklamlardan Elde Edilen

“Konut” tan Öte “Konut” tan Ziyade: Yaratılan Yeni Kentsel Ütopyaların Konut Reklamları Aracılığıyla İnşası

Doyslara Yönelik Bir Araştırma”, Humanities Sciences (NWSAHS), 4C0208, 2016; 11(3): 152-171.

Becan, C. (2012), *“Yeni (Duyuşsal) Reklam İletileri Bağlamında “Göstergeleri” Okumak: Göstergibilimsel Yöntemden Yararlanarak Bir Reklam İletisi Çözümlemesi”, Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı : 4/Nisan 2012-Eylül 2012, s. 36-52.*

Çengel, Ö. ve Tepe, F.F. (2003). *“Reklam Ve Özgürleşme Süreci: Türkiye’de İki Reklam İncelemesi”, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (3), s. 161-172.*

Durmuş S., Sever E. (2016), "Reklam-Retorik-Mimarlık: Konut Reklamlarında Toplumsal Cinsiyet Algısı", 1. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Elazığ, Türkiye, 13-15 Ekim 2016, s.1162-1182 https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50305400/419_finalpaper.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1503322904&Signature=0D8se6IKPd%2FNSFUpChyeE6ugRfQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DREKLAM-RETORIK-MIMARLIK_KONUT_REKLAMLARI.pdf

Ercan F. (1996), *“Kriz ve Yeniden Yapılanma Sürecinde Dünya Kentleri ve Uluslar arası Kentler: İstanbul”, Toplum ve Bilim Dergisi, Sayı 71, 1996, s.77.*

Erol A. M., Görmez K. (2016), *“Ütopyalarda Mekân Tahayyülleri: Utopia’nın Mekânı”, KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 18(30), s. 81-86*

Ertike, A.S. (2009), *“Reklam : Temel Kavramlar, Teknik Bilgiler, Örnekler”, Detay yayıncılık, Ankara*

Geniş, Ş. (2009), *“Neoliberal Kentleşmenin Mekânda Yansımaları: İstanbul’da Güvenlikli Siteler”, Toplum ve Bilim Dergisi, Sayı 116, s. 121-156.*

Görgülü, G. (2013), *“Hayallerimizdeki, eşsiz, ayrıcalıklı, olağanüstü yaşam!”* 15/11/2013, <http://www.pazarlama30.com/hayallerimizdeki-essiz-ayrivalikli-olaganustu-yasam/>

Harvey D. (2003), *“Postmodernliğin Durumu”, Metis Yayıncılık, İstanbul, s.255*

Harvey D. , (2013),*“Kapitalizmin Krizi ve Kentsel Mücadele”* başlıklı konferanstan, (Erişim) <http://haber.sol.org.tr/kent-gundemleri/david-harvey-antikapitalist-mucadele-kent-merkezlerinde-orgutlenecek-haberi-55875..>: 16 Nisan 2013.

Harvey, D. (2008), *“Umut Mekânları”, çev. Zeynep Gambetti, Metis Yayınları, İstanbul*

Işık O. (1995), *“Globalleşme Süreci ve Kentin Değişen Anlamları”, Birikim Dergisi, Sayı 68-69,1995, s.101.*

Karadağ A. Ve Koçman A. (2007), "Coğrafi Çevre Bileşenlerinin Kentsel Gelişim Süreci Üzerine Etkileri: Ödemiş (İzmir) Örneği", Ege Coğrafya Dergisi, Sayı 16, s.5.

Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1993), "Çevrebilim", İmge Kitabevi, Ankara, s.21.

Keleş, R. (1998), "Kentbilim Terimleri Sözlüğü", İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

Mengü, M. (2006), "Reklam Sloganları ve Tüketici Zihni", İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi (ISI), Cilt 25, s. 109-122

Nilüfer, E. (2001). "Ortak Yaşam Alanı Olarak Heykel", 21.Yüzyıl Karşısında Kent ve İnsan, Haz. F.Gümüšoğlu, Bağlam Yayınları. İstanbul, s.233.

Öncü, A. (2005) "İdeal Ev" Mitolojisi Sınırları Aşarak İstanbul'a Ulaştı", Mekân, Kültür; İktidar Küreselleşen Kentlerde Yeni Kimlikler, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 85-103.

Özberk, N. (2011), "Piyasa Eliyle Üretilen Kentsel Ütopyalar: Özel Konut Şirketlerinin Kentsel Mekân Sunumu", s.964-984
https://www.academia.edu/7381828/Piyasa_Eliyle_%C3%9Cretilen_Kentsel_%C3%9Ctopyalar_%C3%96zel_Konut_%C5%9Eirketlerinin_Kentsel_Mek%C3%A2n_Sunu_mu_Urban_Utopias_Created_by_the_Market_Urban_Space_Promotion_of_Private_Housing_Companies

Özgür, E.F. (2009), "İstanbul'un Konut Alanlarında Yeni Eğilimler", 13 Mayıs 2009 http://www.obarsiv.com/e_voyvoda_0809.html

Pérouse, J.F. ve Danış, A.D. (2005), "Zenginliğin mekânda yeni yansımaları: İstanbul'da güvenilirli siteler", Toplum Ve Bilim Dergisi, Sayı 104, s. 92-123.

Sipahi E. B. (2011), "1980 Sonrası Yeni-Liberalizm Ve Küreselleşmenin Etkisinde Yeni Bir Kentsel Gelişme Biçimi Olarak Güvenlikli Siteler: Konya Örneği", Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi Ve Kamu Yönetimi (Kent Ve Çevre Bilimleri) Anabilim Dalı, Ankara, s. 200-201.

Tekeli İ. (1999), "Kent Planlaması Konuşmaları" , , TBMOB Mimarlar Odası Yayınları, Ankara

Williamson J. (2001). "Reklamların Dili".(Çeviri: Ahmet Fethi), Ütopya Yayınevi, Ankara.

Yıldırım K., Uzun O., Kahraman N. (2009), "İki Farklı Kültürel Bölgede Bulunan Apartman Konut Yaşama Mekânlarının Kullanım Sürecinde Değerlendirilmesi", Politeknik Dergisi Journal of Polytechnic Cilt:12 Sayı: 2 s.113-120.

Yırtıcı, H. (2009), "Çağdaş Kapitalizmin Mekânsal Örgütlenmesi", İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2. baskı

<http://www.1071kadikoy.com.tr/>

<http://www.agaoglu.com.tr/tr/projects/konut-projeleri>

http://www.agsgrup.com.tr/proje/vip_kurtkoy

“Konut” tan Öte “Konut” tan Ziyade: Yaratılan Yeni Kentsel Ütopyaların Konut Reklamları Aracılığıyla İnşası

<http://www.atlantiklife.com/>
<http://www.atlasteras.com/tr/>
<http://www.avrupakonutlari.com/>
<http://www.brooklyn.com.tr/>
<http://www.camlikevleri.com/>
<http://www.dekonametist.com/>
<http://www.deluxiapark.com/Konsept>
<http://www.demirten.com.tr/23/28/satsidaki-projeler/ruyakent-konutlari/>
<http://www.drusilyaevleri.com/>
http://emlakkulisi.tv/izle/emay_insaat/brandium_atasehir_reklam_film-5318.html
<http://www.fiyapi.com/>
http://www.folkartincity.com/?utm_source=Google&utm_medium=Adwords&utm_content=CPC&utm_campaign=Folkart_InCity_Mayis&gclid=Cj0KEQjw8rMBRDOqoKWjJfd_LABEiQA2F2biOk8YE0hHA9W8bkLduT4Nz_Mxbw9Cd0901F86GSjqIAaAkgK8P8HAQ
http://www.gelecekyapi.com/gelecek_reflex.html
<http://golbahceevleri.com.tr/>
<https://www.guncelprojebilgileri.com/yesil-mavi-terras/gaziantep/proje/2581>
<http://www.innovia.com.tr/etap1.php>
<http://www.jardineden.com.tr/>
<http://kulakco.com.tr/tr/proje/kulak-tarsus-park-konutlari-tarsus-mersin-turkiye>
<http://kurttepekasirlari.com/>
<http://www.markakonutlar.com/Atakum-Suite-Loft-projesi-14427>
<http://www.mrcnyapi.com/?sayfa=projeler3>
<http://www.nef.com.tr/inistanbul-gala>
<http://www.northgate.com.tr/index.php?sayfa=kurumsal>
<https://www.resimistanbul.com/kusursuz-mimari/#PENTHOUSE-VE-BAHÇE-KATI-DAİRELER>
<https://www.resimistanbul.com/kat-planlari/1-arti-1-daireler/>
<https://www.resimistanbul.com/aktiviteler-aydos-ormani/#ORMANLA-iÇ-iÇE-BİR-YAŞ>
<https://vimeo.com/109228108> AM
<http://samtower.com/>

<https://www.sinpasgokorman.com/>,
<http://www.sinpas.com.tr/tr/index.php/page/basin-odasi/reklamlar>
<http://www.skysuitekartal.com/#firstPage>
<http://www.studiolego.com/>
<http://www.suataatininsaat.com.tr/Proje-IldemProjeleri-GoldenCenter1>
<https://www.suryapi.com.tr/konut-projeleri/sur-yapi-exen-istanbul>
<http://www.teknikyapi.com/Projeler/TamamlananProjeler>
<http://www.toskanaorizzonte.com/>
<http://www.trabzontowers.com/>
<http://www.tumyapi.com.tr/haberler/>
<http://www.turkuazkonutlari.net/>
<https://www.ucuncuistanbul.com/>
<http://www.vavyapi.com.tr/tr/home-page>
<https://www.youtube.com/watch?v=LCMRCLetELA>
<https://www.youtube.com/watch?v=tmGa55Zb5Zo>
<https://www.youtube.com/watch?v=YoOA9I7Vlqg>
<https://www.youtube.com/watch?v=IIVCgbNjTW4>
<https://www.youtube.com/watch?v=yqcYfPSy9lg>
https://www.youtube.com/watch?v=mJ_-2DA20Sw
<https://www.youtube.com/watch?v=iU-j9jGSbXM>
<https://www.youtube.com/watch?v=oL9zfQh7OYs>
<https://www.youtube.com/watch?v=iW6y0AZI-zs>
<https://www.youtube.com/watch?v=gQPOfZP-yeM>
<https://www.youtube.com/watch?v=Sxcqdsa3CWM>
<https://www.youtube.com/watch?v=UzhKRr5Fwbg>
<https://www.youtube.com/watch?v=bIYWzRdvtYY>
<https://www.youtube.com/watch?v=ANspjVCvCCE>
<https://www.youtube.com/watch?v=kXkOUQRczzM>
<https://www.youtube.com/watch?v=g3XSNurEL7c>
<https://www.youtube.com/watch?v=a1KPRo77N2c>

Extended Abstract

Introduction and Method

City which is the stage of social relationship networks, an imagery of intellectual and cultural stage, also is the primary element of the social process. Therefore, the history of human or the history of the world is regarded as the

“Konut” tan Öte “Konut” tan Ziyade: Yaratılan Yeni Kentsel Ütopyaların Konut Reklamları Aracılığıyla İnşası

history of the cities and the history of the urban life in general. Together with the industrialization, urban or city that was shaped by urban space, industry, technology, capitalism and hegemony has been evaluated as a thing or an object that can be shaped for the social, political and economical targets. Urban and space in postmodern period was shaped by the consumption culture in conjunction with capital and accumulation of a capital in the postmodern period. The city of postmodernism has been announced that as the presentation spaces of daily routines, free activities, hedonist consumption, differentiated pleasures and subculture. In this concept, residence appears as a comprehensive phenomenon containing many variables that become concrete of the heterogeneous and cosmopolite structures especially social and economical.

Observing the changes residence and the conception of the residence present us important tips to analyze of the both social and economic processes. Because, residence expresses more than a physical structure. Residence is regarded as a whole component in terms of social, economic, cultural, legal and technological side and it is emphasized that the position of in social order in different functions. The value of the good's usage, change and statue for the residence's itself and services in residence areas have become valid (Çizmeci and Çınar citation Sipahi,2011:201). In this process, residence have become a consumption object which move beyond the traditional meaning fulfilling the requirement such as sleeping, sheltering, protecting from hot and cold weather (Keleş,1998:89). In the postmodern consumption culture is presented as a happy future and comprehensive life style like an utopia in residence market (Öncü, 2005: 94-95). In this term, what and how people's consumption way and how much they spend is evaluated the expression of the social status. Residence has gotten its share from this process and the neighborhood of the residence and its type has been submitted one of the spatial indicator. In the postmodern consumption culture, the residence, whose main function is just not only sheltering but also the product has turned into the “ideal residence myth” or “conceptual life style” commercialized in the consumption culture (Öncü, 2005: 94-95). Briefly, residence has been turned into a meta that is marketed together with the private sector's entrance into the residence market by attributing new meanings to the residence more than a living space. Main point in these advertisements main point is presented as “nonexisting places”, “happy places”, “privileged places” just as in the utopias and “new earth heavens” are promised. This study has tried to analyze the this process in terms of residence advertisement of the different building companies in different cities in Turkey.

Residence advertisement films, posters and residence banners have been limited to (100) which have been broadcasted in the national channels and they have been chosen with the random sampling techniques results which have been evaluated with the acquired texts and visuals have been put forward by the descriptive analysis that is a qualitative research. The target of this study based on

critical thinking platform is to analyze the simulations created in residence advertisements (acquirable new life style etc.) in consideration of the messages given there.

Result and Discussion

Residence that emerged from in the way of primitive shelters has been accepted as the fundamental human right to have a house and right to live together with the communal life by attributing a different meanings. In this regard, residence has always become both the center of our daily routine and the country policies. The first impression of the social, economic, cultural has been seen in these living spaces. Residence has been sometimes the indicators of power, status, strength, flourish and money sometimes technological developments, economic cycle's spaces. Apart from these, residence attributes meanings such as "home and nest" more than interpreted shelter.

This study has analyzed changing meaning of the residence through economic and social transformation currently together with advertisement of residence. It has been reached that the meaning of residence turned into the the object of consumption and object of desire more than just house and nest. New urban utopias have emerged with the different marketing, people who want to buy these residence or consumers have been tried to gained identity with the "ready made identities" as slaves of utopia.

Accepting the change in the project of residence is possible as indicators of the social changes. This transformation is seen that not only in the different cities of different regions of Turkey but also the capitals of globalization. In fact, the reality is the quality of the promises that given according to the dimension of the projects in these cities. This change is prone to both sociological and socio-psychologic problems. Because the societies and individuals who confront the reality of utopias will face to face many problems such as the anxiety of security, fobia of committing to a crime and improbable dreams and disappointment. Dealing with this transformation in a detailed way and in interdisciplinary approaches is vital.

Although the existence reason of the advertisement reveal the desire of the consumptions of consumers and direct their desire, the fact that residence, which is a human right, is presented by adorning with various desire objects is one of the fundamental criticizing points.

NÜZÛL SIRASINA GÖRE TEFSİR YAKLAŞIMININ KUR'AN YORUMUNA ETKİSİ (BEYÂNU'L-HAK ÖRNEĞİ)¹

Necmettin ÇALIŞKAN

Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Makale Geliş Tarihi:13.08.2017 Makale Kabul Tarihi:27.10.2017

Özet

Nüzûlünden günümüze kadar Kur'an'ı anlama ve yorumlama gayretleri sürekli var olagelmıştır. Bu alanda farklı metot ve yaklaşımların varlığı bilinmektedir. Bu metotların oluşması ve gelişmesinde müfessirlerin yaşadığı dönemin, sosyo-kültürel şartların, ortaya çıkan problemlerin ve ihtiyaçların etkin olduğu söylenebilir. Tefsir geleneğinde Kur'an'ı yorumlama çabası genel itibariyle ilk asırlardan itibaren Mushaf tertibine göre teşekkül etmiştir. Çağdaş döneme gelindiğinde ise farklı bir yöntem olarak Kur'an'ı, indiği sosyal ortam çerçevesinde değerlendirebilmek amacıyla nüzûl sırasına göre tefsir yaklaşımının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu tür tefsirler Kronolojik Tefsir veya Nüzûl Sırasına Göre Tefsir olarak adlandırılmaktadır.

Kronolojik tefsirin ortaya çıkışı hususunda farklı görüşler vardır. Ancak bu makalede, "nüzûl sırasına göre tefsirin kaynağı" tartışmalarına girilmeyecek ve bu yaklaşımın tarihsel süreci üzerinde durulmayacaktır. Bununla birlikte Kur'an'ı anlamaya ve yorumlamaya katkısı olduğu iddiasıyla yola çıkan, nüzûl sırasına göre tefsir telif eden müfessirlerin bu amaçlarının gerçekleşmesi açısından, M. Zeki Duman'ın Beyânu'l-Hak isimli tefsiri üzerinden bir durum tespiti yapılmaya çalışılacaktır.

Bu tespit yapılırken farklı sûrelerden tercih edilen ayetlere, müfessirler tarafından yapılan yorumlarla birlikte klasik ve modern dönemde yapılan yorumlar ve tefsirler kıyaslanarak nüzûl sırasına göre yaklaşımın Kur'an yorumuna katkısının mahiyeti belirlenecektir.

Sonuç olarak bu çalışma, İslam yorum geleneği içerisinde toplumsal etkiler çerçevesinde Kur'an'ı daha iyi anlama çabası olarak ortaya çıkan bir metodoloji olarak nüzûl sırasına göre tefsir anlayışının Kur'an'ı anlamaya olan nesnel katkısını karşılaştırmalı bir üslupla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylelikle Müslümanların sorunlarına çözüm bulma yolunda öne çıkan önemli bir ekolün kritiği yapılmış olacak ve Kur'an'ı anlama çabalarının İslam yorum geleneğine ne gibi zenginlikler kattığı akademik bir üslupla gösterilerek bu zenginliklerin çağdaş problemlerin çözümüne etkisi ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Yorum, Nüzûl Sırası, Kronolojik Tefsir, Beyânu'l-Hak, Zeki Duman.

¹ Bu makale İnönü Üniversitesi tarafından 8-10 Mayıs 2017 tarihinde Malatya'da düzenlenen "İslâm ve Yorum Uluslararası Sempozyum Temel Tartışmalar, İmkânlar ve Sorunlar" isimli sempozyumda sunmuş olduğumuz "Nüzûl Sırasına Göre Tefsirin Kur'an Yorumuna Etkisi: Beyânu'l-Hak Örneği" başlıklı bildirinin geliştirilmiş, ilavelerle yayına hazırlanmış halidir.

THE EFFECT OF THE APPROACH OF CHRONOLOGICAL COMMENTARY ON THE QUR'ANIC INTERPRETATION (THE EXAMPLE OF BAYANU'L-HAK)

Abstract

Efforts to understand and interpret the Qur'an have always been since its revelation. Different methods and approaches are known in this field. It can be said that the period in which commentators lived, the socio-cultural conditions, and the new problems and needs have played role in the formation and development of these methods. In the tradition of Qur'anic commentary, the effort to interpret the Qur'an has generally formed, since the early centuries, in accordance with the setting of al-Mushaf or the Scripture. In modern times, the approach of chronological commentary has come to the fore, as a different method that aims to take up the Qur'an within the social context in which it was revealed. Such commentaries are called chronological commentaries, or commentaries that follow the historical order of divine revelation.

There are different opinions about the emergence of chronological commentary. This articles will exclude the discussions about the "origin of the chronological commentary" and the historical process of this approach. Instead, it will attempt to make an assessment of Bayanu'l-Hak, the commentary authored by M. Zeki Duman, in order to determine whether the purpose of the chronological commentary as held by commentators, which is a new contribution to understanding and interpreting the Qur'an, has been realized.

To this end, the article will make comparisons between the interpretations suggested in classical and modern commentaries in regard to some selected verses of different surahs, and thus will determine the essence of the contribution of chronological commentary to the Qur'anic interpretation.

Consequently, this study aims to reveal, in a comparative manner, the objective contribution of the chronological commentary to understanding the Qur'an, as this method emerged in the Islamic interpretive tradition with the purpose of understanding the Qur'an better within the context of social effects. Therefore, the study will make a critique of an important movement that emerged with the aim of finding solutions for Muslims' problems. It will also demonstrate, in an academic fashion, the extent of its contribution to the Islamic interpretive tradition, as well as the effect of this contribution on the solution of modern problems.

Keywords: *Qur'anic commentary, chronological order of revelation, chronological commentary, Bayanu'l-Hak, Zeki Duman*

Giriş

Bu makalede Prof. Dr. M. Zeki Duman'ın (1952-2013) *Beyânül-Hak Tefsiri* örneği üzerinden nüzûl sırasına göre tefsirin metodoloji ve pratiğinin tefsir geleneği içerisindeki yeri ele alınacaktır. Çalışmada *Beyânü'l-Hak* tefsirinin seçilmesinde, müellifin entelektüel birikimi itibarıyla, eserinin kendi alanında ülkemiz ilim insanları nezdinde örnek olarak gösterilmesi ve Zeki Duman'ın klasik ve güncel ilmî meselelere karşı taşıdığı duyarlılık etkili olmuştur.

Konunun ele alınışı sırasında ilk olarak İslam tefsir geleneğinin gelişimi özetlenecek sonrasında ise *nüzûl sırasına göre tefsirin* bu gelenek içerisindeki yerine değinilecektir. Gelenekte yer bulan bu yaklaşıma Zeki Duman'ı yönlendiren etkenler *Beyânü'l-Hak Tefsiri* öncesinde ve sonrasında ortaya koyduğu çalışmalar özelinde anlaşılmaya çalışılacaktır. Kur'ân tefsiri adına *Beyânü'l-Hak Tefsiri*'nin

Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Yaklaşımının Kur'an Yorumuna Etkisi (Beyânu'l-Hak Örneği)

tanımladığı metodoloji ortaya konulduktan sonra Zeki Duman'ın tefsir pratiği, diğer aynı yaklaşımla telif edilmiş ve mushaf tertibini esas alan tefsirlerle kıyaslanacaktır. Böylelikle nüzûl sırasını merkeze alarak şekillenen tefsir usûlünün, nassı anlamaya katkıları tespite çalışılacaktır.

1. Nüzûl Sırasına Göre Tefsir

İslam tarihi boyunca tüm dönemlerde Kur'an'ı anlama ve yorumlama çabaları sürekli var olagelmıştır. Kur'an'ı anlama ve yorumlamada her dönemde müfessirlerin bilgi birikimleri kadar çevresel faktörler de etkili olmuştur (Albayrak, 2009: 99).² Bu sebeple metotların oluşması ve gelişmesinde müfessirlerin bireysel ilmî birikimlerinin yanı sıra, yaşadıkları çağın sosyo-kültürel şartlarının ve o dönemin ortaya çıkardığı problemlerin ve ihtiyaçların bütünüyle olmasa da (Karslı, 2003: 16-17) kısmen etkili olduğu söylenebilir. Yorumcunun "öznenin" ait olduğu ve yorumcuya ait olan değerler (Sıcak, Kur'ân Tefsirinde Öznellik, 2013: 69-77) şeklinde özetleyeceğimiz bu etkenler sonucunda anlama³ ve yorumlama⁴ faaliyetlerinde farklı metot ve yöntemler kullanıla gelmiştir.

Kur'an'ı anlama çabaları arasında on dört asırlık tefsir geleneği genel olarak değerlendirildiğinde müfessirlerce rivayet ve dirayet metodu⁵ takip edilmiş (Karagöz, 2004: 46; Aydın, 2009: 2) ve tefsirlerin Mushaf tertip sırasına göre yapıldığı görülmüştür (Cerrahoğlu, 1993: 228-230; Cerrahoğlu, 2009: 523-528; Okumuş, 2009: 15). Çağdaş dönemde ise yeni bir yaklaşımla tertip faktörünü ön plana çıkaran, geleneksel metotlara ek olarak *nüzûl sırasına göre tefsir* veya *kronolojik tefsir* diye adlandırılan çalışmalar ortaya çıkmıştır (Çalışkan, 2013: 128-130).

Söz konusu tefsir yaklaşımlarından hangisinin daha etkili olduğu tartışmalarından ziyade, Müslümanların bireysel ve sosyal hayatlarını düzenlemek maksadıyla çeşitli ilkeler ortaya koyan Kur'an'ın, daha doğru anlaşılması ve anlatılması gereği ortadadır. Dirayet metodunun en önemli dayanağı olarak ifade

² Örneğin Şemsüddin es-Semerkandî "İlmü'l-Âfâk ve'l-Enfûs" adlı eserinde yer verdiği Fussilet 41/11, Ra'd 13/3 ve Hicr 15/9 gibi ayetlerde yer alan kozmoloji ile ilgili ifadeleri döneminin bilgi birikimine uygun bir çerçevede yorumlamıştır. Onun buradaki gayesi ilmi bilgiler vermekten ziyade Beyânu'l-Hak örneğinde olduğu gibi okuyucuyu merkeze alıp muhatabının aklî ve hissî duygularını harekete geçirerek evreni yaratan varlığın Allah olduğunu hatırlatmak ve bireyin bu yolla uyarılmasını sağlamaktır. Bkz. (Okşar, 2016: I, 129).

³ Câbirî, usûlcü, fakih, edebiyatçı ve kelâmcıların bütün farklılıklarına rağmen usûllerini ve anlama yöntemlerini beyân; sûfilerin, şiilerin ve bâtinîlerin usûllerini irfân; mantıkçı ve felsefecilerin metodolojisini ise burhan kavramlarıyla tanımlamıştır. Bkz. (Görmez, 1997: 131); Ayrıca bkz. (el-Câbirî, 1990: 13-17). Felsefe ile Mantık normlarını esas alan metodolojilere örnek olarak bkz. (Bekiroğlu, 2015: 51-81).

⁴ Bunlar arasında mevzii, rivayet, dirayet, mezhebî, işârî, fikhî fennî ictimai, konulu gibi tefsir yöntemleri bulunmaktadır. Bkz. (Demirci, 2006: 35-75).

⁵ Geleneksel anlamda tefsirde rivayet ve dirayet ayrımı ve öznellik/nesnellik açısından değerlendirilmesi hakkında ayrıntılı bilgi ve açıklama için bkz. (Sıcak, 2013: 126-164).

edilecek filolojik tahlillerle Kur'an'ın tek başına anlaşılmasının mümkün olmadığı⁶ veya rivayet unsurunun yine tek başına yeterli olmayacağı gerçeği müsellemdir. Bu gibi sebeplerle mutlak bir sonuca götürmese de⁷ Kur'an'ı kendi bütünlüğü içinde ele almak ve ilk muhataplarının kültürlerinden yararlanmak suretiyle tefsir etmek isabetli olacaktır (Demirci, 2006: 17).

Kur'an'ın daha iyi anlaşılmasına ve anlatılmasına imkân tanıdığı düşüncesiyle Kur'an'ın ilk muhataplarının nasıl anlaşıldığının ortaya konması ve indiği sosyal ortamı değerlendirebilmek açısından *nüzûl sırasına göre tefsir*'in ilgi çeken bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımı ortaya çıkaran nedenler arasında; ilk olarak İslam coğrafyasında etkisini gösteren oryantalist akımların tefsir metodolojisine tesir ettiği, bu ve benzeri yaklaşımların ortaya çıkmasında veyahut yeniden gündeme gelmesinde Batı'da exegesis⁸ ve hermeneutiğin (Gadamer, 1995: 11; Özcan, 1998: 9-12; West, 1998: 120; Kotan, 2001: 130-131; Tatar, 2004: 11-12) geçirdiği evrelerin İslam coğrafyasındaki tefsir metodolojisine etkisi ve yansıması zikredilebilir.

Bu yaklaşımı ortaya çıkaran nedenlerden bir diğeri de; İslam âleminin içinde bulunduğu durum sonucunda meydana gelen, Müslümanların ortaya koyduğu reformist/modernist yaklaşımlar ve İslam'ı yeniden anlama çabalarının merkezinde olan Kur'ânî yönelimlerdir. Bu yönelimlerin arkasında; Batı'nın bilim tarihinde geçirdiği evreleri İslam âlemi için de geçerli kılmayı düşünen, en azından böyle bir hedefi olmasa da Batı'da pozitivistme doğru gerçekleşen evrimden veya sonuçlarından etkilenen veyahut bu gelişmeler karşısında durmaya çalışan, bilginin nesnelleşme sürecini İslamî temeller üzerinde bina etme düşüncesinin olduğunu söylenebilir (Sıcak, 2013: 144).⁹ İslam'ı yeniden anlama çabaları hem farklı anlama ve hem de farklı metodolojilerin oluşturulmasını beraberinde getirmiştir. Modernist akımların bu husustaki amacı; İslam'ın ilk zamanlarındaki saflık ve dinamizmini yeniden hayata geçirerek, Müslümanların yaşantılarına arız olan durgunluğu, geriliği, zayıflık ve meskeneti ortadan kaldırmak (Demirci, 2003: 30) şeklinde özetlenebilir. Aynı zamanda bu yaklaşımın temel mottosu; "Kur'an'ı, indiği sosyal ortam

⁶ Filolojik (dilbilimsel) tefsir ile ilgili birçok çalışmada âyetleri anlamada sadece dile ait kaidelerin yetersiz kaldığı bu metodun da öznelliğe açık yönlerinin olduğu birçok örnekle ortaya konulmaktadır. Bu sebeple filolojik tefsirin de nesnel yorum açısından bir sınırının olduğu bilinmelidir (Sıcak, 2013: 268-269). Bu konuda yapılan çalışmalar ve örnekler için bkz. (Zülaloğlu, 2004: 81-94; Tayyar Müsaid, 2001; Soyalan, 2005: 190-200; Karagöz, 2010; Aydın, 2012a; Aydın, 2012b: 137, 147-8, 154-5).

⁷ Kur'an'ın kendi bütünlüğü içinde ele alınması durumunda da karşılaşılan öznel sonuçlar için bkz. Sıcak, 2014: 591-610

⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Hayes ve Holladay, 1982; Margerie, 1995; Steck, 1998; Jeanrond, 2007: 41-80).

⁹ Genel olarak Avrupa'da meydana gelen fikrî ve ilmî hareketlerin İslam âlemine etkisi için bkz. (Soysaldı, 2001: 257).

Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Yaklaşımının Kur'an Yorumuna Etkisi (Beyânu' l-Hak Örneği)

çerçevesinde değerlendirmektir". Zira nüzûl sırasına göre hazırlanan tefsirlerde¹⁰ Kur'an sûrelerinin iniş sırası esas alınarak, toplumun geçirdiği evreler incelenmiş ve bu şekilde daha iyi sosyal ve psikolojik tahliller yapılması hedeflenmiştir (Draz, 1997: 245-262).

Belirlenen amaçlar muvacehesinde "Mushaf Tertibi"ne göre yapılan tefsir çalışmalarından farklı olarak Kur'an'ı, indiği nüzûl ortamı çerçevesinde değerlendirebilmek amacıyla nüzûl sırasına göre tefsirin ön plana çıktığı söylenebilir.

Kur'an'ı anlama çabaları arasında bir yöntem olan *Nüzûl Sırasına Göre Kur'an Tefsiri* bu alanda yeni bir zihinsel gayretin ürünüdür. Kur'an'ın bu yöntemle okunması ve yorumlanması hususunda asr-ı saadetten günümüze farklı yaklaşımlar ortaya konulmuştur (Gözeler, 2009: 94-95; Ünsal, 2014: 54). Bu yaklaşımın ortaya çıkış meselesine ancak konumuzla ilgisi ölçüsünde değinilecektir. Bazı kaynaklarda Hz. Peygamber'in vefatından sonra Hz. Ali'nin evine kapanarak bir süre dışarı çıkmadığı, bu zaman zarfında Kur'an-ı Kerim'i nüzûl sırasına göre cem ve tertip ettiği yer almakta (Şehristânî, 2008: I, 19-23) fakat bu konuda iddiaların ispatını sağlayacak yeterince bilgi bulunmamaktadır (es-Suyûtî, 1993: I, 195; Derveze, 1998: I, 5). Hz. Ali'nin bu çalışmasının nüzûl sırasına göre değil; Kur'an'ı cüzlere ayırarak yapılan bir tasnif olduğu da belirtilmektedir (Okumuş, 2009: 16-17). Keza İbn Abbas ve diğer sahabeden gelen rivayetler bu yöndedir. Bu ve benzeri olayların varlığı nüzûl sırasına göre tefsirle ilgili tartışmaların tefsir tarihinde süregelen bir durum olduğunun ve bundan sonra da devam edeceğinin bir göstergesidir.¹¹

Kronolojik tefsirin ortaya çıkışı hususunda bir diğer görüş de bu usulün, oryantalist faaliyetler neticesinde ortaya çıkan modern bir yaklaşım olduğudur (Goldziher, 1955: 346; Okumuş, 2009: 20; Ünsal, 2014: 54). Kimileri ise bu iki görüşü birleştirerek ilk dönem İslam âlimlerinin ardından oryantalistlerin, sonrasında ise yine İslam geleneğini içerisinde değerlendirecek olan yorumcuların nüzûl sırasına göre tefsir yaklaşımını öne çıkardıklarını savunmaktadır (Gözeler, 2009: 94-95).

Nüzûl sırasına göre tefsir metodu, tefsir geleneği içerisinde zaman zaman yer bulsa da ciddi manada gündeme gelmesinin, son dönemde ortaya çıkan ihtiyaçlara binaen olduğu söylenebilir. Zira Kur'an'ın nüzûl sırasına göre tefsiri anlayışı, 19. yüzyıl başlarında Oryantalistlerin ortaya attığı "Kur'an'ı kronolojik okuma" iddiası ile yeniden gündeme gelmiş, daha sonra Hindistan'da ve çağdaş Filistinli ve Mısırlı âlimler arasında da kabul görmüştür.¹² Bu bazen Kur'an'ı savunma amacıyla bazen de

¹⁰ Nüzûl sırasına göre tefsire dair yapılan çalışmalar ve tartışmalar için bkz. (Koçyiğit, 2013: 183-201; Dumlu ve Savaş, 2010: 163-180; Ünsal, 2014: 54-58).

¹¹ Ülkemizde nüzûl sırasına göre yapılan tefsir olarak dikkat çeken diğer çalışmalar da şunlardır; (Yılmaz, 2007; İslamoğlu, 2008; İslamoğlu, 2011).

¹² Mevlana Muhammed Ali (v. 1951), Mirza Ebü'l-Fazl (v. 1956), Mevlana Yakub Hasan Said (v. 1940), Hâşim Emir Ali (v. 1987), Muhammed Ecmel Han, Yusuf Raşit Hindistan'da Filistinli M. İzzet Derveze (v. 1984) Suriyeli Şeyh Abdülfettâh Ebû Gudde, Ebü'l-Yusr Abidin Şam'da ve Yusuf Râşid Mısır'da bu alanda çalışmaları olan ve bu usulü destekleyen âlimler arasında yer almaktadır. (Ünsal, 2014: 54-56).

farklı gayelerle yapılmıştır (Okumuş, 2009: 19-22). Oryantalistler Kur'an'ın, Hz. Muhammed'in zihninin bir ürünü olduğunu, dolayısıyla Kur'an'ı nüzûl sırasına göre okuyarak Hz. Peygamber'i ve zihin dünyasını anlamaya ve yorumlamaya çalıştıklarını iddia etmektedirler. Bu iddialarını da Kur'an'ın nüzûl sırasını tespit için yaptıkları çalışmalar ve sonrasında ise bu sıraya göre yaptıkları okuma, anlamlandırma ve yorumlama faaliyetleriyle ortaya koymaya çalışmışlardır.¹³ Bu çalışmaların ise hem gündem oluşturma hem etkileme hem de cevaplanması gereken problemlere kaynaklık etme açısından Kur'an'ın nüzûl sırasına göre tefsirinin oluşumuna katkıda bulunduğu söylenebilir.

Ayrıca iyi niyetli gerekçelerle bu yöntemi benimseyen ve savunan âlimler, söz konusu metotla tefsir yapılmadığı takdirde, sûrelerin iniş sırasındaki havayı yansıtamayıp kapalı kalacağını ve bazı hususların anlaşılamayacağını belirtmektedirler. Onlara göre aynı konuda birden çok nazil olan âyetlerde, sistematik bilgiye ulaşma ve verilen mesajın doğru algılanması ve anlaşılması, konu bütünlüğü içinde tekâmül sırasına göre tüm âyetlerin birlikte tefsir edilmesiyle mümkün olacaktır (Çalışkan, 2013: 132).

Çağdaş dönemde ortaya çıkan bu metoda yönelik değerlendirmelerde, birçok âlim bu tarz tefsir metoduna önem vermektedir. Yapılan incelemeler neticesinde Kur'an tefsiri alanında yeni bir yöntem olan nüzûl sırasına göre tefsir yaklaşımı, bundan sonra bu alanda yapılacak çalışmalarda da kullanılmaya devam edeceği görülmektedir. Ancak henüz yeni olan bu anlayışın metodolojik olarak da ortaya konulmaya çalışıldığı veya bu metodolojinin tam manasıyla geliştirildiğini söylemek oldukça zordur. Bu nedenle bir tefsir problemi olarak da bu konuda ayrı bir çalışmanın yapılması elzemdir.

2. Yeni Bir Tefsir İhtiyacı ve Beyânü'l-Hak Tefsiri

M. Zeki Duman'ın eserleri¹⁴ ve makaleleri¹⁵ incelendiğinde onun hem Kur'an'ı anlama hem de Müslümanların güncel problemlerine çözüm üretme noktasında ilmî çalışmalar yaptığı müşahede edilmektedir. Duman'ın eserini telif etmeden önce yazdığı makale ve çalışmalar incelendiğinde; onun *Beyânü'l-Hak* adlı tefsirine altyapı oluşturmaya çalıştığı görülmektedir. Yaptığımız araştırmaya göre müellifin eserleri ve konuyla ilgili bazı makaleleri kendisini bu alana yönlendirmiş ve tefsirinin altyapısını oluşturmuştur. Bunlar arasında "Kur'an ve Müslümanlar Sempozyumu"nda sunduğu "Kur'an'ı Anlamada Temel Prensipler" isimli tebliğinde; Kur'an'ın tanımını yaparak bazı temel kriterler ortaya koymuştur. O'na göre Hz. Muhammed'e inzal edildiği kesin olarak bilinmeyen, ne imam Mushaf'ında ne ondan istinsah edilen nüshalarda ne de eldeki Kur'an'da yer almayan, ancak âhâd haberle nakledilen ve namazlarda

¹³ Bu alanda geniş bilgi için bkz. Bâzergan, 1998; Gözeler, 2016: 127-198.

¹⁴ (Duman, 1991; Duman, 1997; Duman 1999; Duman 2008; Duman 2008a; Duman, 2010; Duman, 2010a, Duman, 2011).

¹⁵ Mehmet Zeki Duman'ın tespit edebildiğimiz çeşitli alanlarda yaklaşık olarak kırk akademik makalesi vardır.

Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Yaklaşımının Kur'an Yorumuna Etkisi (Beyânu' l-Hak Örneği)

okunması caiz görülmeyen hiçbir metne Kur'an denilemez (Duman, 2005: 132). Bu ifadesiyle Duman'ın Kur'ân'ın yorumlarından ziyade Kur'ân'ın kendisine yönelme gerekliliğini ortaya koymaya çalıştığı görülmektedir. Aynı zamanda Duman'ın bu ifadeleriyle; Kur'an metni ile sonradan kültür içerisinde “naslaşan Kur'an yorumları”nın birbirinden ayrılması ve hermeneutik bir yaklaşıma ve dekonstrüksiyona tabi tutulması açısından Kur'an metnini Kur'an'ın yorumlarından farklılaştırdığı söylenebilir.¹⁶

Duman, “On Dört Asırlık Tefsir Birikiminin Kur'an'ın Anlaşılmasındaki Olumsuz Etkileri” adlı makalesinde ise Kur'an'daki bir kısım ayetlere yapılan yorumların yanlış olduğunu ve bu yanlışın günümüzde de devam ettiğini iddia etmiştir.¹⁷ O, asırlar öncesi yapılan yorumların ve bunlara dayalı ictihatların günümüz meselelerine ışık tutabiliyorsa yararlanılabileceğini ancak bunların Kur'an'ı yeniden düşünmemize ve kavramamıza asla engel teşkil etmemesi gerektiğini dile getirmiştir. Ona göre bilgi, ana kaynağından alınmadığı sürece, inananlar güçlü ve zinde kalamazlar; aksine daima cılız ve güçsüz kalmaya mahkûmdurlar (Duman, 1998: 27-48). Bu ifadeleriyle de Duman'ın söz konusu yanlışlardan arınmış yeni bir tefsirin yazılması ihtiyacını ortaya koyduğu söylenebilir.

Duman'ın tefsirini yazmasından sonra sunduğu “Kur'an'ı Anlama Metod ve İlkeleri” adlı tebliği ise hem tefsirden beklentilerini hem de tefsirinde ortaya koymaya çalıştığı amaçlarını özetler mahiyettedir. Ona göre Kur'an'ı anlamada tefsir ve tevil olmak üzere başlıca iki metod vardır. Tevil; lafzı tahlil ve beyan eden, tefsir faaliyetinden sonra gelen ve devam eden anlama çabasıdır. Bu iki yöntem kullanılırken mutlaka ön şartlar ve ilkelere uyulmalıdır. Metotsuz, ilkesiz ve bozuk bir niyetle yapılan tefsir, büyük oranda maksadı aşan manaya götürebilmektedir. Kurallarına uygun olarak Kur'an tefsir edildiği zaman;

1. Kişiden kişiye değişmeyen, makul ve mantıklı/objektif manayı anlamak mümkün olabilir.
2. Eski tefsir ve meallerde bulunan yanlış yorumların kısmen önüne geçilebilir.
3. İnsanların hayatlarında başlarına gelen felaketlerden dolayı Allah'a nispet edilen tüm olumsuzlukların kulun kendisinden kaynaklandığı gerçeği anlaşılır.
4. Kur'an'daki sembolik manaları kavramanın mümkün olduğu ve anlaşılmasının önünde hiçbir engelin bulunmadığı görülür.
5. Kur'an'daki ihtilafı bir kısım meselelerde çözüme ulaşılabilir (Duman, 2010: 379-426).

¹⁶ Benzer bir yaklaşım için bkz. (Karlı, 2003: 16).

¹⁷ Duman, Recim ayeti, boşanma meselesi insanın kan pıhtısından “alak” yaratılması, kadının yatağının ayrılması ve darp edilmesi (nüşûz), dünyanın bir öküzün boynuzunda veya balığın sırtında olması gibi meselelerde yanlış anlaşılmanın hala devam ettiğini iddia etmektedir. Bkz. (Duman, 1998: 27-48).

O, tefsirini telif gerekçesinde; bu alanda yapılan çalışmalarda bazı boşluklar ve hatalar bulunduğunu, ülkemizde telif edilmiş tefsirlerin manayı Türkçe'ye yansıtılmalarında ve açıklamalarında yetersiz olduğunu, ihtiyaçtan fazla bilgilerle gereksiz yere uzatıldığını, böylece Kur'an'ı bir bütün olarak anlama sorunu ortaya çıktığını belirtmektedir. O'na göre yapılan tefsirlerde ayetler bağlamlarından uzak, birbirinden ayrı hatta metinden koparılmış bölüm olarak ele alınmıştır. Bu durumun ise ayetler arası ilişkiler göz önüne alındığında mana bütünlüklerini ortadan kaldırdığını belirtmiştir. Konular Kur'an bütünlüğü çerçevesinde ele alınarak incelenmemiş ve yapılan açıklamalar ayetler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaramamıştır. Ayrıca tefsirlerin çoğu birbirinin kopyası olup birinde bulunan hata diğerlerine de sirayet etmiştir. Özetle M. Zeki Duman; tefsirlerin önemsiz açıklamalar içermesi, gerekli birçok konuyu bütüncül açıdan ele alıp detaylı değerlendirme yapılmaması, diğer yandan ayetlerin evrensel ve güncel niteliklerinin yeterince yansıtılmamasının okuyucuda okuma zevkini azalttığı ve bıkkınlık doğurduğu (Duman, Beyânu'l-Hak/Kur'an-ı Kerim'in Nüzul Sırasına Göre Tefsiri, 2008: 17-18) şeklindeki argümanlarla dilimizde bu tefsire duyulan ihtiyacı ve telif gerekçesini açıklamıştır.

3. Beyânu'l-Hak Tefsirinin Genel Hedefleri ve Özellikleri

Müellif M. Zeki Duman, nüzûl sırasına göre tefsir telifine Kur'an-ı Kerim'in eğitim-öğretim metoduna uygun şekilde ayet ayet, sûre sûre ve yirmi üç yıla yakın bir süre zarfında tedrici olarak indirilmesini gerekçe göstermiştir. Bunun temel amacı ise Kur'anî eğitim öğretim metoduyla insanların kalitesini ve değerini yükselterek bilgili ve Medenî bir toplum oluşturmak ve neticede örnek bir nesil yetiştirmektir. Bu bağlamda kendisinin de nüzûl sırasına göre tefsir telif etmekle bu amaca uygun olarak hareket ettiği söylenebilir. M. Zeki Duman tefsirinin genel amaçlarını ve özelliklerini şu şekilde özetlemekte ve Gazâlî'nin tanımıyla en fazla üç cilt sınırlamasıyla (Gazâlî, t.y.: I, 40) tefsirde iktisata uyarak tefsirinin aşırı bilgiye boğmayan, kısa ve öz olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ayrıca Duman, tefsirinde okuyucuyu konuya hazırlamak için ele aldığı sûrenin meal ve tefsirini yapmadan önce, sûrenin tarihi ve kültürel arka planı, nüzûl sebebi ve muhtevasıyla ilgili kısa ve öz bilgiler vermektedir. Tefsirde her bölüm sûrenin Mekkî ve Medenî olma özelliğine göre tarihsel ve kültürel bağlam dikkate alınarak açıklanmaktadır. Yorumlanan metin, okuyucunun Kur'an ile arasında sağlıklı bir iletişim kurabilmesi amacıyla Kur'an'ın düşünmeyi teşvik eden, değişmeyi ve gelişmeyi öneren, evrensel ve güncel vasıfları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Ayetler bütüncül bir şekilde ele alınarak siyak-sibak bütünlüğü ve dini telakki anlayışına göre tematik paragraflar halinde incelenmiş ve pasajlara ayrılarak açıklanmıştır. Mananın Türkçe'ye yansıtılmasında, ifade tarzı, ses tonu ve vurgusu, söz uyumuyla tam ve isabetli biçimde değerlendirilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca bazı tefsirciler tarafından iddia edilen (Mekkî sûrelerde Medenî, Medenî sûrelerde Mekkî ayetlerin yer aldığı görüşünün isabetli olmadığı, harf ve kıraat farklılıklarının manayı etkilemediği ve neshin olmadığı vb.) birçok konuda okuyucu aydınlatılarak iddialar delilleriyle açıklanmıştır (Duman, 2008: I, 21-26).

Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Yaklaşımının Kur'an Yorumuna Etkisi (Beyânu'l-Hak Örneği)

Duman, tefsirinin, bugüne kadar derli toplu kaleme alınmamış tefsir yöntemini (uygulamalı metot bilgisini) içerdiğini, en önemli özelliğinin ayetlerdeki kelimeler arası ve pasajlardaki tematik paragraflar arası inceliklerin araştırılması ve uygun bir dille Türkçe'ye yansıtılması olduğunu söylemektedir (Duman, 2008: I, 18). Diğer yandan gramer kuralları açısından ele alındığında metin "Beyânu'l-Hak"ta Türkçe'ye en uygun şekilde tercüme edilmiş ve önemli bazı kelime ve kavramlar incelenmiş, ayetler Hz. Peygamber'in kavli ve fiilî sünnetleri, nüzûl sebepleri, sahabî, tâbiîn, diğer müfessirler ve ilim adamlarının görüşleri dikkate alınarak açıklanmıştır (Duman, Beyânu'l-Hak/Kur'an-ı Kerim'in Nüzul Sırasına Göre Tefsiri, 2008: 26-27).

Çağdaş akımların etkisiyle Kur'an'daki bazı ayetlerin ve konuların sorgulanması veya maksadı aşacak şekilde yorumlanması bilinen bir gerçektir. Duman, tefsirinde bunlara prim vermediğini, bu anlayışı reddettiğini ve maksadı aşan yorumlar yapmadığını özellikle vurgulamıştır. Böylelikle ayetlerin yorumunda çeşitli polemiklerden uzak durmuş ve ayetin lafzına en uygun manayı aklî ve naklî sağlam delillerle temellendirdiğini belirtmiştir (Duman, Beyânu'l-Hak/Kur'an-ı Kerim'in Nüzul Sırasına Göre Tefsiri, 2008: 29).

Son olarak Duman'a göre "Beyânu'l-Hak"ta çağdaş tefsirlerde kullanılan bir metot olarak ayetlerden sonra Arapça bilen okuyucuların daha kolay anlaması için anahtar kelimeler konularak sözlük anlamları ve Arapça/Türkçe yazılışları verilmiştir. Dil açısından ele alındığında, tefsirde tercüme olarak Türkçe ifade biçimine, cümle kuruluşlarında ve metnin anlaşılmasında ise Arapça'sına büyük önem gösterilmiştir. Ayetler açıklanırken deyim, özdeyiş, darb-ı mesel, atasözü ve şiiirlerden faydalanılmış, sade ve akıcı bir üslup kullanılmış, birçok tefsir ve mealden yararlanılmıştır (Duman, 2008: I, 29-32). Bu bağlamda tefsiri, "Kur'an'ın Kur'an'la tefsiri"ni öne çıkaran bir dirayet tefsiri olarak değerlendirilebilir.

4. Nüzûl Sıralı Tefsirin Çıkmazları

Kur'ân-ı Kerim'in Hz. Peygamber'e tek bir seferde değil de¹⁸ parça parça indirilmesini¹⁹ ifade eden tencim olgusunun hem Kur'ân'ın tümü hem de sûrelerin birçoğu için geçerli olmasının hem nüzûl sıralı tefsiri anlamlı kıldığı hem de böyle bir metodolojinin önündeki en büyük engeli teşkil ettiği söylenebilir. Özellikle Mekke dönemine ait ayetlerin iniş tarihleri kesin olarak bilinmediğinden, nüzûle ilişkin kronolojik süreç de tam olarak bilinmemektedir. Ayrıca defaten (tek seferde) inen sûreler olduğu gibi birçok sûrenin de parçalar halinde indiği böylelikle bir sûre için birden fazla nüzûl ortamının geçerli olduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra farklı sûrelerdeki ayetlerin pasajlar halinde birbirinin ardınca inerek sûrelerin mushaf

¹⁸ "Hakkı inkâra şartlanmış olan kimseler: "Kur'an ona bir bütün olarak bir kerede indirilseydi ya!" diyorlar. Oysa, Biz onu (sana) böyle tutarlı bir bütün oluşturacak şekilde belli bir düzen içinde ağır ağır vahy ediyoruz ki onunla senin kalbini pekiştirelim." (Furkân, 25/32).

¹⁹ "Hem o vahyi, insanların zihinlerine sindire sindire okuman için (bölüm bölüm) ayırdık ve onu safha safha peyderpey indirdik" (İsrâ, 17/106).

tertibindeki bütünlüklerini bozmadan sûrelerin bir bütün halinde sadece sıralaması değiştirilerek nüzûl sırasını esas alan bir tefsire ulaşılamayacağı açıktır.

Ayrıca nüzûl sıralı tefsirlerde sûreler pasajlar halinde ayrılarak ve sosyo-kültürel ortam göz önünde bulundurularak değerlendirilmelere gidilmediği görülmektedir.²⁰ İlgili örnekler bakıldığında genel itibarıyla sadece sûrelerin iniş sırasına göre tefsir yapıldığı bilinmektedir.

M. Zeki Duman'ın söz konusu iki çıkmazı sûre içi tertibin tevkifiliği ve sûrelerin bir bütün olarak Mekkî ve Medenî oldukları içlerinde diğer nüzûl gurubuna ait ayetlere rastlanmadığı ön kabulü ve iddiasıyla aşmaya çalıştığı görülmektedir. Ona göre Kur'an'ın sûreleri arasında ayetler topluluğunun (pasajlar) sûreler içerisindeki yeri tevkifidir. Hz. Peygamber'e pasajlar halinde bölüm bölüm indirilen Kur'an'ın nüzûlü yirmi üç yıllık bir süreçte tamamlanmıştır. Her bölüm Allah tarafından Levh-i Mahfuz'da kayıtlı bulunduğu plana uygun olarak Hz. Peygamber'e vahyedilmiştir. Hz. Peygamber de bu vahyi hafızasındaki yere uygun olarak vahiy kâtiplerine yazdırmıştır. Böylece bu bölümler Levh-i Mahfuz'daki dizilişine göre, tevkifi olarak ait oldukları sûreler içerisine yerleştirilmişlerdir. (Duman, 2005: 128-130). Nüzûl sıralı tefsir telif eden diğer müfessirlerin de çoğunlukla ayetlerin yerlerinin tevkifi olduğu görüşünü savundukları için metinsel ve kurgusal bağlamı sağlayamamaktadırlar.

Zeki Duman tefsirinin özelliklerini sayarken *Beyânu'l-Hak*'ta bazı tefsirciler tarafından iddia edilen "Mekkî sûrelerde Medenî, Medenî sûrelerde Mekkî ayetlerin yer aldığı görüşünün isabetli olmadığı²¹ vb. birçok konuda okuyucu aydınlatılarak iddialar delilleriyle açıklanmıştır." (Duman, 2008: I, 21-26) demek ve böylelikle sûrelerin tarihsel süreçte iç içe girişi sonucu oluşan engeli kaldırmaya çalışmaktadır. Bu iddianın kabul edilmesi durumunda bile dolaylı olarak ortaya konan çözümün nüzûl sırası olarak pasajları birbirini takip eden Mekkî sûrelerin kendi aralarındaki tedahüllerini veya Medenî sûrelerin yine kendi aralarındaki tedahüllerini aşmadığı belirtilmelidir.

Özetle ifade etmek gerekirse Kur'an ilimleri alanında birçok problemi aşamamasına rağmen ortaya çıkan bu yeni anlayış her ne kadar beklentileri karşılamasa da kayda değerdir. Bu kanaati taşıyan müfessirler de bu yaklaşımı esas alarak tefsirlerini telif etmişlerdir. Bu usul, dinin tedericiliğini merkeze alan ancak tevil ve tefsire yeterince yansımayan bir yorum olarak öne çıkmaktadır.

Nüzûl sırasına göre tefsir hakkında yaptığımız bu açıklamalardan sonra bu konuda yapılmış olan tefsirleri değerlendirmekte fayda görüyoruz. Bu bağlamda

²⁰ Bu tanımlamadan sembolik olarak tanımlayacağımız pasaj ayrımlarıyla Muhammed Âbid Câbirî'nin nüzul sırasına göre tertip ettiği tefsirini kısmen istisna edebiliriz. İlgili bölüm için bkz. (Câbirî, 2013: 195-205).

²¹ Derveze'nin bu hususta biraz daha temkinli bir şekilde "Mekkî sûrelerden büyük kısmı tek bir defada veya peşpeşe bölümler halinde nazil olmuştur." diyerek bu çıkmazı aşmaya çalıştığı görülmektedir. (Derveze, 1963: I, 13).

Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Yaklaşımının Kur'an Yorumuna Etkisi (Beyânu' l-Hak Örneği)

çalışmamızın bu kısmında ilk inen sûrelerden²² biri olarak kabul edilen Müddessir sûresiyle mushaf tertibinde ilk sırada yer alan Fatiha sûresini ele alacağız. Kur'an'ın ilk sûresi olması dolayısıyla müfessirlerin genel yaklaşımlarının ilk nüvelerini Fatiha sûresindeki yorumlarından tespit edebilmekteyiz. Nüzûl sıralı tefsirlerde Müddessir sûresinin ilk sıralarda yer alması benzer şekilde müfessirlerin genel yaklaşımlarıyla ilgili tespit imkânı sağlamaktadır. Üç tane klasik yöntemde yani mushaf tertibine göre tefsir telif edilen ana kaynaktaki yapılan yorumlar ile iki tane çağdaş dönemde nüzûl sırasına göre tefsir telif etmiş olan müfessirlerin yorumları karşılaştırılacaktır. Nüzûl sırasını esas alan bu tefsirlerden, *Beyânu' l-Hak* tefsirinin karşılaştırılacağı tefsiri belirlemede başlıca iki parametrenin kullanıldığı söylenebilir. Bunlardan birincisini ilk ele alınan sûrenin hangisi olduğudur. İkinci olarak uzunluk açısından bir uyumluluğun aranması gözetilmiştir. Hacim olarak en uygun tefsir Câbirî'nin, *Fehmü' l-Kur'an* adlı üç ciltlik çalışması iken söz konusu eserin ve Meydânî'nin Meâricü't-Tefekkür ve Dekâiku't-Tedebbür adlı eserinin ilk sûre olarak Alak Sûresini tercih etmeleri bizi aynı metodu takip eden diğer eserlere yönlendirmiştir. Eserlerine Fatiha ile başlayan iki müelliften İslamoğlu'nun *Hayat Kitabı Kur'an* adlı eserinin *Beyânu' l-Hak*'a oranla oldukça muhtasar olması M. İzzet Derveze'nin eserinin tercihini daha mantıklı kılmıştır.

Müddessir Sûresi Tefsirinde Yorum

Bu bölümde ilk inen sûrelerden biri olan Müddessir sûresi ele alınacaktır. Sûre, 56 ayetten oluşmaktadır ve kimi rivayetlere (Buhârî, "Tefsir" 74/1) göre bütün olarak inen (Suyûtî, 2006: I, 78-79; Ayrıca bkz. el-Askalânî, 2000: VIII, 865) Mekki sûrelerin ilkidir.²³ Hz. Peygamber'e hitaben ilk ayette geçen "Ey örtüsüne bürünen kişi" ifadesine istinaden "Müddessir" ismini almıştır. Mushaf tertibine göre 74. sırada olan sûrenin nüzûl sırasıyla ilgili farklı rakamlar verilmektedir. Nitekim sıralamada ihtilaf edilerek, Duman'a göre sûre nüzûl sırasında ikinci, Derveze'ye göre ise beşinci sırada inmiştir. Bu tefsirlere bakıldığında daha ilk sûrenin hangisi olması gerektiğine dair bir ihtilafın görülmesi, bu yöntemin tutarlılığı bağlamında kesin yargıda bulunmayı oldukça zorlaştırmaktadır.

Şimdi örnek olması açısından sûrenin ilk ayetlerinde geçen kelimelerle ilgili birtakım yorumlar değerlendirilecektir:

1. "Ey bürünüp sarınan (Resulüm)!" (Müddessir, 74/1): Duman'a göre örtüsüne bürünmek; bizzat örtüye bürünüp sarınan, sıkıntıya bürünen veya nübüvvet görevini yüklenen kişi anlamına gelmektedir (Duman, 2008: I, 53). Derveze ise Taberî tefsirini kaynak göstererek Hz. Peygamber'in Hz. Hatice'yle arasında geçen konuşmayı nakletmiş, "Beni örtünüz, beni örtünüz

²² İlk inen sûrenin hangisi olduğu ile ilgili rivayetler ve değerlendirmeleri için bkz. (Ünsal, 2014: 88-121).

²³ İlk vahyin veya bir bütün halinde nazil olan ilk sûrenin Fatiha sûresi olduğuna dair değerlendirme için bkz. (Ünsal, 2014: 118-121; Öztürk ve Ünsal, 2013: 104-108).

(Zemmilûnî)" sözünü aktarmakla yetinerek ayrı bir yorum yapmamış, yorumlarında ana kaynaklara yönelerek aktarımda bulunmuştur.²⁴

İlgili ibareyi Taberî (v. 310/923), uyurken elbisesine bürünen kişi (Taberî, 2008: X, 8283), Kurtubî (v. 671/1273), elbisesine bürünen ve uyuyan kişi (Kurtubî, 1993: XIX, 40-41) olarak yorumlamakta, İbn Kesîr (v.774/1373) ise mezkûr Hz. Peygamber'in Hz. Hatice'yle aralarında geçen konuşmayı aktarmakla yetinmektedir (Karlığa, 1990: IV, 440-441; İbn-Kesîr, 1991: I, 38). Buna göre müfessirlerin örtünme/bürünme kavramını somut anlamda değerlendirdiği, oysa Duman'ın ifadeyi zahiri manasından çıkardığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Duman'ın usûl bağlamında nüzûl sırasını esas almasının da yeterli olmayıp beraberinde başka belirleyici hususlara da ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Buna rağmen diğer müfessirler nüzûl sebebinin bağlayıcılığını esas almakla birlikte olayın zahir anlamda anlaşılması gerektiğini düşünmüşler ve anlatılan olaya bağlı kalmakla yetinmişlerdir. Bu anlamda kendi esasları çerçevesinde daha tutarlı görülmektedirler.

2. "Elbiselerini temizle" (Müddessir, 74/4):

Duman'a göre elbise ve beden temizliği olabileceği gibi "içini, dışını ve çevreni temizle, temizliğe titizlikle riayet et" manası çıkarılabilir. Bunun yanında Duman elbisenin, kişiye en yakın kimse anlamında kullanılmış olabileceğini (Bakara, 2/187) belirtmiştir. Bu nedenle ayetin manası "Ey Muhammed sana en yakın olanlardan başlayarak eşine, çocuklarına ve dostlarına hakkı tebliğ et" denilmiş olabilir. Çünkü Hz. Peygamber, zaten çevresinde içi ve dışı tertemiz olarak tanınmış pak bir insan olarak bilinmektedir (Duman, 2008: I, 54).

Derveze, ayeti Hz. Peygamber'e hoş, tatlı bir dil ve tevazu ile ortaya çıkmasının emredilmesi olarak yorumlamıştır (Derveze, 1998: I, 89).

Taberî ise "elbiseni günah ve zulüm üzerine giyme (zulüm yapma, günah işleme), günahlardan temizlen, amelini düzelt, sen sihirbaz ve kâhin değilsin, onların sözlerinden yüz çevir, elbiseni suyla yıka ve necasetten temizlen" şeklinde yorumlamıştır (Taberî, 2008: X, 8285-8288).

Kurtubî bu ayetle ilgili sekiz görüş olduğunu ifade ederek bunları; kalp, nefis, beden, aile, ahlak, din ve giyilen elbiselerin temiz tutulması olarak sıralamıştır (Kurtubî, 1993: XIX, 42-43).

İbn-i Kesîr ise Arapların sözünde durmayan kimseye "elbiseleri kirlidir" dediklerini, bu sözden hareketle ayeti elbisenin günahattan temizlenmesi, helal kazançtan giyinmesi, kalbini ve niyetini temizlemesi (İbn-Kesîr, 1991: IV, 442) olarak yorumlamıştır.

3. "Pislikten (Rücz) uzak dur" (Müddessir, 74/5):

Duman'a göre bu kelime günah, kötülük, kir, Allah'a şirk koşmak, putlar ve puta tapanlar (Tevbe, 9/28) gibi maddi ve manevi pislikler anlamındadır. Hz.

²⁴ Burada örnek olarak aynı yaklaşımla tefsir telif eden Derveze ayeti, Taberî (v. 310/923) ve Âlûsî (v. 1270/1854) tefsirinden alıntı yaparak yorumlamıştır. Bkz. (Derveze, 1998: I, 89).

Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Yaklaşımının Kur'an Yorumuna Etkisi (Beyânu' l-Hak Örneği)

Peygambere; “yakınlarından başlayarak çevrendekileri şirk ve putlardan uzaklaştır ve üzerindeki içine kapanıklık halini bir an önce at” gibi anlamlara gelmektedir (Duman, 2008: I, 54).

Derveze ise “rücûz” kelimesinin fuhuş, günah ve putlar anlamına geldiğini belirtmiştir (Derveze, 1998: I, 88-89).

Taberî ayeti “putlara tapmayı, günahları ve azap gerektirecek işleri terk et” olarak yorumlamıştır (Taberî, 2008: X, 8288-8289).

Kurtubî'ye göre Hz. Peygamber'in puta tapmaktan ve azap gerektirecek işlerden uzak durması, pislik ve günahlardan arınması emredilmiştir (Kurtubî, 1993: XIX, 44-45).

İbn Kesîr ise ayeti putlara tapmaktan ve günahlardan uzak durmak anlamına geldiğini ifade etmiştir (İbn-Kesîr, 1991: IV, 441).

Bu ayetlere nüzûl sırasına göre tefsir sahipleri; Duman ve Derveze'nin yaptığı yukarıda zikrettiğimiz yorumlarına bakıldığında diğer klasik tefsirlerden farklı bir anlam vermedikleri, klasik tefsirlerde geçen birtakım yorumları aynıyla takip ettikleri görülmektedir. Bu durum ele alınan ayetler özelinde “nüzûl sırasına göre tefsir” ile “mushaf tertibine göre tefsir” arasında anlam bakımından bir fark olmadığını göstermektedir. Ayrıca Duman, sıklıkla ayetin kelimelerini kendinden sonra nazil olan diğer bir ayetin kelimeleri ile tefsir etme yoluna gitmektedir. Burada da Kur'an kelimelerinin indiği dönemde farklı bir anlamda kullanılmış olabileceği ihtimalinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu da nüzûl sırasını esas alan bir yorumun göz önünde tutması gereken bir husustur.

1. Fatıha Sûresi Tefsiri

Mekkî bir sûre olan Fatıha sûresi birden çok isme sahiptir²⁵ ve yedi ayetten oluşmaktadır. Fatıha sûresinin tefsirinde nüzûl sırasına ve mushaf tertibine göre yapılan tefsirleri karşılaştırdığımızda şu hususlar dikkat çekmektedir:

Duman'a göre Fatıha mushafta birinci, nüzûlde beşinci sûredir ve kendisi tefsirinde niye bu sûreyi birinci sırada ele aldığını belirtmemektedir. O, tefsirin girişinde Fatıha sûresinin mana yönünden üç bölümden oluştuğunu belirterek bunları şu şekilde sıralamaktadır: *Birincisi*, kulun bilerek ve samimi olarak, hamd ve şükür ederek, Allah'ın rahman ve rahim vasıflarını övmek. *İkincisi*, kul, ezelde verdiği söze sadık kalarak acziyetini itiraf ile kulluğunu ikrar ederek tekrarlamak. *Son olarak* mü'minin iman ve kulluk bilincini ölümüne kadar koruyabilmesi için Rabbi'nin desteğine ihtiyacı olduğu bilinciyle, hidayeti artırıp sıratı müstakimde daim olma, hakta sabit kılmasını talep ve dua etmekte yani Allah'a şükür, kulluğun itirafı ve duadır. Duman'a göre; kültürümüzde Fatıha sûresi denince ölümler akla gelir ve sanki bu sûre ölümlere inmiş gibi kabul edilir. Mezar taşlarına Fatıha ibaresi yazılması bunun

²⁵ 1. Ümmü'l-Kitâb 2. Ümmü'l-Kur'ân 3. Fâtihatü'l-Kur'ân 4. Fâtihatü'l-Kitâb 5. el-Kur'ânü'l-Azîm 6. es-Seb'u'l-Mesânî 7. el-Vâfiye 8. el-Vâkiye 9. el-Kenz 10. el-Kâfiye 11. el-Esâs 12. en-Nûr 13. er-Rukye 14. eş-Şifâ 15. eş-Şâfiye 16. es-Salât 17. ed-Duâ' 18. et-Taleb.

bir göstergesidir. Ölüye üç İhlas bir Fatiha okumak yakınlarının ölümlere karşı bir görev olarak algılanmaktadır. Oysa bu sûrenin muhatabı ölümler değil, hayattaki insanlardır. Hedef, mü'minin Rabbi ile arasındaki bağı sıkı tutmak, kulluk bilincini korumak, onu yenilemek ve yalpalamadan sırat-ı müstakim üzere yaşamasına katkıda bulunmaktır. Müslümanların Kur'an hakkındaki yanlış telakkileri, Kur'an'ın ruhu ve özü olan Fatiha'nın mana ve maksadına uygun düşmeyen tarzda okunup değerlendirilmesine neden olmaktadır. Her mü'min günde 40 defa ahdini vurgulu biçimde yenilemiş sırat-ı müstakim üzere daim olmak için dua etmiş olur. Sûre sadece namazda ve ölümlerde değil, kulluk bilincinin zinde tutunabilmesi için her zaman ve mekânda bu bilinçle Fatiha sûresi okumayı adet edinmelidir (Duman, 2008: I, 37-38). Bu yorumlarla birlikte Duman'ın, içerdiği mesajın öneminden dolayı Fatiha sûresini başa aldığı değerlendirilmesi yapılabilir. Bu durumda da sûre içeriğinin önemi nüzûl sırasının önemini önüne geçerek *Beyânu'l-Hak*'ta uygulanan yöntemle çeliştiği söylenebilir. Zira Suyûtî'ye göre öneminden dolayı Fatiha sûresi Mekke ve Medine'de iki kez nazil olmuştur. (Suyûtî, 2004: 48) Bu durumda nüzûl sırasına göre tefsir metoduna bağlı kalınarak hem Mekke hem Medine'deki nüzûl ortamına göre iki ayrı yorum ortaya konulmalıdır.

Sûrenin tefsirinde "alem" in her şeye delalet ettiğini belirten Duman, "hidayet" kavramını başka ayetlerle açıklayarak "hamd" in kalp, dil ve bedenle birlikte yapılması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca ayet ve hadislerle "gazap edilenlerin" Yahudiler, "dalalette olanların" Hristiyanlar olduğunu açıklamaktadır. Râzî'ye atıfta bulunarak bu izahlar doğru olmakla beraber birincilerin (Yahudiler) amelde, ikincilerin itikatta (Hristiyanlar) kusur işlediklerini belirterek ayeti yalnız Yahudi ve Hristiyanlara tahsis etmeyip inkâr olmamak şartıyla amelde kusur işleyenlerin gazap edilenler, itikatta kusur işleyen kimselerin de dalalette olanlara dâhil olacaklarını söylemektedir (Duman, 2008: I, 40-44). Duman yaptığı yorumlarda, dirayet tefsirlerinde olduğu gibi rivayet unsurlarından yardım alarak ve Kur'an'ın Kur'an'la kendi bütünlüğü içerisinde değerlendirmesine önem verdiği ve bunda başarılı olduğu görülmektedir. Tefsir geleneğinden eserinin mukaddimesinde belirttiği hedeflerle uyumlu bir şekilde aşırıya gitmeden gerekli hassasiyeti göstererek istifade ettiği gözlenmektedir. Bununla birlikte müellifin sûrenin nüzûl sırasının ve tarihsel bağlamının getirebileceği etkileri yorumlarında kullanmadığı görülmektedir.

Derveze'ye göre Fatiha sûresi mushafta ilk sırada yer alan ve tam olarak ilk inen sûre olması dolayısıyla nüzûl sırasına göre birinci sûredir. O bu iddiasını hem rivayetlerden hem sûrenin muhtevasından hem de bu sûrenin Müslümanlar için önemi açısından getirdiği delillerle desteklemekte ve niçin bu sûreyi eserinde birinci sıraya aldığı açıklamaktadır (Derveze, 1998: I, 13). O, Fatiha sûresini dört bölüme ayırmıştır: Bunlardan *birincisi*, kâinattaki varlıkların Rabbi olan Allah'a hamdın vurgulanmasıdır. *İkincisi* Allah'ın rahmeti ve din günü (hesap gününün) sahibi olduğunun vurgulanmasıdır. *Üçüncüsü*, insanların sadece Allah'a kulluk edip ondan yardım isteklerine karşı yaptıkları hitaptır. *Son olarak* insanların kendilerini doğru yola ulaştırması için Allah'a dua etmesi ve bu yolun nimet verilenlerin yolu olup

Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Yaklaşımının Kur'an Yorumuna Etkisi (Beyânu' l-Hak Örneği)

gazaba uğrayan ve dalalette düşenlerin yolu olmadığını belirtmesidir (Derveze, 1998: I, 14-18). Derveze birçok müfessirin sûrenin sonunda geçen “gazap edilenlerin” Yahudiler, “dalalette olanların” Hristiyanlar “sıratı müstakim”in de İslam dini olduğunu söylediklerini belirterek, kendi fikrinin farklı olduğunu nüzûl sırasına göre tefsir metodu bağlamında getirdiği delillerle beyan etmektedir. Ona göre; Fatiha sûresinin ilk inen sûre olduğu, oysa Mekke döneminde Yahudi ve Hristiyanlara yumuşak davranıldığı bilinmektedir. Derveze, müfessirlerce delil olarak sunulan Hz. Peygamber’in gazap edilen ve dalalette olanların Yahudi ve Hristiyanlar olduğu rivayeti sahih ise hadisteki ifadeyi Yahudi ve Hristiyan olarak yorumlamak için hadisin Medine’de vürud bulunduğunu kabul etmek gerektiğini, bu takdirde hadisle sonradan böbürlenip inatlaşan Yahudi ve Hristiyanların kast edilmiş olabileceğini belirtmektedir (Derveze, 1998: I, 18). O, nüzûl ortamını tanımlamak adına tarihi bir bilgi olarak paylaştığı “Mekke döneminde Yahudi ve Hristiyanlara yumuşak davranıldığı” olgusunu hem Kur’ân’ın aynı döneme ait pasajlar içindeki birçok ayetini aktararak hem de Medine dönemine yaptığı yönlendirmeyi yine medenî diğer Kur’ân ayetleriyle destekleyerek sunmaktadır. Böylelikle Derveze’nin üç boyutlu olarak; hem Fatiha’nın nüzûl sırasına göre yorumunu hem de Mekkî ve Medenî diğer sûrelerin nüzûl sırasına göre edindikleri anlam alanını tek bir yorumda birleştirdiği görülmektedir. Özetle Derveze’nin Kur’ân ilimlerini, rivayet verilerini ve Kur’ân’ın Kur’ân’la tefsir metodunu nüzûl sırasına göre tefsir metodolojisiyle uyum içerisinde bir dirayet unsuru olarak kullandığı ifade edilmelidir.

Derveze burada nüzûl sırasına göre tefsir mantığına uygun olarak zihin yürütme yoluyla bu yorumun doğru olmama ihtimalini ifade etmekte, tarihsel açıdan getirdiği bir delille bu iddiasını ispatlamaktadır. Bununla birlikte kesin merfu ve sahih olan rivayet unsurunu göz ardı etmeksizin, “itibar sebebin hususiliğine değil lafzın umumiliğinedir” şeklindeki usul kaidesinin hakkını vererek (Ayrıntılı bilgi için bkz. Kara, 1998), Kur’ânî hükümlerin ve anlamların evrenselliği (En’âm, 6/19; Yûsuf, 12/104; İbrahim, 14/52; Furkân, 25/1; Kalem, 68/52. Ayrıca bkz. Kesler, 1996; Altundağ, 2004; Buladı, 2010: 237-249) dâhilinde bu veriyi işlemiştir. Hadisin Medine döneminde vürud bulmuş olabileceği üzerine bir telife giden Derveze böylelikle hem dirayet hem rivayet unsurlarını tefsirinde en güzel bir şekilde kullanmış aynı zamanda vahyin başta Hz. Peygamber olmak üzere ilk muhatapları açısından ne ifade edebileceğini nüzûl sıralı tefsir metoduyla okuyucuya aktarmıştır. Bu yaklaşımıyla Derveze’nin yorumlarında Kur’ân’daki tadrîcîliği (Şer’î hükümlerin aşamalı konulması anlamında bir terim. Ayrıntılı bilgi için bkz. Türkan, 2011: XXXX, 265-267; Demirci, 2002; Canan, 1993.) de yansıtıldığı söylenmelidir.

Klasik tefsirlerden Taberî sûrenin nüzûlüne dair bir rivayette bulunmasa da Cebrâil’in ilk indirdiğinin istiaze ve Alak sûresinin ilk ayetleri olduğuyla ilgili bir rivayete yer vermiştir (Taberî, 2000: I, 120). Kurtubî sûrenin nüzûlünü ayrıntılı bir şekilde ele almış sûrenin hangi sûrelerden önce veya sonra olduğuna dair rivayetleri aktarmıştır. (Kurtubî, 1964: I, 81-83). İbn Kesîr sûrenin sadece Mekkî, Medenî veya hem Mekkî hem Medenî oluşuna dair rivayetleri değerlendirmiş herhangi bir delil

getirmeden birinci görüşün -Mekkî olduğunun- en kuvvetli görüş olduğunu söylemiştir (İbn-Kesîr, 2015: I, 129).

Ayetlerin yorumunda Taberî; hamd-şükür ve mâlik-melik kavramlarını inceleyerek, “alem”in tanımını geniş olarak yapmıştır. Ayrıca “kendilerine nimet verilenlerin” Peygamberler, Siddıklar, Şehitler ve Salihler gibi itaat ve ibadet üzere olan kimseler olduğunu belirterek hadisten delillerle “gazaba uğrayanların” Yahudiler, “dalalette olanların” da Hristiyanlar olduğunu açıklamıştır (Taberî, 2000: I, 154-164).

Kurtubî, Fatiha sûresinin tefsirinde sûrenin ayet sayısı, faziletleri, isimleri, namazda “Fatiha” okumanın ve “amin” demenin hükmü gibi konuları geniş şekilde değerlendirmiş sonundaki “gazap edilenler” ve “dalalette olanlarla”, cumhura göre Yahudi ve Hristiyanların kast edildiğini ancak başka kimselerin de kast edilmiş olabileceğini belirtmekle yetinmiştir (Kurtubî, 1964: I, 77-80).

Nüzûl sırasına göre tefsir yapan müfessirlerin iki temel noktada değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Bunlardan birincisi sûrelerin nüzûl sırasını tespit etme ve bu tespiti delillendirmedir. İkinci olarak ise sûrelerin nüzûl sırasına göre tefsir edilmesinin Kur’ânî manaya ve yapılan yorumlara nasıl etki ettiği belirtilmelidir. Ele alınan ayetler özelinde yapılan değerlendirmede Duman’ın bu iki parametre açısından sadece sûrenin sıralamasını herhangi bir delillendirmeye gitmeden metodolojiye uyumlu bir şekilde ortaya koyduğu söylenebilir. Bununla beraber bu usulün yoruma ve manaya nasıl etki ettiği çok belirgin olarak ortaya konulamamış başka bir ifadeyle biz araştırmacılara kapalı kalmıştır.

Derveze’nin tarih olarak söz konusu metodolojinin ilk adımları diyebileceğimiz bir safhada yer almasına rağmen her iki parametre açısından da oldukça başarılı bir çalışma ortaya koyduğu belirtilmelidir. Kendisi hem sûrenin sıralandırmasını yapmış aynı zamanda bu tercihi delillendirmiştir. Oysaki sıralandırmayı yapsa da Duman’ın böyle bir delillendirmeye gitmediği görülmektedir. Ayrıca tarihsel bağlamın ve nüzûl sürecinin yapılan yoruma nasıl etki edebileceğini ve bu etkinin tefsirin diğer unsurlarıyla nasıl telif edileceğini Derveze aynı şekilde tefsirinde örneklemektedir. Derveze’nin bu pratiği sunarken Kur’ân yorumuyla sınırlı kaldığı ve temel mana için bir ayrıcalık getirmediği belirtilmelidir. Böylelikle Derveze’nin tefsirinde sahip olduğu metodolojinin etkinliği, yorum adına kendini gösterirken manaya etki edemediği böylelikle de metodoloji adına oluşturulan beklentinin yoruma yansımadağı görülmektedir.

Duman’ın özgünlüğünün bu durumda doğru olduğunu düşündüğü mananın en kısa yoldan muhataba aktarımı olduğu söylenebilir. Algılama, anlama ve anlatma üzerine inşa edilen tefsir ameliyesi (Görener, 2003) açısından düşünüldüğünde onun algı safhasında Kur’ân’ın ayetteki ana mesajına yoğunlaştığı; anlama safhasında ayetin daha iyi anlaşılmasını sağlayan ve yanlış anlaşılmasını önleyen, doğru anlaşılmasına vesile olan Kur’ân ilimlerinden istifade ettiği, modern toplumun getiri ve ihtiyaçlarını vurguladığı ve ayetleri anlatma safhasında ise okurun eğitimini ve bu eğitimin sürdürülebilir olmasını öne alarak diğer tefsirlerden daha veciz ve konu

Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Yaklaşımının Kur'an Yorumuna Etkisi (Beyânü'l-Hak Örneği)

bütünlüğüne uygun bir üslupla ayetleri nüzûl sırasına göre tefsir metodolojisinden kısmen bağımsız olarak, dirayet ve rivayet unsurlarıyla başarılı bir şekilde tefsir ettiği görülmektedir. Bu şekilde özetleyeceğimiz pratiğin nüzûl sırasına göre tefsir yaklaşımının temel mottosu olan “Kur'an'ı, indiği sosyal ortam çerçevesinde değerlendirme” olgusunu “Kur'an'ı, yaşanılan sosyal ortam çerçevesinde değerlendirme” şeklinde sonuçlandırdığı ifade edilebilir.

Netice itibariyle M. Zeki Duman ile aynı yaklaşımla tefsir telif eden İzzet Derveze'nin yorumlarında ayetlere aynı perspektiften baktıkları ve klasik tefsirlerden farklı olarak temel manaya etki edecek bir değişime gitmedikleri görülmektedir. Buna ek olarak aynı metodu kullandıklarını aktaran bu iki müfessirin söz konusu metodu pratiğe yansıtma açısından birincil manada olmasa da temel mana üzerinde örgülenen yorumlarda oldukça farklı bir sonuca ulaştıkları söylenebilir. Bu sebeple de bu metodu pratiğe dökmenin oldukça zor olduğu ve özel alan birikimine sahip olmayı gerektirdiği ifade edilebilir. Bütün bu yorumlardan anlaşılmaktadır ki müfessirler önceliklerden yararlanmış ve birbirine benzer açıklamalarda bulunmuşlardır. Böylece nüzûl sırasına göre tefsir yapan müfessirlerin yorumları ile mushaf tertibine göre tefsir yapan müfessirlerin yorumları arasında anlam açısından herhangi bir fark olmadığı görülmektedir.

Sonuç

Kur'an'ı anlama çabası içerisinde değerlendirilecek asırlar boyu devam eden mushaf tertibine göre tefsir faaliyetlerine ilaveten yeni bir yöntem olarak *Nüzûl Sırasına Göre Tefsir* çağdaş bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu yöntemle yapılan çalışmalar arasında ülkemizde telif edilen tefsirlerden ilki M. Zeki Duman'ın *Beyânü'l-Hak Nüzûl Sırasına Göre Tefsir* isimli eseridir.

Kur'an'ın nüzûl sırasına göre tefsiri yaklaşımı, Kur'an'ın Hz. Muhammed'in zihninin bir ürünü olduğunu iddia eden Oryantalistlerin Hz. Peygamber'i ve zihin dünyasını anlamaya ve yorumlamaya çalışma amacıyla “Kur'an'ı kronolojik okuma” iddiası ile başlamıştır. Oryantalistlerin Kur'an'ı nüzûl sırasına göre okuyarak anlama ve yorumlama metodu daha sonra da bir kısım Müslüman âlimler arasında kabul görmüş ve uygulanmıştır. Bu bazen Kur'an'ı savunma amacıyla bazen de farklı gayelerle yapılmıştır. Böylece nüzûl sırasına göre tefsir metodu modern dönemde Kur'an tefsirinde öne çıkmıştır.

Nüzûl sıralı tefsir müellifleri metodoloji ve ana hedeflerini açıkladıkları giriş bölümlerinde yöntemin çıkmazları olarak adlandırdığımız, yöneme yapılan bizim de birçok yönden haklı bulduğumuz eleştirilere karşı sadece “yanlıştır, yerinde değildir, isabetli olmaz” gibi ifadelerle kendi yaklaşımlarını izah etmeye çalışmaktadırlar. Bu ifadelerde ilmî herhangi bir delillendirme yoluna gidilmediği ve çoğu zaman mesnetsiz hükümlerle tenkitleri cevaplandırılma gayretinde oldukları görülmektedir. Her ne kadar ilgili bölümlerde nüzûl sıralı tefsiri savunan bu kaziyeler ve hükümler müellif tarafından açıklanmaya çalışılsa da kanaatimizce bunlar nüzûl sırasına göre tefsir metodunun ana umdelerini oluşturan meseleleri açıklamak için yeterli değildir. Esasen Kur'an tefsiri alanında yeni bir yöntem olarak ortaya çıkan nüzûl sırasına göre

tefsir yaklaşımının bundan sonra da müfessirlerce kullanılacağı düşünüldüğünde bu yaklaşımın özgün ve gerekli savunması yapılmış bir metodolojisi bulunmadığı hususu özetle teorik plandaki “tecrübe edilmemişlikten” kaynaklanan problemler dikkatle üzerinde durulması ve açıklığa kavuşturulması gereken temel meseledir.

Nüzûl sıralı tefsir telif eden müfessirlerin, genel itibarıyla sûrelerde ayetlerin yerinin tevkifi olduğu ön kabulü nedeniyle nüzûl sırasına göre Kur’an tefsiri yaklaşımı, ayetlerin nüzûl sırasına göre tertibinden değil sadece sûrelerin tertibinden ibaret olmaktadır. İstisna olarak gösterilebilecek çalışmaların ise pasaj pasaj Kur’ân tefsiri yöntemini ancak sembolik düzeyde ele aldıkları görülmektedir. Bu durum nüzûl sıralı tefsirlerdeki nüzûl sırası iddiası bakımından yönetsel olarak izaha muhtaç diğer bir alanı oluşturmaktadır.

Nüzûl sıralı tefsir yaklaşımının M. Zeki Duman ve aynı yaklaşımla tefsir telif eden İzzet Derzeze’nin tefsirlerinin yansıtması beklenen noktalardaki yorumları açısından -hem bu iki tefsir hem de klasik tefsirlerle kıyaslandığında- yapılan teviller bakımından temel anlamlar açısından farklı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle tefsir faaliyetinin algılama ve anlama safhaları açısından bir gelişme ve yeniliğin ortaya konulmadığı, sadece tefsir faaliyetinin son safhasını oluşturan anlatma-açıklama açısından içeriğe kısmen etki eden tertipsel bir değişikliğe ulaşıldığı söylenebilir.

“Kur’an’ı, indiği sosyal ortam çerçevesinde değerlendirme” değil de “Kur’an’ı, yaşanılan sosyal ortam çerçevesinde temel mesajını öne çıkararak değerlendirme” şeklinde tanımlanabilecek yaklaşımıyla M. Zeki Duman’ın bu kıymetli eserindeki çıkarım ve yorumlarda klasik ve çağdaş tefsirlerden kendi hedefleri açısından birçok yönden ayrıldığı tespit edilmektedir. Bu durumun, *Beyânü’l-Hak* tefsirinin nüzûl sırasına göre tefsir metodolojisinin; Derzeze, Meydânî ve Cabirî’den farklılaşmasıyla sonuçlandığı ifade edilmelidir. Kendine has, farklı bir yönünü ele aldığı alana katkısı açısından bu durum Duman için bir eksiklik olarak görülmesi de diğer müelliflerden farklı olarak gözettiği metod ve öncelikleriyle onlardan ayrıldığı şeklinde ifade edilmelidir. Benzer yaklaşımla tefsir telif eden diğer müfessirlerin Derzeze örneğinde ayrıntılı bir şekilde belirtildiği üzere metodolojiye daha fazla sadık kalarak bu metodu kullanmada ve Kur’ân yorumuna etkisini göstermede oldukça başarılı yorumlar ortaya koydukları söylenebilir. Bu çalışmaların çokça abartılmış olarak tavsif edilecek güncel beklentiye cevap vermeleri durumunda kendi değerlerini artırmaktan çok bugüne değin farklı metotlar içerisinde gelişmiş yorum faaliyetlerinin değerinin sanal olarak düşürüleceği bilinmelidir. Çünkü temelde filoloji üzerine bina edilen Kur’ânî manalar sabit kalmakta ancak bu manalar üzerinde örgülenen yorumların yenilendikleri veyahut muhatapları tarafından daha anlaşılır hale getirildikleri ortaya konulan yorum pratiğinde görülmektedir. Bununla birlikte metoda ait yorum örnekleriyle muhatabın algısını rahatlatma ve zihin örgüsü içinde canlılık oluşturma amacının kısmen gerçekleştiği, zihinsel sıralama yönünden bir farklılık ve kolaylık gözetildiği ve buna ulaşıldığı belirtilmelidir.

Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Yaklaşımının Kur'an Yorumuna Etkisi (Beyânu' l-Hak Örneği)

Kaynakça

- Albayrak, H. (2009). Tefsir Usûlü. İstanbul: Şule Yayınları.
- Altundağ, M. (2004). Kuran'ın Evrenselliği (Delilleri, Karşıt Görüşün Analizi). Bakü Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin İlmî Mecmuası, I(I), 101-134.
- Aydın, İ. (2012). Kur'ân Müphemleri Olarak Zamirler. İzmir: Tibyan Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2012). Kur'ân'ın Filolojik Yorumu (Tarihsel Gelişim ve Sorunlar). İzmir: Tibyan Yayıncılık.
- Aydın, M. (2009). Rivayet Tefsiri' Kavramı ve Kur'an'ın Kur'an ile Tefsiri: Eleştirel Bir Yaklaşım. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi(20).
- Bazergan, M. (1998). Kur'an'ın Nüzul Süreci. (M. F. Yasin Demirkıran, Çev.) Ankara: Fecr Yayınevi.
- Bekiroğlu, H. (2015). Mantiğın Bir Tefsir Yöntemi Olarak Kullanılması: Muhammed Hâdimî'nin Enfâl Sûresinin 23. Ayetini Tefsiri. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , 51-81.
- Buladı, K. (2010). Kur'ân Kendisini Nasıl Tanıtır? İstanbul: Kayihan Yayınları.
- Çalışkan, N. (2013). Abdurrahman Hasan Habenneke el-Meydânî ve Tefsiri. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canan, İ. (1993). Resûlullah'ta "Muhataba Göre" ve "Tedric" Prensipleri. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi(11), 37-73.
- Cerrahoğlu, İ. (1993). Tefsir Usûlü (9. baskı b.). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Cerrahoğlu, İ. (2009). Tefsir Tarihi (4. Baskı b.). Ankara: Fecr Yayınları.
- Demirci, M. (2002). Kur'ân'ın Nüzûl Sürecinde Tedricilik. Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi(9), 175-198.
- Demirci, M. (2003). Kur'ân'a Modernist Yaklaşımlar. Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi.
- Demirci, M. (2006). Konulu Tefsire Giriş. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Derzeze, M. İ. (1998). et-Tefsîru'l-Hadîs/Nüzul Sırasına Göre Kur'an (2 b.). (A. Ç. Şaban Karataş, Çev.) İstanbul: Ekin Yayınları.
- Draz, M. A. (1997). Kur'an-ı Kerim'in Nüzul Sırasına Göre Tertib Edilmesi Teklifi'ne Edebi Eleştiri. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.
- Duman, M. Z. (03-04 Aralık 2010). Kur'an'ı Anlama Metod ve İlkeleri. Kur'an'ın Anlaşılmasına Doğru Tefsir ve Toplum -Tefsir ve Toplum (s. 379-426). İstanbul: İslami İlimler Araştırma Vakfı.
- Duman, M. Z. (14-15 Mayıs 2004). Kur'an'ı Anlamada Temel Prensipler. VII. Kur'an Sempozyumu: Kur'an ve Müslümanlar, (s. 99-132). Kayseri.
- Duman, M. Z. (1991). Kuran-ı Kerim ve Tıbbı Göre Tüp Bebek. İstanbul: Nil Yayınları.

- Duman, M. Z. (1997). Vahiy Gerçeği. İstanbul: Fecr Yayınevi.
- Duman, M. Z. (1998). On Dört Asırlık Tefsir Birikiminin Kur'an'ın Anlaşılmasındaki Olumsuz Etkileri. Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi(10), 27-48.
- Duman, M. Z. (1999). Beş Surenin Tefsiri. İstanbul: Fecr Yayınevi.
- Duman, M. Z. (2008). Beyânu'l-Hak/Kur'an-ı Kerim'in Nüzul Sırasına Göre Tefsiri (2. baskı b.). İstanbul: Fecr Yayınevi.
- Duman, M. Z. (2008). Kur'an-ı Kerim'de Örtünmenin Sınırları. İstanbul: İpek Yayın-Dağıtım.
- Duman, M. Z. (2010). İslam'da Namaz ve Teheccüd. İstanbul: Fecr Yayınevi.
- Duman, M. Z. (2010). Nüzulünden Günümüze Kur'an ve Müslümanlar (4 b.). İstanbul: Fecr Yayınevi.
- Duman, M. Z. (2011). Kur'an-ı Kerim'de Adab-ı Muaşeret Görgü Kuralları (2 b.). İstanbul: İpek Yayın-Dağıtım.
- Duman, M. Z. (2013). Kur'an'ın Nüzul Sırasına Göre Tefsir Edilmesi. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XII(23), 183-201.
- Duman, M. Z. (29 Haziran-01 Temmuz 2012). Kur'an'ın Penceresinden Mekke ve Vahyin Mekke Dönemi. Kur'an Nüzulünün Mekke Dönemi Sempozyumu, (s. 23-55). Çorum.
- Duman, M. Z. (7-8 Haziran 1994). Kur'an'ı Nasıl Anlamalıyız? Sempozyum Tebliğ ve Müzakereleri (s. 21-32). Bursa.
- Duman, M. Z. (7-8 Haziran 1994). Asr-ı Saadet'te ve Günümüzde Kur'an'a Bakış Açısı. A. Birışık (Dü.), Kurav Kur'an'ı Nasıl Anlamalıyız? Sempozyumu. içinde Bursa.
- el-Askalânî, İ. H. (2000). Ebû'l-Fazl Şihâbüddîn Fethü'l-Bârî Şerhü Sahîhi'l-Buhârî. Riyad.
- el-Câbirî, M. A. (1990). Bünyetü'l-Akli'l-Arabî, Merkezu Dirâsâtil'- Vahdeti'l-Arabiyye. Beyrut.
- Erten, M. (1998). Nass-Yorum İlişkisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gadamer, H.-G. (1995). Hermeneutik (Yorum Bilgisi) Üzerine Yazılar. (D. Özlem, Çev.) Ankara: Ark Yayınevi.
- Gazâlî, E. H.-T. (t.y.). İhyâu 'Ulûmiddîn. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Görener, İ. (2003). Anlama-Algılama ve Tefsir. Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XVII, 275-304.
- Görmez, M. (1997). Sünnet ve Hadisin Anlaşılması ve Yorumlanmasında Metodoloji Sorunu, . Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Gözeler, E. (2016). Kur'an Ayetlerinin Tarihlendirilmesi. İstanbul: Kuramer Yayınları.

Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Yaklaşımının Kur'an Yorumuna Etkisi (Beyânu' l-Hak Örneği)

Hayes, J. H., & Holladay, C. R. (1982). *Biblical Exegesis : A Beginner's Handbook*. Atlanta: John Knox Press.

İbn-Kesîr. (1991). *Tefsîru'l-Kur'ani'l-Azîm/Hadislerle Kur'an-ı Kerîm Tefsiri*. (B. Karlığa, & B. Çetiner, Çev.) İstanbul.

Jeanrond, W. G. (2007). *Teolojik Hermenötik: Gelişimi ve Önemi*. (E. Kuşçu, Çev.) İstanbul: İz Yayıncılık.

Kara, Ö. (1998). *Kur'ân'ın Anlaşılmasında İtibar Sebebin Hususiliğine Değil Lafzın Umumiliğindedir İlkesine Usulcülerin Metodolojik Yaklaşımı*. Ankara: Ankara Üniv. SBE.

Karagöz, M. (2004). *Tefsirde Rivayet-Dirayet Ayrımının Ortaya Çıkışı ve Mahiyeti*. *Bilimname: Düşünce Platformu*, 2(5), 46.

Karagöz, M. (2010). *Dilbilimsel Tefsir ve Kur'ân'ı Anlamaya Katkısı*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

Karlığa, B. (1990). *Muhtasar Kur'an-ı Kerîm Tefsiri*. İstanbul : Çağrı Yayınları.

Karslı, İ. H. (2003). *Kur'ân Yorumlarında Kadın: Sosyo-Kültürel Çevrenin Kur'ân Yorumlarındaki Yansımaları*. İstanbul: Rağbet Yayınları.

Kesler, M. F. (1996). *Kur'ân-ı Kerim'in Evrenselliği*. Konya: Esra Yayınları.

Koçyiğit, H. (2013). *Kur'ân'ın Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Edilmesi*. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XII(23), 183-201.

Kotan, Ş. (2001). *Kur'ân ve Tarihselcilik*. İstanbul: Beyan Yayınları.

Kurtubî, E. A.-E. (1993). *el Câmîu li Ahkâmî'l-Kur'an* (2 b.). Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiye.

Margerie, B. d. (1995). *An Introduction to the History of Exegesis : The Latin Fathers*. (P. d. Fontnouvelle, & P. Duggan, Çev.) Petersham: Saint Bede's Publications.

Meydânî, A. H. (2004). *Kavâidü't-Tedebbürî'l-Emseli li Kitâbillâhi Azze ve Celle* (4 b.). Şam: Dâru'l-Kalem.

Okşar, Y. (2016). *Şemsüddin Muhammed b. Eşref es-Semerkandî'nin İlmü'l-Afak ve'l-Enfüs Adlı Eserinin Tahkik, Tercüme ve Değerlendirmesi*. Adana: ÇÜSBE.

Okumuş, M. (2009). *Kur'an'ın Kronolojik Okunuşu Muhammet İzzet Derzeze Örneği*. Ankara: Araştırma Yayınları.

Özcan, Z. (1998). *Teolojik Hermenötik*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Öztürk, M., & Ünsal, H. (2013). *Kur'an Tarihine Giriş -Evvelü ma Nezel (İlk Nazil Olan Kur'an Vahyi) Meselesi-*. *Eski Yeni: Anadolu İlahiyat Akademisi Araştırma Dergisi*(26), 65-119.

Râzî, E. A. (1999). *Mefâtihu'l-Gayb* (3 b.). Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî.

Sıcak, A. S. (2013). *Kur'ân Tefsirinde Öznellik*. İstanbul: Marmara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sıcak, A. S. Yorum Farklılıkları Açısından Bir Tefsir Kaynağı Olarak Kur'ân-ı Kerîm", 2014, cilt: III, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi.

Soysaldı, H. M. (2001). Nüzülünden Günümüze Kur'ân ve Tefsir, Ankara: Fecr Yayınları.

Soyalın, M. Y. (2005). Vahiy Savunması: Kur'ân Dışı Vahyin İmkânsızlığı. İstanbul: Anka Yayınevi.

Steck, O. H. (1998). Old Testament Exegesis : A Guide To The Methodology. (J. D. Nogalski, Çev.) Atlanta: Scholars Press.

Süyûtî, C. (2004). el-İtkân fî Ulûmi'l-Kur'ân. Beyrut: Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.

Taberî, E. C. (2008). Tefsîrû't-Taberî = Câmiü'l-beyân an te'vîli'l-Kur'ân (Cilt XVI). (A. M. Şakir, Dü.) Kahire: Dâru's-Selâm.

Tatar, B. (2004). Hermenötik. İstanbul: İnsan Yayınları.

Türçan, T. (2011). Tedrîc. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (DİA). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Ünsal, H. (2014). Erken Dönem Mekkî Surelerin Muhteva Tahlili. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

West, D. (1998). Kıta Avrupası Felsefesine Giriş: Rousseau, Kant, Hegel'den Foucault ve Derrida'ya. (A. Cevizci, Çev.) İstanbul: Paradigma Yayınları.

Yılmaz, H. (2007). Nüzul Sırasına Göre Tebyinü'l-Kur'ân İşte Kur'ân. İstanbul: İşaret Yayınları.

Zülaloğlu, F. (2004). Temel Kaynağımız Kur'ân: Kur'ân Tek Kaynak mı, Temel Kaynak mı?, İstanbul: Ekin Yayınları.

Extended abstract

Introduction

This essay discusses, with the example of *Beyanü'l-Hak* by Prof. M. Zeki Duman (1952-2013), the place of the genre of the Qur'anic commentary based on the chronology of revelation within the exegetical tradition, in terms of methodology and practice. The selection of *Beyanü'l-Hak* was due, for the most part, to the fact that the said work is praised by Turkish scholars as a good example of its kind, with a reference to the intellectual attainments of the author, as well as to Duman's responsiveness toward the classical and contemporary issues.

Method

The present study will first outline the development of the Qur'anic exegetical tradition and then point out to the place of the so-called chronological exegesis within this tradition. The factors that directed Duman to the chronological approach will be evaluated in the particular context of his publications before and after that of the commentary of *Beyanü'l-Hak*. After discussing the Qur'anic exegetical methodology identified in *Beyanü'l-Hak*, Duman's exegetical practice will be compared with other chronological commentaries besides the classical ones based on the canonical layout of the Qur'anic scripture. In this way, the present study aims

to determine the contributions of the exegetical methodology based on the chronology of revelation to the understanding of the scriptural text.

In this regard, we will take up the Sura of al-Muddaththir, which is considered one of the first instances of Qur'anic revelation, and the Sura of al-Fatiha, which is the very first chapter of the canonical text. Since al-Fatiha is the first chapter of the Qur'an, it enables us to detect the initial samples of the general conceptions of commentators from their interpretations of the sura. The same is true as well for al-Muddaththir as it comes among the first chapters in the layout of the chronological commentaries of the Qur'an. In this way, the interpretations found in three of the commentaries authored through the classical method, namely the canonical layout, and those found in two of the contemporary chronological commentaries will be compared. The former group is composed of the works of al-Tabari (d. 671/1273), al-Qurtubi (d. 671/1273), and Ibn Kathir (d. 774/1373). To select the chronological commentary to be compared with *Beyânü'l-Hak*, we basically employed two parameters. One is the question of what sura is taken up in the first place, while the other relates to compatibility in terms of length. Although the most convenient commentary in regard to extension is Jabiri's *Fahm al-Qur'an*, which is composed of three volumes, the fact that it takes up, just like Maydani's *Ma'arij al-Tafakkur wa Daqaiq al-Tadabbur*, the Sura of al-Alaq in the first place has directed us toward other works with the same chronological method. Of Islamoglu's *Hayat Kitabı Kur'ân* and Izzet Darwaza's work, which both start with al-Fatiha, the latter seemed to us more useful since the former remains quite concise compared to *Beyânü'l-Hak*.

Result and Discussion

Studies have shown that the emergence of the chronological exegesis of the Qur'an can be attributed, in relation with some parameters, firstly to the Muslim scholars of the early period, secondly to the orientalist, and finally to the interpreters who can also be considered to stay within the Islamic tradition.

As a term, *tanjim* denotes the fact that the Qur'an was revealed to the Prophet not in a single instance, but in fragmentary manner. Applying to both the Qur'an as a whole and most of its individual chapters, this fact not only makes the chronological commentary meaningful, but also constitutes the biggest obstacle in front of such a methodology. First, as the exact chronology of the Meccan instances of the Qur'anic revelation is not known, a complete chronology cannot be established. Besides, it is known that while there are suras which were revealed at once, many others were revealed fragmentarily and hence include multiple contexts of revelation. It is further observed that some passages found in different Qur'anic chapters were revealed successively. This clearly indicates that, unless violating the integrity of individual suras, it is impossible to achieve a chronological exegesis only by simply altering their places within the layout.

Nevertheless, it is observed that, in chronological commentaries, the chapters are not taken up by dividing them in passages and by taking the socio-cultural settings into consideration. The examples used in the present study have shown that interpretations are usually based on the dates on which the individual suras'

revelations were completed or which are related to particular historical events mentioned in the Qur'anic passages. Among the sources, only Jabiri's *Fahm al-Qur'an* takes up the same sura in two different places, something that is an original attempt but only in a symbolic sense.

Two parameters were prioritized in comparative evaluations:

1. Whether information is given regarding the order and date of the revelation of the sura.
2. In what ways the said order and date have affected on the interpretation of the verses in the sura.

In *Beyanü'l-Hak*, Prof. M. Zeki Duman (1952-2013) does not provide details in regard to the dating of the suras and their chronological order. The reason of this might be that he considered the layout applied in the work was sufficient in this respect and that he wanted to keep the work concise. However, this subject is addressed elaborately even in the commentaries based on the canonical order. Darwaza, on the other hand, puts an emphasis on the order of the suras and their dating. He supports his choices of ordering with proofs obtained from the relevant narratives, the content of each sura and its significance for Muslims.

It is observed, in the particular context of the suras taken as examples in the present study, that both in the commentary of *Beyanü'l-Hak* and those designed with canonical order, the effect of the chronology of revelation on the meaning and interpretation of the Qur'anic verses is ignored or not given due attention.

Darwaza follows a three-dimensional style of elucidation, namely he combines the chronologically-based interpretation of the sura and its understanding within the general historical contexts of the Meccan and Medinan chapters of the Qur'an in a comparative way. It should be stated that Darwaza employs, as tools of reflection, the Qur'anic sciences, the narrative data, and the method of explaining the Qur'an with the Qur'an, in harmony with the methodology of chronological exegesis. Although this method is used effectively in Darwaza's work, its effect is limited to the area of interpretation and has not brought a new concept of semantic discovery.

M. Zeki Duman's approach can be identified as "conceiving the Qur'an by putting an emphasis on its basic message in the frame of the current social setting," rather than as "conceiving the Qur'an in the frame of the social setting of the original revelation," which is the motto of the chronological exegesis. It is determined that the deductions and interpretations found in Duman's valuable work differ from both the classical and contemporary commentaries in many ways and in terms of the author's purposes. This seems to have led the methodology of *Beyanü'l-Hak* to a different position from those of Darwaza, Maydani, and Jabiri. This situation indicates Duman's peculiar contribution to the field, in method and priorities, one that differs from that of the other commentators.

It can be said that the other commentators authoring Qur'anic exegetical works with a similar approach have also set forth successful examples of employing the chronological method in a consistent manner and demonstrating the effect of

Nüzûl Sırasına Göre Tefsir Yaklaşımının Kur'an Yorumuna Etkisi (Beyânu' l-Hak Örneği)

this method on the Qur'anic interpretation. Nonetheless, it would be an exaggeration to state that these exegetical works meet the current expectations. One should know that meeting these expectations would serve not to increase the value of the chronological commentary, but to decrease the perceived value of the exegetical activities that have developed up until today with different methods. For in any method of approaching the Qur'an, the meanings of the verses generally remain stable as they are based on philology and context, and it is impossible to surpass this condition in terms of linguistic possibilities. Chronological commentary can be said to have served to renew the interpretations interwoven around the Qur'anic meanings or render them more understandable for the audience. It should also be added that this genre has partially succeeded in easing the perception of the reader with examples of interpretation facilitated by the method and in ensuring difference and convenience in terms of mental ordering.

MUHAMMED BİN EŞREF ŞEMSÜDDİN ES-SEMERKANDİ'NİN ASTRONOMİ ANLAYIŞI ve KEVNÎ AYETLER BAĞLAMINDA TEFSİR METODU¹

Yusuf OKŞAR

Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, yusufoksar@mku.edu.tr
Makale Geliş Tarihi:20.07.2017 Makale Kabul Tarihi:27.10.2017

Özet

İslam kelamının ana konusunu teşkil eden ulûhiyyet bağlamında incelenen en önemli mevzu Allah'ın varlığı ve birliğidir. Bu açıdan kelimacılar Allah-âlem ilişkisi çerçevesinde Allah'ın yaratma eylemi ile ilgili tavrını ortaya koyarken öncelikle O'nun tek ve eşsiz olduğunu ispata çalışmışlardır. Semerkandî, İlmü'l-Âfâk ve'l-Enfûs adlı eserinde marifetullahın bireyin kendinde ve evrende var olan hikmetli ve mükemmel yaratışı düşünmesiyle gerçekleştirebileceğini gösterme gayretindedir. Müellif genel olarak Allah'ın varlığını, birliğini ve diğer sıfatlarını ortaya koymayı amaçladığı bu eserinde gök cisimlerini ve hareketlerini incelemek suretiyle Allah-âlem ilişkisinin önemli bir boyutuna dikkat çekmiştir. O, astronomik gözlem ve hesaplamalarla elde ettiği bilgileri Allah'ın eşsiz iradesinin ve etkin kudretinin sonucu olarak görmüştür. Ayrıca o, gök cisimlerinde yer alan düzen ve mükemmelliğin bireyi Allah'ın bilinmesine götüren en güzel yollardan biri olarak değerlendirmiştir. Evrendeki düzen ve değişim ile Kur'an'ın ayetlerini konuyu izah etme bağlamında kullanan Semerkandî'nin tefsir yöntemi ile ilgili bazı malumatlara ulaşmaya çalıştık. Tamamlanmamış bir tefsir eseri olduğunu bildiğimiz Semerkandî'nin ayetleri yorumlarken nasıl bir usule sahip olduğunu anlamak onun ilmi kişiliğini tanımaya katkı sağlayacaktır. Bu amaçla astronomi tarihi ile ilgili verilerle onun bu sahadaki yetkinliğini, kullandığı ayetler çerçevesinde de tefsir metodundaki nitelikleri anlamaya gayret göstereceğiz.

Anahtar Kelimeler: Astronomi, Marifetullah, İsbat-ı Vacip, Tefsir, Ayet, Evren.

MUHAMMED BİN ASHRAPH SHAMS AL-DİN SAMARQANDİ'S ASTRONOMY UNDERSTANDING AND THE TEACHING METHOD IN THE CONTEXT OF THE KEVN AYAHS

Abstract

The most important subject that is examined in the context of uluhiyyat, which constitutes the main point of Islamic kalam, is the existence and unity of Allah. In this respect, the kalam scholars had expressed the attitude of Allah in His creation action in the context of the Allah-Alam(universe) relationship, first of all, they tried to know that He was unique and unique. In his work 'Ilm al-Âfâq wa al-'Anfus, in his effort to show that the individual can be realized by thinking of the wisdom and perfect creation that exists in himself and in the world, Samarkandi aims to reveal the existence and the unity of God by examining the celestial bodies and movements in this work, has drawn attention to an important dimension of the relationship. He saw astronomical observations and calculations as a result of God's unique will and active power. He also regarded the order and perfection of the celestial bodies as one of the most beautiful paths leading to the knowledge of God. We tried to reach some

¹ Bu makale "İlmü'l-Âfâk Ve'l-Enfûs Adlı Eseri Bağlamında Şemsüddin Muhammed B. Eşref Es-Semerkandî'nin Astronomi Anlayışı" adlı sempozyum bildirisinden üretilmiştir.

information about the method of tafsir of Samarqandi which uses the Qur'anic verses in order to explain the order and change in the order of the Qur'an. Knowing how the Samarqandi, which we know to be an unfinished commentary, has a method of interpreting verses will contribute to the identification of his scientific personality. For this purpose, we will try to understand the history of astronomy in terms of its competence in this field and the qualities of the tafsir method in the context of the verses it uses.

Keywords: *Astronomy, Marifatullah, Isbat-i Vacip, Tafsir, Kevn, Universe.*

Giriş

Semerkindî'nin metodunda aklın yeri ve değeri büyük bir öneme sahiptir. O semantik metodu kullanan kelimacılaran ayrılarak felsefi metodu, yani Aristo metodunu mükemmel bir şekilde kelama tatbik eden Fahrüddin er-Râzî'ye uymaktadır. Bu sebeple onu, Mâtürîdî kelâm sistemine Aristo fikrini tatbik eden bir kelimacı olarak değerlendirmek mümkündür (Yürük, 2001: 97).

Semerkindî, Ehl-i Sünnet kelim anlayışı içerisinde Râzî'den sonra felsefi duruşuyla itikadî konulara yaklaşan ender isimlerden biridir. Onun mantık ilmini merkeze alan metodu, filozofların ve kelimacıların düşüncelerini farklı yaklaşımlarla değerlendirmesi ve eleştirel düşüncesi (Şık, 2014: 257) Onu anlamaya çalışırken nasıl bir bakış açısı geliştirmemiz gerektiği konusunda bize önemli ipuçları vermektedir.

Allah'ın varlığına dair birçok delil kullanan ve bunları da bir takım mantiki önermelere dayandıran Semerkindî, tümevarım metoduyla önce tek tek varlıklardan yola çıkarak bütünü, aynı metotla tek bir hâdisi ve bütün hâdisleri ele alarak Allah'ın varlığını ispatta kullanmıştır (Yürük, 2001: 97).

Semerkindî, eserinde kişiyi marifetullaha götüren üç yoldan bahseder. İlki mütevatir haberdir. Bunlar Allah'ın ayetleri, Peygamber Efendimizin sözleri ve doğruluğundan şüphe edilmeyen bir kişinin söyledikleri olabilir. İkinci yol ise eşyayı ve onda var olan hikmetleri tanımak ve bunların tümünün mürid ve kadir bir varlığa ihtiyaç duyduğunu bilmektir. Üçüncü yol tasavvufî hikmet yoludur. Bu noktada birey nefsindeki perdeleri riyazet ve zühd ile kaldırmak suretiyle marifetullaha ulaşır (Semerkindî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 52b; İstanbul, 1b; İnebey, 1b-2a; İnan, 1a).

Ona göre Allah'ın yarattığı şeylerin eserleri ve onların mükemmel olduğu her bir şeyde belirgin bir şekilde gözlemlenebilir. Hiç bir şey bu mükemmellikten ve ilahi etkiden uzak olamaz. Çünkü hiçbir şey Allah'ın kemalinin ayetleri ve celalinin alametlerini gizleyemez. Bunlar basit bir istidlal ile bilinebilir şeylerdir. Zira varlığı mümkün olan her bir mefhum Yüce Allah'ın niteliklerinden bir sığara işaret eder (Semerkindî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 52b; İstanbul, 1b; İnebey, 1b-2a; İnan, 1a). Varlıkların yaratılışındaki incelikler bizi bunları var edenin kâmil ilminin, yüce hikmetinin, sınırsız kudretinin, etkin iradesinin ve geniş rahmetinin bilgisine götürür (Semerkindî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 57a; İstanbul, 17a-17b; İnebey, 17a; İnan, 12a.).

Kur'an'ın doğa ayetlerinde güdülen hedef; bireyin keşfetme sonucu oluşacak farkındalık ile kendini tanımasını sağlamaktır. Kendini ve tabiatı tanıyan birey marifetullaha ulaşacak ve bu noktadan sonra yaratıcısına karşı besleyeceği

muhabbetle (Bilgili, Yavuz, 2011: 87) nefsinin her türlü masivadan kurtarıp imanî olgunluğa dolayısıyla da insanı kâmil mertebesine erişecektir. Bu itibarla doğa ve vahyin, akıllı insanın imanî ve etik manada pozitif bir merhaleye ulaştırabilecek yapısı Semerkandî'nin isbat-ı vacip delillerinin yapısal bütünlüğünün kaynağını göstermektedir.²

Kur'an'ın öngördüğü tevhid ilkesi Tanrı'nın birliğini dile getiren akli ve dini bir kavram olmanın yanında, evrenin bir bütün olduğunu, onun birlik ve uyumunu da esas alır (Demir, 2011: 215). Bu birliğin temelini de dilediğini yapan sonsuz kudret sahibi bir Tanrı fikri yerleştirilmiş olur. Bu nokta-i nazar ile Semerkandî, Seneviyye, Maniheizm ve Zerdüştlük gibi düalist akımların insanı kozmosa hapseden, kaotik evren ve düalist Tanrı algılarına karşı (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 55a; İstanbul, 10a; İnebey, 9b-10a; İran, 7a.), kelamcıların âlemi ele alırken merkeze koydukları tevhid fikrini benimseyerek izahlarını hep bu mantık örgüsü içerisinde yapar. Bu noktada kelamcılar gnostik³ öğretilerin ikicil Tanrı tasavvuruna karşı tevhidi, buna karşın kozmosun ezeli bir ilke tarafından yönetildiği fikrine karşı, kozmosun hâdisliğini savunmuşlardır. Ayrıca onlar Tanrı'nın mutlak fail ve eylemlerinde özgür olduğunu temellendirdikten sonra (Demir, 2011: 215) kozmosun Kur'anî seyrini incelemişlerdir. Bir kelamcı olarak Semerkandî, tam bu fikirler çerçevesinde ortaya koyduğu evren fikrine islami bir hüviyet kazandırdığını söyleyebiliriz. Amacımız bu eser özelinde onun bu metodu nasıl kullandığını göstermeye çalışacağız.

Şüphesiz onun sahip olduğu astronomi sahasına ait veriler bilimin tevhide ve ahlaki amaçlara nasıl hizmet edebileceğini bizlere göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bu da onun günümüzde var olan İslam ve bilim alanındaki sığ tartışmaları aşan bir öngörüye ve ilmi yetkinliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca Semerkandî, Kur'an'ın anlaşılması noktasında hem çağının sunmuş olduğu ilmi seviyeyi bizlere göstermiş hem de metodik anlamda ilahi emirlerin yorumlanması ile ilgili var olan yaklaşımlara katkı sağlamıştır.

1. Astronomi Nedir?

Müslümanlar, astronomi ilmine ilm-i hey'e ve ilm-i felek adını vermişlerdir (Fehd, 2000: 126). Bu ilim astrolojiden ayrı mütalaa edilmiştir. Bunun nedeni ise astrolojinin objektif ilmi kriterlerden uzak spekülâtif bir alan olmasıdır (Sezgin, 2007b: 3). Özellikle Kur'an'da gaybın yalnızca Allah'ın ilminin sınırları içerisinde var olan bir gerçeklik olduğunun belirtilmesi (En'âm 6/59; Ayrıca bkz. Bakara 2/33; A'râf

² Kur'an'ın varlık dünyasının merkezinde Allah vardır. Teosentrik bir üsluba ve muhtevaya sahip olması itibarıyla ilahi buyruklar Allah'ı varlık âleminin en üstüne koyar ve her şeyin Allah'ın gücü ve kudretinin bir eseri olarak yansıtır (Demir, 2011: 215).

³ Gnostisizm, Yunanca bir kelime olan "gnostikos"tan türemiştir. Gnostikos, bilmek anlamına gelmektedir. Buradaki bilgiden maksat, akıl ve iradeden ziyade metafizik ve mistik bir sezgi yoluyla Tanrı'nın ilişkisel ve deneysel bilgisidir. Gnostisizm, doğrudan kutsal ilhamın bir sonucu olarak seçilen kişiye verilen sezgisel bilgi veya Gnosis'i elde etmeye vurgu yapan bilgi ile kurtuluş öğretisi anlamına gelmektedir. (Işık, 2012: 29-30)

7/188; Yusuf 12/102; Mü'minun 23/92; Cin 72/26) bu konudaki tavrı da belirlemiştir. Müslüman âlimlerin astroloji ile ilgili yaklaşımları da bu minvalde seyretmiştir (Sezgin, 2007b: 3).

Bilimler, belli açılardan hareketle sözgelişi, konuları, yöntemleri, amaçları, yararları, sadelik veya karmaşıklıkları, edinme yolları, vs. dikkate alınarak tasnif edilmiştir (Cihan, 2000, 435-451). Aristo ile başlayan ilimleri tasnif etme geleneği (Aristo, 2011: 299) Kindî, Fârâbî ve İbn Sînâ tarafından da sürdürülmüştür.

Fârâbî, *İhsaul-Ulûm ve Kitabu'l-Hurûf* adlı eserlerinde yaptığı ilimler tasnifinde astronomiyi bilim başlığı altında aritmetik, geometri ve optik ilmi ile aynı yerde mütalaa etmiştir (Fârâbî, 1989: 53; Atay, 2001:13-14). İbn Sînâ ise nazari ilimleri matematik ve doğa ilimleri olarak ikiye ayırır. Astronomi ilmini ise matematik ilimleri olarak sıraladığı aritmetik, geometri ile aynı başlık altında değerlendirmiştir (İbn Sînâ, 2013: 5 vd.).

Bu iki tasniften anlaşıldığı üzere astronomi; matematik, aritmetik ve optik ile aynı başlık altında değerlendirilmiştir. Böylece âlimler bu ilmin astroloji gibi görelî bir alanla doğrudan bir ilgisinin olmadığını ortaya koymuşlardır. Bilimsel bir kimlik kazandırdıkları astronomi ile ilgili ortaya koymaya çalıştıkları verilerin güvenilirliğini de sağlamış olmuşturlar.

Semerkandî, bu ilimler sınıflamalarının verilerini astronomi hakkındaki fikirlerini izah ederken aynen takip etmiştir. Yani ona göre de astronomi, aritmetik, geometri ve optik ilmi ile aynı noktada değerlendirmiştir. Ayrıca o ortaya koyduğu malumatları geometri ilminin ve matematiksel ifadelerin ışığında incelemiştir. Böylece o ilmi zihniyetini felsefi görüşüyle birleştirmeyi başarmıştır. İlim meydana getirme yeteneğini hakikate doğru gidiş tarzı olan felsefi zihniyetiyle (Topçu, 2011: 19) aynı karakter içerisinde yoğurmuştur. O, zihni yapısı itibarıyla derin bir Kur'an bilgisi yanında felsefe, mantık ve müsbet ilimler sahasındaki yetkinliğini aynı potada eritmiştir. Felsefenin günümüz indirgemeci ve akli kutsayan sığ bakış açısının bireyin ahlakiliğine bir katkısı olmadığını bize göstermesi açısından Semerkandî'nin düşünceleri kayda değerdir.

2. Astronomi Tarihi ve İslam Astronomisinin Gelişimi

İnsanın gökyüzüne duyduğu hayranlık düşünce faaliyetlerinin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Sonsuz gök kubbenin olağanüstü manzarası karşısında insanoğlunda hayranlıkla beraber ortaya çıkan merak duygusu onun ilgisini semaya çevirmesini sağlamıştır. Gökyüzünün mükemmel düzeni ve o görüntünün içindeki sırlar iki türlü düşüncenin doğuşunu hazırlamıştır; ilki doğanın yasalarının araştırılması meselesidir. İkincisi ise bu yasaları yöneten ve düzenleyen aşkın bir varlığın olup olmadığı sorusudur (Verde, 2008: 13). Birçok bilim adamının ve medeniyetin anlamaya çalıştığı bu mevzular hakkında devasa bir tarihi ve ilmi birikim ortaya çıkmıştır.

Bu minvalde Astronomi tarihi birçok medeniyetin katkılarıyla vücuda gelmiştir demek yerinde bir tespit olsa gerektir (Berberoğlu, 2014: 137). Makalemizle

doğrudan ilintili olması açısından Miletli Thales (M.Ö. 624-546), Anaksimandros (M.Ö. 610-545), Anaksimenes (M.Ö. 585-525) bunların başta gelenleri olarak zikredilebilir (Cushing, 2003: 26).

Ancak astronominin temelini geometriyi ilk koyanlar Pythagorasçılar olmuşlardır (Unat, 2013: 18-21). Platon önceliklere uyararak evrenin küresel olduğunu ve merkezinde Yer'in bulunduğunu ifade etmiştir. Yunan astronomisinin matematikselleşmesi Eudoxus (MÖ 408-355) ile başlar. O, kurmuş olduğu "ortak merkezli küreler sistemi" ile bilimsel astronominin öncülüğünü yapmıştır (Unat, 2013: 27-30). Bu, dönem açısından ciddi bir dönüm noktasıdır. Çünkü astronominin ilmi bir nitelik kazanması yanlışlanabilir objektif kıstaslara uyması ile gerçekleşir.

Aristoteles ise bu sistemi ve gezegenlerin sıralamasını bilimsel bir zemine oturtmak ve küreleri fiziksel nesnelere olarak ele almak sûretiyle bu gelişimi bir üst noktaya taşımıştır (Cushing, 2003: 28). Onun ortaya koyduğu malûmatların İslam astronomlarını etkilediği vakidir. İslâm astronomlarının da uzun süre kabul ettiği Aristocu evren dizgesi aynı şekilde Semerkandî tarafından da benimsenip kullanılmıştır. Onun eserinin astronomi bölümü Batlamyus evren görüşünün kısa bir özeti mahiyetindedir. Yunanlıların katkılarının yanında İslam toplumunun da bu alana oldukça fazla etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Semerkandî'nin bu sahadaki yerinin tespit edilmesi de bu katkıların neler olduğunu bizlere göstermesi açısından önem arz etmektedir.

İslâm toplumunda gerçek anlamıyla astronomi bilimi, Brahmagupta'nın 770 yılı civarında yazdığı Sanskritçe Brahmasphutasiddhanta adlı eserin Halife Mansur'un isteğiyle *es-Sindhind (Siddhanta)* başlığı altında Arapça'ya çevrilmesi üzerine başlamış ve ilk defa İbrahim b. Habib el-Fezarî tarafından *Kitâbü'z-Zîc alâ Sini'l-Arab* (İzgi, 1995: 541) adlı eserle İslâmî günlerin kameri takvime göre hesaplanması için kullanılacak cetvellerin düzenlenmesiyle ilgili temel bilgi ve yöntemlerin ana hatları verilmiştir (el-Endelüsî, 2014: 19; Sezgin, 2008: 5; Unat, 2006: 347-348).

İslâm astronomisi en parlak devirlerinden birini Me'mun'un halifeliği zamanında yaşamıştır (Sezgin, 2008: 19-20). Semerkandî'nin eserinde zikrettiği Me'mun, Yunan yazmalarını elde etmek için büyük gayret göstermiştir. Onun emri altında bu konuda yazılmış Hintliler'in Siddhanta'sı, Sâsânîler'in Zîc-i Şâhî ve eski Yunanlılar'dan Batlamyus'un *el-Macîstî (Almagest)* ve *Tetrabiblos* adlı eserlerinin Arapça'ya tercümeleriyle astronominin İslam dünyasına etkisi hız kazanmıştır (Bayraktar, 2012: 71; al-Hassani, 2010: 282-283). Semerkandî'nin de eserinde Me'mun'a atıf yapmasının temelinde bu eserlerin çevrilmesinde gösterdiği emeğe ve astronomiye duyduğu ilgiye vurgu yapmak yatmaktadır (Okşar, 2016a: 117).

9. yüzyılda Batlamyus'un eserlerinin ortaya çıkışı ile İslam astronomisi yeni bir ivme kaanmıştır. Özellikle *Megale Syntaxis Mathematike* (Arapça formuyla *Almagest*) ve *Tetrabiblos* adlı eserleri bunların başlıcalarıdır (Nasr, 2006: 97). Bu yüzyılda özellikle ismini vurgulamamız gereken astronom Fergânî'dir. O'nun *Gökbiliminin Esasları* adlı eserinin İslâm ve batı gökbilimine etkisi büyük olmuştur (Unat, 2013, 18-21). 10. yüzyılın astronomi alanındaki en önemli ismi şüphesiz

Bîrûnî'dir. Onun *Kânûn el-Mes'ûdî* adlı eseri astronomi tarihinin belkemiğini oluşturmaktadır (Nasr, 2006: 99). 11. yüzyıla baktığımızda ise, dönemin en önemli astronomlarından birinin hiç kuşkusuz İbn Sînâ olduğunu görmekteyiz. İbn Sînâ, arkadaşı İsfahan Emiri Alâü'd-Devle'nin isteğiyle öğrencisi Ebû Ubeyd el-Cuzcânî ile birlikte Hemedan'da bir gözlemevi kurar. Ayrıca onun *el-İşârât ilâ Fesâdi Ahkâm en-Nücûm* adlı risalesi de vardır (Nasr, 2006: 97).

13. yüzyılın en önemli astronomlarından biri olan Nasirüddin et-Tûsî'ye ait *et-Tezkire fî İlm el-Hey'e* adlı eser ayrı bir önem taşımaktadır. Bu anlamda Tûsî'nin eserinin bu şerhi bize dönemin astronomi ile ilgili birikimini göstermesi açısından değerlidir. O, bu eseriyle Batlamyus sisteminin sorunlarını giderecek yeni bir düzenek önermiştir. Eser, yıldızların doğuşu ve hareketlerinden bahsetmekte (el-Bercendî, 1957: 36a), yıldızların ve gezegenlerin birbirlerine olan göksel konumlarını izah etmektedir (el-Bercendî, 1957: 44b-45a).

Görüldüğü üzere Avrupa bilim çevrelerinin her şeyi bir Yunan ve Roma medeniyetinin bir ürünü olarak görme arzularının ve yaklaşımlarının karşısında muazzam büyüklükte ve nitelikte eserler ortaya koymuş olan İslam bilim adamlarının çalışmaları durmaktadır. Rönesans olarak adlandırılan fenomen Yunan medeniyetinin bir devamı olarak görülmüş (Sezgin, 2008a: 1) ilmi etikten uzak bir şekilde arada var olan yüzlerce yıl çoğu kere görmezden gelinmiştir. Maalesef bu zamansal bağlantıda Arap-İslam kültürüne "bazı Yunan eserlerini tercüme yoluyla aktarma" görevi biçilmiştir (Sezgin, 2008a: 1).

3. Semerkandî'nin Astronomi Anlayışı

Eudoxus ve öğrencisi Calippus tarafından geliştirilen "Ortak Merkezli Küreler Sistemi", Aristo tarafından bilimsel bir zemine oturtulmuş ve küreler fiziksel nesnelere olarak ele alınmıştır (Unat, 2013: 32). Eskilerin gökyüzünü bir çemberler yığını olarak tasvir etmelerinin temelinde yıldızlardaki devinim görüntüsündeki düzene açıklık getirme fikri vardır. Nitekim bir gök cisminin en mükemmel küre içinde her zaman aynı şekilde devinmemesi akla son derece aykırı görünmüştür (Copernicus, 2006: 7). Eudoxus ve öğrencisi Calippus bunu eş merkezli küreler yardımıyla kanıtlamaya çalışmışlardır. Ancak yalnızca yıldızların devinimleriyle ilgili olarak görünenler yüzünden değil, özellikle yıldızların bazen uzaklaştığı bazen de yakınlaştığı görüldüğü için, ayrıca merkezleri koruyacak bir şeyin hiç mi hiç olmaması nedeniyle, sahip oldukları bu kabuller yardımıyla bütün yıldız devinimlerinin nedenlerini gösterememişlerdir (Copernicus, 2006: 7).

Aristo'ya göre küre en mükemmel biçimdir. Öyleyse evren küresel olmalıdır. Küre evrenin varlığına en uygun olan şekildir. Bir kürenin merkezi olduğu için evren sonludur. Yeryüzü evrenin merkezindedir (Aristo, 2013: 68). Aristo'dan sonra Dünya'nın evrenin merkezinde ve küresel olduğu fikri yaklaşık 2000 yıl devam etmiştir (Kırbıyık, 2001: 18).

Batlamyus'un eski çağ astronomisinin en önemli kazanımlarının bir özetini sunan yapıtı *Almagest* (el-Mecisti), gökteki tüm devinimleri eksiksiz, ayrıntılı ve nicel

bir biçimde açıklayan ilk sistematik matematik yapıtıydı. Elde ettiği sonuçlar ve güçlü yöntemiyle bu eserle gezegenler sorununun görünümü değişmiştir. Batlamyus'un Almagest'inin büyük bölümü nicel matematiksel cetvellerden, şekillerden, formüllerden, uzun örneklili hesaplamalar kanıtlarından ve sayısız gözlem listesinden oluşmuştur (Okşar, 2016a:124.).

Batlamyus'a göre astronomi'nin temel varsayımları şöyledir; Gök küredir, sabit bir eksen etrafında döner. Çünkü bütün yıldızlar, paralel daireler üzerinde doğudan batıya doğru hareket ederler; yıldızlar tek bir nokta (Kutup Yıldızı) etrafında dolanırlar; Yer ve Gök arasındaki mesafe her yerde aynıdır. Yeryüzü göğün merkezine yerleştirilmiş bir küredir. Batlamyus'a göre, yeryüzü merkezdedir ve Ay, Güneş ve diğer gezegenler, yeryüzünün etrafında dairesel yörüngelerde dolanmaktadır. Klasik astronomide bu düzenek "dışmerkezli düzenek/dışmerkez" olarak adlandırılır. (Unat, 2013: 48)

Semerkandî'nin Allah'ın varlığı ve birliğini ele aldığı "*İlmü'l-Âfâk Ve'l-Enfûs*" adlı eserinin önemli bir bölümünü astronomi sahasındaki fikirleri oluşturur. Onun bu sahadaki malumatlarını aktardığı tek eseri bu değildir. Ayrıca Farsça yazılmış "*Amel et-Takvim el-Kevâkib es-Sâbite*" adlı eseri ile "*Latâif el-Hikme*" adlı iki çalışması mevcuttur. Bu eserlerden Latâif'in tamamlanmamış bir el yazma nüshası mevcuttur.⁴ Bu el yazma nüshada yalnızca Hay'at adlı bir bölüm vardır. Yazar burada bir mukaddime ve ansiklopedik olarak toplamayı amaç edindiği içerisinde astronomi, aritmetik ve fiziğin de bulunduğu yedi felsefi bilime yer vermiştir. Ancak Semerkandî'nin astronomi sahasında yazdığı bu yapıtları basılmamıştır (Semerkandî, 2014: 7).

Semerkandî, Ay'ın ve diğer gezegenlerin Dünyanın merkezine olan uzaklığının her zaman ölçülebildiğini bu ölçümü yapmamızı sağlayan şeyin de Ay'ın ve diğer gezegenlerin feleklerinin yarıçapının 60 derece olarak kabul edilmesidir. Dolayısıyla Ay'ın ve diğer gezegenlerin episikillerinin, yarıçaplarının ve feleklerine ait merkezlerin birbirine uzaklıklarının miktarları dahi anıldığı üzere bu dereceler sayesinde bilinir olduğunu ortaya koymuştur. Bunun Almagest'in on üçüncü faslının beşinci makalesinde açıklandığını vurgulamış ve bunun kıstasının da Dünya'nın yarıçapı olduğunu belirtmiştir (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 65a; İstanbul, 40a-40b; İnebey, 39a; İran, 27a.).

Semerkandî de gökyüzünü küreye benzetmiştir. Ona göre yıldızlar yeryüzünün etrafında sabit bir yörüngede dönmektedir. Her yıldızın istikametinde bir sonrakinden küçük olan iç içe daireler şeklinde düşünülmüş yörüngeler vardır. Bu ifadeler benzer şekilde Fergânî'nin "*Cevâmi İlm en-Nucûm Usûl el-Harekât es-Semâviyye*" adlı eserinde mevcuttur. Benzer noktalar hususunda örneklemeler yaptığımızda Semerkandî'nin astronomi ile ilgili fikirlerinin İslam astronomlarının görüşlerinin de bir tekrarı olduğunu görebiliriz. Örneğin Semerkandî, İslam astronomlarına benzer şekilde Dünya'nın evrenin tam ortasında olduğunu,

⁴ İran MS Astan Quds Razavi 5610 demirbaş numaralı nüshası.

gökyüzündeki yıldızların aynı büyüklükte olmasından anladığını ifade etmiştir. Ayrıca temelde gökyüzündeki dönme anlamında iki hareketten bahsedilmektedir. İlki bütün evrenin dünyanın etrafındaki hareketi, diğeri ise yıldızların Dünya'nın etrafındaki paralel daireler üzerindeki hareketidir (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 56b; İstanbul, 15b-16a; İnebey, 15b; İnan, 11a.)

Semerkandî'nin, Batlamyus'un eksen eğikliğini 23 derece 27 dakika bulduğunu belirtmesi dikkate değer bir veridir. Aynı eğiklik Me'mun döneminde yapılan gözlemlere göre 23 derece 35 dakikadır (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 62a; İstanbul, 31a-31b; İnebey, 30b-31a; İnan, 21b-22a). Günümüzde ise bu değer 23 derece 27 dakika olduğunu düşünürsek dönemin şartlarına göre gözlemlerin oldukça başarılı olduğunu söyleyebiliriz (Kuhn, 2007: 41).

Semerkandî, seleflerine uyararak gece ve gündüzün sürelerinin tespitini Güneş ışınlarının geliş açılarına göre belirlemiştir (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 68b; İstanbul, 51b-52a; İnebey, 48b; İnan, 33b). Bu günümüzde de böyledir. Ancak O bununla ilgili tespitlerini belli bir tarih vererek zikretmemekte ve zodiak'ta bulunan burçların konumuna göre yapmaktadır. Örneğin Güneş ışınlarının Yengeç dönencesine geldiği zamanlar kuzeyde günler daha uzun, Oğlak dönencesine geldiği zamanlar güneyde daha uzun, Ekvator'da olduğu zamanlar ise eşit olur. Bu tarihleri Koç, Terazi, Yengeç ve Oğlak gibi burçlara tahsis etmiş ve buna göre belirlemelerini yapmışlardır (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 62a; İstanbul, 31a-31b; İnebey, 30b-31a; İnan, 21b-22a.); Kuhn, 2007:44-45).

Feleklerin bitişip kaynaşmasını inkâr eden önceki düşünürlerle tartışmaya gerek duymayan Semerkandî, kaynaşma ve bitişmenin tartışılmayacak kadar açık bir durum olduğunu söyler. Ancak o, feleklerin yırtılması hususunda ifade edilen delilleri yetersiz bulur. Önceki astronomların bu konudaki savunmalarının yırtılma ve kaynaşmanın varlığının felekte doğrusal hareketi doğuracağı kabulünü reddeder. Bu anlayışın yalnızca doğrusal hareketin imkânsızlığını ortaya koyan bir durum olduğunu belirten müellif bütüne ait bir hükmün cüz için geçerli olamayacağını savunur. Zatı itibariyle doğrusal hareket imkânsız ise bu ancak dışarıdan bir etkinin zorlamasıyla gerçekleşir. Bu da Allah'ın müdahalesinin mümkün olduğu gerçeğini ortaya çıkaracağından bir bütün kabul edilen sistem bozulacaktır (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 56a; İstanbul, 14a-14b; İnebey, 13b-14a; İnan, 10a).

Yırtılmanın mümkün oluşunu feleklerin yıldızların merkezinde oluşuna dayandırarak açıklayan Semerkandî, feleklerin cüzlerini yıldızlarla birbirinden ayrı olduğunu ifade eder ki Ona göre bu da bizi feleklerde yırtılmanın mümkün oluşu fikrine ulaştırır (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 56a; İstanbul, 14a-14b; İnebey, 13b-14a; İnan, 10a).

İslâm dünyasında astronomlar birbirleriyle bağlantılı iki tür etkinlik üzerinde yoğunlaşmışlardır. İslâm astronomları hem gözlem aletleriyle gökyüzünü gözlemlemişler hem de gözlem verilerini hareketli geometrik düzeneklerle anlamlandırmaya çalışmışlardır (Unat, 2013: 78). Bu tavrı Semerkandî'nin eserinde de görmekteyiz. O yaptığı gözlemleri aynı şekilde geometrik şekillerle sembolleştirme

yoluna gitmiştir. Eserinde yukarıda özetini verdiğimiz her bir başlığı 18 geometrik şekille izah etmiştir.

Teknik birçok kavramı da usulüne uygun bir şekilde kullanan Semerkandî, Euclides'in *Elemalar* (Euclid, 2008: 4) adlı eserinden de yararlanmak suretiyle geometrik ilkeleri astronomiye uygulamıştır. Semerkandî'nin Öklid geometrisi üzerine yazdığı ve asıl ününü borçlu olduğu *Eşkâlü't-Te'sis* adlı eser hacminin küçüklüğüne rağmen İslâm dünyasında yaygın biçimde okunmuş, hakkında çok sayıda şerh ve haşiye kaleme alınmış, özellikle Kadızade Rumî'nin şerhi Osmanlı medreselerinde uzun yıllar ders kitabı olarak okutulmuştur (Okşar, 2016a: 13).

Semerkindî'ye göre Öklid'in geliştirdiği geometri yöntemini fizik bilimlerin yöntemine bağlı olan sonraki kuşaklara mensup bazı bilginler hariç bütün bilginler izlemiştir. Kendisi de bu yöntemi kolay anlaşılır tarzda ortaya koymak üzere eserini kaleme almak istemiştir. Onun geometriye hesap ve ölçüm işlemleri gibi pratik amaçlarla yaklaştığı izlenimini veren giriş cümleleri Kadızade tarafından garipsenmemiştir. Nitekim Kadızade'nin açıklamasında cebir ve ölçüm işlemleri aritmetik bilimlerin birer dalı sayılmakta, ancak bu tür işlemlere ait teorik dayanakların son tahlilde Öklid geometrisinde bulunduğu Semerkandî ile birlikte vurgulanmaktadır (Semerkandî, 1268h: 35-38).

Semerkindî'nin *İlmü'l-Âfâk ve'l-Enfûs* adlı eserinde vurguladığı 6. makalede var olan 4. şekil incelendiğinde (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 65b; İstanbul, 41b-42a; İnebey, 40b; İran, 28a) Onun Öklides'in eserinde incelediği (Tûsî, ty. : 64a-64b) ve geometrik bir şekille ortaya koyduğu usulleri astronomi ile ilgili gözlemlerine uyguladığını görmekteyiz. O, Güneş ve Ay'ın konumları ile ilgili değişimleri geometrik şekil üzerinde var olan noktaların durumuna göre incelemiş ve böylece o geometriyi astronomiye de uygulamış, yaptığı astronomik açıklamaları geometrik usullerle kanıtlamıştır.

Eseri incelediğimizde Semerkandî'nin astronomi sahasında Tûsî kadar velüd bir âlim olmasa da oldukça başarılı ve teknik açısından gelişmiş birçok bilgiye sahip olduğunu görmekteyiz. Tûsî eserine üç tablo olarak zic cetveli koymuştur (el-Bercendi, 1957: 46a-58a-65b). Ancak Semerkandî gökyüzü gözlemlerini 16 şekille daha görsel hale getirerek tekniğini sergilemiştir. Tûsî'nin eserinde ise beş şekil mevcut olup (el-Bercendi, 1957: 17a-38b-49b-49a) bunların benzer şemaları Semerkandî'nin eserinde de aktarılmıştır (el-Bercendi, 1957: 17a-38b-49b-49a).

Semerkindî'nin bu sahadaki yerini anlamamızı sağlaması açısından Tûsî'nin XIII. yüzyılın son çeyreğinde Merağa'da kurmuş olduğu rasathane ile ilgili önemli bir malumata temas etmemiz gerekmektedir. Onun ünlü meslektaşlarıyla çalıştığı zamana denk gelen bu rasathane heyetinin içerisinde Semerkandî yer almamıştır (Baga, 2015: 226-227).

Semerkindî'nin Tûsî ile en önemli temas noktasını oluşturduğunu düşündüğümüz Merağa gözlemevindeki ilişkisi net değildir. O, burada faaliyet gösteren heyetin içerisinde yer almamıştır. Ölüm tarihi göz önüne alındığında onun

hicri 7. Asırda doğmuş olabileceği tahmininden yola çıkarsak bu tarihler rasathanenin kuruluş yıllarına denk gelmektedir. Ayrıca müellifin orada çalışan âlimlerin görüşlerine de muhalefet ettiği zikredilmektedir. Bu gözlemevi ile ilişkisinin ilerleyen yıllarda olabileceği tahmini yanında (Semerkandî, 2014: 7) müellifin gözlemlerini yaptığı yerler konusunda aktardığı bilgilere dayanarak muhtemel bir sonuca daha ulaştık. Fuad Sezgin'in kaleme aldığı *İslâm'da Bilim ve Teknik* adlı eserde İslâm dünyasındaki rasathanelerin yerlerini gösteren bir harita mevcuttur (Unat, 2013: 24). Semerkandî, gözlemlerini yaptığı yerlerden biri olarak Tebriz'i zikretmektedir. Bu itibarla Tebriz'e en yakın rasathane olan Merağa Gözlemevi 80 km uzakta olduğuna göre Semerkandî'nin eserinde yer verdiği astronomi ile ilgili verilerini Tebriz'deki bir rasathanede çalışarak elde ettiğini söylemek mümkündür (Okşar, 2016a: 120).

Astronomi konusunda Batlamyus ve Aristo'nun etkisinde kalarak ortaya koyduğu fikirleri, Semerkandî kendine ait gözlemlerle de beslemiş yukarıda değindiğimiz evren modelini ve Batlamyus'un kitabında yer verdiği ana başlıklar ve konu içeriklerini olduğu gibi eserine taşımış ve niceliksel ifadeleri de metodik bir çerçevede kullanmıştır.

Semerkandî her ne kadar Ptolemik/Batlamyusçu modele eserinde genişçe yer vermiş olsa da onu bazı konularda da eleştirmekten geri durmamıştır. O, Batlamyus ve Merağa astronomlarına iki temel prensip üzerinden bir karşı duruş tesis etmiştir. Bunlar uzay cisimlerinin yırtılması ve kaynaşması mevzusu ile "bir" prensibinin reddidir (Semerkandî, 2014: 7).

Sudur nazariyesini gök cisimlerinin hareketlerinin niceliği ve niteliği açısından değerlendiren Semerkandî bunun üzerinden eserin genel yaklaşımına uygun olarak fiillerinde özgür ve sonsuz bir kudrete sahip bir Allah tasavvuruna vurgu yapmıştır (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 60b; İstanbul, 27b; İnebey, 27a-27b; İran, 19b).

Semerkandî oldukça sistematik ve metodik bir düşünce tarzına sahip bir âlimdir. Onun analitik zekâsı meseleleri kavrarken her durumda kendini göstermekte ve sahip olduğu ilmi yetkinliği kontekse uygun olarak kullanabilmektedir. Semerkandî, gök cisimlerini ve uzayı Allah'ın güç ve kudretinin bir sonucu olarak görmektedir. Konuyu işleyiş tarzında yer alan teosentrik vurgular hep bu kabulün bir sonucudur. Bu itibarla astronomi ile ilgili ortaya konan bilgilerin yüzeysel ve kısa özetler halinde olmasının nedeni eserin yazılış gayesinin ilmi kaygıların ötesinde marifetullahı götüren yolların anlatılması çabasıdır. Çünkü Semerkandî'ye göre bu malumatlar Allah'ın yaratışındaki ahengi ve muhteşemliği ortaya koymaya yarayan vasıtalarlardır. Öyle ki Fussilet suresinde yer alan "*Kur'an'ın gerçek olduğu kendileri için apaçık belli oluncaya kadar onlara çevrelerinde ve kendilerinde bulunan kanıtlarımızı hep göstereceğiz*" (Fussilet 41/53) ifadesinin anlamı hep bu çerçevede anlaşılmalıdır. (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 52b; İstanbul, 2a; İnebey, 2a; İran, 1a).

Evren tasavvurlarının belirlenmesinde antikçağda mitoloji ve felsefe, ortaçağda kurumsal din ve dünya görüşleri, yeniçağdan itibaren ise bilimin daha etkin ve yönlendirici olduğunu söylemek mümkündür (Bulğen, 2010: 52-53). Ancak

Semerkandî evren görüşünü izah ederken antikçağın mitolojik görüşleri içerisinde boğulmamış, vahyi olması gerektiği gibi itikadî ve ahlakî manada kullanmış ve bilimsel gözlemlerini de pozitvizmin indirgemeci bakış açısıyla da temellendirmemiştir. O gözlemlediğimiz gerçekliğin içerisinde var olan ilahi ve etkin iradeyi titizlikle anlatmaya çalışmıştır.

4. Semerkandî'nin Ayetleri Anlama Metodu ve Marifetullah Fikri

Semerkandî, bir kelimâ âlimi olarak Kur'an ile irtibatını bu eserinde yoğunlaştırmış ve hatta bir tefsirci gibi ayetleri açıklama yoluna gitmiştir. Onun tamamlanmamış bir tefsir eserinin olması⁵ ve hali hazırda da bulunmayışı Kur'an'ı açıklarken nasıl bir yöntemle sahip olduğunu ortaya koymamızı zorlaştırmaktadır. Bu eserin elimize geçmemiş olması onun ayetleri anlama konusundaki tavrı konusundaki fikirlerine ulaşmamızı engellemiştir. Ancak genel bir değerlendirme ile ifade edersek onun dirayet tefsir yöntemini benimsediğini söyleyebiliriz. Bu tefsir yönteminin öznellik açısından sağladığı; yapıcı/keşfedici, kolaylaştırıcı-doğrulaştırıcı etkilerini astronomi sahasındaki izahlarına ustalıkla yansıtmıştır (Sıcak, 2013: 134). Ayrıca Râzî'nin tefsir anlayışının derin etkilerini gördüğümüz eserde onun orijinallik diyebileceğimiz yönlerini de inceleme imkânını bulma amacındayız. Bu noktada astronomi sahasında kullandığı ayetlere anlam verirken nasıl bir yöntemle sahip olduğunu ortaya koymamız onun bu konudaki düşüncelerini anlamamıza az da olsa bir katkı sağlayacaktır.

Semerkandî özellikle bu konuda kullandığı ayetlere anlam verirken amaca ve anlatmak istediğine yönelik bir üslup kullanmıştır. O, eserinin astronomi ile ilgili kısımlarını izah ederken her bir konu başlığı altında muhtelif sayıda ayetlere yer vermiştir. Konuya hâkim olan temaya uygun ayetleri tercih etmiş ve bağlama uygun yorumlarla mevzuu temellendirmiştir. Böylece o Allah'ın yaratmış olduğu evreni her an sevk ve idare ettiğini Kur'anî perspektif ile de açıklama imkânını bizlere göstermiştir.

Müellif, göğün küresel olmasının hikmetini geometrik açıdan küresel şeklin en üstün ve fonksiyonel bir özelliğe sahip olduğunu bilimsel ve akli olarak izah eder. Devamında ise bu durumun yaratıcının eşsiz kudretini ve iradesini gösteren bir delil olduğunu Zariyat suresi 47. ayette geçen "*Göğü kudretimizle biz kurduk ve şüphesiz biz onu genişletmekteyiz.*" ifadesiyle de göstermeye çalışır. Bu yorum kadim tefsir kaynaklarının büyük çoğunluğunca tercih edilmiştir. (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 57a; İstanbul, 17a; İnebey, 16b-17a; İran, 12a.) Tabii neslinden itibaren (h. 30-180) bu ayete genişletme anlamı her zaman verilmiştir. Ayıca Mukatil b. Süleyman (v. 150/767), İbn Cerir Taberi (v. 310/923), Zeccac (v. 311/923), Fahreddin Râzî (v. 606/1210), İbn-i Kesir (v. 774/1373), Fîrûzâbâdî (v. 817/1415), Ebussuud Efendi (v.

⁵ Onun tefsir sahasında yazmaya başladığı ama bitiremediği *es-Sahâif fi et-Tefsir* isimli eseri çok sonra Ahmed b. Mahmud el-Kirmânî el-Esam (v.971/1564) tarafından tamamlanmıştır. (Çelebi, 2014: 1074) Eserin Türkiye kütüphanelerinde herhangi bir nüshası tespit edilememiştir.

982/1574) bu yorumu tercih etmişlerdir. Burada mecazi bir anlamı çağrıştıracak bir tevile gitmemizi gerektirecek bir durum söz konusu görünmemektedir.

Göksel varlıkların semada sıralanışı Dünya merkezli yapılmıştır. Bunun nedeninin gözlemlerin yeryüzünden yapılması olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bulunduğunuz yerden çevrenize baktığınızda her şeyin sizin etrafınızda olduğunu mekânsal açıdan da merkezde olduğunuzu düşünürsünüz. Bu sıralamada Güneş ve Ay bir gezegen gibi düşünölmüş ve 4. Sırada Güneş 1. Sırada Ay olmak üzere diğer gezegenler sıralanmıştır. Ayrıca her bir gezegeni hareket ettiren birer felek fikri benimsenerek gök cisimlerinin devinimlerinin nedeni de açıklanmıştır. O dönemde kabul edilen 7 gezegen yanında 8. ve 9. olarak da Arş ve Kürsî mefhumları kabul edilmiştir. İşte burada Bakara Suresi 255. Ayette yer alan "*O'nun kürsüsü bütün gökleri ve yeri kaplayıp kuşatmıştır.*" ifadesi, bu sıralamanın Kur'anın bir umdesi olarak ortaya konulmuştur. (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 57a-57b; İstanbul, 17b-17a; İnebey, 16b-18a; İran, 12a-12b.) Râzî, ayetlere ve sahih haberlere göre "kürsî"nin arş'ın altında yedinci kat semanın üzerinde bulunan büyük bir cisim olduğunu düşünür. Bunun dışında verilebilecek bir hükmün yanlış olduğunu da belirtir.⁶ Ancak *Keşşaf* müellifi Zemahşerî (v. 538/1144) bu konudaki yorumları benzer şekilde dört vecihten incelemiş olsa da o buradaki asıl mananın Allah'ın azametini tasvir etmek için çizilmiş manevi bir tablo olduğunu belirtir (Zemahşerî, 2016: 603-604; Mâtürîdî, 2005b: 237-238). Bu noktada Semerkandî'nin, Râzî'nin görüşüne tabi olduğunu ve "kürsî"yi büyük bir cisim olarak yorumladığını söyleyebiliriz.

Ayrıca konu ile ilgili bir hadisten de yararlanan müellif peygamberimize izafe edilen "*Yedi göğün Kürsî yanındaki konumu çöldeki bir halka (yüzük) gibidir. Kürsî'nin Arş yanındaki konumu da böyledir.*" şeklindeki ifadeyi nakletmiştir.⁷

Semerkandî, Yasin suresi 40. ayette yer alan "*Her biri bir yörüngede yüzmektedir.*" ifadesini Güneş için öngörölen iki feleğin onun hareketine olan etkisine yönelik açıklama için kullanmıştır. Güneş'in bu hareketini denizde yüzen bir balinanın yüzüşüne benzeten Semerkandî için bu ayette anlatılmak istenen tam da budur. (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 58a; İstanbul, 21a; İnebey, 20b; İran, 14b.) Bu ayete göre her şey, Allah'ın hikmetine uygun olarak yaratılmıştır. Eğer Güneş'in dönüş hızı sahip olduğu yörüngeye uygun olmasaydı bir ay içerisinde hem yaz hem de kış yaşanırdı ve hayattan söz etmemiz mümkün olmazdı. Ayrıca bu ayette Güneş'in

⁶ Tefsirinde "kürsî" kelimesi ile ilgili nakledilen farklı görüşleri inceleyen Razi, onun ilim olduğunu söyleyenlerin de bulunduğunu belirtir. Ayrıca "kürsî"den murat edilen şeyin Allah'ın hükümranlığı, kudreti ve mülkü olduğunu düşünenlerin görüşlerini de nakleder. Son olarak Kaffâl'a nispet edilen görüştür. Buna göre bu kavramdan anlaşılması gereken Allah'ın azameti ve ululuğudur. (Râzî, 1994a: 420-421)

⁷ Ancak bu rivayetin Peygamberimize ait olup olmadığına dair bir kaynağa ulaşamadık. Buna benzer birkaç rivayete de eserinde yer veren Semerkandî'nin temel amacının hadisin sıhatinden daha ziyade metnin anlatılmak istenen konuya uygunluğudur. (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 57b; İstanbul, 18a; İnebey, 17b; İran, 12b.)

bir gece ve gündüz içinde, yeniden tekrar doğudan yine doğuya devredip döndüğü günlük hareketine işaret edilmiştir (Râzî, 1994f: 494-495).

Semerkindî'nin göğün küreselliği ile ilgili ortaya koymuş olduğu delillerin benzerinin (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 56b; İstanbul, 16a; İnebey, 15b; İran, 11a.) Râzî'nin tefsirinde yer aldığını görmekteyiz. Râzî 5 açıdan göğün dairesel olduğunu izah etmiştir.⁸ Ayrıca bu ayet her yıldızın bir feleği olduğuna da delalet eder (Râzî, 1994f: 498-499).

Semerkindî eserinde karasal ve nemli kuşakların hikmeti ve faydaları ile ilgili izahatlar yaparken birçok kanıt kullanmıştır. Ancak bazı müfessirlerin Enbiya suresi 30. Ayet ile ilgili yaptıkları yorumlara katılmamıştır. "*Küfre sapanlar görmediler mi ki gökler ve yer bitişik idiler ve biz bu ikisini ayırdık*" ayetinde yer alan "ikisini ayırdık" ifadesine karasal ve nemli kuşağın bitişip ayrılması yorumunu yapanların yanıldıklarını ifade etmiştir. Ona göre buradaki "iki" den kastedilen şey yer ve göğün birbirinden ayrılmasıdır. Çünkü Fussilet suresi 41. Ayette yer alan "*Sonra duman halindeki göğe yöneldi*" ifadesi bu iki şeyin ne olduğu konusunda bize daha sağlıklı bir fikir vermektedir. Yani Allah burada önce yeryüzünü tasarımıldığını sonra da göğe yöneldiğini anlatmak istemiştir. Ayrıca "*henüz Arş'ı su üstünde iken*" (Hud 11/7) ayeti de bize Allah'ın yaratma eylemi ile ilgili ikili bir aşama olduğu fikri vermektedir (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 61b-62a; İstanbul, 32b; İnebey, 32a; İran, 22b). Râzî, bu ayetlerin Allah'ın yaratıştaki mükemmelliğini ve eşsizliğini gösterdiğini düşünmektedir. Öyle ki Allahtan başka hiçbir varlık böyle üstün bir güç isteyen eylemi gerçekleştiremez (Râzî, 1994d: 126). Bunu ancak yeryüzünü insanlara bir iskân ve menfaat elde etme yeri olarak yaratabilecek bir varlık gerçekleştirebilir. Bu ayetler yalnızca yaratmayı değil tevhide (birliği) de delillendirir. Çünkü var olan düzen ve ortaya çıkmış muazzam kâinat ancak bir ve eşsiz bir varlık tarafından yaratılabilir.⁹ Bu ifadeler tam da Semerkandî'nin astronomi sahasındaki kullandığı ayetlere anlam verirken izlediği yorum yöntemini göstermektedir.

Yedi iklim anlayışı Dünya yüzeyinde var olan yaşanılabilir yerlerin enlemsel olarak taksim edilmesi ile ortaya çıkmıştır.¹⁰ Dönemin ilmi seviyesine göre yapılan

⁸ A- hareket halinde iken güney tarafa doğru bakan kimsenin hiç batmayan yıldızlar görmesi. B- yıldızların gizlenme ve görülmelerinin Zodyaktaki konumlarına göre ve Güneş'in hareketine göre farklılık arz etmesi. C- Güneş'in ışığının doğuşundan önce de batışından sonra da belirmesi ve yeryüzünü az da olsa aydınlatması. D- Ay tutulmasının doğu tarafında olduğu sırada, doğudakilere batıdakilerden daha sonra görülmesi durumu. E- Gökyüzü düz olsaydı Ay ufkun üzerinde olduğunda en uzak konumda, tepede olduğunda da en yakın konumda olurdu. (Râzî, 1994f: 497-498)

⁹ Aynı surenin 22. ayetinde yer alan "*Eğer yerde ve gökte Allah'tan başka tanrılar bulunsaydı, yer ve gök, kesinlikle bozulup gitmişti.*" buyrulmaktadır. (Enbiya 21/22) (Râzî, 1994d: 107 vd.)

¹⁰ Yeryüzünün yedi klime ayrılması fikri Batlamyus'a izafe edilmekteyse de aslında İranlılara aittir. İranlılar, o güne kadar bilinen dünyayı enlem ölçülerini hesaba katmadan ve İran merkezde kalacak şekilde Hint, Arabistan, Çin, İran, Afrika, Türk ve Rum (Bizans, Anadolu) olmak üzere yedi klime (kişver) ayırmışlardır. Uzun süre Arap coğrafyacılarını etkileyen bu sistemde Bîrûnî'ye göre İran da (İran-şehr) Horasan, Fars, Cibâl ve Irak'tan meydana gelmekteydi. Ekvatordan itibaren kuzeye doğru uzanan ve Ebû'l-Fidâ'ya göre 12-50 dereceleri arasındaki bölgeleri tasnif eden bu sistemde yedi iklimin dışında da iskâna açık yerler

taksim yalnızca kuzey yarımkürede yaşamın var olduğunu kabul etmektedir. Buna göre her enlem arasında bir iklim bölgesi olduğunu düşünen coğrafyacılar bunları da batıdan başlayarak sınıflandırmışlardır. Feleklerin yörüngelerinin yeryüzüne olan konumları bu anlayışın temel ölçütünü oluşturmuştur. Her iklim boy olarak iki yörünge arasında uzanmakta ve enlem olarak dar bir görünüm arz etmektedir (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 63b; İstanbul, 35b-36a; İnebey, 35a; İran, 24b.)

Semerkandî yeryüzünün yedi iklim bölgesine ayrılabilir olarak yaratılmasını Allah'ın eşsiz ve hikmetli fiillerinden biri olarak kabul eder. Talak suresi 12. Ayette yer alan "*Allah, yedi göğü ve yerden bir o kadarını yaratandır*" ayetinin de bu taksimata işaret ettiğini belirtir. Buna delil olarak da arz kelimesinin gökyüzü ifadesinde olduğu gibi toplu değil tek olarak geçmesini gösterir Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 63b; İstanbul, 36a; İnebey, 35b; İran, 24b.).

Râzî'ye göre "*yerden bir o kadarını yaratandır*" ifadesinin hem yedi kat göğe, hem de o gökteki yıldızlara, yani gezegenlere nisbetle "yedi iklim" in kastedilmiş olması akla daha yakın gelmektedir. Çünkü bu yıldızlardan her birinin niteliksel karakteri o yerin mntıklarından her birinde ortaya çıkar. Bu da yedi tanedir (Râzî, 1994g: 546).

Semerkandî, ekvator feleğinin konumlarına göre devirlerini izah ederken gece gündüz eşitliği olan ekinoks tarihlerinin ve meydana geliştiki düzenin yaratıştaki hikmete ve kudrete işaret eden bir yöne sahip olduğunu belirtir. Bunu da Mearic suresi 40. ayette yer alan "*Doğuların ve batıların Rabbine*" sözüne binaen ilk ekinoksa, "*İki doğunun ve iki batının Rabbi*" (Rahman 55/17) ayetine göre de ikinci ekinoksa işaret ettiğine yorar. (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 64a; İstanbul, 37b; İnebey, 37a; İran, 25b).

Râzî de Meâric suresinde yer alan ifadenin iki manaya delalet ettiğini belirtir. İlki Semerkandî'nin yorumuyla benzer bir ihtivaya sahiptir. Yani senenin her gününün doğusuna ve batısına ya da her yıldızın doğusuna ve batısına işaret eden anlamdır. Astronomi ile ilgili verilere dayanan bu görüşün aksine bu ayetin her nebinin davetinin ortaya çıkmasına ve mağrib ifadesi ile de kaybolmasına delalet edendir (Râzî, 1994h: 139). "*İki doğunun ve iki batının Rabbi*" ayetindeki ifadeyi astronomi ilmi açısından değerlendiren Râzî burada yer alan izahını Allah'ın sonsuz iradesi ve kudreti ile de irtibatlandırır. Ona göre ayette yer alan ifade ilk olarak Güneş'in ve Ay'ın doğusunun ve batısının, ikinci olarak da kışın ve yazın doğusunun ve batısının delilidir (Râzî, 1994g: 89-90).

Semerkandî de bu feleklerin döngüsel hareketleri ile yeryüzünde meydana gelen en önemli astronomik olaylardan birinin de gece ve gündüzün oluşması olduğunu belirtir. İnsan yaşamının vazgeçilmez bir yönünü oluşturan dinlenme ve uyku saatlerinin gecenin varlığı ile sağlandığını düşünen müellif bunların

vardı. Nitekim İbn Saîd el-Mağribî gibi bazı Arap coğrafyacıları ekvatorun biraz güneyindeki meskûn mahalleri sekizinci, en kuzeydeki bölgeleri de dokuzuncu iklim olarak kabul etmişlerdir. (Ak, 1999: 28)

oluşumundaki hikmetin sonsuz irade ve kudret sahibi fiillerinde özgür bir varlığın bulunması ile açıklanabileceğini söyler (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 57a; İstanbul, 17a; İnebey, 17a; İran, 12a). Bu yaklaşımını da "Göklerin ve yerin yaratılışında, gece ile gündüzün farklı oluşunda akliselim sahipleri için elbette ibretler vardır." (Al-i İmran 3/190) ayeti ile açıklayan Semerkandî, benzer şekilde Kasas¹¹ ile Yunus¹² suresinde yer alan ifadeleri de bu minvalde temellendirir (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 64b; İstanbul, 38b-39a; İnebey, 37b-38a; İran, 26a).

Râzî'ye göre kişi dünyada bulunduğu ve mükellef olduğu sürece menfaatlerini elde etmek için çalışmak mecburiyetindedir. İşte bu yoğunluk ve yorgunluk hali ortaya çıkaran bu meşguliyetlerin yerine getirilmesi ancak gündüzün varlığı ile gerçekleştirilir. Bu ihtiyaçların da tam olarak karşılanması için insanın dinlenmesi gerekmektedir. Bu noktada Allah'ın geceyi dinlenme zamanı olarak tahsis etmesinin¹³ hikmeti ortaya çıkmaktadır (Râzî, 1994e: 555-556). Semerkandî de bu durumu Râzî'nin dikkat çektiği hususlara uygun tarzda yorumlamıştır. Allah'ın âlemi bilinçli bir tasarım ve murad ettiği gayelere uygun yarattığı açıktır. Bu hikmetler insanların evrenle kurması gereken ilişkinin de gayeye uygun olarak gerçekleşmesi gerektiğinin ilanıdır (Çalışkan, 2010: 34 vd.).

Kur'an'ın amacı kalpleri ve ruhları yaratıklarla meşgul olmayı bırakıp yaratıcıyı bilmeye yönlendirmektir. Allah, tevhid eksenli bir ulûhiyet inşası hedefi içerisinde olması gereken insanı, bu noktada benzer birçok ayetle uyarmıştır (Râzî, 1994b: 265-266). Kur'an genel itibarıyla insanın varlık ile ilişkisinin parametrelerini de ortaya koymuştur. Böylece bireyin iman-amel ilişkisi bağlamında nasıl bir tavır takınacağını açıklamış olmaktadır.¹⁴

Sabah ve gecenin ayrılması olarak ele aldığı bu ayetleri Mâtûrîdî Allah'ın kudretine işaret eden deliller olarak yorumlamıştır. İlginçtir ki o bu ayetlerin ortaya koyduğu sonsuz yaratma gücünün ahiretin varlığına hamledilebileceğini söyler.

¹¹ "Allah, rahmetinden dolayı size geceyi ve gündüzü yarattı ki dinlenesiniz, lütfundan rızkınızı arayasınız ve bütün bunlara şükredesiniz" (Kasas 28/73)

¹² "İçinde dinlenesiniz diye geceyi, (işlerinizi) görmenizi sağlasın diye gündüzü size bahşeden O'dur. Kuşkusuz dinlemesini bilen bir topluluk için bunda dersler vardır." (Yunus 10/67)

¹³ "O, geceyi size bir örtü, uykuyu istirahat zamanı ve gündüzü de hareket ve çalışma vakti yapandır." (Furkan 25/47) ayrıca bkz. Neml 27/86, Mümin 40/61.

¹⁴ Kur'an'da genel hatları ile insan varlık ilişkisine dair ifade edebileceğimiz ilkeler şunlardır:

- Allah, insanı akan sudan, dağları oluşturan taştan, yeryüzünü süsleyen ağaçtan, çeşit çeşit hayvandan sorumlu tutmuştur ve ona verdiği nimetler bir bütündür (Bakara 2/164).
- Varlıkların varlığını sürdürdürebilmesi ilahî destek ve güçle mümkündür (Mülk 67/19)
- Allah, insandan âlemle ilişkisinde dengeyi kurmasını istemiştir (Rahmân 55/7-8).
- İnsanın varlıkların aleyhine işlediği eylemlerinin sonuçlarını bütün insanlık birlikte yaşayacaktır (Âl-i İmrân 3/166).
- İnsan-âlem ilişkisi, insanın fıtratına/özüne uygun bir zemine oturmalıdır. (Rum 30/30). Geniş bilgi için bkz. (Çalışkan, 2017: 249)

Ayrıca Allah'ın bunu tekrar tekrar yaratabilecek güç ve kudrette olması da onun varlığı ve sonsuz hikmeti açısından kayda değer bir durumdur (Mâtûrîdî, 2005b: 182).

Râzî konu ile ilgili iki çeşit sabahtan bahsetmiş ve bunların oluşumları ile ilgili astronomik parametreleri de incelikli bir gözlemlerle izah etmiştir (Râzî, 1994c: 44-48). Allah'ın sabahı gecenin karanlığından yarım çıkararak olması, kudretinin mükemmelliğini göstermektedir. Ayrıca bunun mahlûkata bir rahmet-i ilahîye ve ihsan-ı ilahi olması hususunda en büyük ve en yüce bir delil olması onun vurguladığı temel nirengi noktasıdır (Râzî, 1994c: 48).

Semerkindî, Güneş'in Yeryüzü ile konumunu incelediği bölümde fecr-i kazib (yalancı sabah) ve fecr-i sadık (gerçek sabah) olaylarını bir şekilde de izah eder (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 64b; İstanbul, 39a-39b; İnebey, 38a-38b; İran, 26b). Özellikle imsak ve Güneş'in doğuşu ile ilgili birçok tartışmanın yaşandığı günümüzde Dünya'dan gözlem yapan biri için bu iki mefhumun nasıl algılandığı önem arz eden bir durum olarak karşımızda durmaktadır.

Güneş'in ışığının atmosferden yansiyarak geldiği ilk durumda fecr-i kazib devamında ortaya çıkan konumda ise fecr-i sadık gerçekleşir. Bütün bunlar yüce kudret sahibi Allah'ın fillerindeki üstünlükten kaynaklanmaktadır. Bu duruma Kur'an'da şöyle işaret edilmektedir: "*Sabahı aydınlatan O'dur...*" (En'am 6/96) böylece astronomi sahasındaki ilmini Kur'an ayetleri ile yoğuran ve bakış açısını da buna göre şekillendiren Semerkandî farklı alanlardaki birikimlerini metodik tarzda kullanabilmiştir. (Semerkandî, ty: Sül. Ktp. Lâleli 2432/3, 64b; İstanbul, 39a-39b; İnebey, 38a-38b; İran, 26b).

Sonuç

Klasik astronomi anlayışının önemli bir örneği olduğunu düşündüğümüz *İlmü'l-Âfâk ve'l-Enfûs* adlı eser Semerkandî'nin kelam, felsefe, mantık, geometri, iklimbilim, doğa felsefesi, fizik, kimya, biyoloji, astronomi ve tasavvuf gibi alanlardaki yetkinliğini göstermesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu eser özelinde onun astronomi sahasındaki fikirlerini de öğrenmiş olmaktayız. O döneminin astronomi ile ilgili birikimini aktarmakla kalmamış bu minvalde Allah'ın niteliklerini vurgulama yoluna gitmiştir.

İlkçağ Yunan astronomi anlayışını İslam astronomlarının ortaya koydukları bilgilerle sentezleyen Semerkandî ayrıca bu malumatları Allah-âlem ilişkisi çerçevesinde de ele almıştır. Böylece bir kelam âliminin fen bilimleri sahasında yer alan bir konuyu nasıl incelediğini inceleme imkânı bulmuş olmaktayız.

Semerkindî, Allah'ı ve onun sıfatlarını tanımanın yolunun evrendeki mükemmel düzeni bilmekle olabileceğini düşünmektedir. Bu harikulade evrendeki değişim ve dinamizmin ancak fiillerinde özgür bir varlık tarafından yaratılabileceğini orta koymaya çalışan müellif bunun ilmi verilerle de akla ve gözlemlere uygun bir şekilde objektif ilmi ölçülere dayanarak nasıl gerçekleştirileceğini göstermiş olmaktadır.

Her dönemin kendine tarz bir Kuran algısının olması gayet tabii bir durumdur. Çünkü Kur'an Allah kelmamıdır ve çağlar üstü bir mesajlar bütününe sahiptir. Ayrıca bizim evrenle ilgili bilgilerimiz her geçen gün artmakta ve âlemi bundan yüzyıllar önce yaşamış birine göre daha derinlemesine ve ayrıntılı tanımaktayız. Bu iki noktayı birleştirdiğimizde Semerkandî'nin kevnî ayetlere anlam verirken izlediği yol bilimsel bilgi birikimine bağlıdır. Çünkü ilim bilgiyi ortaya çıkar, filozof da o bilgiyi bütünsel açıdan inceleyerek felsefi görüşünü ortaya koyar.

Ayetleri tefsir ederken büyük oranda Râzî'nin yorumlarına benzer bir üsluba sahip olan müellif, bu yorumlarını yaparken de ayrıntıya girmeden yapmaya çalışmıştır. Ancak burada Semerkandî'nin yalnızca kevnî ayetlere nasıl anlamlar verdiği incelemekte olduğumuzdan onun tefsir metodunun diğer ayetler bağlamında nasıl bir usule sahip olduğuna dair tam bir görüş ortaya koyamadık. Ancak elimizdeki veriler onun akli ön plana çıkarması bakımından dirayet tefsir metoduna sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca yaşadığı dönemin tefsir anlayışını yansıması açısından onun bu konudaki yorumları önemlidir.

Kuran'da yer alan evrenle ilgili ayetler çağdaş bilimin bulgularıyla tam bir uyum içindedir. Bugün astrofizikğin ulaştığı birçok sonucun Kur'an'ın gökyüzü hakkındaki bilgilerini destekler mahiyettedir. Bu minvalde Semerkandî, doğa felsefesinin yaklaşım tarzını Kur'an ayetleri ile yoğurmak suretiyle bir nevi İslami bir doğa bakış açısının parametrelerini bizlere sunmaktadır. İlahi kelamın bütünlüğünden ayrılmadan kevnî ayetlerin, bilimin ve aklın somut verileri ile de uyumunu gözeterek yaptığı yorumlarla Semerkandî, bu noktada ne kadar mahir olduğunu da göstermiştir. Bütün bunlar Onun, doğayı ve evreni iyi tanımanın Kur'an'ı layıkıyla anlamının önemli bir noktasını teşkil ettiğini düşündüğünü ortaya koymaktadır. Tek başına akli veya nakli delillerin, kompleks ve fonksiyonel bir alem algısını oluşturamayacağını Semerkandî'nin evren ve Kur'an uyumlu perspektifi üzerinden müşahade etmiş olmaktayız.

Kaynakça

- Ak, M. (1999). *İklim*. c. XX. İstanbul: DiA, 28-30.
- Aristoteles (2011). *Metafizik*. (çev.: Ahmet Arslan). Ankara: Sosyal Yayınları.
- _____ (2013) *Gökyüzü Üzerine*. (çev.: Saffet Babür). c. II. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Atay, H. (2001). *Farabî'nin Üç Eseri (Mutluluğu Kazanma-Eflatun Felsefesi-Aristo Felsefesi)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bayraktar, M. (2012). *İslâm'da Bilim ve Teknoloji Tarihi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Baga, M. S. (2015). el-İşârât'ın "Garip" Bir Şerhinin Müellifi: Şemsüddin Semerkandî ve Beşârâtü'l-işârât Adlı Eseri. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 226-227, 221-246.

el-Bercendî, H. (1957). *Şerh-u Tezkire fi İlmi'l-Hey'e*. Riyad: King Saud University.

Berberoğlu, E.O. (2014). Bilimsel Düşünmenin Gelişim Seyrinin Pragmatik Sonuçları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 137, 135-150.

Bilgili, F. M. ve Yavuz, Ö. (2011). *Yöntem Bilim Bağlamında Doğa-Kur'an Eşdeğerliliği*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Bulğen, M. (2010). Kelam İlminin Kozmolojik Boyutları ve Günümüz Kozmolojisi. *M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 52-53, 49-80.

Cihan, A. K. (2000). Bilimler Tasnifi ve İbn Sina. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 438, 435-451.

Copernicus, N. (2006). *Gök Cisimlerinin Dönüşleri Üzerine*. (çev.: Saffet Babür). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Cushing, J. T. (2003). *Fizikte Felsefi Kavramlar I*. (çev.: B. Özgür Sarıoğlu) İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.

Çalışkan, N. (2010). *Kur'an'da İnsanın Canlı (Nebâtât-Hayvânât) Ve Cansız (Cemâdât) Varlıklarla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

(2017). Kur'an'da İnsanın Varlıklarla İlişkisi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 249, 247-265.

Çelebi, K. (2014). *Keşfü'z-Zünûn*. (çev.: Rüştü Balcı). c. II, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Demir, H. (2011). *Mit, Kozmos ve Akıl*. Ankara: Sarkaç Yayınları.

el-Endelüsî, S. (2014). *Tabakâtü'l-Ümem (Milletlerin Bilim Tarihi)*. (çev.: Ramazan Şeşen). İstanbul: Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Euclid (2008). *Euclid's Elements Of Geometry*. (Yunanca aslından çev.: Richard Fitzpatrick), 4. <http://farside.ph.utexas.edu/Books/Euclid/Elements.pdf> (Erişim Tarihi: 19.07.2017)

Farabî (1989). *İlimlerin Sayımı (İhsâu'l-Ulûm)*. (çev.: Ahmet Ateş). İstanbul: MEB.

Fehd, T. (2000). *İlm-i Ahkâm-ı Nücûm*. c. XXII. İstanbul: DİA, 124-126.

al-Hassani, S. T. S. (2010). *1001 İcat Dünyamızda İslam Mirası*. (çev.: Salih Tahir). İstanbul: Foundation for Science.

Işık, H. (2012). Gnostisizmin Genel Teolojik Arka Planı Ve Tarihsel Gelişimi", *XVII. Kelam Anabilim Daları Koordinasyon Toplantısı (25-27 Mayıs 2012) Gnostik Akımlar ve Okültizm Sempozyumu*, (ed.: Hulusi A. ve Mustafa B.). Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası, s. 29-30.

İbn Sînâ (2013). *Mantiğa Giriş (Medhal)*. (çev.: Ömer Türker.). İstanbul: Litera Yayıncılık.

*Muhammed Bin Eşref Şemsüddin Es-Semerkandî'nin Astronomi Anlayışı ve Kevnî
Ayatler Bağlamında Tefsir Metodu*

- İzgi, C. (1995). *Fezârî* c. XXII. İstanbul: DİA, 540-541
- Kırbıyık, H. (2001). *Babillilerden Günümüze Kozmoloji*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Kuhn, S. T. (2007). *Kopernik Devrimi (Batı Düşüncesinin Gelişiminde Gezegen Astronomisi)*. (çev.: Halil Turan v.dğr.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Mâtûrîdî (2005a). *Te'vîlâtü'l-Kur'ân*, c. II. Lübnan: Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- _____ (2005b). *Te'vîlâtü'l-Kur'ân*, c. IV. Lübnan: Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Nasr, S. H. (2006). *İslâm ve Bilim (İslâm Medeniyetinde Pozitif Bilimlerin Tarihi ve Esasları)*. (çev.: İlhan Kutluer). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Okşar, Y. (2016), *Şemsüddin Muhammed b. Eşref es-Semerkandî'nin İlmü'l-Âfâk ve'l-Enfûs Adlı Eserinin Tahkiki, Tercümesi ve Değerlendirmesi*. c. I. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- el-İsfahanî, R. (2012). *Müfredât (Kur'an Kavramları Sözlüğü)*, (çev. A. Güneş-M. Yolcu). İstanbul: Çıra Yayınları.
- Râzî, F. (1994a), *Tefsir-i Kebir (Mefâtihu'l-Gayb)*. c. V. Ankara: Akçağ Yayınları.
- _____ (1994b), *Tefsir-i Kebir (Mefâtihu'l-Gayb)*. c. VII. Ankara: Akçağ Yayınları.
- _____ (1994c), *Tefsir-i Kebir (Mefâtihu'l-Gayb)*. c. X. Ankara: Akçağ Yayınları.
- _____ (1994d), *Tefsir-i Kebir (Mefâtihu'l-Gayb)*. c. XVI. Ankara: Akçağ Yayınları.
- _____ (1994e), *Tefsir-i Kebir (Mefâtihu'l-Gayb)*. c. XVII. Ankara: Akçağ Yayınları.
- _____ (1994f), *Tefsir-i Kebir (Mefâtihu'l-Gayb)*. c. XVIII. Ankara: Akçağ Yayınları.
- _____ (1994g), *Tefsir-i Kebir (Mefâtihu'l-Gayb)*. c. XXI. Ankara: Akçağ Yayınları.
- _____ (1994h), *Tefsir-i Kebir (Mefâtihu'l-Gayb)*. c. XXII. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Semerkandî (1268h). *Eşkâlü't-Te'sîs (Kadıza'de Rûmî'nin Şerhi ile)*, İstanbul: b.y.
- _____ (2014). *İlmü'l-Âfâk Ve'l-Enfûs (Science of the Cosmos and the Soul)*, (tah.: Gholamreza Dadkhah). USA/California: Mazda Publishers.
- _____ ts., *İlmü'l-Âfâk Ve'l-Enfûs*, Lâleli, 2432/3, Süleymaniye Kütüphanesi.
- _____ ts., *İlmü'l-Âfâk Ve'l-Enfûs*, O.E. 629, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı.
- _____ ts., *İlmü'l-Âfâk Ve'l-Enfûs*, Hüseyin Çelebi, no: 756, İran Kütübhane-i Meclis-i Şura-i Milli.

_____.ts., *İlmü'l-Âfâk Ve'l-Enfûs*, no: 1384, Bursa İnebey Yazma Eserler Kütüphanesi.

Sezgin, F. (2008a). *İslâm'da Bilim Ve Teknik (Arap-İslam Bilimleri Tarihi Enstitüsü Aletler Koleksiyonu Kataloğu)*. c. I, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları.

(2008b). *İslâm'da Bilim Ve Teknik (Arap-İslam Bilimleri Tarihi Enstitüsü Aletler Koleksiyonu Kataloğu)*. c. II, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları.

Sıcak, A. S. (2013). *Kur'ân Tefsirinde Öznellik*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şık, İ. (2014). Felsefi Kelam Geleneğinde Varlık Kavramı: Şemsüddin es-Semerkindî Örneği. *Uluslararası 13. Yüzyılda Felsefe Sempozyumu Bildirileri*. (ed.: Murat D. ve Enes K.). İstanbul: İsam Yayınları, s. 243-259.

Topçu, N. (2011). *Felsefe*, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tûsî, N. (ty.). *Kitab'u Tahrir-i Öklides (yazma)*. Feyzullah Ef., no:1359. İstanbul: Millet Genel Kütüphanesi.

Unat, Y. (2013). *İlkçağlardan Günümüze Astronomi Tarihi*, Ankara: Nobel Yayınları.

Verde, J. P. (2008). *Gökyüzü Düzen ve Karmaşa*. (çev.: Orçun Türkay). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Yürük, İ. (2001), Şemsüddin es-Semerkindî ve Belirgin Kelami Görüşleri. *ÇÜİFD*, 97, 93-105.

Zemahşerî (2016a). *el-Keşşaf*, (çev.: Harun Ünal). İstanbul: Ekin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

The most important subject that is examined in the context of uluhiyyat, which constitutes the main point of Islamic kalam, is the existence and unity of Allah. In this respect, the kalam sholars had expressed the attitude of Allah in His creation action in the context of the Allah-Alam(universe) relationship, first of all, they tried to know that He was unique and unique. In this respect, the only thing that the evidence about isbat-i wajip is based on is the idea of monotheism. Even though many different methods of proof are used, the kalam scholars thought that the order and the change in the state were the main evidence of the perfection of Allah's creation.

When the scholars of Kalam studied the universe, they tried to find out that the underlying reality underlying the events that took place was not a coincidental fiction. The most important pre-acceptance of the points of departure when dealing with their affairs in relation to the universe of Allah is the fact that they are a free and immutable entity in the actions of Allah. Islamic philosophers from the new

Ephratism, the idea of the universe overflowing from Allah, the idea of the suddenness of the ideology of Allah is defeated by the ideological incompatibility of the idea that the Samarkandi was based on the basis of the explanation.

Method

According to him, the explanations of events and events in the world created by Allah can only be explained by the idea of a divine Divine. We can understand this with simple observations as we can notice with our observations. However, Samarkandi, who did not find it appropriate to have a different understanding of the Islamic philosophers who made the same observations and observations, clearly showed that he opposed them with explanations made throughout the work. This response activity, especially focusing on the events of the epoch, also revealed how prevailing it is to the philosophical and logical issues.

Samarkandi has systematically used Ayahs (verses) appropriate to the subject in the Qur'an in order to show that God created the universe by itself and at any moment is in the act of creation. In other words, he referred to the Qur'anic verses, as well as observations and mental inferences emerging from them. Thus, we have a limited understanding of how he has a way of making sense of the verses. Knowing how the Samarqandi, which we know to be an unfinished commentary, has a method of interpreting verses will contribute to the identification of his scientific personality. For this purpose, we will try to understand the qualities of the interpretation of astronomy in the field of astronomy within the framework of the verses he uses in this field.

While the verses are tafsir, it is clear that the writer, who has a great parallel to the interpretations of Razi's interpretations, reveals the author's explanations more appropriately than without elaborating. However, it is generally not possible for us to have a full view of what his method of commentary is because we can only examine how Samarqandi makes sense to modest verses here. But it is a fact that many ideas have emerged throughout the history of tafsir and they are somehow related to each other. The basic goal of Islamic scholars is to understand the verses of Allah. The fact that everyone follows a method of their own has also diversified these comprehension activities (Kayfiyeci, 1974: 54-56). One of the most important issues that need to be addressed in terms of Ta'vîl and subjectivity is the ta'vîl varieties and their epistemological values. There are three separate information systems in the Islamic tradition, hence three different styles of interpretation. These; It is named as beyânî ta'vîl, sûfî işârî-şîî bâtîî ta'vîl and burhânî ta'vîl (Hot, 2013: 103). In this respect, it can be said that the information system and the approach that Samarkandi uses in terms of interpretation activity adopts its burhani ta'vîl method. Although he uses a number of narratives in the Brahmanian manuscript, it is at this point that he draws on his point-of-interest explanations to a more understandable level.

It is of course very natural that every period has its own perception of a Qur'an. Because the Qur'an is a Word of God and has a whole message that goes

beyond the ages. In addition, our knowledge of the universe is increasing day by day and we are dealing with the world more in-depth and detailed than those who lived centuries ago. The way in which we combine these two points and the meaning that Samarkandi makes meaningful to the Qur'anic verses depends on the accumulation of scientific knowledge. Because the science brings out the knowledge, the scholar reveals the final opinion by examining that knowledge from a holistic perspective.

Result and Discussion

In his work 'Ilm al-Âfâq wa al-'Anfus, in his effort to show that the individual can be realized by thinking of the wisdom and perfect creation that exists in himself and in the world, Samarkandi aims to reveal the existence and the unity of God by examining the celestial bodies and movements in this work, - has drawn attention to an important dimension of the relationship. He saw astronomical observations and calculations as a result of God's unique will and active power. He also regarded the order and perfection of the celestial bodies as one of the most beautiful paths leading to the knowledge of God.

These observations supported the knowledge of the sky, as well as mathematical and geometrical data. Samarkandi, who was very successful in expressing his scientific approach more firmly, showed his ability in this regard to move things to a higher level. The similar attitude of the Aristotelian metaphysics and of the Islamic philosophers in applying scientific data to their metaphysical notions is also striking. In a difference alone, his ideas about metaphysics are of a more original quality than the simple copy of the traditional kalami understanding.

KUR'ÂN YORUM GELENEĞİNDE HABÎB EN-NECCÂR: BİR LİTERATÜR İNCELEMESİ

Ahmet Sait SICAK

Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Makale Geliş Tarihi:09.08.2017 Makale Kabul Tarihi:27.10.2017

Özet

Habîb en-Neccâr Kur'ân yorum geleneği ve Antakya'nın kültür mirası içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle Habîb en-Neccâr klasikten günümüze dek tefsir ve tevil ameliyesinin konusunu teşkil etmekte olduğu gibi özellikle Antakya'da düzenlenen birçok konferans, panel ve sempozyuma da konu olmaktadır. Habîb en-Neccâr'ı tanıtmakla ilgili bu faaliyetlere bakıldığında belirli sayıdaki sempozyum bildirisi, akademik makale ve kitap haricinde derinlemesine araştırmalara ve incelemelere gidilmediği görülmektedir. Son dönemde artan bilinçli okur ve dinleyici kitlesi tarafından da hoş karşılanmadığı gözlemlenen bu eksiklikler, ileride yapılacak kültürel etkinliklerde ve akademik çalışmalarda konunun farklı yönlerine de değinmeyi sağlayacak ve konunun araştırılması gerekli olan taraflarına ışık tutacak bir ön çalışmayı gerekli kılmaktadır.

Bu makalede söz konusu eksiklikleri gidermek amacıyla yapılacak çalışmalar için kitaplar/kitap bölümleri, yüksek lisans ve doktora tezlerinde yer alan bölümler, makaleler ve tebliğlerden oluşan ilgili literatürün tasnif ve aktarımı yapılacaktır. Buna ek olarak Yâsin Sûresi'ndeki "meçhul şahıs"ı araştırmayı ve tanıtmayı hedefleyen çalışmalar için konunun Kur'ân merkezli olarak nasıl işlenebileceğine dair ilgili âyetlerin tefsir geleneği içerisindeki öne çıkan yönlerini ve inceliklerini resmeden genel bir harita oluşturma planlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Kur'ân, Tefsir, Habîb en-Neccâr, Ashâbü'l-Karye, Yâsin Sûresi, Antakya.

HABIB AL-NAJJAR IN THE TRADITION of QUR'ANIC COMMENTARY: A SURVEY ON THE LITERATURE

Abstract

Habib al-Najjar has an important place in the tradition of Qur'anic commentary and the cultural heritage of Antakya. While Habib al-Najjar has been a subject of the classical as well as contemporary exegetical works, the figure has also been a topic discussed at conferences, panels, or symposia especially held in Antakya. When examining these activities that aim to introduce people to Habib al-Najjar, it is seen that deep researches and examinations are still missing if a limited number of presented papers, academic essays and books are to be exempted. It is observed that this shortage makes the increasing number of conscious audience disappointed, and it also necessitates a preliminary study that would enable to discuss different aspects of the subject at future cultural events and academic studies, and that would shed light upon the dimensions of the subject that need to be studied.

With the aim of filling the mentioned deficiency, the present article will classify and introduce the relevant literature composed of books, book chapters, chapters found in graduate dissertations, academic articles and presented papers. In addition, a general conceptual map will be drawn which would indicate the aspects and details of the relevant Qur'anic verses as emphasized in the exegetical tradition. Such a map would help those

studying the “indefinite person” mentioned in the Surah of Yasin as to how the subject can be taken up based on the Qur’an.

Keywords: Qur’an, Interpretation, Habib al-Najjar, Ashab al-Qarya, the Surah of Yasin, Antakya.

Giriş

Habîb en-Neccâr Kur’ân yorum geleneği ve Antakya’nın kültür mirası içerisinde yer almaktadır. Bu sebeple Habîb en-Neccâr birçok tefsir ve tevil ameliyesinin konusunu teşkil etmekte olduğu gibi özellikle Antakya’da düzenlenen birçok konferans, panel ve sempozyuma da konu olmaktadır.

Kültürel bir olgu olması hasebiyle Habîb en-Neccâr çeşitli kurumlar¹ tarafından düzenlenen birçok kültürel etkinlikte² ele alınmaktadır. Ayrıca Hatay’ın dini ve kültürel yapısını aktarmayı hedefleyen hatip, vaiz ve yazarlar bu konuyu sürekli gündeme taşıyarak gelecek nesillere Habîb en-Neccâr’ı tanıtmaya çalışmaktadır.

Habîb en-Neccâr’ı tanıtmakla ilgili bu faaliyetlere bakıldığında belirli sayıdaki sempozyum bildirisi, akademik makale ve kitap haricinde derinlemesine araştırmalara ve incelemelere gidilmediği, konunun ana hatlarıyla ve çoğunlukla tekrara düşülerek aktarıldığı görülmektedir. Tarihten günümüze konuşma dili ve sözlü kültür açısından normal karşılanabilecek bu eksikliklerin, akademik kaygıların ötesinde özellikle son dönemde artan bilinçli dinleyici kitlesi tarafından da hoş karşılanmadığı bilinmektedir. Söz konusu eksiklikler ve bunlar karşısında oluşan tavır, ilerde yapılacak kültürel etkinliklerde konunun farklı yönlerine de değinmeyi sağlayacak ve konunun araştırılması gerekli olan taraflarına ışık tutacak bir ön çalışmayı gerekli kılmaktadır.

Mezkûr eksiklikleri kısmen de olsa gidermeyi hedefleyen bu makale; Kur’ân’ın müphemleri arasında yer alan (M. Abdü’l-Munim, 1996: 24), Hz. Peygamber tarafından Kur’ân’ın kalbi olarak vasıflandırılan³ “Yâsîn Sûresi”nde bulunan “Ashâbü’l-Karye” kıssası içerisinde geçen, Kur’ân yorum geleneğinde çoğunlukla Habîb en-Neccâr olarak adlandırılan “meçhul insan”ı (Turgay, 2003: 463-464) konu edinmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar iki başlık altında ana hatlarıyla aktarılmaya çalışılacaktır. İlk bölümde Türkiye’de son dönemde yapılan kitap çalışmaları, akademik tezler, makaleler, sempozyum tebliğleri, eser isimleri ve Habîb en-Neccâr’ı tanıtmaya yönelik ana hatlarıyla aktarılacaktır. İkinci bölümde ise Kur’ân tefsir ve tevil geleneği içerisinde yer alan Habîb en-Neccâr’a ait genel yorum haritasının resmedilmesi planlanmaktadır. Bu bölümde kendi imkânları ölçüsünde,

¹ Bu kurumlar arasında Milli Eğitim, Kültür ve Turizm Bakanlıkları, Antakya Belediyesi, Antakya’da bulunması sebebiyle Mustafa Kemal Üniversitesi ve kendi adına kurulan vakıf ve dernekler sayılabilir.

² Söz konusu etkinliklerin en önde gelenleri arasında “Habîb en-Neccâr’ı Anma Haftası”, “İnanç Sempozyumu” “Hatay’ın Anavatana İltihak Törenleri” vb. etkinlikler gösterilebilir.

³ Tirmizî, Fedâilu’l-Kur’an: 6, 2887; Darimî, Fedâilu’l-Kur’an, 21; Beyhakî, *Şuabu’l-imân*: IV, 94, 2233.

Habîb en-Neccâr'ın Kur'ân'da ele alınışını çeşitli şekillerde, farklı bakış açılarıyla ve argümanlarla birçok disiplin içerisinde inceleyen Kur'ân yorum geleneğinin yansıtılması hedeflenmektedir.

Bu araştırmada, konuya ait günümüze kadar yapılmış olan ve yapılması mümkün olan çalışmalar ayrı ayrı belirtilecektir. Böylelikle ileride yapılacak çalışmalarda ele alınabilecek konulardan bir kısmı özetlenecek ayrıca yapılacak araştırmaların ana başlıkları da belirlenmiş olacaktır.

1- Son Dönemde Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de Habîb en-Neccâr hakkında yapılan çalışmaları kitaplar/kitap bölümleri, tezlerde yer alan bölümler, makaleler ve tebliğler olarak dört başlıkta incelenebilir.

A- Bu alanda yazılmış kitaplar;

1. Tekin, M. (1992). *Antakyalı din şehidi Habib Neccar*. Antakya: Yeni Düzen Yay.
2. Tekin, M. (1998). *Habib Neccar of Antakya*. Hatay: Zirem Basımevi.
3. Sarı, Z. (2008). *Habib-i Neccar (sahib-i yasin)*. Antakya: Antakya Belediyesi Kültür Yayınları.
4. Duran, N. (2012). *Mesih İsa'nın sevdalısı havarilerin fedaisi Habib Neccar*, İskenderun: Color Ofset. (Roman Türünde)

Gerek konunun spesifik birkaç yönünü ele alan gerekse kitap içerisinde bölüm ayıran çalışmaları ise Antakya/Ashâbü'l-Karye kıssası ve Yâsîn sûresi konulu olmak üzere iki alt başlıkta şöyle sıralayabiliriz.

B- Antakya/Ashâbü'l-Karye kıssası konulu çalışmalar;

1. Sılay, M. (2002). *Hatay evliyalari*, Ankara: Keşif Yay.
2. Türk, M. (2012). *Ebu Ubeyde bin Cerrah'in (r.a.) hediyesi Antakya*, (6. Baskı), Hatay: Color Ofset Matbaacılık.
3. Türk, M. (2012). *Havariler ve Habibi Neccar*, (4.Baskı), Hatay: Antakya Belediyesi.
4. Yılmaz, Y. (2013). *İslam kaynaklarına göre Ashâb-ı karye ve Habib-i Neccar*, (2. Baskı), Ankara: Semih Ofset.

C- Yâsîn Sûresi konulu çalışmaların başlıcaları;

1. Emir Sultan (v. 833/1429), (1991). *Yasin-i şerif'in meal tefsir ve hassaları*. (çev.: Hasanü'l-Halebi; sdl. Melih Yuluğ; yay. haz. Kadir Meral). İstanbul: Çelik Yayınevi. (İlgili bölüm için bkz. s. 268-281.)
2. Hızır Bey (v. 864/1459), t.y. *Yasin-i şerif tefsiri*. (yay. haz.: Ayşe Hümeysra Aslantürk). y.y. (İlgili bölüm için bkz. s. 90-95.)
3. Ali b. Hammami Arifi Hammamizade, (1314). *Tefsiru yasin li-hammami=hammamiyye*. Dersaâdet: Arif Efendi Matbaası, (İlgili bölüm için bkz. s. 11-12.)

4. Hamamizade, (1969). *Yasin tefsiri tercemesi*. (çev.: H. Mustafa Özcan). İzmir: Endüstri Basım ve Yayımevi. (İlgili bölüm için bkz. s. 21-23.)
5. Yeşil, Ş. (1950). *Kur'an'ın kalbi sure-i yasin'in tefsiri*. İstanbul: Adil Ceylan Basımevi. (İlgili bölüm için bkz. s. 20-28.)
6. Pilavoğlu, K. (1976). *Yasin-i şerif tercüme ve tefsiri*. İstanbul: Çile Yayınları. (İlgili bölüm için bkz. s. 53-70.)
7. Nurbaki, H. (1997). *Yâsîn sûresi yorumu*. İstanbul: Damla Yay. (İlgili bölüm için bkz. s. 36-43.)
8. Aydın, D. (2004). *Kur'ân-ı Kerîm'in kalbi Yâsîn sûresinin tefsiri*. İstanbul: Işık Yay. (İlgili bölüm için bkz. s. 59-76.)
9. Çelik, Ö. (2010). *Teşbih, temsil ve tasvirler ışığında Kur'an'da insan*. İstanbul: Işık Akademi Yay. (İlgili bölüm için bkz. s. 259-263)
10. Hatip, A. (2011). *Kur'an'dan hayata: (Altı surenin tefsiri)*, İstanbul: Akdem Yay. (İlgili bölüm için bkz. s. 292-302.)

D- Habîb en-Neccâr konusunu ele alan tez çalışmaları; Bunların genelde Yâsîn Sûresi ve Kur'ân kıssaları alanında yapılan tezler olduğu görülmektedir. Bu tezlerden önde gelenleri ise:

1. Tuncer, M. H. (1993). *Habib-i Neccâr*, Yayımlanmamış Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Kayseri.
2. Şahin, M. (1982). *Yasin suresinin tefsiri*. Yayımlanmamış Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Erzurum.
3. Kayhan, M. (1996). *İslam hukuku açısından Kur'an kıssalarının kritiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, UÜSBE, Bursa. (İlgili bölüm için bkz. s. 132-133.)
4. Yılmaz, A. (2008). *Kur'an'da'ki kıssaların din eğitimi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, SÜSBE, Sakarya. (İlgili bölüm için bkz. s. 40.)
5. Kara, M. (2011). *Bireysel ve toplumsal açıdan Kur'ân kıssaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, OMÜSBE, Samsun. (İlgili bölüm için bkz. s. 119, 154, 179-180.)
6. Gedikli, F. (2011). *Psikolojik boyutları açısından Kur'ân kıssaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, SÜSBE, Konya. (İlgili bölüm için bkz. s. 81, 154, 180, 213.)
7. Seyis, G. (2012). *Kur'an kıssalarında makasid-ı şeria*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, RTEÜSBE, Rize. (İlgili bölüm için bkz. s. 62,67-68,77.)
8. Yıldırım, M. (2012). *Bezvavi tefsiri'nin israiliyyat açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, MÜSBE, İstanbul. (İlgili bölüm için bkz. s. 209-212.)
9. Karakış, M. (2012). *Yasin sûresiyle ilgili rivayetler ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, MÜSBE, İstanbul. (İlgili bölüm için bkz. s. 117-121.)

10. Çalışkan, N. (2013). *Abdurrahman Hasan Habenneke el-Meydânî ve tefsiri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, AÜSBE, Ankara. (İlgili bölüm için bkz. s. 253.)
11. Cihangir, Ö. (2013). *Konuları açısından Yâsîn sûresinin tefsiri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, FSMVÜSBE, İstanbul. (İlgili bölüm için bkz. s. 53-79.)
12. Kaya, M. (2013). *Çağdaş tefsirlerde isrâiliyata yaklaşım ve kitab-ı mukaddes bilgilerinin kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, NEÜSBE, Konya. (İlgili bölüm için bkz. s. 284,311.)
13. Ergin, E,Y. (2014). *İslam toplumunun inşa sürecinde Kur'ân kıssalarının seyri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, MÜSBE, İstanbul. (İlgili bölüm için bkz. s. 44-45, 56-57, 361-362.)
14. Yemiş, E. (2015). *Maide sûresi 27 - 34. ayetler tefsiri bağlamında habil - kabil kıssası: Makasid-ı şeria ve hirabe suçu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KÜSBE, Karabük. (İlgili bölüm için bkz. s. 29.)
15. Çayır, V. (2015). *Kur'an kıssalarında insan tipleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, OMÜSBE, Samsun. (İlgili bölüm için bkz. s. 99, 109, 118,176, 182.)
16. Yılmaz, N. (2015). *Kur'ân'da karye kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, RTEÜSBE, Rize. (İlgili bölüm için bkz. s. 22, 36-39, 68,72.)
17. Yaman, K. (2016). *Kur'an kıssalarında toplum özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, OMÜSBE, Samsun. (İlgili bölüm için bkz. s. 55.)
- E- Habîb en-Neccâr'ı konu alan makaleler ve ansiklopedi maddeleri;**
 1. G. Vajda (1991). "Habîb al-Narjâr", *Encyclopédie de l'Islam* (nouvelle édition); III/1, s. 12-13. Leiden
 2. Aydemir, A. (1991). "Ashâbü'l-Karye", *DİA*, III, s. 468-469, İstanbul.
 3. Ateş, S. (1996). "Habib en-Neccâr", *DİA*, XIV, 373-374, İstanbul.
 4. Yazar Belirtilmemiş, (2001). "Hâbîbü'neccâr", *MEB İA. V/1*, s. 9-10, Etam: Eskişehir.
 5. Turgay, N. (2003), "Kur'an'da "Ashabü'l-karye" kıssası ve düşündürdükleri". *İslâmî Araştırmalar*, cilt: XVI, sayı: 3, s. 462-469.
 6. Kasapoğlu, A. (2008). "İletişimde ben-dili -"Ashâbü'l-karye" kıssasından bir kesit-". *Hikmet Yurdu*, cilt: I, sayı: 2, s. 57-70.
 7. Bahadır, G. (2013). "Hristiyanlığın Antakya'da şekillenmesi ve Habib-i Neccar" *MKÜSBE Dergisi*, cilt: 10, Sayı: 23, s. 207-214.
 8. Çalışkan, N. (2015). "Kur'ân-ı Kerîm'e göre Ashâbü'l-karye ve Habîb en-Neccâr", *MKÜSBE Dergisi*, cilt: 12, Sayı: 32, s. 108-122.
 9. Türk, H. (2016). "Antakya'da dinlerarası hoşgörü ve Habibi Neccar örneği", *Folklor/Edebiyat=Folklore/Literature*, cilt: XXII, sayı: 87, s. 181-198.
- F- Habîb en-Neccâr ile ilgili olarak ulaşılan iki sempozyum ve ilgili tebliğler;**
 - a. Her yönüyle Habib-i Neccar Hazretleri Sempozyumu, Antakya, (24-26 Mayıs 2014)
 1. Ali Akpınar, "Habîbü'n-Neccar Şahsında Hakikat ve Cennet Çağrısı"

2. Vahit Göktaş, “Habib-i Neccar'da Tebliğ ve Cennete Davet”
- b.** Hatay İnanç Turizmi Sempozyumu-I, Antakya (17-19 Aralık 2015)⁴
1. Muhittin Akgül, “Habib-i Neccar Özelinde Hak Taraftarlığı”
2. Faruk Tuncer, “Kuran-ı Kerim’de Anlatılan Habib-i Neccar ve Hızır Kıssalarının Benzer Yanları ve Düşündürdükleri”
3. Ahmet Abay, “Tefsirlerde Antakya ve Habib En-Neccar”
4. Ahmet Sait Sıcak, “Kur’an Yorum Geleneğinde Habib-i Neccar”
5. Ali Kozan, Mehmet Yusüf Çelik, “İslamî Dönem Türk Kültüründe Kesikbaş Figürü Habîb-i Neccar Örneği”
6. Gürhan Bahadır, “Habib-i Neccar’ın Şehri Antakya’da Tevhid İnancı ve İslam Hâkimiyeti”
7. Mustafa Hopaç, “Güvenilir Mekân Olarak Antakya ve Ümmetin Emni”.

2- Tefsirlerde Yâsîn 20-27. Âyetlerle İlgili Ele Alınan Konular

Tefsir müdevvenâtı özelinde bu konunun, genel olarak övgüyle bahsedilebilecek bir kültür mirasını ortaya koyarak birçok yönleriyle ele alındığı söylenebilir. Buna rağmen kullanılan yaklaşım tarzlarının kimi zaman Kur’ân’ın genel hedefleri açısından bazı problemler oluşturduğu üst bir okumayla ilk söylenecekler arasındadır. Ayrıca bu konuyu ele alan klasik⁵ çalışmalara genel bir bakış açısıyla bakıldığında ortaya konulan eserlerin birkaç yönden ele alınabileceği görülmektedir.

Bunun için ilk başta Kur’ân’ın indiriliş gayesinin genel hedeflerinin ve muhtevasının bilinmesi ve bu genel başlıklara uygunluğu açısından Habîb en-Neccâr konusunun ele alınması gerekmektedir.

Habîb en-Neccâr konusu Yâsîn Sûresinde geçmektedir. Bu sebeple Yâsîn Sûresinin nüzûl tarihinin (Bâzergan, 1998: 34) siyer içerisinde hangi olayların yaşandığı tarihlere denk geldiğinin (es-Sa’îdî, 2006: 439), Mekkî-Medenî sûrelerden hangileri içerisinde bulunduğu (Ünver, 2001: 78-80, 115), ilk ve sonraki muhatapları için mesajlarının ve onlar için değerinin ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bunlara ek olarak Yâsîn Sûresinin Kur’ân içerisindeki Mushaf tertibi açısından yerinin, isimlendirilmesinin (Duran, 2012: 348-352), vasıflandırılmasının (Yazır, 1979: VI, 4015), faziletine ait rivâyetlerdeki belirtilen özelliklerinin (Han, 1992: XI, 330), sûrede işlenen temel konuların (Cihangir, 2013) kendinden önce ve sonra ele alınan konularla -siyak ve sibakiyla- irtibatının (Derveze, 1963: III, 26) kıssaya ve Habîb en-Neccâr’a etkisine değinilmelidir.

⁴ http://www.dogaka.gov.tr/Haber/Dosya/www.dogaka.gov.tr_2274_WY7K62TA_Hatay-inanc-Turizmi-Sempozyumu--1.pdf

⁵ Çalışmamız açısından bu ifadeyle; Geleneksel tefsirlerin (Kur’ân’ı âyet âyet “atomik” ya da âyet grupları şeklinde yorumlama tekniği -ki buna müselsel, mevzî, geleneksel ve parçacı tefsir de diyoruz) ve Kur’ân ilimleri ile alakalı olarak yazılan yüzü aşkın eserin konuyla ilgili bölümleri kast edilmektedir.

Habîb en-Neccâr konusu Kur'ân'ın anlatım biçimleri içerisinde yer alan bir kıssanın içeriğine dâhildir. Bu sebeple Kur'ân kıssalarının; mahiyeti, gerçekliği, ana gayeleri, temel muhtevaları ve bunların diğer Kur'ânî unsurlarla irtibatları içerisinde ele alınmalıdır (Çalışkan, Abdurrahman Hasan Habenneke el-Meydânî ve Tefsiri, 2013: 109-110).

Tefsir müdevvenâtında bu kıssa ile ilgili ortaya konulan bilgiler açısından rivâyetlerin sıhhatinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Sûrenin fazileti ve esbâb-ı nüzûle ait birkaç rivâyet üzerine bir değerlendirme yüksek lisans tezi seviyesinde (Karakış, 2012) yapılmış olsa da tefsirlerde bu konuyla ilgili olarak aktarılan çok sayıda rivâyetin değerlendirmelerine ayrıca bakılmalıdır. Rivâyetlerin sıhhatlerine ek olarak muhtevalarının da kritiğe tabi tutulmaları gerekmektedir (Ebüssuûd Efendi, 2007: XI, 4970). Bunun yanı sıra müfessirlerin konuyla alakası olmayan bazı rivâyetleri de ilgili âyetlerin tefsirlerinde kullandıklarına dair görüşler (Han, 1992: XI, 282) birçok tefsirde yer almaktadır. Bu rivâyetleri kullananların (Zemahşerî, 1987: V, 10) ve kullananları eleştirenlerin (Mevdûdî, 1996: IV, 573) veya arada bir irtibatın olmadığını söylemekle yetinenlerin (İbn Kesîr, 1999: VI, 573-574) gerekçeleri bir üst okumayla araştırılmayı ve anlamlandırılmayı beklemektedir.

Habîb en-Neccâr kıssasının Kur'ân üslûbu yönünden de ele alınması önem arz eder. Örneğin; "Elçilere ve onların Rabbine inanan kişinin" tavrı, sözleri, kavmine yaptığı hitap ve temennileri hem muhteva hem de üslûb açısından nefes kesici ve büyüleyicidir (Derveze, 1963: III, 27). Sözün imkânları açısından söylenmesi gerekli olan en güzel bir şekilde resmettiği söylenebilir (Tîbî, 2013: XIII, 26). Bu yönüyle Kur'ânî üslûb ve Kur'ân'ın i'câzı açısından da ilgili bölümün değerlendirilmesi gerekmektedir.

Mushaf tertibine göre 36. sırada bulunan nüzûl sırasına göre 40. sırada olduğu belirtilen Mekki sûrelerden olan Yâsîn Sûresi 83 âyetten müteşekkildir. Sûrenin ilk 12 âyetlik bölümünde Hz. Peygamber'in nübüvvetinin ispatı ve Kur'ân'ın vahiy ürünü oluşu, iman edenlerin ve inkâr edenlerin özellikleri, yeniden diriliş ve her şeyin kaydedilmesi dolayısıyla ahiret üzerinedir. Sûrenin ikinci bölümü 13-32. âyetler, kendilerine Hak dinin tebliğcilerinin gönderildiği bir yerleşim yeri⁶ halkının (Ashâbü'l-Karye) kıssası hakkındadır. 33. âyetten sûrenin sonuna kadar 51 âyet Allah'ın (c.c.) risâlet, azab, ahiret ve hesaba kâdir olduğuna delalet eden örnekler ve âyetlerin/mûcizelerin zikri üzerinde farklı konulara değinmektedir (es-Sa'îdî, 2006: 439).

20 âyetten oluşan Ashâbü'l-Karye kıssasının ilk yedi âyeti şehre gönderilen elçiler, tebliğleri ve halkın onlara verdiği tepki üzerinedir. Habîb en-Neccâr'ın bahsi geçen âyetler ise 20-27. âyetlerden yani sekiz âyetten müteşekkildir. Beş âyetten oluşan 28-32. âyetler Habîb en-Neccâr'ın cennetle müjdelenmesinden sonra kavminin ve aynı tavırları sergileyen toplulukların başına gelenleri içermektedir. Bu

⁶ Bu yerleşim merkezinin neresi olduğuna dair sahabe ve tabiin kavilleri ve bunlar hakkındaki değerlendirmeler için bkz. Çalışkan, 2013: 253.

bölüm içerisinde ilk âyet olan Yâsîn Sûresi 20. âyet-i kerîmenin yarısında kendisi betimlenmekte sonrasında ise beş âyet boyunca Habîb en-Neccâr'ın halkına hitabı yer almaktadır. 26. âyetin yarısında yine kendisi hikâye edilmekte sonrasında geri kalan 1,5 âyet-i kerîmede yeniden Habîb en-Neccâr'ın sözleri aktarılmaktadır. Böylelikle kendisine ayrılan sekiz âyetlik bölümün toplamda yedi âyetini kendisinin sözlerinden aktarılan parçalar oluşturmaktadır.

Bu sekiz âyetle ilgili olarak yapılan yorumlardan oluşan tefsir mirasına baktığımızda birçok tekrarın varlığıyla beraber rivâyet ve dirâyet unsurları adına karşımıza büyük bir yekûnun çıktığı görülmektedir. Bu büyük mirası tekrarlardan arındırarak ortaya koymak hacimli bir kitap çalışmasını gerektirecektir. Makalenin hacmine muvafık olarak bu bölümde söz konusu miras içerisinde ele alınan konulardan öne çıkanlarına birer başlıkla değinilecektir.

Âyetlerle ilgili ikinci bölümde dirâyet tefsiri bağlamında aktaracağımız birçok konunun Fahreddin Râzî tarafından ele alındığı görülmektedir. Bkz. Râzî, 1999: XXVI, 262-268; Hatta meseleyi ele alıştaki çok yönlülüğü, konulara vâkıf oluşu ve başarısından olsa gerek kendisinden sonra gelen birçok müfessir ilgili bölümlerde *Mefâtihu'l-Gayb*'ı özetleyerek veya tertibi bozmadan bazı eklemeler yaparak eserlerinde aktarmakla yetinmişlerdir. İlgili örnekler için Bkz. (İbn Âdil, 1998: XVI, 190-197; Şirbînî, 2004: VI, 102-108). İnceleme imkânı bulunan yüzü aşkın eserin içerisinde konuyu beyânî tefsir özelinde hemen tüm ayrıntılarına inerek ve bugüne kadar oluşan geleneği güzel bir şekilde özetleyerek aktaran böylelikle ikinci ana kaynak olarak tavsif edilebilecek eserin Fâzıl Sâlih Sâmerî'ye ait olduğu söylenebilir. Bkz. (Sâmerî, 2004: 67-95)

2.1 Yirminci Âyet-i Kerîmeyle İlgili Meseleler

وَجَاءَ مِنْ أَقْصَا الْمَدِينَةِ رَجُلٌ يَسْعَى قَالَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُوا الْمُرْسَلِينَ

2.1.1 Ashâbü'l-Karye Kıssasının İçerisindeki Konumu Açısından “ وَجَاءَ ” İfadesinin Anlam Alanının Haksızlıklara Karşı Çıkma vd. Yönleri Açısından Habîb en-Neccâr'ın Şahsiyet Haritasını Belirlemeye Etkisi

2.1.2 مِنْ أَقْصَا الْمَدِينَةِ İfadesinin Anlam Alanının Habîb en-Neccâr'ın Kimliğini Belirlemeye Etkisi, Kur'ân'ın Genel Amaçları ve Sûre İçi Münâsebet Açısından Ele Alınması

2.1.3 الْمَدِينَةِ Kelimesinin 13. Âyetteki الْقَرْيَةِ Kelimesi Yerine Kullanılmasının (Tağyir, Tebdil, Tahvil, Tevcih, Tasrif, Tenvi') Beyân İlmi Açısından Tahlili, İşârî Tefsir İçindeki Yeri

2.1.4 مِنْ أَقْصَا الْمَدِينَةِ İfadesinin Fâile Takdimi ve Kasas 20. Âyet-i Kerîmesiyle Farkının Takdîm-Te'hîr İlmi, Udûl İlmi ve Lafzî Müteşâbihler Açısından Belirlenmesi

2.1.5 رَجُلٌ Kelimesinin Nekra Gelmelerinin Sebeplerinin Belirlenmesi, Müphem Bırakılmasının Müphemâtü'l-Kur'ân Açısından Ele Alınması, İşârî Tefsir İçindeki Yeri

2.1.6 “Gelen Adamın” İsmi, Mesleği, Alışkanlıkları, Özellikleriyle İlgili Rivâyetlerin ve Bu Rivâyetlerin Sıhhatinin Değerlendirilmesi

2.1.7 *فِيلِينِ* Filinin Anlam Alanı, Cümle İçindeki Yerinin ve Diğer Unsurlarla Münâsebetinin Tespiti

2.1.8 *يَا قَوْمِ اتَّبِعُوا الْمُرْسَلِينَ* Cümlesindeki İsti'nâf-ı Beyânîden Önceki Takdiri Sorunun Mahiyeti

2.1.9 “ *قَالَ* ” Habîb en-Neccâr’dan Aktarılan Sözlerin Kime Ait Olduğu Meselesi ve -Mana Açısından mı? Lafızlarla Beraber mi?- Sorusunun Kur’ân’ın Hâdiseleri ve Konuşmaları Rivâyeti Açısından Değerlendirilmesi

2.1.10 *يَا قَوْمِ* Kelimesini Kullanımının Habîb en-Neccâr’ın Şahsiyetine, Hitâbet Sanatına ve İletişime⁷ Bakan Yönlerinin Tespiti

2.1.11 *اتَّبِعُوا* İttiba’ Fiilinin Kullanımının Sebebi

2.1.12 *الْمُرْسَلِينَ* Kelimesinin Tercih Edilme Sebebi

2.1.13 Âyetteki *اتَّبِعُوا الْمُرْسَلِينَ* İfadesiyle (Mümin, 40/38) *يَا قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِيكُمْ* İfadesinin Karşılaştırılması

2.2 Yirmi Birinci Âyet-i Kerîmeyle İlgili Meseleler

اتَّبِعُوا مَنْ لَا يَسْأَلُكُمْ أَجْرًا وَهُمْ مُهْتَدُونَ

2.2.1 *اتَّبِعُوا* Emrinin Tekrarının Mahiyeti, İtnab Sanatı Açısından Değerlendirilmesi

2.2.2 *مَنْ لَا يَسْأَلُكُمْ أَجْرًا* “Ücret İstememe” İfadesinin Risâlet ve Tebliğ için Önemi, İlgili Fıkhî Hükümler ve Ahlâkî Gerekçeler

2.2.3. *لَا يَسْأَلُكُمْ* İstememenin “Siz’e Tahsisi

2.2.4 *وَهُمْ مُهْتَدُونَ* İfadesinin Cümle İçindeki Yeri, Kıyas İlmi İçerisindeki Konumu – Kıyas-ı Mukassim- İygâl sanatı açısından anlamı

2.3 Yirmi İkinci Âyet-i Kerîmeyle İlgili Meseleler

وَمَا لِيَ لَا أَعْبُدَ الَّذِي فَطَرَنِي وَالَّذِي تُرْجَعُونَ

⁷ Yâsîn 20-27. âyetlerle ilgili yapılan araştırmalar sonrasında belirlediğimiz başlıkların azımsanmayacak bir kısmı bir veya birkaç makale konusunu teşkil edecek muhtevaya sahiptir. Teori olarak paylaştığımız bu bilginin nasıl pratize edildiğini göstermesi açısından Abdurrahman Kasapoğlu’nun “İletişimde Ben-Dili -“Ashâbu’l-Karye” Kıssasından Bir Kesit-” adlı makalesine bakılabilir.

2.3.1 وَمَا لِي iltifat Sanatı Açısından Tahlili, Kendinden Başlaması: Hitabet ve Şahsiyeti Açısından İncelenmesi, Cümledeki Kinâye ve Sebebi

2.3.2 لَا أَعْبُدُ Olumsuz İfade Kullanılmasının Sebebi ve Yararları

2.3.3 A-B-D Kökünün Kullanılması

2.3.4 الَّذِي فَطَرَنِي F-T-R Kökünün Kullanımı, İsbât-ı Vâcib İçerisindeki Yeri

2.3.5 أَتُرْجَعُونَ İftadesindeki İltifat Sanatı ve Sebebi

2.4 Yirmi Üçüncü Âyet-i Kerîmeyle İlgili Meseleler

ءَاتَّخَذُ مِنْ دُونِهِ إِلَهًا إِنْ يُرِدْنِ الرَّحْمَنُ بِضُرٍّ لَا تُغْنِي عَنْهُمْ شَيْئًا وَلَا يُنْقِذُونَ

2.4.1 ءَاتَّخَذُ E-H-Z Kökünün Kullanımı ve Tercihi, Cümledeki Kinâye

2.4.2 مِنْ دُونِهِ Tevhid Çeşitleri Açısından Kullanımı

2.4.3 إِلَهًا İlahların Çoğul Gelmesi Meselesi

2.4.4 إِنْ Şart Edatının Tercihi

2.4.5 إِنْ يُرِدْنِ Fiilinin Muzârî Gelmesinin Sebebi

2.4.6 الرَّحْمَنُ İsmi Celîlinin Tercih Edilmesi ve Sûre İçinde Kullanımı

2.4.7 Lafzın “بِضُرٍّ” Şeklinde Gelmesinin Sebebi

2.4.8 Rahmandan Zarar Gelmesi Meselesi ve İmana Etkisi

2.4.9 شَيْئًا İftadesinin Anlam Alanı

2.4.10 نَكْرًا Gelişinin Anlama Katkısı

2.4.11 وَلَا يُنْقِذُونَ İftadesinin Anlam Alanı, لَا تُغْنِي den Farkının Tespiti

2.5 Yirmi Dördüncü Âyet-i Kerîmeyle İlgili Meseleler

إِنِّي إِذًا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ

2.5.1 Cümledeki Te’kîd Unsurları ve Fonetik İ’câz Açısından Değerlendirilmesi

2.6 Yirmi Beşinci Âyet-i Kerîmeyle İlgili Meseleler

إِنِّي أَمُنْتُ بِرَبِّي كُمْ فَاسْمِعُونِ

2.6.1 Cümledeki Te’kîd Unsurları ve Fonetik İ’câz Açısından Değerlendirilmesi

2.6.2 بِرَبِّي كُمْ İftadesinin Tercihi

2.6.3 كُمْ Zamirinin Mercii

2.6.4 فَاسْمِعُونِ Emrinin Muhatabı, Hitabet Açısından Önemi

2.7 Yirmi Altıncı Âyet-i Kerîmeyle İlgili Meseleler

قِيلَ ادْخُلِ الْجَنَّةَ قَالَ يَا لَيْتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ

2.7.1 *Âyetteki Hazfın Sebebi, Takdiri, Habîb en-Neccâr'ın Şehid Edilip Edilmediği, Edildi ise Nasıl Şehid Edildiğine Dair Rivâyetler ve Bu Rivâyetlerin Sıhhatinin Değerlendirilmesi*

2.7.2 *بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي وَجَعَلَنِي مِنَ الْمُكْرَمِينَ İfadesinin Kim Tarafından, Ne Zaman, Nerede Söylendiği*

2.7.3 *الذُّخْلِ İfadesinin Emir Sîgasıyla Gelme Sebebi, Anlama Katkısı*

2.7.4 *قَالَ يَا لَئِنتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ İfadesinin Habîb en-Neccâr'ın Şahsiyetine Bakan Tarafı, Diğer Örneklerle Kıyaslanması*

2.7.5 *يَعْلَمُونَ Bilinmeyi İstemenin Ardındaki Sebep*

2.8 *Yirmi Yedinci Âyet-i Kerîmeyle İlgili Meseleler*

بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي وَجَعَلَنِي مِنَ الْمُكْرَمِينَ

2.8.1 *'nın Nahiv Açısından Değerlendirilmesi ve Anlamı*

2.8.2 *بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي İfadesinin Anlamı, Şehitlik Makamı ile Telifi*

2.8.3 *وَجَعَلَنِي C-A-L Kökünün Tercihi*

2.8.4 *بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي İfadesinin Anlamı ve Sûre İçi Münâsebet Açısından Yeri.*

Sonuç

Kur'ân-ı Kerîm'deki altı bini aşkın âyet içerisinde sekiz âyetlik küçük hacmine rağmen hem içinde bulunduğu Yâsîn Sûresinin önem ve faziletinden hem de ifade ve temsil ettiği; kişilik, karakter, tavır, söz ve hitabın İslam dininin temel unsurları içerisindeki ehemmiyetinden kaynaklandığını düşündüğümüz sebeplerle meçhul şahıs -Habîb en-Neccâr- olgusu tefsir mirası içerisinde oldukça büyük bir yekûnu oluşturan çalışmalara konu olmuştur.

Habîb en-Neccâr'ı konu alan kitap çalışmaları, içinde buldukları tarihsel ve çevresel etkenlerle şekillenmiştir. Yöresel çapta yapılmış, ilahiyat alanı dışında olarak tavsif edebileceğimiz kitap çalışmalarının, tedvin edildikleri zamanın yazılı kültürünü oluşturan kriterlere bağlı; genelde halkı bilinçlendirme ve sözlü kültürü koruma amacına matuf olarak telif edildikleri görülmektedir. İlahiyat alanında yapılan çalışmaların ise günümüz akademi kültürünü yansıtacak tarzda uluslararası kriterlere uygun olarak telif edildikleri söylenebilir. Bununla beraber her iki yönelimde de Kur'ân'ın merkeze alınmadığı, tarihsel bakış açısının ve biyografi yazım üslubunun Kur'ânî bakış açısının ve üslubun önüne geçtiği ifade edilmelidir. Diğer bir ifadeyle Kur'ânî anlatım, rivâyet verilerinin gölgesi altında kalmaktadır.

İki binli yıllar sonrasında yayımlanan makale çalışmaları ise Kur'ân ekseninde Habîb en-Neccâr'ı tanıtma açısından oldukça başarılıdır. Az sayıdaki bu çalışma gelecek araştırmalar için örnek mahiyetindedir. Sempozyumlarda ele alınan konular, başlıkları itibarıyla bu alandaki bazı boşlukları doldurma adına ümit verse de bu bildirilerin yazıya geçirilmemesi kültür mirasımız adına büyük bir eksiklik ve kayıptır.

Makalemizin ikinci bölümünde belirtilen ve 50 başlık halinde özetlenen Kur'ân'daki Habîb en-Neccâr anlatımına dair başlıkların azımsanmayacak kısmı birer

müstakil makale konusu olarak kendisini ele alacak akademik çalışmaları beklemektedir. Başlıkların muhtevâsından da anlaşılacağı üzere bu makalelerin birçoğunun Temel İslam Bilimlerinin yanı sıra sosyoloji ve psikoloji vb. alanlardaki verilerle multidisipliner olarak birlikte ele alınması gereklidir.

Söz konusu çalışmalar yapılırken Kur'ân-ı Kerîm'de Habîb en-Neccâr olgusuyla ilgili sahip olunan miras, tekrarlardan arındırıldıktan ve elde edilen yorumların tasnifi yapıldıktan sonra üç temel yaklaşımla ele alınmalıdır. Bunlardan birincisi; konuyla ilgili rivâyet unsurlarının sıhhat açısından tahlil edilmesi ayrıca bu rivâyetlerde ortaya çıkan ihtilaf ve çelişkilerin giderilmesidir. Dirâyetle ortaya konulan te'vîllerin Kur'ânî muhtevaya uygunluğunun tespiti ikinci aşamayı oluşturmaktadır. Bu tespit yapılırken Kur'ânî muhtevaya uygunluk, Arapçanın meâni, beyân ve bedî' açısından ortaya koyduğu temel unsurlar ve incelikler mihenk taşı olarak ele alınmalıdır. Bu iki aşama sonrasında elde edilen yorumların, Kur'ân'ın ve Kur'ân kıssalarının genel/temel gayeleri, hedefleri, âyetler arası, sûre içi ve sûreler arası münâsebet, sebab-i nüzûl ve tarihsel veriler bağlamında yeniden ele alınması elimizdeki mirasa sahip çıkmaya ve ondan istifade etmeye fırsat tanıyacaktır. Ayrıca devrin imkânları açısından murâd-ı ilahînin en güzel bir şekilde ortaya konulmasına vesile olacaktır.

Kaynakça

- Bâzergan, M. (1998). Kur'an'ın Nüzul Süreci. (Y. D. Mela Muhammed Feyzullah, Çev.) Ankara: Fecr Yayınları.
- Behhakî, E. A.-H. (2003). el-Câmi` li Şuabi'l-İmân. Riyad: Mektebetü'r-Rüşd.
- Çalışkan, N. (2013). Abdurrahman Hasan Habenneke el-Meydânî ve Tefsiri. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışkan, N. (2015). Kur'ân-ı Kerîm'e Göre Ashâbü'l-Karye ve Habîb en-Neccâr. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 108-122.
- Cihangir, Ö. (2013). Konuları Açısından Yâsîn Sûresinin Tefsiri. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dârimî, A. b.-F. (1982). Sünen-i Dârimî. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Derveze, M. İ. (1383/1963). et-Tefsîrû'l-Hadîs: Tertîbü's-Suver Hasebü'n-Nüzûl. Kahire: Dâru İhyâi'l-Kütübî'l-Arabiyye.
- Duran, M. A. (2012). Sure isimleri Açısından Kur'an'ın Anlaşılması. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ebüssuûd Efendi, Ş. (2007). Ebüssuûd Tefsiri: İrşâdü'l-Aklı's-Selîm ilâ Mezâya'l-Kitâbi'l-Kerîm (Kur'an-ı Kerîm'in Meziyetlerinin Aklîselime Açıklanması). (t. A. Akın, Çev.) İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- es-Sa'îdî, A. (2006). Edebi Mesaj Kur'an. (t. H. Elmalı, Çev.) İstanbul: Yeni Akademi Yayınları.
- Hasan Han, M. K. (1992/1412). Fethü'l-Beyân fî Makâsidi'l-Kur'ân. (g. A. el-Ensârî, Dü.) Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye.

İbn Âdil, E. H.-D. (1998/1419). el-Lübâb fî Ulûmi'l-Kitâb. (A. M. thk. Adil Ahmed Abdülmevcûd, Dü.) Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.

İbn Kesîr, E.-F. I. (1420/1999). Tefsîrü'l-Kur'ânî'l-Azîm (Cilt 6). y.y.: Dârün Tayyibetün lî'n-Neşr ve't-Tevzî'.

Karakış, M. (2012). Yasin Sûresiyle İlgili Rivayetler ve Değerlendirilmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kasapoğlu, A. (2008). İletişimde Ben-Dili -"Ashâbu'l-Karye" Kıssasından Bir Kesit- . Hikmet Yurdu, 57-70.

M. Abdu'l-Munim, e.K. (1996). el-Eslân fî Ulûmi'l-Kur'ân. yy.: yy.

Mevdûdî, S. E.-A. (1996). Tefhimü'l-Kur'ân. İstanbul: İnsan.

Râzî, E. A. (1999). Mefâtîhu'l-Gayb (3. Baskı b., Cilt V). Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî.

Sâmerrâî, F. S. (2004/1425). alâ Tarîki't-Tefsîri'l-Beyânî (Cilt II). Şârika: Câmiatü'ş-Şârika.

Şirbînî, Ş. H. (2004/1425). Tefsîrü'l-Kur'ânî'l-Kerîm: es-Sirâcü'l-Münîr. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî.

Tîbî, Ş. H. (2013/1434). Fütûhü'l-Gayb fî'l-Keşf an Kınâi'r-Reyb: Hâşiyetü't-Tîbî ale'l-Keşşâf. (t. Ö. el-Kıyam, Dü.) Dübey: el-Câize Dübeyyi'd-Devliyye li-Kur'ânî'l-Kerîm.

Tirmizî, E. İ. (2010). Sünenü't-Tirmizî. Riyad: Dâru Tavîk.

Turgay, N. (2003). Kur'an'da "Ashabü'l-Karye" Kıssası ve Düşündürdükleri. İslâmî Araştırmalar, 462-469.

Ünver, M. (2001). Tefsir Usulünde Mekki-Medeni İlmi. Samsun: Sidre Yayınları.

Yazır, E. M. (1979). Hak Dini Kur'an Dili: Yeni Mealli Türkçe Tefsir. İstanbul: Eser Neşriyat.

Zemahşerî, M. b. (1987/1407). el-Keşşâf an Hakâiki Gavâmıdî't-Tenzîl ve Uyûni'l-Ekâvili fî Vucûhi't-Te'vîl (4. Baskı b.). Beyrut: Dârü'l-Kitâbi'l-Arabî.

Zerkeşî, B. M. (t.y.). el-Burhân fî 'Ulûmi'l-Kur'ân. Kahire: Dâru İhyâi'l-Kütübi'l-Arabiyye.

Extended abstract

Introduction

Habib al-Najjar has an important place in the tradition of Qur'anic commentary and the cultural heritage of Antakya. While Habib al-Najjar has been a subject of the classical as well as contemporary exegetical works, the figure has also been a topic discussed at conferences, panels, or symposia especially held in Antakya. When examining these activities that aim to introduce people to Habib al-Najjar, it is seen that deep researches and examinations are still missing if a limited number of presented papers, academic essays and books are to be exempted. It is observed that this shortage makes the increasing number of conscious audience disappointed, and it also necessitates a preliminary study that would enable to discuss different aspects of the subject at future cultural events and academic studies, and that would shed light upon the dimensions of the subject that need to be studied.

Method

With the aim of filling the mentioned deficiency, the present article will classify and introduce the relevant literature composed of books, book chapters, chapters found in graduate dissertations, academic articles and presented papers. In addition, a general conceptual map will be drawn which would indicate the aspects and details of the relevant Qur'anic verses as emphasized in the exegetical tradition. Such a map would help those studying the "indefinite person" mentioned in the Surah of Yasin as to how the subject can be taken up based on the Qur'an.

Result and Discussion

Surveys have shown that the studies on Habib al-Najjar done in Turkey can be examined under four titles: books or book chapters, chapters found in dissertations, academic articles, and presented papers.

During these surveys, four books were reached which take up the subject of Habib al-Najjar separately. The studies which either deal with some specific aspects of the subject or dedicate a chapter to it in a book can be examined in two groups as Antakya/the story of People of the Town (Ashab al-Qarya) and the Surah of Yasin. Of these groups, four books that include Antakya/the story of People of the Town and ten books on the Surah of Yasin were reached, and the pages dedicated to the subject of Habib al-Najjar were indicated.

The dissertations taking up the subject of Habib al-Najjar are seen to be mostly done in the field of the Qur'anic stories. Sixteen dissertations among them

were included in the present article and the pages dedicated to the subject of Habib al-Najjar were indicated.

Through the surveys, nine academic articles were reached which take up the subject of Habib al-Najjar. Two symposia relating Habib al-Najjar were reached: 1) Her yönüyle Habîb-i Neccar Hazretleri Sempozyumu, Antakya (24-26 May 2014) and 2) Hatay İnanç Turizmi Sempozyumu-I, Antakya (17-19 December 2015). Two papers from the first symposium, and seven from the second, all about Habib al-Najjar, were reported in the present study.

The second section of our article discusses the aspects in which the "indefinite person" mentioned in the Surah of Yasin (verse 20) or the fact of Habib al-Najjar are taken up in the Islamic tradition of commentary, and over a hundred sources were examined in this section. Despite its little volume consisting in only eight verses, within the over six thousand verses of the Qur'an, the fact of the indefinite person or Habib al-Najjar has been the subject of a considerable number of exegetical works, and we assume that this is because of the significance and merit of the Surah of Yasin, in which the topic is located, and because the personality, character, attitude, speech, and address that the said historical figure represents are important within the basic tenets of Islamic religion. The present study outlines the topics discussed in the exegetical works under 50 main titles distributed along the sections each dedicated to each of the verses of the Surah of Yasin from number 20 to number 27.

The books on Habib al-Najjar were formed by the historical and environmental factors they were associated with. The books that were prepared locally and outside the sector of academic studies of religion are seen to have been authored in relation to the criteria that constituted the written culture of the time of writing and for the purposes of informing the public and preserving the oral tradition. As for the academic works, they can be said to have been authored in compliance with the international criteria and in a way that would reflect today's academic culture. However, it should be noted that, in both instances, the Qur'an is not placed in the center of the inquiry while the historical perspective and the biographical style surpass the Qur'anic perspective and style. In other words, the Qur'anic narrative is clouded by the data of legendary narratives.

The academic articles published as from 2000's are quite successful in terms of introducing Habib al-Najjar from the point of view of the Qur'an. These few studies are good examples for future research. Although the topics addressed in symposia seem to be promising for filling some gaps in this area, the fact that these papers are not published in printed materials is a big loss in the name of our cultural heritage.

A considerable portion of the 50 topical titles of Habib al-Najjar in the Qur'an as outlined in the second section of our article are awaiting academic studies in which each of them would be addressed separately in an article. As can be understood from the content of these titles, many of such articles should be multidisciplinary involving sociological and psychological data, as well as those of basic Islamic sciences.

Ahmet Sait SICAK

These prospect studies should take up the heritage of the fact of Habib al-Najjar in the Qur'an with three basic approaches, after eliminating the repeated elements and classifying the resulted interpretations. First is to analyze the relevant narratives in terms of authenticity, as well as to eliminate their apparent contradictions. The second stage involves the inquiry of rational interpretations whether they are in line with the Qur'anic content, and this inquiry should be based on the basic and elaborate tenets of Arabic language as studied in the areas of *ma'ani*, *bayan* and *badi'*. If the interpretations acquired through these two stages should be re-evaluated in the contexts of the general/basic purposes of the Qur'an and the Qur'anic stories, of the inter-verses, intra-chapter, and inter-chapters connections, and of the occasions of the Qur'anic revelation, as well as of the historical data, this would serve to cherish our heritage and benefit from it, and also would serve to best reveal the divine intent with the help of the possibilities of our time.

**Algılanan Örgütsel Adaletin İş Tatminine Etkisinin İncelenmesine Yönelik
Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma: Vakıf ve Devlet Üniversitesi
Karşılaştırması**

Elife Yılmaz

Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Adana.
efyilmaz@adanabtu.edu.tr

İlknur Öztürk

Çağ Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Mersin.
ilknurozturk@cag.edu.tr

Makale Geliş Tarihi:20.11.2017 Makale Kabul Tarihi:22.12.2017

Özet

Organizasyonlarda algılanan adaletsizliğin astların iş tatminine negatif yönde etki ettiğini gösteren çalışmalar, örgütsel adaletin iş tatminini etkileyen önemli faktörlerden birisi olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı olarak bir kamu ve bir vakıf üniversitesinde görev yapan akademik personelin algıladıkları örgütsel adaletin iş tatminine etkisini araştırmak, üniversiteler ile demografik özellikler bazında farklılıkları ve ilişkileri incelemek ve akademisyenlerin örgütsel adaleti sağlayan önemli unsurlara ilişkin görüşlerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırmanın uygulamasına katılan 141 akademik personelden elde edilen veriler, algılanan örgütsel adaletin iş tatminine etkisinin anlamlı seviyede yüksek olduğunu destekler niteliktedir. Örgütsel adaleti etkileyen unsurlara ilişkin görüşlerin ise eşitlik, adalet, liyakat, saygı, tarafsızlık ve güven üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçları vakıf üniversitesinde çalışanların örgütsel adalet algı ve iş tatmin düzeyleri devlet üniversitesinde çalışanlara kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir ve örgütsel adaleti sağlayan unsurlara ilişkin vakıf ve devlet üniversitesinde çalışanların vurguladıkları ortak unsurların yanında farklılaşan unsurlar dikkat çekmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Adalet, İş Tatmini, Akademik Personel

**A Research on the Relationship of Perceived Organizational Justice and
Job Satisfaction among Faculty Members: A Comparison of a Foundation
and State University**

Abstract

Studies showing that perceived injustice in organizations have a negative effect on job satisfaction of subordinate employees emphasizes that organizational justice is one of the important factors affecting job satisfaction. In this study, it was aimed to investigate the relationship between perceived organizational justice and job satisfaction by academic staff working at a state and a foundation university, and to reveal the opinions of faculty members on important elements that provide organizational justice. The data obtained from 141 academic staff who participated in the study supports that the perceived organizational justice is significantly higher in relation to job satisfaction. The opinions on elements affecting organizational justice have been seen to focus on equality, justice, merit, respect, impartiality and trust. As detailed in the results of the study, it was noted that the employees at the foundation university had a higher level of organizational justice perception and job satisfaction than those working at the state university. It was also found that the academic

staff working at both universities identified some factors in common along with some others that varied regarding organizational justice.

Keywords: *Organizational Justice, Job Satisfaction, Academic Staff*

1. Giriş

Birer sosyal sistem olan örgütlerde, örgütsel kazanımların ve çıktıların haksız ve adaletsiz dağıtılması çoğu zaman çalışanların düşük motivasyonu ile sonuçlanmaktadır. Adil bir sistemin oluşturulması örgütün ve çalışanların gelişimi ve sürdürülebilirliği açısından temel bir unsurdur. Bu bağlamda yöneticiler arasında adil davranışların geliştirilmesi ve sürdürülmesi ile çalışanlarda adalet algısının oluşturulması yönetimin örgütsel amaçları gerçekleştirebilmesi için önemli bir faktördür (Lotfi ve Pour, 2013: 2079).

Bireylerin örgütler açısından bir kaynak olarak algılandığı geleneksel yaklaşımdan, örgütlerin bireyler için bir platform olarak algılandığı bir anlayışa doğru geçişin yaşandığı değişim süreci içerisinde, örgütlerin de belirli sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Beşeri etkileşimlerin büyük bir kısmının artık bireyler ile örgütler arasında gerçekleşmesinin de etkisiyle adalet algılarının çalışanlar üzerindeki etkilerini açıklamaya odaklanan çalışmaların sayısında belirgin bir artış gözlemlenmektedir (Keskin vd., 2008).

İnsanlık tarihi göstermektedir ki toplumların gelişiminde adalet ve adalete ilişkin düzenlemeler insanlığın en temel ihtiyaçlarından birisi olarak kabul edilmelidir. Adalet, ilk olarak psikolojik bir kavram olarak ele alınmış ve daha sonra sosyal psikoloji yazınına girmiştir. Bununla birlikte, adalete yönelik teoriler dini ve felsefi temellere dayandırılmaktadır (Lotfi ve Pour, 2013: 2074). Örgütsel adaletin temeli Adams'ın 'Hakkaniyet Teorisi' 'ne dayanmaktadır. Hakkaniyet teorisi ise psikoloji alanında bilişsel çelişki olarak adlandırılan kavramı odak noktasına almıştır. Kısaca ifade edilirse; bireyler bir şey beklediği gibi gitmediğinde bilişsel çelişkiden muzdariptirler. Teoriye göre her birey örgüte sağladığı girdiler ile karşılığında elde ettiği kazanımlar arasında belirli bir ilişki bekler ve bu girdi-çıktı dengesini diğer bireyler ile karşılaştırırlar. Örneğin; birey örgüte emeğini ve zamanını vermekte ve karşılığında örgütten ücret, statü vb. almaktadır. Bireylerin kendini örgütte diğer bir çalışan ile kıyasladığında eşit vasıflara sahip olmadığı halde aynı ücreti elde ettiklerini görmeleri her iki taraf için de bilişsel bir çelişkiye sebebiyet vermektedir (Adams, 1963: 9).

Bu bağlamda çalışan, verdiği emeğin karşılığında aldığı ücreti diğer bireylerle karşılaştırmakta ve nihayet örgütün adil olup olmadığına karar vermektedir. Eğer, birey örgütün adaletsiz olduğuna karar verirse, örgüte veya örgütün çıkarlarına zarar verme yolunu seçebilmektedir. Bu bağlamda bireyde adaletsizlik algısının neden olabileceği birçok durumla karşılaşmak mümkündür (Yavuz, 2010). Özellikle ücret adaletsizliği çoğu zaman yakınma, grev ve düşük verimliliğin nedeni olarak görülmektedir (Adams, 1963: 9).

İş tatminini Vroom (1967) ve Locke (1967) bireyin işine ilişkin değerlendirmeleri neticesinde oluşan olumlu bir duygusal durum veya his olarak

Algılanan Örgütsel Adaletin İş Tatminine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma: Vakıf ve Devlet Üniversitesi Karşılaştırması

açıklamaktadır (Özmete ve Laleoğlu, 2013: 26). Sosyal bilimler araştırmacıları ve psikologlar iş tatminin bireylerin ruhsal durumu ve üretkenliği üzerinde etkisi olduğunu savunmaktadırlar. Çalışma ortamından ve aile hayatından kaynaklanan psikolojik baskılar bireyin hayatında önemli bir rol oynamaktadır. Buradan hareketle bir örgütün çalışanlarının tatminsizlik ve adaletsizlik hissetmeleri, görevlerini layığı ile yerine getirememesi, tükenmişlik, işe gelmeme, iş değiştirme isteği ve işten ayrılma gibi olumsuz iş davranışı ve amaçlara zemin hazırlamaktadır (Lambert, Hogan ve Griffin, 2007: 645). Buna karşılık; çalışma ortamından ve işinden memnun olan çalışanların yaratıcılıkları ve becerileri iyileşme gösterecektir (Lotfi ve Pour, 2013: 2074). İş tatminine etki eden faktörlerden birisi olan örgütsel adaletin iş tatminine anlamlı bir etkisinin olduğunu destekleyen çalışmalar yazında mevcuttur (Yaghubi vd., 2009; Shokrkon, 2003; Imani, 2009 vb.).

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı yükseköğretim kurumlarında çalışan akademisyenlerin örgütsel adalet algılarının iş tatminleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemek ve örgütsel adaletle ilişkin önemli unsurlara dair görüşleri ortaya koyarak, vakıf ve devlet üniversitesi özelinde bir karşılaştırma yapmaktır.

2. Teorik Arka Plan

Örgütsel adaletin temeli özellikle 1960'larda davranışsal psikolog John S. Adams'ın geliştirdiği hakkaniyet(veya eşitlik) kuramı ile temellendirilmektedir. Bu kuram çalışanların göreceli iş tatminlerini incelemek için temel bir alt yapı oluşturmaktadır. Adams'a göre bireyler genel olarak örgüte verdikleri ve karşılığında aldıkları arasında bir denklik durumu ararlar. Bu açıdan bir girdi-çıkıtı hesabı yaparlar. Girdiler, bireyin örgüte katkılarıdır (zamanı, bilgisi, emeği, ustalığı, sadakati vb.) ve çıktılar ise örgütün ona verdikleridir (ücret, prim, mesleğinde ilerleme, saygınlık vb.). Girdi-çıkıtı oranının dengesi ve bireyin diğer çalışanlarla kıyaslayarak, örgüt içinde adil ya da hakkaniyetli bir muameleye ilişkin algıları işten duydukları memnuniyet için bir temel oluşturmaktadır(Kılıç, Bostan ve Grabowski, 2015).

Takas kuramı örgütsel adaletin temellerini açıklayan bir diğer yaklaşımdır. Kurama göre, insanlar kendi davranışlarını, diğerlerinin davranışlarına karşılık olarak görmektedirler ve en küçük pahaya en büyük zevki elde etme eğilimindedirler (Bilgin, 2001:202). İnsanlar arası ilişkilerin ve insanların kurumlarla olan ilişkilerinin, bir tür alışveriş ile ya da takas yoluyla kurulup sürdürüldüğü görüşüne dayanan kuramdan hareketle iş ilişkisi de bir takas ilişkisi olarak görülebilir ve işverenin çalışana istismarı önleyecek düzeyde ücret ödemesi, adaletin sağlanarak ilişkinin nitelikli biçimde sürdürülmesi bakımından gereklidir. Bu bağlamda kuramın temsilcilerinden olan George C. Homans sosyal davranışın karşılıklı değiş tokuş süreci içinde gerçekleştiğini ve insanların bu değiş tokuş ilişkisini adaletli bulmaları ile ilişkiyi sürdürdüklerini ileri sürmüştür.

2.1.Örgütsel Adalet Kavramı

Adalet olgusu, sosyal bilimlerin ilgi alanına giren ve pek çok farklı bakış açısından incelenmiş bir konudur. Özellikle de filozofların uzun yıllar ilgisini çeken adalet üzerine Aristo, Nozik ve Rawls gibi pek çok filozofun çalışmaları mevcuttur (Greenberg ve Bies, 1992). Örgütsel seviyede adalet kavramı, iş hayatındaki hak, hukuk, doğruluk ve tarafsızlık ile alakalı konuları bünyesinde barındırmaktadır (Keskin vd., 2008) ve üretim sürecindeki girdi ve çıktı değerleri ölçü alınarak, süreçteki herkesin katkısı oranında pay almasıyla ilgilidir (Demirel ve Seçkin, 2011). Adaletsizlik algısı ise bireyin kendisine adil olmayan bir şekilde davranıldığına dair inançlarını içermektedir (Keskin vd., 2008).

Örgütsel adaletin çalışanların kişisel doyumu ve örgütün etkili bir biçimde işlevlerini yerine getirebilmesi için bir gereklilik olduğu ve adaletsizliğin de örgütsel bir sorun kaynağı olarak görülmesi gerektiği sosyal bilimciler tarafından kabul görmüştür. Bu bağlamda, örgütsel adaletin örgütsel davranış ve insan kaynakları yönetimi alanında bir inceleme konusu haline gelmesi, adalet algısının örgütsel davranış üzerindeki etkilerini açıklama çabasını artırmıştır (Özmen vd., 2007). Çalışanların örgütün işleyişi esnasında yöneticileri tarafından adaletli bir uygulamaya tabi tutulup tutulmadıklarına dair inançları örgütsel davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Çalışanlar yöneticilerin örgütsel adaletle ilgili tutumlarını yakından takip ederek bu doğrultuda bir algıya sahip olurlar (Yavuz, 2010) ve bu algı ile bazı davranışlarını düzenlerler.

Adaletle ilişkin algı, bir örgütte örgütsel vatandaşlığı etkileyen en temel bilişsel faktörlerden biridir. Örgütte çalışanların adaletle ilişkin algılamaları pozitif yönde ise, örgüte bağlılıkları artmakta ve performansları yükselmektedir. Bu doğrultuda verimlilik de artmaktadır. Örgütsel adaletle ilişkin algılar negatif yönde olduğu zaman ise çalışanların örgütsel bağlılık ve performanslarının düşmesinin yanında adaletsizliği ortadan kaldırmak için, yöneticilerine ve iş arkadaşlarına karşı olumsuz davranabilmektedirler. Çalışanlar algıları doğrultusunda tutum geliştirmekte ve bu tutumları davranışa dönüşmektedir. Örneğin örgütsel adaletsizliği algılayan birey, iş tanımında belirtilen görevleri tam olarak yerine getirmediği takdirde biçimsel ödüllerden mahrum kalabileceğini bildiği için örgütsel vatandaşlık davranışlarından vazgeçmektedir (Yavuz, 2010).

Çalışanlar, örgütlerinde kendileri ile diğer çalışanları sürekli karşılaştırırlar. Kuralların herkese eşit uygulanmasını, eşit işe eşit ücret ödenmesini, izinlerde eşit haklara sahip olmayı, bir takım sosyal imkânlardan diğerleriyle eşit şekilde yararlanmayı bekler. Ancak, adalet algısının odak noktası sadece çıktılar ve bu çıktıların karşılaştırılması değildir. Örgütteki kurallar, bu kuralların uygulanış biçimi ve bireyler arasındaki etkileşim de adalet algılamasının odağında bulunmaktadır (Özdevecioğlu, 2003). Bununla birlikte eşitlik ve adalet kavramları çoğu zaman birlikte vurgulansa da bazı uzmanlar eşitlik teorisinden ziyade adalet teorisini tercih etmeyi önermektedir; çünkü adalet teorileri bireylerin motivasyonunu artırmada adil dağıtımın önemine odaklanmaktadır (Yaghubi vd., 2009).

Algılanan Örgütsel Adaletin İş Tatminine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma: Vakıf ve Devlet Üniversitesi Karşılaştırması

Örgütsel adalet algısını bireyin çoğunlukla kendine yönelik davranışlarla değerlendiren mevcut çalışmaların yanında, Kılıç vd. (2015) bütünleşik ya da kolektif adalet algısının da eklenmesini önermiştir. Yazarlar örgütte bireyin sadece kendisine yönelik davranışlara ek olarak çalışanların tamamına yönelik davranışlardan da yola çıkarak örgütsel adaletin derecesine ilişkin bir kaniya varacağını savunmaktadırlar.

2.2. Örgütsel Adaletin Boyutları

İlgili yazında örgütsel adaletin boyutları konusunda dağıtımsal ve işlemsel (ya da prosedürel) adalet noktalarında fikir birliği olmakla birlikte; etkileşimsel adalet boyutu konusunda bir tartışma söz konusudur. Bazı araştırmacılar (Bies, 2001) etkileşimsel adaleti ayrı bir boyut olarak tanımlarken bazı araştırmalarda (Tyler - Blader, 2000) ise işlemsel adaletin altında bir boyut olarak ele almaktadır. Bu çalışmada örgütsel adaleti üç boyutta değerlendiren çalışmalar referans alınmıştır. Bunlar; dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet olmak üzere gruplandırılmaktadır.

2.2.1. Dağıtımsal Adalet

Dağıtımsal adalet ödüllerin veya örgütsel çıktıların adil bir şekilde dağıtılma derecesine ilişkin algıdır (Niehoff ve Moorman, 1993: 531; Greenberg, 1987: 55). Kökenlerini sosyal eşitlik teorisinden almakta olup; sosyal davranışın, çıktıların dağıtımı üzerine inşa edildiği varsayımını temel almaktadır. Bu adalet duygusunun basit bir mantığı mevcuttur; birey, uyumsuzlukların adil bir şekilde çözüldüğüne inandığında iş tatmini artmaktadır; bunun aksine çıktıların adil olmadığına inanan bireylerin işten duydukları tatmin ve örgüte bağlılıkları azalmaktadır (Keskin vd., 2008).

Dağıtımsal adalet, örgütsel kararların sonuçlarına gönderme yapmaktadır ve işgörenlerin örgüte sağladıkları katkıya karşılık olmak üzere, örgütçe yapılan kazanımların dağıtılmasının adilliği konusundaki kanaatlerine işaret etmektedir. İş görenin örgüte bizzat kendisinin katmış olduğu değere karşılık, alması gereken daha çok maddi kazanç ve çıkarlarla ilgili ideal ödül miktarını; işgörenlerin ücret, yükselme ve diğer maddi sonuçlarla ilgili algılarını belirlemektedir. Başka bir deyişle, işgörenler bilgi, beceri ve deneyimleri ölçüsünde örgüte katkıda bulunmakta ve yöneticilerden de katkılarına eşdeğer karşılık üretmelerini beklemektedirler. Karşılık üretme bağlamında dağıtımsal adalet formülasyonu; eşit işe eşit ücret, çalışma koşullarında iyileştirme, ödüllerin adil dağılımı gibi unsurlardan oluşmaktadır (Demirel ve Seçkin, 2011).

Sosyal kıyaslama açısından dağıtımsal adaletsizlik Adams'ın sosyal eşitlik teorisinde belirtildiği üzere adalet olgusunun karşılaştırmacı doğası; dağıtımsal adalet algısı açısından büyük bir önem taşımaktadır. Adams iki taraf arasındaki denklik durumunun algılanabilmesi için; sosyal takas kapsamındaki çıktıların oranlarına dair bir de denklik olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu denkliğin

oranı; bireyin yaptığı katkının buna karşılık aldığı çıktıyla karşılaştırılması olarak tanımlanmaktadır (Keskin vd., 2008).

Dağıtım sal adalet kapsamında bireylerin adalet algıları içsel ve dışsal adalet olarak da ele alınmaktadır. İçsel adalet bireyin kendi girdi ve çıktıları nı iş arkadaşları gibi ilişki içerisinde bulunduğu ve örgütsel statüsü eşdeğer olan ve benzeri nitelikler açısından diğer bireylerle karşılaştırmasına dayanmaktadır. Örneğin aynı işi yapan bir kadın, erkeklerden daha düşük bir maaş olsa da kendini diğer kadınlarla karşılaştıracağı için bu durumdan bir tatminsizlik hissetmeyebilir (Keskin vd., 2008). Dışsal adalet ise adillik yargılarının dışsal standartlar temel alınarak verilmesidir. Örneğin; bir çalışanın yaptığı işin karşılığı olarak aldığı ücretin diğer organizasyonlarda benzer işi yapanların aldığı ücretle karşılaştırması sonucu bir yargıya varabilmesi (Çakır, 2006). Bu alanda yapılan araştırmalar, endüstri ortalamasından düşük bir ücretle çalışan işgörenlerin, çalışma arkadaşları ile eşit ücreti alsalar da kendilerine adaletsiz davranıldığına hükmettiklerini göstermektedir (Adams, 1963; Keskin vd., 2008).

Organ (1988: 64)'e göre dağıtım sal adaletin sağlanabilmesi için üç önemli koşulun karşılanması gerekir: dağıtımın bireylerin katkılarına göre olmasını ifade eden eşitlik, dağıtımın bireylerin kişisel özellikleri (cinsiyet, ırk vb.) gözeti lmeden yapılmasını öneren eşit paylaşım kuralı ve dağıtımın bireyin ihtiyaçlarına göre olması gerektiğini ifade eden ihtiyaç kuralıdır (Gürbüz ve Mert: 5).

İlgili çalışmalar bireylerin örgütlerine sağladıkları katkılara karşılık elde ettikleri getirilerin (ücret, prim, terfi, sosyal haklar vb.) yaptıkları karşılaştırmalara göre adaletsiz olduğunu algılamaları, işe olan tutuma ve iş performansına olumsuz etki ettiği ortaya konmuştur (Gürbüz ve Mert, 2009: 5).

2.2.2. İşlemsel (Prosedürel) Adalet

Dağıtım sal adalet üzerindeki yoğunlaşmalar 1980'lerden sonra işlemsel adalet üzerine gerçekleşmiştir. Bu boyut süreçlerin işleyişiyle; kural ve prosedürlerin adil olması ile ilgilidir. İşlemsel adalet, işgörenler açısından ücret, ödül, terfi kararlarının verilmesi gibi dağıtım sal çıktıların belirlendiği sürecin adil olma derecesini ifade etmektedir (Niehoff ve Moorman, 1993: 531, Lambert vd., 2007: 646). Örneğin çalışanlar, kimin terfi edildiğinden önce terfi sürecinin adillliğini sorgulayabilmektedir. Dolayısıyla dağıtım sal adalet sonuçla ilgili iken, işlemsel adalet sonuca giden yollarla ilgilidir (Keskin vd., 2008).

İşlemsel adalet, çalışanların kendilerini etkileyen tüm kararların alınış biçimi ve uygulamaların adillliği konusundaki algıları üzerinde odaklanmaktadır. Sürecin adillğine olan inanç, bu süreç sonunda elde edilen kazançların adil olup olmadığına ilişkin algının oluşumda önemli bir etken olarak görülebilir (Çakır, 2006).

Leventhal (1980) ve Leventhal, Karuza ve Fry (1980)'dan aktarıldığı üzere işlemsel adaletin sağlanabilmesi için yöneticilerin kararlarının tutarlı, doğru bilgilere dayanan, kişisel önyargılardan arındırılmış, temsil düzeyi yüksek, düzeltililebilir ve etik olmalıdır (Niehoff ve Moorman, 1993). Bunların yanında Leventhal (1980)

işlemsel adaletin sağlanmasının, dağıtım adalet için gerekli ön koşul olduğunu ifade etmiştir.

2.2.3. Etkileşimsel Adalet

Etkileşimsel adalet, örgütsel prosedürlerin işleyişinde işgörenlere yönelik davranışların adil olma düzeyini ifade etmektedir. Etkileşimsel adalet, karar alındığında bunun bireylere nasıl söylendiği veya söyleneceği ile ilgili adalet algılamasıdır. Birçok durumda bir prosedür uygulanırken yöneticilerin çalışanlara olan yaklaşımı onların adalet algısını etkilemektedir (Niehoff ve Moorman, 1993: 534). Başka bir deyişle etkileşimsel adalet, dağıtım kararından etkilenecek olanlar ile dağıtım kaynağı arasındaki etkileşimdir (Gürbüz ve Mert, 2009:7).

Çalışanlar yöneticinin kendileri ile diğerleriyle aynı şekilde iletişim kurmasını bekler. Kurulan bu iletişimde de adalet arar. Bu doğrultuda, algılanan kişilerarası etkileşim adaletsizliği çalışanların yöneticiye karşı tepki vermesine neden olur. Etkileşimsel adalet algıları iki alt başlık altında ele alınmaktadır: kararların, prosedürlerin açıklanması ve uygulanması üzerine odaklanan enformasyonel adalet ve bireylere ne kadar saygılı onurlu davranıldığı ve otoritelerce ne kadar itibar gösterildiğini ifade eden kişilerarası adalet (Keskin vd., 2008). Bazı araştırmacılara göre adil prosedürler ve adil etkileşim örgütsel çıktılarının da adil dağılıma olasılığını artıracaktır(Niehoff ve Moorman, 1993: 534). Dolayısı ile etkileşimsel adaletin iş tatmini ile anlamlı bir ilişkisi olduğu öngörülmektedir.

3. Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Çalışmanın temel amacı örgütsel adalet algısının iş tatminine etkisinin akademik personel üzerinde incelenmesidir. Bunun yanında örgütsel adalet ile iş tatmini düzeylerinin üniversiteler ile demografik özellikler bazında ilişkilerinin ve farklılıklarının araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmanın uygulaması Akdeniz bölgesinde bulunan bir kamu ve bir vakıf üniversitesinde çalışan akademik personel ile yürütülerek değişkenlere ilişkin bulguların karşılaştırılması hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezlere ek olarak aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir. İkinci araştırma sorusu anket formunda yer verilen bir açık uçlu soru ile incelenmeye çalışılmıştır.

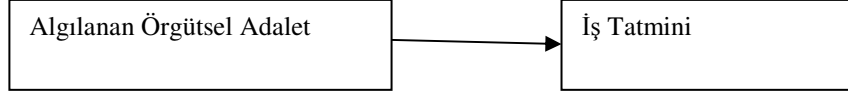
Araştırma Soruları:

1. *Devlet ve vakıf üniversitelerinde örgütsel adalet algısı ve iş tatmini düzeyleri nasıl farklılık göstermektedir?*
2. *Akademik ortamda adalet algısını güçlendiren unsurlar nelerdir?*

3.1. Araştırma Modeli ve Hipotezler

İncelenen yazından esinlenilerek örgütsel adaletin iş tatmini üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu yönünde kurulan araştırma modeli (Şekil 1.) ve hipotezine aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 1: Örgütsel Adalet ve Akademisyen İş Tatmini Araştırma Modeli



H1: Akademik personelin algıladığı örgütsel adaletin iş tatmini üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

3.2. Anakütle ve Örneklem Tanımı

Algılanan örgütsel adaletin iş doyumunu üzerindeki etkisini incelemek üzere yürütülen bu çalışmanın anakütlesini Türkiye’deki vakıf ve devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Akdeniz bölgesinde bulunan bir vakıf ve bir devlet üniversitesinde görev yapan akademisyenler oluşturmuştur.

Veriler tesadüfi olmayan bir örnekleme yöntemi olan kolayda örnekleme ile elde edilmiştir. Çalışmanın anketi Haziran-Ekim 2017 tarihleri arasında her iki üniversitede bütün akademik seviyelerde görev yapan personele (Profesör, Doçent, Yardımcı Doçent, Araştırma Görevlisi, Öğretim Görevlisi ve Okutmanlar) elden ve elektronik posta yolu ile iletilmiştir. Elektronik posta yolu ile iletilen anketler için bir kez de hatırlatma maili gönderilmiştir. Uygulamanın yapıldığı devlet üniversitesinde 297 ve vakıf üniversitesinde 180 akademik personel görev yapmaktadır. İki üniversitede görev yapan toplam 477 akademik personelden 141 geçerli anket elde edilmiştir. Böylece anketlerin geri dönüş oranı % 30 olmuştur.

3.3. Kullanılan Ölçekler

Akademik personelin algıladıkları örgütsel adaletin seviyesini ölçmek amacı ile Niehoff & Moorman (1993) tarafından geliştirilen Örgütsel Adalet Ölçeği’nden yararlanılmıştır. Ölçek dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet boyutlarından oluşmaktadır ve Türkçe’ye uyarlamasının geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Gürbüz ve Mert (2009) tarafından yapılmıştır. Akademik personelin iş doyum düzeyini belirlemek üzere ise Macdonald ve MacIntyre (1997) tarafından geliştirilen İş Tatmin Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerini oluşturmak üzere kullanılan anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci kısımda örgütsel adalet Ölçeği yer almaktadır. Beş dereceli Likert tipinde düzenlenen ankette cevaplayıcılara organizasyonda algılanan adaleti tanımlamaya yardımcı olan 20 ifadeye katılma düzeyleri sorulmuş ve “1: Hiç Katılmıyorum”, “2: Katılmıyorum”, “3: Ne Katılıyorum Ne katılmıyorum”, “4: Katılıyorum”, “5: Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. İkinci bölümde 5’li Likert tarzında hazırlanmış (1: Hiç Katılmıyorum, ... ,5: Tamamen Katılıyorum) ve 10 maddeden oluşan iş tatmin ölçeğine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise katılımcıların demografik özelliklerine yönelik 6 soru ve akademik ortamdaki örgütsel adaleti sağlayan unsurlara ilişkin katılımcının görüşünü almayı amaçlayan bir tane açık uçlu soru bulunmaktadır.

4. Analiz ve Bulgular

4.1. Tanımlayıcı Bilgiler

Örnekleme dahil olan akademisyenlerin %58'i kadın ve %47'si 30 ile 39 yaş aralığındadır. 30 yaşından daha küçük olanların oranı yaklaşık %33 iken 60 yaş ve üzerinde araştırmaya dahil olanlar yaklaşık %3'lük bir oran ile temsil edilmektedir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin büyük çoğunluğunu okutmanlık (yaklaşık %32), araştırma görevliliği (%28,4) ve yardımcı doçentlik kadrosundaki akademisyenler (%23) oluşturmuştur. Katılımcıların yaklaşık %47'sinin mesleğinde en fazla 5 yıl deneyimi bulunmaktadır ve yaklaşık %40'ı 6 ile 15 yıl arasında görev yapmıştır.

Akademik unvanların dağılımı incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %84'ünün okutman, araştırma görevlisi ve yardımcı doçent kadrosundaki akademisyenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 1: Demografik Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler (N=141)

Değişken	Grup	Sayı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	82	58,2
	Erkek	57	40,4
	Cevapsız	2	
Yaş	30'dan küçük	45	32,8
	30-39	65	47,4
	40-49	17	12,4
	50-59	6	4,4
	60 ve üzeri	4	2,9
Unvan	Prof.Dr.	4	2,8
	Doç.Dr	5	3,5
	Yrd.Doç.Dr	33	23,4
	Öğr.Gör.	13	9,2
	Arş.Gör.	40	28,4
	Okutman	45	31,9
Tecrübe	1'yıldan az	17	12,1
	1-5 yıl	49	34,8
	6-10 yıl	31	22
	11-15 yıl	24	17
	16-20 yıl	5	3,5
	21-25 yıl	8	5,7
	26 yıl ve üzeri	4	2,8

Çalışmada yer alan akademisyenlerin çalıştıkları fakültelerin dağılımı Tablo 2'de görüldüğü üzere, en çok katılım Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulundan (%30,5) ve sonrasında İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (%19) ve Mühendislik

Fakültesinden (%18) gerçekleşmiştir. Diğer olarak ifade edilen grupta ise birer temsilciye sahip olan İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Turizm Fakültesi ve Siyasal Bilgiler Fakültesi yer almaktadır. Daha önce herhangi bir idari görevde bulunanların oranı yaklaşık %31'dir.

Tablo 2: Katılımcıların Akademik Birim ve Yöneticilik Deneyimi Bilgileri

Değişken	Grup	Sayı	Yüzde (%)
Akademik Birim	İİBF	27	19,1
	Fen-Edebiyat Fakültesi	2	1,4
	İşletme Fakültesi	16	11,3
	Mühendislik Fakültesi	26	18,4
	Hukuk Fakültesi	14	9,9
	Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulu (Hazırlık Okulu Dahil)	43	30,5
	Meslek Yüksek Okulu	9	6,4
	Diğer	3	2,1
Yöneticilik Deneyimi	Var	43	30,5
	Yok	96	68,1

4.2. Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenilirlik Verileri

Ölçeklerin parametrik test koşullarından biri olan Normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Simirnov ile test edilip, normal dağılım eğrilerine bakılmış ve verilerin normal dağılıma benzerlik gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Örgütsel adalet ölçeğinin güvenilirlik analizi sonucunda içsel tutarlılık katsayısı olarak kullanılan analiz yöntemlerinden biri olan Cronbach Alpha katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Sosyal bilimlerde %96 ölçeğin güvenilirlik düzeyinin çok iyi olduğunu ifade etmektedir (Kalaycı, 2009). Ölçeğin her hangi bir maddesi silindiğinde güvenilirlik katsayısında bir yükselme olmadığı görülmüştür ve madde-toplam korelasyonları .448 ile .887 arasında değer almıştır. İş doyum ölçeğinin içsel tutarlılık katsayısı ise .87'dir. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları "maaşım iyidir" maddesi (.287) dışında .529 ile .753 arasında makul değerler almıştır. Bunun yanında herhangi bir madde silindiğinde .88'in üzerine çıktığı görülmemiştir. Bu veriler doğrultusunda iş doyum ölçeğinin de güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu kanısına varılmıştır.

Örgütsel adalet ölçeğinin faktör analizine tabi tutulması sonucunda, Bartlett testi ($p=.00 < .05$) anlamlı bulunmuştur. KMO değeri ise .939 olarak elde edilmiştir. Bu değer .80'nin üzerinde olması örneklemin faktör analizi için çok uygun olduğunu göstermiştir (Hair vd., 2014: 102). Verilerin Varimax tekniği ile rotasyona tabi tutulması sonucunda orijinalinde üç boyuttan oluşan örgütsel adalet ölçeğinin akademisyenler tarafından da üç boyut olarak algılandığı gözlemlenmiştir ancak, boyutların ölçeğin orijinalindeki işlemsel, etkileşimsel ve dağıtımsal adalet boyutları ile paralellik göstermeyen yönleri bulunmaktadır.

Algılanan Örgütsel Adaletin İş Tatminine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma: Vakıf ve Devlet Üniversitesi Karşılaştırması

Ölçeğin, özdeğerleri bir'den büyük olanların ölçüt alınarak elde edilen, üç faktörden oluşan yapısının örgütsel adaletteki değişimi açıklama düzeyi %75 olarak bulunmuştur. Bu boyutlara ilişkin bilgilere Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3: Örgütsel Adalet Ölçeği Faktör Dağılımı ve İlişkili Bilgiler

Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3	
Özdeğer:12.287		Özdeğer:1.667		Özdeğer:1.090	
Açıklanan		Açıklanan		Açıklanan	
Varyans:%61.337		Varyans:%8.337		Varyans:%5.449	
MA	FY	MA	FY	MA	FY
EA2	.834	DA5	.870	DA2	.870
EA4	.823	DA3	.843	DA4	.610
EA9	.811	DA1	.788		
EA7	.810				
EA3	.804				
EA6	.795				
EA1	.788				
EA8	.786				
IA4	.763				
IA2	.752				
IA3	.751				
IA1	.747				
EA5	.736				
IA6	.730				
IA5	.730				

MA: Madde Adı **FY:** Faktör Yüğü

DA: Dağıtımsal Adalet **EA:** Etkileşimsel Adalet **IA:** İşlemsel Adalet

Faktör analizi etkileşimsel adalet ve işlemsel adaleti ölçmek üzere tanımlanan ifadelerin tamamının aynı boyutta toplandığını, bununla birlikte dağıtımsal adaletin ise iki farklı boyuta ayrıldığını göstermektedir. Üçüncü boyutta yer alan dağıtımsal adalet değişkenleri ücret ve kazanımlara ilişkindir.

Gürbüz ve Mert (2009) tarafından ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında da işlemsel ve etkileşimsel adalet boyutları arasında yüksek bir korelasyon olduğunu ve en çok farklı yüklenmenin bu iki boyut arasında gerçekleştiğini gözlemlenmiştir. Araştırmacılara göre bu durum uygulamanın gerçekleştiği örneklem için işlemsel ve

etkileşimsel adalete ilişkin ayrıştırıcı geçerliliğin ortaya konulmadığını göstermektedir (Gürbüz ve Mert, 2009: 134). Örgütsel adalet ölçeğinin alt boyutlarının orijinalinden farklı yapılanması nedeni ile alt boyutlara ilişkin bir analize başvurulmayıp, adalet algısı bir bütün olarak incelenmiştir.

4.3. Değişkenlere İlişkin Tanımsal İstatistikler ve Karşılaştırmalar

Çalışmaya katılan akademisyenlerin algılanan örgütsel adalet ve iş tatmin düzeyleri ile bunların vakıf ve devlet üniversitelerine göre karşılaştırmalarına tablo 4'te yer verilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi ile devlet ve vakıf üniversitelerinin verileri karşılaştırıldığında hem örgütsel adalet algısı ($p = .002$) hem de iş tatmini ($p = .000$) düzeyleri anlamlı seviyede farklılık göstermiştir. İki test için de varyansların eşitliği varsayımı sağlanmıştır. Bu bağlamda analiz çıktıları vakıf üniversitelerindeki akademisyenlerin örgütsel adalet algıları ($3.66 > 3.19$) ve iş tatmin düzeyleri ($4.10 > 3.68$) devlet üniversitesindeki akademisyenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Değişkenlere İlişkin Tanımsal İstatistikler (N=141)

	N	İş Tatmini (Ort.)	ss.	Örgütsel Adalet (Ort.)	ss.
Genel Ortalama	141	3.92	.661	3.46	.889
Devlet Üniversitesi	58	3.68	.636	3.19	.839
Vakıf Üniversitesi	83	4.10	.626	3.66	.876

Akademik personelin algıladığı örgütsel adaletin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek üzere yapılan bağımsız örneklem t-test'i sonuçlarına göre Levene istatistiği grup varyanslarının eşitliğine işaret etmektedir ($p = .876 > .05$) ve bu durumda test çıktıları ($p = .011 < .05$) kadın ve erkek akademisyenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Kadın akademisyenlerin kurumlarına yönelik adalet algı seviyeleri (Ort.=3.63, ss.= .857) erkek akademisyenlere (Ort.=3.24, ss.= .891) kıyasla daha yüksektir. İş tatmininde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İncelenen diğer demografik değişkenler olan yaş, unvan, çalışılan yıl aralığı bazında tecrübe, çalışılan fakülte ya da yüksekokul ve herhangi bir yöneticilik deneyimi olup olmadığına dair verilerin örgütsel adalet algısında ve iş tatmininde herhangi bir farklılık oluşturmadığı ($p > .05$) gözlemlenmiştir.

4.4. Örgütsel Adaletin İş Tatminine Etkisi

Örgütsel adaletin personelin iş tatminine etkisini analiz etmek üzere regresyon analizine başvurulmuştur. Çalışmanın bir bağımlı ve bir bağımsız değişkenden oluşması dolayısı ile Basit Doğrusal Regresyon analizi (Alpar, 2012: 365) yapılmıştır.

Model özeti tablosundaki R^2 , açıklayıcılık katsayısı, bağımlı değişkenin yüzde kaçlık kısmının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını göstermektedir

Algılanan Örgütsel Adaletin İş Tatminine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma: Vakıf ve Devlet Üniversitesi Karşılaştırması

(Kalaycı, 2009). Analiz sonuçları gösteriyor ki iş tatminindeki değişimin, algılanan örgütsel adalet tarafından yaklaşık %59'u açıklanmaktadır. Geriye kalan kısmının ise modele dahil edilmeyen değişkenler tarafından açıklandığı kabul edilmektedir (tablo 5).

Tablo 5: Regresyon Analizi Model Özeti

R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası
,589	,586	,426

Anova tablosu sonuçları (p=0.00 <0.05; F=199.190) modelin bir bütün olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Katsayı tablosunda yer alan Beta katsayısı basit doğrusal regresyonda aynı zamanda korelasyon katsayısına eşittir (Alpar, 2011: 425). Dolayısı ile örgütsel adalet ile iş tatmini arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişki (r= .767) bulunmaktadır. Korelasyon analizi de örgütsel adalet ile iş tatmini arasındaki ilişkinin anlamlı (p= .000) olduğunu teyit etmektedir.

Regresyon analizi katsayı değerleri örgütsel adaletin iş tatminine etkisine yönelik önerilen modelin katsayı değerlerini vermektedir (tablo 6).

Tablo 6: Regresyon Analizi Katsayı Değerleri

	Katsayılar	Std. Hata	Beta	T	p
Sabit	1.945	.145		13.440	.000
Örgütsel Adalet	.571	.040	.767	14.113	.000

*Bağımlı değişken: İş Tatmini

Bulgular doğrultusunda önerilen model ise aşağıdaki gibidir:

$$\text{İş Tatmini} = 1.945 + .571 * \text{Örgütsel Adalet Algısı}$$

4.5. Akademik Ortamda Algılanan Adaletin Önemli Unsurları

Akademik ortamda adaletin sağlanmasını etkileyen en önemli unsurlara ilişkin açık uçlu soruya 89 katılımcıdan yanıt alınmıştır. Bu yanıtlardan öne çıkanlar tablo 7'deki gibi gruplandırılmıştır.

Tablo 7: Akademik Ortamda Algılanan Adaletin Önemli Unsurları

Gruplandırılan Unsur (n=89)	Sayı	Yüzde
Eşitlik (eşit haklar, eşit uygulamalar, çalışanlara eşit yaklaşım, eşit iş dağılımı...)	20	%22
Adalet (yöneticilerin ve uygulamaların adil olması, adil ders ve iş yükü, adil kazançlar...)	19	%21
Saygı (fikirlere, yaşam tarzına, farklılıklara, emeğe saygı, saygılı iletişim...)	17	%19
Liyakat (yeteneğe göre görev, hak edene terfi...)	10	%11
Tarafsızlık (objektif olma...)	10	%11
Güven (Yöneticilere duyulan güven, karşılıklı güven...)	9	%10
Diğer	31	%34

Çalışmaya katılan akademisyenlerin görüşleri bir bütün olarak incelendiğinde örgütsel adalete ilişkin en önemli unsurların olarak eşitlik, adalet, saygı, liyakat ve tarafsızlık olduğu öne çıkmıştır. Bununla birlikte vakıf üniversitesi ve devlet üniversitesi karşılaştırması yapıldığında vakıf üniversitesindeki akademisyenlerin eşitliğe ek olarak ücret eşitliğini/adaletini (yanıtların %19'u), tarafsızlık (%14), kişisel bilgi ve tecrübeye önem verme ve adil iş yükü unsurlarının daha çok vurguladığı dikkati çekmektedir. Devlet üniversitesindeki akademisyenlerin ise saygı (yanıtların %20'si), liyakat (%16) ve bunların yanında iş etiği, bilgi paylaşımı, eğitim ve öğretimde mükemmellik arayışı, idari görevlerin tamamlanması için verilen sürelerin makul olması gibi unsurlara yaptığı vurgular dikkat çekmektedir.

Diğer başlığı altında ele alınan ifadeler en fazla dört defa vurgulanan unsurlardır. Kararlara katılım, empati ve hoşgörü dört defa belirtilen unsurlardır. Bunların yanında üst yönetim veya yönetimin belirleyiciliği ve dürüstlük üçer kez, görev tanımlarının netliği, şeffaflık, takdir edilme, ekip olarak sorumluk alma, bilgi paylaşımı ve özgürlük ifadeleri ikişer kez ve son olarak net yasal/idari kurallar, eğitim öğretimde mükemmellik arayışı, insana değer, yasal mevzuatın tehdit olarak kullanılmaması, yöneticilerin kişisel amaçlarla karar vermemesi, kararların sorgulanabilirliği, ortak paydada buluşabilme, verilen görevlerin tamamlanması için yeterli sürelerin verilmesi, kişisel bilgi ve tecrübeye önem, iş ahlakı, vicdan, inanç, samimiyet, anlayış, tecrübe, iş birliği, sorumluluk, doğruluk ve tutarlılık unsurlarından birer kez bahsedilmiştir.

5. Sonuç ve Tartışma

Bir vakıf ve bir devlet üniversitesinde görev yapan 141 akademik personel ile yapılan nicel çalışmanın sonuçlarına göre akademik personelin algıladığı örgütsel adaletin iş tatmini ile arasındaki doğrusal ilişki anlamlı düzeyde pozitifdir. Akademisyenlerin kurumlarını adil olarak algılamaları iş tatminlerinin %59'unu oluşturmuştur. Dolayısı ile çalışanların örgütlerini adil olarak değerlendirmeleri iş tatminlerini artıracığı görülmektedir. Yazında farklı yapılardaki işletmelerde yürütülen çalışmaların (Lambert vd., 2007; Gürbüz ve Mert, 2009; Yaghubi vd., 2009; Shokrkon, 2003; Imani, 2009) yanında, Lotfi ve Pour (2013)'un bir

Algılanan Örgütsel Adaletin İş Tatminine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma: Vakıf ve Devlet Üniversitesi Karşılaştırması

üniversitede çalışan tüm personel ile gerçekleştirdiği çalışmada da bu bulguları destekleyen sonuçlar bulunmuştur.

Çalışmanın dikkat çekici diğer bulgusu da vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenlerin örgütsel adalet algı seviyelerinin ve iş tatminlerinin devlet üniversitesinde çalışanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğudur. Bu bulgu Tutar (2007)'nin kamu ve özel hastanelerde çalışan sağlık personeli ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları ile çelişirken, Yavuz (2010)'un kamu ve özel sektör çalışanları ile gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları ile paralel sonuçlar göstermiştir. Ayrıca kadın akademisyenlerin örgütlerinin adil olduğuna ilişkin algıları erkek akademisyenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Örgütsel adalet ölçęği alt boyutlarından etkileşimsel ve işlemsel adalet boyutları tek bir boyutta toplanmış, dağıtımsal adalet ise ücret ve kazançlara ilişkin maddeler ve iş yükü ve sorumluluklara ilişkin maddelerin iki ayrı grupta toplanmış olması Gürbüz ve Mert (2009)'un bulgularından farklılık göstermiştir. Bu bulgu akademisyenlerin işlemsel ve etkileşimsel adalet değişkenlerini birlikte değerlendirirken, kazançlar ile iş yüküne ilişkin unsurları ayrı değerlendirdikleri yorumunu doğurmuştur.

Akademik ortamdaki adalet algısını etkileyen önemli unsurlara ilişkin görüşlerde haklar, iş yükü ve yönetimin çalışanlara yaklaşımının eşitliği, örgüt genelinde adil uygulamalar, saygı çerçevesinde bir yaklaşım, liyakat, tarafsızlık ve güven en çok vurgulanan unsurlar olarak ortaya konmuştur. Vakıf ve devlet üniversitesi olarak farklılaşan bazı unsurlar dikkate değer bulunmuştur: vakıf üniversitesinde adil ücret dağıtımı, tarafsızlık ön plana çıkarken kişisel bilgi ve tecrübeye değer verilmesi önemli bulunmuştur. Devlet üniversitesinde ise saygı ve liyakat ön planda çıkmış ve iş etiği, bilgi paylaşımı, eğitim-öğretimde mükemmellik arayışının olması ve idari görevler için verilen tamamlanma sürelerinin makul tutulması gibi unsurların vurgulanması açısından farklılık görülmüştür.

Sonuç olarak, araştırmanın bulguları teorik çerçevede yer verilen yaklaşımları destekler niteliktedir. Akademisyenler, önceki çalışmalarda da ortaya koyulduğu üzere, kurumlarını adil olarak değerlendirebilmek için özetle prosedürlerin, yöneticilerin ve (ek) kazançların adil olmasını, eşit haklar sunulmasını, iş yükünün eşit dağılmasını, emeğe ve farklılıklara saygı duyulmasını, yönetimin tarafsız davranmasını, güven ve liyakatın önemini vurgulamıştır. Çalışma, yeni nesillerin eğitiminde kritik bir role sahip olan üniversitelerde akademisyenlerin etkin ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri için üniversitelerde adil bir sistem oluşturmanın önemine naçizane bir vurgu yapmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları değerlendirilirken Akdeniz bölgesinde bir devlet ve bir vakıf üniversitesinde çalışan 141 akademisyenle gerçekleştirilmiş olması ve bütün akademik unvanların orantılı bir şekilde temsil edilmediği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu alanda yürütülecek gelecek çalışmalara daha büyük bir örneklem ve üniversite sayısı ile akademik ortamdaki unsurların (unvan, çalışılan birim, deneyim vb.) orantılı olarak temsil edilmesi önerilebilir. Bununla birlikte

örgütsel adalet ölçeğinin alt boyutlarının akademik ortamda nasıl algılandığını ölçmek üzere yapılacak bir çalışmanın da yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Kaynakça

Adams, J. S. (1963). Wage Inequities, Productivity and Work Quality. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 3(1), 9-16.

Adams, J. S. (1965) "Inequity in Social Exchange." *Advances in Experimental Social Psychology*. Ed. L. Berkowitz. New York: Acad. P, 267-99.

Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik: spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle*. 2.Baskı. Detay Yayıncılık, Ankara.

Bies, R. J. (2001). Interactional (in) justice: The Sacred and the Profane. *Advances in Organizational Justice*, 89118.

Çakır, Ö. 2006. Ücret Adaletinin İş Davranışları Üzerindeki Etkileri, Kamu İşletmeleri İşverenleri Sendikası, Ankara.

Demirel, Y., ve Seçkin, Z. (2011) . Örgütsel Adaletin Bilgi Paylaşımı Üzerine Etkisi: İlaç Sektörü Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma. *Bilig Kış*, 56, 99-117.

Doğan, İ. (2008). Örgütlerde Ayrımcılık, *Örgütsel Davranışta Seçme Konular* içinde (ss. 245-250), İlke Yayınevi, Ankara.

Göregenli, M. (2007). *Ayrımcılık ve İnsan Hakları Aralık 2007 Çalışma Toplantısı Raporu*.

Greenberg, J. (1987). Reactions to Procedural Injustice in Payment Distributions: Do the Means Justify the Ends? *Journal of Applied Psychology*, 72(1), 55-61.

Greenberg, J. (1990). Employee theft as a reaction to underpayment inequity: The Hidden Cost of Pay Cuts. *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 561-568.

Gürbüz, S., & Mert, İ. S. (2009). Örgütsel Adalet Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Uygulaması: Kamuda Görgül bir Çalışma. *Amme İdaresi Dergisi*, 42(3), 117-139.

Imani, J. (2009). Analyzing the Simple and Multiple Relationship of Organizational Justice with Job Satisfaction among the Teachers of Exceptional Schools in Bandar Abbas city. *Journal of Educational Sciences, University of Tabriz*, 2(51), 27-34.

İrk Ulusal veya Sosyal Köken ve Ulusal Azınlığa Mensubiyet, , Erişim tarihi: 17 Mart 2011, (www.turkhukuk sitesi.com › ... › Bilimsel İncelemeler).

Güney, S. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kalaycı, Ş. (2009), "SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Teknikler", Asil Yayın, 4.Baskı, Ankara

Karadal, H., Demirel, Y., ve Doğan, İ. 2009. "İşletme Yönetiminde Örgütsel Adalet Tartışmaları: Farklı İşletmeler Üzerine Bir Araştırma", *International Davraz*

Algılanan Örgütsel Adaletin İş Tatminine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma: Vakıf ve Devlet Üniversitesi Karşılaştırması

Congress On Social And Economic Issues Shaping The World's Future: New Global Dialogue, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 1368-1381, 24-27 Eylül 2009.

Keskin, H., Akgün, A.E. ve Günsel, A. (2008). Örgütsel Adaletsizlik Kavramı Boyutları ve Yönetimi, Özdevecioğlu, M. ve H. Karadal (Ed.) *Örgütsel Davranışta Seçme Konular* içinde (ss. 91-106), İlke Yayınevi, Ankara.

Kılıç, T., Bostan, S., & Grabowski, W. (2015). A New Approach to The Organizational Justice Concept: The Collective Level of Justice Perceptions. *International Journal of Health Sciences*, 3(1), 157-175.

Kirel, Ç., Kocabaş, F., Özdemir, A.A. (2010). İşletmelerde algılanan cinsiyet temelli ayrımcılık: Eskişehir' de özel sektörde bir alan araştırması, *Çimento İşveren*, 2010, 5-15.

Koyuncu, C., Bakırtaş, İ. (2006). İşveren ve işletme profili açısından perakendeci işletmelerde cinsiyet ayrımcılığı. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 255-272.

Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Griffin, M. L. (2007). The Impact of Distributive and Procedural Justice on Correctional Staff Job Stress, Job Satisfaction, and Organizational Commitment. *Journal of Criminal Justice*, 35(6), 644-656.

Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory?. In *Social exchange* (pp. 27-55). Springer US.

Leventhal, G. S., Karuza, J., & Fry, W. R. (1980). Beyond Fairness: A Theory of Allocation Preferences. *Justice and Social Interaction*, 3(1), 167-218.

Lotfi, M. H., & Pour, M. S. (2013). The Relationship Between Organizational Justice and Job Satisfaction among the Employees of Tehran Payame Noor University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 2073-2079.

Macdonald, S., & MacIntyre, P. (1997). The Generic Job Satisfaction Scale: Scale Development and Its Correlates. *Employee Assistance Quarterly*, 13(2), 1-16.

Mueller, C., 2006. Integrating Turkish Communities: a German Dilemma. *Population Research Policy Review*, 25(5-6), 419-441.

Naami, A., & Shokrkon, H. (2003). The simple and multiple relationships of the organizational justice with job satisfaction in an industrial organization. *Journal of Education and Psychology*, 11(1-2), 57-70.

Niehoff, B., Moorman, R.H., (1993), Justice as a Mediator of the Relationship Between Methods of Monitoring and Organizational Citizenship Behaviour, *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.

Özdevecioğlu, M. (2003 Temmuz). Algılanan Örgütsel Adaletin Bireylerarası Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, 21, 77-96.

Özmen, Ö.N.T., Arbak, Y., Özer, P.S.. (2007). Adalete Verilen Değerin Adalet Algıları Üzerindeki Etkisinin Sorgulanmasına İlişkin Bir Araştırma, *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 19-35.

Özmete, E., & Laleoğlu, a. (2013). İnsani Hizmet Örgütlerinde Sosyal Çalışmacıların Karşılaştıkları Mobbing Davranışları İle İş Tatmini Ve Sağlık Sorunları Arasındaki İlişkinin değerlendirilmesi. *Journal of Society & Social Work*, 24(2).

Şimşek, M.Ş. ve Çelik, A. (2008). *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım* Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.

Tutar, H., 2007. Erzurum'da Devlet ve Özel Hastanelerde Çalışan Sağlık Personelinin İşlem Adaleti, İş Tatmini ve Duygusal Bağlılık Durumlarının İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(3), 97-120.

Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2000). *Cooperation in Groups: Procedural Justice, Social Identity, and Behavioral Engagement*. Psychology Press.

Yaghoubi, M. A. R. Y. A. M., Saghaian Nejad, S., Abolghasem Gorji, H., Norozi, M., & Rezaie, F. (2009). Organizational Justice, Job Satisfaction and Organizational Commitment in the Hospital Staffs Medical University of Isfahan (MUI). *Journal of Health Administration*, 12(35), 25-32.

Yavuz, E. (2010). Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarının örgütsel adalet algılamaları üzerine bir karşılaştırma çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 302-312.

Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. ve Seçkin, Z., (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: imalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *KMU İİBF Dergisi*, 11(16), 83-99.

Extended Abstract

Introduction

The creation of a fair system is a fundamental element of the development and sustainability of the organization and its employees. In this context, the development and maintenance of fair behaviours and the formation of the perception of justice among the employees is an important factor for the management in order to achieve organizational goals (Lotfi ve Pour, 2013: 2079).

Studies showing that perceived injustice in organizations have a negative effect on job satisfaction of employees emphasize that organizational justice is one of the important factors affecting job satisfaction. In this study, it was aimed to investigate the effect of the perceived organizational justice on job satisfaction among academic staff working at a state and a foundation university. The state and foundation university comparison is also aimed. The subgoal of the study is to reveal the opinions of the academic staff on important elements that provide

Algılanan Örgütsel Adaletin İş Tatminine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma: Vakıf ve Devlet Üniversitesi Karşılaştırması

organizational justice. The research questions and the hypothesis are determined as below.

Research questions:

1. How do organizational justice perceptions and job satisfaction differ in state and foundation universities?
2. What are the elements that strengthen the perception of justice in the academic environment?

The hypothesis aimed to test is:

H1: The organizational justice perceived by the academic staff has a significant effect on job satisfaction.

Method

Population and Sample

This study constitutes the academic staff working in foundation and state universities in Turkey. The sample of the study was formed in a foundation and a state university in the Mediterranean region. The data were obtained by convenience sampling, a non-probability sampling method.

The survey was conducted between June and October 2017 in person and by sending emails to all the academic staff (Professor, Associate Professor, Assistant Professor, Research Assistant, Instructor and Lecturer) in both universities. For the questionnaires sent via e-mail, a reminder mail was sent in a short while. There are 297 full time academic staff working at the state university and 180 at the foundation university. 141 valid questionnaires were obtained from a total of 477 academic staff. Therefore, the respond rate of the questionnaires is 30%.

Measurement Instruments

The Organizational Justice Scale developed by Niehoff & Moorman (1993) was used to measure the level of perceived organizational justice. The validity and reliability study of Turkish adaptation was done by Gürbüz and Mert (2009). Job Satisfaction Scale developed by Macdonald and MacIntyre (1997) was used to determine the job satisfaction level of academic staff. Both scales were measured with five-point Likert type scales. The last section of the questionnaire consists of 6 questions on demographic characteristics and one open-ended question aiming to reveal the participant's opinion on elements that provide organizational justice in the academic environment.

Result and Discussion

The vast majority of the academicians participated in the research consisted of instructors (approx. 32%), research assistants (28.4%) and assistant professors (23%). 58% of the participants are women and 47% are between 30 and 39 years of

age. The proportion of those who are under 30 years old is about 33%, while those who are over 60 years old are represented by about 3%. Approximately 47% of participants had a maximum of 5 years of experience in their profession and approximately 40% had worked between 6 and 15 years.

The internal consistency coefficient Cronbach Alpha was used for examining the reliability of the questionnaires. The Cronbach Alpha for the organizational justice scale was found as .96 and .87 for the job satisfaction scale, both very satisfactory. As a result of the factor analysis of organizational justice scale the Bartlett test ($p = .00 < .05$) was found significant. The KMO value was obtained as .939. A value of over .80 indicates that the sample is very suitable for factor analysis (Hair et al., 2014: 102). The data is rotated with Varimax technique and it was observed that the organizational justice scale consisting of three dimensions in the original scale was perceived as three dimensions by the academic staff as well. However, the dimensions do not parallel with the original dimensions of operational, interactive and distributional justice. Factor analysis shows that all of the items that are defined to measure interactive justice and procedural justice are collected at the same dimension, while distributional justice is divided into two different dimensions in relation to wages and benefits. Since the dimensions of the organizational justice scale is different from the original, the analysis of the justice perception evaluated as a whole. This finding, differs from the findings of Gürbüz and Mert (2009), shows that academic staff evaluates operational and interpersonal justice variables together while they evaluate the elements related to earnings and workload separately.

The findings of the research support the approaches in the theoretical framework. The data obtained from 141 academic staff supports that the linear relationship of the perceived organizational justice with job satisfaction is significantly high. Consequently, organizational justice perception has a significant positive impact on job satisfaction. The fact that when academic staff perceive their institutions fair, constituted 59% of their job satisfaction. As detailed in the results of the study, it was noted that the employees at the foundation university had a higher level of organizational justice perception and job satisfaction than those working at the state university. In addition, perceptions of women academicians' organizations as being fair were found to be higher than male academicians.

The opinions on the elements affecting organizational justice focused on equality, justice, merit, respect, impartiality and trust. It was also found that the academic staff working at both universities identified some factors in common along with some others that varied regarding organizational justice. Rights, workload and equality of management approach to employees, fair practices across the organization, an approach of respect, merit, impartiality and trust are the most emphasized elements in the views on the important factors affecting justice perception in the academic environment. Some elements that have differentiated as the foundation and the state university have been noteworthy:

Algılanan Örgütsel Adaletin İş Tatminine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma: Vakıf ve Devlet Üniversitesi Karşılaştırması

distribution of fair wages at the foundation university is a priority, while skills and experiential value are noted as important. At state universities, respect and merit pre-regulation emerged and the elements such as work ethics, information sharing, seeking excellence in education and teaching, and keeping deadlines for administrative tasks reasonable emphasized.