



MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL
BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ

CİLT: 10 SAYI: 23 2018 - MART

ISSN : 1309-1387
edergi.mehmetakif.edu.tr

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Adına Sahibi

Prof. Dr. Adem KORKMAZ
Rektör

Editör

Prof. Dr. Kürşat ÖZDAŞLI
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Selin PENEZ ALKAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Bilge Ayça POLAT BECKS
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÖZDEMİR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Dorukcan PEHLİVAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Adnan DİLER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Belkıs ÖZKARA
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Fevzi OKUMUŞ
University of Central Florida

Prof. Dr. Havva İŞKAN IŞIK
Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet GENÇTÜRK
Süleyman Demirel Üniversitesi

Prof. Dr. Mithat ÜNER
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN
Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Nurullah GENÇ
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Prof. Dr. Oğuz TEKİN
İstanbul Üniversitesi

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

Dergi Yayın Kurulu

Prof. Dr. Kürşat ÖZDAŞLI
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge Ayça POLAT BECKS
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ŞAHİN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÖZDEMİR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Dorukcan PEHLİVAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Arş. Gör. Selin PENEZ ALKAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Ebru TEMİZ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Filiz Elmas SARAÇ
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hayrettin USUL
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

Prof. Dr. Hüsniye Seval KÖSE
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Müslüme NARİN
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Ali Fuat GÖKÇE
Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Korhan ARUN
Namık Kemal Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ
Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Osman AKIN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Buğra HAMŞIOĞLU
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Cenk CELASİN
Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İlhan ÖZGÜL
Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi M. Can ÇİFTÇİBAŞI
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Meral TİMURTURKAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Ü. Meyrem DEVECİ
Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Meyrem TUNA UYSAL
Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÖZER
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Pınar GÖKTAŞ
Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre TANSÜ
Gaziantep Üniversitesi

İçindekiler / Contents	Sayfa No / Page Number
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİK EĞİTİMİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ - OPINIONS OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES ABOUT MUSIC EDUCATION LESSONS Gökay YILDIZ	1-10
İNFORMAL ÖĞRENME ORTAMLARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK TUTUMUNA ETKİSİ - THE EFFECT OF THE MATHEMATICAL LEARNING AREAS TO THE ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS Sezgin ÇAĞLAR, Yusuf ÜNAL, Büşra ÇALIŞKAN, Ramazan GÜREL, Burcu DURMAZ	11-26
CUMHURİYET ÖNCESİ HAKKARI'DE EĞİTİM - EDUCATION AT PRE-REPUBLIC PERIOD İN HAKKARI Özden ÖZGEN	27-47
KLASİK MÜZİK DİNLEMENİN RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TASARIM BECERİLERİNE ETKİSİ - EFFECTS OF LISTENING TO CLASSICAL MUSIC ON THE DESIGN SKILLS OF FIRST YEAR STUDENTS OF ART TEACHING DEPARTMENT Armağan KONAK, Elvan GÜN DURU, Elmas GÜN	48-56
TÜRKİYE EKONOMİSİNİN KIRILGAN YAPISI - FRAGILE STRUCTURE OF TURKISH ECONOMY Emek Aşlı CİNEL	57-66
İSTANBUL'DA BİR "YABANCI": AYLAK ADAM'IN C.'Sİ - A "STRANGER" IN ISTANBUL: C. OF AYLAK ADAM Gökhan TUNÇ	67-74
BANKALARIN GRUP BAZLI KARLILIKLARININ GRİ TAHMİN YÖNTEMİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ - EVALUATION OF GROUP BASED BANK PROFITS BY THE GREY ESTIMATION METHOD Vesile ÖMÜRBEK, Esra AKSOY, Özen AKÇAKANAT	75-89
ŞİDDET MAĞDURU KADINLARIN ERKEKLİK TANIMLAMALARI: BURDUR İLİ ÖZELİNDE BİR ÇALIŞMA - MASCULINITY DEFINITION OF WOMEN VICTIMS OF VIOLENCE: A CASE STUDY IN BURDUR, TURKEY Gönül DEMEZ, Hale Nur SEVAL	90-113
DEPREM ZARARLARININ EN AZA İNDİRİLMESİNE YARDIMCI OLMADA, ÖN LİSANS DÜZEYİNDE ELEMAN YETİŞTİREREK YENİ BİR YAKLAŞIM GELİŞTİRME: AMPİRİK BİR ÇALIŞMA - DEVELOPING A NEW APPROACH HELPING TO REDUCE EARTHQUAKE DAMAGES TO ITS MINIMUM THROUGH EDUCATING PERSONNEL ON AN ASSOCIATE DEGREE LEVEL: AN EMPIRICAL STUDY Bilge DOĞANLI, Osman BAYRİ	114-128



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİK EĞİTİMİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

OPINIONS OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES ABOUT MUSIC EDUCATION LESSONS

Gökay YILDIZ²

Öz

Okul öncesi eğitimin çocukların tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi ve uygulanması iyi yetişmiş, donanımlı okul öncesi öğretmenlerinin varlığı ile mümkündür. Okul öncesi dönemde, tüm gelişim alanlarını desteklemesi bakımından amaçları ve hedefleri çocukların müziksel gelişim özelliklerine göre belirlenmiş müzik eğitimi verilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi ise kapsamlı, dengeli, çocukların müziksel gelişim özelliklerini gözetilen bir eğitim programı ve bu programı yürütebilecek düzeyde müzik donanımına sahip okul öncesi öğretmenleri ile mümkündür. Okul öncesi öğretmen adaylarının, lisans düzeyinde almış oldukları müzik eğitimi sonucunda müziksel açıdan ne ölçüde yeterli olarak yetiştirildikleri, kendilerini ne ölçüde yeterli gördükleri ve algıladıkları önem taşımaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının, lisans eğitimlerinin üçüncü yılında iki yarıyıl boyunca aldıkları Müzik Eğitimi I ve Müzik Eğitimi II derslerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören 210 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şehriban (2013) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.90$ olarak bulunmuş likert tipi anket kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiş, frekans ve yüzde değerler ile madde aritmetik ortalamaları kullanılarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Müzik Eğitimi, Öğretmen Adayları.

Abstract

Organization and application of preschool education to encompass all developmental areas in children is possible with well-trained and well-equipped preschool teachers. In the preschool period providing music education determined according to the aims and targets of musical development

¹ Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi 1. Uluslararası Sanat Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, gokay@mehmetakif.edu.tr

characteristics of children is very important in terms of supporting all developmental areas. For this to occur, a comprehensive, balanced education program following the musical development characteristics of children provided by preschool teachers with a sufficient level of musical training to run the program is required. It is important to determine how preschool teacher candidates feel about music after the music education received at undergraduate level; how sufficient do they think the training was, how sufficient do they see and perceive themselves as being. Moving from this point, this study aimed to determine the opinions of preschool teacher candidates related to the Music Education I and Music Education II lessons received during the second semester of the third year of undergraduate education. This study is descriptive research completed using a screening model. The study group for the research comprised 210 students attending the final year of the Preschool Teaching Departments of the Faculties of Education at Mehmet Akif Ersoy University and Pamukkale University in the 2016-2017 educational year. The data collection tool used in the research was developed by Şehriban (2013) and is a Likert-type survey with validity and reliability studies completed and a reliability coefficient of $\alpha = 0.90$. In light of the aim of the research, the SPSS program was used to analyze the data, interpreted with frequency and percentage values and arithmetic means of items.

Keywords: *Preschool, music education, teacher candidates*

1. GİRİŞ

“Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal-duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitimi ile mümkündür” (MEB, 2013:12). Nitelikli bir okul öncesi eğitimin bir diğer önemli unsurunu ise öğretmen oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimin, çocukların tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi ve uygulanması iyi yetişmiş, donanımlı okul öncesi öğretmenlerin varlığı ile mümkündür (Yıldız, 2017).

“Öğretmen özellikleri okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir” (MEB, 2013:13).

Okul öncesi dönemde, tüm gelişim alanlarını desteklemesi bakımından amaçları ve hedefleri çocukların müziksel gelişim özelliklerine göre belirlenmiş müzik eğitimi verilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Özkut ve Kaya’ya (2012) göre “okul öncesi eğitimde müzik eğitiminin amaçları, çocukların bilişsel, duyuşsal, devinışsel ve sosyal gelişimlerine yardımcı olmak, duygu, düşünce ve izlenimlerini estetik bir anlatım dili olan müzikle ifade etmelerini sağlamak, çocukta var olan yaratıcılığı ortaya çıkarmak ve ana dilin gelişimini sağlayarak onları temel eğitime hazırlamaktır”.

Mavesky’e (2002) göre müzik, “okul öncesi çocukların yaşamlarında ortak bir paydadır. Bir çocuk için şarkı söyleme, ritim tutma ve müziğe göre hareket etme içgüdüsel olarak yaptıkları

eylemlerdir. Müzik etkinlikleri, çocukların gelişim alanlarını desteklediği için ve kendi deneyimlerine fırsat verdiği için okul öncesi çocukların yaşamında kullanılması gerekmektedir. Ayrıca yaratıcı çocuk etkinlikleri içinde çocuklara sağladığı geniş ve uyarıcı ortam nedeniyle okul öncesi dönem çocuklarının yaşamında önemli bir yeri vardır”.

“Küçük yaşlardan itibaren müziksel aktivite içinde bulunarak müzikle beslenen ve desteklenen çocukların ruhsal ve bedensel yönden daha sağlıklı bir gelişim sergiledikleri gözlenmektedir” (Yıldız, 2002). Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında görev alacak olan okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimleri ve bu eğitimin sonucunda elde ettikleri müziksel donanım önem kazanmaktadır. Esraoğlu ve diğ.’ne (2003) göre “okul öncesi eğitim kurumlarında müzik etkinliklerinin planlanması ve uygulanması okul öncesi öğretmenine düşmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklara müzik eğitimi verilirken, onların yaş ve gelişimsel özelliklerinin iyi bilinmesi ve buna paralel olarak uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması son derece önemlidir”.

Okul öncesi dönemde nitelikli bir müzik eğitimi, kapsamlı, dengeli, çocukların müziksel gelişim özelliklerini gözetken bir eğitim programı ve bu programı yürütebilecek düzeyde müzik donanımına sahip okul öncesi öğretmen ile mümkündür. Altaş’a (2006) göre anasınıfı öğretmenin çocuk gelişimi ile ilgili donanımının yanı sıra müzik eğitimine yönelik belirli bir yeterliliğe ve bu yeterliliği doğru şekilde kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir. Gates (1999) müziksel yeteneklerin gelişimini etkili, belli bir sıraya göre düzenlenmiş ve eksiksiz bir şekilde içeren müzik programlarını, ancak yetenekli öğretmenlerin oluşturabileceğine vurgu yapmıştır.

Okul öncesi öğretmen adayları, lisans eğitimlerinin 5. yarıyılında Müzik Eğitimi I, 6. yarıyılında ise Müzik Eğitimi II adıyla bir yıl süreyle müzik eğitimi almaktadırlar. Müzik Eğitimi I dersi haftada 3 saat, Müzik Eğitimi II dersi ise haftada 4 saat olarak lisans programında yer almaktadır.

Müzik Eğitimi I dersi, “ülkemizde ve dünyadaki müzik türlerinin ve çalgıların tanıtımı ve özellikleri, temel solfej eğitimi (nota öğretimi, değerler, tartım çalışmaları, ses aralıkları, majör-minör diziler, basit Türk müziği dizileri, ölçü, tempo, nüans kavramları, ses değiştirici işaretler), sesi doğru kullanma ve doğru şarkı söyleme teknikleri, çocuk şarkıları üzerinde dikte ve deşifre çalışmaları, eşlik çalgısı eğitiminden”, Müzik Eğitimi II dersi ise “Okul öncesi eğitimde müziğin önemi, müzik ve eğitim ilişkisi, 0-8 yaş çocuğunun müzik gelişimi ve müzikal becerileri, okul öncesi eğitim programındaki hedeflere ulaşmada müziğin kullanımı ve buna uygun repertuar oluşturma, çocuk şarkılarının tanıtımı ve analizi, çocuk şarkılarının seçiminde dikkat edilecek ölçütler, okul öncesi çocuklarına şarkı öğretme teknikleri, okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitimi ile ilgili eğitim ortamı ve donanımın oluşturulması, dünyada okul öncesinde müzik eğitimi ile ilgili farklı yaklaşımlar” konularından oluşmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, lisans düzeyinde almış oldukları müzik eğitimi sonucunda müziksel açıdan ne ölçüde yeterli olarak yetiştirildikleri, kendilerini ne ölçüde yeterli gördükleri ve algıladıkları önem taşımaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının, lisans eğitimlerinin üçüncü yılında iki yarıyıl boyunca aldıkları Müzik Eğitimi I ve Müzik Eğitimi II derslerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Bu çalışma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır. Karasar'a (1998) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmada tarama modeli türlerinden olan genel tarama modeli ve buna bağlı olarak tekil tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine ise tekil tarama modelleri denir. Bu tür bir yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören 210 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulama

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şehriban (2013) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.90$ olarak bulunmuş anket kullanılmıştır. Ankette öğrencilerin lisans döneminde almış oldukları Müzik Eğitimi I ve Müzik Eğitimi II derslerinin içeriklerini yansıtan 16 maddeden oluşan sorular yer almıştır. Sorular "Müzik Eğitim Dersine Yönelik Genel Bilgiler" (4 madde), "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müziksel Yeterlikleri" (8 madde), "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Derslerinde Kullanılan Çalgılara İlişkin Yeterlikleri" (2 madde), "Müzik Eğitimi Derslerinde Yapılan Uygulamaların Meslek Yaşamlarına Yansımaları" (2 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Veri toplama aracı 5'li likert tipi olup, "Tamamen, Büyük Ölçüde, Kısmen, Az, Hiç" seçeneklerinden oluşmaktadır. Maddeler, Tamamen (5), Büyük Ölçüde (4), Kısmen (3), Az (2), Hiç (1) şeklinde 1'den 5'e kadar puanlanmıştır.

Ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğu düşüncesinden hareket edilerek ölçme aracının seçeneklerine ait aritmetik ortalamalar için sınırlar şöyle ifade edilmiştir: 4,21-5,00 Tamamen, 3,41-4,20 Büyük Ölçüde, 2,61-3,40 Kısmen, 1,81-2,60 Az, 1,00-1,80 Hiç.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde değerler ile madde aritmetik ortalamaları kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin, ankette yer alan sorulara verdikleri yanıtların verileri yer almaktadır. Yapılan analiz

çalışmaları sonucunda veriler, frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalamaları içeren tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1’de okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimi derslerine ilişkin genel görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Derslerine Yönelik Genel Görüşleri

Sorular	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Az		Hiç		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Müzik derslerini süre bakımından ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?	66	31,3	86	40,8	52	24,6	7	3,3	-	0	4,00
Müzik derslerini içerik bakımından ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?	42	19,9	94	44,5	55	26,1	19	9	1	0,5	3,74
Müzik derslerindeki uygulamaları yapmada kendinizi ne ölçüde yeterli görüyorsunuz?	19	9	77	36,5	76	36	35	16,6	4	1,9	3,34
Müzik dersleri, müzik öğretimi konusunda beklentilerinizi ne ölçüde karşıladı?	34	16,1	101	47,9	52	24,6	20	9,5	4	1,9	3,66

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, *müzik derslerini süre bakımından* %31,3 oranında “tamamen”, %40,8 oranında “büyük ölçüde”, %24,6 oranında “kısmen”, %3,3 oranında ise “az” yeterli görmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması $X = 4,00$ ’dır. Elde edilen bulguya göre öğretmen adayları *müzik derslerini süre bakımından* “büyük ölçüde” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları *müzik derslerini içerik bakımından* %19,9 oranında “tamamen”, %44,5 oranında “büyük ölçüde”, %26,1 oranında “kısmen”, %9 oranında “az”, %0,5 oranında “hiç” düzeyinde yeterli görmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması $X = 3,74$ ’dür. Buna göre öğretmen adayları *müzik derslerini içerik bakımından* “büyük ölçüde” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Müzik derslerindeki uygulamaları yapma konusunda öğretmen adayları kendilerini %9 oranında “tamamen”, %36,5 oranında “büyük ölçüde”, %36 oranında “kısmen”, %16,6 oranında “az”, %1,9 oranında “hiç” düzeyinde yeterli görmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması $X = 3,34$ ’dür. Bu sonuca göre öğretmen adayları *müzik derslerindeki uygulamaları yapma* konusunda kendilerini “kısmen” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları, *müzik derslerinin müzik öğretimi konusunda beklentileri karşılaması* konusunda ise %16,1 oranında “tamamen”, %47,9 oranında “büyük ölçüde”, %24,6 oranında “kısmen”, %9,5 oranında “az”, %1,9 oranında “hiç” düzeyinde yeterli görmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması $X = 3,66$ ’dır. Buna göre öğretmen adayları *müzik derslerinin müzik öğretimi konusunda beklentileri karşılaması* konusunda “büyük ölçüde” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 2’de okul öncesi öğretmen adaylarının müziksel yeterliklerine ilişkin görüşlerin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müziksel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Sorular	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Az		Hiç		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Solfej yapabilme bilgi ve becerisine ne ölçüde sahipsiniz	17	8,1	72	34,1	71	33,6	40	19	11	5,2	3,20
Çocuk şarkılarını öğretebilmek için gerekli olan müziksel özellikleri, terim ve işaretleri ne ölçüde biliyorsunuz	23	10,9	88	41,7	77	36,5	21	10	2	0,9	3,51
Yardım almadan çocuk şarkılarını ne ölçüde deşifre edebiliyorsunuz	8	3,8	76	36	84	39,8	39	18,5	4	1,9	3,21
Çocuklara öğretebilecek şarkılar konusunda yeterli repertuvara ne ölçüde sahipsiniz	8	3,8	60	28,4	96	45,5	44	20,9	2	0,9	3,13
Çocukların yaş ve gelişim dönemlerine uygun şarkı seçiminde ne ölçüde bilgi sahibisiniz	19	9	96	45,5	82	38,9	14	6,6	-	0	3,56
Çocuklarda işitme duyusunun gelişimine ilişkin bilgi ve donanıma ne ölçüde sahipsiniz	14	6,6	79	37,4	86	40,8	29	13,7	2	0,9	3,35
Okul öncesi dönemdeki çocuklara şarkı öğretebilme tekniklerini ne ölçüde biliyorsunuz	23	10,9	76	36	92	43,6	19	9	1	0,5	3,47
Çocukların müzik etkinliklerine aktif katılımlarını sağlayıcı çeşitli bilgileri ne ölçüde edindiğinizi düşünüyorsunuz	26	12,3	89	42,2	78	37	17	8,1	-	0	3,59

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, *solfej yapabilme bilgi ve becerisine* %8,1 “tamamen”, %34,1 “büyük ölçüde”, %33,6 “kısmen” sahip olduklarını, %19 “az”, %5,2 ise “hiç” sahip olmadıklarını bildirmişlerdir. Maddenin aritmetik ortalaması $X = 3,20$ ’dir. Elde edilen bulguya göre öğretmen adayları *solfej yapabilme bilgi ve becerisi* konusunda kendilerini “kısmen” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları, *çocuk şarkılarını öğretebilmek için gerekli olan müziksel özellikleri, terim ve*

işaretleri %10,9 “tamamen”, %41,7 “büyük ölçüde”, %36,5 “kısmen” bildiklerini, %10 “az”, %0,9 ise “hiç” bilmediklerini bildirmişlerdir. Maddenin aritmetik ortalaması $X=3,51$ 'dir. Elde edilen bulguya göre öğretmen adayları *çocuk şarkılarını öğretebilmek için gerekli olan müziksel özellikleri, terim ve işaretleri* bilme konusunda kendilerini “büyük ölçüde” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları, *yardım almadan çocuk şarkılarını deşifre edebilme* konusunda kendilerini %3,8 “tamamen”, %36 “büyük ölçüde”, %39,8 “kısmen” yeterli görmekte, %18,5 “az”, %1,9 “hiç” oranında yetersiz görmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması $X=3,21$ 'dir. Bu sonuca göre öğretmen adayları *yardım almadan çocuk şarkılarını deşifre edebilme* konusunda kendilerini “kısmen” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları, *çocuklara öğretilebilecek şarkılar konusunda yeterli repertuvara* %3,8 “tamamen”, %28,4 “büyük ölçüde”, %45,5 “kısmen” sahip olduklarını, %20,9 “az”, %0,9 ise “hiç” sahip olmadıklarını bildirmişlerdir. Maddenin aritmetik ortalaması $X=3,13$ 'dür. Elde edilen bulguya göre öğretmen adayları *çocuklara öğretilebilecek şarkılar konusunda yeterli repertuvara* sahip olma konusunda kendilerini “kısmen” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları, *çocukların yaş ve gelişim dönemlerine uygun şarkı seçimi* konusunda %9 “tamamen”, %45,5 “büyük ölçüde”, %38,9 “kısmen”, %6,6 “az” bilgi sahibi oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Maddenin aritmetik ortalaması $X=3,56$ 'dır. Elde edilen bulguya göre öğretmen adayları *çocukların yaş ve gelişim dönemlerine uygun şarkı seçimi* konusunda kendilerini “büyük ölçüde” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları, *çocuklarda işitme duyusunun gelişimine ilişkin bilgi ve donanıma* %6,6 “tamamen”, %37,4 “büyük ölçüde”, %40,8 “kısmen” sahip olduklarını, %13,7 “az”, %0,9 ise “hiç” sahip olmadıklarını bildirmişlerdir. Maddenin aritmetik ortalaması $X=3,35$ 'dir. Elde edilen bulguya göre öğretmen adayları *çocuklarda işitme duyusunun gelişimine ilişkin bilgi ve donanıma* sahip olma konusunda kendilerini “kısmen” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları, *okul öncesi dönemdeki çocuklara şarkı öğretebilme tekniklerini* %10,9 “tamamen”, %36 “büyük ölçüde”, %43,6 “kısmen” bildiklerini, %9 “az”, %0,5 “hiç” bilmediklerini bildirmişlerdir. Maddenin aritmetik ortalaması $X=3,47$ 'dir. Elde edilen bulguya göre öğretmen adayları *okul öncesi dönemdeki çocuklara şarkı öğretebilme teknikleri* konusunda kendilerini “büyük ölçüde” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları, *çocukların müzik etkinliklerine aktif katılımlarını sağlama* konusunda kendilerini %12,3 “tamamen”, %42,2 “büyük ölçüde”, %37 “kısmen”, %8,1 “az” yeterli gördüklerini bildirmişlerdir. Maddenin aritmetik ortalaması $X=3,59$ 'dur. Elde edilen bulguya göre öğretmen adayları *çocukların müzik etkinliklerine aktif katılımlarını sağlama* konusunda kendilerini “büyük ölçüde” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 3'de okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimi derslerinde kullanılan çalgılara ilişkin görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Derslerinde Kullanılan Çalgılara İlişkin Görüşleri

Sorular	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Az		Hiç		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Blok flütü etkin biçimde ne ölçüde çalabiliyorsunuz	23	10,9	63	29,9	69	32,7	38	18	18	8,5	3,16
Blok flüt dışında herhangi bir müzik aletini ne ölçüde çalabiliyorsunuz	5	2,4	29	13,7	52	24,6	61	28,9	62	29,4	2,30

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, *blok flütü etkin biçimde çalabilme* konusunda kendilerini %10,9 “tamamen”, %29,9 “büyük ölçüde”, “32,7 “kısmen” yeterli görmekte, %18 “az”, %8,5 ise yetersiz görmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması $X = 3,16$ ’dır. Elde edilen bulguya göre öğretmen adayları *blok flütü etkin biçimde çalabilme* konusunda kendilerini “kısmen” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Blok flüt dışında herhangi bir müzik aletini ne ölçüde çalabiliyorsunuz? Sorusuna öğretmen adayları, %2,4 “tamamen”, %13,7 “büyük ölçüde”, %24,6 “kısmen”, %28,9 “az”, %29,4 “hiç” yanıtı vermiştir. Maddenin aritmetik ortalaması $X = 2,30$ ’dur. Elde edilen bu sonuca göre öğretmen adayları *blok flüt dışında herhangi bir müzik aletini çalabilme* konusunda kendilerini “az” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4’de okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimi derslerinde yapılan uygulamaların meslek yaşamlarına yansımalarına ilişkin görüşlerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimi Derslerinde Yapılan Uygulamaların Meslek Yaşamlarına Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Sorular	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Az		Hiç		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Meslek yaşamınızda kullanabileceğiniz müziksel donanıma ne ölçüde sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?	10	4,7	49	23,2	113	53,6	36	17,1	2	0,9	3,13
İyi bir müziksel donanıma sahip olmanın mesleki başarınıza ne ölçüde katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?	75	35,5	101	47,9	30	14	5	2,4	-	0	4,16

Öğretmen adayları, *meslek yaşamlarında kullanabilecekleri müziksel donanıma* %4,7

“tamamen”, %23,2 “büyük ölçüde”, %53,6 “kısmen” sahip olduklarını, %17,1 “az”, %0,9 ise “hiç” sahip olmadıklarını bildirmişlerdir. Maddenin aritmetik ortalaması $X = 3,13$ 'dür. Elde edilen bulguya göre öğretmen adayları *meslek yaşamlarında kullanabilecekleri müziksel donanıma* sahip olma konusunda kendilerini “kısmen” yeterli gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmen adayları, *iyi bir müziksel donanıma sahip olmanın mesleki başarılarına* %35,5 “tamamen”, %47,9 “büyük ölçüde”, %14 “kısmen”, %2,4 “az” katkı sağlayacağını bildirmişlerdir. Maddenin aritmetik ortalaması $X = 4,16$ 'dır. Elde edilen bulguya göre öğretmen adayları *iyi bir müziksel donanıma sahip olmanın mesleki başarılarına* sağlayacağı katkı konusunda “büyük ölçüde” görüş bildirmişlerdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Müzik eğitimi derslerine yönelik genel görüşler kapsamında, okul öncesi öğretmen adayları, lisans düzeyinde aldıkları müzik derslerini süre ve içerik bakımından yeterli düzeyde görmektedirler. Öğretmen adayları, müzik derslerindeki uygulamaları yapma konusunda kendilerini kısmen yeterli; müzik derslerinin müzik öğretimi konusundaki beklentilerini karşılaması konusunda ise yeterli görmektedirler.

Müziksel yeterliklere ilişkin görüşler kapsamında, öğretmen adayları, solfej yapabilme bilgi ve becerisine sahip olma; yardım almadan çocuk şarkılarını deşifre edebilme; çocuklara öğretilebilecek şarkılar konusunda yeterli repertuvaya sahip olma; çocuklarda işitme duyusunun gelişimine ilişkin bilgi ve donanıma sahip olma konularında kendilerini kısmen yeterli görmektedirler. Bununla birlikte, çocuk şarkılarını öğretebilmek için gerekli olan müziksel özellikleri, terim ve işaretleri bilme; çocukların yaş ve gelişim dönemlerine uygun şarkı seçebilme; şarkı öğretim tekniklerini bilme ve çocukların müzik etkinliklerine aktif katılımlarını sağlama konusunda ise kendilerini yeterli görmektedirler.

Müzik eğitimi derslerinde kullanılan çalgılara ilişkin görüşler kapsamında, öğretmen adayları, blok flütü etkin biçimde çalabilme konusunda kendilerini kısmen yeterli; blok flüt dışında bir müzik aleti çalma konusunda ise az yeterli görmektedirler.

Müzik eğitimi derslerinde yapılan uygulamaların meslek yaşamlarına yansımalarına ilişkin görüşler kapsamında, öğretmen adayları, meslek yaşamlarında kullanabilecekleri müziksel donanıma sahip olma konusunda kendilerini kısmen yeterli görmektedirler. İyi bir müziksel donanıma sahip olmanın ise mesleki başarılarına büyük ölçüde katkı sağlayacağı görüşü sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öneriler şu şekilde sıralanmıştır;

Müzik eğitimi derslerinde uygulamalara ağırlık verilmeli, öğretmen adaylarının uygulamalardan eşit düzeyde yararlanmaları sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının solfej yapabilme bilgi ve becerileri geliştirilmeli, böylece yardım almadan çocuk şarkılarını deşifre edebilmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının, meslek yaşamlarında kullanabilecekleri sayı ve nitelikte çocuk şarkısı dağarcığına sahip olmaları sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının, çocuklarda işitme duyusunun gelişimiyle ilgili bilgiye ve uygulama

becerisine sahip olmaları sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarına lisans düzeyinde meslek yaşamlarında kullanabilecekleri düzeyde bir çalgı öğretilmelidir. Bununla birlikte Orff çalgıları konusunda yetkinlik kazanmaları sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında kullanabilecekleri bir müziksel donanımına sahip olmaları için müzik eğitimi ders içerikleri ve uygulama alanları bu alanda yapılan çalışmalar ışığında yeniden gözden geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Altaş, B. (2006). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Müzik Eğitime Yönelik Algıladıkları Yeterlilikler ve Müzik Eğitimi Ortamına Yönelik Düşünceleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi.
- Gates, J. T. (1999). Why Study Music. *Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education*, 55-8.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koca, Ş. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Derslerine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6(3), 321-331
- Mavesky, M. (2002). *Creative Activities for Young Children*. 7th Edition. Delmar Adivision Of Thomson Learning Printer in The U.S.A.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A. ve Turla, A. (2003). *Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılması*, Ankara: Kok Yayıncılık.
- Özkut, B. ve Kaya, S. Ö. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Lisans Döneminde Aldıkları Müzik Eğitiminin Mesleki Yaşantılarına Olan Etkilerinin İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1).
- Yıldız, G. (2002). *Müzik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, G. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Müzik Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19).



İNFORMAL ÖĞRENME ORTAMLARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK TUTUMUNA ETKİSİ¹

THE EFFECT OF THE MATHEMATICAL LEARNING AREAS TO THE ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS

Sezgin ÇAĞLAR², Yusuf ÜNAL³, Büşra ÇALIŞKAN⁴, Ramazan GÜREL⁵, Burcu DURMAZ⁶

Öz

Bu araştırmanın amacı matematik dersine yönelik informal öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarına olan etkisini incelemektir. Bu amaçla Akdeniz bölgesinde yer alan bir ilin merkezindeki ortaokullardan sosyoekonomik açıdan birbirine denk iki ortaokul seçilmiştir. Bu okullar seçilirken ilgili okullarda bu tür matematik öğrenme alanlarının olmaması ve öğrencilerin matematikle ilgili oyun, etkinlik vb. görsel materyalle karşılaşma ihtimallerinin düşük olduğu görece daha düşük sosyoekonomik düzeye sahip okulların seçimine dikkat edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın yürütüldüğü okullar ve araştırmaya dahil edilen öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırma ön test son test deney kontrol gruplu yarı deneysel modelindedir. Deneysel süreçte deney grubundaki öğrencilerin okullarındaki ortak kullanım alanlarına matematikle ilgili formül, kural, karikatür, modelleme ve oyun vb. çalışmalar yapıldıktan sonra 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yaklaşık iki ay süreyle seçmeli matematik dersleri ve teneffüslerde matematikle alakalı oyunlar tanıtılıp oynanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler için ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Her iki okulda da 5. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm sınıf düzeyindeki 369 öğrenciye uygulama öncesinde ve sonrasında Önal (2013) tarafından geliştirilen 5'li likert tipindeki 22 maddelik "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Matematik Tutum Ölçeği (OÖYMTÖ)" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları her iki ölçüm için de kabuledilebilir düzeydedir. Deney ve kontrol gruplarının matematiğe yönelik tutum puanları üzerinde oluşturulan informal öğrenme ortamının etkisini test etmek üzere ilişkili ve ilişkisiz gruplar t testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda matematiğe yönelik tutum ölçeğinin

¹ Bu çalışma, 20-23 Nisan 2017 tarihleri arasında Antalya'da gerçekleşen "26. Uluslararası Eğitim Bilimleri kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğrt, sezgnc345@gmail.com

³ Öğrt, yusufunalte@gmail.com

⁴ Öğrt, busracaliskantc@gmail.com

⁵ Dr. Öğr. Üyesi., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rgurel@mehmetakif.edu.tr, Sorumlu yazar (Corresponding author)

⁶ Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bdurmaz@mehmetakif.edu.tr

kaygı ve gereklilik alt boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüş ve bulgulara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *informal öğrenme, matematik eğitimi, sınıfdışı öğrenme.*

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of informal learning environments for the aimed mathematics course on the attitudes of middle school students towards mathematics lessons. For this purpose, two middle schools, which are equal to each other in socioeconomic terms, were selected from the middle schools in the province center in the Mediterranean region. In the selection process of the schools, it has been considered that the likelihood of encountering with visual materials, games and activities on mathematics is relatively lower, there are no such kind of mathematics learning areas, and schools are preferred by students for relatively lower socioeconomic level. Therefore, purposeful sampling was opted for to determine the schools where the research was conducted and the students included in the research. The research has a semi-experimental model in pre-test, post-test control group. In the experimental period, the social areas are equipped with mathematical equations, rules, cartoons, modeling and games. In the second semester of 2016-2017 academic year, mathematical related games were introduced and played in elective mathematics classes and breaks for about two and a half months. For the students in the control group, no intervention was made. In both schools, the 22 item "Mathematics Attitude Scale for Middle School Students" developed by Önal (2013) was applied to 369 students at all class levels from 5th to 8th grades. The Cronbach Alpha coefficients calculated for the reliability of the data obtained from the study are acceptable for both measurements. Dependent and independent group t-tests were used to test the effect of the informal learning environment on attitude scores on mathematics of experimental and control groups. As a result of the research, it was found that attitude scale towards math was a statistically significant difference in the anxiety and necessity sub-dimensions for the experimental group and some suggestions were made based on the findings.

Keywords: *Informal learning, attitude towards mathematics, out-of-class learning*

1. GİRİŞ

Günlük hayatın akışı içerisinde deneyimler sonucu kendiliğinden ortaya çıkan öğrenmelerin tamamı olan informal öğrenmeler müze, hayvanat bahçesi, botanik bahçesi, oyun sahaları, sivil toplum örgütleri, gençlik kulüpleri, medya vb. gibi sosyal hayatın devam ettiği her yerde gerçekleşebilmektedir (Türkmen, 2010). Bu tür ortamlar öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini sağlayarak aktif katılımlarını desteklediği için hem tek başına hem de formal öğrenmeyi desteklemek üzere kullanılabilir (Lakin; 2006; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Farklı yollarla öğrenmeyi teşvik etmesi ve kendi hızında ilerlemeye olanak tanınması gibi yönleri bu tür ortamları geleneksel sınıflardan farklı kılmaktadır (Melber ve Abraham, 1999). Zengin öğrenme fırsatları sunarak kinestetik ve sosyal deneyimleri beraberinde getirdiğinden okulların ve informal sınıf ortamının aksine bireylere ve gruplara nasıl, ne, nerede ve kiminle öğreneceğine dair seçim yapma konusunda ise daha esnektiler (Cooper, 2011; Falk ve Dierking, 2013; Wright ve Parkes, 2015). Alanyazında hem sınıf dışı hem de okul dışı ortamların informal öğrenme

ortamları olarak değerlendirilmesi ve ayrımın çok keskin bir şekilde yapılmayışı nedeniyle bu çalışmada her iki öğrenme ortamına ilişkin çalışmalar birlikte ele alınmıştır. Öğrencilerin duyuları ve keşif yeteneklerinin gelişimini sınıf dışında sağlayan ve örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak kabul edilen sınıf dışı eğitimin (Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013) gerçekleştiği informal öğrenme ortamlarının genellikle formal eğitimle karşılaştırıldığı görülmektedir (Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012). Sınıf dışı eğitimde katılımcılar etkinliklere doğrudan katıldıkları ve gerçek nesnelere üzerinde çalıştıkları için birden fazla duyu organı kullanmaktadırlar. Bu olumlu taraflarının yanı sıra sınıf dışı eğitimin amacına ulaşabilmesi için etkinliklerin programa uygun olarak seçilmesi; öğrenenlerin aktif katılımı ve konuların bütünlük içerisinde sunulması gibi bazı ölçütleri sağlaması gerekmektedir (Tsai, 2006). Sınıf dışında yapılan planlı etkinlikler öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek (Malkoç ve Kaya, 2015) bu matematik öğretimi için de yeni alternatifler sağlamaktadır (Weng Kin, 2008). Bu etkinliklerin yürütülebileceği ve erişimi okul dışı alanlara göre daha kolay olan sınıf dışı okul ortamlarından öğretmenlerin kullanmayı en çok tercih ettikleri okul bahçesi, kütüphane, spor salonu, çok amaçlı salon, koridor, laboratuvar vb.dir (Malkoç ve Kaya, 2015).

Okul ve sınıf dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili çalışmalara genel olarak bakıldığında bu çalışmaların genellikle Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında yürütüldüğü görülmektedir (Bozdoğan ve Kavcı, 2016; Çavuş, Umdü Topsakal ve Öztuna Kaplan, 2013; Ertaş Kılıç ve Şen, 2014; Malkoç ve Kaya, 2015; Öner, 2015; Okur Berberoğlu, Güder, Sezer ve Yalçın Özdilek, 2013; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Şahin ve Sağlamer Yazgan, 2013). Bu çalışmaların genellikle müze, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, ibadethane, planetarium, bilim ve doğa kampları vb.de yapıldığı görülmektedir (Bozdoğan, 2008; Bozdoğan ve Yalçın 2009; Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011; Güler, 2011; Riegel ve Kindermann, 2016; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012). Bu ortamlarda yapılan çalışmaların sonuçları dikkat çekicidir. Örneğin okul bahçesi programına katılan ilkokul öğrencilerinin geleneksel öğretime tabi olan öğrencilere göre fen dersinde daha başarılı oldukları (Klemmer, Waliczek ve Zajicek, 2005); ibadethanede yapılan din eğitiminin de sınıftakinden daha etkili olduğu görülmüştür (Riegel ve Kindermann, 2016). Benzer şekilde fen bilgisi öğretmen adayları planetaryumların öğretici, ilgi çekici ve motivasyon artırıcı etkilerinin olduğunu belirtmiştir (Bozdoğan ve Ustaoglu, 2014). Yine online olarak yürütülen bir paleontoloji programına katılan öğretmenler informal öğrenme ortamlarının öğrenmeyi artırdığı ve disiplinler arası bir bakış sunduğu görüşündedir (Clary ve Wandersee, 2009). Bilgievlerinin çevre bilinci kazandırmada etkili olması (Çavuş, Umdü Topsakal ve Öztuna Kaplan, 2013) ve öğretmen adaylarının teknik gezinin birinci elden öğrenme ve gözlem yapmayı, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlama gibi fikirlere sahip olmaları (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010) bu durumu destekleyen çalışmalardır. İnfomal öğrenme alanlarının olumlu özelliklerini ortaya koyan birçok araştırma mevcutken öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüş ve pratiklerine ilişkin tablonun pek iç açıcı olmadığı söylenebilir. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının alan gezilerini değerli buldukları fakat zaman ve uzaklıkla ilgili kaygılarının olduğu görülmüştür (Djonko-Moore ve Joseph, 2016). Ayrıca öğretmenler okul ve sınıf dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yeterince bilgi sahibi değilken (Öner, 2015) öğrencilerin bu tür ortamların daha fazla kullanılması gerektiğini düşünmeleri ve etkinlikleri eğlenceli ve ilginç bulmaları (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu,

2016; Okur Berberoğlu, Güder, Sezer ve Yalçın Özdilek, 2013) dikkat çekicidir. Genel olarak bakıldığında informal öğrenme ortamlarının akademik başarı, çevre bilinci kazandırma, öğrenme, eleştirel düşünme, derse yönelik tutum ve ilgi, bilimsel okuryazarlık, motivasyon, iletişim, işbirliği, bilimsel süreç becerileri, hatırd tutma, değer ve inançlar, kişisel özerklik, öğrenilenlerin kalıcılığı, üst düzey beceriler ve bilim ve teknolojiye yönelik farkındalık üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Bozdoğan ve Kavcı, 2016; Çavuş, Umdu Topsakal ve Öztuna Kaplan, 2013; Ertaş Kılıç ve Şen, 2014; Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011; Erten ve Taşçı, 2016; Fägerstam ve Blom, 2013; Lakin, 2006; Şahin ve Sağlamer Yazgan, 2013; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). İnfomal öğrenme ortamlarının uzun vadeli getirilerine bakıldığında ise bu türden uzun vadeli amaçlar taşıyan çalışmaların daha çok kamp ortamında yürütüldüğü görülmektedir. 1580 orta okul 8. sınıf öğrencisinin yaz bilim programlarına katılımları ve bilim ve mühendislik alanlarında kariyer beklentileri arasındaki ilişkiyi araştıran iki yıllık bir çalışmada katılımcı öğrencilerin bilim ve mühendislik alanlarında kariyer tercihleri yapmaya diğer öğrencilere göre daha eğilimli oldukları görülmüştür (Kong, Dabney ve Tai, 2014). Bunlarla birlikte farklı sonuçları olan çalışmalarla karşılaşmak da mümkündür. Örneğin See Blue STEM isimli kampa katılan öğrencilerin bu alanlara ilişkin ilgi ve motivasyon düzeylerinin sadece %3 oranında arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Mohr Schroeder vd., 2014). STEM'i odağına alan başka bir çalışmada ise okul dışı eğitimin dezavantajlı bölgelerden gelen öğrencilerin STEM'le ilgili mesleklere olan ilgilerinin devamını sağladığı (Baran, Canbazoglu Bilici, Mesutoğlu ve Ocak, 2016; Young, Ortiz ve Young, 2017) ve kız öğrencilerin bilime ilişkin tutumlarını ve güven duygularını olumlu yönde etkilediği (Gribble, 2004) görülmüştür.

Birçok olumlu yönü bulunan bu ortamları etkili kılanın öğrencilerin de belirttiği gibi aktif olarak çalışmaya imkan vermesidir (Eş, Öztürk Geren ve Bozkurt Altan, 2015; Sönmez, Gökbulut ve Sapasağlam, 2015). Bu türden interaktif matematik sergileri de matematiksel düşünmeyi ve öğrenmeyi desteklemek ve teşvik etmek açısından umut vaat eder görünmektedir. Bu bağlamda müzeler ve bilim merkezlerinde sayıları giderek artan matematik odaklı sergiler (Cooper, 2011) yine informal bir öğrenme ortamı olarak düşünülebilecek online oyunlar (Pattison, Rubin ve Wright, 2016) ve uygulamaların giderek çoğalması bu durumun bir yansıması olarak düşünülebilir. Benzer şekilde STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimine olan önemin artmasıyla birlikte (National Research Council, 2009, 2015) informal deneyimlerin matematiksel düşünmeyi, öğrenmeyi ve daha geniş açıdan sağlıklı, sürdürülebilir ve ekonomisi canlı toplumların nasıl sağlanabileceği araştırmacı, eğitimci vb. gibi birçok kişinin dikkatini çekmektedir (Pattison, Rubin ve Wright, 2016). Matematik özelinde bakıldığında informal öğrenme ortamları ve matematiği birlikte ele alan çalışmaların diğer alanlara göre kısıtlı olduğu göze çarpmaktadır. Matematik öğretimini konu alan çalışmalarda okul bahçesi programı geliştirme (Ürey, Çepni, Köğce ve Yıldız, 2012); matematik yaz kampına katılan öğrencilerin kazanımlarını inceleme (Sözer, 2013) ve Pi günü kapsamında düzenlenen yarışmaya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı (Kurtuluş, 2015) görülmektedir. İnfomal öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen matematik öğretimi öğrencilerin fikirlerini paylaşma ve işbirliği girişimini desteklemekte (Mueller ve Maher, 2009); matematikle bağlantılı stres ve kaygı, benlik ve yeterlik üzerinde olumlu etkiler yaratmakta (Grothérus ve Fägerstam, 2017); okul matematiğiyle bağlantılı olarak zengin deneyimler sunan eğitimsel bir bağlam sağlamaktadır (Kelton, 2015). Sınıf dışı öğrenme ortamı olarak düşünülebilecek okul bahçesi

programlarının matematik başarısı üzerinde etkili olduğu (Williams ve Dixon, 2013) ve olmadığını raporlayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Pigg, Waliczek ve Zajicek, 2006). Başka bir çalışmada okul dışı otantik gerçek yaşam etkinlikleri ve cep telefonlarının matematik öğretiminde kullanılmasının öğrenci katılımını etkilediği görülmüştür (Baya'a ve Daher, 2009). Öğrenciler kadar öğretmenler adayları ve öğretmenler için de otantik olan informal öğrenme ortamlarından biri olan savaş gemisinde öğretmen adaylarından lise düzeyinde ders planı yazmalarının istendiği araştırmada öğretmen adayları informal öğrenme deneyimlerine ilişkin daha fazla farkındalık kazandıkları ve bu tür bir alan gezisinde öğrencilerin dikkatinin dağılabileceğine dair görüş bildirmişlerdir (Johnson ve Chandler, 2009). Alanyazındaki çalışmalar değerlendirildiğinde hem ulusal hem de uluslar arası platformda informal öğrenme ortamları ve matematik eğitimi birlikte inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu (Yıldız ve Göl, 2014) görülmektedir. Bu nedenlerden yola çıkılarak araştırmanın hem alanyazına hem de sınıf dışı okul ortamlarının daha etkin bir şekilde nasıl kullanılabileceğine ilişkin bir fikir vermesi açısından katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "Sınıf dışı informal öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarına etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma informal öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçladığından araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni informal öğrenme ortamı, bağımlı değişkeni ise matematiğe yönelik tutumdur. Araştırmaya ait desen Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deseni

Grup	Ön ölçüm	Deneysel işlem	Son ölçüm
Deney	T1	Sınıf dışı öğrenme ortamı ve uygulamalar	T2
Kontrol	T1		T2

Araştırmada deneysel işlem başlamadan önce ve deneysel işlemin bitiminde "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Matematik Tutum Ölçeği (Önal, 2013)" ön test ve son test olarak uygulanmıştır. T1 ön test ölçümünü; T2 son test ölçümünü göstermektedir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırma, Akdeniz Bölgesi'nde bulunan illerden birinin sosyoekonomik durumu düşük düzeyde olan öğrencilerinin devam ettiği iki ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Okulların belirlenmesi sürecinde öncelikle öğrencilerin öğrenme ortamlarında sunulan matematiksel oyun, materyal vb. aşına olmamalarına dikkat edilmiştir. Araştırma için seçilen okullardaki öğretmenlerle görüşülmüş ve bu görüşmelerin sonucunda benzer düzeyde (sosyoekonomik düzey ve TEOG başarısı) olduğuna karar verilen iki okul belirlenmiştir. Kura yöntemi ile bu okullardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney	113	48.7	119	51.3	232	62.9
Kontrol	89	65	48	35	137	37.1
Toplam	202	54.4	169	45.6	371	100

Tablo 2'ye göre deney grubunda kız ve erkek öğrencilerin dağılımının dengeli olduğu ancak kontrol grubunda kız öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin 113'ü kız, 121'i erkek, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 89'u kız, 48'i erkektir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin sayısı kontrol grubundaki öğrencilerin sayısından fazladır. Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımına ilişkin bilgiler ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	5		6		7		8		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	83	35.8	53	22.8	47	20.3	49	21.1	232	62.9
Kontrol	36	26.3	27	19.7	34	24.8	40	29.2	137	37.1
Toplam	119	32.2	80	21.7	81	22.0	89	24.1	371	100

Tablo 3'e göre deney grubundaki öğrencilerin yaklaşık üçte birinin 5. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin 6., 7 ve 8. sınıflardaki dağılımlarının benzer olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda ise en fazla öğrencinin 8. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan bütün öğrencilerin dağılımına bakıldığında 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin tüm öğrencilerin yaklaşık üçte birini oluşturduğu, 8. sınıf öğrencilerinin ise tüm öğrencilerin dörtte birini oluşturduğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama

Her iki okulda da 5. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında Önal (2013) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipindeki 22 maddelik "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Matematik Tutum Ölçeği [OÖYMTÖ]" uygulanmıştır. Ölçekte eşit sayıda olumlu ve olumsuz madde bulunmaktadır. Önal (2013) tarafından ölçeğin geliştirilmesi safhasında yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu gözlemlenmiştir. Birinci faktör olan ilgi alt boyutunda 10 madde, ikinci faktör kaygı alt boyutunda 5 madde, üçüncü faktör çalışma alt boyutunda 4 madde ve son olarak dördüncü faktör olan gereklilik alt boyutunda 3 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan seçenekler "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde sıralanmaktadır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ön test ve son test için sırasıyla .908 ve .918 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçüm için de Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .90'dan yüksek olduğu görülmektedir (Can, 2013).

2.3. İşlem

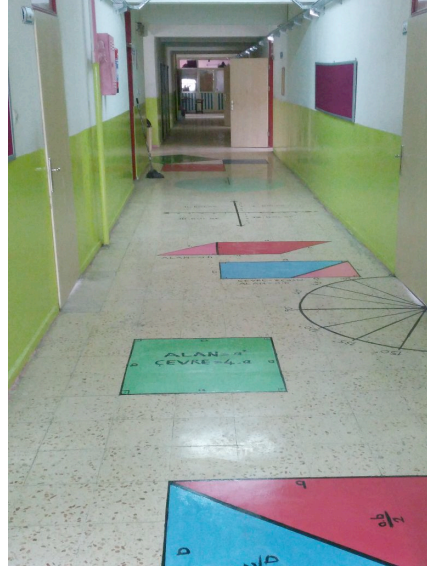
Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminin son haftasında deneysel işlem öncesinde her iki okulda da araştırmacılar tarafından OÖYMTÖ ile ön test olarak toplanmıştır. Yarıyıl tatilinde deney grubu olarak seçilen okulda informal öğrenme ortamının hazırlanması süreci tamamlanmıştır. İnfomal öğrenme ortamı araştırmacılar tarafından düzenlenmiştir (Bkz: Şekil 1, Şekil 2). Bu süreçte okul koridoruna çokgenlerin bazı özelliklerine dikkat çekmek üzere şekiller çizilmiş; Pisagor teoremi gibi

gösterim ve matematiksel ifadeler uygun yerlere işlenmiş; duvarlara Napier'in kemikleri, Eratosthenes kalburu vb. hakkında bilgilendirici posterler asılmış ve seçilen oyunların (Hanoi kuleleri vb. gibi) oynanacağı bir alan hazırlanmıştır. Deneysel işlem süreci için de öğrencilere tanıtılması ve birlikte oynanması planlanan matematiksel oyunlar hazırlanmıştır.

Şekil 1. Okul Koridoru (Önce)

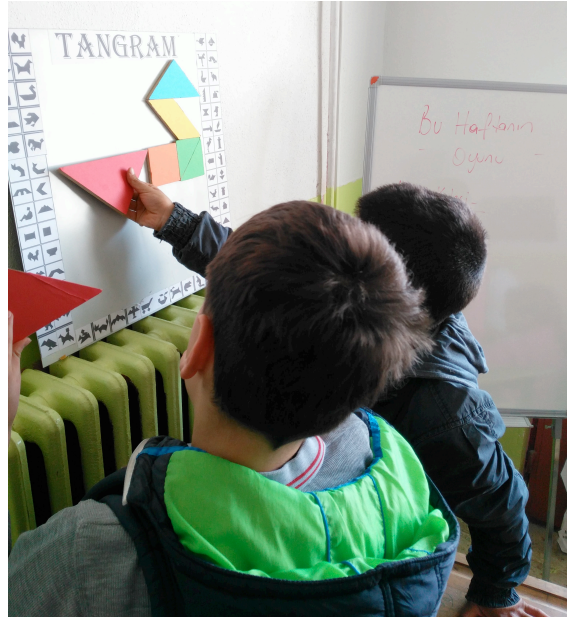


Şekil 2. Okul Koridoru (Sonra)



Bahar döneminin başlamasıyla birlikte deneysel işlem sürecine geçilmiştir. Haftada bir gün etkileşimli olarak informal öğrenme ortamlarında öğrencilerle birlikte etkinlikler yapılmış (Bkz: Şekil 3) ve öğrencilere seçilen kavram, kural, bilim adamı vb. üzerine hazırlanan posterler hakkında tartışılmıştır.

Şekil 3. İnfomal Öğrenme Ortamında Öğrenciler



Son teste ilişkin veriler 10 hafta sonunda toplanmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen okulda ise normal öğrenme süreci devam etmiş ve bu okuldaki öğrencilere deney grubunda uygulanan işlemlerin ve benzerlerinin uygulanmaması için gerekli önlemler alınmıştır.

2.4. Veri Analizi

Verilerin analizi SPSS 20.0 programından yararlanılarak yapılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına taşınmadan önce rastgele işaretleme yapılan kağıtlar elenmiş ve analize geçmeden önce kayıp veri analizi gerçekleştirilmiştir. Olumsuz niteliklere karşılık gelen maddeler ters kodlanmıştır. İlk olarak analizde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek için, test sonuçlarının normal dağılım sergileyip sergilemediklerine bakılmıştır. İlk aşamada ön test ve sontest puanlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Çarpıklık ($\text{Çön}=-.310$ $\text{Çson}=-.770$) ve basıklık ($\text{Bön}=.397$ $\text{Bson}=.472$) değerleri 1'in altında olduğu için veriler normal dağılım göstermektedir (Can, 2013). Veriler normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde ve sonrasındaki tutum puanlarının birbirinden farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem t-testi; deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını kontrol etmek içinse ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikli olarak hem ölçeğin tamamında hem de her bir alt boyut ayrı ayrı olacak şekilde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde durumlarının belirlenmesi amacıyla matematik tutum ölçeği öntest puanları karşılaştırılmıştır. Aynı işlemler son testten elde edilen veriler için de yapılmıştır. Son bölümde ise deney grubunun ön test ve son test puanlarının ölçeğin tamamından aldıkları puanlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde matematik tutum ölçeğinin tamamı ve her bir alt boyuttan aldıkları puanlara göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu testlerden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	S	sd	t	p
Toplam	Deney	232	77.67	16.19	367	0.164	.870
	Kontrol	137	77.36	17.22			
İlgi	Deney	232	36.73	9.13	367	-.196	.845
	Kontrol	137	36.93	9.67			
Kaygı	Deney	232	13.11	4.03	367	-.101	.919
	Kontrol	137	13.16	4.07			
Çalışma	Deney	232	15.50	3.62	367	.905	.366
	Kontrol	137	15.14	3.87			
Gereklilik	Deney	232	12,33	3.05	367	.507	.613
	Kontrol	137	12,13	3.28			

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik tutum ölçeğinin tamamı ve her bir alt boyuttan aldıkları puanların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Yapılan

karşılaştırmalarda iki grubun ölçeğin tamamı ve her bir alt boyutlarına ilişkin puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik tutum ölçeğinin hem bütününe ilişkin puanlarının hem de her bir alt boyuttaki (ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik) ayrı ayrı puanlarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesinde matematik tutumlarına yönelik benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Çalışmanın başında uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun benzer düzeyde tutumlarla çalışmaya başladığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin matematik tutum ölçeği son test puan ortalamalarının anlamlı derecede farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasından elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	S	sd	t	p
Toplam	Deney	232	82.70	14.78	367	2.231	.026*
	Kontrol	137	79.01	16.25			
İlgi Alt Boyutu	Deney	232	39.26	8.18	367	1.059	.290
	Kontrol	137	38.31	8.63			
Kaygı	Deney	232	14.38	3.39	367	2.881	.004*
	Kontrol	137	13.29	3.65			
Çalışma	Deney	232	16.09	3.35	367	1.614	.107
	Kontrol	137	15.48	3.76			
Gereklilik	Deney	232	12.95	2.50	367	3.504	.001*
	Kontrol	137	11.91	3.13			

Tablo 5 incelendiğinde tutum ölçeğinin her bir alt boyutunda ve ölçeğin bütününden deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan karşılaştırma sonucunda sadece kaygı ve gereklilik alt boyutu ile ölçeğin bütününden alınan puanlar için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu (Ölçeğin tamamı için $t(367)= 2.231$ $p=.026$; Kaygı alt boyutu için $t(367)= 2.881$ $p=.004$; Gereklilik alt boyutu için $t(367)= 3.504$ $p=.001$) tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak deney sonrasında öğrencilerin, matematik dersine yönelik tutumlarının farklılaştığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrenciler benzer tutumlara sahip olduğundan informal öğrenme ortamı ve bu ortamda gerçekleştirilen çalışmaların deney grubundaki öğrencilerin matematik tutum puanlarını (kaygı ve gereklilik alt boyutları ve ölçeğin bütünü) anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest matematik tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkili gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu testin uygulamasından elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçüm	N	Ortalama	S	sd	t	p
Öntest	232	77.67	16.19	231	-10.67	.000*
Sontest	232	82.70	14.78			

Tablo 6 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin matematik tutum ölçeğine ait ön ve son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bulunmuştur ($t(231) = -10.675$, $p = .00$). Bu sonuca göre informal öğrenme ortamı ve bu ortamda gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin matematik tutum puanlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda informal öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Alanyazında matematik eğitimi ve informal öğrenme ortamlarını birlikte inceleyen hem ulusal hem de uluslar arası çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan çalışmanın bu sonucu önem arz etmektedir. Okul içinde sınıf dışı bir öğrenme alanı olarak kullanılan okul koridorlarında yapılan matematiksel etkinlikler deneysel işlem öncesinde matematiğe yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası puanlarını deney grubu lehine olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmanın bu bulgusu yine informal bir öğrenme ortamı olan SMART programına katılan 6-18 yaşındaki kız öğrenciler ile gerçekleştirilen (Gribble, 2004) çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca ülkemizde yapılan farklı çalışmalarda (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Okur Berberoğlu, Güder, Sezer ve Yalçın Özdilek, 2013) öğrencilerin bu tür öğrenme ortamlarını eğlenceli ve ilginç olarak niteleyen ve daha fazla kullanılması gerektiği yönündeki görüşlerini destekler niteliktedir. Matematik tutum ölçeğinin alt boyutlarında yapılan analizlerden de ilginç sonuçlar elde edilmiştir. Deneysel işlem öncesinde benzer tutumlara sahip deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deneysel işlem sonrasında ilgi ve çalışma alt boyutlarında bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma alt boyutuna ilişkin analizlere göre informal öğrenme alanlarının öğrencilerin bu maddelere verdikleri cevaplarını etkilemediği görülmektedir. İnfomal öğrenme alanlarının öğrencilerin düzenli olarak konuları tekrar etme, öğretmeni dikkatle dinleme, düşük not almayı umursama ve sınav öncesinde konu tekrarı yapma gibi maddelerin yer aldığı çalışma alt boyutuna yönelik durumlarına ilişkin düşüncelerinde olumlu yönde etkili bir değişim gerçekleştirmediği görülmektedir. Benzer şekilde informal öğrenme ortamının öğrencilerin ilgi alt boyutuna ilişkin maddelere yönelik düşüncelerini de önemli şekilde attırmadığı gözlenmiştir.

Deneysel işlem öncesinde benzer tutumlara sahip deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deneysel işlem sonucunda kaygı ve gereklilik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin bu alt boyutlardaki düşüncelerine yönelik değerlendirmelerinde informal öğrenme ortamlarının etkili olduğu görülmektedir. Bu öğrenme ortamlarında öğrencilerin karşılaştıkları uygulamaların öğrencilerin kaygı alt boyutundaki maddelere yönelik değerlendirmelerini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Bu bulgu Grothéus ve Fägerstam (2017)'in çalışmalarında ulaştıkları uzun süreli düzenli okul dışı matematik öğrenmenin matematikle bağlantılı stres ve kaygıyı olumlu yönde etkilediği yönündeki bulguyu desteklemektedir. Benzer şekilde informal öğrenme ortamındaki uygulamaların öğrencilerin gereklilik alt boyutundaki maddelere ilişkin değerlendirmelerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Özellikle “Matematiği sosyal hayatımın hiçbir

alanında kullanmam.” maddesinde önemli düzeyde bir artış olduğu tespit edilmiştir. İnfomal öğrenme ortamlarında matematiğin farklı alanlardaki uygulamalarına ilişkin afişlerin ve matematiksel oyunların bu noktada etkili olmuş olabileceği söylenebilir.

Matematik dersi öğretim programlarında da duyuşsal alana ait kazanımlara yer verilmekte ve önemi üzerinde durulmaktadır (MEB, 2007). Matematik dersine ilişkin tutumu artan öğrencilerin matematik başarılarının da artması beklenmektedir. Alanyazında tutumlar ile derslere yönelik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğuna yönelik çalışmalar mevcuttur. Öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu görüşlere sahip olması, matematik dersini sevmesi ve dersle ilgili olarak olumlu duyuşsal davranışlarına sahip olması öğrencinin matematik dersindeki başarısını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle matematiği öğrencilere sevdirecek farklı uygulamalara okullarda yer verilmesi matematik başarısı açısından önem arz etmektedir. Bu noktada bu çalışma kapsamında oluşturulan öğrenme ortamının öğrencilerin matematik tutumlarını olumlu yönde artırdığı göz önüne alındığında okullarda oluşturulacak matematik öğrenme ortamları öğrencilerin başarılarının artırılmasında bir etken olarak düşünülebilir.

Araştırmanın belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki deney grubu olarak seçilen okulun çalışmanın yapılması için en uygun olan koridorunun her sınıf düzeyindeki öğrenciye aynı uzaklıkta olmayışdır. Öğrencilerin her gün kullandığı yerlerden ziyade belirli sınıfların olduğu bir bölümün kullanılması deneysel işlemin etkisini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bu nedenle okul içi sınıf dışı infomal öğrenme ortamları oluşturulurken her öğrencinin faydalanabileceği ve ulaşabileceği yerlerde seçilmesi önerilebilir. Yine başka bir sınırlılık olarak ele alınabilecek deneysel işlem için seçilen matematiksel oyun ve afiş içeriklerinin 2,5 ay gibi kısa sayılabilecek bir süre yerine öğretmen görüşleri ve öğretim programı doğrultusunda bütün bir yıla yayılacak ve belirli aralıklarla yenilenmesi öğrencilerin ilgilerini daha canlı tutabilir. Alanyazında cep telefonu, tablet vb. gibi teknolojik araç gereçlerden faydalanılarak interaktif öğrenme ortamlarının da kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada maddi imkanlar ve teknolojik altyapı gibi kısıtlamalar nedeniyle teknolojiden yeterince faydalanılamamıştır. Başka bir çalışmada okul içi sınıf dışı infomal öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal değişkenlerinde meydana gelen değişimine etkisi incelenebilir. Son olarak daha uzun süreyle ve derinlemesine araştırmalar yapılarak infomal öğrenme ortamlarının matematik dersine olabilecek katkıları incelenebilir.

Katkısı Olanlar

Bu çalışma TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı (BİDEB) tarafından 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı kapsamında desteklenmiştir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. D., ve Gupta, P. (2015). Informal science institutions and learning to teach: An examination of identity, agency, and affordances. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Balkan Kıyıcı, F., ve Atabek Yiğit, E. (2010). Sınıf Duvarlarının Ötesinde Fen Eğitimi: Rüzgar Santraline Teknik Gezi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1).
- Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Mesutoğlu, C. ve Ocak, C. (2016). Moving STEM beyond schools:

- Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 9-19. DOI:10.18404/ijemst.71338.
- Baya'a, N. F., ve Daher, W. M. (2009). Learning mathematics in an authentic mobile environment: The perceptions of students. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 3(S1), 6-14.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41
- Bozdoğan, A. E., ve Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1).
- Bozdoğan, A. E., ve Ustaoglu, F. (2014). Planetaryumların Öğretim Potansiyeli Hakkında Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23.
- Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2009). Ankara'daki bilim ve teknoloji müzelerinin eğitim amaçlı kullanım düzeyleri. *Millî Eğitim*, 182, 232-248.
- Bunting, C. J. (2006). *Interdisciplinary teaching through outdoor education*. Newzeland: Human Kinetics.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Clary, R. M., ve Wandersee, J. H. (2009). Incorporating informal learning environments and local fossil specimens in Earth Science classrooms: A recipe for success. *Science Education Review*, 8(2), 47-57.
- Cooper, S. (2011). An exploration of the potential for mathematical experiences in informal learning environments. *Visitor Studies*, 14(1), 48-65.
- Çavuş, R., Umdü Topsakal, Ü. ve Öztuna Kaplan, A. (2013). İnfomal Öğrenme Ortamlarının Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Kocaeli Bilgievleri Örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 15-26.
- Deidre Daniels, N. (2010). The Promotion of Scientific Literacy within a museum context. Unpublished MEd Dissertation, Nelson Mandela Metropolitan University, Port Elizabeth.
- Djonko-Moore, C. M., ve Joseph, N. M. (2016). Out of the Classroom and Into the City: The Use of Field Trips as an Experiential Learning Tool in Teacher Education. *SAGE Open*, 6(2), 2158244016649648.
- Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. ve Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107- 111.
- Ertaş, H., Şen, A.İ., ve Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Ertaş Kılıç, H. ve Şen, A. İ. (2014). Okul dışı öğrenme etkinliklerine ve eleştirel düşünmeye dayalı fizik öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Erten, Z., ve Taşçı, G. (2016). Fen Bilgisi Dersine Yönelik Okul Dışı Öğrenme Ortamları Etkinliklerinin

- Geliştirilmesi Ve Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 638-657.
- Eş, H., Öztürk Geren, N., ve Bozkurt Altan, E. (2015). Science, Art and Sports School at Sinop Children's University: Its Effects on Children's Perceptions. *Turkish Journal of*, 4(4).
- Falk, J. H., ve Dierking, L. D. (2013). *The museum experience revisited*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Fägerstam, E., ve Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(1), 56-75.
- Fields, D. A. (2009). What do students gain from a week at science camp? Youth perceptions and the design of an immersive, research-oriented astronomy camp. *International Journal of Science Education*, 31(2), 151-171.
- Ford, P. (1986). Outdoor education: Definition and philosophy. *ERIC Information Analyses Products*, RC 015661, pp. 1-15.
- Gerber, B.L., Cavallo, A.M.L. ve Marek, E.A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535- 549.
- Gilbert, M. L. (1962). *The nature science museum as a teaching resource for biology*. The Graduate College in The University of Nebraska. Department of Secondary Education. (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Goodwin, K., Kennedy, G., ve Vetere, F. (2010). Getting together out-of- class: Using technologies for informal interaction and learning. *Curriculum, technology & transformation for an unknown future*, 387-392.
- Gribble, J.R. (Ed.) (2004). *What it takes: Pre-K -12 design principles to broaden participation in science, technology, engineering and mathematics*. Building Engineering and Science Talent (BEST). <http://www.bestworkforce.org/publications.htm>.
- Grothérus, A., ve Fägerstam, E. (2017). Impact of long-term regular outdoor learning in mathematics–The case of John (Erişim Adresi: https://keynote.conference-services.net/resources/444/5118/pdf/CERME10_0301.pdf)
- Guisasola, J., Morentin, M., ve Zuza, K., 2005, School visits to science museums and learning sciences : a complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544-549. doi: 10.1088/0031-9120/40/6/006
- Güler, A. (2011). Impact of a planned museum tour on the primary school students' attitudes. *Elementary Education Online*, 10(1), 169-179.
- Johnson, D. T., ve Chandler, F. J. (2009). Pre-Service Teachers' Fieldtrip to the Battleship: Teaching and Learning Mathematics through an Informal Learning Experience. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 2.
- Kelton, M. L. (2015). *Math on the Move: A Video-Based Study of School Field Trips to a Mathematics Exhibition*. San Diego State University.
- Klemmer, C. D., Waliczek, T. M., ve Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effect of a school

- gardening program on the science achievement of elementary students. *HortTechnology*, 15(3), 448-452.
- Kong, X., Dabney, K. P., ve Tai, R. H. (2014). The association between science summer camps and career interest in science and engineering. *International Journal of Science Education, Part B*, 4(1), 54-65.
- Kurtuluş, A. (2015). İnfomal (Sınıf dışı) öğrenme ortamı pi günü: Büyük risk yarışması örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(1). 107-116.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 88- 90.
- Malkoç, S., ve Kaya, E. (2015). The Usage of Non-Classroom Environments in Social Studies Education. *Elementary Education Online*, 14(3), 1079-1095.
- Martin, A. J., Durksen, T. L., Williamson, D., Kiss, J., ve Ginns, P. (2016). The role of a museum-based science education program in promoting content knowledge and science motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(9), 1364-1384.
- Melber, L.H. ve Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: linking with informal education. *Science Activities Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 36:1, 3-4
- Mohr-Schroeder, M. J., Jackson, C., Miller, M., Walcott, B., Little, D. L., Speler, L., Schooler, W. ve Schroeder, D. C. (2014). Developing middle school students' interests in STEM via summer learning experiences: See Blue STEM camp. *School Science and Mathematics*, 114(6), 291-301.
- Mueller, M., ve Maher, C. (2009). Learning to reason in an informal math after-school program. *Mathematics Education Research Journal*, 21(3), 7-35.
- National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington, DC:National Academies Press.
- National Research Council. (2015). *Identifying and supporting productive STEM programs in out-of-school settings*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Okur Berberoğlu, E., ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(2), 32-42.
- Okur Berberoğlu, E., Güder, Y., Sezer, B., ve Yalçın-Özdilek, Ş. (2013). Sınıf dışı hidrobiyoloji etkinliğinin öğrencilerin duyuşsal bakış açıları üzerine etkisi, örnek olay incelemesi: Çanakkale Bilim Kampı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1177-1198.
- Önal, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 12(4), 938-948.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 'okul dışı tarih öğretimi'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89- 121.
- Pattison, S., Rubin, A., ve Wright, T. (2016). Mathematics in informal learning environments: a summary of the literature. http://www.instituteforlearninginnovation.org/uploads/4/9/1/3/49134795/informalmathlitsummary_minm_03-23-16_v3.pdf
- Pigg, A. E., Waliczek, T. M., ve Zajicek, J. M. (2006). Effects of a gardening program on the academic

- progress of third, fourth, and fifth grade math and science students. *HortTechnology*, 16(2), 262-264.
- Riegel, U., ve Kindermann, K. (2016). Why leave the classroom? How field trips to the church affect cognitive learning outcomes. *Learning and Instruction*, 41, 106-114.
- Selanik-Ay, T., ve Erbasan, Ö. (2016). Views of Classroom Teachers about the Use of out of School Learning Environments. *Journal of Education and Future*, (10), 35.
- Sellmann, D., ve Bogner, F. X. (2013). Climate change education: Quantitatively assessing the impact of a botanical garden as an informal learning environment. *Environmental Education Research*, 19(4), 415-429.
- Sommerauer, P., ve Müller, O. (2014). Augmented reality in informal learning environments: A field experiment in a mathematics exhibition. *Computers ve Education*, 79, 59-68.
- Sontay, G. , Tutar, M., ve Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi" Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Sönmez, Ö. F., Gökbulut, Y., ve Sapasağlam, Ö. (2015). Okul dışı akademik iklim çalışmalarına bir model: Çocuk Üniversitesi, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 96-109.
- Sözer, Y. (2013). Doğada gerçekleştirilen bir matematik yaz kampının lise öğrencileri üzerindeki etkilerinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2013, 4(1), 1-18 <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>
- Şahin, F. ve Sağlamer Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K.E. (2012). Opinions of science and technology teachers about outdoor education. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Tsai, J.T. (2006). *The identification of the components for an outdoor education curriculum in Taiwan*. PhD Thesis, Indiana University, USA.
- Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- Ürey, M., Çepni, S., Köğce, D., ve Yıldız, C. (2013). Serbest etkinlik çalışmaları dersi kapsamında geliştirilen disiplinlerarası okul bahçesi programının öğrencilerin bazı matematik kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(3), 37-58.
- Wellington, J. (1990). Formal and informal learning in science: The role of the Interactive Science Centres. *Physics Education*, 25, 247-252.
- Weng Kin, H. (2008). Using history of mathematics in the teaching and learning of mathematics in Singapore. *1st Raffles International Conference on Education*, Raffles Junior College
- Williams, D. R., ve Dixon, P. S. (2013). Impact of garden-based learning on academic outcomes in schools: Synthesis of research between 1990 and 2010. *Review of Educational Research*, 83(2), 211-235.
- Wright, T., ve Parkes, A. (2015). Exploring connections between physical and mathematical knowledge

in science museums. *Informal Learning Review*, March/April, 16–21.

- Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). İnfomal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı*. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Yıldız, C. ve Göl, R. (2014). Matematik derslerinde sınıf dışı etkinliklerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 85-94.
- Young, J. R., Ortiz, N. A., ve Young, J. L. (2017). STEMulating interest: A meta-analysis of the effects of out-of-school time on student STEM interest. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(1), 62-74. DOI:10.18404/ijemst.61149.



CUMHURİYET ÖNCESİ HAKKARİ'DE EĞİTİM¹

EDUCATION AT PRE-REPUBLIC PERIOD İN HAKKARİ

Özden ÖZGEN²

Öz

Bu çalışmada 19. yüzyıl ve 20. yüzyıl başlarına kadar olan dönemde Hakkari'deki eğitim ve öğretim süreci ele alınacaktır. Bu süreçte Hakkari'deki okulların çeşidi ve sayıları ile eğitim sistemleri üzerinde durulacaktır. Osmanlı Devleti'nin 19. yüzyılda eğitim alanındaki gelişmelerin ilk basamağını 1 Eylül 1869 tarihinde uygulamaya giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesi teşkil etmektedir. Bu nizamnameyle birlikte örgün eğitim ilk, orta ve yüksek olarak ayrılmıştır. İptidai mektepler Hakkari genelinde olmakla beraber eski usulle eğitim yapmaktaydılar. Rüşdiyeler, Çölemerik, Başkale ve Yüksekova'da bulunmaktaydı. Tanzimat Fermanı ve Islahat Fermanı ile Osmanlı'daki gayrimüslim tebaa eğitim ve öğretimde özerk duruma kavuştular. Özellikle Ermenilerin yoğunlukta bulunduğu okullarda devlet idaresine başkaldırıların eğitimi ve provaları yapılmaktaydı. Hakkari nüfusu itibariyle Ermenileri, Nasturileri ve Yahudileri içerisinde barındırmaktaydı. Bu ise özellikle misyonerler açısından çok cazip bir durum yaratmaktaydı. 20. yüzyılın başlangıcı olan yıllarda özellikle Amerikalı misyonerler Yahudi, Ermeni ve Nasturi okullarının sayısını artırmak için yoğun çaba sarf ettiler.

Anahtar Kelimeler: İptidai, rüşdiye, gayrimüslim, maarif, sancak

Abstract

In this study the period of education and training among nineteenth century and till the beginning of the twentieth century at Hakkari will be tackled. At this period it will be dwelled on sorts and numbers of the schools and systems of the education. The first step of the developments of education of Ottoman State at nineteenth century had been the basis of statute on general education that practised at 1 September 1869. The formal education with this constitution had been separated with preliminary, medium and high. Rudimentary schools had been educating with old style in Hakkari. Ottoman junior high school were just in Çölemerik, Başkale and Yüksekova. The non-muslim citizen in Ottoman State reached autonomous situation with reorganizations and reformations edicts. Especially intensity of Armenians at schools

¹ Bu çalışma Özden Özgen'e ait Doktora Tezi'nin bir bölümüdür.

² Dr., Van Büyükşehir Belediye Başkanlığı İnsan Kaynakları ve Eğitim Dairesi Başkanlığı, Bordro ve Tahakkuk Şube Müdürü, ataduru9909@gmail.com

rebellion to the state administration and rehearsal was being done. In terms of population Hakkari had been contained Armenians, Nestorians and Jewish. It had been creating attractive situation for the missionary. Especially American missionary scrabbled on increasing of Jewish, Armenain and Nestorian schools at the begining of the twentieth century.

Keywords: Rudimentary, Ottoman junior high school, non-muslim, education, sanjak

1. GİRİŞ

Osmanlı Devleti, kendinden önceki Türk-İslam devletlerinin tecrübelerinden de faydalanarak eğitim alanında, özellikle Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman döneminde sistematik bir yapının oluşmasını sağlamıştır (Taşkın, 2013, 1329). Tanzimat ile birlikte yönetim anlayışında önemli değişiklikler yaşanması nedeniyle bu değişikliklere uyum sağlayabilecek nitelikte bürokrasinin yetişmesine ihtiyaç duyulmaya başladı (Akıncı, 2014, 3). Çoğu yerde medreseler de olmadığı için bu ihtiyaç cami ve kiliseler tarafından karşılanıyordu (Taşkın, 2013, 1329).

Devlet, eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi için bu işi teşkilatlı hale getirdi ve 1857 yılında kurulan Maarif Nezareti her vilayete bir maarif müdürü atadı. 1 Eylül 1869 tarihinde yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Zürcher, 2005, 96), teşkilatın idare ve görevlerini kanuni bir hükme bağladı (Taşkın, 2013, 1329). Eğitimi bir devlet meselesi olarak mütalaa eden ve örgün eğitimi ilk, orta ve yüksek olarak derecelendiren bu nizamname (Ortaylı, 2010b, 214; Akyüz, 2011, 13), son şeklini 1881’de alarak Türk eğitim tarihinde en kapsamlı düzenleme ve ıslahat hareketi olarak iz bıraktı (Altın, 2008, 273; Aydın, 2013, 5).

1.1. İptidai Mektepleri

İptidai mekteplerin temelini sıbyan mektepleri oluşturmaktadır. Osmanlı devrinde ilköğretim kurumlarını sıbyan mektepleri temsil ediyordu. Sıbyan mektepleri padişahlar tarafından yaptırıldığı gibi valide sultanlar ve hayırsever kişiler ile mahalle halkı tarafından da kurulabilmekteydi. Sıbyan mekteplerinin giderleri mahalle ve köy cemaati tarafından karşılanıyordu (Ortaylı, 2010b, 215). Bu mekteplerin başlıca amaçları, çocuklara Kur’an okutmak, namaz kılma usullerini, namazda okunacak ayetleri ve duaları öğretmek ve biraz da yazı yazdırmak idi. Sıbyan mektepleri, 1862’de iptidai mekteplere dönüştürülerek yeni usulde eğitim ve öğretime başladı ve bu ıslahat 1871’de genişleyerek devam etti (Taşkın, 2013, 1330).

1872 tarihli Erzurum Vilayeti Salnamesine göre Hakkari’deki Müslim ve gayrimüslim olmak üzere 11 sıbyan mektebi ile eğitim yapılmaktaydı.

Tablo 1: 1872 Tarihli Erzurum Vilayeti Salnamesine Göre Hakkari'deki Müslim ve Gayrimüslim Sıbyan Mektepleri (1289 Erzurum Vilayet Salnamesi, 1289/1872, 148)

Yeri	Müslim	Hristiyan	Yekün
Albak (Başkale) Kazası	1	2	3
Çal (Çukurca) Nahiyesi	1	-	1
Çölemerik Kazası	3	-	3
Şemdinan (Şemdinli) Nahiyesi	4	-	4
Toplam	9	2	11

Sıbyan mektepleri 1862'de iptidailere dönüştürülürken tamamen kapatılmadılar. Bir taraftan sıbyan mektepleri kendi içinde ıslahata tabi tutulurken diğer taraftan da iptidaiye programları geliştirildi (Taşkın, 2013, 1330). 1872 yılında Sıbyan mekteplerinin ülke genelinde olduğu gibi Hakkari'de de iptidai mekteplere dönüştürülmediğini görmekteyiz. Hakkari'de temel eğitim sıbyan mekteplerinde yapılmaya devam ediyordu. Hakkari kaza ve nahiyeleri içinde Müslim sıbyan mekteplerinden en fazla Şemdinan'da (Şemdinli) bulunmaktadır. Bunu üç mekteple Çölemerik kazası takip etmektedir. Bu tarihte Hakkari'nin kazası olan Gever (Yüksekova) ve Beytüşşebap'da sıbyan mektebinin olmadığını görüyoruz. Hristiyan sıbyan mektebi iki tane olup sadece Albak'ta (Başkale) eğitim öğretim yapmaktaydı. Albak'ta 4.800 Hristiyan, 2.100 Müslüman nüfusu vardı. Albak kazası, Van ve Hakkari bölgesindeki diğer kaza ve nahiyelere göre en fazla Hristiyan nüfusa sahip olan kazaydı (1289 Erzurum Vilayet Salnamesi, 1289/1872, 143).

Tablo 2: 1894-1895 Yılları Van Vilayeti ve Hakkari Sancağındaki İslam İptidai ve Öğrenci Durumu (Alkan, 2000, 96; Güran, 1997, 107)

Vilayet/Liva (Bağımsız Sancak)	Okul Türü			Öğrenci			II. Abdülhamit Devrinde Açılan Okul
	Eski Usul	Yeni Usul	Toplam	E	K	Toplam	
Van	66	5	71	1.218	151	1.369	16
Hakkari	54	-	54	585	-	585	Bilinmiyor
Toplam	120	5	125	1.803	151	1.954	16

Tablo 2'ye baktığımızda Hakkari'deki 54 iptidai mektebin hepsi eski usulle eğitim yapmaktaydı. Van'da bulunan 71 iptidai mektebin 5'inde yeni usulle eğitim yapılıyordu. Bu yılda sıbyan mekteplerinin iptidai mekteplere dönüştürülmesinin özellikle Hakkari'de hiç yapılamadığı görülmektedir. 1894-1895 yılında Hakkari'deki 54 iptidai mektepte sadece erkek öğrenciler vardı. Van'da ise az sayıda kız çocuğu mektebe gidiyordu.

Tablo 3: Sultan Abdülhamid Devrinde Açılan İptidai Mektepler (1317 Maarif Salnamesi, 1317/1901, 1430; 1318 Maarif Salnamesi, 1308/1902, 1598; 1319 Maarif Salnamesi, 1319/1903, 926; 1321 Maarif Salnamesi, 1321/1905, 691)

Liva	Kaza	Bulunduğu Yer	Türü	Kuruluş Tarihi	Masrafı
Van	Van	Havasor Nahiyesinde	İptidai	15 Aralık 1898	1.200
Van	Van	Cafer Bey Köyünde	İptidai	13 Kasım 1898	1.200
Van	Van	Edremit Köyünde	Erkek İptidai	1899	1.200
Van	Van	Bahçelerde Boya oğlu Camiinde	Erkek İptidai	1894	3.720
Van	Van	Hatuniye Mahallesiinde	Erkek İptidai	1892	1.200
Van	Van	Hatuniye Mahallesiinde	İptidai	13 Mayıs 1899	Meçhul
Van	Van	Hatuniye Mahallesiinde	Kız İptidai	1893	1200
Van	Van	Kasabada Katırcı Mahallesiinde	Erkek İptidai	1893	600
Van	Van	Bahçelerde Hacı Mehmet Efendi	Erkek İptidai	1893	600
Van	Van	Bahçelerde Şabaniye Mahallesiinde	Erkek İptidai	1893	960
Van	Van	Bahçelerde Halil Ağa Mahallesiinde	Kız İptidai	1894	5.484
Van	Van	Bahçelerde Halil Ağa Mahallesiinde	Erkek İptidai	1899	600
Van	Van	Kasabada Hüsrev Paşa Camiinde	Erkek İptidai	1897	1.200
Van	Gevaş	Vastan Kasabasında	Erkek İptidai	1898	1.200
Van	Gevaş	Orman Köyünde	İptidai	13 Nisan 1899	Meçhul
Van	Bargiri	Bargiri Kasabasında	İptidai	13 Şubat 1899	1.200
Van	Mahmudi	Sanhanesi Köyünde	İptidai	1898	1.200
Van	Erciş	Eğnesi Kasabasında	Kız İptidai	13 Ekim 1898	1.200
Hakkari	Albak	Tuvani Köyünde	Erkek İptidai	1898	1.200
Hakkari	Albak	Kara Balyan Köyünde	Erkek İptidai	1898	1.200
Hakkari	Albak	Başkale Kasabasında	Erkek İptidai	1892	762
Hakkari	Albak	Şikefti Nahiyesinde	İptidai	13 Eylül 1898	Meçhul

Tablo 3'e göre, Van kazasında 13, Gevaş'ta 2, Bargiri'de 1, Mahmudi'de 1, Erciş'te 1, Hakkari'de 4 iptidai mektep Sultan II. Abdülhamit döneminde açıldı. 1317 yılı Maarif Salnamesinde 11 iptidai mektep varken 1318, 1319 ve 1321 yılı Maarif Salnamelerinde iptidai mektep sayısı 22'ye çıkmıştır. 1317 yılı Maarif Salnamesinde Hakkari Albak kazası Şikefti nahiyesi, Gevaş kazası Orman köyü, Van kazası Hatuniye Mahallesiindeki 13 Mayıs 1899 tarihinde açılan iptidai mekteplerinin kaydına 1318, 1319 ve 1321 yılı Maarif Salnamelerinde rastlanmamaktadır. Yeterli sayıda öğrenci olmadığı için bu mekteplerin kapatılmak zorunda kalındığı akla gelmektedir. İptidai mekteplerin 3'ü kız, 12'si erkek iptidai mektebidir. Kız iptidai mektepleri, Van Erciş Eğnesi kasabası, Van merkez Hatuniye Mahallesi ve Bahçeler de Halil Ağa Mahallesiinde bulunmaktadır. 12 erkek iptidai mektebin 3'ü Hakkari Albak kazasında, 9'u Van'ın kaza, nahiyeye ve mahallelerindedir. 7 iptidai mektebin kız ya da erkek mektep olduğu hususunda kesin bilgi yoktur.

1.2. Rüşdiyeler

Rüşdiyeler, sıbyan mekteplerinin programının takviyesi ile meydana gelen orta seviyedeki okullardır (Taşkın, 2013, 1334). Sultan Mahmut, çocukların Kur'an'ı ezberledikleri (Berkes, 2008, 183) ve kimi zaman da okuma ve yazmayı öğrendikleri geleneksel ilk mekteplerden mezun olmuş 10-15 yaşlarındaki erkek çocuklar için rüşdiyeleri 5 Şubat 1839 tarihinde açtı. Rüşdiyeler, mektep ile mesleki okul yahut devlet dairelerindeki meslek eğitimi arasında bir köprü oluşturuyordu. Rüşdiyeler, ilk açıldığında 4 yıllık bir eğitim amaçlanmıştır. Fakat 21 Mart 1850'de Daru'l-Maarif'in açılmasıyla bu süre 6 yıla çıkarıldı, 1863'te 5, 1869'ta 4 ve son olarak 1892'de 3 yıla indirildi (Zürcher, 2005, 96; Taşkın, 2013: 1334). 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 500 ev bulunan kasabalarda rüşdiyelerin açılmasını şart koşuyordu (Altın, 2008, 275).

1867'ye kadar rüşdiyelere yalnızca Müslüman öğrenciler alınırken bu tarihten sonra gayrimüslim çocuklarda alınmaya başlamıştır. Ayrıca rüşdiyeler, erkek, kız, karışık, askeri ve özel statülerde açılabilirdi (Taşkın, 2013, 1334).

Hakkari vilayetinde rüşdiye eğitimi 1883 senesine kadar yoktu fakat dönem dönem Hakkari'nin merkez kazası konumuna getirilen Başkale'de bu tarihe kadar bir adet rüşdiye eğitim yapıyordu ve 1871 senesinde 21 öğrenci, 1873, 1874 senelerinde 50 öğrenci, 1875 senesinde 63 öğrencisi vardı (1288 Erzurum Vilayet Salnamesi, 1288/1871, 134; 1290 Erzurum Vilayet Salnamesi, 1290/1873, 138; 1291 Erzurum Vilayet Salnamesi, 1291/1874, 138; 1292 Erzurum Vilayet Salnamesi, 1292/1875, 132). 1883 senesinde Gever ve Albak kazalarında iki adet rüştiye bulunmaktaydı. Gever rüşdiyesinde 35, Albak rüşdiyesinde 40 öğrenci eğitim görüyordu (Alkan, 2000, 46).

Tablo 4: 1894 Yılında Hakkari Sancağında Rüştüye, Öğrenci, Öğretmen ve Memur Durumu
(Alkan, 2000, 85)

HAKKARİ SANCAĞI						
Kazalar	Okulun 1893 Yılından Kalan Öğrencisi	Ders Yılı Başından Sonuna Kadar Kabul Edilen Öğrenci	Ders Yılı Sonuna Kadar Bir Nedenle Okuldan Ayrılan Öğrenci	Sınavla Diploma Alan Öğrenci	Sınav Sonrası 1895-1896 Ders Yılına Devren Kalan Öğrenci	Memur ve Öğretmen
Albak	20	-	9	2	9	2
Çölemerik	42	-	-	5	37	2
Gever	23	-	-	3	20	1
Toplam	85	-	9	10	66	5

Tablo 4'e göre, 1894 senesinde Hakkari sancağının Çölemerik, Gever ve Albak kazalarında rüşdiye vardı. En fazla öğrenci Çölemerik rüşdiyesinde bulunuyordu. Bu okullarda başarılı olabilen öğrenci sayısı ise çok azdı. Rüşdiyelerde okuyan 85 öğrencinin 10'u diploma almaya hak kazanmıştı, Albak rüşdiyesindeki 9 öğrenci herhangi bir nedenle okuldan ayrılmış, 66 öğrenci ise sınavı geçemeyerek başarısız olmuştu. Bu okullarda ise toplam 5 memur ve öğretmen görev yapıyordu.

1897 senesinde Osmanlı Devleti'nin ilk istatistik yıllığında Van vilayeti ve sancakları ile kazalarında 10 rüştiye mektebi mevcuttu. Bu mekteplerde 25'i kız, 313 erkek olmak üzere 338 öğrenci eğitim görmekte (Güran, 1997, 107) ve 16 öğretmen görev yapmaktaydı. Van vilayetinde 1897 yılında bir adet askeri rüştiye bulunmaktaydı ve 139 öğrencisi, 10 öğretmeni, 4 memuru, 6 hademesi vardı (Güran, 1997, 127).

Tablo 5: 1900-1905 Maarif Salnamelerine Göre Van Vilayeti ve Hakkari Sancağında Bulunan Rüşdiye Mektepleri Öğrenci, Öğretmen ve Hademe Sayıları (1316 Maarif Salnamesi, 1316/1900, 1206-1207; 1317 Maarif Salnamesi, 1317/1901, 1422-1423; 1318 Maarif Salnamesi, 1318/1902, 1594-1595; 1319 Maarif Salnamesi, 1319/1903, 922-923; 1321 Maarif Salnamesi, 1321/1905, 688-689)

Adı	Öğrenci Sayısı					Öğretmen Sayısı					Hademe Sayısı				
	1900	1901	1902	1903	1905	1900	1901	1902	1903	1905	1900	1901	1902	1903	1905
Van Merkez	30	27	21	17	17	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1
Edremit	16	25	15	17	17	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1
Adilcevaz	22	21	21	17	17	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
Gevaş	8	15	25	21	21	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1
Erciş	23	22	41	40	40	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1
Hakkari Sancağı	-	37	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-
Albak	20	-	27	50	50	2	-	3	3	3	1	-	1	1	1
Gever	20	22	36	18	18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çölemerik	18	36	27	16	16	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1

Tablo 5'e göre Van vilayetinin 5 kazasında, Hakkari sancağının ise 3 kazasında rüşdiye mektebi olduğunu görüyoruz. 1901 Maarif Salnamesindeki Hakkari sancağındaki rüşdiye mektebi diğer hiçbir Maarif Salnamesinde yer almamaktadır. Hakkari sancağının merkez kazası olan Çölemerik'te ise Maarif salnamelerine göre sadece bir rüşdiye mektebi bulunmaktadır. 1901 Maarif Salnamesinde Hakkari sancağında belirtilen rüşdiyenin Çölemerik kazasındaki rüşdiye ile karıştırılarak tekrar yazım olduğu düşünülmektedir. Rüşdiyeler içinde sadece Albak rüşdiyesinde öğrenci sayısı devamlı artma göstermiştir. Van merkez ve Adilcevaz kazalarında öğrenci sayılarında her yıl bir önceki yıla göre azalma vardır.

Albak kazası rüşdiyesinde öğrenci sayısı Van merkezdeki öğrenci sayısından üç kat fazla olmasına rağmen öğretmen sayısı aynıdır. Rüşdiyeler de hademe sayısı aynı olup bir görevli vardır.

Tablo 6: Rüşdiyelerde Görevli Öğretmenler (1316 Maarif Salnamesi, 1316/1900, 1206-1207; 1317 Maarif Salnamesi, 1317/1901, 1422-1423; 1318 Maarif Salnamesi, 1318/1902, 1594-1595; 1319 Maarif Salnamesi, 1319/1903, 922-923; 1321 Maarif Salnamesi, 1321/1905, 688-689)

Yer Adı	Görevi	1900 Maarif Salnamesi	1901 Maarif Salnamesi	1902 Maarif Salnamesi	1903 Maarif Salnamesi	1905 Maarif Salnamesi
Van Merkez	Muallim-i Evvel	Bekir Efendi	Bekir Efendi	Bekir Efendi	Bekir Efendi	Bekir Efendi
	Muallim-i Sani	Mustafa Efendi	Mehmet Efendi	Mehmet Efendi	Mehmet Efendi	Mehmet Efendi
	Güzel Yazı Öğretmeni	İlyas Efendi	İlyas Efendi	İlyas Efendi	İsa Efendi	İsa Efendi
Edremit	Muallim-i Evvel	-	-	-	-	-
	Muallim-i Sani	Mehmet Emin Efendi	Mehmet Emin Efendi	Mehmet Emin Efendi	Mehmet Emin Efendi	Abdulhalim Efendi
	Güzel Yazı Öğretmeni	-	Nuri Efendi	Nuri Efendi	Nuri Efendi	Nuri Efendi
Adilcevaz	Muallim-i Evvel	-	-	-	-	-
	Muallim-i Sani	Mehmet Efendi	-	Mehmet Efendi	Mehmet Efendi	Mehmet Efendi
	Güzel Yazı Öğretmeni	-	-	-	-	Halil Efendi
Gevaş	Muallim-i Evvel	-	-	-	-	-
	Muallim-i Sani	-	Mehmet Efendi	Mehmet Efendi	Mehmet Efendi	Mehmet Efendi
	Öğretmen Vekili	Hacı Yusuf Efendi	-	-	-	-
	Güzel Yazı Öğretmeni	-	-	Cemal Efendi	Cemal Efendi	Cemal Efendi
Erciş	Öğretmen	Ahmet Hamdi Efendi	Ahmet Hamdi Efendi	Ahmet Hamdi Efendi	Ahmet Hamdi Efendi	Ahmet Hamdi Efendi

	Güzel Yazı Öğretmeni	-	Mustafa Efendi	Mustafa Efendi	Mustafa Efendi	Necip Efendi
Hakkari Sancağı	Muallim-i Sani	-	Nuri Efendi	-	-	-
	Güzel Yazı Öğretmeni	-	Derviş Efendi	-	-	-
Albak	Muallim-i Evvel	Ömer Lütfi Efendi	-	-	Taha Efendi	Taha Efendi
	Muallim-i Sani	-	-	Nuri Efendi Ziya Alaaddin Efendi	Ziya Alaaddin Efendi	Ziya Alaaddin Efendi
	Güzel Yazı Öğretmeni	Derviş Efendi	-	Derviş Efendi	Derviş Efendi	Derviş Efendi
Gever	Öğretmen	Salih Efendi	-	Salih Efendi	Salih Efendi	Salih Efendi
Çölemerik	Muallim-i Sani	Hasan Efendi	Hasan Efendi	Hasan Efendi	Hasan Efendi	Hasan Efendi
	Güzel Yazı Öğretmeni	Hamdi Efendi	Mehmet Ferit Efendi	Mehmet Ferit Efendi	Mehmet Ferit Efendi	Mehmet Ferit Efendi

Tablo 6'ya baktığımızda Hakkari sancağındaki rüşdiyede görevli Nuri Efendi'nin 1902 tarihli salnamede ve Derviş Efendi'nin ise 1900-1905 tarihli salnamelerde Albak rüşdiyesinde görevli oldukları görülmektedir. Tablo 5 ve Tablo 6'ya bakıldığında Hakkari sancağı merkezi ve Çölemerik'te iki rüşdiye olduğu algısı oluşmaktadır. Halbuki 1901 Maarif Salnamesinde Hakkari sancağında var olarak gösterilen rüşdiye Çölemerik merkezdeki rüşdiyenin kendisidir ve tekrar yazım hatası yapılmıştır.

Tablo 6'ya göre merkez ve merkeze yakın rüşdiyelerde öğretmen sayısı fazladır. Merkeze uzak olan kazaların rüşdiyelerinde öğretmen sayısı öğrenci sayısı ile orantılı değildir. Merkeze uzak olan bu rüşdiyelerde öğrenci sayısı fazla olmasına rağmen görevlendirilen öğretmen sayısı merkezdeki öğretmen sayısından düşüktür.

Rüşdiyelerde Türkçe, Tuhfe ve Nuhbe, Sübha-i Sıbyan gibi dil, Birgivi Risalesi ve diğer ahlak kitapları, hat ve kitabet dersleri olarak programlandı. 1846 talimatnamesine göre, Kur'an-ı Kerim, Akaid, Arapça, Hesap ve yazı öğretilmekteydi. 1848'de bu programa Farsça, Coğrafya ve Hendese ilave edildi (Taşkın, 2013, 1334).

Tablo 7: Sultan Abdülhamid Devrinde Açılan Rüşdiye Mektepleri (1318 Maarif Salnamesi, 1318/1902, 1598; 1319 Maarif Salnamesi, 1319/1903, 926; 1321 Maarif Salnamesi, 1321/1905, 691)

Liva	Kaza	Bulunduğu Yer	Türü	Kuruluş Tarihi	Masraf Miktarı
Van	Van	Bahçelerde Hafiziye Mahallesi	Rüşdiye	-	10.840
Van	Van	Edremit Karyesinde	Rüşdiye	-	8.200
Van	Gevaş	Vastan Kasabasında	Rüşdiye	-	8.200
Van	Erciş	Eğnesi Kasabasında	Rüşdiye	-	8.200
Van	Adilcevaz	Adilcevaz Kasabasında	Rüşdiye	-	8.200
Hakkari	Albak	Başkale Kasabasında	Rüşdiye	-	10.840
Hakkari	Gever	Dize Kasabasında	Rüşdiye	-	5.800
Hakkari	Çölemerik	Çölemerik Kazasında	Rüşdiye	-	8.200

Tablo 7'ye göre, rüşdiye Hakkari sancağında Albak, Gever ve Çölemerik kazalarında vardı. Sultan Abdülhamit devrinde açılan rüşdiyelere 1900 ve 1901 Maarif Salnameleri haricinde 1902, 1903 ve 1905 Maarif Salnamelerinde rastlanmaktadır. Van vilayetinin 5 kazasında, Hakkari sancağının ise 3 kazasında rüşdiye mektebi açılmıştır.

1.3. Medreseler

Osmanlı klasik döneminde ilköğretim kurumunu ifade eden sıbyan mektebinin üstünde, orta ve yüksek eğitim veren kurumlara medrese denilmiştir (Taşkın, 2013, 1342). Medreseler İslam dünyasında Şiiiler ve Sünniler arasında eğitim alanında yaşanan kutuplaşmanın bir ürünü olarak ortaya çıkmışlardır. Mısır Şii Fatimileri, darül-ilm veya darül-hikme adını verdikleri eğitim kurumlarında Şii mezhebinin propagandasını yapmaları ve Kahire'de bazı Sünni bilgilerin öldürülmesi, Sünniliğin özellikle Şafi'i ve Hanefi mezheplerinin ağırlıklı olduğu ülkelerde medrese adı verilen eğitim kurumlarının kurulmasına yol açmıştır. İslamiyet'in kabulüyle eğitimimiz ilk kez medrese denilen planlı ve düzenli bir örgün eğitim kurumuyla tanışmış ve medrese eğitimi Osmanlı Devleti'nin son yıllarında gittikçe köhneleşerek Türkiye Cumhuriyeti devrinde 1924 yılına kadar devam etmiştir (Candan, 2013, 107; Anameriç, 2006, 66; Zengin, 2002, 308). 1869 Maarif Nizamnamesi medreselerle ilgili herhangi bir düzenleme getirmemiştir. II. Meşrutiyet döneminde medreseler ıslah edilmeye çalışılmış fakat I. Dünya Savaşı sürecinde başarılı olunamamıştır (Zengin, 1998, 447; Atay, 1982, 43; Ergün, 1982, 88). Bu durum ise eğitimi medresenin dolayısıyla dinin etkisinden kurtararak laikleştirmek olarak yorumlanmaktadır. Bu şekilde Osmanlı eğitim hayatının en önemli kurumu olagelen medreseler ıslah edilme şansını yitirmiş, yaygın ve kıymetli bir eğitim müessesesi gözden çıkarılmıştır (Berkes, 2008, 231; Ortaylı, 2010a, 109; Altın, 2008, 275; Saffet, 15 Teşrinisani 1326/28 Kasım 1910, 1642). Medreselerin büyük bir çoğunluğu kişisel yardım ve bağışlarla kurulurken buldukları yerin ya da kurucusunun adıyla anılırlardı (Birbudak, 2007, 310).

Tablo 8: Van ve Hakkari'deki Medreseler (1317 Maarif Salnamesi, 1317/1901, 1426; 1318 Maarif Salnamesi, 1318/1902, 1596; 1319 Maarif Salnamesi, 1319/1903, 924; 1321 Maarif Salnamesi, 1321/1905, 690; 1288 Erzurum Vilayet Salnamesi, 1288/1871, 148; 1289 Erzurum Vilayet Salnamesi, 1289/1872, 148; 1290 Erzurum Vilayet Salnamesi; 1290/1873, 138; 1291 Erzurum Vilayet Salnamesi, 1291/1874, 149; Evkaf Defterleri, Ev.d., 16257, 11; Evkaf Defterleri, Ev.d., 16668)

Liva	Kaza	Medresenin İsmi	Yeri	Müdürris	Talebe	Medresenin Kurucusu
Van	Van	Hüsrev Paşa	Hüsrev Paşa Cami	1	5	Hüsrev Paşa
Van	Van	Topçuoğlu	Topçuoğlu Mahallesinde	1	12	Topçuoğlu
Van	Erciş	Yahya Bey	Kasaba Ortasında	1	7	Yahya Bey
Van	Adilcevaz	Hatuniye	Kasaba Ortasında	1	15	Hatuniye
Van	Gevaş	İzzeddin Şir	Kasaba Ortasında	1	17	Hakkari Beylerinden İzzeddin Şir Bey
Van	Van	İskender Paşa	Sanayine Mahallesinde	1	5	İskender Paşa
Van	Van	Cami Kebir	Cami Kebir	1	17	Abdürrahman Bey
Hakkari	Albak	Piran	Cami Kebir	1	12	Hakkari Beylerinden Hüsrev Bey
Hakkari	Çölemerik	Meydan	Cami Kebir	1	15	Hakkari Beylerinden İzzeddin Şir Bey

Tablo 8' e göre, Van vilayetinde yedi, Hakkari sancağında ise Albak ve Çölemerik'te birer tane olmak üzere iki medrese bulunmaktadır. Albak'taki Piran medresesi Hakkari beylerinden Hüsrev Bey, Çölemerik'teki Meydan medresesi de Hakkari beylerinden İzzeddin Şir Bey tarafından kurulmuştur. Medreselerdeki öğrenci miktarlarında herhangi bir değişiklik bulunmamaktadır.

1.4. Gayrimüslim Mektepler

Gayrimüslimler, Tanzimat Fermanı'nın kendilerine tanıdığı imtiyaz ile mekteplerini geliştirme ve sayılarını gittikçe artırma imkanına sahip olmuşlardır. 1856 Islahat Fermanı'nın ilanı ile gayrimüslimlere eğitim-öğretim konusunda birçok haklar tanınmıştır. Islahat Fermanı'nın getirmiş olduğu "din serbestliği" ilkesi çerçevesinde Hıristiyan unsurlar eğitimde özerk hareket ediyorlardı (Elove, 1953, 315; Sezer, 1999, 173). Her ne kadar Babıali 1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Akıncı, 2014, 8; Aslan, 2012, 102;) gibi yasal düzenlemeler getirse de Hıristiyan unsurların bu özerkliğinin önüne geçemedi (Aydın Mithat, 2006, 87). Gayrimüslim okulların öğretim biçimi ve öğretmenlerinin seçimi padişahın seçeceği üyelerden oluşan muhtelit bir maarif meclisinin kontrolü ve denetimi altında olacaktı. Fakat kanun tarafından düzenleme getirilmesine rağmen azınlıkların mektep ve programlarına karışılmıyordu (Taşkın, 2013, 1347). Gayrimüslim okullarda ayrılıkçı ve milliyetçi hareketler kendini göstermeye başladı (Akyüz, 1970, 122). Özellikle Hıristiyan unsurlardan Ermenilerin XIX. yüzyılın sonlarında Doğu'da çıkarmış olduğu ayrılıkçı hareketler kapsamında kendi okullarında da bu ayrımcılığı vurgulamaktan geri

kalmamışlardı. Ermenilerin çoğunlukta olduğu Başkale’de 1871 yılında iki Hıristiyan Okulu, on kilise, Çölemerik’te beş kilise, Geve’de on kilise vardı (1288 Erzurum Vilayet Salnamesi, 1288/1871, 148; Derderian, 2009; 38). 1888 yılında Başkale kasabasında Ermenilere ait mektebin muallimi Vani Banciyan köylere giderek buralarda nüfus yazımı yapıyordu. Ayrılkçı hareketlerin körüklendiği bu Ermeni mekteplerinde her ne kadar tedbirler alınsa da “muzır” şarkılar öğretilmekteydi. (BOA, MF. MKT. 94).

Tablo 9: 1897 Yılı Van Vilayeti ve Sancakları İle Kazalarındaki Gayrimüslim Rüştîye ve İptidai Okullarının Durumu (Güran, 1997, 137)

	Gayri Müslim Rüştî Mektepleri						
	Mektep Adedi	Talebe adedi			Öğretmen Adedi		
		Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam
Van	8	1.585	735	2.320	58	18	76
Gayri Müslim İptidai Mektepleri							
	12	285	159	444	14	1	15
Toplam	20	1.870	894	2.764	72	19	91

Tablo 9’a göre, 1897 yılında Van vilayeti sancak ve kazalarında 8’i rüşdiye, 12’si iptidai olmak üzere 20 mektep vardı. Bu mekteplerde kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısının yarı oranındaydı. 1897 yılındaki kız öğrenci sayısı İslam mekteplerinde bulunan kız öğrenci sayısından çok fazladır. Van vilayetinde 1897 yılında Müslümanlara ait 125 iptidai, 10 rüşdiye olmak üzere 135 mektepte 176 kız olmak üzere 2.292 öğrenci eğitim görüyordu. Müslüman okullarında okul başına 17 öğrenci, gayrimüslim okullarında ise 138 öğrenci düşmektedir. Hıristiyanlar eğitim konusunda Müslümanlardan çok daha iyiydiler.

Tablo 10: Van ve Hakkari'de Gayrimüslim Mektepler (1316 Maarif Salnamesi, 1316/1900, 1210; 1317 Maarif Salnamesi, 1317/1901, 1426; 1318 Maarif Salnamesi, 1318/1902, 1596; 1319 Maarif Salnamesi, 1319/1903, 925; 1321 Maarif Salnamesi, 1321/1905, 690)

Liva	Kaza	Mektebin İsmi	Mektebin Mensup Olduğu Cemaat	Mektebin Derecesi	Kuruluş Tarihi
Van	Van	Hamparsum	Ermeni	Rüşdiye	20 Eylül 1892
Van	Van	Hamparsum	Ermeni	İdadi	1879
Van	Van	Erek Kilise	Ermeni	Rüşdiye	17 Mart 1894
Van	Van	Erek Kilise	Ermeni	İdadi	1894
Van	Van	İki Kilise	Ermeni	İdadi ve Rüşdiye	Ruhsatsız
Van	Van	İki Kilise	Ermeni	Rüşdiye	20 Kasım 1894
Van	Van	Haysusyan	Ermeni	Rüşdiye	13 Eylül 1897
Van	Van	Haysusyan	Ermeni	İdadi	Ruhsatsız
Van	Van	Posantiyan	Ermeni	Rüşdiye ve İptidai	11 Haziran 1894
Van	Van	Posantiyan	Ermeni	Rüşdiye	1893
Hakkari	Albak	Narsisyan	Katolik	İptidai	30 Mart 1899
Van	Van	Ermeni Katolik	Katolik	İptidai	11 Nisan 1899
Van	Van	Sosanyan	Ermeni	İptidai	20 Kasım 1899
Van	Van	Sandukyan	Ermeni	Rüşdiye	13 Kasım 1894
Van	Van	Sandukyan	Ermeni	İdadi ve Rüşdiye	Ruhsatsız

Tablo 10 incelendiğinde, 1900 tarihli Maarif Salnamesinde rüşdiye ve idadi olarak eğitim veren Erek Kilisesi, İki Kilise, Hamparsum, Sandukyan mektepleri diğer maarif salnamelerinde idadi eğitimi vermeyip sadece rüşdiyesi eğitim vermektedir. 1900 tarihli Maarif Salnamesinde Haysusyan mektebi idadi olarak eğitim veriyor iken idadi olma vasfı ortadan kalktığı için diğer maarif salnamelerinde rüşdiye olarak eğitim verdiği görülmektedir. 1900 tarihli Maarif Salnamesinde Posantiyan mektebinin kuruluş tarihi 1893 ve rüşdiye derecesinde eğitim verirken diğer maarif salnamelerinde rüşdiye ve iptidai olarak eğitim vermektedir. Hakkari sancağının Albak kazasında ise Katolıklara ait bir iptidai mektebi vardır. Van vilayetinin merkezindeki Hamparsum idadi mektebi en erken tarihte açılan mekteptir.

Tablo 11: Van ve Hakkari’de Gayrimüslim Mektepleri Öğrenci Sayıları (1316 Maarif Salnamesi, 1316/1900, 1210; 1317 Maarif Salnamesi, 1317/1901, 1426; 1318 Maarif Salnamesi, 1318/1902, 1596; 1319 Maarif Salnamesi, 1319/1903, 925; 1321 Maarif Salnamesi, 1321/1905, 690)

Liva	Kaza	Adı	Türü	1900 Maarif Salnamesi		1901 Maarif Salnamesi		1902 Maarif Salnamesi		1903 Maarif Salnamesi		1905 Maarif Salnamesi	
				E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
Van	Van	Hamparsum	Rüşdiye	10	-	150	-	150	-	150	-	150	-
Van	Van	Hamparsum	İdadi	160	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Van	Van	Erek Kilise	Rüşdiye	-	-	160	-	160	-	160	-	160	-
Van	Van	Erek Kilise	İdadi	95	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Van	Van	İki Kilise	İdadi ve Rüşdiye	155	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Van	Van	İki Kilise	Rüşdiye	-	-	210	-	210	-	210	-	210	-
Van	Van	Haysusyan	Rüşdiye	-	-	160	-	160	-	160	-	160	-
Van	Van	Haysusyan	İdadi	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Van	Van	Posantiyan	Rüşdiye ve İptidai	-	-	-	180	-	180	-	180	-	180
Van	Van	Posantiyan	Rüşdiye	-	85	-	-	-	-	-	-	-	-
Hakkari	Albak	Narsisyan	İptidai	-	-	35	-	35	-	35	-	35	-
Van	Van	Ermeni Katolik	İptidai	-	-	15	-	15	-	15	-	15	-
Van	Van	Sosanyan	İptidai	-	-	-	75	-	75	-	75	-	75
Van	Van	Sandukyan	Rüşdiye ve İdadi	160	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Van	Van	Sandukyan	Rüşdiye	-	-	85	-	85	-	85	-	85	-

Tablo 11’e göre gayrimüslim okullardan sadece ikisinde kızlar eğitim görmektedir. Bu mekteplerden Posantiyan mektebi 1900 tarihinde 85 kız öğrenci ile rüşdiye mektebi olarak eğitime başladıktan sonra diğer maarif salnamelerinde kız öğrenci sayısı 180’e ulaşmış ve iptidai ve rüşdiye olarak eğitime devam etmiştir. Kızların eğitim gördüğü bir diğer mektep ise Sosanyan iptidai mektebi olup 1901 tarihi itibarıyla 75 kız öğrenci ile eğitim verilmiştir. Yabancı okulların çoğunda öğrenci miktarı başlangıç yıllarına göre artış göstermiştir.

Tablo 12: 1905-1908 Yılları Arasında Van Vilayeti ve Hakkari Sancağındaki Resmi ve Özel Okul Sayıları (Alkan, 2000, 156)

Vilayet/Liva (Bağımsız Sancak)	Okulların Derecesi	Resmi Okullar			Özel Okullar						
		E	K	KR	Ermeni			Musevi	Nasturi	Amerikan	
					E	K	KR	KR	KR	E	K
Van	İptidai	11	2	15	1	2	27	-	-	-	-
	Rüşdiye	1	1	-	3	1	1	-	-	1	1
	İdadi	1	-	-	2	1	-	-	-	-	-
	Darülmuallimin-i İptidai	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	14	3	15	6	4	28	-	-	1	1
Hakkari	İptidai	2	-	3	-	-	1	1	7	-	-
	Rüşdiye	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	İdadi	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Darülmuallimin-i İptidai	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	7	-	3	-	-	1	1	7	-	-

Tablo 12'ye göre, Ermeni okulları Van'da çoğunluktadır. Nasturi okulları ise yedi tane olup çoğunlukla yaşadıkları Hakkari sancağındadır. Van ve Hakkari'deki okulların çoğunluğunu ise iptidai okullar oluşturmaktadır. Van'da 38 mektep Ermenilere aittir. Bu tarihte Van'daki resmi okul sayısı ise 32'dir. Ermeni okulları Müslüman okullarından fazladır. Musevilere ait olan tek bir okul ise Hakkari'dedir. Hakkari ve Van'da daha önceki yıllarda idadi derecede mektep yokken 1905-1908 yılları arasındaki dönemde birer idadi mektep bulunmaktadır. Van ve Hakkari'deki okul dağılımlarının gayrimüslim nüfusla doğru orantılı olduğu yukarıdaki tablodan anlaşılmaktadır.

1907 yılında Hakkari sancağının Gever kazasının merkezi Dize kasabasının çoğunluğu Nasturi idi. Burada bir adet rüştiye bulunmaktaydı ve bu okuldan Nasturiler faydalanıyordu. Hakkari sancağının dahilinde bulunan Şemdinan kazasında ise seksen çocuk mevcudu olan bir rüştiye bulunmaktaydı. Gever'deki cemaat burada bir adet iptidai okulunun açılmasını tertip ettiklerinden Gever'deki rüştiyenin hademesiyle birlikte maaşları ve masrafları da dahil olmak üzere Şemdinan'a getirilmesi için Maarif Nezaretinden istekte bulunuldu (BOA, MF. MKT. 857).

1.5. Yabancı Okullar

Yabancı okulların kurulması ve yaygınlaşmasında misyonerlerin etkisi çoktur. 1856 tarihli Islahat Fermanı'nın getirdiği vicdan hürriyeti ile mezhep değiştirme serbestliğinden de yararlanarak misyonerler çalışmalarına hız verdiler. 1878'de Osmanlı Devleti'ne dikte ettirilen Berlin Antlaşması da misyonerlerin daha rahat hareket etmelerini sağladı (Aydın Mithat, 2006, 87). Anadolu'ya ilk gelen Amerikalı Protestan misyonerler 1810'da Boston'da kurulan ve kısaca American Board olarak anılan American Board of Commissioners for Foreign Missions (ABCFM) (American Board Of Commissioners For Foreign

Missions, 1839: 16) isimli teşkilatın okullarını açtılar (Sezer, 1999, 173; Yiğitoğlu, 2012, 106; Akgün, 1992: 2; American Board Of Commissioners For Foreign Missions, 1851: 6). American Board öncelikle Müslümanlar ve Yahudiler üzerinde etkili olmaya çalışmış fakat başarılı olamayınca Ermenilere yönelmişlerdir (Creagh, 2010; 179). Bu toplum üzerinde önemli bir etki ve bağımsız bir Ermenistan kurulması yönünde bir bilinçlenme yaratmıştır. Misyoner okullarından mezun olan Ermeniler gerek bu okullarda gerekse kendi cemaat okullarında öğretmenlik yapmak suretiyle toplum üzerindeki etkinliklerini artırmışlardır (Özdemir, 2012, 120; Aydın Mithat, 2006, 98).

Osmanlı Devleti, yabancı devlet okullarının sayı, yaygınlık ve faaliyet açısından siyasi amaçlı ve zarar verici boyutlardaki gittikçe artan çabalarını önlemek için yasal tedbirler almaya çalıştı fakat yasaları çıkartma ve uygulama sürecinde hem kendi zayıf durumundan hem de yabancı devletlerin baskısından kaynaklanan bir dizi engel nedeniyle beklenen başarıyı elde edemedi (Haydaroğlu, 2005, 159).

Yabancı okullar ne yönetim ne de program açısından Osmanlı maarif sistemiyle hiçbir bütünleşme kuramamışlardır. Hatta bunların bazıları uzun süre ruhsatsız çalışmıştır. Yabancı okulların Osmanlı coğrafyası üzerindeki dağılımı dikkat çekicidir. Daha çok uluslaşma sürecine giremeyen veya geç giren bölgelerde kurulmuşlardır (Ortaylı, 2010b, 218).

Misyonerler kendi okullarının açılmasına gayret gösterirken gayrimüslimlerin okullarının açılmasında da öncülük ediyorlardı (Anderson, 1863: 326). 1887 yılında iki İngiliz öğretmen Nasturilerin kendilerine ait okulun inşasının yerinin belirlenmesi için Çölemerik'e gelmiş ve Maarif Nezareti Hakkari vilayetine durumu bildirerek gönderilen iki İngiliz öğretmene yardımcı olunmasını istemişti (BOA, MF. MKT. 91, 1303). Çölemerik ve Levin nahiyesinde oturan Müslümanlar ile Tiyari Nasturileri (Badger, 1850: 188) arasındaki çatışmanın önüne geçilebilmesi için 17 Ocak 1901 tarihinde hazırlanan raporda ise İngiliz misyoner Mr. Brown tarafından Nasturi ruhanisi Marşimon namına Hakkari'de 19 okul açıldığı belirtilmektedir. Bu okullardan 1'i merkez livada, 2'si Koçanis'de, 4'ü Gever'de, 3'ü Tuhub'da, 2'si Cilo nahiyesinde, 3'ü Tiyar-ı Süfela'da, 4'ü Dize nahiyesinde faaliyete geçti (BOA, Y.PRK.KOM., 10).

Çeşitli dini ve etnik unsurları bünyesinde yaşatan Hakkari'de misyonerler okullarını açmak için seferber oldular. 1905 yılında Hakkari sancağı Çölemerik kazasında İngiliz Mr. Bravdon iptidai derecesinde beş okul, Amerikan vatandaşı Mr. Mc Dowell, biri rüştiye, diğer dördü iptidai derecesinde olmak üzere beş misyoner okulunu Nasturilerin yoğunlukta olduğu Çölemerik kazasında hükümetin izni olmadan açtılar (BOA, MF.MKT. 1058, 8; Vine, 1937: 198).

Tablo 13: Van'da Yabancı Okullar (1316 Maarif Salnamesi, 1316/1900, 1210; 1317 Maarif Salnamesi, 1317/1901, 1427; 1318 Maarif Salnamesi, 1318/1902, 1598; 1319 Maarif Salnamesi, 1319/1903, 925; 1321 Maarif Salnamesi, 1321/1905, 690)

Liva	Kaza	Mektebin İsmi	Mektebin Mensup Olduğu Millet	Namına Ruhsat Verilmiş Olan Mesul Müdür	Mektebin Derecesi	Ruhsatname Tarihi	Kuruluş Tarihi
Van	Van	Amerikan	Ermeni	Kıbrız	Rüşdiye	1874	1874
Van	Van	Amerikan	Ermeni	Kıbrız	Rüşdiye	1873	1873
Van	Van	Amerikan	Ermeni	Kıbrız	İdadi	1873	1873
Van	Van	Amerikan	Ermeni	Doktor Rabtus	Rüşdiye	-	1892
Van	Van	Amerikan	Ermeni	Doktor Rabtus	İptidai	-	1892

Tablo 13'e göre yabancı okullar sadece Van vilayetinde eğitim veriyorlardı. 1900 tarihli Maarif Salnamesinde iki rüşdiye, bir idadi derecesinde olmak üzere üç okul bulunmaktadır. Diğer salnamelerde ise bir rüşdiye, bir iptidai derecesinde olmak üzere iki okul eğitim vermektedir. Bu okullar Van vilayetinde Amerikan Protestan Okulu olup okullar Ermenilere aittir.

Tablo 14: Van Vilayetinde Yabancı Okullarda Öğrenci Sayıları (1316 Maarif Salnamesi, 1316/1900, 1210; 1317 Maarif Salnamesi, 1317/1901, 1427; 1318 Maarif Salnamesi, 1318/1902, 1598; 1319 Maarif Salnamesi, 1319/1903, 925; 1321 Maarif Salnamesi, 1321/1905, 690)

Adı	1900 Maarif Salnamesi		1901 Maarif Salnamesi		1902 Maarif Salnamesi		1903 Maarif Salnamesi		1905 Maarif Salnamesi	
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
Amerikan	-	90	-	-	-	-	-	-	-	-
Amerikan	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Amerikan	41	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Amerikan	-	-	210	180	210	180	210	180	210	180
Amerikan	-	-	170	105	170	105	170	105	170	105

Tablo 14'deki okulların öğrenci sayıları tablo 13'deki sıralamaya göre verilmiştir. 1900 tarihli salnamede verilen üç okul ile ilgili bilgiler diğer salnamelerde gösterilmemiştir. Yabancı okullarda kız öğrencilerin sayısının yüksek olduğu görülmektedir.

1.6. Kütüphaneler

Kültür hayatımızdaki tarihi bilinen ilk yazılı belgeler, Göktürkler dönemine ait olmasına rağmen eğitimimizde kütüphanelerin tarihsel temelleri Türklerin İslamiyet'i kabulü sonrası Karahanlılar döneminde atılmıştır. Selçuklular devrinde fikir hayatı geliştikçe yaygın eğitim kurumu olarak hizmet veren kütüphaneler de çoğalmış, o dönemde üretilen birçok yeni eserle zenginleşmiştir. Anadolu'ya

yeniden birlik ve beraberliği getiren Osmanlılar, Selçuklulardan devraldıkları Türk kültüründeki kütüphane mirasını daha da geliştirmişlerdir. Özellikle Fatih dönemi ve sonrasında kütüphaneler, diğer bilim ve eğitim kurumlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Candan, 2013: 120).

Tablo 15: Van Vilayetindeki Kütüphaneler (1316 Maarif Salnamesi, 1316/1900, 1210; 1317 Maarif Salnamesi, 1317/1901, 1427; 1318 Maarif Salnamesi, 1318/1902, 1598; 1319 Maarif Salnamesi, 1319/1903, 926; 1321 Maarif Salnamesi, 1321/1905, 691)

Liva	Kaza	Kütüphanenin İsmi	Yeri	Kurucusu	Kitap Adedi	Tesis Tarihi
Van	Van	İskender Paşa	Kaza İçinde	İskender Paşa	43	Eski
Van	Albak	Şah	Kaza İçinde	Abbasiden	300	Eski
Van	Van	İskender Paşa	Sananiye Mahallesinde	İskender Paşa	162	Eski
Van	Van	Cami Kebir	Cami Kebir Mahallesinde	Abdurrahman Paşa	60	Eski

Tablo 15'e göre kütüphaneler Van vilayetinde bulunmaktadır. Maarif salnamelerinde Hakkari'de kütüphane ile ilgili bir kayıt bulunmamaktadır. Van vilayeti merkez kaza içindeki İskender Paşa Kütüphanesi 1900 tarihli Maarif Salnamesinde yer alırken diğer salnamelerde kütüphane yeri olarak Sananiye Mahallesi olarak geçmektedir. 1905 tarihli Maarif Salnamesinde Cami Kebir Mahallesindeki kütüphanede kitap miktarı altı adet olarak gösterilmiştir, bu miktarın yanlış yazılarak gerçekte ise diğer salnamelerdeki kitap miktarı olan 60 adet olduğu değerlendirilmektedir.

1.7. Matbaa

Osmanlı'nın son döneminde Hakkari'de kütüphanenin varlığından bahsetmek mümkün olmadığına göre burada matbaanın bulunmamasında yadırganacak bir durum yoktur. Hakkari'de matbaanın varlığına dair bir kaydın yer almadığı Maarif Salnamelerinde sadece Van'da vilayet matbaası kaydı bulunmaktadır.

Tablo 16: Van Vilayetinde Matbaa (1317 Maarif Salnamesi, 1317/1901, 1427; 1318 Maarif Salnamesi, 1318/1902, 1598; 1319 Maarif Salnamesi, 1319/1903, 926; 1321 Maarif Salnamesi, 1321/1905, 691)

Liva	Kaza	Matbaanın İsmi	Yeri	İmtiyaz Sahibi	Türü	Hangi Lisanslarda Eser Tab ettiği	Kuruluş Tarihi
Van	Van	Vilayet Matbaası	Hükümet Konağı Civarında	Resmi	Taş Basması	Türkçe	1891

Tablo 16'ya göre, vilayet matbaası 1891 tarihinde kurulmuş taş-hurufat ve Türkçe baskı yapan bir matbaadır.

2. SONUÇ

Hakkari'deki eğitimin türü ve sistemi ile ilgili bilgiler Erzurum Vilayet Salnameleri, 1894 yılı istatistik yıllığı ve 1901 ve 1905 yılları arasındaki maarif salnamelerinde detaylı olarak verilmektedir. İlkokul seviyesindeki okullar Hakkari genelinde olmasına rağmen rüşdiyeler ile medreseler sadece belli başlı yerlerde eğitim yapmaktaydı. Bu okullarda göze çarpan en önemli özellik ise kız çocuklarının okula gitmemesiydi. Farklı dini topluluklara sahip olan Hakkari'de yabancıların eğitime daha çok önem verdiği görülmektedir. Nüfus yönünden zenginliği olan Hakkari misyonerlerin çalışma sahası olmuştur. Bu misyonerlerin çabalarıyla özellikle 19. yüzyılın başlarında yabancı okulların sayısı artış göstermiştir. Misyonerlerin kışkırtmalarıyla Ermeniler Kürtlerle olan birlikteliklerini kaybetmiş ve yaşadıkları yerlerde huzursuzluklar çıkarmışlardır.

KAYNAKÇA

- Akgün, S. (1992). Amerikalı Misyonerlerin Anadolu'ya Bakışları. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 3, 1-16.
- Akıncı, A. (2014). Osmanlı Devleti'nde Milli Kimlik İnşasında Okul. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-24.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.
- Akyüz, Y. (1970). Abdülhamit Devrinde Protestan Okulları İle İlgili Orijinal İki Belge. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 121-130.
- Alkan, M. Ö. (2000). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri (1839-1924)*. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Altın, H. (2008). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 271-283.
- American Board Of Commissioners For Foreign Missions. (1851). *The Missionary Herald*. Boston: Press Of T. R. Marvin.
- American Board Of Commissioners For Foreign Missions. (1839). *Constitution, Laws And Regulations Of The American Board Of Commissioners For Foreign Missions*. Boston: Crocker&Brewster.
- Anameriç, H. (2006). Osmanlılarda Kütüphane Kültürü ve Bilimsel Yaşama Etkisi. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 19, 53-78.
- Anderson, R. (1863). *Memorial Volume Of The First Fifty Years Of The American Board Of Commissioners For Foreign Missions*. Boston: Missionary House.
- Aslan, E. (2012). İmparatorluktan Cumhuriyete Geçiş Sürecinde Ortaöğretim Tarih Programlarında Değişim I: Orta Mektep. *Turkish Studies*, 7(2), 99-128.
- Atay, H. (1982). Medreselerin Islahatı. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(1), 41-56.
- Aydın, D. U. (2013). Osmanlının Son Döneminde Eğitim, Kültür ve Sanat Hayatına Genel Bir Bakış.

- İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 1-9.
- Aydın, M. (2006). Amerikan Protestan Misyonerlerinin Ermeniler Arasındaki Faaliyetleri ve Bunun Osmanlı-Amerikan İlişkilerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 19, 79-122.
- Badger, P. G. (1850). *The Nestorians And Their Rituals*. London: Joseph Masters And Co.
- Berkes, N. (2008). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Birbudak, T. S. (2007). Salnamelere Göre Sivas Vilayetinde Eğitim-Öğretim (1898-1903). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 303-316.
- Candan, B. (2013). Türk Kültüründe Kütüphaneler ve Eğitim Hayatımıza Etkileri: Cumhuriyet Öncesi Dönem. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 105-124.
- Creagh, J. (2010). *Armenians, Koords And Turks*. Hawaii: World Public Library.
- Derderian, A. (2009, August). Armenian's Dual Identity in Jordan. *International Educational Studies*, 2 (3), 34-41.
- Elove, M. E. (1953). Türkiye'de Din İmtiyazları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 10(1), 305-368.
- Ergün, M. (1982). II. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Durumu ve Islah Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 30 (12), 59-89.
- Güran, T. (1997). *Osmanlı Devleti'nin İlk İstatistik Yıllığı (1897)*. Ankara: Devlet İstatistik Matbaası.
- Haydaroğlu, İ. (2005). Osmanlı Devleti'nde Yabancı Okullarda Denetim ve Cumhuriyet Dönemine Yansımaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, 24(38), 149-160.
- Medreselerin Islahı (1913). *İslam Dünyası*, 2.
- Ortaylı, İ. (2010a). *Tarihimiz ve Biz*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2010b). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Özdemir, H. (2012). Osmanlı İdaresinin Ermeni Okullarına Yaklaşımı (1878-1900). *Tarih Dergisi*, XIII, 115-148.
- Saffetli, E. M. (1910). Medreselerimiz. *Beyanülhak*, IV (87), s. 1642.
- Sezer, A. (1999). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Misyonerlerin Türkiye'deki Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 169-183.
- Taşkın, Ü. (2013). Maarif Salnamelerinde Mamuratülaziz. *The Journal Academic Social Science Studies*, 6(3), 1327-1353.
- Vine, R. A. (1937). *The Nestorian Churches*. London: Independent Press.
- Yığıtoğlu, M. (2012). Geçmişten Günümüze Anadolu'da Müslüman Hıristiyan Münasebetleri. *İnsan ve Toplumbilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 100-117.
- Zengin, Z. S. (2002). Kurtuluş Savaşı Döneminde ve Cumhuriyet'in Başlarında Türkiye'de Medreseler ve Din Eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43(2), 277-313.
- Zengin, Z. S. (1998). II. Meşrutiyet Döneminde Islahat Çalışmaları Çerçevesinde Medreselerin Kuruluş Sistemi ve İdari Teşkilatı. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 9, 431-449.

- Zürcher, E. J. (2005). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi*. MF. MKT. Dosya No: 91, Gömlek Sıra No: 50.
- BOA*. MF. MKT. Dosya No: 94, Gömlek No: 28.
- BOA*. MF. MKT. Dosya No: 857, Gömlek No: 43.
- BOA*. MF. MKT. Dosya No: 1058, Gömlek Sıra No: 36.
- BOA*. Y. PRK. KOM. Dosya No: 10, Gömlek Sıra No: 73.
- 1288 Erzurum Vilayet Salnamesi*. Erzurum: Erzurum Vilayeti Matbaası.
- 1289 Erzurum Vilayet Salnamesi*. Erzurum: Erzurum Vilayeti Matbaası.
- 1290 Erzurum Vilayet Salnamesi*. Erzurum: Erzurum Vilayeti Matbaası.
- 1291 Erzurum Vilayet Salnamesi*. Erzurum: Erzurum Vilayeti Matbaası.
- 1292 Erzurum Vilayet Salnamesi*. Erzurum: Erzurum Vilayeti Matbaası.
- 1316 Maarif Salnamesi*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- 1317 Maarif Salnamesi*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- 1318 Maarif Salnamesi*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- 1319 Maarif Salnamesi*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- 1321 Maarif Salnamesi*. İstanbul: Asr Matbaası.
- Evkaf Defterleri*. Kod: Ev.d, Defter No: 16257.
- Evkaf Defterleri*. Kod: Ev.d, Defter No: 16668.



KLASİK MÜZİK DİNLEMENİN RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TASARIM BECERİLERİNE ETKİSİ

EFFECTS OF LISTENING TO CLASSICAL MUSIC ON THE DESIGN SKILLS OF FIRST YEAR STUDENTS OF ART TEACHING DEPARTMENT

Armağan KONAK¹, Elvan GÜN DURU², Elmas GÜN³

Öz

Sanat eğitiminin en önemli amaçlarından birisi, öğrencilerin tasarım becerilerini geliştirmektir. Tasarım süreci, klasik öğretim yöntemleri dışında, farklı öğretim yöntemleriyle eğlenceli ve aktif hale getirilebilir. Klasik müzik dinleme etkinliği bu yöntemlerden birisi olarak kullanılabilir.

Bu araştırmanın amacı, klasik müzik dinlemenin Resim-İş Öğretmenliği 1. Sınıf öğrencilerinin tasarım becerilerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç, doğrultusunda toplam 36 öğrenci yansız olarak deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna Temel Tasarım I dersinde, araştırmacılar tarafından belirlenen Klasik Müzik parçaları 8 hafta boyunca dinletilirken, kontrol grubuna hiçbir müzik dinletilmemiştir. 8 haftalık süre sonunda öğrencilerden tasarım ilkeleri doğrultusunda özgün tasarımlar yapmaları istenmiştir. Elde edilen tasarımlara ilişkin tasarım ilkeleri kullanımının tespitinde ve değerlendirilmesinde iki uzman görüşüne başvurulmuş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Araştırma bulguları analiz edilerek gruplar arası farkın belirlenmesi için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; klasik müzik etkinliğine katılan öğrencilerin tasarım becerileri grup ortalamalarının, böyle bir etkinliğe katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olmadığı saptanmıştır. Ancak; tasarım esnasında, klasik müzik dinlemenin; 'ritim' ve 'denge' ilkelerinin kullanımında etkili olduğu bulunmuştur. Klasik müzik dinlemenin 'zıtlık', 'armoni', 'vurgu', 'oran-orantı' ve 'bütünlük' ilkelerinin kullanımında etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, tasarım esnasında klasik müzik dinlemenin, tasarım ilkelerinin hepsinin kullanımında etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, bu etkinliğin diğer müzik türleri ile de yapılması önerilir. Ayrıca, etkinlik öncesinde öğrencilere klasik müzik hakkında bilgiler verilerek, etkinlik yeniden uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Temel Tasarım, Tasarım Becerisi, Resim-İş Eğitimi, Müzik Dinleme, Klasik Müzik.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, akonak@mehmetakif.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, egun@mehmetakif.edu.tr

³ Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, elmasgun@mehmetakif.edu.tr

Abstract

One of the most important aims of art education is to improve the design skills of students. Besides the classical teaching methods, the design process can be enjoyable and active with different teaching methods. Listening to classical music activity can be used as one of these methods.

The aim of this research is to reveal the effects of listening to classical music the design skills of 1st year students of Art Teaching Department. For this purpose, a total of 36 students were divided into two groups, experiment and control group unevenly. Classical Music pieces determined by the researchers were listened for 8 weeks in the experimental group and no music was played in the control group in Basic Design I Lesson. At the end of 8 weeks, students were asked to make unique designs in accordance with design principles. The classical music pieces was listened to the experimental group, and not listened to the control group. Two expert opinions were used in the determination and evaluation of the use of design principles for the designs obtained and the scope validity was provided.

Mann Whitney U-test was used to determine the results in terms of group averages In the direction of the findings obtained; it was determined that the average of the design skill group of the students who participated in the classical music activity was not significantly higher than the students who did not participate in such activity. But; during the design, it was found that listening to classical music is effective in the use of 'rhythm' and 'balance' principle. it has been found that listening to classical music is not effective in the use of 'contrast', 'harmony', 'emphasis', 'proportion' and 'completeness' principles.

In the light of the results of the research, it was determined that the listening to classical music during design was not effective in the use of all of the design principles. In this direction, it is recommended that this activity be performed with other musical genres. In addition, some information about classical music can be provided to students before the experiment and it can be done again.

Keywords: Basic Design, Design Skill, Art Teaching, Listening to Music, Classical Music.

1. GİRİŞ

Sanat, bir toplumun geçmişten getirdiği kültürel değerleri aydınlatırken geleceğine ışık tutmaktadır. Bu nedenle toplumu oluşturan bireylerin sanatın kültürel değerinin farkında olan ve bu değeri zenginleştiren bilince sahip olması beklenmektedir. Bu bilince sahip olma yolu, iyi bir sanat eğitimi sürecinden geçmektedir. Sanat eğitimi sürecinin iyi planlanıp programlanması gerekmektedir. Bu bağlamda sanatın ve sanat eğitiminin iyi tanımlanması önem taşımaktadır.

Uçan (2002) sanatı; insanın duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini, belli durum, olgu ve olayları belli bir amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışına göre işlenen gereçlerle anlatan özgün ve estetik bir bütün olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan da sanatın, insanın 'özgünü ve güzelî' arama, bulma, oluşturma, anlama ve anlatma güdüsü, dürtüsü ve arayışından kaynaklandığı sonucuna varmaktadır.

Bu arayış süreci içerisinde insanlar güzeli oluşturmada, yani sanatsal ürünler ortaya koymada sanat eğitimi sürecine gereksinim duyabilmektedirler. Burada sözü edilen sanat eğitimi süreci Uçan'a (2002) göre; insanlara kendi yaşantıları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak belirli sanatsal davranışlar kazandırma ya da insanların sanatsal davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir.

Bu süreçte var olması gereken en önemli özelliklerden birisi yaratıcı-üretici gücün etkinliğidir. Bu etkinliğin sağlanabilmesi için yaratıcılığın özgür bırakılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra Lowenfeld (Erbay, 1997), sanatsal yaratıcılık sürecinin okutulamayacağını uygulamalarla ortaya çıkarılması ile geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

San (2003), yaratıcı süreçte yer alan sezgi, imgelem, deneme, uslamlama, araştırma, sınama, bulma, kalıplardan kurtarma, yeniden kurma gibi bir takım yeti, olgu ve niteliklere, merak gibi bir çıkış ve özgünlük gibi bir sonucun da eklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu nedenle sanat öğretimi ortamındaki uygulamalarda kullanılan yöntemler öğrencinin yaratıcılığını ve tasarım becerisini geliştirici niteliklere sahip olabilmelidir. Uygulama çalışmaları esnasında, bu yöntemler arasında sayılabilecek olan müzik dinleme etkinliği de sıklıkla kullanılmaktadır.

Çalışma ortamında müzik dinlemek insan zihnini özgürleştirdiği yönünde literatürde pek çok araştırma yer almaktadır. Beynin özgürleşmesinin nedeni ise, beyin ve müzik arasındaki etkileşimden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar, klasik batı ve klasik Türk müziğinin, insan beyni üzerindeki olumlu etkileri olduğunu ve beyin aktivitelerini belirgin bir şekilde artırdığını göstermektedir (Yener, 2011).

Almanya'da, Friedrich Schiller Üniversitesi'nde yürütülmüş araştırmalar neticesinde profesyonel ve amatör olarak müzikle uğraşan insanların beyinlerinin daha büyük olduğu belirlenmiştir (Yener, 2011). Düzenli olarak bir müzik aleti çalmanın beynin görme, duyma, hareket etme ve koordinasyonla ilgili bölümlerinin büyümesini sağladığı keşfedilmiştir.

Görme ile ilgili olan bölümlerin gelişimini destekleyen araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Bunlardan birisi de, müziğin de tıpkı matematik ya da satranç gibi yüksek beyin fonksiyonları gerektiren bir uğraş olduğunu vurgulayan ve uzamsal (görsel) zekânın temelini attığı yönünde bulgulara sahip olan,

piyano derslerinin sınırları eğiterek beynin korteksindeki algısal gelişmeyi sağladığı yönündedir (Rauscher, 1995).

Bu araştırmalar çerçevesinde düşünüldüğünde, öğrencilere uygulama çalışmaları esnasında müzik dinletmek, görsel sanatlar dersinde uzamsal zekânın bir sonucu olan, tasarım becerisini geliştirmede kullanılabilecek öğretim yöntemlerinden biri olabilir.

Tasarım becerisi, bir kompozisyondaki parçaların tutarlı bir bütünlük içinde toplanma yetisi olarak da tanımlanabilir. Hurtwitz ve Day (1995), tasarımı, spesifik bir amacı başaracak biçimde materyal ve biçimlerin bir organizasyonu olarak aktarmaktadır. (Akt. Alakuş, 2005).

Toplumun ihtiyaçları çerçevesinde belirlenen eğitim programlarının içinde görsel sanatlar eğitimi dersinin genel amaçlarına bakıldığında, yaygın sanatsal uygulamaları ve tasarım çalışmalarını eleştirel bir anlayışla çözümlyerek yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmış bireylerin yetiştirilmesi yer almaktadır (Özsoy ve Alakuş, 2009).

Tasarım becerisinin gelişmesinde tasarım ilkelerindeki yetkinlik önemlidir. Uygulama çalışmalarında, tasarım ilkelerinin iyi özümsemiği uygulama çalışmaları ön planda olması gerektiği söylenebilir. Görsel sanatlar dersinde, uzamsal zekânın bir parçası olan, tasarım ilkelerinin iyi kurgulayan tasarım becerisinin geliştirilmesinde hangi öğretim yöntemlerinin etkili olabileceği iyi bir biçimde tespit edilmelidir

Bu bağlamda, araştırmanın amacı, klasik müzik dinlemenin Resim-İş Öğretmenliği 1. Sınıf öğrencilerinin tasarım becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda “Resim-iş öğretmeniği 1. Sınıf öğrencilerinin klasik müzik dinlemelerinin tasarım ilkeleri kullanımına etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada yanıt aranan diğer sorular aşağıdaki gibidir.

1. Klasik müzik dinlemenin Resim-iş öğretmeniği 1. Sınıf öğrencilerinin ritim ilkesini kullanma becerilerine etkisi var mıdır?

2. Klasik müzik dinlemenin Resim-iş öğretmeniği 1. Sınıf öğrencilerinin zıtlık ilkesini kullanma becerilerine etkisi var mıdır?

3. Klasik müzik dinlemenin Resim-iş öğretmeniği 1. Sınıf öğrencilerinin armoni ilkesini kullanma becerilerine etkisi var mıdır?

4. Klasik müzik dinlemenin Resim-iş öğretmeniği 1. Sınıf öğrencilerinin denge ilkesini kullanma becerilerine etkisi var mıdır?

5. Klasik müzik dinlemenin Resim-iş öğretmeniği 1. Sınıf öğrencilerinin vurgu ilkesini kullanma becerilerine etkisi var mıdır?

6. Klasik müzik dinlemenin Resim-iş öğretmeniği 1. Sınıf öğrencilerinin oran-orantı ilkesini kullanma becerilerine etkisi var mıdır?

7. Klasik müzik dinlemenin Resim-iş öğretmeniği 1. Sınıf öğrencilerinin bütünlük ilkesini kullanma becerilerine etkisi var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma amaçlı yarı deneysel desen modeline göre tasarlanmış ve araştırmada kontrol grubu son test desenine başvurulmuştur. Bu desende deney ve kontrol grupları bulunmaktadır ve her iki gruba da ön test verilmez. Deney grubunda denel işlem kullanılır, kontrol grubunda kullanılmaz. Her iki gruba da aynı anda son test uygulanır ve puan ortalamaları karşılaştırılır (Sönmez ve Alacapınar:2014)

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılıda, Akdeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitede Resim-ış öğretmenliği 1. Sınıfa devam eden 36 öğrenci oluşturmaktadır. 1-C sınıfında yer alan 18 öğrenci deney grubunu, 1-B grubunda yer alan 18 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aşamasında deney grubuna denel işlem uygulanmış kontrol grubunda uygulanmamıştır. Deney grubuna, belirlenen Klasik Müzik parçaları, Temel Tasarım I dersinde 8 hafta boyunca dinletilirken, kontrol grubuna hiçbir müzik dinletilmemiştir. Klasik müzik parçaları olarak, 17.-19. yüzyıllar arasında bestelenmiş olan temel parçalar belirlenmiştir. Bu parçalar; 1.Monteverdi/Orfeo, 2.Monteverdi/L'Incoronazione di Poppea, 3.Monteverdi/Lamento d'Arianna, 4.Monteverdi/Laudate Dominum, 5.Cavalli/La Calisto, 6.Schütz/Psaumes de David, 7. Schütz/Kleine geistliche Konzerte, 8.Biber/Sonata Representativa, 9.Blow/Venus&Adonis, 10.Purcell/Muzik of a while, 11.Purcell/King Arthur, 12.Lully/Atys, Lully/Le Bourgeois gentilhomme, 13.Charpentier/Te Deum, 14.Corelli/Concerto de Noël, 15.Haendel/Water Music, 16.Haendel/Guilio Cesare, 17.Haendel/Messiah, 18.F.Couperin/Leçons de Ténèbres du Mercredi, 19. F.Couperin/Deuxième Livre de pièces de clevecin, 20.Rameau/Castor&Pollux, 21.Rameau/Les Indes galantes, 22.Caldara/Maddalena ai piedi di Cristo, 23.Vivaldi/I quattro stagioni op.8, 24.D.Scarlatti/Sonate K.444, 25.J.S.Bach/Magnificat BWV 243, 26. J.S.Bach/Suite BWV1068, 27. J.S.Bach/Le Clavier bien tempéré, 28. J.S.Bach/Passion selon Saint Matthieu, 29.Pachelbel/Canon, 30.C.P.E.Bach/Symphonie pour cordes et continue, 31.Schobert/Sonate pour piano et violon op.XIV no:4, 32.Haydn/Trio pour piano, violon&violoncelle no:27 Hob.XV:14, 33.Mozart/Così fan tutte, 34.Mozart/Concerto pour clarinette et orchestre, 35.Mozart/Sonate pou piano no:11, 36.Mozart/Requiem, 37.Beethoven/Missa Colemnis, 38.Beethoven/Sonata pour piano no:30, 39.Beethoven/Symphonie No:9 isimli parçalar dinletilmiştir.

8 hafta süresince her iki guruptan da tasarım ilkeleri çerçevesinde tasarımlarını yapmaları istenmiştir. Bu ilkeler; ritim, zıtlık, armoni, denge, vurgu, oran-orantı ve bütünlüktür. 8 haftalık süre sonunda öğrencilerden bu tasarım ilkeleri doğrultusunda özgün tasarımlar yapmaları beklenmiştir. Her iki gruba da aynı anda aynı tasarım ilkeleri çerçevesinde serbest konulu özgün tasarımlar yapmaları son test olarak verilmiştir. Son test olarak, 1. Sınıfa devam eden, deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 36 öğrencinin tasarımına başvurulmuştur. Elde edilen tasarımlara ilişkin tasarım ilkeleri kullanımının tespitinde ve değerlendirilmesinde 2 uzman görüşüne başvurulmuş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin tasarım puanlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Mann Whitney U-testi iki ilişkisiz

örneklerden elde edilen puanların anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2002). Analizde ilk olarak iki ilişkisiz örnekleme ait puanlara, gruba bakmaksızın en küçükten en yükseğe doğru sıra sayıları verilmiştir. En küçük puana, en küçük sıra sayısı olan 1 değeri verilerek en yüksek puana doğru sıralama yapılmıştır. Analizde, iki gruba ait puanların sıra sayıları toplamlarını temel alınmıştır. Elde edilen sıra toplamları, grup büyüklüklerine bölünerek grupların sıra ortalamaları bulunmuştur. Tasarımın alt boyutu olarak; ritim, zıtlık, armoni, denge, vurgu, oran-orantı ve bütünlük ilkeleri değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeler; “var=3, kısmen=2 ve yok=1” olmak üzere puanlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında tasarım ilkeleri kullanımlarından aldıkları toplam puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Tasarım İlkeleri Kullanımının Gruplararası U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	17,78	284,50	107,500	,438
Kontrol	16	15,22	243,50		

p<.05

Yukarıdaki tabloya göre, deneysel çalışma sonunda, tasarım esnasında klasik müzik dinleyen öğrenciler ile dinlemeyen öğrencilerin tasarım ilkeleri kullanımları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=107.50, p>.05). Bu bulgu, tasarım esnasında, klasik müzik dinlemenin tasarım ilkeleri kullanımında etkili olmadığını gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında tasarım uygulamalarında, “ritim” ilkesini kullanma durumlarına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ritim İlkesi Kullanımının Gruplararası U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	20,38	326,00	66	,02
Kontrol	16	12,63	202,00		

p<.05

Yukarıdaki tabloya göre, deneysel çalışma sonunda, tasarım esnasında klasik müzik dinleyen öğrenciler ile dinlemeyen öğrencilerin tasarım ilkelerinden ‘ritim’ ilkesi kullanımları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=66, p<.05). Bu bulgu, tasarım esnasında, klasik müzik dinlemenin tasarımın ‘ritim’ ilkesini kullanımında etkili olduğunu gösterir.

Deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında tasarım uygulamalarında, “zıtlık” ilkesini kullanma durumlarına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Zıtlık İlkesi Kullanımının Gruplararası U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	19,50	312,00	80	,07
Kontrol	16	13,50	216,00		

p<.05

Yukarıdaki tabloya göre, deneysel çalışma sonunda, tasarım esnasında klasik müzik dinleyen öğrenciler ile dinlemeyen öğrencilerin tasarım ilkelerinden ‘zıtlık’ ilkesi kullanımları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=80, p>.05). Bu bulgu, tasarım esnasında, klasik müzik dinlemenin tasarımın ‘zıtlık’ ilkesini kullanımında etkili olmadığını gösterir.

Deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında tasarım uygulamalarında, “armoni” ilkesini kullanma durumlarına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Armoni İlkesi Kullanımının Gruplararası U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	19,38	310,00	82	,06
Kontrol	16	13,63	218,00		

p<.05

Yukarıdaki tabloya göre, deneysel çalışma sonunda, tasarım esnasında klasik müzik dinleyen öğrenciler ile dinlemeyen öğrencilerin tasarım ilkelerinden ‘armoni’ ilkesi kullanımları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (U=82, p>.05). Bu bulgu, tasarım esnasında, klasik müzik dinlemenin tasarımın ‘armoni’ ilkesini kullanımında etkili olmadığını gösterir.

Deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında tasarım uygulamalarında, “denge” ilkesini kullanma durumlarına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Denge İlkesi Kullanımının Gruplararası U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	20,03	320,00	71,50	,03
Kontrol	16	12,97	207,50		

p<.05

Yukarıdaki tabloya göre, deneysel çalışma sonunda, tasarım esnasında klasik müzik dinleyen öğrenciler ile dinlemeyen öğrencilerin tasarım ilkelerinden ‘denge’ ilkesi kullanımları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=71,50, p<.05). Bu bulgu, tasarım esnasında, klasik müzik dinlemenin tasarımın ‘denge’ ilkesini kullanımında etkili olduğunu gösterir.

Deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında tasarım uygulamalarında, “vurgu” ilkesini kullanma durumlarına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Vurgu İlkesi Kullanımının Gruplararası U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	19,03	304,50	87,50	,12
Kontrol	16	13,97	223,50		

p<.05

Yukarıdaki tabloya göre, deneysel çalışma sonunda, tasarım esnasında klasik müzik dinleyen öğrenciler ile dinlemeyen öğrencilerin tasarım ilkelerinden ‘vurgu’ ilkesi kullanımları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=87,50$, $p>.05$). Bu bulgu, tasarım esnasında, klasik müzik dinlemenin tasarımın ‘vurgu’ ilkesini kullanımında etkili olmadığını gösterir.

Deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında tasarım uygulamalarında, “oran-orantı” ilkesini kullanma durumlarına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Oran-Orantı İlkesi Kullanımının Gruplararası U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	17,75	284,00	108,00	,46
Kontrol	16	15,25	244,00		

$p<.05$

Yukarıdaki tabloya göre, deneysel çalışma sonunda, tasarım esnasında klasik müzik dinleyen öğrenciler ile dinlemeyen öğrencilerin tasarım ilkelerinden ‘oran-orantı’ ilkesi kullanımları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=108$, $p>.05$). Bu bulgu, tasarım esnasında, klasik müzik dinlemenin tasarımın ‘oran-orantı’ ilkesini kullanımında etkili olmadığını gösterir.

Deney ve kontrol gruplarının deney sonrasında tasarım uygulamalarında, “bütünlük” ilkesini kullanma durumlarına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Bütünlük İlkesi Kullanımının Gruplararası U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	18,00	288,00	104,00	,38
Kontrol	16	15,00	240,00		

$p<.05$

Yukarıdaki tabloya göre, deneysel çalışma sonunda, tasarım esnasında klasik müzik dinleyen öğrenciler ile dinlemeyen öğrencilerin tasarım ilkelerinden ‘bütünlük’ ilkesi kullanımları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($U=104$, $p>.05$). Bu bulgu, tasarım esnasında, klasik müzik dinlemenin tasarımın ‘bütünlük’ ilkesini kullanımında etkili olmadığını gösterir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Tasarım esnasında, klasik müzik dinlemenin;

- Tasarım ilkelerinin hepsinin birlikte kullanımında etkili olmadığı,
- Tasarımın ‘ritim’ ilkesini kullanımında etkili olduğu,
- Tasarımın ‘zıtlık’ ilkesini kullanımında etkili olmadığı,
- Tasarımın ‘armoni’ ilkesini kullanımında etkili olmadığı,
- Tasarımın ‘denge’ ilkesini kullanımında etkili olduğu,
- Tasarımın ‘vurgu’ ilkesini kullanımında etkili olmadığı,
- Tasarımın ‘oran-orantı’ ilkesini kullanımında etkili olmadığı,
- Tasarımın ‘bütünlük’ ilkesini kullanımında etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve klasik müzik eşliğinde tasarım ilkelerinin

kullanımına yönelik olarak hazırlanmış çalışmanın yer almadığı gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ile bu alanda gerçekleştirilmiş benzer araştırmalara bakıldığında ise, çalışma ortamında müzik dinlemenin insan zihnini özgürleştirdiği yönünde araştırmaların yer aldığı görülmüştür. Klasik batı ve klasik Türk müziğinin, insan beyni üzerindeki olumlu etkileri olduğu ve beyin aktivitelerini belirgin bir şekilde artırdığına ilişkin sonuçlar bulunmuştur (Yener, 2011). Ayrıca, Almanya’da, Friedrich Schiller Üniversitesi’nde yürütülmüş araştırmalar neticesinde profesyonel ve amatör olarak müzikle uğraşan insanların beyinlerinin daha büyük olduğu belirlenmiştir (Yener, 2011). Düzenli olarak bir müzik aleti çalmanın beyin görme, duyma, hareket etme ve koordinasyonla ilgili bölümlerinin büyümesini sağladığı keşfedilmiştir. Görme ile ilgili olan uzamsal zekânın, yüksek beyin fonksiyonları gerektiren müzik aracılığı ile temelini attığı yönünde bulgular da bulunduğu ayrıca, piyano eğitiminin sınırları eğiterek beyin korteksindeki algısal gelişmeyi sağladığı tespit edilmiştir (Rauscher, 1995). Bu araştırmada da, tasarım ilkelerinden “denge” ve “ritim” ilkelerinin kullanımında klasik müzik dinlemenin olumlu yönde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, tasarım esnasında klasik müzik dinlemenin, tasarım ilkelerinin hepsinin kullanımında etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, bu etkinliğin diğer müzik türleri ile de yapılması önerilir.

Ayrıca, etkinlik öncesinde öğrencilere klasik müzik hakkında bilgiler verilerek, etkinlik yeniden uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Alakuş, A.O. (2005), *Sanat Eğitimin Kuramsal Temelleri*, İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri içinde. Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erbay, M. (1997). *Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özsoy, V., Alakuş, A.O. (2009), *Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Rauscher, H., Gordon L., Shaw., Katherine N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial- temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters Journal*, 185, 44-47.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sönmez, V., Alacapınar, F.G. (2014), *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Uçan, A. (2002). Türkiye’de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar. *Sanat Eğitimi Sempozyumu, 08-10 Mayıs 2002. Ankara, Türkiye, Bildiriler içinde*. Ankara: Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Yener, Y.A., (2011). Müziğin çocuklar ve yaşlılar üzerindeki etkileri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (Ocak 2011/I), 119-124.



TÜRKİYE EKONOMİSİNİN KIRILGAN YAPISI¹ FRAGILE STRUCTURE OF TURKISH ECONOMY

Emek Aslı CİNEL²

Öz

Türkiye'nin küresel dalgalanmalardan en çok etkilenen ülkelerden biri olması nedeniyle en önemli gündemini ekonomi oluşturmaktadır. 2000'li yıllarda yaşanan küresel krizlerin etkisiyle daralan Türkiye ekonomisi, takip eden yıllarda iyileşme sürecine girse de genel olarak olası dış şoklara karşı kırılgan yapısını sürdürmektedir. Türkiye ekonomisinin bu kırılgan yapısının temel nedenini aslında 24 Ocak 1980 kararlarıyla birlikte uygulamaya geçirilen yapısal uyum politikaları oluşturmaktadır. Yapısal uyum politikaları ile Türkiye ekonomisinde dışa dönük ve ihracata dayalı sanayileşme stratejileri uygulanmış böylece ithal ikameci politikalarla dış ticaret baskı altına alınmıştır.

Bu çalışmada amaç Türkiye ekonomisi üzerine genel bir değerlendirmede bulunmak, ekonominin kırılgan yapısının altında yatan nedenleri araştırmak, ortaya koymak ve Türkiye ekonomisinin uzun vadeli ekonomik performansının istikrarlı bir yapıya kavuşmasını sağlamak için önerilerde bulunmaktır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Ekonomisi, İthalat, İhracat, İstikrar, Kriz.*

Abstract

Because Turkey is one of the countries which are most affected by global fluctuations, economy is the most important agendum of Turkey. Shrank with the effect of the global crises which were experienced in 2000s, Turkish economy maintains its fragile structure against the potential external shocks in general terms even though it proceeded with enhancement in the following years. The main reason for such fragile structure of Turkish economy is in fact the structural adjustment policies which were implemented upon the decision on January 24, 1980. Along with the structural adjustment policies, external and export based industrialization strategies were applied in Turkish economy and thus foreign trade was suppressed through import substitution policies.

The purpose of this study is to make a general assessment on the Turkish economy, research, present the reasons underlying the fragile structure of the economy, and make suggestions to make the long term economic performance of the Turkish economy reach a consistent structure.

Keywords: *Economy of Turkey, Import, Export, Stability, Crisis.*

¹ Bu makale daha önce Kars'ta gerçekleştirilen I. Uluslararası Kafkasya-Orta Asya Dış Ticaret ve Lojistik Kongresi'nde 2015 yılında bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü , emek.asli.cinel@giresun.edu.tr

1.GİRİŞ

Son yıllarda Türkiye'nin en önemli gündemini ekonomi oluşturmaktadır. Türkiye ekonomisi temel dengelerini 1990'lı yılların başından itibaren kaybetmiş görünmekte ve giderek şiddetlenen bir bunalım süreci yaşamaktadır. Bu sürecin en belirgin özellikleri büyüme ve daralma aralıklarının giderek sıklaşması olarak belirlenmektedir. Ekonomide süreklilik kazanan istikrarsızlık sadece son yıllarda uygulanmakta olan yanlış politikaların sonucu değil, 1980'den bu yana uygulanan denetimsiz uygulamaların sonucudur.

1980 yılı Türkiye ve dünya açısından önemli yapısal dönüşümlerin meydana geldiği bir yıl olmuştur. Küreselleşmenin hızla yankı bulduğu bu dönemde tıpkı diğer dünya ülkeleri gibi Türkiye de ekonomisini dışa dönük sanayileşme politikalarına yönlendirmiş olup bu süreç günümüze kadar süregelmiştir. 1980 öncesi Türkiye ekonomisi kapalı ve ithal ikameci sanayileşme modelinden sonra 1980 sonrası serbest piyasa ekonomisine geçiş yapmış ve IMF (uluslararası para fonu) destekli bir istikrar programı uygulanması amaçlanmıştır. Bu süreçte büyüme hızının azaldığı ve oldukça dalgalı bir eğilim içerisinde olduğu gözlenmiştir.

Türkiye ekonomisinde genel olarak oluşan bu durum ve ortaya çıkan krizler, etkilerini ekonominin reel kesiminde göstermiş olup üretim kapasitesinin azalması, yeterli istihdamın sağlanamaması ve tasarrufların düşmesi ile sonuçlanmıştır. Özellikle 1980'lerden sonra, küreselleşme ve teknolojik ilerleme sebebiyle yükselen işsizlik, gelir dağılımı adaletsizliği ve yatırım yetersizliği oluşmuştur.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye ekonomisinin genel yapısını incelemek, ekonomide mevcut olan sorunları ve bu sorunların nedenlerini ortaya koymak, sorunlara yönelik uygulanan politikaları tartışmak, Türkiye ekonomisinin daha iyi bir yapıya kavuşması için hangi politikaların daha verimli olacağını tespit etmektir. Bu amaçla çalışmada öncelikle, Türkiye ekonomisinin yapısı ortaya konulmaktadır. Daha sonra, 1980 yılından günümüze kadar Türkiye'de uygulanan politikalar genel hatlarıyla incelenerek bu politikaların ne kadar başarılı oldukları tartışılmaktadır. Son kısımda ise genel bir değerlendirme yapılmakta ve çalışma, önerilerin sunulması ile sona ermektedir.

2. TÜRKİYE EKONOMİSİNİN YAPISI

Türkiye, 1980 öncesi dönemde ithal ikamesine dayalı bir ekonomi politikası izlemiş ve bu doğrultuda öncelikli olarak ithal edilen malların ülke içinde üretilmesi hedeflenmiştir. Kurulumu yeni gerçekleşmiş olan sanayi kolları, uzun süre boyunca gümrük ve benzeri vergilerle korunmuştur. Ekonomide hedefleri oldukça geniş yelpazeye yayılan İstikrar Programı 1980'li yılların ilk döneminde ortaya konulmuş ve 24 Ocak 1980 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu şekilde, ithal ikameci sanayileşme stratejisi bırakılmış, önceliği ihracat olan strateji ön plana çıkarılmıştır. Bu anlamda 24 Ocak 1980 kararları Türkiye ekonomisine getirdiği yenilikler ve açılımlarla ülkemiz ekonomisinin kırılma noktasını oluşturmaktadır. Bu kararlardan sonra Türkiye'nin ekonomi anlayışı değişerek piyasa ekonomisiyle buluşmuştur.

Parasız (1995)'e göre 1980'li yılların ikinci çeyrek döneminden itibaren, Türkiye'de ekonomi politikaları arz yönlü olarak uygulanmıştır. Özel sektörün aktifleştirilmesi amacıyla yapılan vergi

indirimleri nedeniyle ortaya çıkan vergi kayıpları iç ve dış piyasalardan karşılanmaya çalışılmıştır. Ülkede borç yönetimine önem veren politikalar ön plana çıkmıştır. Özellikle 1985 yılı sonrası ülkemizde mali sektörde oluşan farklılıklar, yeni ortaya çıkan finansal araçların arz edilmesi ve hanehalklarına getirilerinin oldukça iyi seviyelerde olması bu politikanın önemini artırmıştır (Parasız, 1995:152).

Türkiye’de 1980’den itibaren ulusal ve uluslararası borç faiz ve anapara geri ödeme zorunlulukları artmıştır (Kirmanoğlu ve Arıkboğa, 2003:463-464). 1990 yıllarında kamu mali disiplindeki yıpranmanın reel faizleri yükseltmesiyle kamu borç stoku artış göstermiştir (Erdem, 2001:15). 1990 yıllarında görülen dışa bağımlı yapının beraberinde getirdiği büyüme politikaları, iç ve dış sermaye yatırımlarını engellemiş, faizde ortaya çıkan yükseliş ekonomide gerilemeye yol açmıştır (Şahinöz, 2002:44). Bu durumu ortadan kaldırmak için ortaya konulan 1994 yılı istikrar programı yetersiz kalmış ve kriz olmuştur (İyibozkurt, 2001:289).

1994 Krizinde, kamu borçlanma gereğinin büyüdüğü bir aşamada faizlerin düşürülmesi, Türk lirasından kaçışı ve dövize yönelişi başlatmış ve Türk lirası, yabancı paralar karşısında büyük değerler kaybetmiştir. “Döviz kurlarındaki yükselmeler karşısında geri dönmeyen krediler nedeniyle batık krediler yükselmiş, ithalata dayalı işlem yapan ve döviz cinsinden yükümlülükleri bulunan şirketlerin birçoğu iflas etmiştir” (Alp, 2001:679). Bunun neticesinde krizin etkisiyle; döviz fiyatları yükselmiş, faizler çok yükselmiş, olumsuz beklentiler oluşmuş ve sermayede ortaya çıkan kısa vadeli giriş-çıkışlar ekonomiyi sarsmıştır (Sadıklar, 2001:37).

1997 yılında Türkiye’de dış borç, dış açık ve cari açık artmıştır. Kredilerin özel sektöre yönelik olarak sunulması ve böylece özel sektörün bankalara yükümlülüklerinin yükselmesi, yerli paranın aşırı değer kazanmasıyla cari işlemler açığının yükselmesine yol açmıştır. Sermayenin ülkemizden çıkışına bağlı olarak oluşan devalüasyonlar hisse senedi fiyatlarının aşırı düşmesine neden olmuştur. Tayland’da ortaya çıkan kriz küreselleşmenin etkisiyle Türkiye’de de ekonomiye ilişkin güvensizliği beraberinde getirmiş ve ülkemizde de kriz yaşanmıştır.

Türkiye 2000 yılında IMF ve dünya bankasının desteğini alarak enflasyonu düşürmek için gerekli olan politikaları uygulamaktaydı. Aşırı değerli TL, yüksek cari açık/gsmh oranı, yüksek enflasyon, yabancı paraya yöneliş ve devalüasyon Türkiye ekonomisinin yapısal sorunlarını oluşturmaktaydı. Bu sorunlar ortadan kaldırılmadan kalıcı büyüme ve istikrarın sağlanması, enflasyonun sona ermesi olanaksızdı. 2001 krizinden sonra uygulanan makro ekonomik politikalar ekonomiyi iyileştirmiş, ekonomik büyümede daha istikrarlı ve uzun vadeli bir süreç başlamıştır. “Acil eylem planı ile başlayıp mali politikalarla devam eden istikrar programları sonucunda 2002-2007 arasında kesintisiz bir büyüme dönemi yaşanmış, enflasyon ve bütçe açıkları önemli oranda azalmıştır”. Ancak ekonomide ağırlıklı olarak tarım ve sanayi kollarında ortaya çıkan üretim düşüşleri ve çift haneli işsizlik oranları değişmemiştir. Dışa bağımlı ekonomik yapı borçlanmayı artırmıştır (Yüceol, 2014:1).

2008 küresel krizinin etkilerini ekonomide hisseden ülkemizin kırılgan yapısı devam etmiş, şoklar karşısındaki korunmasız yapısını devam ettirmiştir. Üretim olanakları zayıflamış, istihdam azalmış, tasarruflar düşmüş ve gelir dağılımı adaletsizliği yükselerek 2014 yılına girilmiştir (Yüceol, 2014:1).

Türkiye, 2000 ve 2001 yıllarında ortaya çıkan krizlerle kur çapasına dayalı enflasyonu düşürme politikasının sonuç vermemesi ile birlikte yeni bir ekonomi politikasını faaliyete geçirmiştir. İlk olarak

“ulusal program” (Uygur, 2001:36), sonra da “güçlü ekonomiye geçiş programı” (GEGP) olarak ortaya konulan program ekonomide kemikleşen istikrarsız yapıyı sona erdirmeyi amaçlamıştır (Hazine Müsteşarlığı, 2001: 5).

Türkiye ekonomisi kriz sonrası dönemde istihdamı artıramamış, hızla yükselmekte olan işsizliğe çözüm getirememiştir. 2003-2004 yıllarında ortaya çıkan özel sektör kaynaklı yüksek büyüme istihdama yansımamıştır. Bunun başlıca nedeni uygulanan güçlü ekonomiye geçiş programı olup bir diğer neden de tarım sektörüne yönelik olarak yapılan yapısal reformlardır. Reformlar istihdamın büyük çoğunluğunu yapısında barındıran tarım sektöründen kentlere, hizmet ve sanayi sektörlerine kayışı zorunlu kılmıştır. Sanayi ve hizmet sektörlerinin yeni istihdam yaratma kapasitelerinin yetersiz olması ve tarım sektöründen ayrılan işgücünün bu sektörlerin talep ettiği niteliklere sahip olmaması işsizlik oranının azalmasını önlemiştir.

Türkiye’de 2005-2010 dönemine baktığımızda gerçekleşen enflasyon rakamlarının yüksek olduğu, üretimde yüksek oranlı ve verimli artışların sağlanamadığı, ithalatın halen çok yüksek düzeyde olduğu ve işsizlik oranlarındaki artışın devam ettiği görülmektedir. 2009 yılı ülkemiz için zor bir yıl olmuştur. 2008 yılındaki krizden tüm ülkeler gibi ülkemiz de etkilenmiş ve hedeflenen büyüme rakamına ulaşamamıştır. 2009 ve 2010 yıllarında enflasyonda gerçekleşen rakamın hedefin altında kalmasının esas nedeni küresel krizdir. Küresel krizin bir sonucu olarak tüketim ve harcama kalıplarında önemli derecede düşüşler gündeme geldiği için enflasyon da hedefin altında gerçekleşmiştir. 2010 ve 2011 yıllarında sürekliliği olmayan büyüme hızları yakalanmış olup işsizlik, cari açık, enflasyon kalemlerindeki artışlar sürekliliğini korumuştur. İç ve dış talebi dengelemeye yönelik olarak uygulanan politikalar sonucunda 2012 yılı ve 2013 yılında büyüme hızları yavaşlamıştır.

Türkiye ekonomisinde 2013-2017 dönemini incelediğimizde ekonomide büyümenin arttığı ancak işsizliğin, enflasyonun, kurların, faizlerin yükseldiği ve kişi başına düşen gelirin azaldığı görülmektedir. Yani, büyüme gerçekleşmesine rağmen ekonomide yer alan temel sorunların devam ettiği gözlenmektedir. Ekonominin belirli bir ölçüde kriz yaşadığı kabul edilmelidir.

Tablo 1.Türkiye Ekonomisine Ait Temel Göstergeler

Yıllar	GSYH (Milyar USD)	Kişi Başı Gelir (USD)	Büyüme (%)	Enflasyon (%)	İşsizlik (%)	Bütçe Dengesi (%)	Cari Denge (%)
2002	231	3.492	6,2	29,8	10,8	-11,2	-0,3
2003	305	4.565	5,3	18,4	11	-8,8	-2,5
2004	390	5.775	9,4	9,3	10,8	-5,4	-3,7
2005	482	7.036	8,4	7,7	10,4	-1,5	-4,6
2006	526	7.597	6,9	9,6	9,5	-0,5	-6,1
2007	649	9.247	4,7	8,4	9,9	-1,6	-5,9
2008	742	10.444	0,7	10,1	12,7	-1,8	-5,7
2009	617	8.561	-4,8	6,8	12,6	-5,5	-2,2
2010	732	10.079	9,2	6,4	10,6	-3,6	-6,2
2011	774	10.444	8,8	10,5	9	-1,3	-9,7
2012	786	10.497	2,2	6,2	9,3	-2,2	-6,1
2013	823	10.822	4,2	7,4	9,6	-1,2	-7,4
2014	800	10.404	2,9	8,2	10,9	-1,3	-5,8
2015	856	10.877	6,1	8,8	10,8	-1	-4,5
2016	857	10.807	2,9	8,5	10,9	-1,2	-4
2017	919	11.760	11,1	11,9	10,2	-1,4	-4,6

Kaynak: TÜİK, IMF (2017)

Tablo incelendiğinde son 15 yılda borç stokunun hızla arttığı görülmektedir. GSYH rakamlarının ve kişi başına düşen gelirin yükseldiği, büyümenin gerçekleştiği, enflasyon ve bütçe açığının ciddi oranlarda düştüğü ortaya çıkmaktadır. Aynı dönemde işsizlik oranları artmakta ve cari açık yükselmektedir. Türkiye bu 15 yılda GSYH'sını ortalama 4 kat, kişi başına gelirini yaklaşık 3 kat artırmıştır. Ortalama olarak yüzde 4,8 oranında bir büyüme oranı yakalamıştır. Enflasyonu ortalama yüzde 10,4'de tutmuştur. İşsizlik oranı ortalaması yüzde 10,7 olarak gerçekleşmiştir. Bütçe dengesini yüzde 3,2'ye indirmiştir. Cari açık ortalaması yüzde 5 olmuştur.

Borçlanmanın arttığı bir ekonomide büyümeyi sürekli kılmanın mümkün olmadığı kuşku götürmez bir gerçektir. Büyümenin düşüş seyrine, işsizliğin artmasına ve enflasyonun yükselişine baktığımızda özel kesim ile hane halkının satın alma gücünün düştüğü, tüketimin azaldığı anlaşılmaktadır.

2000'li yıllardan günümüze kadar Türkiye ekonomisinde göze çarpan temel ekonomik sorunlar; yüksek enflasyon oranı, yüksek cari açık, dış ticaret açığı, ödemeler dengesi, düşük tasarruf oranları, fiyat değişimleri ile ilgili ve geleceğe yönelik belirsizlik, mali sektördeki dengelerin yüksek enflasyon nedeniyle bozulması, borçlanmaya bağlı büyüme artışı, denetimi olmayan rekabet, kredi talebindeki yükselişler, TL değerindeki farklılıklar, dövizdeki istikrarsızlık, yüksek işsizlik oranları ve bankacılık kesimindeki sorunlar olarak gözlenmektedir.

3. TÜRKİYE'DE UYGULANAN EKONOMİ POLİTİKALARINA GENEL BİR BAKIŞ

1970'li yıllar sona ererken Türkiye'de ortaya çıkan ödemeler dengesi sorunları sonucunda 1980 yılında 24 Ocak kararları gündeme gelmiştir. Ekonomiye istikrar kazandırmak amaçlanmıştır. Sonraki dönemde tekrar liberal politikalar yürürlüğe girmiştir. Ülkemizde kambiyo denetimleri azaltılmış, sabit kur rejiminden dalgalı kur rejimine geçilmiştir. KİT'lerin (kamu iktisadi teşebbüsleri) zararları düşürülmüştür. Kamu harcamalarındaki yükseliş karşısında 1980'lerin ikinci çeyreğinden itibaren kamu borçlanmasına ağırlık verilmiş, borçlanma çok yüksek boyutlara ulaşmıştır. Artan açıklar enflasyonu, artan enflasyon faiz oranlarını artırmıştır. Bu durum borç düzeyinin daha da yükselmesine neden olmuştur. 1990'lar ülkemiz için çok zorlu geçmiştir. 1994 yılında kriz yaşayan ekonomi dış destekle krizden kurtulmuş ancak bu kriz ekonomide derin yaralar açmıştır (Eğilmez, 2012a:1).

1990'lı yıllarda uygulanan yanlış ekonomi politikaları sonucunda ülkemiz 2000'li yılların ilk döneminde tekrar krizle karşı karşıya gelmiştir. 2001 yılında görülen kriz ülkemizin geçirdiği en ağır kriz olmuştur. Krize daha çok yüksek oranlı borçlanmalar neden olmuştur. Bu dönemde dış destek ile ayakta kalabilen Türkiye farklı politikalara başvurmuş ve kamu kesiminin yerini özel kesim almıştır. Dalgalı kur rejimi, özelleştirme ve piyasanın karar merci olması gündeme gelmiştir (Eğilmez, 2012a:2).

Merkez Bankası, 1996 ve 1997'de uyguladığı para programlarında yüksek oranlı bütçe açıkları nedeniyle başarılı olamamış, temel görevi olan fiyat istikrarını sağlayamamıştır. Bunun doğal sonucu olarak enflasyon düşürülememiştir. Merkez Bankası kısa vadeli faiz oranlarında ve döviz kurlarında istikrarı amaçlamıştır. Bütçede ortaya çıkan açıkların Merkez Bankası kaynaklarından sağlanması sebebiyle oluşan yüksek oranlı para arzı artışı enflasyonu tetiklemiştir. 1998'de ülkemizde uygulanan para ve maliye politikalarında ciddi farklılıklar görülmüştür. Hükümet yeni bir istikrar programıyla enflasyonu azaltmak istemiştir. Bu sebeple sıkı para ve maliye politikaları gündeme gelmiştir. Bu durum küresel krizin de etkisiyle ekonomide durgunluk yaratmış ve 1999 yılı ilk döneminde üretimi olumsuz yönde etkilemiştir. (Morgil, 1999,157).

2002 yılından günümüze Türkiye'de uygulanan maliye politikaları incelendiğinde ve bütçe açığı /GSYH oranı ile kamu borç stoku /GSYH oranına bakıldığında; bütçe açıklarının yıllar itibarıyla azaldığı ve GSYH'nın %1'ine yakın bir düzeye ulaştığı görülmektedir. Literatürde kabul görmüş tek uluslararası ölçü olan Maastricht kriterlerine göre bu oran %3'ün altında olmalıdır. Diğer taraftan kamu borç stoku /GSYH oranının ilgili dönemde azaldığı, GSYH'nın % 30-35'i arasında bir seviyede olduğu görülmektedir. Bu oranlar bize Türkiye'de uygulanan maliye politikalarının başarılı olduğunu göstermektedir.

2002 yılından günümüze Türkiye'de uygulanan para politikaları incelediğimizde öncelikli olarak Merkez Bankası'nın hedef gerçekleştirmedeki performansına bakmak gerekmektedir. Merkez Bankasının temel amacı fiyat istikrarını gerçekleştirmek ve sürdürmektir. Merkez Bankası bu amacına ulaşmak için enflasyon hedeflemesi politikasını sürdürmektedir. Türkiye ekonomisi için 2000 yılından 2017 yılına kadar olan dönem için enflasyon hedeflemesi sonuçlarına bakıldığında hedef ile gerçekleşen rakamların 2005, 2009 ve 2010 yıllarında birbirine yaklaştığı görülmektedir.

Son 15 yılda Türkiye'de uygulanan maliye politikası başarılı, para politikası ise başarısız olmuştur. Kamu borç stoku azalırken özel kesim borç stoku ve hane halklarının borçluluk düzeyi artmıştır. Bütçe açığının düşürülmesinde sıcak para girişlerinin oldukça etkili ancak kısa vadeli olduğu

için de son derece riskli olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla maliye politikasının başarısının uzun vadeli olup olmayacağı belirsizliğini korumaktadır.

2010 yılından sonra Türkiye’de uygulanan maliye politikası ve makro ihtiyati politikalar haricindeki politikalarda (para politikası, yapısal reformlar, dış politika, sosyal politikalar) başarılı olunamamıştır. Türkiye ekonomisinde yıllardır bir taraftan durgunluğun diğer taraftan yüksek enflasyonun yarattığı sıkıntılar yaşanmaktadır. Dolayısıyla uygulanan ekonomi politikaları yetersiz kalmaktadır. Ekonominin ihtiyaç duyduğu yapısal düzenlemelere geçilememiştir.

Bugün ülkemizde üretim ve istihdamın düşmesi ve buna bağlı olarak işsizliğin artması en önemli sorundur. Ekonominin kırılgan bir yapıda olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle, Türkiye’de ekonominin kırılgan yapısının altında yatan nedenleri ve yürürlüğe girmesi gerekli olan makro ekonomi politikalarını incelememiz yararlı olacaktır.

4. TÜRKİYE EKONOMİSİNDEKİ KIRILGAN YAPININ TEMEL NEDENLERİ VE UYGULANMASI GEREKLİ EKONOMİK POLİTİKALAR

Türkiye ekonomisinin bugünkü temel ekonomik sorunları daha önce de söz edildiği gibi düşük büyüme oranı ya da potansiyel büyümenin sürdürülememesi, yüksek cari açık, yüksek bütçe açığı, yüksek enflasyon, yüksek oranlı dış finansman ihtiyacı, vergi yapısının bozukluğu, düşük tasarruf oranları olarak kısaca özetlenebilir.

Türkiye dünyanın en kırılgan beş ekonomisi arasında yer almaktadır. Ülke kırılganlık düzeyi tespit edilirken o ülkenin büyüme oranlarına, faiz seviyelerine, enflasyonuna, cari açığına, bütçe açığına ve yerli paradaki değişime bakılarak değerlendirme yapılmaktadır. Dış yatırımcılar ülkenin riskine göre o ülkeye yatırım yapmaktadırlar. Türkiye, cari açığının (döviz açığının) fazlalığı ve döviz fiyatındaki yüksek dalgalanmalar sebebiyle kırılgan ülkelerin başında yer almaktadır (Uras, 2014).

Büyümenin olmazsa olmazı üretimdir. Ancak Türkiye üretim için gerekli şartları sağlayamamıştır. Üretim için gerekli olan şartlar sırasıyla; enflasyon oranını düşürmek ve ekonomide istikrarı sağlamak, üretimi ithalatı düşürüp ihracatı yükseltecek bir yapıya koymak, ekonomiyi dışa bağımlı yapıdan çekip çıkarmak, tasarrufu yükseltmek, kemikleşen dış ticaret açığı ve cari açığı azaltmak, uluslararası kredileri tüketim ve dış alım için değil, üretimi yükseltmek için talep etmek böylece uluslararası borcu azaltmaktır. Ülkemizde ihracat yapılarak kazanılan dövizden daha fazlası ile ithalat yapılmaktadır. İthalat için harcanılan döviz ile ihracat geliri farkı olan dış ticaret açığı her geçen gün büyümektedir. Döviz gelirleriyle giderleri arasındaki fark döviz açığını yani cari açığı oluşturmaktadır (Uras, 2014).

Cari açığa neden olan ithal ikamesinin geliştirilememesi söz konusudur. Türkiye’de mevcut imkanlarla üretilebilecek olan ürünler daha ucuz olduğu için dışarıdan ithal edilmektedir. Türkiye’de uzun yıllardır çeşitli teşvikler sektörel, ürün bazında ya da bölgesel olarak yapılmaktadır. Ancak bu teşvikler cari açık düzeyini aşağıya çekmekte yeterli olan ithal ikamesini oluşturmaya yönelememektedir. Örneğin Çin’den daha ucuza mal ettiğimiz bir ürünün ithalatına gidilmekte ve sonuçta o ürünün ülkemizde üretimi durmaktadır. Dolayısıyla teşvik sistemi bu durumu ortadan kaldırmaya yönelik olarak işlese yani Türkiye’de bu ürünü daha düşük tutarda üretebilecek imkanları yaratabilsek ithalatımız ve haliyle cari açık rakamlarımız da azalacaktır.

Bir ülkenin uyguladığı uluslararası politika o ülke ekonomisi için oldukça önemlidir. Çünkü dış politika o ülkenin doğrudan yatırımları ve sermayeyi ülke ekonomisine sokabilmesi için anahtar konumundadır. Ülkemizde 1980 yılında ihracata dayalı büyüme stratejisi uygulanmış ve uluslararası ilişkilerin ilerletilmesi hedeflenmiştir. Ülkemizin doğal kaynaklar bakımından çok zengin olmaması ve tasarruf düzeyinin yetersiz olması yatırımlara olan önemi artırıcı etkide bulunmaktadır. Tasarruflar yükseltılarak yatırıma kanalize edilmelidir. Ülkemizde mevcut olan dışa bağımlı büyüme devamlı olarak cari açığın yükselmesine, dış borçların faizinin artmasına ve üretimin zorlaşp daralmasına sebep olmaktadır. İç tasarrufun yetersiz kaldığı Türkiye’de dış finansman ihtiyacının artmış olması ülkemizin kırılgan ekonomilerin başında yer almasına yol açmaktadır.

Diğer önemli husus ülkede yatırımın artırılmasının önündeki engellerin yok edilmesidir. Dışarıdan ülkemize sermaye girişlerinin olması ve büyümeyi sağlayacak seviyeye varması ise ancak ekonomik istikrar ile olasıdır. Ancak ülkemiz maalesef yabancı yatırımcıyı cezp etme hususunda yetersizdir. Bu durum ülkedeki yatırım seviyesinin yükselmesini büyük ölçüde engellemektedir.

Küresel dalgalanmalar Türkiye gibi ekonomisi güçlü olmayan ülkeleri oldukça yüksek düzeyde etkilemektedir. TL dolar karşısında dünya ülkelerine göre oldukça yüksek düzeyde değer kaybetmektedir. Türkiye ekonomisine uzun vadeli olarak bakıldığında ekonominin iyiye gitmediği gözlenmektedir. Küresel ekonomik dengelerin farklılaştığı bir yeryüzünde bu farklılıklardan en fazla avantaj sağlayacak ülkelerden biri de ülkemizdir. Alt yapısı sağlam olursa ve sıcak para girişi büyüme stratejisi bırakılırsa, Türkiye ekonomisinin güçleneceği şüphesizdir. Üretime katkı sağlayan kamu harcamaları, doğru eğitim ve sağlık politikaları beşeri sermayenin ve mevcut kaynakların verimli kullanımıyla daha sağlam ve sağlıklı bir ekonomik istikrarı getirebilir (Yüceol, 2014: 5).

“Türkiye, artış hızı yavaşlasa da nüfusu artan ve aşırı-plansız kentleşme olgusu ile karşılaşan bir ülke olduğu için sosyo-ekonomik açıdan önemli kararlar alma ya da geleceğe yönelik stratejik önlemler almak zorundadır. Bu yapı içerisinde üretime daha fazla önem verilmesi, istihdam üzerindeki vergi yüklerinin azaltılması, tarımdaki çözümlenin kontrol altına alınması, kaynakların sadece inşaat sektörüne aktarılmaması, teknolojiyi içselleştiren ve katma değeri yüksek ürünler doğrultusunda uzmanlaşma çabasına odaklanması gerekmektedir. Aksi takdirde ne % 10’larda kemikleşen işsizlik oranı ile (gerçekte bu oran çok daha yüksektir) ne de gelir dağılımı dengesizliği ve yoksulluk ile mücadelede başarılı olunması, toplumun bütününün daha fazla refah, hukuk, adalet ve demokrasi taleplerinin karşılanması mümkün görünmemektedir” (Yüceol, 2014: 6).

Türkiye’nin bugünkü ekonomik tablosuna bakıldığında artık kısa vadeli ve günü kurtarıcı çözümlerin yeterli olmadığı gözlenmektedir. Borçlanma ve özelleştirme ile büyüme gerçekleşmektedir. Bu büyümeye süreklilik kazandıracak yapısal reformlar göz ardı edilmektedir. Türkiye’de yapısal reformların hızla uygulanmaya başlanması gerekmektedir. Türkiye’nin son on yılda, 2001 krizi sonrası zorunlu olarak yaptığı bankacılık reformu dışında ciddi yapısal reform yapmadığı gözlenmektedir. Ülkemizin gereksinim duyduğu temel ekonomik reformların en önemlileri şu şekilde sıralanabilir; Dışa bağımlı büyümeden vazgeçilmesi ve cari açığın azaltılması için ülke içindeki tasarrufları yükseltmek ya da üretimin dışa bağımlı olan yapısını bozarak yerli girdilere olan talebi artırmak gerekmektedir. Bu önlemlerin gerçekleşmesi uzun zaman alsa da ekonominin performansı için zorunludur. Ekonominin dışa

bağımlı yapısı giderilip iç talep canlandırıldığı halde reform gerçekleştirilemiyorsa büyüme hızı azaltılmalıdır. Bunun yanı sıra ülkemizde uygulanan vergi sistemine yönelik düzenlemeler de yapılmalıdır. Adaletli bir vergi sisteminin var olması için ön şart dolaysız vergilerin yoğunlukta olmasıdır. Çünkü dolaylı vergiler yoksul kesimden daha fazla oranda vergi alınmasını sağlamaktadır. Dolaylı vergilerin sistem içindeki ağırlığı azaltılırsa dışa bağlı vergi geliri yükselişi de son bulacaktır. Ayrıca ülkemizde boyutları çok yüksek düzeyde olan kayıt dışılık oranı da bu şekilde önlenebilecektir. Bunun yanı sıra enerji maliyetinin düşürülmesi amaçlı ihtiyaç duyulan tasarruf tedbirlerinin de yürürlüğe girmesi şarttır. Ülkemizin enerjiyi dışarıdan temin etmesi nedeniyle cari açık artmaktadır. Dolayısıyla ithalatı düşürücü etkiye bulunacak olan tüm bu önlemleri almak olmazsa olmazımız olmalıdır (Eğilmez, 2012b).

Türkiye’de acil olarak uygulanması gerekli olan daha birçok yapısal reform bulunmaktadır. Türkiye’nin ekonomik reformların yanı sıra eğitimden adaletle kadar daha birçok konuda yapısal reformlara ihtiyacı bulunmaktadır.

5. SONUÇ

Türkiye’nin son on beş yıllık dönemdeki ekonomik performansını değerlendirdiğimizde ülkemizin kırılgan beşli grubunda yer aldığı gözlenmektedir. Son beş yılda 2016 yılı hariç potansiyel büyümenin üstünde bir ortalama yakalamasına rağmen diğer ekonomik göstergelerinde herhangi bir düzelme olmadığı görülmektedir. Özellikle işsizlik, enflasyon, faiz, bütçe dengesi ve dış borç stoku/GSYH göstergelerinde bozulmalar söz konusudur. Cari açık dönem dönem düşmüş olmasına karşılık son dönemde yine artış eğilimine girmiş bulunmaktadır. Diğer taraftan döviz açığı 2017 yılı itibarıyla yeniden hızlı bir yükselişe geçmiştir.

Ülkelerin kırılgan beşli grubuna girmelerinin altında yüksek cari açık ve enflasyon oranları ile büyüme seviyelerindeki dalgalanmalar yatmaktadır. Uluslararası alanda egemen olan genişleyici para politikasının uygulanmasının bırakılması halinde bu ülkelerin ekonomilerinin dış finansmanda güçlüklerle karşılaşacakları öngörülmektedir. Türkiye’nin son yıllarda devamlı olarak kırılgan ekonomiler arasında yer alması ülkemize finansman gücünü yaratmakta olup kaynak sağlayıcıların yüksek oranlı faiz talep etmesine yol açmaktadır. Yüksek oranlı faizler ekonomi üzerinde maliyet artırıcı etkiye bulunmaktadır. Ülkemizde cari açık düzeyinin ne kadar yüksek boyutta olduğunu dikkate aldığımızda dış finansman ihtiyacımızın çok yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Dış finansman ihtiyacı arttıkça kırılganlık artmakta, dış finansman gereksinimi azaldıkça kırılganlık azalmaktadır.

Türkiye’nin ekonomik göstergelerindeki bozulmalar haricinde uluslararası siyasal ilişkilerde de sorunlu bir konumda bulunması ekonominin kırılganlık seviyesini daha da yükseğe taşımaktadır.

Türkiye’nin ihtiyaç duyduğu temel ekonomik yapısal reformların acil olarak uygulanması gerekli olanları büyümenin ithalata bağımlı olmaktan çıkarılması, cari açığın düşürülmesi, vergi sisteminin iyileştirilmesi ve tasarrufun artırılmasıdır. Ülkemizin ekonomik yapısal reformların haricinde siyasal ve sosyal reformlara da ihtiyacı vardır. Uzun dönemli çözüm yolu araştırma geliştirme ve beşeri sermayeye değer veren, yatırımları artırıcı kaynağı iç tasarruflar veya doğrudan yabancı sermaye olan bir yapının ortaya çıkmasıdır.

KAYNAKÇA

- Alp, Ali (2001). Bankacılık Krizleri ve Krize Karşı Politika Önerileri. *Yeni Türkiye Dergisi, Ekonomik Kriz Özel Sayısı I*, Eylül-Ekim, 7(41), 675.
- Eğilmez, M. (2012a). *Türkiye’de Ekonomi Politikası Uygulamaları*. <http://www.mahfiegilmez.com/2012/05/turkiyede-ekonomi-politikas-uygulamalar.html>, (Erişim tarihi: 25.06.2015).
- Eğilmez, M. (2012b). *Nedir Bu Yapısal Reformlar*. <http://www.mahfiegilmez.com/2012/01/nedir-bu-yapsal-reformlar.html>, (Erişim tarihi: 25.06.2015).
- Erdem, V. (2001). Türkiye’de Ekonomik Krizler. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7(41), 11.
- IMF (2017). *Dış Ticaret İstatistikleri*. Aralık 2017, www.imf.org
- İyibozkurt, E. (2001). Türkiye’nin Ekonomik Krizi ve Çözüm. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7(41), 289.
- Kirmanoglu, H. ve Arıkoğlu, A. (2003). *Türkiye’de Kamu Borç Servisinin Bütçe içi Etkileri:1950-2001*. XVIII. Türkiye Maliye Sempozyumu: Türkiye’de Kamu Borçlanması, Kıbrıs.
- Morgil, O. (1999). Türk Ekonomisindeki Gelişmeler ve Uygulanan Para ve Maliye Politikaları. *Yeni Türkiye Dergisi*, Türk Ekonomisi Özel Sayısı I, Mayıs-Haziran, 27, 157.
- Parasız, İ. (1995). *Kriz Ekonomisi (Hiper Enflasyon ve Yüksek Enflasyonla Mücadelede Ünlü İstikrar Politikaları ve 5 Nisan 1994 Kararları)*. Bursa, Ezgi Kitabevi.
- Sadıklar, T. (2001). Türkiye’deki Son 20 Yıllık Ekonomik Krizleri Konusunda Bir Değerlendirme. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7(41), 35.
- Şahinöz, A. (2002). Türkiye-AB İlişkilerinde Neredeyiz? *İktisat- İşletme ve Finans Dergisi*, Temmuz, 17(196), 13-44.
- T.C. Hazine Müsteşarlığı (2001). *Türkiye’nin Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı: Hedefler, Politikalar ve Uygulamalar*. T.C. Başbakanlık Hazine Müsteşarlık Matbaası.
- TÜİK (2017). *Dış Ticaret İstatistikleri*. Aralık 2017, www.tuik.gov.tr
- Uras, G. (2014). En Büyük 10’a Girecektik En Kırılgan 5’teyiz. <http://www.milliyet.com.tr/en-buyuk-10-a-girecektik-en/ekonomi/ydetay/1821057/default.html>, (Erişim tarihi: 13.01.2014).
- Uygur, E., (2001). *Krizden Krize Türkiye: 2000 Kasım ve 2001 Şubat Krizleri*. Türkiye Ekonomik Kurumu Tartışma Metni, 2001(1).
- Yüceol, H. (2014). Türkiye Ekonomisi Üzerine Genel Bir Değerlendirme 2014 Yılı ve Sonrası. *Toprak İşveren Sendikası Dergisi*, 103, 8-11.



İSTANBUL'DA BİR “YABANCI”: AYLAK ADAM'IN C.'Sİ

A “STRANGER” IN ISTANBUL: C. OF AYLAK ADAM

Gökhan TUNÇ¹

Öz

Yusuf Atılgan'ın Aylak Adam romanı, yayımlandığı dönemde özellikle birçok genç Türk aydınını derinden etkilemiştir. Söz konusu etkinin en belirleyici ögesi olarak araştırmacılar genellikle romanın merkezî kişisi üzerinde durmuş ve onu flaneur ve alfranga züppe kavramlarıyla anlamlandırmaya çalışmışlardır. Bu makalede ise, Yusuf Atılgan'ın Aylak Adam adlı romanının merkezî kişisi C.'ye atfedilen flaneur ve alafranga züppe ifadelerinin doğruluğu sorunsallaştırılacak ve her iki kavramın da C.'nin niteliğini ortaya koymaktan uzak olduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Bu makalede C.'nin özgün karakterini anlamak açısından Albert Camus'nün Yabancı (L'Étranger-1942) romanının merkezî kişisi Meursault ile bir karşılaştırma yapılmış ve C.'nin absürt bir tip olduğu ileri sürülmüştür. Makalenin ikinci düzleminde ise C.'nin yaşadığı yer olan İstanbul'un metropol olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yusuf Atılgan, Aylak Adam, Albert Camus, Meursault, metropol.

Abstract

Yusuf Atılgan's novel called Aylak Adam deeply influenced many young Turkish intellectuals at the time it was published. The researchers generally focused on the main character of the novel as the determinative factor of the mentioned influence and they tried to identify him with such concepts as loiterer (flaneur) and Frankish (alafranga). In this article, the accuracy of epithets attributed to C. of Aylak Adam will be questioned and it will be claimed that both epithets are far from presenting the real quality of C. In order to reveal the original character of C., this article will make a comparison between C. and Meursault, who is the main character of Albert Camus' L'Étranger and it will be argued that C. is an absurd character. Secondly, it will be shown that Istanbul where C. lives in is a metropolis.

Keywords: Yusuf Atılgan, Aylak Adam, Albert Camus, Meursault, Metropolis.

¹ Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, gokhantunc@anadolu.edu.tr

1. GİRİŞ

Yusuf Atılğan'ın Aylak Adam adlı romanı Bâkî'nin ünlü bir beyti ile başlar: “Mufassal kıssa anlatırsın garip efsane söylersin.” (Atılğan, 2001: 9). Yusuf Atılğan gibi klasik roman tarzının dışına çıkarak modernist romanın Türkiye'deki öncülerinden biri olan bir yazarın, klasik Osmanlı şiirinin en önemli isimlerinden birinin beytini epigraf olarak kullanması dikkat çekicidir. Ancak Atılğan'ın neden Osmanlı şiirine gönderimde bulunduğu sorusundan çok, burada önemli olan beytin içerdiği anlamdır. Beyitte dile getirilen garip efsane söylersin ifadesinin romanda karşılığının ne olduğu sorusu, aslında bu yazıda romanın modernizmle ilişkisini ortaya koyması açısından çok önemli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda yazının temel çerçevesini romanın estetik özelliklerinden çok, Aylak Adam'ın kente bakışta ve romanın merkezî kişisi olan C.'nin niteliği konusunda kendinden önceki romanlardan önemli farklılıklar içerdiğinin ispatı oluşturacaktır. Söz konusu farklılıklar ise romanda anlatılanın “garip efsane” olarak nitelendirilmesini mümkün kılmaktadır. Yazı boyunca romandaki olayların geçtiği mekân olan İstanbul'un metropol bir şehir olarak konumlandırıldığı düşüncesi ve merkezî kişi olan C.'nin Albert Camus'nün Yabancı adlı romanının “anti-kahramanı” olan Meursault'yla yakınlıkları ortaya konulmaya çalışılacaktır. Öte yandan birçok farklı yazıda ileri sürülen C.'nin metropolde yaşayan bir flaneur olduğu düşüncesi de tartışılacak ve C.'nin söylenenin aksine flaneur olmadığı gösterilmeye çalışılacaktır. Aynı şekilde C.'nin alafrağa züppelerin Cumhuriyet modernleşmesindeki devamı olduğuna ilişkin düşünce de sorunsallaştırılacaktır. Ancak bu çabadan önce ilk olarak İstanbul'un metropol olma özelliğine değinilecektir. Daha sonra ise metropol bir şehirde yaşayan C.'nin niteliği konusu sorunsallaştırılacaktır. Böylelikle romanın modernlik algısının açılanması sağlanacaktır.

Orhan Koçak “Aynadaki Kitap/Kitaptaki Ayna” adlı yazısında, modernistleri ikiye ayırmıştır. Koçak'ın, özellikle ilk modernistlerle ilgili söyledikleri Yusuf Atılğan'ın daha önceki edebî kuşaktan ayrıldığı noktayı göstermesi açısından önemlidir. Koçak ilk modernistleri şöyle değerlendirir:

Kişiliğin basit inkârı değil de daha dolaylı bir bireyselliğe doğru aşılması anlamında modernist üslûp, Haşim'in, Yahya Kemal'in, biraz Nahit Sırrı Örik'in, daha çok Sabahattin Ali'nin ve asıl Tanpınar'ın yazılarında belirir. Kendi dışındaki dünyaya değil de parçalanmamış olmaktan gelen bir genişleme, bir tür ışığa ya da aydınlanma vardır yazılarda. (Koçak, 1991, s. 17). Yusuf Atılğan ve Oğuz Atay gibi ikinci modernistlerin dış dünyayla kurdukları ilişki, ilk modernistlerden farklı bir çizgidedir. İkinci modernistler dış dünyayla kurdukları ilişkide bir “ışığa” ya da “aydınlanma”nın yerine “parçalanma” ve “huzursuzluk” hâkimdir. Söz konusu farklı iki yönelimin temel özelliklerinin Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Huzur ve Yusuf Atılğan'ın Aylak Adam adlı romanlarında görünür olduğu söylenebilir. Bu açıdan Huzur ve Aylak Adam'da İstanbul'un taşıdığı özelliklerin birlikte sorgulanması C.'nin niteliğinin daha da somutlanması açısından işlevsel olacaktır.

2. MEDENİYET ŞEHRİNDEN METROPOLE DOĞRU İSTANBUL

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Huzur'unda ve Yusuf Atılğan'ın Aylak Adam'ında İstanbul'un nasıl konumlandırıldığı sorusunun cevabı, Türk modernliğinin seyrinin izlenmesi açısından önemlidir. Örneğin Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Huzur'unda İstanbul (özellikle de İstanbul Boğaz'ı), görkemli Osmanlı medeniyetini yansıtan bir ayna işlevine sahiptir. Huzur'da, İstanbul geçmişteki kültürel zenginliğiyle

alımlarıdır. Bu anlamda İstanbul'un farklı yerleri, geçmişi yansıtan derinlikli bir içeriğe sahiptirler. Romanda, İstanbul büyük ve ihtişamlı bir medeniyetin izlerini taşır şekilde betimlenir. Buna karşılık, Aylak Adam'da İstanbul'un görkemli geçmişle ilişkisi tamamen kesilmiştir. Metropol olarak konumlandırılan İstanbul, "motor gürültüsü[yle], kalkık yakalı, hızlı yürüyen, kayıtsız insanlarla" (Atılğan, 2001, s. 16) doludur. İstanbul, Huzur'da İtri'nin müziğinin sesini yansıtırken, Aylak Adam'da bu şehirdeki ses motor gürültüsü ve büyük "şehir gıcirtısı"dır (Atılğan, 2001, s. 53). Huzur'da İstanbul Boğaz'ının güzellikleri uzun uzadıya anlatılırken Aylak Adam'da anlatıcının İstanbul'la ilgili dikkatini çeken özellik "asfalt, üst üste beton yapılar, otomobil sürüsüdür." (Atılğan, 2001, s. 15). Bu anlamda Aylak Adam'da İstanbul'un görkemli geçmişiyle ilişkisinin tamamen kesildiği, İstanbul'daki mekânların ve nesnelerin geçmişle ilişkisini yansıtacak çağrışımlarının sona erdiği söylenebilir. Aylak Adam'da, metropolün özellikleri olan, hız, kalabalık, gürültü, betonlar ve motorlarla dolu çevre öne çıkarılır. C.'nin İstanbul'a yönelik algısında yer alan "Motor gürültüsü", "kalkık yakalı, hızlı yürüyen, kayıtsız insanlar", "asfalt", "üst üste beton yapılar", "otomobiller sürüsü" İstanbul'un metropol oluşunu kanıtlar. Oturduğu pastanenin camından etrafı izleyen C., "Bu şehirde ne çok insan vardı! Acaba geçenlerden birini eskiden görmüş müydüm?" (Atılğan, 2001, s. 52) diye düşünür. Bahsedilen durum, metropollerde var olan ikincil ilişkilere gönderimde bulunur. Birbirini tanımayan kayıtsız insanlar sürüsü, birbirine bakmadan hızla yürürler. Söz konusu metropolde, insanların sevdiği kişiyle karşılaşması da ancak rastlantı sonucu gerçekleşebilir. Romanda, C.'nin aradığı özelliklere sahip B. ile karşılaşamaması, yedi farklı yerde okura sunulur.

Bu bağlamda, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Huzur'unda, bir medeniyetin simgesi olma özelliğine sahip İstanbul'un, Yusuf Atılğan'ın Aylak Adam'ında geçmiş medeniyetten ve her türlü kültürel anlamdan soyutlanmış, tarihsel bağını yitirmiş bir metropole dönüştüğü söylenebilir. Bahsedilen durum Aylak Adam'ın yazıldığı tarihsel koşullarla birlikte de düşünülebilir. Aylak Adam'ın yazıldığı tarih olan 1959 yılı, Demokrat Parti ile birlikte 1950 yılından itibaren başlayan kentleşmenin izlerinin derinden hissedildiği bir dönemdir. Ekonomik nedenlerle kırdan kente yapılan göç, kentte de yetersiz ekonomik imkânlar nedeniyle gecekondulaşma ve hızla kalabalıklaşan kent nüfusu, romanda bahsedildiği gibi görünürlük kazanmıştır. Ahmet Oktay'ın Metropol ve İmgelem adlı kitabında söylediği "Kentleşme, 1950'lerden itibaren görülmeye başlayan, hızı 1970'lerden sonra iyice artan bir olgudur. İç göçle birlikte kentler bir yandan gecekondu patlamasına sahne olurken, bir yandan da konut üretiminde bir patlama yaşanmıştır." (Oktay, 2002, s. 50) ifadeleri de Aylak Adam'ın yazıldığı dönemin ortamını anlamak açısından önemlidir.

3.AYLAK ADAM'IN C.'Sİ FLANEUR MÜ?

Bu noktada, metropolde yaşayan C.'nin niteliğinin ne olduğu tartışılabilir. Birçok yazıda C.'nin flaneur olarak konumlandırıldığı görülür. C.'nin metropol olan İstanbul'da çalışmadan yaşıyor oluşu, tiyatrocular ve ressamlarla olan ilişkisi, yüzeysel bir okumada gerçekten de onun flaneur olduğunu düşündürür. Ancak C.'nin flaneur oluşuyla ilgili ileri sürülen kanıtlar sorgulandığında, söz konusu düşüncenin geçerli olmadığı görülebilir. Flaneur'un önemli özelliklerinden biri yaşadığı metropolü ev gibi kabul etmesidir. Metropolde kendini evindeymiş gibi hisseden flaneur huzur içinde ve zevk alarak

burada dolaşır. Flaneur'ün bahsedilen özelliklerini Walter Benjamin, ünlü eseri Pasajlar'da şu şekilde somutlar:

Cadde, Flâneur için konuta dönüşür; sokaktaki adam, kendi dört duvarının arasında nasıl evinde olduğunu duyumsarsa, Flâneur de bina cepheleri arasında kendini evindeymiş gibi duyumsar. Onun gözünde emaye kaplı parlak firma tabelaları, aşağı yukarı bir burjuva salonundaki yağlıboya tablo gibi duvar süsüdür; duvarlar not defterini dayadığı yazı masasıdır; gazete kulübeleri kitaplıklardır; café'lerin balkonları da, işini bitirdikten sonra eğilip sokağa baktığı cumbalardır. (Benjamin, 1995, s. 131)

C.'nin, Benjamin'in belirlediği unsurlarla örtüşen özelliklere sahip olmadığı söylenmelidir. Nitekim Nurdan Gürbilek de "Taşra Sıkıntısı" adlı yazısında, her ne kadar düşüncesini çok fazla temellendirme ihtiyacına girmese de, C.'nin yaşadığı şehri bir iç mekân olarak görmediğinden söz eder. Gürbilek'in söz konusu yazısı şöyledir:

Yusuf Atılgan'ın sıkıntısı Baudelaire'deki gibi bir büyük şehir sıkıntısı, bir "Paris Sıkıntısı" değildir. Atılgan'ın aylağı da Baudelaire'deki anlamıyla bir flaneur değildir zaten; büyük şehir yaşantısının gelip geçici heyecanlarına kapılmış, şehrin parlayıp sönen ışıklarından, uçucu zevklerinden tat alan, şehri bir iç mekân gibi kullanan, orada kendini evinde hissedeni biri değildir. Bu yüzden yazarı da yüzeyle, yanıp sönen, uçucu, bu hâliyle bile şaire yol gösterebilecek bir imgeyle yetinemez. İçsel dünyayı konu edinmiş her roman gibi o da onun ötesine, daha derinine iner. (Gürbilek, 2007, s. 56)

Aylak Adam'ın C.'si, metropol niteliğinde olan İstanbul'u Benjamin'in ifadesiyle bir ev gibi, Gürbilek'in ifadesiyle de iç mekân olarak görmez. Ancak C.'nin İstanbul'da dolaşırken kendini evinde düşünüp aynı zamanda estetik bir haz alması bir yana, İstanbul'a çok olumsuz bir bakışının olduğu söylenebilir. Daha önce ifade edildiği gibi C., asfalt, üst üste beton yapıların, otomobil sürülerinin olduğu bir mekânda hissedeni kendini. C.'nin "büyük şehrin gıcirtısı" ifadesi de, onun yaşadığı mekâna karşı olumsuz yaklaşımını ortaya koyar. Sözü edilen özelliklerle düşünüldüğünde, yaşadığı şehrin C. için haz ve huzur kaynağı olmaktan uzak olduğu vurgulanabilir. Yine flaneur'ün diğer özellikleri olarak gösterilen tiyatroc ve ressamlarla ilişki kurmanın da C. için geçerli olamayacağı söylenmelidir. Yüzeysel bir okumada, C.'nin ressamlarla yakın bir ilişki kurduğu sanılabilir. Fakat C., ressamların kendisiyle resim aldığı için görüşüklerini düşünerek aslında kendisini onlara pek de yakın hissetmez. Aynı şekilde tiyatroc arkadaşıyla meyhanede karşılaşmasına karşılık, C. onun çok konuşacağını düşünerek ondan uzaklaşabilmenin yolunu bulmaya çalışır (Atılgan, 2001: 35). Bir başka açıdan flaneur'ün fahişelere ilişkiye girmesiyle, C.'nin şaşı kadınla olan birlikteliği arasında paralellik kurmak olanaklıdır. Fakat C.'nin fahişelerle ilişkisi romanda annesinin yerine konumlandığı Zehra Teyzesi dolayımıdadır. Annesini çok küçükken kaybetmesi nedeniyle annesinin yerine teyzesini ikame eden C., sokakta gördüğü fahişeyi teyzesine benzetir ve onunla cinsel ilişki kurmanın yerine başını dizlerine koyarak onun gözlerine bakmayı tercih eder. Bu nedenle söz konusu ilişkinin nevrotik olduğunu söylemek olanaklıdır.

4. AYLAK ADAM'IN C.'Sİ ALAFRANGA ZÜPPE Mİ?

C.'nin flaneur olma savının yanı sıra alafanga züppe olup olmadığı da sorgulanması gereken bir tartışma konusudur. Özellikle Rezaizade Mahmut Ekrem'in Araba Sevdası adlı romanında Bihruz merkezinde kavramsallaştırılan "alafanga züppe" ile Aylak Adam romanının merkezî kişisi olan C.

arasında yüzeysel benzerlikler ilk bakışta kendisini hissettirmektedir. Örneğin genelde alafranga züppeler ve özelde Bihruz'da görülen miras yedi olma durumunun C.'de de var olduğu söylenmelidir. Bihruz, çalışmayıp babasından kalan mirasla geçimini sürdürmektedir. C. de aynı şekilde babasının mirasıyla geçimini sağlamaktadır. Ancak her iki roman kişisi arasında temelli bir ayrımın bulunduğu vurgulanmalıdır. Söz konusu ayrım ise C.'nin çalışma hayatına karşı var oluşsal bir duruş geliştirmesidir. Söz konusu durum romanda şöyle somutlanır:

İş avutur derdi babası. O böyle avuntu istemiyordu. Bir örnek yazılar yazmak, bir örnek dersler vermek, bir örnek çekiç sallamaktı onların iş dedikleri. Kornasını ötekilerden farklı öttüren bir şoför, çekicisini başka ahenkle sallayan bir demirci bile iki gün sonra kendini tekrar ediyordu. Yaşamın amacı alışkanlıktı, rahatlıktı. Çoğunluk çabadan yenilikten korkuyordu. Ne kolaydı onlara uymak. (Atılğan, 2001, s. 8).

Görüldüğü gibi C.'nin çalışmama amacı, herkese benzememe arzusudur. Çalışmama arzusunun kaynağını ise C.'nin babası ile ilgili duygularında aramak gerekir. Bu bağlamda Aylak Adam'da C.'nin çocukluğuna yapılan özel vurgu dikkati çeker. C.'nin çocukluğundan itibaren babasına karşı hissettiği düşmanlık, onun hayatında belirleyici bir etkiye sahiptir. Öyle ki babasının o çocukken kulağını çizmesi onda tike neden olur ve kulağına her dokunuşunda babasını hatırlar. Bu şekilde babasıyla çocukluğunda yaşadığı deneyimlerin onda kalıcı etkiler bıraktığı görülür. Çocukken, C. eğer babası adamsa, kendisinin adam olmayı reddedeceğinden bahseder. Lacan'ın belirlediği şekilde, simgesel otoritenin temsilcisi olan babaya karşı oluş (Tura, 1996, s. 50), C.'nin, aynı zamanda simgesel düzenle belirlenmiş kodlara karşı olmasına da yol açar. Böylelikle babanın reddi, dolaylı olarak sembolik düzenin reddine dönüşür. C.'nin, babam adamsa ben adam olmayacağım şeklinde düşünmesi, tam da Lacan'ın babanın reddinin toplumsal kodların reddi anlamına geldiğine yönelik düşüncesini akla getirir. C., sosyo-kültürel Yasa'nın her türlü koduna, bağlanımlarına karşıdır. Söz konusu karşı oluşun içinde herhangi bir işte çalışma da bulunmaktadır.

Öte yandan alafranga züppenin belirleyici öğelerinden biri olan gösteriş merakı C.'de hiçbir şekilde görülmez. Bihruz'un sıradan halkla olan uyumsuzluğu gösteriş merakından ve elitist bakışından kaynaklanırken, C. için diğer insanlara benzememek kendini gerçekleştirmenin bir yoludur. C., her türlü toplumsal koda karşı oluşla varlığını anlamlı hâle getirir. C. romanda ku-ya-ra" ve "a-da-ko" olarak adlandırdığı kavramlarla söz konusu durumu somutlar:

Bütün çağların trajedisi bu, Ku-ya-ra; 'Kumda yatma rahatlığı'. A-da-ko: 'Ağaç dalı kompleksi.' Şimdi kumda yattığım için kuyara diyorum. Daha da genişletilebilir. Kuyara, alışılmış tatların sürüp gitmesindeki rahatlıktır. Düşünmeden uyuyuvermek. Biteviye geçen günlerin kolaylığı. Ya adako? Ağaç dalındaki, gövdeden ayrılma eğilimini fark ettin mi bilmem? Hep öteye öteye uzar. Gövdenin toprağa kök salmış rahatlığından bir kaçıştır bu. Özgürlüğe susamışlıktır. Buna ben 'ağaç dalı kompleksi' diyorum. Genç hastalığıdır. Çoğunlukla kuyara dişidir. Adako erkek. Pek seyrek cins değiştirdikleri de olur. Ağaç dalı kompleksine tutulmuş kişi tedirgindir. İnsanların ağaç dallarını budayıp gövdeye yaklaştırdıkları gibi, yakınları onun içindeki bu Adako'yu budarlar. Onu gövdeden ayırmamak için ellerinden geleni yaparlar. Kimi insana ne yapılırsa yararı olmaz. Asi daldır o. Ayrılır. Balta işlemez ona. (Atılğan, 2001, s. 132)

Ayrıca C. alafrağa züppeliğın temsilcisi mahiyetinde olan Bihruz gibi ne eksik bir eğitime sahiptir ne de gösteriş meraklısıdır. Hatta C. gösteriş meraklısı Bihruz'un aksine göz önünde olmayı sevmemektedir. Aynı şekilde miras yedi olan Bihruz'un marka giyme takıntısı, mesire yerlerinde pahalı arabalarla dolaşma isteğine karşılık C.'de söz konusu arzuların var olmadığını söylemek mümkündür. Öte yandan hem Bihruz'da hem de C.'de aşk unsurunun sorunlu bir nitelikte olduğu gözlemlenmektedir. Bihruz, gösteriş merakıyla koşut olarak peri gibi olduğunu düşündüğü, ki onun düşüncelerinin tam tersi özelliklerdedir, Periveş adlı bir kıza âşiktir ya da âşık olmak istemektedir. Bihruz, âşık olacak bir kız bulmuş veya bulduğunu sanmıştır. Hâlbuki C., metropol bir şehirde, kendisine hiç benzemeyen insanların içinde, kendisine benzeyen kıızı aramaktadır. Bu kişiyi bulmak, hiçbir değere inanmayan C. için hayatı anlamlı kılacak tek ögedir.

Gösterilmeye çalışıldığı gibi C.'yi, hayatta gösterişi her şeyden ön plana alan yüzeysel "alafrağa züppe" ile ilişkilendirmek pek mümkün değildir. Bu noktada herkese ve her yere (oidipus kompleksi içinde olduğu teyzesi ve B. hariç) yabancı olan C.'yi nasıl anlamlandırmak gerektiği sorusu sorulabilir.

5. İKİ YABANCI: AYLAK ADAM'IN C.'Sİ VE YABANCI'NIN MEURSAULT'SU

Bu yazıda ileri sürülecek düşünce, var oluş felsefesinin önde gelen isimlerinden Albert Camus'nün Yabancı (L'Étranger-1942) romanın merkezî kişisi Meursault'yla C.'nin birlikte değerlendirilebileceğidir. Bu bağlamda C.'nin var oluşçu felsefe ile birçok özelliğinin ortak olduğu söylenebilir.

Daha önce alıntılanan, C.'nin kornasını ötekilerden farklı öttüren şoförün, çekicini ahenkle sallayan bir demircinin bile iki gün sonra kendini tekrar ettiğine dair düşünceleri (Atılğan, 2001, s. 8) absürd kavramını doğrudan düşündürür:

Avuntu, alışkanlık ve özellikle tekrar sözcükleri, Camus'nün felsefik düşüncelerini hatırlatır. Bilhassa "alışkanlık" ve "tekrar" sözcükleri, Camus'nün felsefi düşüncelerini temellendirdiği Sisifos söyleni ile ilgilidir. Hatırlanacağı gibi Sisifos söyleninde Sisifos tanrılar tarafından taşı dağa çıkarmakla cezalandırılmıştır. Ancak Sisifos'un taşı her yukarı çıkarışında taş "tekrar" aşağı düşmektedir. Söz konusu durum Camus'nün insanın sürekli tekrar eden alışkanlığa dayalı sıkıcı yaşamının metaforu olarak kullanılmıştır. Sisifos söyleninden hareketle saçma kavramını üreten Camus, saçmanın ortaya çıkışını, birçok insanın içinde bulunduğu yaşamın mekanikliğinin ve monotonluğunun insanlara varlıklarının değerini sordurması ile ya da öteki insanlardan temel ayrılığın hissedildiği zaman olarak belirler.

C., hayatın mekanikliğini duyar, ancak onun saçmayı duyumsaması, öteki insan varlıklarından temel ayrılığını keskin bir şekilde hissetmesiyle oluşur. Bu noktada C., kendine benzer bir kıza âşık olarak söz konusu saçma duygusunu aşmaya çalışır. Bir başka ifadeyle C., saçma dünyada ancak aşkla varlığını anlamlı hâle getirebilecektir. Aşkın C. için işlevi, onun Meursault'dan ayrıldığı noktadır. Meursault, yalnız olduğunu bilir, ama yaşamını anlamlandırmaya çalışmaz. Geçmişte ya da gelecekte yaşamaz, yaşamının amacı ya da anlamı yoktur. Bu nedenle şimdi ebedî bir boşluktan ibarettir. Meursault, birlikte olduğu kadın olan Marie için şunları düşünür: "Şimdi artık ayrı kalmış bedenlerimiz dışında hiçbir şey bizi birbirimize bağlamıyor, anımsatmıyordu" (Camus, 1999, s. 110). Meursault'ya

atfedilen “anti-kahramanlık” özelliğinin C. için de söz konusu edilebileceği söylenebilir. Pasif bir nitelik, herhangi bir mesleği olmamak, bütün toplumsal kuralları ve uzlaşmaları göz ardı etmek konusunda Meursault’yla C. benzer özelliklere sahiptir. Gerek Meursault’nun gerekse C.’nin sıradan eylemleri romanlarda ayrıntılı bir şekilde ele alınır. Meursault, geleneksel kahramanlardan çok farklı olarak, en basit gündelik gerçekliğin içinde okura gözüktür. Örneğin, Meursault yaptıklarını şöyle özetler okura: “Kurschen tuzlarıyla ilgili bir ilanı kestim, gazetelerden hoşuma giden şeyleri kesip koyduğum eski defterlere yapıştırdım. Ellerimi yıkadım, sonra balkona çıktım” (Camus, 1999, s. 28). Benzer ifadeler beş sayfa sonra tekrarlanır: “Öğle yemeğine gitmek için bürodan çıkmadan önce ellerimi yıkadım. Öğle vakitleri bu an çok hoşuma gider. Akşamsa çok hoşlanmam” (Camus, 1999, s. 32). Romanda benzer şekilde, Meursault’nun ellerini yıkama sahnesi sık sık tekrar edilir, ne yemek yaptığı [“Kendime patates haşlamak niyetindeydim” (Camus, 1999, s. 33)], onu nasıl kaldırdığından söz edilir. Bu şekilde, hayatın sıkıcılığı da cisimleşmiş olur. C.’nin aynı şekilde elini yıkaması, “çişini yapması”, “saçını kestirmesi”, “tırnağını kesmesi” romanda dile geirilir. Romanda C.’nin tırnağını kesme sahnesinden şöyle bahsedilir: “Sedirten inerken ayak tırnaklarını gördü: Büyümüştü. Işığı yakıp küçük bir makasla tırnaklarını kesti.” (Atılğan, 2001, s. 30). Yine Aylak Adam’da kötü bir romancıdan ve onun kahramanının hiç işemediğinden bahsedilir (Atılğan, 2001, s. 13). Her iki roman kişisi de absürd dünyada yapılacak çok önemli olaylar olmadığı için en sıradan hâllerleriyle okura sunulurlar. Öte yandan her iki roman kişisi arasında görülen bir diğer dikkat çekici benzerlik, her ikisi için de bütün eylemlerin eşdeğer konumda olmasıdır. Meursault için bütün eylemler eşittir: Sigara içmekle adam öldürmek [“O anda içimden, insan ateş eder de edemez de, bence ikisi de bir diye geçirdim” (Camus, 1999, s. 60)], yüzmekle evlenmek arasında bir önem farkı yoktur. Bu bağlamda, annesinin ölümü de onu ağlatmaz. C.’nin de benzer özelliklere sahip olduğu düşünülebilir. Örneğin, C. sosyo-kültürel Yasa’nın kodlarından biri olan aile kurumunu eleştirir. Üç oda, bir mutfak sahibi olmayı, eli paketli olmayı simgesel düzenin bir parçası olduğu için reddeder. Gündelik hayatın gereklerini yerine getiren erkekleri “omuzu düşük adamlar”, bayanları ise, “uzun tırnaklı kızlar” (Atılğan, 2001, s. 14) olarak adlandırır. C.’nin aradığı kişiyi bulduğuna dair kanıtının, onun toplumca belirlenmiş verili kodların dışında hareket etmesinin oluşu bu bağlamda önem kazanır. C.’nin ve onun aradığı kişi olan B.’nin toplumsal ve kültürel sistemin bir ifadesi olan simgesel düzenin dışında oluşu, bir adlarının olmayışlarıyla da somutlanır. Çünkü C., adlar konusunda şunları söyler: “Bence insanın adı onunla en az ilgili olan yanıdır. Doğar doğmaz, o bilmeden başkaları veriyor” (Atılğan, 2001, s. 63). C., her türlü alışkanlıklara, bağlanımlara karşıdır. Bir yerin müşterisi olmayı bile istememesi, söz konusu düşünce ile ilişkilidir. Bütün toplumsal değerleri reddeden C. için aşkı aramak dışında bütün eylemler eşdeğerdedir. Sokaklarda dolaşmanın, tablo almanın, insanların arasına katılmanın hiçbir değeri yoktur. Bu yüzden C.’yi metropolde dolaşmaktan zevk alan bir flaneur olarak değil, hayatın sıkıcılığından bunalan ve aşkla var oluşana anlam kazandırmaya çalışan absürd bir tip olarak vasıflandırmak daha doğru olacaktır.

6. SONUÇ

Bu makalede, Aylak Adam'da konuların geçtiği mekân olan İstanbul'un, kendisinden önceki romanlardan farklı olarak, metropol niteliğine büründüğü gösterilmeye çalışılmıştır. İstanbul bu romanda geçmiş kültürle ilişkisinden sıyrılmış; beton evler, kalabalık caddeler ve otomobil sürüsünden ibaret hâle gelmiştir. Bunun yanı sıra makalede, söz konusu metropolde yaşayan romanın merkezî kişisi C.'ye atfedilen flaneur nitelendirmesinin ise yanlış olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Aynı şekilde C.'nin alafranga züppenin dönüşmüş hâli olduğu düşüncesinin doğru olmadığı kanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu kavramlara karşılık, C.'nin Albert Camus'nün Yabancı adlı romanının merkezî kişisi olan Meursault'yla "anti-kahraman" olmaları, gündelik eylemleri ile romanlarda görülmeleri, toplumsal kurumları ve değerleri reddetmeleri, bütün eylemleri eşdeğerde görmeleri gibi benzer özelliklerinin olduğunun kanıtlanması için uğraş verilmiştir. Ancakiki roman kişisi arasında şöyle bir temel ayrım vardır: Her ne kadar her iki roman kişisi için de hayat absürd bir özelliğe sahip olsa da, Meursault bu durumu aşmaya çalışmaz, fakat C. aradığı kızı ve aşkı bularak hayatı anlamlandırmaya ve var oluşunu gerçekleştirilmeye çalışır. Diğer taraftan yazının başında değinilen, romanda "garip efsane" anlatıldığına yönelik ifadenin C. ile ilişkilendirilebileceği ileri sürülebilir. C., bütün toplumsal kuralları ve değerleri yok saydığı ölçüde topluma yabancı kalmaktadır. İfade edilen durum onun garip olarak nitelendirilmesi sonucunu doğurur.

KAYNAKÇA

- Arslan, N. (2011). Osmanlı ve Rus Toplumlarında Medeniyet Değişmesi: Bihruz'lar ve Oblomov'lar. *Türkoloji*, 18, 47-83.
- Atılğan, Y. (2001). *Aylak Adam*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Benjamin, W. (1995). *Pasajlar*. Ahmet Cemal (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Camus, A. (1999). *Yabancı*. Vedat Günyol (Çev.) İstanbul: Can Yayınları.
- Gürbilek, N. (2007). *Kör Ayna, Kayıp Şark*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gürbilek, N. H. (1995). *Son Bakışta Aşk: Walter Benjamin'den Seçme Yazılar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gürbilek, N. (1995). *Taşra Sıkıntısı*. Yer Değiştiren Gölge içinde (42-67). İstanbul: Metis Yayınları.
- Oktay, A. (2002). *Metropol ve İmgelem*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Koçak, O. (1991). Aynadaki Kitap/Kitaptaki Ayna. *Defter*, 17.
- Tanpınar, A. H. (2005). *Huzur*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tura, S. M. (1996). *Freud'dan Lacan'a Psikanaliz*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.



BANKALARIN GRUP BAZLI KARLILIKLARININ GRİ TAHMİN YÖNTEMİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF GROUP BASED BANK PROFITS BY THE GREY ESTIMATION METHOD

Vesile ÖMÜRBEK¹, Esra AKSOY², Özen AKÇAKANAT³

Öz

Son zamanlarda bankacılık sektörü günden güne kendisini yenileyerek, yenilik ve değişimlere açık bir şekilde adapte olarak faaliyet göstermektedir. Bankacılık sektörü dış ülkelerin ekonomisinde olduğu gibi ülkemiz ekonomisi için de önemli bir konumda yer almaktadır. Bununla birlikte bankaların temel amaçlarından biri karlılıklarını artırmaktır. Bu çalışmada fonksiyonlarına göre ele alınan “mevduat” ve “kalkınma ve yatırım” banka gruplarının 2013 - 2016 yılları arasındaki verileri baz alınarak 2020 yılına kadar ki karlılıkları temel GM (1,1) ile tahmin edilmiştir. Bankalar fonksiyonlarına göre grup bazında ele alınarak mevduat bankaları ve kalkınma ve yatırım bankaları olarak incelenmiştir. Çalışmada veri setleri karlılık rasyolarından oluşturulmuş olup, her bir rasyo ayrı ayrı ele alınarak her banka grubu için karlılık tahmini yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Banka Karlılığı, Gri Teori, Tahminleme

Abstract

In recent times, the banking sector is actively adapting itself to innovation and change, renewing itself from day to day. Just as the banking sector is in the economy of foreign countries, it is in an important position in our country's economy. However, one of the main objectives of the banks is to increase their profitability. In this study, the profitability of the "deposit" and "development and investment" bank groups, which are considered according to their functions, up to 2020 based on the data between 2013 and 2016, is estimated with the base GM (1,1). They are examined as deposit banks and development and investment banks by group basis according to their banking functions. In the study, data sets were formed from profitability ratios, and each ration was taken separately and profitability estimation was made for each bank group.

Keywords: Bank Profitability, Grey Theory, Forecasting

¹ Doç.Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, vesileomurbek@sdu.edu.tr

² Süleyman Demirel Üniversitesi, SBE, Bankacılık ve Finans ABD YL, esraksy@hotmail.com

³ Dr.Öğr.Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, Bankacılık ve Finans Bölümü, ozenakcakant@sdu.edu.tr

1.GİRİŞ

Bankaların ekonomide üstlenmiş olduğu görevlerden biri fon akışını sağlamaktır. Bununla birlikte, kaydi para yaratmak, para ve maliye politikalarının devamlılığına katkı sağlamak ve yürütülmesine yardımcı olarak ekonomi açısından da büyük bir öneme sahiptir. Bankacılık sektörünün iyi bir konumda ve aktif olması, ülke ekonomilerinin de güçlü ve aktif bir yapıya sahip olmasını sağlamaktadır (Yetiz, 2016, s. 107). Bir ülke ekonomisinde önemli bir yere sahip olan ve tasarrufların yatırımlara dönüşmesine aracı rol oynayan bankaların ekonomik gelişime büyük katkılarda bulunması beklenmektedir. Aynı zamanda banka karlılık durumları, yalnızca finans sektörünü değil bütün kesimleri yakından ilgilendiren bir durumdur (Demirhan, 2010, s. 157).

Karlılık kavramı işletmelerin varoluş amacı olarak, şirketler kar yarattıkça devamlılıklarını sürdürürler. Bankalar da kar amacı güden işletmeler konumundadır. Bundan dolayı bankaların karlılıkları, banka yönetiminin başarısını ve bu doğrultuda göstermiş olduğu performansı da ortaya koymaktadır (Atasoy, 2007, s. 1).

Kârlılık, iktisadi işletmelerin ana hedefi ve var olma koşuludur. Bankaların kârlılık performansı, kurumsal başarı göstergesidir. Hanehalkı, işletmeler ve devlet olarak belirlenen iktisadi karar birimleri ile belirli bir etkileşim içerisinde bulunan bankacılık sektöründe yaşanacak herhangi olası ters bir durum bütün ekonomiyi etkileyebilmektedir. Bu sebeple, bankacılık sektöründe kârlılık ve karlılığı etkileyen belirleyicilerinin bilinmesi önemli bir konu olmaktadır (Güneş, 2015, s. 266). Banka karlılığının ileriye dönük tahminin yapılması, bankacılık sektöründe ilerleyen dönemlerde daha iyi bir plan yapılmasına katkı sağlayabilir ya da olası ters bir durumun önceden bilinmesi ve buna yönelik önlem alınmasını sağlayabilir.

Geleceğin gelişimini tahmin etmek, ekonomiden fiziğe; mühendislikten birçok alana kadar uzanan önemli bir konudur. Güvenilir bir tahmin elde etmek için, sistem gelişim fenomeni ile ilgili bazı kanunlar, doğal ilkeler veya gerçek gözlem temelinde keşfedilmelidir. Son yıllarda, gri sistem teorisi GT, tarım, sanayi, bilim ve teknoloji, tıbbi bakım ve diğer alanlarda başarılı bir şekilde kullanılmaktadır ve gri tahmin teorisi, gri sistem teorisinin önemli bir bölümüdür (Cui vd., 2013, s. 4399).

Bu çalışmanın amacı da banka karlılıklarının ileriye dönük tahminlemesinin yapılmasıdır. Karlılık tahmini için Gri Teori temel GM(1,1) yöntemi kullanılmıştır. Bankaların fonksiyonlarına göre grup bazında ele alarak “mevduat” ve “kalkınma ve yatırım” bankalarının 2013-2016 yılları arasındaki karlılık rasyo verileri kullanılmıştır. Bununla birlikte banka gruplarının 2020 yılına kadar karlılık değerleri tahmin edilmiştir. Çalışmada ilk önce GT yöntemi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Daha sonra ise 2013-2016 arasındaki veriler GT yöntemi ile tahmin edilerek tahmindeki hata payları hesaplanmış ve güvenilirliği test edilmiştir. Son olarak elde edilen güvenilirlik testleri sonucunda ileriye dönük tahminler yapılmıştır.

2.GRİ TEORİ

Gri sayı, değeri kesin olarak bilinmeyen fakat alabileceği değer için sınırları bilinen sayıdır. Uygulamalardaki gri sayı, aslında, bir aralıkta veya genel bir sayı kümesinde olası değerini alabilen belirsiz bir sayı anlamına gelmektedir (Liu ve Lin, 2010, s. 19).

Gri sistem yaklaşımı, bilinen bilgi miktarına göre adlandırmaktadır. Kesin olarak bilinen bilgiye sahip olan sistemler beyaz, kesin olarak bilinmeyen bilgiye sahip sistemler siyah, kısmi bilgiye sahip sistemler gri renk ile temsil edilmektedir. (Lin vd., 2004, s. 196-197).

Son yıllarda, gri sistem teorisi, belirsizlik problemlerini ayrık veriler ve eksik bilgi altında çözmek için çok yararlı bir yöntem haline gelmiştir. Deng (1982), Gri teorisinin; gri nesil, ilişki analizi, model yapımı, tahmini, karar verme ve sistem kontrolü ile ilgilendiğini belirtmiştir (Mostafaei ve Kordnoori 2012, s. 97).

Gri sistem teorisi birçok alanda başarılı bir şekilde kullanılmıştır. GM (1,1) tahmini gri teorisinin temel modeli, yani birkaç veri (dört veya daha fazla) ile oluşturulmuş ve yine de yüksek hassasiyetli sonuçlar elde edebilen tek değişkenli birinci mertebeden gri modeldir. GM (1,1) modeli gri sistemde en çok kullanılan tekniklerden biridir. Son yıllarda ve aynı zamanda çeşitli alanlarda başarılı bir şekilde çalışmış ve tatmin edici sonuçlar vermiştir (Xie ve Liu, 2009, s. 1174).

Literatüre bakıldığında Gri tahminleme modeli ile ilgili yapılan bazı çalışmalar Tablo 1.'de görülmektedir.

Tablo 1. Gri Tahminleme ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar

Çalışma Alanı	Yazarlar
Havayolu Yolcu Trafığı Tahminlemesi	(Hsu ve Wen, 1998, s. 87-107)
Satış Tahmini	(Lin ve Hsu, 2002, s. 3-12)
Hisse Senedi Tahminlemesi ve Portföy Seçimi	(Huang ve Jane, 2009, s. 5787-5392)
Elektrik Enerjisi Tahminlemesi	(Yao vd., 2003, s. 2017-227) (Huang ve Jane, 2009, s. 2241-2249.)
Yedek Parçaların Tahmini	(Chiou, Tzeng and Cheng, 2004, s. 6-11)
Enerji Tüketim Tahmini	(Feng, Ma, Song and Ying, 2012, s. 376-389)
Co2 Emisyon Tahmini	(Yılmaz ve Yılmaz, 2013, s. 141-148)
Kömür Madeninde Çökme Tahmini	(Xu, Liu and Fang, 2014, s. 1181-1194)
Mezuniyet Not Tahmini	(Köse, Aplan ve Kabak, 2015, s. 82-88)
Proje Maliyet Tahmini	(Zhao, 2016, s. 367-372)
Maliyet Tahminleme	(Özer Keçe, Ömürbek ve Acar, 2016, s. 453-461)
Doğal Gaz Talep Tahmini	(Oruç ve Çelik Eroğlu, 2017, s. 31-42)
Enerji Talebi Tahmini	(Hu, 2017)

Bu çalışmada ise, Gri Teori temel GM (1,1) modeli kullanılarak mevduat ve kalkınma ve yatırım bankalarının 2013-2016 yılları arasındaki karlılık rasyo verileri ile bu banka gruplarının 2020 yılına kadar karlılık değerleri tahmin edilmiştir. Çalışmada ilk olarak 2013-2016 arasındaki veriler GT yöntemi ile tahmin edilmiş ve tahmindeki hata payları hesaplanmıştır. Daha sonra hesaplanan hata payları ile güvenilirliği test edilmiştir. Son olarak elde edilen güvenilirlik testleri sonucunda gelecek yılların tahminleri yapılmıştır.

3.GRİ TAHMİN YÖNTEMİ

Disiplinler arası bir yaklaşım olan gri sistem teorisi belirsizliği sayısal ifadeye dönüştüren alternatif bir yöntemdir. Bu yöntemdeki temel fikir stokastik ya da bulanık metodlarla çözümlenemeyen belirsiz sistemlerin davranışlarını, çok az sayıda veri yardımı ile tahmin etmektir (Köse vd., 2015, s. 83).

Gri tahmini, sistemlerin gelecekteki durumları hakkında bilimsel ve niceliksel tahmin yapmak, sistemlerin belirsiz özelliklerini anlamak için orijinal veri dizileri üzerinde dizi operatörlerinden faydalanarak tahmin yapmaktadır (Liu ve Lin, 2010, s. 133).

Gri sistem teorisinin tüm yöntemleri tahmin yapmak için kullanılabilir. Verilen bir problem için, uygun öngörme modeli, yeterince dikkatli yapılan nitel analizden içeriklerinden yararlanılarak seçilmektedir. Seçilen her model uygunluğunu ve etkililiğini belirlemek için birçok farklı yöntemle test edilmelidir. Sadece çeşitli testleri geçen modeller tahmin yapmak için anlamlı bir şekilde kullanılabilir (Liu ve Lin, 2010, s. 133).

-Temel Gri Tahmin GM (1,1) Metodu

GM (1,1), tek değişkene sahip birinci dereceden türevlenebilir eşitliklerin yer aldığı gri modeli ifade etmek için kullanılmaktadır (Liu ve Lin, 2010, s. 107). Bu model tahmin modeli için bir zaman dizisidir. GM (1,1) modelinin diferansiyel denklemleri zamanla değişen katsayılarla sahiptir (Mostafaei ve Kordnoori, 2012, s. 97). Temel GM (1,1) modeli aşağıda detaylı olarak açıklanan temel adımlarından oluşmaktadır (Liu ve Lin, s. 2010, s. 107-108).

Adım 1: Uygulamada kullanılacak olan ham veri seti aşağıdaki gibi oluşturulur ve $X^{(0)}$ negatif olmayan orijinal veri serisidir.

$$X^{(0)} = (x^{(0)}(1), x^{(0)}(2), \dots, x^{(0)}(n))$$

Adım 2: Birinci dereceden toplam üretim operatörü kullanılarak $X^{(1)}$ serisi oluşturulur.

$$X^{(1)} = (x^{(1)}(1), x^{(1)}(2), \dots, x^{(1)}(n)), \quad X^{(1)} \text{ serisi oluşturduktan sonra,}$$

$X^{(0)}k + ax^{(1)}(k) = b$ eşitliği elde edilir ve GM (1,1) modelinin orijinal biçimi olarak adlandırılır; burada GM (1,1) sembolü "bir değişkende birinci dereceden gri model" anlamına gelmektedir.

Adım 3: Elde edilen $X^{(1)}$ serisi kullanılarak $Z^{(1)}$ serisi oluşturulur.

$$Z^{(1)}(k) = \frac{1}{2}(x^{(1)}(k) + x^{(1)}(k-1)), \quad k = 2, 3, \dots, n.$$

$Z^{(1)}$ serisi oluşturulmasıyla birlikte; $x^{(0)}k + az^{(1)}(k) = b$ GM (1,1) modelinin temel biçimi elde edilir.

Adım 4: $X^{(1)}$ ve $Z^{(1)}$ serilerini oluşturduktan sonra Eğer $\hat{a} = (a, b)^T$ parametrelerinin bir dizilimiye ve

$$Y = \begin{bmatrix} x^{(0)}(2) \\ x^{(0)}(3) \\ \vdots \\ x^{(0)}(n) \end{bmatrix}, B = \begin{bmatrix} -z^{(1)}(2) & 1 \\ -z^{(1)}(3) & 1 \\ \vdots & \vdots \\ -z^{(1)}(n) & 1 \end{bmatrix}$$

ise en küçük kareler yöntemi ile tahmin etmek için $x^{(0)}k + az^{(1)}(k) = b$ eşitliği kullanılarak

GM(1,1)' in parametrelerine karşılık gelen \hat{a} vektörü hesaplanır.

$\hat{a} = (a, b)^T$ aşağıda ki gibi hesaplanmaktadır.

$$\hat{a} = (B^T B)^{-1} B^T Y$$

Adım 5: Eğer $(a, b)^T = (B^T B)^{-1} B^T Y$ ise,

$\frac{dx^{(1)}}{dt} + ax^{(1)} = b$, şeklinde gösterilen birinci dereceden türevlenebilir eşitlik elde edilir;

$$x^{(1)}(t) = \left(x^{(1)}(1) - \frac{b}{a} \right) e^{-at} + \frac{b}{a} \text{ ile verilir. Yani ;}$$

$$\hat{x}^{(1)}(k+1) = \left(x^{(1)}(1) - \frac{b}{a} \right) e^{-ak} + \frac{b}{a} \quad k=1,2,3,\dots,n$$

Adım 6: Daha sonra elde edilen birinci dereceden türevlenebilir eşitliğe ters kümülatif işlemi uygulanır ve tahmin değerleri aşağıdaki model yardımı ile elde edilir.

$$\hat{x}^{(0)}(k+1) = a^{(1)} \hat{x}^{(1)}(k+1) = \hat{x}^{(1)}(k+1) - \hat{x}^{(1)}(k) = (1 - e^a) \left(x^{(0)}(1) - \frac{b}{a} \right) e^{-ak},$$

k=1,2,..n

Adım 7: Üretilen tahmin değerleri için hata payı hesaplanır ve modelin gelecek tahmini için kullanıp kullanılmayacağı test edilir. $X^{(0)}$ ham veri setinin herhangi bir k elemanı için tahmin hatası $\varepsilon^{(0)}(k)$ ile gösterilir ve aşağıdaki gibi hesaplanır. (Liu ve Lin, 2010, s. 133-134).

$$\varepsilon^{(0)} = (\varepsilon(1), \varepsilon(2), \dots, \varepsilon(n)) = (x^{(0)}(1) - \hat{x}(1), x^{(0)}(2) - \hat{x}(2), \dots, x^{(0)}(n) - \hat{x}(n))$$

$X^{(0)}$ ham veri setinin herhangi bir k elemanı için hata oranı ise Δ_k ile gösterilir ve aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır ve yüzdesi alınarak ifade edilir.

$$\Delta_k = \left(\left| \frac{\varepsilon(1)}{x^{(0)}(1)} \right|, \left| \frac{\varepsilon(2)}{x^{(0)}(2)} \right|, \dots, \left| \frac{\varepsilon(n)}{x^{(0)}(n)} \right| \right) = \{\Delta_k\}_1^n$$

Ortalama görelî hata ise $\bar{\Delta} = \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n \Delta_k$ olarak hesaplanır. Ortalama görelî hata oranı

hesaplandıktan sonra modelin test doğruluk skalası kontrol edilir (Tablo 5.). Eğer $\bar{\Delta} < \alpha$ ise gelecek

tahmini yapılabilir ve $1 - \bar{\Delta}$ ise modelin güvenilirlik oranını verir.

4.MEVDUAT İLE KALKINMA VE YATIRIM BANKALARININ GRİ TEMELLİ KARLILIK TAHMİNİ

Bütün ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de, finansal sektörün başında bankalar ve bankacılık sektörü gelmektedir (Tunay ve Silpar, 2006, s. 1). Türk bankacılık sektörü, 5411 sayılı Bankacılık Kanunu'nun hükümlerine göre bankalar; “mevduat”, “katılım” ile “kalkınma ve yatırım” bankaları olmak üzere üç fonksiyonel grupta ele alınmaktadır (BDDK, 2010, s. 1). Bu çalışmada ise; Türkiye Bankalar Birliği istatistik raporlarında yer alan ve Bankacılık Kanunu kapsamında Türkiye'de faaliyette bulunan mevduat bankaları ile kalkınma ve yatırım bankalarının "Bankaların Kamuya Açıklanacak Finansal Tablolar ile Bunlara İlişkin Açıklama ve Dipnotlar Hakkında Tebliğ" kapsamında hazırladıkları ve Türkiye Bankalar Birliği'ne tevdi ettikleri denetlenmiş, konsolide olmayan "Ortak Veri Gönderim Seti" tablolarından (www.tbb.org.tr) yararlanılarak hazırlanan veriler dikkate alınmış ve banka grup bilgilerinde yer alan; “mevduat” ve “kalkınma ve yatırım bankaları” olarak iki grup incelenmiştir.

Çalışmada kullanılan veriler Türkiye Bankalar Birliği yıllık istatistiki raporlarından elde edilmiştir (www.tbb.org.tr). Değerlendirme için karlılık rasyo oranları ele alınmış ve grup olarak dikkate alınan bankaların ileriye dönük karlılık tahminleri yapılacaktır. Bu oranlar;

- Net Dönem Karı (Zararı)/ Toplam Aktifler,
- Net Dönem Karı (Zararı)/ Özkaynaklar,
- Sürdürülen Faaliyet Öncesi Kar (Zarar)/Toplam Aktiflerdir.

Mevduat bankaları için ham veri seti Tablo 2.'de görülmektedir.

Tablo 2. Mevduat Bankaları İçin Karlılık Rasyo Oran Verileri

YILLAR

Karlılık Rasyoları	2013	2014	2015	2016
<i>Net Dönem Karı (Zararı)/ Toplam Aktifler</i>	1,59914137	1,36105149	1,21474983	1,49381916
<i>Net Dönem Karı (Zararı)/ Özkaynaklar</i>	13,8935472	12,4919586	11,1303719	13,9503745
<i>Sürdürülen Faaliyet Öncesi Kar (Zarar) / Toplam Aktifler</i>	1,73426685	1,61598744	1,40497526	1,76137648

Kalkınma ve yatırım bankaları için ham veri seti Tablo 3.'de görülmektedir.

Tablo 3. Kalkınma ve Yatırım Bankaları İçin Karlılık Rasyo Oran Verileri

				YILLAR			
Karlılık Rasyoları				2013	2014	2015	2016
<i>Net</i>	<i>Dönem</i>	<i>Kar</i>	<i>(Zararı)/</i>	1,85612154	1,99041843	1,83665544	1,76499827
<i>Toplam Aktifler</i>							
<i>Net</i>	<i>Dönem</i>	<i>Kar</i>	<i>(Zararı)/</i>	6,34253776	7,66569482	7,85572929	8,84436454
<i>Özkaynaklar</i>							
<i>Sürdürülen Faaliyet Öncesi Kar (Zarar) /</i>				2,00087942	2,20202303	2,01742209	1,923378
<i>Toplam Aktifler</i>							

Çalışmada örnek olması açısından sadece mevduat bankalarının “net dönem karı (zararı) / toplam aktifler” rasyosu için GM (1,1) modeli kurulup çözüm adımlarına yer verilmiş, aynı hesaplama işlemleri diğer rasyolar ve “kalkınma ve yatırım bankaları” için de ayrı ayrı uygulanıp sonuç tabloları gösterilmiştir.

Örnek modelde ilkönce tahmin verileri ile gerçek veriler karşılaştırılarak tahmindeki hata payları bulunacak ve modelin güvenilirliği test edilecektir. Daha sonra elde edilen güvenilirlik testleri sonucunda ileriye dönük tahminler yapılacaktır.

Mevduat bankaları *Net Dönem Karı (Zararı) / Toplam Aktifler* karlılık rasyosu için;

- Ham veri dizisi:

$$X^{(0)} = (1.59914137, 1.36105149, 1.21474983, 1.49381916)$$

- $X^{(1)}$ dizisini oluşturmak için $X^{(0)}$ dizisinin kümülatif toplamı oluşturulmuştur;

$$X^{(1)} = (1.59914137, 2.96019286, 4.17494247, 5.66876186)$$

- $X^{(0)}$ dizisi için yarı düzgünlük (quasi-smooth) kontrolü (Liu ve Lin, 2010, s. 113),

$$p(3) = \frac{x_{(3)}^{(0)}}{x_{(2)}^{(1)}} = \frac{1.21474983}{2.96019286} \cong 0.41036172$$

$$p(4) = \frac{x_{(4)}^{(0)}}{x_{(3)}^{(1)}} = \frac{1.49381916}{4.17494247} \cong 0.35780591$$

Koşul: $k > 3$ olduğu durumlarda elde edilen değerler 0,5’den küçük olmak zorundadır.

$p(4) < 0.5$ olduğundan dolayı için $X^{(0)}$ yarı düzgünlük kuralına uygundur.

- $X^{(1)}$ dizisi için yarı üssellik (quasi exponentiality) kontrolü (Liu ve Lin, 2010, s. 113),

$$\sigma^{(1)}(3) = \frac{x_{(3)}^{(1)}}{x_{(2)}^{(1)}} = \frac{4.17494247}{2.96019286} \cong 1.41036172$$

$$\sigma^{(1)}(4) = \frac{x_{(4)}^{(1)}}{x_{(3)}^{(1)}} = \frac{5.66876186}{4.17494247} \cong 1.35780591$$

Koşul: $k > 3$ olduğu durumlarda $\sigma^{(1)}_{(k)} \in [1, 1.5]$, ve $\sigma^{(1)}_{(4)} \in [1, 1.5]$ olduğu için $X^{(1)}$ dizisi yarı

üssellik kuralına uygundur.

Model için yarı düzgünlük ve yarı üssellik koşulları sağlandığından GM(1,1) modeli kurulabilir.

- $X^{(1)}$ dizisinden yararlanarak $Z^{(1)}$ dizisinin oluşturulması;

$$Z^{(1)} = (1.59914137, 2.27966712, 3.56756778, 4.92185228)$$

- GM(1,1) parametreleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur;

$$Y = \begin{bmatrix} x^{(0)}(2) \\ x^{(0)}(3) \\ x^{(0)}(4) \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 1.36105149 \\ 1.21474983 \\ 1.49381916 \end{bmatrix} \quad B = \begin{bmatrix} -z^{(1)}(2) & 1 \\ -z^{(1)}(3) & 1 \\ -z^{(1)}(4) & 1 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} -2.27966712 & 1 \\ -3.56756778 & 1 \\ -4.92185228 & 1 \end{bmatrix}$$

- a ve b parametrelerinin bulunması;

$$\hat{a} = (B^T B)^{-1} B^T Y = \begin{bmatrix} -0.05158662 \\ 1.17135988 \end{bmatrix}$$

- Elde edilen parametreler doğrultusunda modelin oluşturulması;

$$\frac{dx^{(1)}}{dt} - 0.05158662x^{(1)} = 1.17135988$$

$$\hat{x}^{(1)}(k+1) = \left(x^{(1)}(1) - \frac{b}{a} \right) e^{-ak} + \frac{b}{a} = 24.30580026e^{0.05158662k} - 22,70665889$$

- Oluşturulan modelle tahmin değerlerinin hesaplanması;

$$\hat{X}^{(1)} = (\hat{x}^{(1)}(1), \hat{x}^{(1)}(2), \hat{x}^{(1)}(3), \hat{x}^{(1)}(4))$$

$$\hat{X}^{(1)} = (1.59914137, 2.88589997, 4.24078008, 5.66738808)$$

- Son olarak ters kümülatif işleminin yapılması ve tahmini değerlerin bulunması

$$\hat{x}^{(0)}(k+1) = a^{(1)} \hat{x}^{(1)}(k+1) = \hat{x}^{(1)}(k+1) - \hat{x}^{(1)}(k) = (1 - e^a) \left(x^{(0)}(1) - \frac{b}{a} \right) e^{-ak}$$

$$\hat{x}^{(0)}(1.59914137, 1.2867586, 1.35488011, 1.42660799)$$

- Tahmin değerlerinin elde edilmesinden sonra hata payının ve oranının belirlenmesi bulunan sonuçlara göre model doğruluk kontrolünün yapılması;

Tablo 4. Hata payı ve görelî hata oranının hesaplanması

Ham veri	Tahmini Veri	Hatalar	Görelî hatalar %	
$x^{(0)}(k)$	$\hat{x}^{(0)}(k)$	$\varepsilon(k) = x^{(0)}(k) - \hat{x}(k)$	$\Delta_k = \frac{ \varepsilon(k) }{x^{(0)}(k)}$	
2014	1,361051	1,286758604	0,074293	5,458492243
2015	1,21475	1,354880109	-0,14013	11,53573146
2016	1,493819	1,426607994	0,067211	4,499284097

- Ortalama görelî hata;

$$\bar{\Delta} = \frac{1}{3} \sum_{k=2}^4 \Delta_k = \%7.1645026$$

- Yaygın olarak kullanılan model doğruluk testi skalasına Tablo 5.'de olduğu gibidir (Liu ve Lin, 2010, s. 135).

Tablo 5. Yaygın Olarak Kullanılan Model Test Etmek İçin Doğruluk Skalası

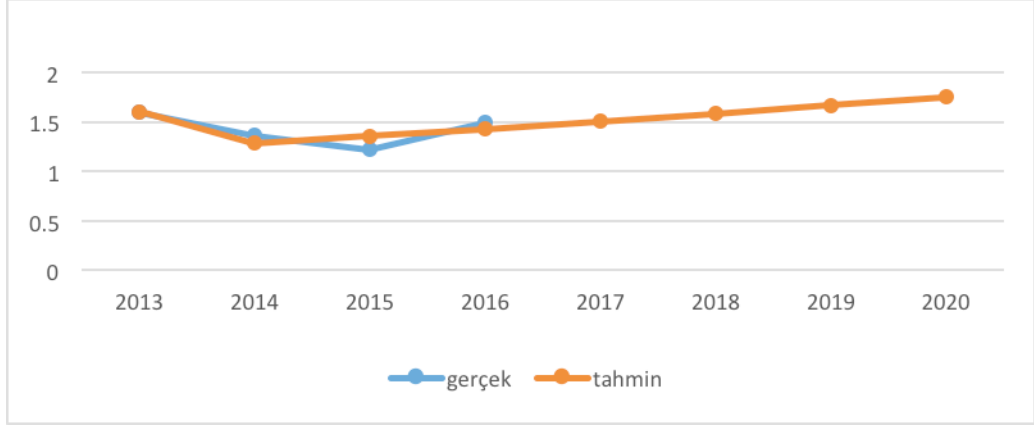
Eşik	Görelî Hata
Doğruluk Ölçeği	α
1. seviye	0.01
2.seviye	0.05
3.seviye	0.10
4.seviye	0.20

Tablo 5.'e bakıldığında $\bar{\Delta} < \alpha$ olduğundan dolayı bu model için gelecek tahmin değeri üretilebilir. Tablo 6.'da ise 2020'ye kadar tahmin değeri verilmiştir.

Tablo 6. Gelecek Tahmin Değerleri

	2017	2018	2019	2020
Tahmini Değerler	1,50213318	1,5816567	1,66539023	1,75355664

Grafik 1. Mevduat Bankalarının Aktif Karlılık Rasyo Oranlarının Gerçek ve Tahmini ve Gelecek Değerlerinin Grafikselsel Gösterimi



Grafik 1.'de ise Mevduat bankalarının *aktif karlılık* rasyosuna göre bulunan 2013-2016 yılları arası gerçek değerleri bu değerler için test tahmin değerleri ve gelecek tahmin değerleri gösterilmektedir.

Aşağıda Tablo 7.'de ise mevduat bankalarının diğer karlılık rasyoları ve aynı şekilde Tablo 8.'de de kalkınma ve yatırım banka grubu için yapılan uygulamanın sonuç tablosu verilmiştir.

Tablo 7. Mevduat Bankaları Karlılık Tahmini Sonuç Tablosu

Mevduat Bankaları						
		Ham Veri $x^{(0)}(k)$	Tahmin $\hat{x}^{(0)}(k)$	Hatalar $\varepsilon(k) = x^{(0)}(k) - \hat{x}(k)$	Görelî hatalar % $\Delta_k = \frac{ \varepsilon(k) }{x^{(0)}(k)}$	Ortalama görelî hata % $\bar{\Delta} = \frac{1}{3} \sum_{k=2}^4 \Delta_k$
Net Dönem Karı (Zararı)/ Toplam Aktifler	2014	1,3610515	1,286759	0,074293	5,458492243	
	2015	1,2147498	1,35488	-0,14013	11,53573146	7,164502601
	2016	1,4938192	1,426608	0,067211	4,499284097	
	2017		1,502133			
	2018		1,581657			
	2019		1,66539			
	2020		1,753557			
Net Dönem Karı (Zararı)/ Özkaynaklar	2014	12,491959	11,75547	0,736486	5,895681234	
	2015	11,130372	12,5022	-1,37183	12,32508424	7,63630525
	2016	13,950374	13,29636	0,654015	4,688150279	
	2017		14,14097			
	2018		15,03922			
	2019		15,99454			
	2020		17,01054			
Sürdürülen Faaliyet Öncesi Kar (Zararı)/ Toplam Aktifler	2014	1,6159874	1,517106	0,098881	6,118928943	
	2015	1,4049753	1,592378	-0,1874	13,33848797	8,188882322
	2016	1,7613765	1,671384	0,089993	5,109230058	
	2017		1,75431			
	2018		1,84135			
	2019		1,932709			
	2020		2,0286			

Mevduat bankalarının sonuç tablosuna (Tablo 7.) bakıldığında gerçek ile tahmin arasındaki ortalama görelî hataların sırasıyla banka rasyolarına göre, %7,16, %7,63 ve %8,18 olarak bulunmuştur.

Model test doğruluk skalasına bakıldığında (Tablo 5.) bulunan ortalama görelî hataların $\bar{\Delta} < \alpha$ olduğundan dolayı 3. seviyeden geçerliliği görülmektedir. Bundan dolayı her bir rasyo için ileriye dönük tahmin hesaplaması yapılmış ve aynı şekilde tahminler Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 8. Kalkınma ve Yatırım Bankaları Karlılık Tahmini Sonuç Tablosu

Kalkınma ve Yatırım Bankaları						
		Ham Veri $x^{(0)}(k)$	Tahmin $\hat{x}^{(0)}(k)$	Hatalar $\varepsilon(k) = x^{(0)}(k) - \hat{x}(k)$	Görelî hatalar % $\Delta_k = \frac{ \varepsilon(k) }{x^{(0)}(k)}$	Ortalama görelî hata % $\bar{\Delta} = \frac{1}{3} \sum_{k=2}^4 \Delta_k$
Net Dönem Karı (Zararı)/ Toplam Aktifler	2014	1,990418	1,978025	0,012394	0,622668777	
	2015	1,836655	1,86117	-0,02451	1,334713256	0,9127164
	2016	1,764998	1,751218	0,013781	0,780767134	
	2017		1,647762			
	2018		1,550417			
	2019		1,458824			
	2020		1,372641			
Net Dönem Karı (Zararı)/ Özkaynaklar	2014	7,665695	7,526699	0,138996	1,8132166	
	2015	7,855729	8,102629	-0,2469	3,142920469	2,1108591
	2016	8,844365	8,722627	0,121737	1,37644015	
	2017		9,390067			
	2018		10,10858			
	2019		10,88207			
	2020		11,71474			
Sürdürülen Faaliyet Öncesi Kar (Zararı)	2014	2,202023	2,188586	0,013437	0,61019287	
	2015	2,017422	2,043648	-0,02623	1,299985426	0,8978884
	2016	1,923378	1,908309	0,015069	0,783486883	
	2017		1,781932			
	2018		1,663924			
	2019		1,553731			
	2020		1,450836			

Kalkınma ve yatırım bankalarının sonuç tablosuna (Tablo 8.) bakıldığında ise gerçek ile tahmin arasındaki ortalama görelî hataların sırasıyla banka rasyolarına göre, %0,91 %2,11 ve %0,89 olarak bulunmuştur. Model test doğruluk skalasına bakıldığında (Tablo 5.) bulunan ortalama görelî hataların $\bar{\Delta} < \alpha$ 1. ve 2. seviyeden geçerliliği görülmektedir. Bundan dolayı her bir rasyo için ileriye dönük tahmin hesaplaması yapılmış ve aynı şekilde tahminler Tablo 8.'de verilmiştir.

5.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bankaların temel hedefleri ve stratejileri doğrultusunda yer alan sürdürülebilir karlılık ve büyüme ile mevcut bağlarını güçlendirerek ülke ekonomisi içerisinde üstlendiği öncü rollerini sürdürmeyi

amaçlamaktadırlar (Ziraat Bankası Faaliyet Raporu, 2016, s. 34). Ayrıca bankaların; müşterileri tarafından en çok tercih edilen ve sektörün en kârlı kuruluşu konumuna gelmek, temel stratejileridir (Ziraat Bankası Faaliyet Raporu, 2016, s. 62).

Aynı zamanda bankalar etkin risk, gider ve sermaye yönetimi ile hizmet maliyetlerinin düşürülmesine odaklanarak ve faaliyet döngüsünde sürdürülebilir kârlılığı ve verimliliği gözeterek büyümeyi amaçlamaktadırlar (İş bankası Faaliyet Raporu, 2016, s. 58). Böylece bankalar karlılık analizi yaparak da durumlarını değerlendirmektedirler. Yapılan değerlendirme sonucunda bankalar elde edilen karlılığın yeterli olup olmadığına ya da planlanan karlılığın ne düzeyde gerçekleştiğini görerek banka için bir karara varmaktadırlar. Alınan karar ve yapılan değerlendirmeye göre ileriye dönük plan belirlenerek kısa ya da uzun vadeli stratejiler geliştirilir (Sönmez vd., 2015, s. 10). Bankaların gelecek dönemler için gerçekleşecek olan karlılıkları önceden tahmin etmeleri bu doğrultuda önemlidir. Bankaların gerçekleşecek olan karlılıklarını önceden tahmin edebilmesi geliştirilen stratejinin ve banka için alınacak kararların önceden belirlenmesi bankanın lehine olacaktır. Herhangi bir plan ve beklenti dışı kalan durumun önceden bilinmesi bankaların uzun vadede daha sağlıklı kararlar almasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın da amacı sınırlı sayıda veri olduğu durumlarda gri tahmin metodunun etkinliğini test etmektir. Bu amaçla fonksiyonel olarak ele alınan banka gruplarının karlılık tahmini elde edilmeye çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlara bakıldığında her bir banka grubu için gri tahmin yönteminin sınırlı veri olduğu ortamda oldukça iyi sayılabilecek tahmin sonuçları ürettiği görülmüştür. Banka gruplarından mevduat bankalarına bakıldığında her bir karlılık rasyosu için kurulan modelin güvenilirlik oranları sırasıyla; %92.8, %92.3, %91.8 olduğu görülmüştür. Aynı şekilde kalkınma ve yatırım bankaları için ise kurulan modelin güvenilirlik oranları sırasıyla; %99.08, %97.8, %99.1 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada kalkınma ve yatırım bankaların mevduat bankalarına göre bulunan tahmin değerlerinin gerçek değerlere daha yakın olduğu ve bununla birlikte güvenilirlik oranları daha yüksek çıktığı görülmüştür. Genel olarak ise kurulan modelin güvenilirlik oranlarının %90'dan fazla olması yapılan çalışmanın ileriye dönük tahminleme için geçerli sonuçlar üretebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda uygulamanın banka sektörü için önemli olan karlılık kavramının ileriye dönük tahmininin yapılması için kullanılacak bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak bankaların kârlılık performansı, kurumsal başarı göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bundan dolayı, yapılan uygulamada bankaların, gelecek dönemlerde karlılık performansı için önceden bir fikir sahibi olmaları yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Atasoy, H. (2007). *Türk Bankacılık Sektöründe Gelir-Gider Analizi ve Karlılık Performansının Belirleyicileri*, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Bankacılık Ve Finansal Kuruluşlar Genel Müdürlüğü Ankara, Uzmanlık Yeterlilik Tezi.
- BDDK, Bankacılıkta Yapısal Gelişmeler, 2010, Erişim Adresi, https://www.bddk.org.tr/WebSitesi/turkce/Raporlar/Bankacilikta_Yapisal_Gelismeler/9886bankacilikta_yapisal_gelismeler_sayi5.pdf.

- Chiou, H-K., Tzeng, G-H. and Cheng, C-K.(2004). Grey Prediction GM(1,1) Model For Forecasting Demand Of Planned Spare Parts In Navy Of Taiwan, *MCDM 2004, Whistler, B. C. Canada* August, 6-11.
- Cui, J., Liu S-F., Zeng B. , Xie N-M., (2013). A Novel Grey Forecasting Model and Its Optimization. *Applied Mathematical Modelling*, 37, 4399–4406.
- Demirhan, D. (2010). Türkiye'deki Mevduat Bankalarının Finansal Yapıya İlişkin Kararlılıklarının Karlılık Üzerine Etkileri. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 45, 157-168.
- Feng S.J., Ma Y.D., Song Z.L. ve Ying J. (2012) Forecasting the Energy Consumption of China by the Grey Prediction Model, Energy Sources, Part B. *Economics, Planning and Policy*, 7(4), 376-389.
- Güneş, N. (2015). Banka Kârlılığının Belirleyicileri: 2002-2012 Dönemi Türk Mevduat Bankaları Üzerine Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 265-282.
- Hsu, C-I ve Yuh-Horng W. (1998). Improved Grey Prediction Models for the Trans-Pacific Air Passenger Market. *Transportation Planning and Technology*, 22, 87-107.
- Hsu, C-C. ve Chen, C-Y. (2003). Applications of Improved Grey Prediction Model for Power Demand Forecasting. *Energy Conversion and Management*, 44(14), 2241-2249.
- Hu Y-C. (2017). A Genetic-Algorithm-Based Remnant Grey Prediction Model for Energy Demand Forecasting. *PLoS ONE*12(10): e0185478. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185478>.
- Huang, K-Y. ve Jane C-J. (2009). A Hybrid Model for Stock Market Forecasting and Portfolio Selection Based on ARX, Grey System and RS Theories. *Expert Systems with Applications*, 36(3), 5387-5392.
- Köse E., Aplan H.S., ve Kabak M. (2015). Yetersiz Veri Ortamında Tahminler İçin Örnek Bir Uygulama: Gri Tahmin Yöntemi. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 31(1), 82-88.
- Lin, Y., Chen, M-Y. ve Liu, S., (2004). Theory Of Grey Systemler: Capturing Uncertainties Of Grey Information. *Kybernetes*, 33(2): 196-218.
- Lin, C.T. ve Hsu, P.F. (2002). Forecast of Non-Alcoholic Beverage Sales in Taiwan Using The Grey Theory. *Asia-Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 14(4), 3-12.
- Liu, S. ve Lin, Y., (2010). Grey Systems Teory and Applications, Springer.
- Mostafaei, H. ve Kordnoori, S. (2012). Hybrid Grey Forecasting Model for Iran's Energy Consumption and Supply. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 2(3), 97-102.
- Xie N-M ve Liu, S-F. (2009). Discrete Grey Forecasting Model and Its Optimization. *Applied Mathematical Modelling*, 33(2), 1173–1186.
- Oruç, K. O. ve Çelik Eroğlu, Ş. (2017). Isparta İli İçin Doğal Gaz Talep Tahmini. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1),31-42.
- Özer Keçe, F., Ömürbek, V. ve Acar, D. (2016). Gri Temelli Maliyet Tahmini. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 453-461.
- Sönmez F., Zontul, M. ve Bülbül, Ş. (2015). Mevduat Bankalarının Karlılığının Yapay Sinir Ağları İle

- Tahmini: Bir Yazılım Modeli Tasarımı. *BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar*, 9(1), 9-45.
- Tunay K. B. ve Silpar, A. M.(2006). Türk Ticari Bankacılık Sektöründe Karlılığa Dayalı Performans Analizi-I. *Türkiye Bankalar Birliği, Araştırma Tebliğleri Serisi*, 1.
- Xu, Huafeng, Liu, Bin. ve Fang, Zhigeng. (2014). New Grey Prediction model and Its Application in Forecasting Land Subsidence in Coal Mine. *Natural Hazards*, 71(2), 1181-1194.
- Yao, A.W. L., Chi, S. C. ve Chen, J. H. (2003). An Improved Grey-Based Approach for Electricity Demand Forecasting. *Electric Power Systems Research*, 67(3), 217-224.
- Yetiz, F., (2016) .Bankacılığın Doğuşu ve Türk Bankacılık Sistemi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 107-117.
- Yılmaz H. ve Yılmaz, M. (2013). Forecasting CO2 Emissions For Turkey By Using The Grey Prediction Method. *Journal of Engineering and Natural Sciences Sigma* 31, 141-148.
- Zhao, J. (2016). A Project Cost Forecasting Method Based on Grey System Theory. *Chemical Engineering Transactions*, 51, 367-372.
- <https://www.tbb.org.tr/tr/bankacilik/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/59>
- <https://www.ziraatbank.com.tr/tr/Bankamiz/YatirimciIliskileri/Documents/FaaliyetRaporu/FaaliyetRaporu2016.pdf>
- <https://www.isbank.com.tr/TR/hakkimizda/yatirimci-iliskileri/finansalbilgiler/Documents/FaaliyetRaporlari/FaaliyetRaporu2016.pdf>



ŞİDDET MAĞDURU KADINLARIN ERKEKLİK TANIMLAMALARI: BURDUR İLİ ÖZELİNDE BİR ÇALIŞMA

MASCULINITY DEFINITION OF WOMEN VICTIMS OF VIOLENCE: A CASE STUDY IN BURDUR, TURKEY

Gönül DEMEZ¹, Hale Nur SEVAL²

Öz

Bu çalışmanın odağını, fiziksel, sözel, cinsel şiddete maruz kalmış ve Burdur Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı Kadın Konukevi Müdürlüğünden hizmet almakta olan farklı (ekonomik durum, yaş, medeni durum, eğitim durumu) kategorilerden kadınların, toplumsal cinsiyet kalıpları anlamında erkeklik rollerine ilişkin anlamlandırma ve yargılarının ortaya çıkarılması; bu bağlamda şiddet deneyimleri ile erkeklik algıları arasındaki ilişkinin irdelenmesi oluşturmaktadır. Yüz yüze derinlemesine görüşmelere dayanan niteliksel araştırma modeliyle tasarlanan çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, hayatının herhangi bir evresinde eşinden/babasından şiddet görmüş toplam on beş kadınla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda söz konusu kadınlarla yapılan görüşmelerin çözümlerinden elde edilen veriler; yaşam öyküleri, erkekliğin kurgulanmasında etkili olan aile ilişkileri, eğitim, yoksulluk, sosyal çevre, rol model örnekleri, şiddet öyküleri ile deneyimlerinden oluşan örnekler ve anlatılar tematik olarak kategorize edilmiştir. Böylece toplumsal iktidar örüntüleri, ataerkil sistem, erkeklik ve şiddete ilişkin algulamaları yine kadınların kendi anlatılarından hareketle gündelik yaşam pratikleri, şiddetle baş etme yöntemleri, sosyal yaşamda kullandıkları, strateji ve pazarlıklar toplumsal cinsiyet anlamındaki iktidar ilişkileri bağlamında çözümlenmektedir. Şiddet gören kadınların gözünden erkeklik algıları; erkekliğin iktidar ve şiddet aracılığıyla kurulduğuna yönelik tanımlamaları, evlilik, cinsellik, ekonomik ve sosyal nedenlerle erkek iktidarının meşrulaştırılması, son olarak ev/iş yaşamı, gündelik yaşam pratikleri ile bu algının devam ettirilmesi durumu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kadına Yönelik Şiddet, Kadın Konukevleri, Erkeklik, Erkeklik Algısı.

¹ Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, gonuldemez@akdeniz.edu.tr

² Psikolog, Burdur Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü, halenur.seval@aile.gov.tr

Abstract

This study focuses on the perceptions and the attitudes of women concerning masculinity as a gender category who have been exposed to physical, verbal and sexual violence and receive services from the Women's Shelter under the Burdur Provincial Directorate of Family and Social Policies. The study also seeks to illuminate the relationship between the ways of women conceptualize masculinity and their experiences of violence. In this study, designed with a qualitative research model based on face-to-face in-depth interviews, interviews were conducted with 15 women, by using a semi-structured interview form, who have been exposed to violence by their husbands / fathers in any period of time of their lives.

In this regard, from the data obtained from the interviews with women, life stories, family relationships that are influential in the construction of masculinity, education, poverty, social environment, role models, violent stories and experiences are categorized thematically. Thus, considering gender as power relations, perceptions of women regarding social power patterns, patriarchal system, masculinity and violence are being analyzed with reference daily life practices, methods of coping with violence, strategies, and negotiations used by these women in their social life. In this study, the aim is to reveal the perception of masculinity of women who have been subjected to violence; their definitions of that masculinity are being constructed through power and violence; the ways of women legitimate male power through marriage, sexuality, and economic factors; and maintaining of this perception of everyday activities of these women.

Keywords: *Violence Against Women, Women's Shelter, Masculinity, Perception of Masculinity*

1. GİRİŞ: AMAÇ KAPSAM VE TEMEL TARTIŞMALAR

Bu çalışma şiddet mağduru kadınların şiddete ilişkin deneyimlerinden ve söz konusu kadınların “erkeklik” e ilişkin algılarından ve bu algıların ifadesi olan söylemlerden hareket etmektedir. Toplumsal cinsiyet ilişkileri bağlamında kadınlık ve erkekliğe yüklenen anlamlar ve bu anlamların ataerkil örüntüler içerisinde her iki cins için de meşrulaştırdığı ve pekiştirdiği kalıp yargıların, erkek şiddeti ve bu şiddeti üreten, yerleştiren ve meşrulaştıran dinamiklerini; şiddete maruz kalan kadınların söylem ve deneyimlerinden hareketle çözümlenmeyi amaçlamaktadır. Buradan yola çıkarak çalışma örneğini, Burdur İli Kadın Konukevine şiddet mağduru olarak başvuran ve belirli süre içerisinde buradaki hizmetten faydalanan kadınlar oluşturmaktadır. Çalışma, kadınlarla yapılan derinlemesine görüşme ve gözlem notlarının çözümlenmesiyle elde edilen bulguların tartışılmasını içermektedir. Bu anlamda amaç netleştirilerek bu amaca uygun ve bilgilendirilerek rızaları alınmış kadınlarla yapılan yüz yüze görüşme notları, çalışmanın alan bulgularını oluşturmaktadır. Çalışma için gerekli izinler alındıktan ve katılımcılar bilgilendirildikten sonra görüşmeler yapılmaya başlanmıştır. Amaca uygun seçilmiş on beş katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşme notları yazılı olarak düzenlendikten sonra temalar eşliğinde sınıflandırılmış ve literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Bu çerçeveden hareket eden çalışma kuramsal olarak; toplumsal cinsiyet davranış kalıp ve anlayışları bağlamında “erkeklik” ve “kadınlık”a ilişkin gündelik yaşamın tüm alanlarında içselleştirilmiş rutinler aracılığıyla normalleştirilen ve her an yeniden üretilen algıların sorgulanmasını temel almaktadır. Bu anlamda özellikle sosyal olarak inşa edilen erkeklik değerleri, erkeklik ve şiddet olgusu ilişkisi ele

alınmaktadır. Ayrıca araştırmanın alan çalışmasına kaynaklık eden Kadın Konukevleri ile ilgili kavramsal ve kuramsal tartışmaları içermektedir. Ancak çalışma, şiddet mağduru olarak bir kuruma geçici olarak sığınmak zorunda kalan kadınların erkeklik algı ve anlamlandırmalarına yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle Konukevlerinin işlev ve işleyişine ilişkin tartışmalar çok önemli olmakla birlikte bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Şiddet ve şiddete ilişkin literatür ise şiddete maruz kalmış kadınların erkeklik ve şiddet ilişkisi bağlamında ele alınarak sınırlandırılmıştır.

Türkiye’de ataerkil sistemde kadınlık ve erkeklik rollerini belirlemeye dair literatür incelendiğinde, Kandiyoti’nin (2015) çalışmaları öne çıkmaktadır. Kümbetoğlu vd., araştırmalarında ataerkil işgücü piyasasında kayıtdışı çalışan kadınların, uğradıkları hak ihlallerini, eşitsizlikleri ve ayrımcılığa karşı anlam ve algılarını incelemiş; kadınların, kadın istihdamına bakış açısını tespit etmiştir (2012, s. 20). Yavuz, araştırmasında Trabzon ilinde yaşayan kadınlar ile derinlemesine yaptığı görüşmelerde, ataerkil hegemonik erkekliğin kuruluş ve devam etme süreçlerinde kadınların rolünü, ev ve aile yaşamı etrafında inceleyerek, mevcut cinsiyet düzeninde bulunan erkeklik stratejileriyle kadınların yaptığı işbirliğini ortaya koymuştur (2015, s. 118). Türkoğlu (2013), ataerkil sistem içerisinde erkeklerin kendilerini bir özne olarak konumlandırışı ile erkekliğin inşa sürecinde çalışma yaşamının önemini vurgulayarak işsizliğin erkekliğe olumsuz etkilerini araştırmıştır. Literatürde, şiddet ekseninde, erkeklerin bakış açılarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Sancar, 2016; Öztürk, 2014; Groes Green, 2009). Erkeklik algısına ilişkin, Güneş’in (2016), toplumsallaşma süreci açısından önem teşkil eden üniversite eğitiminin erkeklik algısı üzerinde yarattığı etkiyi incelediği ve Bitlis Eren Üniversitesi’nde öğrenim gören kadın ve erkek öğrenciler ile yaptığı araştırma mevcuttur. Kadın Konukevleri özelinde ise kadınlar ile yapılan çalışmalar arasında; Taşkale ve Soygüt (2016) tarafından konukevlerinde kalan şiddet mağduru kadınların demografik ve sosyoekonomik özelliklerinin ortaya çıkarıldığı çalışmanın yanı sıra konukevlerinde kalan kadınların, depresyon, stres, umutsuzluk düzeylerinin, yaşadıkları şiddet olayları ile baş etme yaklaşımlarının araştırıldığı çalışmalar (Erdoğan vd., 2009; Kılıç ve Yıldız, 2017) yanında kadın konukevlerinin geniş kapsamlı olarak ele alındığı ve meseleyi sosyolojik perspektifle tartışan araştırmaya dayalı (Sallan Gül, 2013) çalışmalar da bulunmaktadır. Diğer taraftan, konukevlerinde kalan şiddet mağduru kadınların, şiddet ve erkeklik bağlamında erkeklik tanımlamalarına ve algılarına ilişkin yapılan sınırlı sayıda araştırma bulunması durumu söz konusu bu çalışmayı konu ile ilgili alandan veri sunması bakımından önemli kılmaktadır.

Dünya’da ve Türkiye’de kadın çalışmalarına dair önemli somut kazanımlarla birlikte önemli bir entelektüel birikim ve literatüre ek olarak kayda değer bir sosyal hareket niteliği kazanan Feminist hareketin etkisiyle ortaya çıkan tartışmalar 1980’lerden itibaren o döneme kadar tartışılmayan, adeta tabulaştırılan “erkeklik” çalışmalarının ve tartışmalarının zeminini hazırlamıştır (Demez, 2005). Yalın toplumlarda dahi cinsiyet ve yaşa göre bir hiyerarşinin varlığı bilgisi, toplumsal cinsiyet alanındaki iktidar ilişkilerinin çeşitli toplum biçimlerinde karşımıza çıkabileceğini ifade etmektedir. Toplumsal ve tarihsel koşullara göre şekillendiği düşünülen toplumsal cinsiyete dair hiyerarşinin, kadınlar aleyhine işlediği açıktır. Bu anlamda toplumda ötekileştirilen ve dezavantajlı konumda bulunan kadınlar feminist hareketle birlikte ağırlıklı olarak 1900’lerin ikinci yarısından itibaren seslerini duyurabilmiş ve bazı dönüşümlerin oluşması sağlanmıştır. 1980’lere gelindiğinde sosyal, ekonomik ve politik dönüşümlerin de katkısıyla

meselenin cinsler arası çatışmadan çok bu çatışmayı ortaya çıkaran sistemin ürünü olduğu düşüncesi daha çok kabul görür oldu. Söz konusu ataerkil sistem toplumsal ve politik dinamikleriyle kemikleşerek kadınlık ve erkekliklerin sosyal olarak inşa edilmesi ve her yeni durumda yeniden üretilmesi yoluyla ayakta durmaktadır. Topluma katılan her birey kendisine biçilen ve içselleştirmek zorunda olduğu bir takım toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının içine doğar ve bu rollere uyumlu davrandığı ölçüde toplumsal olarak başarılıdır ve onay görür, ödüllendirilir. Çoğu birey kendiliğindenmiş ve öyle olması kimliğin doğası gereği normalmiş hissiyle bu kalıp yargıları içselleştirir ve içine doğduğu toplumun kendisinden beklediği gibi kadınlara ve erkeklere dönüşürler.

1980'lerden itibaren ivme kazanan erkeklik çalışmaları bu argümandan hareketle ataerkil sistem tarafından sosyal olarak inşa edilen toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının herhangi bir cinsin tercihinden çok sistemin dayatması sonucu oluştuğunu iddia ederler. Böylece toplumsal cinsiyet hiyerarşisinde uzun yıllardır varsayıldığı gibi erkeklerin avantajlı taraf değil, tersine kadınlar gibi sistemin mağduru olabileceklerini dillendirmeye başladılar (Atay, 2004). Yani kadınların toplumsal cinsiyet hiyerarşisinde maruz kaldıkları ikincilleştirme, şiddet gibi olguların erkeklerin tercihlerinden çok ataerkil sistemin sonucu olduğu düşüncesi hegemonik erkeklik (Connell, 2002) kavramıyla tartışılmaya başlandı. Her hangi bir toplumda geçerli olan erkeklik değerlerine uymayan diğer erkekliklerin de sistem tarafından dışarıda bırakıldıkları, ezildikleri dolayısıyla erkeklik kimliği anlamında ötekileştirildikleri için sistemin kurbanı olabilecekleri vurgulandı. Yani hegemonik erkeklik anlayışı ve değerlerinin toplumun kıyısına ittiği grup sadece kadınlar olmayabilirdi. Buradan hareketle şiddet ve saldırganlıkla tanımlanan erkeklik kimliğinin ötekileri; yani diğer erkekler bu durumu bertaraf etmek amacıyla daha çok şiddet ve baskıya başvurabilmektedir. Böylece sistem, bir basamak altındakine uygulanan şiddeti meşrulaştırarak hegemonik erkeklikten diğer erkekler ve oradan da kadınlara doğru bir şiddeti (fiziksel, psikolojik, sosyal ve ekonomik) yeniden üretmektedir. Ataerkil sistem içinde var olmaya çalışan bireyler ve gruplar gündelik yaşamları içinde sıradanlaştırılan bazı taktik ve stratejilerle ayakta kalmaya çalışmaktadırlar. Kandiyoti (2015), "ataerkil pazarlık" kavramıyla kadınların erkek egemen toplumda ayakta kalma stratejilerinden bahseder. Bu tür gündelik yaşam stratejileri bireyi sitem içerisinde tutar ama sistemi yani ataerkil şiddeti yeniden üretmeye de hizmet eder. Yani ataerkil pazarlıkta dezavantajlı konumdakiler eşitsizlikle doğrudan mücadele etmek yerine sistemin sağladığı fırsatları kullanarak ve sistem içinde kalarak stratejiler üretmektedirler. Dolayısıyla ataerkil egemen değerler erkekler ve kadınlara içselleştirilmiş değerlerinin yeniden üretimiyle ayakta durmaktadır. Alan çalışması sırasında da karşılaşılan örnekler bu anlamda çarpıcıdır. Şiddet görerek kuruma gelen kadınlardan bazılarının bir süre sonra yeniden başka bir erkeğin "korumasına" gereksinim duymalarını ifade etmeleri gibi.

Çalışmanın yapıldığı kuruluştan hizmet alan kadınlar ile ilgili benzerlikler; eşlerinden/babalarından/erkek kardeşlerinden şiddete maruz kalan kadınların erkeklige bakışlarında nefret, öfke söylemleri göze çarpmakta olup, özellikle babalarından şiddet gören kadınların babalarına benzeyen eşleri seçerek şiddet döngüsünde yeniden şiddet gören olarak yer aldıkları paradoksal bir durumun ortaya çıkması bu durumu ifade eden düşündürücü durumlar arasında sayılabilir. Bunun yanı sıra kendilik tanımlarını "şiddet ve erkeklik" üzerinden gerçekleştirdikleri, umut yoksunluğu ve hayal kırıklıkları ile geleceğe yönelik herhangi bir planlarının olmayışı, şiddetle başa çıkma mekanizmalarından

yoksunlukları da benzer özelliktedir. Umutsuzluğun ve kaygının, kadınları aslında yeni arayışlara (sistemin kurallarına boyun eğerek oyuna dahil olmak) sevk ettiği de görülmektedir. Şiddet gören kadınların, ilk etapta erkeklere karşı genellenmiş bir öfke söylemleri, “*asla bir daha evlenmem, erkeklerden nefret ediyorum, bir daha dünyaya gelsem evlenmezdim*” gibi ifadelerle hayat bulmakta, ancak zaman geçtikte, yeni bir evlilik yapma, eşinden boşanmadan nikahsız birliktelik yaşama, çarşı izinlerinde esnaf erkekler ile tanışarak, “tanımadan” evlenmek isteme, kuruluşa beraber kaldıkları kadınların erkek akrabaları ile tanışmak isteme gibi durumlara sıklıkla rastlandığı görülmüştür. İlk eşi ile 25 yaşında “severek” evlenen ev hanımı G11, eşinden şiddet görmesi nedeniyle evinden ayrıldığını ve sonrasında yeni bir erkekle nikâhsız birliktelik yaşadığını şu şekilde dile getirmiştir;

“Ya ben evlenmem diyordum da, ilki öyle olduğundan, buna da baktım farklı ya. İlkinden farklı. İlkine boşanma davası açtık. Daha umudum var umudumu kaybetmedim. Eşimle (nikâhsız birlikteliğini kastediyor) beraber olabilmek için çocuklarımdan vazgeçeceğim. Vazgeçerim gerçekten huzurum bozulacağına. Mecbur geçeceğim. Gidecek bir yerim yok gerçekten bir de ben bunu sevdim ayrılışım gelmiyor gerçekten.”

Aynı kadınlara ilk söylemleri hatırlatıldığında ise ‘...bir daha şansımı denemek istedim, ...belki mutlu olurum, ...ilk kocamdan fayda yok ama bu defaki iyi gibi, bir umut var sanki, ...sıcak bir yuvam olsun yeter bana..’ gibi cümlelerle karşılaşmıştır. Söz konusu kadınların eğitim, meslek gibi sosyo-ekonomik koşulları dikkate alındığında özellikle de kültürel kodlar açısından bakıldığında yeniden topluma karışmak için hayatlarında, “başka” “yeni” “daha iyi” bir erkeğin varlığı zorunluluk gibi algılanmaktadır. Söz konusu kadınlar, “başında bir erkek olmadan” “sahipsiz” yaşayamayacakları bilgisini çocukluktan itibaren içselleştirmiş olduklarından yeniden başlamak ancak yeni bir erkekle mümkün olabilmektedir. Boşanmış, çocuklu ve dul bir kadın olarak yaşamının zorluklarının yanında istihdam ve eğitim, barınma gibi somut zorluklar birleşince çoğu zaman yeterince sorgulamadan yaşanan birlikteliklere zemin hazırlanmaktadır. Başka bir çalışmanın konusu olmakla birlikte, bu nedenlerden dolayı Kadın Konukevine kimi zaman tek başına kimi zaman çocukları ile gelen, en fazla birer hafta kalan ve çıkan, bu durumu çeşitli illerin konukevlerinde kalmak suretiyle sık sık tekrarlayan kadınların örneği çarpıcıdır. Bu örneklerden yola çıkarak kadınların erkeklik algıları ile erkeklığe yükledikleri anlamlar ve algılarında zamanla nasıl bir dönüşüm seyri yaşanmaktadır? sorusu da gündeme gelmiştir. Şiddete maruz kalma ile ailelerinde; “baba” rolü çerçevesinde gelişen ve oluşan “erkeklik” algısının, evlilik ile nasıl harmanlandığı, ardından eş rolünde hayatına giren erkeğin bu algı ile ilişkisi, katkısı, ev/yaşam pratikleri ile devamlılığı, pekişme süreci merak konusu olmaktadır.

Bu temelden hareket eden söz konusu çalışma; şiddete maruz kalarak kolluk kuvvetleri aracılığıyla 6284 Sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Yönelik Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun³ kapsamında tedbir kararı aldırılmış veya hayatının herhangi bir evresinde şiddete maruz kalarak Kadın Konukevi hizmeti almak isteyerek kuruluşa getirilen Türkiye’nin çeşitli bölgelerinden gelmiş ve çeşitli alt kültür dinamiklerine sahip kadınların gözünden erkeklığın nasıl inşa edildiğini ve erkeklik algılarını; bu

³ 20 Mart 2012 tarihinde Resmi Gazete yayımlanan “6284 Sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun Kanun ile “*şiddete uğrayan veya şiddete uğrama tehlikesi bulunan kadınların, çocukların, aile bireylerinin ve tek taraflı ısrarlı takip mağduru olan kişilerin korunması ve bu kişilere yönelik şiddetin önlenmesi amacıyla alınacak tedbirlere ilişkin usul ve esasları düzenlemek*” amaçlanmıştır.

algının devamlılık süreçlerini, bunun yanı sıra kadınların erkeklik ile ilişkili temalardaki rolünü araştırmaktır. Bu bağlamda ataerkil değerler ve erkeklik ile ilgili iktidar örüntülerine ilişkin algılamaları, meşrulaştırma süreçleri ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin tutumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırma bu anlamda aşağıdaki temaları ve ilişkileri sorgulayan sorulara kadınların kendi anlatılarından hareketle yanıtlar bulmaya ve söz konusu ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır: Şiddete maruz kalmış ve kuruluş hizmeti alan kadınların sosyo-demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim, gelir vb.) ile şiddet algısına dair ilişkiyi sorgulamak; Demografik özellikler ile erkeklik ve şiddet algısına ilişkin değerlendirmeler nelerdir; erkeklik algısının inşa sürecine ilişkin özellikler, erkekten şiddet görmüş kadınların erkeklik algıları ve erkeklige yükledikleri anlamlar nelerdir; sosyalleşme aşamalarında şiddet ve erkeklige dair anlatılar, kültürel ve sınıfsal kurgular ve bu bağlamda aile ve yakın çevre ilişkileri ekseninde erkeklik algılarının biçimlenme süreçleri, bu süreçlerde sosyal, kültürel ve ekonomik olarak erkek iktidarının kurulma ve meşrulaşma süreçlerinin bireylere içselleştirilme ve pekiştirilme biçimleri, bu iktidarı kuran toplumsal öğeler, erkek iktidarı ve şiddet ilişkisinin ataerkil toplumda her iki cins tarafından meşrulaştırılma ve pekiştirilme süreçleri ve yeniden üretilen ataerkil sistem, erkek iktidarı ve meşrulaştırılan şiddetin gündelik yaşam pratikleri içerisinde sıradanlaştırılması yoluyla meşrulaştırılmasına dair sorgulamalardan hareketle irdelenecektir. Görüşme notları çözümlendiğinde bulgular; demografik özellikler ve yaşam öykülerinden hareketle toplumsal cinsiyete dair iktidar ilişkilerini ve dolayısıyla şiddeti meşrulaştıran dinamikleri anlatan demografik özellikler; aile, yakın çevre ilişkileri ve şiddet; toplumsal cinsiyete dair kalıp yargılardan hareketle kadınlık ve erkeklige yükledikleri anlamlardan ve söylemlerden yola çıkarak elde edilen toplumsal cinsiyet algıları ve erkeklik miti; gündelik yaşam pratiklerinin sıradanlaştırdığı erkeklik algısı ve son olarak ideal aile, erkek, baba, kadın ve koca tanımlamalarından hareketle oluşan statü temelli erkeklik algıları, yerleşik erkeklik değerlerine karşın görüşülen kadınların beklentilerini içeren erkeklik modeli olarak tanımlanan kategorilerde çözümlenmiştir.

2. BULGULAR: ARAŞTIRMA EVRENİ, ÖRNEKLEM ve YÖNTEM

Kadın çalışmaları, hem kadınlar hem de erkekler açısından bir bilinç oluşturulması ve sistemin sorgulanmasına katkı sağlayarak önemli bir işlev üstlenmiştir. 1980'lerden itibaren yine kadın çalışmalarının katkısıyla sorgulanmaz sanılan erkeklikler ve erkek kimliği ve erkek kimliğinin kurulmasındaki dinamiklerin tartışılması bu anlamda önemlidir.

Bu çerçeveden hareketle bu çalışmada konu erkek şiddetine maruz kalmış kadınların erkeklik ve şiddet algı ve tanımlamalarıyla sınırlandırılmıştır. Bu anlamda şiddete yükledikleri anlam, erkeklik algıları ve şiddet ve erkeklik değerleriyle başa çıkma stratejilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Kadınların kendi söylemlerinden hareket etmek önemlidir çünkü; sosyal olarak inşa edilen toplumsal roller ve kabuller söylem yoluyla pekiştirilirler. Toplumsal cinsiyet çalışmalarında da söylemin rollerin kalıplaşmasındaki etkisi reddedilemez. Bu çalışmanın kapsamı dışında olmakla birlikte şiddete başvuran erkeklerin şiddeti algılamaları ve meşrulaştırma dinamikleri ve özellikle söylemleri bu anlamda önemli veriler sunacaktır. Şiddet kültürel, sosyal, toplumsal, coğrafi sınırları aşan küresel bir sorun haline

gelmele birlikte Dünya Sağlık Örgütü (2002), şiddetin en fazla aile ortamında ve kadına yönelik olduğunu raporlamıştır.

Şiddet, insanın bedensel ve ruhsal açıdan zarar görmesine neden olan, güç ve baskı uygulayarak gerçekleştirilen bireysel ve toplu hareketlerdir (Sallan Gül, 2013, s. 17). Dolayısıyla kadına yönelik olarak ev içinde ve sosyal yaşamda fiziksel, psikolojik-duyusal, ekonomik, cinsel (Sallan Gül, 2013, s. 22) alanlarda şiddetten bahsedilebilir. Birleşmiş Milletler' in (1993, s. 183) tanımına göre, kadına yönelik şiddet, hem kamusal hem de özel hayatta tehdit etme, zorlama veya özgürlükten keyfi olarak yoksun bırakma dâhil olmak üzere, kadınlara fiziksel, cinsel veya psikolojik zarar veya acı verme sonucu doğuran veya bu sonucu doğurması muhtemel olan, cinsiyete dayalı her türlü şiddet eylemi anlamına gelir. 2013 yılında Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün yayınladığı rapora göre, dünyada kadınların % 35'inin hayatlarında en az bir kez fiziki ya da cinsel şiddete maruz kaldığı tespit edilmiştir. Rapor, şiddet olaylarında failin % 30 oranında kadınların eşleri olduğuna işaret ederken, cinayetlerde ise bu oran % 38 olarak yine kadınların eşleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkiye genelinde kadına yönelik şiddete ilişkin yapılan çalışmalarda, her üç kadından birinin eşinden fiziksel şiddet gördüğü ortaya çıkmıştır (Altınay ve Arat, 2007, s. 105). Genel itibarıyla yapılan çalışmalara bakıldığında, yıllardır kadına yönelik aile içi şiddetin bir kadın sorunu olmadığı, şiddet boyutunun erkeklik rollerini de içerdiği, kaçınılmaz bir sonuç olarak gözler önündedir.

Toplumunu oluşturan bireyler, erkeklik veya kadınlık kimliğini kazanma sürecinde bir takım aşamalardan geçmektedir. Bu süreç esnasında, bireyin kimliğini toplumsal cinsiyet rollerine göre şekillendirmesi beklenmektedir. Bu kimlik, toplumun tanımladığı, bireylerinden de yerine getirmesini beklediği, insanların kendilerine “erkeksi” veya “kadınsı” olarak bakmalarını ve cinsiyetlerine özel “uygun” veya “uygun olmayan” kalıplaşmış rolleri öğrenmeleri olarak ortaya çıkmaktadır (Dökmen, 2014, s. 29). Bu aşamada toplumun kadınlık ve erkekliğe yüklediği bir takım rol ve sorumluluklar gündeme gelir. Connell, her yerde bulunan tek bir erkeklik modeli olmadığını, “erkeklik” (masculinity) hakkında değil, “erkeklikler” (masculinities) hakkında konuşulması gerektiğini belirtir. Her farklı kültürün ve tarihin farklı dönemlerinin toplumsal cinsiyeti farklı inşa ettiğine vurgu yapar (2000, s. 10).

Michael Scott Kimmel de aynı şekilde tek bir erkeklik algısı olmadığını ama bir tanesinin egemen bir yapıyla üstünlük sağladığını belirtir. Bütün erkekliklerin eşit yaratılmadığını, çünkü erkeklik tanımlarının toplumda eşit değerlerde olmadığını ve bir erkeklik tanımının, sürekli ölçülüp tartılan diğer erkeklik formlarına karşı standart olarak kalmaya devam ettiğini söyler (2004, s. 184). Erkekliğin tanımı ve erkeklik algısı, Connell ve Kimmel'in vurguladığı gibi, toplumdan topluma değişebilmektedir. Kültürel değerler ve geleneksel roller erkeklik algısını şekillendiren temel etmenlerdir.

Toplumsal olarak erkekliğe iliştilen anlamların özellikle aile kurumu çerçevesinde güç ve iktidar üzerine odaklanması, toplumsal cinsiyet ilişkilerinin eşitsizlik üzerine kurulu olduğunu anlamaya ışık tutmaktadır. Erkeklik, güçsüzlükle tanımlanan kadınlıktan üstün olarak konumlandırılmaktadır. Erkekliğe verilen toplumsal yetki, kadın üzerinde iktidar kurması ve iktidarını sürdürebilmesi için şiddet uygulamasını da içermektedir (Öztürk, 2014, s. 1).

Dolayısıyla, ailede iktidar kurma, toplumsal cinsiyet düzeniyle birlikte sınıf, etnik köken ve kültür gibi toplumsal etmenlerin yanında, erkeğin öznelliği çerçevesinde geliştirdiği bireyselliğine,

kadınların bakış açıları ve erkeklik algıları önemli bir katkı sunmaktadır. Bu oluşum süreci ile farklı yaşam deneyimleri doğrultusunda gelişen öznelğin, birbiriyle etkileşim halinde olduğu da görülmektedir.

Kadının aile içerisinde olan veya herhangi bir şiddet ortamından uzaklaşmasında ve yeni bir hayat kurmasında Türkiye’de ve dünyada kadın sığınmaevleri⁴ (konukevi) merkezi ve hayati bir rol oynamaktadır (Maybek, 2017, s. 155). Başta Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve taşra teşkilatına bağlı mekanizmalar olmak üzere kadına yönelik şiddetle mücadele eden belediyelerin, tüm resmi kuruluşların, sivil toplum örgütlerinin, şiddet mağduru kadın ve beraberindeki çocuğu ile güçlenme konularında mesleki çalışmalarını sürdürürken, kadınların yaşamış olduğu deneyimleri ve buna bağlı olarak erkeklere ilişkin bakış açılarının değişimi hakkında farkındalık kazanmaları, bireysel ve sosyolojik çalışmaların işlevselliği adına önem arz etmektedir.

Türkiye’de 1990’lı yılların başında feminist kadın kuruluşları tarafından öncülüğü yapılan kadın sığınma evleri şiddet görmüş kadınlara hizmet vermektedir (Sallan Gül, 2013, s. 89). Günümüzde kadın konukevi olarak adlandırılan kurumların sayısı artarak bu alanda hizmet vermeye devam etmektedirler. 2017 verilerine göre Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na ait kadın konukevi sayısı, 101; yerel yönetimlere bağlı konukevi sayısı 33’dür. Bu çalışma Burdur ilinde bulunan kadın konukevinde kalan kadınlarla yapılmış ve çalışma evrenini Türkiye’de kadın konukevi hizmetlerinden faydalanan “şiddet gören kadınlar” oluşturmaktadır. Bu anlamda çalışma evreni olan kadın konukevleri ve özelde Burdur Kadın Konukevi ile ilgili bazı bilgiler çalışma alanını tanıtmak açısından faydalı olacaktır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (KSGM)’nün verilerine göre; 2016 yılında içerisinde 29.612 kadın ve beraberindeki 17.956 çocuk olmak üzere toplam 47.568 kişi; 17.01.2017 itibari ile 1.276 kadın ve beraberindeki 585 çocuk olmak üzere toplam 1.861 kişi konukevlerinden hizmet almıştır (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2017, s. 57).

Tablo 1. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Sayısal Verileri (KSGM, 2017)

YIL	KADIN SAYISI	ÇOCUK SAYISI
2015	18.562	9.199
2016	29.612	17.956
2017(17.01.2017 itibariyle)	1.276	585
TOPLAM	49.450	27.740

2.1. Demografik Özellikler ve Yaşam Öykülerinde Şiddetin İzleri

Konukevleri, istismara veya şiddete uğrayan kadınların, korunması, psikolojik, sosyal ve ekonomik problemlerinin ortadan kaldırılması, yeniden hayata uyum sağlaması ve varsa çocukları ile birlikte ihtiyaçlarının karşılanması için geçici süreyle kalabilecekleri, kalış süresi 6 ay olan, gerektiğinde komisyon kararı ile süresi uzatılabilen, gizlilik ilkesi ile çalışan kadın konukevi, sığınmaevi, kadın

⁴ 12 Temmuz 1998 tarih ve 23400 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na Bağlı Kadın Konukevleri Yönetmeliği” uyarınca *fiziksel, cinsel, duygusal ve ekonomik şiddete uğrayan kadınların psikososyal ve ekonomik sorunlarının çözülmesi sırasında varsa çocuklarıyla birlikte ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geçici bir süre kalabilecekleri yatılı sosyal hizmet kuruluşları olan kadın konukevlerinde* hizmet verilmesi resmi olarak sağlanarak Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu bünyesinde kadın konukevleri/sığınma evleri oluşturulmaya başlanmıştır.

sığınağı, kadınevi, şefkatevi gibi isimlere sahip kuruluşlar (Resmi Gazete, 2013) olarak belirtilmektedir. Bu anlamda çalışmanın gerçekleştirildiği, alana dair gözlemlerin yapıldığı ve yüzyüze görüşmelerin gerçekleştirildiği Burdur Kadın Konukevi Müdürlüğünde 2013- 2017 yılları arasında kalan kadınların demografik bilgilerine genel olarak bakıldığında, çoğunun kırsal yerleşim bölgelerinden gelmekte olduğu, ilköğretim mezunu ve evli olup, yaş aralığının 20-50 arasında değişebildiği görülmektedir. Kuruluşta kalan kadınların ortalama iki çocuk sahibi oldukları ve, Burdur özelinde kuruluştaki kalış süresi ortalama 40 ila 45 gün arasında değiştiği görülmüştür.

Tablo 2. Burdur Kadın Konukevi Müdürlüğüne Giriş Yapan Kadın ve Çocuk Sayıları

Kuruluşa Giriş Yapan Kadın ve Çocuk	2013	2014	2015	2016	2017	TOPLAM
Kadın Sayısı	65	75	62	89	101	392
Yabancı uyruklu kadın	0	0	0	3	3	6
Çocuk Sayısı	49	47	28	66	50	240

Burdur Kadın Konukevi Müdürlüğünden hizmet alan kadınların mezuniyet durumlarına bakıldığında; 37 kadının ilkokul ve 35 kadının ortaokul, 16 kadının lise, 2'sinin ön lisans-lisans mezunu olduğu ve 10 kadının okur-yazar olmadığı görülmektedir. Kadınların medeni durumlarında ise evli olanların oranlarının bekar olanlara kıyasla daha yüksek olduğu, 2017 yılında 63 evli, 27 bekar, 11 boşanmış kadının kaldığı bilinmektedir.

Bu genel bilgilerden sonra bu araştırma kapsamında Burdur Kadın Konukevi Müdürlüğünden hizmet alan şiddet mağduru 15 kadınla yapılan görüşmelerden elde edilen metinlerin detaylı analizlerine bakıldığında; görüşülen kadınların erkeklik tanımları, erkekliğe ilişkin bakış açıları, aile yaşantıları; sosyal ve kültürel deneyimleri, ev yaşantıları ve gündelik yaşam pratiklerine ilişkin cevapları, içerik analizi tekniklerinden oluşan kategorik içerik analiz tekniği ile ele alınıp değerlendirilmiştir. Öncelikle kadın konuk evinde kadınlarla geçirilen görüşme dışındaki zamanlara ait gözlemler ve kadınlarla yapılan informel sohbetlerden hareketle uygulanan yarı yapılandırılmış sorular görüşme öncesi hazırlanmıştır. Gerekli kurumsal izinlerin alınmış olduğu da belirtilerek, kadınlar görüşmeler konusunda bilgilendirilmiş ve rızaya dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerde önceden hazırlanmış soru formu bulunmasına rağmen görüşmelerin yapılması aşamasında ve her görüşmede gerektikçe eklenen veya çıkarılan sorular olmuştur. Görüşmeler belirlenen çerçeveyi aşmamak kaydıyla kadınların kendilerini ifade etmelerine fırsat tanıyan rahatlıkta gerçekleştirilmiştir. Sadece ilk yapılan görüşmelerde soru formu çıktı olarak görüşmede yer almış, diğerlerinde görüşen-görüşülen hiyerarşinin mümkün olduğunca kırılmasını sağlamak, güven oluşturmak ve görüşmenin doğal havasını bozmamak amacıyla forma yer verilmemiştir. Araştırmacının sürece ve

alana hakim olması ve alana ilişkin bilgileri doğrudan elde etmesi için mümkün olduğunca araştırmanın yapıldığı kurumda zaman geçirilmiş, gözlem yapılmış ve formel görüşmeler dışında da sohbet ve iletişim sürdürülmüştür. Bu anlamda sohbet havasının kurulması en çok önem verilen konu olmuştur. Özellikle eş ile ilgili sorularda mümkün olduğunca gerçek cevaplara ulaşabilmek için samimi bir konuşma ortamının kurulmasına özen gösterilmiştir. Bu çaba sebebiyle görüşmeler oldukça uzun, en kısa 45 dakika, en fazla 75 dakika, ortalama ise bir saat kadar sürmüştür.

Görüşülen kadınların ise, altısının ilkokul, üçünün lise, dördünün ortaokul, birinin üniversite mezunu, birinin de okur yazar olduğu; sekizinin iki çocuk, ikisinin bir çocuk, üçünün iki çocuk sahibi olduğu; onbirinin ev kadını, birinin tekstil işçisi, birinin kuaför, birinin hemşire, birinin öğrenci olduğu bilinmektedir. Ayrıca iki kadının ikinci evliliğini yaptığı, iki kadının boşanmış olduğu ve nikahsız birliktelik yaşadığı, birinin evli olduğu ve nikahsız birliktelik yaşadığı, sekizinin evli, birinin boşanmış ve birinin bekar olduğu bilinmektedir. Görüşülen iki kadının; 18-25 yaş aralığında, on kadının 26-45 yaş aralığında, üç kadının ise 46-65 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

Çoğu görüşme, sonunda kadınların “*ne güzel oldu içimi döktüm*” şeklinde ifade ettikleri bir iç dökme, rahatlatma seansına da dönüşmüştür. Görüşmelerde kadınlar kimi zaman bazı soruların cevaplarını uzun uzun düşünmüşler, “*bunu hiç düşünmemiştim*” gibi ifadeler kullanmışlar, bu anlamda çalışmanın hem katılımcı hem de araştırmacılar açısından kendilikleri ve deneyimlerine ilişkin farkındalık düzeylerinin artmasına da katkı sağladığı görülmüştür. Saha çalışması araştırmacı ve görüşmeci açısından bir öğrenme ve yeni sorgulamalara zemin hazırlayan bir ortama dönüşmüştür.

Kuruluşa şahit olunan gözlem ve informel görüşmelerden edinilen izlenimlerde, çoğu kadının eşlerinin benzer özellikte olduğunu vurgulayarak ve birbirleri ile paylaşımları arttıkça, daha derinden paylaşımlarla deneyimlerini nesneleştirerek sorgulamaya ve genellemeye başladıkları görülmüştür. Böylece bu kötü duruma maruz kalan başkalarının varlığını bilmek duygusuyla kendilerine dair yalnızlık ve başarısızlık duygusunu aşarak dayanışmaya başladıkları söylenebilir. Bu bilgidен hareketle ayrıca bireysel farklılıkları dışarıda bırakmak kaydıyla şiddete yönelen bireylerde şiddet ortamını yaratan sosyal, kültürel ortak faktörlerden bahsedilebilir. Başka bir çalışmanın konusu olacak bu durum derinlemesine araştırıldığında ve karşılaştırmalı çalışmalarla irdelendiğinde benzer durumların ve sosyo-kültürel ortamların benzer davranış kalıplarını ürettiği ve kalıp davranışlara zemin hazırladığı gibi bir bilginin ipuçlarını vermektedir. Yani bireysel farklılıklar ve özel durumlar dışarıda bırakıldığında şiddet ve toplumsal cinsiyet ilişkisi kurulduğunda deneyimler benzer özellikler göstermektedir. Kadınların benzer özellikler gösteren bu anlatılarından hareketle, şiddeti üreten, meşrulaştıran ve yeniden üreten dinamiklerin ataerkil sistem ve sosyo-kültürel yapıyla ilgili olduğu düşünüldüğünde bu durumun temel dinamiklerine dolayısıyla bilimsel genellemelere ulaşmanın mümkün olabileceği iddia edilebilir. Örneğin; şiddet mağduru kadınların başlangıçta, eşlerine ilişkin konularda çoğu zaman bilinçli olmamakla beraber gerçeği yansıtmakta direnç gösterdikleri tespit edilmiştir. İlk cevaplarının daha sonrasında “*aslında...*” ile başlayan cümlelerle gerçek ifadelerde buldukları görülmüştür. Bu durum, Rosalind Coward’ ın (1995, s. 139-145), pek çok kadının aynı adamla evlenmiş oldukları yolunda belirttiği; “*Birbiri ardına bir sürü kadın, kocaları ya da sevgilileri ile ilgili aynı duyguları tekrarladılar. Başarılı, güven verici, nazik ya da mükemmel babaydılar. Ev içi yetersizliklerini sıralamak şöyle dursun dokunaklı bir şekilde minnetle*

karşılıyorlardı. Çoğu yıllar önce feminizmin tanımladığı örnek erkek sendromuna katılıyorlardı: Bütün erkekler birer felakettir sizin yaşadığımız hariç” izlenimini doğrular niteliktedir.

2.2. Aile ve Yakın Çevre ilişkileri Çerçevesinde Erkeklik Algısı ve Şiddet

Dünyaya eril veya dişil bir bedenle doğarız. Ama bu bedenin biçimlendirilmesi içerisine doğulan kültüre özgü algılamalar vasıtasıyla olur (Demren, 2008, s. 74). Bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürü; bir kadın ve erkeğin nasıl davranacağı, nasıl düşüneceği ve nasıl hareket edeceğine ilişkin beklentileri ortaya koyan, yani kadın ve erkeği sosyal olarak yapılandıran özellikleri belirlemektedir (Akın ve Demirel, 2003, s. 74; Powell and Greenhaus, 2010, s. 1012).

Bir başka deyişle, insanlar dişi veya erkek cinsiyeti ile doğarlar ancak yetiştirilirken toplumun cinsiyetlerine özgü beklediği roller çerçevesinde kadın veya erkek olmayı öğrenerek büyürler (Terzioğlu ve Taşkın, 2008, s. 63). Ailenin, içerisine girdiği toplumsal çevrenin ve alınan eğitimin etkisiyle, kız ve erkek çocuklar cinsiyetlerine uygun roller kazanmakta ve toplumsal cinsiyet kimliğini edinmektedirler. Böylece kadınlar için ev ile ilgili işleri yürütme ve çocuk bakımı gibi işler öne çıkarken, erkekler için iş rolleri aile rollerinden daha önemli hale gelmektedir (Powell and Greenhouse, 2010, s. 1012). Yani kadınlar özel alanda yaşamlarını idame ettirirken, erkekler kamusal alanda görünür haldedirler.

Kamusal alanda görülen sosyo-politik bazı değişimlere rağmen günümüzde “aile üyelerine hizmet etmekten, onları tozun, atıkların kirletmesinden ve düzensizlikten korumaktan, çığ olanı pişmiş hale getirmekten ve küçük vahşileri uygar erişkinlere dönüştürmekten esas olarak sorumlu tutulanlar hala kadınlardır. Hanelerin büyük çoğunluğunda, patatesleri soyanlar, çorapları yıkayıp yerlerine yerleştirenler, çocuk bezlerini çarşafı değiştirenler kadınlardır” (Davidoff, 2012, s. 186). Düşük gelir grubundan, 52 yaşında, ilkökul mezunu, tekstil işçisi bir kadın yukarıda bahsedilen iş bölümü ayrımını şu şekilde anlatmaktadır:

“Babam pazara gider, evin ihtiyacını alırdı, annem de pişirirdi, temizliğini yapar bize bakardı. Babam ev içinde iş yapmazdı.”(G2)

Aynı durumu, düşük gelir grubundan, 27 yaşında, ilkökul mezunu, ev kadını başka bir kadın da şu şekilde ifade etmiştir:

“Annem herkesin olduğu gibi, ev hanımıydı temizlik yapardı yemek yapardı. Babam şoförlük yapardı bir ayda bir eve gelirdi.”(G5)

“Herkesin olduğu gibi” ifadesi durumun normallüğünü ve içselleştirildiğini açık biçimde vurgulamaktadır.

Yine kadınların kendi anlatılarından hareketle erkeklerin işte kadınların evde olmaları son derece doğaldır. Erkeklerin eve gelir getiren uğraşlar ile meşguliyeti, ev içerisinde kadın rolünde olan, anneden sonra en büyük diğer kadının da ev işlerine katkı sağlamasına ve bu görevi koşulsuz yerine getirmesine sebebiyet veriyordu:

“Babam zaten sabah kalkıyordu ahıra gidiyordu. Mallarımız vardı yirmi kadar. Benim annem sadece ekmek pişiriyordu sadece yemek yapıyordu. Sobayı ben doldururdum. O zaman zaten ablalarım evlendi gitti. En büyük kız olarak ben kaldım.” (G9, 32 yaşında, lise mezunu, ev kadını)

Böylece erkeğin dışarıya ve ev dışı alana ilişkin sorumluluğu ve kadının özel alana ait olduğu bilgisi kırsal alanda da bu biçimde dolaylı olarak da olsa normalleştirilmiştir.

Kadınların anlatılarında, babalar ev işlerinde rol oynamamanın yanı sıra şiddet uygulayan pozisyonu ile de dikkat çekmektedir. Susan Brownmiller, tecavüzü ve erkeklerin uyguladığı şiddeti, ataerkil kültürün ve erkek iktidarının bir sonucu olarak feminist çalışmanın merkezine koyar (Brownmiller, 1993). Bu düşünceye göre, erkek olmanın kendisi hâlihazırda kadına yönelik şiddetin faili olmak için yeterli görünmektedir. Brownmiller'ın vurgusu, biyolojik potansiyellerinin yanında erkeklerin, kadınları denetim altına almak, onlara hükmetmek için de şiddeti bir araç olarak kullanmakta oldukları yönündedir. Connell, erkekliğin tarihsel ve ilişkisel kurulumuna vurgu yaparak erkeklik ve şiddetin her türünün birbirinden ayrılmaz şekilde her zaman var olduğunu yineler (Connell, 2002).

Hem eşinden hem babasından şiddet görmüş olan kadının söylemi, değişmeyen erkeklik-şiddet ilişkisini örneklemektedir:

“Babam çok sertti. Bağıırır çağırırđı. Çocukluğumda çok dayak yedim herkes sana gün yüzü göstermediler sana diyorlar.” (G5, 27 yaşında, ilkokul mezunu, ev kadını)

“Babam çok sinirli, kibirli, kinci bir insandı. Sürekli kavga eder, annemle kavga eder, bize sarardı. Sürekli dayak yiyerek büyüdüm desem yeridir. Babam bana çok baskı yapıyordu, sabah 8:00’de gidiyordum akşam 08:30’u beş dakika geçsin gelince dayak ye. Anlama dinleme yok, direk saldıırıyordu.”(G3, 30 yaşında, ilkokul mezunu, kuaför)

Çoğunlukla erkeklik boyutuyla ele alınan aile içinde uygulanan şiddetin, öğrenilebilen ve çocuklar için iktidar aracı olarak kullanılabilen bir durum olduğu da görülmüştür.

Kadına karşı şiddette ailenin, şiddetten en fazla etkilenen ve şiddetin oluşumunu en fazla etkileyen kurum olma özelliğinden bahsedilebilir. Şiddete maruz kalan kadınların genellikle babalarından, eşlerinden şiddet gördükleri (Sallan Gül, 2013) ya da sevgili, kardeş gibi yakın erkeklerin şiddetine maruz kaldıkları söylenebilir. Aile içi şiddetin bir sonucu olarak; aile, şiddetin oluşumunu etkiler ve sonrasında bundan etkilenir. Çünkü aile içi şiddet, toplumun geleceğini oluşturacak olan çocukların, psiko-sosyal gelişim süreçlerini olumsuz etkiler (Eren, 2005, s. 33). Bu bağlamda ailede çocuğa uygulanan şiddet davranışının ilk belirtileri umursamazlık şeklinde kendini göstermekte (Ünal, 2005, s. 87) iken, kuşaktan kuşağa aktarılan, her zaman kolaylıkla şiddetin kendisi değil; kişinin tutum ve davranışlarını yaşam boyu etkileyebilen ve bu durumu çevreleyen, içselleştirilen öfke, korku ve çökkünlük duyguları olarak görülmektedir (Vahip, 2002, s. 314). 20 yaşındaki G6, annesinin şiddet uygulamaya eşi dolayımıyla başladığını ve annesinin dönüşüm seyrinin devamlılığı ile kardeşinin bu durumdan etkilenmesini aktarmıştır:

“Annem ilk başta sakin biriydi. Sonra babamın hep şiddet uygulaması, bağıırması, çağırması. Zamanla annemin de psikolojisinin bozulduğunu düşünüyorum. Bize bağııarak çağırarak küfür ederek bir şeyi yaptırmaya çalışıyor. Küçük kardeşim bulaşık yıkamamış mesela niye yapmamış niye düşünmüyor diyerek terlikle dövüyor. Hatta buraya gelmeden önce ayırmıştım onları. Sen niye ayırıyorsun sana mı benzesin diyor. Döv döv, vur vur. Yorulana kadar kendin hincını alana kadar. Ama o insan can yani bir süre sonra uyuyor vücudu dayaktan. Sonra dövsen de alıştır, rutin bir spor halinde gelir o çocuk için. Annem küçükken şiddet uygulamazdı küfür etmezdi bağıırmazdı, dövmezdi. Zamanla babam onun psikolojisini bozdu. Çünkü babam hep küfür eder. Babam mesela çok küçükken onun parfümlerini kullanırdım. Şarj aletiyle beni döverdi. Bir kere döverken evden kaçtım o zaman komşular kurtardı beni.

Hatırlıyorum. On bir, on iki yaşındayken.”

Bu örnekler şiddetin erkeklikle özdeşleştirildiğini ve erkeksi bir öge olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir. Şiddete yönelen bir kadın erkeğe özenir ya da erkekten etkilenir.

Kadın günlük yaşamın önemsiz işlerini üstlenirken erkek ise yorumlama yeteneği ile daha geniş alanda söz sahibidir. Erkeklerin söz hakkı sadece dış dünyayı yorumlamak ve tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda kadınların özel alanda gündelik işleri üzerinde tasarruf etme yetkisinde de bulunurlar. Bunun yanı sıra kadının dış dünya ile bağlantısı erkek üzerinden şekillenmiştir. Kimlik olarak erkeğe bağlanmakta ve birey olarak statüsü bulunmamaktadır (Berktaş, 2016, s. 26-27). Kendilik tanımlarında, ev içi roller, annelik öne çıkmakta, bireysellik, eş ile ilişki çerçevesinde şekillenmektedir:

“Tipik bir ev hanımıyım. Çocuklarıyla ilgilenen iğne oyası dikiş ile ilgileniyorum. Sakin bir insanım. Önce karşıdakini düşünürüm. Sinir olmayı çok fazla sevmiyorum. Oldum mu adam gibi oluyorum, adam gibi hırçın oluyorum. Eşime karşı. Bazen, sinirlendirince astım hastasıyım ya ilaçlarımı getiriyor sinirim geçsin diye.” (G4, 31 yaşında, lise mezunu, ev kadını)

2.3. Toplumsal Cinsiyet Kalıpları ve Roller Bağlamında Erkeklik ve Şiddet

Görüşülen kadınların mahrem ve yakın ilişki algıları ve toplumsal roller bağlamında erkeklik tanımlamalarını sorguladığımızda kendi ifadeleriyle evlilik hikâyelerinde; üç tanesi “kaçarak”, beş tanesi “tanışıp görüşerek/severek”, altı tanesi “görücü usulü” evlenmiş olup, ortalama evlilik yaşı 20’dir. Eşleri, inşaat işçisi, çiftçi, kamu personeli, esnaf gibi çeşitli mesleklere sahiptir.

Kadınların erkeklerden ne beklediği sorusuna benzer cevaplar ortaya konmaktadır. Kadınlar, erkeklerin sorumluluk sahibi ve kendilerine karşı saygılı olmalarını beklemektedir ki sorumluluğun sınırları “evine, çocuklarına bakması” şeklinde çizilmekte iken saygı sınırları, “bağırma, uygun dil kullanma, hakaret etmeme, yumuşak dilli olma” şeklinde dile getirilmiştir:

“Bence biraz sorumsuz. Onları bir şey etse düzelecek her şey.”(G4, 31 yaşında, ilkokul mezunu, ev kadını)

“Eşini sevip saymalı, saygı göstermeli, hatamda bağırıp çağırmadan uygun dille anlatmalı, şiddet uygulamamalı ilgi göstermeli.”(G5, 27 yaşında, ilkokul mezunu, ev kadını)

“İlk önce bekârken çok güzel olmasını beklerdim evleneceğim kişinin. Cebi iyi olsun zengin olsun, imkânları olsun, arabası olsun beni gezdirsin isterdim. Şimdi sorarsanız, ilk önce merhamet, vicdan istiyorum. Dili güzel olsun. Yumuşak dili olsun. Sevmesini de bilsin, yeri gelince kızmasını da bilsin. Bekârken, önemli olan onlar değilmiş. İyi olsaydı da gezdirmesin, tozduymasındı.” (G7, 47 yaşında, ilkokul mezunu, evli, ev kadını)

Bu ifadelerden hareketle şiddete maruz kalmamak ve şiddet uygulamayan bir erkek, eş, baba gibi son derece masum ve doğal bir talebin ideal erkek beklentisi içinde dile getirilmesi durumu açıkça ortaya sermektedir. Erkek ise karısının iyi bir “zevce” olmasını, itaatkâr, taleplerine boyun eğen biri olmasını beklemekte; karısı ise kocasının eksiklikleri karşısında bir noktadan sonra bu beklentilere karşı direnmektedir. Evde bunun göstergesi olan kadına gösterilen şiddet erkek tarafından karısını reşit olamayan bir çocuk gibi kendisinden yaşça küçük, kontrol edilmesi gereken ve saygı duyması beklenen birisi olarak tezahür eder (Wade, 1994). Erkeklerin kadınlardan beklentisi, talepleri, “evde iyi bir eş” olmanın ilk koşulları, erkeğin her türlü işinin yapılması ve cinsellik talebinin karşılanması olarak

tanımlanmıştır:

“Saygı ister. Hizmet ister. Hizmet, yemek, sırtını ütüleyecen. Akşam o hizmeti bulamadığında da olmuyor. O hizmeti kendine sorun biliyor. Sabahleyin kalkacan çayı yemeği.”(G2, 52 yaşında, ilkokul mezunu, tekstil işçisi)

“Hizmet. Erkeğin başka bir şey beklediği yok. Sürekli hizmet edeceksin. -Hizmetten kast ettiğin nedir? “Sürekli evine bakacaksın, kendine bakacaksın, çocuğuna bakacaksın. Bir dediğini iki etmiyacaksın. Sürekli eline bir şeyler getirip götüreceksin.”(G3, 30 yaşında, ilkokul mezunu, kuaför)

“Kocam benden ne istiyor. Sadece en çok en uç cinsellik istiyor. Karşı çıkınca dövüp, sövüp, zorla bunu yapmaya çalışıyor. Benden izin bulursa yüz bulursa her gün.”(G7, 47 yaşında, ilkokul mezunu, ev kadını)

Kadınlar, ayrıca erkeklerin kadından/eşinden beklentilerini; “sevgi, saygı, ilgi” olarak da nitelendirmiştir:

“Sevgi bekler, mesela onun gönlünü hoş edeceksin. Ben hoş ettiğim zaman benim yanıma yaklaşıyordu. Ama annesi bana laf söyledi mi annen bana böyle böyle dedi dedim mi çıkıp gidiyordu benim yanıma hiç gelmiyordu. Ben sürekli hoş tutmaya çalışsam da. İlgi bekliyor ilgi gösterdim ama olmadı.”(G8, 18 yaşında, ortaokul mezunu, ev kadını)

“Eve geldi mi aile ortamı ister, Gülüyüz tatlı dil, temizliğini yapıp, pantolonunu yıkayıp, yemeğini yapıp, sevgi saygı gösterecek eş arar.”(G5, 27 yaşında, ilkokul mezunu, ev kadını)

Taleplerin karşılanması ve iyi bir “zevce statüsü” ne erişildiği takdirde kadınlar yine de herhangi bir olumlu karşılık alamamakta, takdir görememektedir. Bunun yanı sıra kadının asıl görevini, Demren (2008, s. 88), erkeğin iktidarının ve dolayısıyla “erkeklik”inin daimi tamamlayıcısı olarak belirtir. Bir erkeğin kadınsız yaşayamayacağı bu nedenle düşünülür. Kadının erkeğin iktidarını dolayısıyla “erkeklik”ini tamamlayıcı, inşa edici rolünü sürdürmesi beklenir. Kadının bu bağlamda yaratacağı bir çatışma erkek tarafından bir tehdit olarak algılanır ve erkek şiddete başvurur:

“Elbise yıkıyordu, yanına getiriyordum, gidip almıyordu bile, teşekkür etmezdi, banyosunu hazırlarım, ütüsünü yaparım, “sağol hanım” hiç duymadım. En son ameliyat olduğumda geçmiş olsun bile demedi, bir de bana “Allah belanı versin keşke geberseydin” dedi, benim de tepemin tası attı, madem bana saygı göstermiyon git kendi işini yap getir dedim. Sürekli ben getiriyordum alışmış ya ona. Beni anlamadı. Mallara bak F., çocuklara bak F., yoğurt mayala F., Börek yap, ocağı odunu hazırlıyom ekmeğini hazırlıyom benden kötü yok. Geziyor, dolduruşa geliyor, kapıyı tekmeleyip geliyor eve. Çocuklardan da utanmıyor, onlar her şeyi algılıyor” (G1, 32 yaşında, ilkokul mezunu, ev kadını)

“Annesine iş yapıp yapmayacağım umurunda olmazdı. Yapacaksın tabi annem yaşlı sen yapacaksın ben seni karı diye aldım ne diye aldım diyordu.” (G8, 18 yaşında, ortaokul mezunu, ev kadını)

Araştırmalarda ortaya çıktığı üzere, kadının ev dışındaki sosyal yaşamının “eş” tarafından başka erkeklerle konuşunca sinirlenme, kendisini aldattığından şüphelenme, kıyafetlerine karışma vb. durumlar ile izne bağlandığı ve kontrol edildiği (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2009, s. 56) aksi hallerde ise eşin, kadına psikolojik, fiziksel şiddet uyguladığı görülmektedir:

“Bir elbise giydim mi, bunu giydin biriyle mi tanışacan, bir yere mi gidecen, diye elbisemi cart cart keserdi. Kendi yapıyor ya, ben de iyi bir şey giydim mi yapıyor zannediyor.”(G1, 32 yaşında, ilkokul

mezunu, ev kadını)

Bourdieu'a (1990, s. 45) göre eril tahakküm, doğrudan şiddetin dışında, gönüllü itaatin sağlandığı sembolik şiddetle de kurulur. Akrabalık ilişkilerinde ve evlilikte kadının namusunun, erkeğe sembolik sermaye katması, kadın bedeninin habitus⁵ olarak deneyimlenmesine neden olur. Kadın bedeninin sürekli gözetlenmesi yoluyla maruz kaldığı sembolik şiddet, kadın üzerinde eril tahakküm kurulmasını sağlamaktadır. Kadının dış görünüşü üzerinde kurulmaya çalışılan denetim, sembolik şiddet örneğidir. Bunun arkasında, kadın cinselliğinin tehlikeli olarak görülmesi vardır:

“Kıskanırdı. Şeker hastası, hücresi uyanmadığından dolayı, 90 yaşında adam gelse bile ondan kıskanırdı beni. Eve arkadaşı bile gelince beni oturtmaz içeriye katmaz zaten, dışarda balkona oturtur. Servis yaptırılmaz. Adamın gözünün içine bakıyon der, bakturmaz. Kıskanır. Telefonda erkek ismi olsa, kıyamet kopar.” (G2, 52 yaşında, ilkokul mezunu, işçi)

“Aşağı komşum var, onla muhatap olmucağım. Eşime pasaklı dedi diye. Kıskançlık zaten var. Evime insan geldi mi onlardan fazla bana bakar. Gülümsüyor mu bakıyor mu, erkeklerde zaten. Kadınları ben eşim evdeyken çağırıyorum. Hem güvenmiyorum hem rahat edemiyorlar.” (G4, 31 yaşında, lise mezunu, ev kadını)

Kılık kıyafet (neyi nasıl giyeceğine izin verme) ve davranış (erkekte izin almadan gitmemek) kalıpları, (kiminle konuşup, görüşüp görüşülmeyeceğinin kararı) üzerinden gerçekleştirilen bir iktidar mücadelesi tahakküm kurma biçimi göze çarpmaktadır:

“Çok kıskanırdı. Açık giyinmemi istiyordu istediğin gibi giyin diyordu ama mesela ablamın evi yakın, abla senin yanına geleceğim diyordum, eşimden telefonu kapatır kapatmaz bir tokat hocam, neye uğradığımı şaşırırdım. Niye bana tokat atıyorsun diyorum, diyor ki ablana ben geliyorum deme Ali'den izin alacağım geleceğim öyle de diyor.” (G8, 18 yaşında, ortaokul mezunu, ev kadını)

“Giyinmeme. Dar giyme, yazma çelinemiyordum. Normal şalvar, etek giyiyordum. Yazma açık filan yapmazdım. Babamgile gitmeme çok kızardı, beraber gidip gelirdik. Ondan önce, de... beraber büyüdük ondan konuşuyorduk. Babamla karşı karşıya oturunca babamgile fazla gitmeme izin vermezdi.” (G10, 26 yaşında, ortaokul mezunu, ev kadını)

Eşleri ile en çok hangi konuda tartıştıkları sorusunda kadınların aldatılmalarına ilişkin yanıtlar verdiği görülmüştür. Yerleşik ataerkil kalıplar erkeklerin çok eşliliğine vurgu yaptığından çoğunlukla bir erkeklik gösterisi olarak sunulan aldatma kadınların en çok şikâyet ettiği konudur:

“Aldatması, eve 2-3 saat gelir, sabah kalkar giderdi. Ben 20 günlük gelirken aldattı beni. En başından vardı.” (G9, 32 yaşında, lise mezunu, ev kadını)

Aldatma kelimesini kullanmayan kadınlar bu durumu, “bayan”, “başka kadın”, “diğer ilişkiler” olarak tanımlamışlardır;

“Bayan konusunda. Sürekli evde yatıyor, sürekli elinde telefon, eve getirme yok yiyecek yok.” (G14, 30 yaşında, ortaokul mezunu, ev kadını)

“Arkadaşlarına takılırdı, internete giderdi. Kızlarla şeylerle konuşmaya. Bir tane yakaladım. Kızdım epey bi. Bana hizmet yaptırıyorsun dedim başkalarıyla muhabbet ediyorsun dedim. Telefon

⁵ Bourdieu, habitusu, “failleri (agents) belli bir biçimde davranmaya ve tepki göstermeye yönelten bir eğilimler kümesi” olarak tanımlamaktadır (Bourdieu, 1991, s. 12).

numarasını yakaladım, açtım kadına telefonu, o da senin kocan açıyor bize dedi. İki çocuk var bak niye muhatap oluyorsun dedim, senin eşinde kabahat dedi bana. Kocama biz evliyiz bak sürekli zulüm yapma, sorumluluğunu bil derdim.” (G1, 32 yaşında, ilkokul mezunu, ev kadını)

Evli kadınların, ilk yıllardan beri, eşlerinin farklı kadınlarla ilişkisi olduğunu bilmelerine rağmen evliliklerini sürdürmelerinin nedenleri arasında; “gidecek başka yerim yoktu”, “babam çocuklarla beni evde istemiyordu”, “onların başına kalmak istemedim”, “belki düzelir diye bekledim”, “çocuğum yuvatsız kalmasın istedim” gibi söylemler dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra “göz görmeyince gönül katlanır” ilkesini benimseyerek, aldatıldığını “gözü ile görmeyen”, eşlerinin ev dışında uzun süre vakit geçirmesini kabul eden kadınların, evliliği devam ettirmede sıkıntı yaşamadıkları görülmektedir.

2.4. Gündelik Yaşam Pratikleri İçinde Meşrulaştırılan Erkeklik Algısı ve Şiddet

“Kadınlar ile erkekler eşit midir” sorusuna çoğunlukla eşit değildir ama eşit olmalı şeklinde cevap vermişlerdir. Eşitlik ölçüsü dışarı rahatça çıkabilmek olarak gösterilmektedir:

“Bence eşittir. Erkekler göre değil, onlar hür, biz baskı altında, istediği zaman dışarı çıkar, içme içecem, ben sigara içeceğim. Mahalle dışında bir yere gideceğim zaman soruyorum. Git derse gidiyorum. Eşim yüzünden böyle. O da babasından böyle gördüğü için. Annesi de hiç dışarı çıkmıyor. Kayınpederim de dışarı çıkmasını istemez. O evine bakar ama. Çay yok mu diye sormaz gider alır gelir” (G4, 31 yaşında, lise mezunu, ev kadını).

Aktarılan görüşmede; babadan öğrenilen davranış özelliği, evlilikte eş rolüne yansımakta ve yeniden üretilmektedir. Önemli nokta, erkeklerin kendine güvenli, güçlü, cesur, cinsellik konusunda etkin, zihinsel ve bedensel olarak sert ve dayanıklı, gerektiğinde şiddet kullanabilen vb. erkeklik özelliklerinin Parsons’ ın belirttiği üzere bir kuşaktan diğerine kişilik özellikleri şeklinde aktarılarak üretim meselesine dönüşmesidir (Carrigan vd., 1985, s. 555).

Eşitlik ölçüsü, maddi kazancının fazlalığı ve ekonomik özgürlükle de vurgulanmıştır:

“Değil, erkekler güçlüdür. Erkekler çok kurnaz. Kadına fırsat vermeden elinde avcunda ne varsa süpürüyor.” (G2)

Diğer bir eşitsizlik vurgusu ise erkek egemen toplumlarda erkek cinselliğine tanınan özgürlük olarak vuku bulmaktadır. Erkeklerin aksine kadın cinselliği üzerinde baskıcı ve denetleyici olan cinsel ahlakın, erkek cinselliğini özgür kılarak, evlilik öncesi ve evlilik dışı cinsel ilişkiyi desteklediği çeşitli araştırma bulgularıyla da ortaya konmuştur (Sancar, 2016, s. 196- 197; Cankurtaran Öntaş vd., 2011, s. 27-28). Bu durum, kadınların erkeklerle farklılığına ilişkin soruda gündeme gelmiştir:

“Erkek aldatınca bir şey olmuyor, o erkek yapar deniliyor, kadın yaptı mı namussuz o... oluyor. Kadınlar daha ezik çaresiz gibi mi acaba. Ben de aldattım. Herkes tepki gösterdi, kocan iyiydi dedi. Kimse bunun da buna gönülmüş diyen olmadı. Kalbime söz geçiremedim. Diğer adamda ilgi buldum ılımlı yaklaştı. Sevgi gördüm.” (G5, 27 yaşında, ilkokul mezunu, ev kadını)

Kız çocuk olmanın olumlu/olumsuz yönlerini hissedip hissetmedikleri ya da tersten sorduğumuzda erkek olmaları durumunda yaşamlarında ne değişeceği sorusuna kadınlar genellikle kız çocuk olmanın olumsuz yönlerini yaşadıklarına dair cevaplar vermiştir:

“Belki erkek çocuğu olsaydım bu kadar baskı olmazdı. Böyle bir ailenin çocuğu olduğumdan dolayı bu kadar baskı olmazdı. Belki iş hayatım olabilirdi. Saatleri takmazlardı, okuyabilirdim baskı

yapmazlardı. Onlar erkeklerin okumasına önem verirler. İstedğim ilde okuyabilirdim. Ama şu an bayan olduğum için kendi iyiliğim için kısıtlanıyorum aile de kısıtlıyor bunalıma giriyor insan. Cinsiyetim erkek olsaydı daha iyi olurdu. Öyle düşünüyorum.”(G6, 20 yaşında, lise mezunu)

30 yaşındaki G14, ailesinin erkek kardeşine olan düşkünlüğünü şu şekilde ifade ediyor:

“(....) Kız çocuğunu bir hakir görürler. Kıymetlimiz bizim değer verdiğimiz benim bir küçüğüm var, şiddet de gösterdi anneme babama ama öyle bir şeye sorumluluk sahibi de değil hayatta sadece yeme içme anlamına gelmiş gibi o başta şu anda. Bir de sonradan doğdu benim evlendiğim sene, on yaşında şu anda. O kıymetlileri. O da tabi karşı da geliyor küçük büyük kötü alışkanlıklara da başladı. Çünkü doğru yanlış öğretmiyorlar, doğru eğri bu demiyorlar ben yaptığım zaman da bana kızıyorlar. İlk başta sevgi, davranış, anlayış. Atalığı onlara gösteriyorlardı. Baba profili atadır. Geçmişimizden gelir. Bu zaten Farsçada büyük önder demektir, anlamına gelir. Onu Onlar da sağlıyor. Onlara da kızıyor. Mesela Babam sırtına bindir bindir, abim de küçük bir şey yapsın derdi işte onu yaptım ettim ama aradığı zaman da başlardı işte bir gözyaşı dökse bir hapşırırsa dört saatlik yol var Muğla’ ya, orayı bulurlar. Ama ben ölsem mutlu olacaklar.”

Bu anlatıda “kıymetlimiz bizim” ifadesiyle kadın da erkek kardeşinin ayrıcalığını onaylamaktadır. Ayrıca “baba” ata olarak değerlendirilip, düzeni sağlayan, kuralı koyan konumundadır. Kadın söylemiyle bu durumu içselleştirmiş ve babadan bu rolü gerçekleştirmesini beklemektedir. Ancak baba başka bir erkek olan oğlu karşısında zaafi nedeniyle yeterince güçlü davranmamakta ve tarihsel rolünü aksatmaktadır.

Kadın, geleneksel ailede önce babasının ve erkek kardeşlerinin egemenliği ile baskısı altında toplumsallaşır, evlendiğinde ise böylesi bir var olmayı kocası ile olan ilişkilerinde devam ettirir. Kadın ya birinin kızı ya da karısıdır; toplum içerisinde tek başına var olabilmesi neredeyse mümkün değildir. Bu bağımlılık ilişkisi, kız çocuğuna çok küçük yaşlardan başlayarak içselleştirilirken, erkek çocuk “bağımsız” bir biçimde, ileride evinin ekonomik yükümlülüğünü ve bütün sorumluluğu tek başına yerine getirmeye yönlendirilerek, hazır hale getirilir (Tolan, 1991, s. 209). Bu durumun bir örneğini, G7, babasının sevgisini, maaş kartlarını erkek kardeşine vererek gösterdiğini dile getiriyor:

“Bu konuda rahatsız değilim. Benden küçük oğlan var. Babam onu çok seviyor. Haşa ama tövbe deyim senin canını verelim o yaşayacak diyelim babam hiç gözünü kırpmadan verir yani. Çok seviyor. Sevsin ya. Evladı ya sevsin. -Sevgilerini nasıl gösterirler? Babamın kartları oğlan kardeşimde. Maaş kartları. Evi ona verdi onun evi olduğu halde. Bak benim yok mesela. Buna üzuldüm ben mesela. Bu mirastı aslında. Hepimiz eşit alaydık da ben vereydim kardeşime. Bunu hep söylerim. O kadar çok seviyoruz hepimiz de onu. Bu olay olduktan iki ay sonra filan oldu. Babam anneme o kadar çok iyi baktı ki çocuk iyi doğsun diye. Balıklar konserveler alıp yedirdiyordu. Çilekler. Çilek yiyince akıllı oluyor denirdi. Çok şey yaptı babam. İyi baktı. Biz seviyoruz çocuğumuza biz baktık. Annem toparlanamadı bir de doğum yapınca. Keşke oğlan olmayaydı da başımıza bu olay gelmeyeydi. Konu komşu kavgalarda sürekli “karı olsan oğlan doğururdun” derdi herkes yani. ‘Sen kadın değilsin, karı olsan oğlan doğururdun’ dediler.”(G7, 47 yaşında, ortaokul mezunu, ev kadını)

Erkekler kadar kadınlar da diğer kadınlara, annelik üzerinden değer biçmektedir. Kadınların toplumda işlerlik kazanabilmesi ve birey olarak kabul edilmeleri, erkek çocuk annesi olmak ile eşdeğer

görülmektedir. Bu kurgu, önce kadınları değersizleştirir. Ve “...erkek merkezli bir toplumda kadınlar, yerine getirdikleri işlevlerle tanımlanırlar: Üreme” diyen Donovan (2013, s. 283), çok önemli bir noktayı işaret etmektedir. Anne olmayan kadınların da “ciddiye alınması” ve birey olarak diğerleriyle eşit değerlere sahip olabilmesi için öncelikle anneliğin kutsallığını ve içeriğini sorgulamak, sonrasında da toplumsal cinsiyete dayalı işbölümünü dönüştürmek gerekir (Sever, 2015, s. 72). İleri merhalede ise, ilk koşulu annelik ile yerine getiren kadının değeri, çocuğun cinsiyetinin erkek olması ile toplum tarafından pekiştirilir:

“*Senin hep kız oluyor, kız doğuruyon erkek doğuramıyon derlerdi. Bizim köyde kız çocuklarına fazla önem vermezlerdi. Erkek, kız ayırt yapıyorlardı. Onlara daha çok sevgi gösteriyorlar. İstediklerini yapıyorlar. Ben kız çocuğuma bebek arabası filan aldığımda kaynatam tepki gösterirdi. Elbise filan niye alıyon derdi. Sonra oğlan olduğunda kendisi alırdı oğlana. Örümcek filan. Bezini kendisi alırdı. Kızlarıma ne kaynanam bir şey alırdı ne kaynatam bir şey alırdı. Ana kucağına filan oğlan olunca almamıza izin verirdi.*” (G10, 26 yaşında, ortaokul mezunu, ev kadını)

Aile içerisinde şiddet gören kadınların “kol kırılır yen içinde kalır” söyleminden hareketle yaşadıklarını, aile dışında duyulmasını istemedikleri ve fiziksel şiddete sessiz kalmayı da tercih ettikleri görülmüştür:

“*İçim kan ağlasa da canım aşkım bitanem. Hep mutlu rolleri. Hep öyle yapıyorsun ne yalan söyleyeyim. Korkudan. napıcan. Dayak yiyon sopa yiyon, canım aşkım. Nereye gitsen hep güliüyom. Dayak yedim hatta o gün. Akraları geldi. Yirmi sekiz kişi düşün. Yemeği içmesi bulaşığı. Makinem yok bir şeyim yok. Onca insanın. Dayak yedim, annelerindeydi onlar, al onları getir bizim eve. Ben dayak yemişim. Yüzüm gözüm kıpkırmızı şiş, ağlamışım. O demiş uyuyor biraz hasta demiş. Hâlbuki dayak yedim. Ağladım ağladım. Hiç kimseye belli etme diye diye. Kimseye söylemeyeceksin belli etmiyecen diye diye.*” (G12, 44 yaşında, ilkokulu mezunu, ev kadını)

Bu örnek uç anlatılar barındırır da; kadınların ekonomik, sosyal, fiziksel ve psikolojik konumları erkeğin şiddetine boyun eğmelerine, rıza göstermelerine neden olabilmektedir. Çoğunlukla çaresizlikten kaynaklanan bu durum, zaman zaman ataerkil söylemler aracılığıyla meşrulaştırılabilmektedir. Bourdieu’ a göre, kadınlar boyun eğme durumuna kendi rızalarıyla, bilinçli olarak değil fakat zorlama da olmaksızın kendiliğinden razı olurlar. Kendiliğinde rıza burada çaresizliğin ve toplumsal koşulların söylemsel olarak meşrulaştırılması anlamına da gelebilmektedir. O’na göre; eril tahakkümü, kadınlar toplumsal düzenin bir ürünü ve devam ettiricisi olarak “doğal” ve “normal” olarak kabul etme eğilimindedir. Kadınlar eril tahakküm fikrini üreten şemaları kendi habituslarında, meşrulaştırır ve yeniden üretirler. Kısacası, kadının egemenlik altına alınma ilişkisini kabul etmesi, kadının bu egemenliğin üretildiği ayrımları kabul etmesiyle ve bu ayrımları doğal olarak benimsemesi ile ilişkilidir (Bourdieu, 2016, s. 49-56). Nihayetinde ise kadın, eşine daimi bağlılık duygusu içerisinde, çevresine karşı sürekli sakin, edilgen bir konumda, etrafına mutluluk dağıtan, eşinin beklentilerini karşılayan bir hale gelir:

“*Eşim benim bir tek huyumu takdir ederdi, beni dövse, sövse, benim boğazımı sıkırsa, üç kere bizim balkon çok yüksek beni salladı atacağı dedi, benim tek takdir ettiği yönüm, ben aileme hiçbir şey söylemezdim. Takdir ediyorum sen aileme hiçbir şey söylemiyorsun diyordu başka bir şey demiyordu hocam. Mesela ben seni mezarın içine soksam diri diri üç saat toprağın altına, gene ben söylemezdim.*”

(G8, 18 yaşında, ortaokul mezunu, ev kadını)

Bu anlatı da her iki cinsin de erkeğe itaati meşru görmekte olduğunu ve kadının şiddete olan tahammülünün kadından beklenen bir meziyete dönüştüğünün çarpıcı bir örneğini teşkil etmektedir. Aile ve özel alanda olana dair kadının aleyhine işleyen bu ketum tavır bu örnekler çarpıcı biçimde ifade etmektedir. Bu nedenle zamanla feminist hareketin sloganına dönüşen “*özel olan politiktir*” cümlesi kadınların canları pahasına özel olanı kamusal alanda dile getirmelerinin önündeki engelleri kaldırmak için kullanılmaktadır.

2.5. Yerleşik Kalıp Yargılara ve Rollere Karşın Dile Getirilen Beklentiler

Şiddete maruz kalmış kadınların toplumsal cinsiyet algıları ve özellikle erkeklere dair beklentilerini dile getirmeleri istendiğinde her şeye rağmen bir şeylerin değişeceğine dair umut taşıdıkları söylenebilir. “Kadın ve erkeğin aslında eşit olduğu”, “erkeğin sorumluluk sahibi olması gerektiği” ve “erkeklere güvenilmez” gibi birbiriyle çelişen ifadeler aslında şiddet mağduru kadınların ideal olan ile gerçekler arasında kaldığını göstermektedir.

Wade (1994, s. 128-129), Kolombiya'nın Pasifik bölgesinin kırsal kesiminde yaşayan erkeklerle yaptığı çalışmada; bir erkeğin idealinde, karısının evde kalmasını sağlayacak kadar para kazanmak ve arkadaşlarıyla dilediği kadar vakit geçirmeyi istemek olarak belirtmiştir. Fakat genelde bu iki erkeklik imgesini sürdürülmesi pek mümkün olmamaktadır. Örneğin; erkek devamlı bir işe sahip olamayıp, eve yeterli parayı getirememekte, karısı da bunun sonucunda çalışmak istemekte, bu da ikisinin arasında sürtüşmelere, çatışmalara ve kocanın şiddetine yol açmaktadır. Tam da bu noktada, “erkek nasıl olmalı” sorusuna kadınların cevaplarında, sorumluluk sahibi olma, evine sahip çıkma özellikleri vurgulanmıştır:

“*Ailesine sahip çıkmalı. Çocuklarına sahip çıkmalı, başkalarına ezdirmemeli. Görevini bilmesi mesela tam bir işte temelli çalışmak. Bir gün gidiyor onunla kavga ettim ondan ayrılıyor*”(G1, 32 yaşında, ilkokul mezunu, ev kadını).

“*Evine yuvasını yapıcı olmalı.*”(G2, 52 yaşında, ilkokul mezunu, işçi)

“*Sorumluluğunu bilecek. Sorumluluk alamayacaksa o sorumluluğun altına girmeyecek.*” (G9, 32 yaşında, lise mezunu, ev kadını)

“*Bir erkek de evine bağlı olmalı, işine, eşine çocuklarına bağlı olmalı. Ailesini tamamen çıkarmasın ama ailesine de bazen laf ettirmemesi ağır konuşmaması lazım.*” (G10, 26 yaşında, ortaokul mezunu, ev kadını)

“*Özü sözü bir olmalı, sahip çıkmalı, doğru dürüst olmalı, emanet bilmeli, riyakâr yalancı olmamalı. Kıyafet eşya benzerini aramam.*” (G14, 30 yaşında, ortaokul mezunu, ev kadını)

Bu ifadeler geleneksel erkeklik tanımlamalarına referansla kendi eşlerinde eksik olanı ifade etmektedir. Bir anlamda kadınların beklentilerini de biçimlendiren bu tanımlamalar görüşülen kadınların erkeklerden temel taleplerine ve ideal erkek, eş tanımlamalarına dönüşmüştür. Oysa söyledikleri bir çok özellik insana dair ve olması gereken özelliklerdir.

Çocuğunuza aşıladığınız-aşılamaya çalıştığınız en önemli ilke sorusuna G3'ün cevabı çok çarpıcıdır:

“*(Gülerek) Erkeklere güvenme kızım.*”

“*Babanızı örnek almayın, baban böyle yapıyor ama ilerde siz yapmayın diyorum, aldığınız*

eşinize bile karışmayacağım diyorum. Yuva kurunca kavgayla dövüşle sürdürmeyin diyorum.” (G1)

Eşinden şiddet gören kadınların çocuklarına verdikleri nasihatlerin başında babalarını örnek almamaları gerektiğine ilişkin cinsiyet rol örnekleri; gelecek nesillerin erkeklik algılarının oluşumu, kendi algılarının devamlılığı ile eşdeğer biçimde gerçekleşir:

“En çok babanız gibi olman diyorum. Onların iyi birisi olmasını, çoluğunu çocuğuna iyi bakmasını, yarın. Böyle kavga etmemelerini. Çünkü her gün duyuyorlar evde kavgaları. Tabi ki örnek alacaklar. Oğlan çocuğu babasını örnek alacak. Hangi anlamda örnek almamasını istersin? Çenesi, böyle kavgası. Her şeye böyle karşı çıkması. Hiç kimselere sokulmaması. Hep böyle perdenin arkasında oturması. Bir günde çıkıp konuya komşuya ‘selamünaleyküm abi nasılsın’ diye sormaması. Bir eve misafirlğe gitmemesi bayram gelir seyran gelir bir yere göndermemesi ailelere.”(G7)

Şiddet mağduru kadınlar ataerkil değerler ve idealleştirilen erkeklik algıları arasında kalsalar dahi, her şeye karşın sistemin tanıkları ve kurbanları oldukları için belki de sisteme ve şiddeti besleyen ideal erkeklik kalıp yargılarına başkaldıran, evi terk eden başka bir yere, merkeze, kuruma başvurarak bazı şeyleri değiştirebilmenin sessiz bilgisini ve umudunu da taşımaktadırlar.

3. SONUÇ

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları bağlamında özellikle erkeklik ve şiddet ilişkisini şiddet mağduru kadınların anlatılarından ve deneyimlerinden hareketle tartışmayı hedefleyen bu çalışma erkeklik, kadın konuklevleri ve şiddet üreten sosyo-kültürel dinamiklerin bağlamında konuyu tartışmaktadır. Erkeklik ve erkeklğe ilişkin unsurların toplumsal olarak inşa edildiği göz önüne alındığında, iktidar ilişkileri içinde buna bağlı şiddet ortaya çıkan temel noktadır. Bu bağlamda aile içerisinde şiddete maruz kalan kadınlar, mağdur kimliğiyle çoğu zaman evden gitmek ve kadın konuklevlerinden hizmet almak durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla, kadınların şahit olduğu, bizatihi maruz kaldıkları olumsuz deneyimler sonrasındaki erkeklik algıları, hayatlarına uyum süreçlerini etkileyecek kadar güçlü bir yapıdadır ve anlaşılması, tartışılması önem arz etmektedir. Şiddeti üreten koşullar ve sosyal yapı söz konusu olduğunda tek taraflı değerlendirmeler eksik kalmaktadır. Sorunun çözümü her iki cinsi de ilgilendirmekte ve toplumsal cinsiyete dair kalıp yargıların sorgulanmasını gündeme getirmektedir. Çünkü somut şiddete maruz kalmış kadınlar için somut ve acil çözümler üretmek elzemdir. Ancak uzun vadede sorunun çözülmesi toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ilişkin algısal dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Tıbbi ve psikolojik örnekler dışarıda bırakılmak kaydıyla şiddeti üreten ve meşrulaştıran sosyo- kültürel ve ekonomik koşullar aynı zamanda toplumsal cinsiyet kalıplarına dair algısal dönüşümleri de zorunlu kılmaktadır. Bu anlamda şiddet mağduru kadınların erkeklik algıları ve erkeklik rolleri bağlamında şiddete yükledikleri anlamların tartışılması önemlidir. Çalışma, görüşülen kadınların yaşam öyküleri ve deneyimlerinden hareketle erkeklik algısı ve şiddeti meşrulaştırma süreçlerini tartışmayı hedeflemiştir. Şiddetten kaçmak ve yeni bir başlangıç yapabilmek umuduyla kadın konuklevine gelen kadınların, ataerkil sistem içerisinde çoğunlukla yenilmeleri, geri adım atmaları, umutlarının kırılmasına neden olmaları ve ataerkil kalıpları yeniden üretme yolunu seçmeleri söz konusu olsa da tüm bu olumsuzluklara rağmen bir çıkış yolu arama çabası olarak değerlendirilmelidir. Bu anlamda gerekli destek verildiğinde her iki cins için de dönüşümün gerçekleşmesinin mümkün olduğu

düşünülmektedir.

Bir başka deyişle kadınlar; anne, sevgili, eş, iş arkadaşı vb. konumları itibariyle, toplumsal cinsiyete dair kalıpların ve erkeklik rollerinin inşa sürecindeki rolleri ve ataerkil sistemin yeniden inşasında etkin olma potansiyeli kadar dönüşümü gerçekleştirecek potansiyele de sahiptirler. Dolayısıyla kadınların egemen erkeklik davranış kalıplarını ne ölçüde kabullendiği, onaylandığı ya da reddettiği önemlidir. Ancak dişil değerlerin güçsüzlüğüne atıfta bulunan Sancar'a göre, annelerin oğullarını eşitlikçi ve şiddet karşıtı yetiştirmeleri zorluklara karşılık gelebilmektedir. Çünkü egemen erkeklik, değerleri anneden öğrenmeyi reddetmektedir. Kendini sağlıklı beslemeyi öğrenmek, diğer insanlarla empati kurabilmek gibi dişil değerler toplumsal ilişkilerin temeli haline gelememekte, bunları toplumsal alana katacak çok fazla olanak ve uygun bir dil de bulunmamaktadır. Haliyle bu toplumsal kurgudan ortaya çıkan cinsiyetler arasındaki zıtlıklar ve karşıtlıklar da kadınları olduğu kadar erkekleri de daha eşit ve özgür insanlardan oluşan bir toplumda yaşamaktan mahrum bırakmaktadır (Sancar, 2016, s. 309). Sancar'a atıfla, eşitlikçi, şiddet karşıtı ve empatik dil potansiyelini barındıran dişil değerlerin öne çıkması kadınların toplumsal yaşama daha etkin ve aktif katılımıyla mümkündür. Bu anlamda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının değişmez, vazgeçilmez değerler değil, toplumsal ve kültürel inşa süreçlerinin ürünü olduğu ve değişip dönüşebilen dinamiklerin ürünü olduğu bilgisi vurgulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akın, A. ve Demirel, S. (2003). Toplumsal Cinsiyet Kavramı ve Sağlığa Etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 73-82.
- Altınay, A. ve Arat, A. (2007). *Türkiye'de Kadına Yönelik Şiddet*. İstanbul: Punto Baskı.
- Atay, T. (2004). "Erkeklik" En Çok Erkeği Ezer! *Toplum ve Bilim* (101), 11-30.
- Berktaş, F. (2016). *Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın Hıristiyanlıkta ve İslamiyet'te Kadının Statüsüne Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım* (6. baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Birleşmiş Milletler. (1993). *Kadınlara Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılmasına Dair Bildirge*. Erişim 7 Ocak 2018, https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/belge/uluslararası_belgeler/kadına_karsi_siddet/BM%20Kad%C4%B1na%20Kar%C5%9F%C4%B1%20%C5%9Eiddetin%20Ortadan%20Kald%C4%B1r%C4%B1lmas%C4%B1na%20Dair%20Bildirgesi%2020.12.1993.pdf adresinden alındı
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language And Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2016). *Eril Tahakküm*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Brownmiller, S. (1993). *Against Our Will: Men Women and Rape*. New York: Ballantine Books.
- Cankurtaran Öntaş, Ö., Buz, S., Hatiboğlu, B. ve Öztürk, A. (2011). Opinions of Social Work Students On Gender: A Qualitative Research. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(2), 19-36.
- Carrigan, T., Connell, B. ve Lee, J. (1985). Toward A New Sociology Of Masculinity. *Theory and Society*, 14(5), 551-604.
- Connell, R. W. (2000). *The Men And The Boys*. California: University of California Press.

- Connell, R. W. (2002). On Hegemonic Masculinity and Violence: Response to Jefferson and Hall. *Theoretical Criminology*, 6(1), 89-99.
- Coward, R. (1995). *Şu Hain Kalplerimiz Kadınlar Erkeklerle Neden Teslim Olurlar?* (A. Bora, ve A. Emre, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Davidoff, L. (2012). *Feminist Tarih Yazımında Sınıf ve Cinsiyet*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demez, G. (2005). *Kabadaydan Sanal Delikanlıya Değişen Erkek İmgesi*. İstanbul: Babil Yayınları.
- Demren, Ç. (2008). Kadınlık Dolayısıyla Erkeklik Öznelliği. *C.Ü.Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 73-92.
- Donovan, J. (2013). *Feminist Teori*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dökmen, Z. Y. (2014). *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar* (5. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2002). *Reducing Risks, Promoting Healthy Life*. Geneva : Dünya Sağlık Örgütü.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2013). *Global and Regional Estimates of Violence against Women*. Cenevre: Dünya Sağlık Örgütü.
- Erdoğan, S., Aktaş, A. ve Bayram, G. (2009). Sığınma Evinde Yaşayan Bir Grup Kadının Şiddet Deneyimleri ve Baş Etme Yaklaşımları: Niteliksel Bir Çalışma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 807-824.
- Eren, A. (2005). Korku Kültürü, Değerler Kültürü, Şiddet. *Aile ve Toplum*, 2(8), 23-37.
- Groes Green, C. (2009). Hegemonic and Subordinated Masculinities: Class, Violence and Sexual Performance Among Young Mozambican Men. *Nordic Journal of African Studies*, 18(4), 286-304.
- Güneş, H. N. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Erkeklik Rollerini Algısının Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi: Bitlis Eren Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 461-470.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2009). *Türkiye'de Kadına Yönelik Şiddet Araştırması*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2017). *Türkiye'de Kadın*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Kandiyoti, D. (2015). *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar: Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler*. (A. Bora, F. Sayılan, Ş. Tekeli, H. Tapınç ve F. Özbay, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kılıç, G. ve Yıldız, M. (2017). Kadın Konuğusunda Kalan ve Şiddete Uğramış Kadınların İlişkilerine İlişkin Bilişsel Çarpıtma Düzeylerinin Örselleyici Stres, Depresyon ve Umutsuzluk Düzeyleri İle İlişkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-5.
- Kimmel, M. S. (2004). Masculinity as Homophobia: Fear, Shame and Silence in the Construction of Gender Identity. P. F. Murphy, (Ed.), *Feminism & Masculinities* içinde (182-199). Oxford Readings in Feminism.
- Kümbetoğlu, B., User, İ. ve Akpınar, A. (2012). *Kayıp İşçi Kadınlar Kayıtdışı Çalışmaya Dair Bir Alan Araştırması*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Maybek, S. D. (2017). Şiddet Mağduru Kadınların Sığınmaevi Sonrası Deneyimleri. *Sosyoloji Konferansları*(55), 153-179.

- Öztürk, A. B. (2014). *Erkeklik ve Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet: Eşine Şiddet Uygulayan Erkekler*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Powell, G. ve Greenhaus, J. (2010). Sex, Gender, and Decisions at The Family - Work Interface. *Journal of Management*, 36(4), 1011-1039.
- Resmi Gazete. (20 Mart 2012). 6284 Sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun. Erişim 25 Şubat 2018, :<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120320-16.htm> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (1998). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na Bağlı Kadın Konukevleri Yönetmeliği.
- Sallan Gül, S. (2013). *Türkiye'de Kadın Sığınmaevleri* (2. baskı). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Sancar, S. (2016). *Erkeklik: İmkansız İktidar* (4. baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Sever, M. (2015). Kadınlık, Annelik, Gönüllü Çocuksuzluk: Elisabeth Badinter'den Kadınlık mı Annelik mi?, Tina Miller'dan Annelik Duygusu: Mitler ve Deneyimler ve Corinne Maier'den No Kid Üzerinden Bir Karşılaştırmalı Okuma Çalışması. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 7(2), 72-86.
- Taşkale , N. ve Soygüt, G. (2016). Kadın Sığınma Evlerinde Kalan Şiddet Mağduru Kadınlar: Demografik ve Sosyoekonomik Bir İnceleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(Özel Sayı), 3-11.
- Terzioğlu, F. ve Taşkın, L. (2008). Kadının Toplumsal Cinsiyet Rolünün Liderlik Davranışlarına ve Hemşirelik Mesleğine Yansımaları. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 62-67.
- Tolan, B. (1991). Aile, Cinsiyet ve Cinsel Roller. *Türk Aile Ansiklopedisi* içinde, (208-214). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Türkoğlu, B. (2013). Fay Hattındaki Erkeklikler: Çalışma ve İşsizlik Ekseninde Erkekliğe Bakış. *Mülkiye Dergisi*, 37(4), 33-61.
- Ünal, G. (2005). Aile İçi Şiddet. *Aile ve Toplum*, 2(9), 85-93.
- Vahip, I. (2002). Evdeki Şiddet ve Gelişimsel Boyutu: Farklı Bir Açıdan Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 312-319.
- Wade, P. (1994). Man The Hunter - Gender and Violence in Music and Drinking Contexts in Colombia. P. Harvey ve P. Gow (Ed.), *Sex and Violence: Issues in Representation and Experience* içinde (113-137). London: Routledge.
- World Health Organisation (2013). *Global And Regional Estimates Of Violence Against Women: Prevalence And Health Effects Of Intimate Partner Violence And Non-Partner Sexual Violence*. Cenevre.
- Yavuz, Ş. (2015). Ataerkil Egemen Erkeklik Değerlerinin Üretiminde Kadınların Rolü: Trabzon Örneği. *Feminist Eleştiri*, 7(116-129).

EK 1. GÖRÜŞMECİ LİSTESİ

GÖRÜŞMECİ	YAŞ	MEDENİ DURUM	EĞİTİM DURUMU	ÇOCUK	MESLEK
G1	32	Evli	İlkokul	2	Ev hanımı
G2	52	Evli (İkinci evlilik)	İlkokul	2	Tekstilde işçi
G3	30	Boşanmış (Nikahsız birliktelik)	İlkokul	1	Kuaför
G4	31	Evli	Lise	2	Ev Kadını
G5	27	Boşanmış (İkinci evlilik)	İlkokul	yok	Ev Kadını
G6	20	Bekâr	Lise	yok	Öğrenci
G7	47	Evli	Ortaokul	3	Ev Kadını
G8	18	Evli	Ortaokul	1	Ev Kadını
G9	32	Boşanmış (Nikahsız birliktelik)	Lise	2	Ev Kadını
G10	26	Evli	Ortaokul	3	Ev Kadını
G11	45	Evli (Nikahsız birliktelik)	İlkokul	2	Ev Kadını
G12	44	Evli (İkinci evlilik)	İlkokul	2	Ev Kadını
G13	65	Evli	Okur-yazar	3	Ev Kadını
G14	30	Boşanmış	Ortaokul	2	Ev Kadını
G15	38	Evli	Üniversite	2	Hemşire



DEPREM ZARARLARININ EN AZA İNDİRİLMESİNE YARDIMCI OLMADA, ÖNLİSANS DÜZEYİNDE ELEMAN YETİŞTİREREK YENİ BİR YAKLAŞIM GELİŞTİRME: AMPİRİK BİR ÇALIŞMA¹

DEVELOPING A NEW APPROACH HELPING TO REDUCE EARTHQUAKE DAMAGES TO ITS MINIMUM THROUGH EDUCATING PERSONNEL ON AN ASSOCIATE DEGREE LEVEL: AN EMPIRICAL STUDY

Bilge DOĞANLI¹ Osman BAYRI²

Öz

Ülkelerin zenginliklerinin nitelikli işgücü ile ölçüldüğü bir dönemde bulunulmakta ve ekonomik hayatta yaşanan değişim ve gelişim sürecinde, nitelikli işgücü ülkeler için çok önemli bir kaynak haline gelmektedir. Hızla globalleşen dünyada malların ve hizmetlerin serbest dolaşımının artması, ülkelere nitelikli işgücü arzı sağlamaları konusunda zorlayıcı bir güç oluşturmaktadır. İşgücünde verimliliğin artmasında ve işgücü piyasasındaki yetersizliklerinin giderilmesinde, mesleki teknik eğitim önemli role sahiptir. Meslek yüksekokulları (MYO), belirli mesleklere yönelik ara eleman yetiştirmeyi amaçlayan iki yıllık mesleki ve teknik eğitim veren kurumlardır. MYO öğrencilerinin, mezuniyet sonrası çalışmayı arzu ettikleri ve bunun planını yaptıkları bir işlerinin olması gerekir. Ancak günümüz Türkiye koşullarında sosyal imkanlarla donatılmış ve ücreti öğrencileri tatmin edecek bir işe girmek kolay değildir. Benzer bölümlerin mezunları ile dolu bir ortamda mezunların iş bulmaları nerede ise imkânsız görünmektedir. Bu nedenle hedef, alanında marka olmuş bölümlerden, piyasanın istek ve ihtiyaçları doğrultusunda ve diğer mezunlarda olmayan farklı bilgi, beceri ve özellikler ile mezunu olabilmek olmalıdır.

Bu çalışmanın temel amacı hem inşaat sektörünün ekonomi içinde öneminin arttığı hem de genç işsizlik oranının yüksek düzeyde olduğu bir ortamda, MYO'lar bünyesinde oluşturulacak inşaat ustalığı eğitiminin öğrenciler tarafından tercih edilip edilmeyeceğinin belirlenmesidir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Marka, Marka İmajı, Meslek Yüksek Okulu, İnşaat Ustalığı

Abstract

There has been in an era that the wealth of nations is measured by qualified work force and qualified work force has been become a crucial source for countries in the change and development process experienced in economic life. Increasing free transfer of goods and services in the fast

¹ UMYOS 2011'de çalışma taslak olarak sunulmuştur

¹ Dr. Öğretim Üyesi, ADÜ, Nazilli İİBF, UTF Bölümü, Uluslararası İşletmecilik ABD, bdoganli@adu.edu.tr

² Prof. Dr., SDÜ, İİBF, İşletme Bölümü, Muhasebe Finansman ABD, osmanbayri@sdu.edu.tr

globalizing World poses a coercive power in the issue of providing qualified work force for countries. The Professional technical education has a major role in the increase of productivity and the overcoming deficiencies in labour market. Vocational high schools are institutions which provide two-year education that aims to educate intermediate staff for the determined vocations. The students of VHS should have jobs which they planned previously and aspire to work after their graduation. However, in current Turkey's circumstances, it is not easy to get a job that is equipped by social opportunities and graduate students are satisfied with its salary. It doesn't seem possible for graduates to find a job in an environment which is full of similar school graduates. For this reason, the goal has to be the graduates who have a different knowledge, skills and qualifications in the direction of the interests and the requirements of market, than the other graduates do not have.

The aim of this study is to determine, whether the education of construction foremen, which is going to be constituted within the scope of Vocational High Schools, opted by the students, in a situation not only increasing significance of the construction sector within the economy but also in case of the high level of young unemployment.

Keywords: Earthquake, Brand, Brand Image, Vocational High Schools, Construction Foremen.

1.GİRİŞ

Meslek Yüksek Okulları (MYO'lar), belirli mesleklere yönelik, ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıl eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur (Mesleki Teknik Eğitim Yönetmeliği, 2002). MYO, 1975 yılında ülkemizin yükseköğretim kapsamına alınmış ve çeşitli konularda 1977 yılından bu yana pek çok mezun vermiştir. Hemen her konuda eğitim veren MYO sayısı başlangıç itibariyle 57 ve 258 bölüm halinde organize edilmiş (Kocaman ve Açıkgöz, 2009) iken, günümüzde bölüm sayısı artarak (yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-anasayfa.php) 270'lere yaklaşmıştır ve sayısı da her yıl artış göstermektedir. İş dünyasına nitelikli eleman yetiştirme konusu, mesleki eğitimin her dönemde karşılaşılan bir sorunu olmuştur. Bu sorunun çözülmesine yönelik olarak kurulan MYO'nun amacı; üniversite kapılarındaki yığılmaları önlemenin haricinde, gerçek anlamda sanayinin ihtiyacı olan ara kademe teknik elemanların eğitilerek, yetiştirilmesini gerçekleştirmektir. Bu bakımdan MYO'lar, yükseköğretim kapsamında önemli yer ve göreve sahiptirler.

MYO'lar verilen mesleki teknik eğitimin amacı, üretim ve hizmet endüstrilerinin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmektedir. Günümüzde arza dayalı mesleki teknik eğitimden talebe dayalı mesleki teknik eğitime geçilmiştir. Ancak öğrencilerin, çalışanların, işverenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda mesleki teknik eğitim verilmelidir (YÖK, 2007).

Türkiye'nin içinde bulunduğu coğrafi şartlarda deprem gerçeği ile yaşamayı öğrenmek gerekmektedir. Genel ifade ile de "depremler değil yaşanan binalar öldürmektedir". Böylesi bir durumda bu binalar da kullanılan malzemelerin kalitesi kadar, bu malzemeyi kullanan ustaların eğitim kalitesi de büyük önem arz etmektedir. Çalışmanın çıkış noktasını oluşturan bu gerçeklik, bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik mesleki teknik eğitim veren okulların açılmasının bir zorunluluk olduğu düşüncesini oluşturmuştur. Öğrencinin iş hayatından beklentilerini etkileyen faktörler çok çeşitli olabilir (Aytaç, 1995). Bu beklentiler her ne kadar yüksek ücretli bir işte çalışmak olsa da, gerçekleştirilen işin

toplum içinde saygınlığının olması da bir o kadar önemlidir. Eğitimsiz insanların gerçekleştirdiğine dair toplumda geniş bir kanı olan inşaat ustalığının çeşitli alanları MYO okutulan bölümler olduğunda, öğrenciler üniversiteli bir çalışan olarak toplum içinde saygınlıklarının artacaklarını düşünmektedirler. Hem Türk halkı için çok önemli bir sorun olan “Deprem” in eğitilmiş çalışanlarca sorun olmaktan çıkarılması, hem de inşaat gibi kazancı yüksek olan bir sektörün MYO bölüm olarak okutulması sonucu, mezunların yaşam standartlarının yükselebileceği de öngörülmektedir.

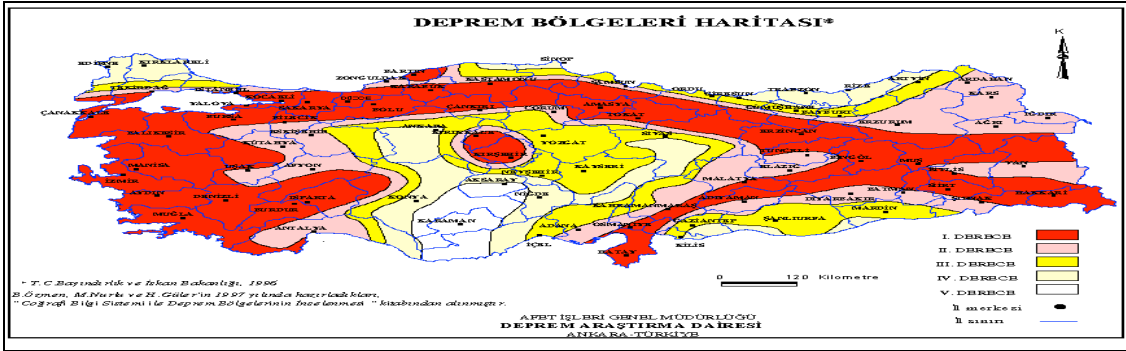
Meslek yüksekokullarına program açmak için, ME-TEB kapsamında; programın yöredeki diğer meslek yüksekokullarında mevcut olup olmaması, programın uygulandığı en yakın meslek yüksekokulunun söz konusu yöreye mesafesi ve öğrenci sayısı, programın açılmasının bir zorunluluk olup olmaması gibi kriterler bulunmaktadır. Programın hazırlanmasında: ülkenin insan gücü yetiştirme planı, beş yıllık kalkınma planları, hükümetlerin kalkınma planları, bilim-teknoloji-ulusal planı, sanayi ve ticari işletmelerin ihtiyaçları, teknolojinin getirdiği yeni alanlar / branşlar, bireylerin mesleki ve teknik eğitim ihtiyaçları, sanayide beklenen büyümedeki değişimler, ülkenin demografik eğilimleri ve teknolojik gelişmelerin iş yerlerinde meydana getirebileceği gelişmeler etkilidir. Programın yöreye sosyoekonomik katkısı, yaratacağı işgücü, ihracat imkânı gibi faktörler açılma gerekçelerini oluşturmaktadır. Program ulusal ve bölgesel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde belirlenmeli, öncelikle düşünülecek olan husus istihdam olmalıdır. Bu nedenle hem ulusal hem de yöresel ölçekte o programın istihdam analizinin yapılması gereklidir (yok.gov.tr). Bu tanımda, açıkça göstermektedir ki, iktisadi ve idari programlar etrafında yoğunlaşan MYO programlarının, bir o kadar da aynı alanda mezun veren fakültelerin bulunduğu ülkemizde, farklılık yaratarak açılacak olan inşaat ustalığı bölümleri, inşaat sektörünün de ihtiyacı olan kaliteli eleman ihtiyacını kapatabilecek ve mezunlarına iş bulma garantisi verebilecektir.

1.1. Türkiye ve Depremler

Yerküre üzerinde oluşan depremlerin büyüklüğü ve neden oldukları zararlar göz önüne alındığında iki ana deprem kuşağı en çok ilgi çeken bölgelerdir. Bunlardan biri Büyük Okyanusu çevreleyen ve özellikle Japonya üzerinde etkili olan Pasifik Deprem Kuşağı, diğeri ise Cebelitarık'tan Endonezya adalarına uzanan ve Türkiye'nin de içinde bulunduğu Akdeniz-Himalaya deprem kuşağıdır (bu kuşak aktif bir deprem kuşağıdır). Türkiye'nin de bulunduğu bu bölgede büyük levhalar arasında küçük birçok levhanın olması, Türkiye'nin büyük bir bölümünün deprem kuşağı içinde yer almasına neden olmaktadır (sayisalgrafik.com.tr/deprem/).

Deprem olgusu ülkelerde mevcut yapı düzeyi düşüklüğünü ortaya koymaktadır. Yaşanan depremlerde oluşan hasarların çok büyük olmasında hem tasarım hem de mühendislik hataları ve “İŞÇİLİK KUSURLARI” belirlenmiştir. Bu hatalar; malzeme kusurları (agrega, beton, çimento ve donatı), donatı ve beton üretimindeki işçilik kusurlarıdır (megainsaatvemimarlik.wordpress.com, 2009).

1.1.1. Türkiye Deprem Risk Haritası



Kaynak: <http://www.deprem.gov.tr/tr/kategori/deprem-bolgeleri-haritasi-28841>

1.1.2. Türkiye deki Deprem Kuşakları

Türkiye'nin yüz ölçümünün % 42'si birinci derecede önemli deprem kuşağındadır. Yapılması gereken, depremin özelliklerini çok iyi tanıyıp gerekli önlemleri almaktır.

1.1.2.1. Türkiye Deprem Kuşakları

Kuzey Anadolu Deprem Kuşağı: Türkiye'nin kuzey kesiminde doğu-batı doğrultusunda uzanan kuzey Anadolu deprem kuşağı yaklaşık 1500km uzunluğa sahiptir. Marmara Bölgesinde, Saros Körfezinden başlayıp, Doğu Anadolu Bölgesindeki Aras Vadisine kadar uzanmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Deprem Kuşağı: İskenderun Körfezinden Van'ın doğusuna kadar bir yay çizerek uzanmaktadır. Hatay, Kahramanmaraş, Adıyaman, Malatya, Elazığ, Bitlis ve Van bu kuşaktadır.

Batı Anadolu Deprem Kuşağı: Ege Bölgesi'ndeki Bakırçay, Gediz, Küçük ve Büyük Menderes çöküntü ovaları boyunca uzanan bazı diri fay hatları bulunmaktadır. Bu deprem kuşağı; Ayvalık, Dikili, İzmir, Aydın, Denizli, Isparta ve Akşehir'i içine almaktadır (icisleriafad.gov.tr/ulkemizin-deprem-riski-haritasi).

1.1.2.2. Türkiye'nin Deprem Tehlikesi Bakımından Bölgeleri

I. Derece Deprem Bölgeleri; başta Kuzey Anadolu ve Güneydoğu Anadolu fay kuşakları boyunca uzanan sahalara ile Ege Bölgesi ve Göller Yöresini kapsar.

II. Derece Deprem Bölgesi; I. derece deprem bölgelerinin çevresini kuşatır.

III. Ve IV. Derece Deprem Bölgesi; Trakya'nın kuzeyi, Karadeniz kıyıları. İç Anadolu'nun çevresi ile Güneydoğu Anadolu'nun güneyini kapsamaktadır.

V. Derece Deprem Bölgesi; Tuz Gölü ile Akdeniz kıyısı arasındaki saha, deprem tehlikesinin en az olduğu bölgedir.

I. Derece deprem bölgesi üzerinde kurulu şehirler bulunmaktadır ve nüfusun %50'sinden fazlası bu şehirlerde yaşamaktadır. Türkiye, deprem riski yüksek ülkelerindedir. Yaşanabilecek depremler sonucu oluşabilecek hasarların azaltılmak için, depreme dayanıklı binalar yapılmalı ve toplum depreme karşı bilinçlendirilmelidir. Son olarak ta deprem esnasında ve sonrasında yapılması gerekenler, can kaybını azaltmak için oldukça önemlidir (ww.icisleriafad.gov.tr/ulkemizin-deprem-riski-haritasi).

1.1.2.3. Türkiye Deprem Bölgeleri Haritası (İller Bazında)

I. Derece Deprem Bölgeleri: İstanbul, Çanakkale, Balıkesir, Manisa, İzmir, Aydın, Muğla, Denizli, Burdur, Isparta, Uşak, Bursa, Yalova, Bilecik, Sakarya, Kocaeli, Düzce, Bolu, Karabük, Çankırı,

Bartın, Amasya, Tokat, Erzincan, Tunceli, Bingöl, Muş, Bitlis, Van, Hakkâri, Şırnak, Siirt, Adıyaman, Kahramanmaraş, Osmaniye, Hatay, Kırşehir, Kırıkkale.

2. Derece Deprem Bölgeleri: İstanbul, Tekirdağ, Zonguldak, Samsun, Erzurum, Ardahan, Kars, Iğdır, Ağrı, Van, Bitlis, Şırnak, Batman, Diyarbakır, Adıyaman, Elazığ, Malatya, Kahramanmaraş, Adana, Antalya, Afyon, Kütahya, Eskişehir, Uşak, Çankırı, Çorum.

3. Derece Deprem Bölgeleri: Edirne, Tekirdağ, İstanbul, Kastamonu, Sinop, Samsun, Ordu, Giresun, Gümüşhane, Bayburt, Artvin, Mardin, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Adana, Kahramanmaraş, Sivas, Kayseri, Yozgat, Nevşehir, Çorum, Ankara, Konya, Eskişehir, Antalya, İçel.

4. Derece Deprem Bölgeleri: Edirne, Kırklareli, Sinop, Giresun, Trabzon, Rize, Artvin, Ankara, Konya, Aksaray, Nevşehir, Niğde, Adana.

5. Derece Deprem Bölgeleri: Aksaray, Konya, Karaman, Niğde.

1.derece deprem bölgesine giren iller 96.284 km² alan kaplamaktadır. Yüzölçümünün % 90'a varan bölümünün I., geriye kalan kısmının II. derece deprem bölgesinde bulunduğu 23 il bulunmaktadır. Bu illerin yüzölçümü 184.051 km²'dir. Böylece alanının tamamı iki bölgede bulunan illerin yüzölçümleri (280.335 km²) Türkiye yüzölçümünün % 35,7 sini teşkil etmektedir. Alanının tamamının IV. Derece deprem bölgesinde yer aldığı Trabzon ili dışında kalan illerin yüzölçümleri, değişik oranlarda beş deprem bölgesine dağılmış durumdadır (Türkoğlu, 2001: 139).

Tablo 1: Deprem Bölgelerine Göre Türkiye'nin Yüzölçümü Ve Nüfus Dağılımı

Deprem Bölgeleri	Yüzölçümü (km ²)	(%)	Nüfus (1990)	(%)	Tahmini Nüfus (1997)	(%)
I.Derece	328995	42	25 052 683	44	28 498 740	45
II.Derece	186411	24	14 642 950	26	16 674 656	26
III.Derece	139594	18	8 257 582	15	9 334 138	15
IV.Derece	97894	12	7 534 083	13	8 129 711	13
V.Derece	32051	4	985 737	2	1 107 757	2
Toplam	784945		56 473 035		63 745 000	

Kaynak: Afet İşleri Genel Müdürlüğü

Tablo 2: Deprem Bölgelerindeki İl Sayısı Dağılımı

Deprem Bölgeleri	İl Sayısı	(%)
I.Derece	34	43
II.Derece	22	28
III.Derece	13	16
IV.Derece	9	11
V.Derece	2	3
Toplam	80	

(Özmen, Nurlu, Güler, 1997: 17)

Son 40 yılda, tüm dünyada 30 kez 8 ve daha yukarı şiddette deprem gerçekleşmiştir. 7-8 arası şiddetteki depremlerin sayısı ise 530 civarındadır; yani dünyada meydana gelen depremlerin yaklaşık, binde 998'i, 7 den küçük şiddetteki (zararsız) depremlerdir. Geri kalmış ülkelerde ki çarpık yapılaşma ve inşaat teknolojisinin geriliği, 6-7 arasındaki depremler de bile büyük felaketlere yol açabilmektedir. Aşağıda, tablo 3'te son yüzyıl içerisinde Türkiye'de gerçekleşen ve şiddeti 7'den fazla olan depremler ve tablo 4'te de şiddeti 7'den az olan depremler görülmektedir. Son 100 yıl içerisinde de bu depremler sonucunda yaklaşık 75 bin yurttaşımız hayatını kaybetmiştir (Ercan, Er: 2017).

Tablo 3: Şiddeti 7 Üzerinde Olan Depremler

YIL	ŞİDDET	YÜZEY MERKEZİ	ÖLÜM
1912	7,3	Tekirdağ	200
1914	7,0	Burdur	300
1939	7,8	Erzincan	33000
1942	7,0	Tokat	3000
1943	7,4	Lâdik/samsun	4000
1944	7,5	Gerede	4000
1953	7,2	Yenice/Çanakkale	300
1957	7,1	Fethiye	70
1957	7,1	Abant/bolu	50
1970	7,2	Gediz	1100
1976	7,5	Muradiye	3800
1999	7,6	İzmit	17000
1999	7,2	Düzce	900
2011	7,2	Erciş/Van	600

Tablo 4: Şiddeti 7'den Küçük Olan Depremler

YIL	ŞİDDET	YÜZEY MERKEZİ	ÖLÜM
1966	6,7	Varto	2400
1971	6,8	Bingöl	1000
1975	6,6	Lice	2400
1983	6,9	Erzurum	1200
2010	6,1	Elazığ	60

Karşılaştırma yapabilmek amacıyla Japonya'da meydana gelen 7 ve üzeri şiddetlerdeki depremlerde ki ölü sayıları aşağıda tablo 5'te verilmiştir. Deprem riski Türkiye'ye göre 5 defa daha yüksek olan Japonya'da şiddeti 7 ve üzerinde olan 6 depremde toplam 7 kişi ölümlenirken, Türkiye'de 6-7 arası şiddetteki 5 depremde 4600 kişi hayatını kaybetmiştir (Ercan, Er: 2017). Bu durumdan da anlaşılmaktadır ki, depremler değil depreme karşı alınamayan önlemler öldürmektedir ve bunların başında da binalar gelmektedir.

Tablo 5: Japonya'da Meydana Gelen Depremler

YIL	ŞİDDET	ÖLÜM
Mart 2005	7,0	1
Ağustos 2005	7,2	-
Kasım 2006	8,3	-
Ocak 2007	8,1	-
Mart 2007	7,0	1
Ağustos 2009	7,0	-
Şubat 2010	7,2	1
Nisan 2011	7,1	4
Haziran 2011	7,1	-

1.2. Marka ve Marka İmajı

Kotler & Keller (2006) markayı, aynı statüdeki hizmetlerin/ürünlerin diğer hizmetler/ürünlerden ayrışmasını sağlayan ve kendisine has özellikleri olan ürün/hizmet olarak tanımlamaktadır (Kotler, Keller, 2006: 274). Ancak, marka, sadece marka kimlik elemanları olarak tanımlanabilecek olan isim, sembol, logo, renk, reklam müziği vb. değildir. Marka, ürünle özdeşleşmiş sıfatların tüketici belleklerinde oluşturduğu imajlar bütünlüğüdür.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ, ANAKÜTLESİ

Araştırmanın temel amacı, “İnşaat ustalığı eğitiminin MYO bünyesine dâhil edilirse öğrenciler tarafından tercih edilip edilmeyeceğinin belirlenmesidir”. Araştırmanın ana kütesini, Adnan Menderes Üniversitesine (ADÜ) bağlı Nazilli ve çevresindeki MYO öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışılan konunun, İnşaat ustalığı ile ilgili bir bölümün MYO tarafından okutulması sonucu ülkenin deprem sorununa büyük ölçüde olumlu katkılar sağlayabilecek olması, başka hiçbir MYO bünyesinde bulunmaması ve eğer ADÜ tarafından açılırsa ADÜ’ne markalaşma anlamında da büyük bir farklılık sağlayacak olması bakımından da önemlidir. Araştırmanın güvenilirliğini artırması bakımından anket, ADÜ Nazilli ve çevresinde okumakta olan 555 öğrenciye uygulanmıştır.

2.1. Anket Formunun Hazırlanması

Anket formu, konu özgün olması dolayısı ile konusunda deneyimli inşaat mühendisleri ve mimarlar ile görüşüldükten sonra onlardan edinilen bilgilerine dayanılarak hazırlanmıştır.

Bu çalışma ile öğrencilerin MYO’lar da inşaat ustalığı bölümleri açılması hakkındaki düşünce ve olası talepleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrenciler ile görüşmeler yapılmış bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar, veriler incelenmiş ve bu çalışmaların sonucunda 22 sorudan oluşan anket hazır hale getirilmiştir. Soruların tamamı kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde, öğrencilere ilişkin demografik sorular sorulmuştur; devamında öğrencinin okumakta olduğu ön lisans bölümünü bitirmesi halinde ulaşacağı iş hayatına ait beklentiler ve açılma düşüncesi olan bölümde okuma isteklerine ve o bölümde okunsa idi ulaşılacak konuma ilişkin sorular yer almaktadır. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package For Social Sciences- Sosyal Bilimciler için İstatistik Paketi) For Windows 20 ile analiz edilmiştir. Analizlerde non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada, veri toplama yöntemi olarak, grup tipi anket yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem, anketin uygulanacağı birimlere birkaç seferde anketör (anketi uygulayan kişi) aracılığı ile tamamen sistemleştirilmiş ve alternatif tüm cevapları da içeren kapalı uçlu sorulardan oluşmuş bir anketin uygulanması ile gerçekleştirilir. Kapalı uçlu sorular, soruların cevaplayıcılar için anlaşılır hale getirilmesinin yanı sıra, sayısal analizlerin gerçekleştirilmesine izin verdiği için de tercih edilmektedir (Baş, 2013: 52).

2.2. Temel Bulgular

Nonparametrik testler içinde en çok kullanılan testlerden birisi olan ki-kare testi, örneklem grubundaki değerlerin dağılımının hipotezde ileri sürülen ana kütle dağılımı ile uyumlu olup olmadığını ölçmektedir. Ki-Kare Bağımsızlık testi iki veya daha fazla değişken grubu arasında ilişki bulunup bulunmadığını incelemek için kullanılır. Yani değişkenler arasında bağımsızlık olup olmadığını araştırır (Kalaycı, 2005: 90).

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}},$$

$\chi^2 < \chi^2_{\alpha; (r-1)(c-1)}$ ise H_0 hipotezi reddedilir, H_1 kabul edilir.

$\chi^2 > \chi^2_{\alpha; (r-1)(c-1)}$ ise H_0 hipotezi kabul, H_1 reddedilir.

ADÜ, Nazilli ilçesi ve çevre ilçelerindeki MYO'da okumakta olan öğrencilere ilişkin dağılımlar aşağıda gösterilmektedir.

Cinsiyet %77,5'i bay, %22,5'i bayan olmak üzere dağılım göstermiştir. Yığılmanın %77,5'lik bir yüzde ile baylarda olduğu görülmektedir.

Yaş, %18,4'ü 17, %42,9'u 18, %33,5'i 19, %2,5'i 20, %2,7'si 21 ve üzeri. Yığılmanın %42,9'luk bir yüzde ile 18 yaşında olduğu görülmektedir.

Mezun olunan lise %50,8'i düz, %49,2'si Meslek Lisesi olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %50,8'lik bir yüzde ile düz liselilerde olduğu görülmektedir.

İkamet sorusu için, %40,4'ü il merkezi, %44,6'sı ilçe merkezi, %7,2'si kasaba ve %7,8'ininde köy olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %44,6'lık bir yüzde ile ilçe merkezinde olduğu görülmektedir.

Yaşanılan bölge, %45,2'si Ege, %11,7'si Akdeniz, %21'i Marmara, %7,5'i Karadeniz, %7,5 iç Anadolu, %2,1'i Doğu Anadolu ve %5,1'i de Güneydoğu Anadolu olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %45,2'lik bir yüzde ile Ege bölgesinde olduğu görülmektedir.

Ailelerinin geliri, %16,9'u asgari ücretli, %25,6'sı asgari ücret-1000 TL arası, %46,1'i 1001-1500 TL arası, %9'u 1501-3000 TL arası, %1,6'sı 3001-6500TL arası ve %0,7'si de 6501 TL ve üzerinde olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılma %46,1'lik bir yüzde ile 1501-3000 TL arasındadır.

Kaç kardeşiniz sorusu için, %10,1'i tek çocuk, %36,8'i 2 kardeş, %42'si 3 kardeş, %7,2'si 4 kardeş, %2,3'ü 5 çocuk ve % 1,6'sı 6 ve üzeri kardeş olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %42'lik bir yüzde ile 3 kardeşe sahip olma değişkeninde olduğu görülmektedir.

Babalarının eğitimi, %5,6'sı okur-yazar değil, %42,3'ü ilkökul-ortaokul, %33,9'u lise, %18,2'si üniversite olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %42,3'lük bir yüzde ile ilkökul-ortaokul mezunu değişkeninde olduğu görülmektedir.

Babalarının mesleği, %2,9'u doktor-mühendis-avukat, %9,9'u tüccar-esnaf, %6,7'si öğretmen, %25,9'u işçi, %54,6'sı çiftçi olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %54,6'lık bir yüzde ile çiftçi değişkeninde olduğu görülmektedir.

Annelerinin eğitimi, %186'sı okur-yazar değil, %51,4'ü ilkökul-ortaokul, %29,4'ü lise, %0,7'si üniversite olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %51,4'lük bir yüzde ile ilkökul-ortaokul mezunu değişkeninde olduğu görülmektedir.

Annelerinin mesleği, %9,9'u tüccar-esnaf, %25,9'u işçi, %64,1'i ev hanımı olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %64,1'lik bir yüzde ile ev hanımı değişkeninde olduğu görülmektedir.

Bölümün istenerek tercih edilmesi % 28,8'lik, istemeden tercih edilmesi %71,2'lik bir dağılım göstermektedir. Yığılma %71,2'lik bir yüzde ile bölümün istenmeden tercih edilmesi değişkenindedir.

Okul bitirilince çalışılmak istenilen iş, %18,7'si fabrika, %25,9'sı staj yapılan yer, %27,2'si banka, %23,1'i KPSS ile memur ve %5,4'ü mali müşavir yanı olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %27,2'lik bir yüzde ile banka değişkeninde olduğu görülmektedir.

Okul bitirilince alınabilecek ücret tahmini olarak %80,5 ile 1TL.-Asgari ücret ve %19.5 ile Asgari ücret+1-1000TL olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %80,5'lik bir yüzde ile 1TL.-Asgari ücret değişkeninde olduğu görülmektedir.

Bölümün istenilen işe girme imkânını vermesi sorusu, %45 ile katılmıyorum ve %55 ile kesinlikle katılmıyorum seçenekleri olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %55 ile kesinlikle katılmıyorum seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Bölümle ilişkili olan fakülte mezununun kendilerine göre avantajlı olup olmadığı sorusu, %56,2 ile katılıyorum ve %43,8 ile de kesinlikle katılıyorum seçenekleri olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %56,2 ile katılıyorum seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Depremlerde yetersiz-kötü ustalıklara sahip işçiler ölüme sebebiyet vermekte midirler sorusu, %70.8 ile katılıyorum ve %29,2 ile de kesinlikle katılıyorum seçenekleri olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %70,8 ile katılıyorum seçeneğinde olduğu görülmektedir.

İşinde başarılı inşaat ustalarının aylık kazancı ile ilgili bir bilginiz var mı sorusu, %76,6 ile evet ve %23,4 ile de hayır seçenekleri olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %76,6 ile evet biliyorum seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Üniversitelerde inşaat ustalığı ile ilgili bölümler olsa o bölümde okumayı tercih eder miydiniz sorusu %43,2 ile kesinlikle evet, %29 ile evet, %18,1 ile hayır ve %9,7 ile de kesinlikle hayır seçenekleri olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %43,2 ile kesinlikle evet seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Inşaat ustalığı bölüm olarak üniversitede okutulursa, toplum içinde saygın olarak kabul gören bir konumda olur mu sorusu, %64,3 ile kesinlikle evet ve %35,7 ile de evet seçenekleri olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %64,3 ile kesinlikle evet seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Çalışılmak istenilen iş konfor (sadece fiziki anlamda) bakımından iyi ama maddi bakımdan yetersiz olabilir mi sorusu, %5 ile kesinlikle evet ve %5 ile evet, %58,7 ile hayır ve %9,7 ile de kesinlikle hayır seçenekleri olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılma %58,7 ile kesinlikle hayır seçeneğindedir.

Çalışılmak istenilen iş maddi bakımdan iyi ancak konfor bakımından yetersiz olabilir mi sorusu, %25,9 ile kesinlikle evet %73 ile evet, %6 ile hayır ve %5 ile de kesinlikle hayır seçenekleri olmak üzere dağılım göstermektedir. Yığılmanın %73 ile evet seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Cinsiyet İle Üniversitelerde İnşaat Ustalığı İle İlgili Bir Bölümler Olsa O Bölümde Okumanın Tercih Edilmesi Değişkenleri Arasında İlişki Var mıdır?

H₀: Cinsiyet ile üniversitelerde inşaat ustalığı ile ilgili bir bölümler olsa o bölümde okumanın tercih edilmesi değişkenleri arasında ilişki yoktur.

H₁: Cinsiyet ile üniversitelerde inşaat ustalığı ile ilgili bir bölümler olsa o bölümde okumanın tercih edilmesi değişkenleri arasında ilişki vardır.

Tablo 6: Case Processing Summary

	Geçerli		Kayıp Veri		Toplam	
	N	Yüzde	N	Yüzde	N	Yüzde
Cinsiyet/İnşaat Ustalığı İle İlgili Bölümler Olsa O Bölümde Okumanın Tercih Edilmesi	555	100,0%	0	,0%	555	100,0%

Tablo7: Crosstabulation

Cinsiyet	Üniversitelerde İnşaat Ustalığı Ön Lisans Bölümü Olsa Okumanın Tercih Edilmesi				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evet	Hayır	Kesinlikle Hayır	
Bay	193-%45	122-%28	73-%17	42-%10	430
Bayan	47	39	27	12	125
Toplam	240	161	100	54	555

Tablo 8: Ki-Kare Testi

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,607(a)	3	,456
Likelihood Ratio	2,593	3	,459
Linear-by-Linear Association	1,297	1	,255
N of Valid Cases	555		

$\alpha = 0.05$ Anlamlılık düzeyinde $\chi^2_T = \chi^2_{3,0.05} = 7.82 > 2,607$ ($P > 0.05$) olduğundan hipotez reddedilemez. Dolayısı ile Cinsiyet ve İnşaat ustalığı ile ilgili bir bölümler olsa o bölümde okumanın tercih edilmesi değişkenleri arasında ilişki yoktur.

İşinde Başarılı İnşaat Ustalarının Aylık Kazancı İle İlgili Bilgi Sahibi Olma İle Üniversitelerde İnşaat Ustalığı İle İlgili Bölümler Olsa O Bölümde Okumayı Tercih Etme Değişkenleri Arasında İlişki Var Mıdır?

H_0 : İşinde başarılı inşaat ustalarının aylık kazancı ile ilgili bilgi sahibi olma ile üniversitelerde inşaat ustalığı ile ilgili bir bölümler olsa o bölümde okumayı tercih etme değişkenleri arasında ilişki yoktur.

H_1 : İşinde başarılı inşaat ustalarının aylık kazancı ile ilgili bilgi sahibi olma ile üniversitelerde inşaat ustalığı ile ilgili bir bölümler olsa o bölümde okumayı tercih etme değişkenleri arasında ilişki vardır.

Tablo 9: Crosstabulation

Ustaların Kazancı Hakkında Bilgi Sahibi Olma	Üniversitelerde İnşaat Ustalığı Ön Lisans Bölümü Olsa Okumanın Tercih Edilmesi				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evet	Hayır	Kesinlikle Hayır	
Evet	240	151	34	0	425
Hayır	0	10	66	54	130
Toplam	240	161	100	54	555

Tablo 10: Ki-Kare Testi

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	377,606(a)	3	,000
Likelihood Ratio	401,071	3	,000
Linear-by-Linear Association	330,804	1	,000
N of Valid Cases	555		

$\alpha = 0.05$ Anlamlılık düzeyinde $\chi^2_T = \chi^2_{3,0.05} = 7.82 < 377.606$ ($P < 0.05$) olduğundan hipotez reddedilir. Dolayısı ile iyi bir ustanın kazancından bilgi sahibi olma değişkeni ile inşaat ustalığı ile ilgili bir bölümler olsa o bölümde okumanın tercih edilmesi değişkenleri arasında ilişki vardır.

Okuduğu Bölümü Tercih Etme Özelliği İle Üniversitelerde İnşaat Ustalığı İle İlgili Bir Bölümler Olsa Okumayı Tercih Etme Değişkenleri Arasında İlişki Var Mıdır?

H₀: Okuduğu Bölümü Tercih Etme özelliği ile ilgili bilgi sahibi olma ile üniversitelerde inşaat ustalığı ile ilgili bir bölümler olsa o bölümde okumayı tercih etme değişkenleri arasında ilişki yoktur.

H₁: Okuduğu Bölümü Tercih Etme özelliği ile ilgili bilgi sahibi olma ile üniversitelerde inşaat ustalığı ile ilgili bir bölümler olsa o bölümde okumayı tercih etme değişkenleri arasında ilişki vardır.

Tablo 11: Crosstabulation

Okuduğu Bölümü İsteyerek Tercih Etme	Üniversitelerde İnşaat Ustalığı Ön Lisans Bölümü Olsa Okumanın Tercih Edilmesi				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evet	Hayır	Kesinlikle Hayır	
Evet	160	0	0	0	160
Hayır	80	161	100	54	395
Toplam	240	161	100	54	555

Tablo 12: Ki-Kare Testi

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	295,063(a)	3	,000
Likelihood Ratio	361,152	3	,000
Linear-by-Linear Association	199,578	1	,000
N of Valid Cases	555		

$\alpha = 0.05$ Anlamlılık düzeyinde $\chi^2_T = \chi^2_{3,0.05} = 7,82 < 295,063$ ($P < 0.05$) olduğundan hipotez reddedilir. Dolayısı ile okuduğu bölümü isteyerek tercih etme değişkeni ile üniversitelerde inşaat ustalığı ile ilgili bir bölümler olsa o bölümde okumayı tercih etme değişkenleri arasında ilişki vardır.

Okunulan Bölümün arzu edilen işe girmeyi sağlama Özelliği İle Üniversitelerde İnşaat Ustalığı İle İlgili Bir Bölümler Olsa O Bölümde Okumayı Tercih Etme Değişkenleri Arasında İlişki Var Mıdır?

H₀: Okunulan Bölümün arzu edilen işe girmeyi sağlama özelliği ile ilgili bilgi sahibi olma ile üniversitelerde inşaat ustalığı ile ilgili bir bölümler olsa o bölümde okumayı tercih etme değişkenleri arasında ilişki yoktur.

H₁: Okunulan Bölümün arzu edilen işe girmeyi sağlamayla ilgili bilgi sahibi olma ve üniversitelerde inşaat ustalığıyla ilgili bölümler olsa o bölümde okumayı tercih etme değişkenleri arasında ilişki vardır.

Tablo 13: Crosstabulation

Okuduğu Bölümü İsteyerek Tercih Etme	Üniversitelerde İnşaat Ustalığı Ön Lisans Bölümü Olsa Okumanın Tercih Edilmesi				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evet	Hayır	Kesinlikle Hayır	
Hayır	240	10	0	0	250
Kesinlikle Hayır	0	151	100	54	305
Toplam	240	161	100	54	555

Tablo 14: Ki-Kare Testi

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	517,112(a)	3	,000
Likelihood Ratio	688,992	3	,000
Linear-by-Linear Association	370,301	1	,000
N of Valid Cases	555		

$\alpha = 0.05$ Anlamlılık düzeyinde $\chi_T^2 = \chi_{3,0.05}^2 = 7,82 < 517,112$ ($P < 0.05$) olduğundan

hipotez reddedilir. Dolayısı ile okunulan bölümün arzu edilen işe girmeyi sağlama özelliği ile ilgili bilgi sahibi olma ile üniversitelerde inşaat ustalığı ile ilgili bir bölümler olsa o bölümde okumayı tercih etme değişkenleri arasında ilişki vardır.

Bundan sonraki bölümde çalışmanın küçük bir bölümüne karşılık gelen ancak geneli açıklayıcı özellik taşıdığını düşündüğümüz bazı karşılaştırmalı tablolar aracılığı ile sonuçlar yorumlanmaya çalışılacaktır.

Tablo 15: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri Değişkeni İle İnşaat Ustalığı Bölümü Açılmasını Açıklamaya Yönelik Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri	İşinde Başarılı İnşaat ustalarının Aylık Kazancı Hakkında Bilgi Sahibi Olma				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evete	Hayır	Kesinlikle Hayır	
1-Asgari Ücret	0-%0	94-%100	0-%0	0-%0	94
A. Ücret+1-2000	0-%0	102-%71,8	40-%28,2	0-%0	142
2001-2500	0-%0	192-%75	64-%25	0-%0	256
2501-3500	0-%0	33-%	17-%	0-%0	50
3501-6000	0-%0	4-%	5-%	0-%0	9
6001 ve Üzeri	0-%0	0-%0	4-%100	0-%0	4
Toplam	0-%0	425-%76,6	130-%23,4	0-%0	555
Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirleri	Üniversitelerde İnşaat Ustalığı Ön Lisans Bölümü Olsa Okumanın Tercih Edilmesi				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evete	Hayır	Kesinlikle Hayır	
1-Asgari Ücret	94-%100	0-%0	0-%0	0-%0	94
A. Ücret+1-2000	103-%73	39-%27	0-%0	0-%	142
2001-2500	151-%59	105-%41	0-%0	0-%0	256
2501-3500	22-%44	10-%20	7-%14	11-%22	50
3501-6000	0-%0	6-%67	3-%33	0-%0	9
6001 ve Üzeri	0-%0	2-%50	0-%0	2-%50	4
Toplam	369-%67	162-%29	10-%1,8	14-%2,2	555
Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri	Çalışılmak İstenilen İşin Fiziki Olarak İyi Ama Maddi Bakımdan Yetersiz Olmasının Kabulü				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evete	Hayır	Kesinlikle Hayır	
1-Asgari Ücret	0-%0	0-%0	94-%100	0-%0	94
A. Ücret+1-2000	0-%0	0-%0	102-%71,8	40-%28,2	142
2001-2500	2-%8	0-%0	101-%39,5	153-%59,7	256
2501-3500	0-%0	1-%	27-%54	22-%44	50
3501-6000	1-%	0-%0	2-%22,2	6-%66,7	9
6001 ve Üzeri	0-%0	2-%50	0-%0	2-%50	4
Toplam	3-%5	3-%5	326-%58,7	23-%40,3	555
Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri	Çalışılmak İstenilen İşin Maddi Bakımdan İyi Ama Fiziki Bakımdan Yetersiz Olmasının Kabulü				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evete	Hayır	Kesinlikle Hayır	
1-Asgari Ücret	0-%0	94-%100	0-%0	0-%0	94
A. Ücret+1-2000	0-%0	142-%100	0-%0	0-%0	142
2001-2500	132-%51,6	122-%47,7	0-%0	2-%08	256
2501-3500	8-%16	41-%82	1-%2	0-%0	50
3501-6000	4-%44,4	4-%44,4	0-%0	1-%11,2	9
6001 ve Üzeri	0-%0	2-%50	2-%50	0-%0	4
Toplam	144-%25,9	405-%73	3-%5	3-%5	555
Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri	İnşaat Ustalığı MYO Bölüm Olarak Okutulsa Saygınlığı Artar Görüşüne Katılma				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evete	Hayır	Kesinlikle Hayır	
1-Asgari Ücret	94-%100	0-%0	0-%0	0-%0	94
A. Ücret+1-2000	102-%71,8	40-%28,2	0-%0	0-%0	142
2001-2500	130-%50,8	126-%49,2	0-%0	0-%0	256
2501-3500	29-%58	21-%42	0-%0	0-%0	50
3501-6000	2-%22,2	7-%77,8	0-%0	0-%0	9
6001 ve Üzeri	0-%0	4-%100	0-%0	0-%0	4
Toplam	357-%64,3	198-%35,7	0-%0	0-%0	555

Tablo 16: Mezun Olunacak Bölümün İstenilen İşe Girme İmkânını Vermesi Görüşüne Katılma Değişkeni İle İnşaat Ustalı Bölümü Açılmasını Açıklamaya Yönelik Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Mezun Olunacak Bölümün İstenilen İşe Girme İmkânını Vereceği Görüşüne Katılma	İşinde Başarılı İnşaat Ustalarının Aylık Kazancı Hakkında Bilgi Sahibi Olma				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evete	Hayır	Kesinlikle Hayır	
Hayır	0-%0	240-%96	10-%4	0-%0	250
Kesinlikle Hayır	0-%0	185-%60,7	120-%39,3	0-%0	305
Toplam	0-%0	425-%76,6	130-%23,4	0-%0	555
Mezun Olunacak Bölümün İstenilen İşe Girme İmkânını Vereceği Görüşüne Katılma	Üniversitelerde İnşaat Ustalı Ön Lisans Bölümü Olsa Okumanın Tercih Edilmesi				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evete	Hayır	Kesinlikle Hayır	
Hayır	240-%96	10-%4	0-%0	0-%0	250
Kesinlikle Hayır	129-%42	152-%50	10-%0,3	14-%04	305
Toplam	369-%67	162-%53	10-%01	14-%03	555
Mezun Olunacak Bölümün İstenilen İşe Girme İmkânını Vereceği Görüşüne Katılma	Çalışılmak İstenilen İşin Fiziki Olarak İyi Ama Maddi Bakımdan Yetersiz Olmasının Kabulü				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evete	Hayır	Kesinlikle Hayır	
Hayır	3-%1,2	3-%1,2	243-%97,2	1-%04	250
Kesinlikle Hayır	0-%0	0-%0	83-%27,2	222-%72,8	305
Toplam	3-%05	3-%05	326-%58,7	223-%40,2	555
Mezun Olunacak Bölümün İstenilen İşe Girme İmkânını Vereceği Görüşüne Katılma	Çalışılmak İstenilen İşin Maddi Bakımdan İyi Ama Fiziki Bakımdan Yetersiz Olmasının Kabulü				Toplam
	Kesinlikle Evet	Evete	Hayır	Kesinlikle Hayır	
Hayır	1-%4	243-%97,2	3-%1,2	3-%1,2	250
Kesinlikle Hayır	143-%46,9	162-%53,1	0-%0	0-%0	305
Toplam	144-%26	405-%73,5	3-%05	3-%05	555
Mezun Olunacak Bölümün İstenilen İşe Girme İmkânını Vereceği Görüşüne Katılma	İnşaat Ustalı MYO Bölüm Olarak Okutulsa Saygınlığı Artar Görüşüne Katılma				Toplam
	Kesinlikle Evet		Evete		
Hayır	240-%96		10-%04		250
Kesinlikle Hayır	117-%38,4		188-%61,6		305
Toplam	357-%64,3		198-%35,7		555

3. SONUÇ

TUIK' ten elde edilen verilerine göre, Türkiye genelinde 15 ve daha yukarı yaşta kişilerde işsiz sayısı 2015 yılında bir önceki yıla göre 204 bin kişi artarak 3 milyon 57 bin kişi olmuş, işsizlik oranı ise 0,4 puanlık artış ile %10,3 seviyesinde gerçekleşmiştir. İşsizlik oranı erkeklerde 0,2 puanlık artışla %9,2 kadınlarda ise 0,7 puanlık artışla %12,6 olmuştur (TUIK, 2016). 15-24 yaş arası genç nüfusta işsizlik oranı 2014'te %17,9 iken 2015 yılında %18,5 olmuştur. Üniversiteli işsizler ile bu sayı gün geçtikçe de artmaktadır. Sonuç belki de pozitif ayrımcılık yapılması gerekerek çalışma hayatına kazandırılması gereken kadın iş gücü için daha vahim bir şekilde %22,2 olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıdaki temel iş gücü göstergeleri tablosundan da sonuçlar anlaşılmaktadır.

Temel İşgücü Göstergeleri, 2014-2015

	Toplam		Erkek		Kadın	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015
15 ve daha yukarı yaşta kiler			(Bin)			
Nüfus	56 986	57 854	28 145	28 573	28 841	29 281
İşgücü	28 786	29 678	20 057	20 453	8 729	9 225
İstihdam	25 933	26 621	18 244	18 562	7 689	8 058
Tarım	5 470	5 483	2 937	2 956	2 533	2 527
Tarım dışı	20 462	21 137	15 307	15 606	5 156	5 531
İşsiz	2 853	3 057	1 813	1 891	1 040	1 167
İşgücüne dahil olmayanlar	28 200	28 176	8 089	8 120	20 112	20 056
			(%)			
İşgücüne katılma oranı	50,5	51,3	71,3	71,6	30,3	31,5
İstihdam oranı	45,5	46,0	64,8	65,0	26,7	27,5
İşsizlik oranı	9,9	10,3	9,0	9,2	11,9	12,6
Tarım dışı işsizlik oranı	12,0	12,4	10,3	10,5	16,5	17,2
15-64 yaş grubu						
İşgücüne katılma oranı	55,1	56,1	76,6	77,0	33,6	35,0
İstihdam oranı	49,5	50,2	69,5	69,8	29,5	30,5
İşsizlik oranı	10,1	10,5	9,2	9,4	12,2	12,9
Tarım dışı işsizlik oranı	12,0	12,4	10,3	10,5	16,6	17,3
Genç nüfusta (15-24 yaş) işsizlik oranı	17,9	18,5	16,6	16,5	20,4	22,2

Tablodaki rakamlar yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Kaynak: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21567>, Sayı: 21567, 23 Mart 2016

Bu tablolardaki umutsuz durumu azaltmak adına önemli bulduğumuz birkaç farklılıktan bahsedilmesi gerekmektedir. Adnan Menderes Üniversitesi ve devlet üniversitelerinde sınırlı sayıda ancak; vakıf üniversitelerinde oldukça çok sayıda MYO bulunan farklılık temelinde eğitim hayatına devam eden “saç bakımı ve güzellik hizmetleri” bulunmaktadır. Ayrıca sadece Dumlupınar, Karabük, Afyon Kocatepe, Amasya, Bozok ve Sinop Üniversitelerinde bulunan ve öğrencilerin mezun olur olmaz iyi bir işe sahip olmalarının sağlandığı çok farklı bir bölüm olan “otobüs kaptanlığı” bölümleri bulunmaktadır. Hem piyasanın görsel anlamda ihtiyaçlarının en kaliteli biçimde sağlandığı hem de can güvenliğini en korunaklı hale getirmeyi amaçlayan bu ve benzeri bölümler sayesinde, hem ülke insanı daha güvenli yarınlara taşınacak, hem kaliteli ara eleman ihtiyacı karşılanmış olacak, hem de mezunları yüksek ücretler ile iş bulabileceklerdir. Çünkü bu bölümler kendi alanlarında markalaşmış bulunmaktalar. İşinde başarılı bir inşaat ustası Türkiye şartlarında ayda 3000 ile 10000 lira arasında değişen ücretler alarak, sadece kendisi iyi bir kazanca sahip olmakla kalmayıp çevresinde de kendisine bağlı çalışan elemanlar bulundurmakta ve ayrıca işveren konumuna da ulaşmış olmaktadır. MYO öğrencilerinin mezuniyet sonrası girmeyi arzuladıkları işlerden alabilmeyi umdukları ücretler gerçekleştirilen çalışma ile %80,5 ile 1TL.-Asgari ücret ve %19,5 ile Asgari ücret+1-2000TL olmak üzere dağılım göstermektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda inşaat ustalığı ile ilgili bölümlerin akademik bir ortamda eğitime dâhil edilmesinin çok yönlü artılarının olacağı görülmektedir. Yüz binlerce lira ödenerek satın alınacak evlerin işçiliklerinin, ilgili bölümlerden mezun üniversiteli kaliteli elemanlarca gerçekleştirilecek olmasının vereceği güven, deprem gerçeğiyle yaşamak zorunda olan Türkiye'nin bu sorunu aşmasında yardımcı olacaktır diye düşünmekteyiz. MYO mezunu olarak, inşaat sektöründe çalışacak elemanlar, yüksek kazanca sahip olacakları için hem kendi refahlarının hem de ülkenin refahının artmasında önemli rol oynayacaklardır. İstanbul gibi, nüfusu pek çok ülkeden fazla olan şehirlerimizde beklenen ciddi depremler bulunduğu belirtilmektedir. Deprem değil binalar öldürür, ifadesi ile ölümlerin yaşanan binalar sebebi ile olacağını belirtildiği bir atmosferde deprem sonrası alınacak önlemleri ya da deprem çantalarını konuşmak yerine, sadece deprem sırasında esneme geçirerek sağlam kalan binalarda yaşamak adına, bu binaların yapım kalitelerinin artırılmasının gündeme getirilmesi gerektiğini düşünmekteyiz.

KAYNAKÇA

- Aytaç, S. (1995). *Üniversite Gençliğinin Çalışma Hayatı ile İlgili Beklenti ve Sorunları. İstihdam Dergisi*, İ.İ.B.K. Yayını, Sayı: 18, 3-15.
- Baş, T. (2013). *Anket*. Seçkin Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara.
- Ercan, A. (19.08.2014). *Türkiye'de Depremler*. Erişim: 03.03.2017.
http://itubirlik.org.tr/wp-content/uploads/ali_ercan_makale.pdf.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kocaman, F., Açıkgöz, F. ve Er, H. (20-22 Ekim, 2003). *Trakya Üniversitesi Çorlu Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerinde Sınavsız Geçiş Öncesi Ve Sonrası Öğrenci Profili Üzerine Yapılan Bir Araştırma*. Ankara Üniversitesi, İVETA Bölgesel Konferansı, Ankara.
- Kotler P., Keller, K., (2006). *Marketing Management*. Pearson Prentice Hall, Twelfth Edition, New Jersey, 274.
- Özmen, B., Nurlu M. ve Güler, H. (1997). *Coğrafi Bilgi Sistemi İle Deprem Bölgelerinin İncelenmesi*. Bayındırlık ve İskân Bakanlığı Afet İşleri Genel Müdürlüğü Yayınları, 17.
- Türkoğlu, N. (2001). *Türkiye'nin Yüzölçümü ve Nüfusunun Deprem Bölgelerine Dağılışı. A.Ü. Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 8, 139.
- Mesleki Teknik Eğitim Yönetmeliği, Resmi Gazete Tarihi:03.07.2002, Sayı: 24804.
www.deprem.gazi.edu.tr/upload/20071103143810.pdf, Ağustos, 1997, Erişim: 08.07.2017.
www.icisleriafad.gov.tr/ulkemizin-deprem-riski-haritasi, Erişim: 15.02.2017.
<http://megainsaatvemimarlik.wordpress.com/2009/10/07/65>, Erişim: 09.03.2016.
www.sayisigrafik.com.tr/deprem/, Erişim: 05.8.2016.
www.tuik.gov.tr, Erişim: 01.09.2017.
<https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-anasayfa.php>, Erişim: 10.09.2016.
www.yok.gov.tr, Erişim: 03.01.2017.

RÖPORTAJLAR

- Doğanlı, İ. (2017). İnşaat Mühendisi (A Sınıfı İş Güvenliği Uzmanı)
- Esenlik, E. (2017). İnşaat Mühendisi (Yapı Denetim Firması Ortağı)
- Esenlik, N. (2017). İnşaat Mühendisi (Yapı Denetim Firması Ortağı)
- Yıldızoğlu Ö.S. (2017). İnşaat Mühendisi (C Sınıfı İş Güvenliği Uzmanı)