

Sağlık Turizmi Açısından Gelişmekte Olan Termal Bir Saha: Davutlar Beldesi (Kuşadası)	171
<i>Developing A Thermal Field in Terms of Healty Tourism: Davutlar Town (Kuşadası)</i>	
İbrahim SEZER	
Sosyolojik Açıdan Millet Kavramı	203
<i>The Concept of Nation from Sociological Perspective</i>	
Rasim BAYRAKTAR	
An Investigation of Burnout and Job Satisfaction Levels of Preschool Teachers In Terms of Some Variables	219
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</i>	
Sibel YOLERİ	
Doğal ve Beşeri Çevre Özellikleri Açısından Yeşilyenice Polyesi	239
<i>Yeşilyenice Polje in Terms of Natural and Human Environment Characteristics</i>	
Süleyman ELMACI - Ramazan SEVER - Neşe DUMAN	
Olivier De Corancez'in Seyahat Hâtıratında Kıbrıs Adasının Genel Durumu (1809)	255
<i>General Situations of Cyprus Island in Loivier De Corancez's Travel Book (1809)</i>	
Mustafa ORAL	
Başkurt Destanlarında Hediye	271
<i>Present in Epics of Başkurt</i>	
Ülkü KARA DÜZGÜN	
A Comparison of the Perceptions of English and Turkish Early Years/Kindergarten Teachers to Outdoor Learning	289
<i>İngiltere ve Türkiye'deki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mekan Dışı Öğrenmeye Karşı Görüşlerinin Karşılaştırılması</i>	
Mehmet MART - Helen BILTON	
İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	309
<i>An Analysis of The Self-Efficacy Beliefs of The Teachers Working in Elementary Schools in terms of Various Variables</i>	
Ahmet AYIK - Durdağı AKAN - Gönül ŞAYİR - Ayşe BİLİCİ	
Kent Meydanları: Gelişimleri, İşlevleri ve Dönüşümleri	329
<i>The City Squares: Their Development, Functions and Transformation</i>	
Gülizar ÇAKIR SÜMER	

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Kavramlar Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi	351
<i>Investigation of Elementary School First-Degree Students' Knowledge Levels of Basic Concepts</i>	
Oğuz Serdar KESİCİOĞLU - Sibel YOLERİ - Maide ORCAN	
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Bireysel Değerler ve Sosyal Sorun Çözme Becerileri Üzerine Bir İnceleme	365
<i>A Research on Pre-School Teacher Candidates About Individual Values and Social Problem Solving Skills</i>	
Saide ÖZBEY	
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Yaşantılarında Karşılaştıkları Problemler	383
<i>Problems Faced By Physical Education and Sports Teachers in Their Professional Lives</i>	
Beypullah DÖNMEZ - Ömer HAKYEMEZ	
Bilim Uygulamaları Dersi ile İlgili Öğrenci Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	403
<i>Examination of Student Views About "Implementation Science" Course with Regard to Different Variables</i>	
Betül BOZDOĞAN - Ümit ŞENGÜL - Aykut Emre BOZDOĞAN	
Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öz Güven Düzeylerine Etkisi	417
<i>The Effects of Creative Drama Activities on Pre-Service Turkish Teachers' Self-Confidence Level</i>	
Oğuzhan SEVİM	
Tarih Eğitimine Kaynak Olarak Roman ve Enver Behnan Şapolyo Örneği	435
<i>Novel as a Resource for History Education and Sample of Enver Behnan Şapolyo</i>	
Hatem TÜRK	
Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları	449

İlkokullarda Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (PYP) Uygulamaları

Geliş Tarihi: 24.04.2013
Kabul Tarihi: 10.03.2014

Levent YAYCI*

Öz

Eğitimde süreç ve çıktılarının uluslararası düzeyde tanınabilmesi ve özellikle Avrupa Kredi Sistemi gibi sistemlere akredite olabilmek ve evrensel düşünebilen insanlar yetiştirebilmek için ulusal eğitim programlarına ek uluslararası eğitim programları da pek çok ülkede uygulanmaktadır. Bu programlardan birisi de Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (International Baccalaureate Organization-IBO) tarafından oluşturulmuş olan 'PYP' (Primary Years Programme- İlk Yıllar Programı-) programıdır.

Halen ülkemizde uygulanmakta olan ve öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde inisiyatif alma becerisi kazandırarak bağımsız öğrenenler olmalarını sağlamaya çalışan yapılandırmacılık yaklaşımıyla benzer bakış açısında olan, öğrencilerin kendi tecrübelerine ve daha önce öğrendiklerine dayanarak anlam oluşturması yaklaşımını öne çıkartan PYP programının içerik boyutunun ve öğrenci kazanımlarının tanımlanması bu çalışmanın ana amacıdır.

Bu çalışmada, PYP içerik boyutunda yer alan ve öğrencilere kazandırılması öngörülen belli bilgiler, tutumlar, beceriler, somut eylemler gibi sorgulama temalarının ve 'öğrenen profili' denilen ve evrensel anlamda kendini gerçekleştirmeyi başarmış bir insanda gözlemlenmesi gereken özelliklerin var olan Milli Eğitim Programı'nın zenginleştirilmesini sağlayabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: IB (Uluslararası Bakalorya), PYP (İlk Yıllar Programı),

Öğrenen Profili

* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, RPD Anabilim Dalı. ygtlev@yahoo.com

Practices of International Baccalaureate Primary Years Program (PYP) In Primary Schools

Abstract

In order to be accredited to such systems as the European Credit System as well as to educate people who can universally think, international educational programs besides national educational programs are practiced in many countries for the process and outcomes in education to be recognized at international level. One of the programs in question is Primary Years Program (PYP) established by International Baccalaureate Program.

The aim of this study is to define the curriculum framework and students gains of the PYP program which puts an emphasis on the sense-making approach which is based on students' own experiences and what they previously learned, which is similar to the constructivist approach currently implemented in Turkey and enabling students to become independent learners by providing them with the ability to take the initiative in their own learning-process.

In this study, it is suggested that such themes of inquiry as certain information, attitudes, skills and concrete actions intended to get students to gain in parallel with the curriculum framework of PYP and what is called 'learner profile' that every individual with the universal sense of the self should have be likely to enrich the current National Educational Program.

Keywords: IB (International Baccalaureate), PYP (Primary Years Program), Learner Profile

Giriş

Küreselleşme, geleneksel toplumsal yapıları bireyselleşme, yabancılaşma, bilişim, yeni değerler ve yaşam biçimleri gibi etmenlerle değişime zorlamaktadır. Toplumlar bu zorlamalar karşısında bir yandan küresel değişime ayak uydurabilme diğer yandan da kendi değerlerini ve kültürlerini koruyabilme, ekonomik ve teknolojik açıdan güçlü ülkelerin ideoloji ve kültür dayatmalarına karşı koyabilme için yeni toplumsal ve milli beceriler geliştirebilme konusunda çaba içerisindedirler.

Toplumların, küreselleşmenin avantajlarından yararlanmak, dezavantajlarından korunabilmek için milli ve manevi değerlerini koruyan ve sahip çıkan, vatansever (Parelius ve Parelius, 1987), kendi kültürünü ve tarihini iyi bilen, yerel gereklilikleri göz ardı etmeyen (Tezcan, 2002), evrensel düşünebilme yetisine sahip (Rosovsky, 1995; Prokash & Esteva, 1998) bilgi toplumunun gelişimine katkı sağlayabilecek (Drucker, 1993) eleştirel ve analitik gücü yüksek (Ennis, 1987), düşünen, sorgulayan, üreten, araştıran (Ergün, 1994), ahlak konusunda bilinçli ve sorumlu davranışlar gösterebilecek değerleri olan (Yurdabakan, 2002), rekabet gücü yüksek, esnek, mantıklı riskler alabilen, problem çözme ve bağımsız karar alabilme becerisi yüksek, girişimci ve inisiyatif sahibi bireyler yetiştirebilmesi günümüzde büyük önem kazanmıştır. Belirtilen nitelikte bireyler yetiştirilebilmesi ve küreselleşme ile birlikte eğitimde akreditasyon, süreç ve çıktılarının uluslararası düzeyde tanınabilmesi gibi konular eğitim sistemlerinde ve eğitimin niteliğinde bazı değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Eğitimde değişmeyi kaçınılmaz kılan genel veya özel pek çok gelişme bulunmaktadır. Bilgi patlaması, bilginin doğasına ilişkin felsefi görüşlerin çeşitliliğinin artması, beynin yeni sınırlarının keşfedilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışlarının değişmesi, tutum ve değerlerdeki değişimler, çeşitli toplumsal kesimlerin taleplerinin artması, işgücünün doğasının değişmesi, iş yaşamının kalitesindeki değişimler ve ürünlerin hızla eskimesi gibi faktörler eğitim ve öğretim süreçlerinde değişmeyi somut biçimde etkilemekte ve eğitim programlarının temel öğelerinin kesin ve statik biçimde belirlenememesine neden olmaktadır (Ornstein & Hunkins (2004); Şentürk, 2008; Özdemir (2000) akt.Özdemir, 2011).

Küresel eğitim uygulamalarında amaç, yaşanabilir bir gelecek oluşturmak için tüm temel stratejik öğeleri sunma, uzlaşmayı sağlama, kaderciliği ve ilgisizliği ortadan kaldırmadır. Ayrıca değişimci ve barışçıl bir dünya yaratmak için ortak tutkuları olan, dünyaya açık, kendine güvenen, eşitliği savunan, kültürel ve tinsel zenginliğe önem veren öğrencilerin

yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Doğan, 2002). Değişmeye uyum sağlayabilecek, değişmeyle birlikte yenilenecek görev ve sorumluluklarında başarılı olacak bireyleri yetiştirmek de eğitimin sorumluluğundadır (Şen, 2007). Okul, küreselleşen dünyanın evrensel değerlerini ve evrensel değerlerle çelişmeyecek ve milli kimliği koruyacak değerleri bireylere aktarabilecek bir örgütsel kültür oluşturmak zorundadır. Bununla birlikte okul, ulusal değerleri evrensel değerlere taşıyarak da evrensel kültürün oluşmasına katkıda bulunabilir (Çelik, 2000).

Eğitimde süreç ve çıktıları uluslararası düzeyde tanınabilmesi ve özellikle Avrupa Kredi Sistemi gibi sistemlere akredite olabilmek ve evrensel düşünebilen insanlar yetiştirebilmek için ulusal eğitim programlarına ek uluslararası eğitim programları da pek çok ülkede uygulanmaktadır. Bu programlardan birisi de Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (International Baccalaureate Organization -IBO) tarafından değişik yaş düzeyleri için oluşturulmuş olan uluslararası eğitim-öğretim programlarıdır.

Merkezi Cenevre'de bulunan Uluslararası Bakalorya Organizasyonu uluslararası diploma sağlayan ve kâr amacı gütmeyen bir eğitim kurumu olarak 1968 yılında kurulmuştur. IB programı ise 1970 yılında uygulanmaya başlanmıştır.

Organizasyonun asıl kuruluş nedeni, öğrencilerin uluslararası hareketliliğini kolaylaştırmak olarak tanımlanmıştır (Chmelynski, 2005). IBO tarafından hazırlanan programlarda önceleri özellikle 2. dünya savaşı sonrası Avrupa'da sayıları hızla artan diplomatlar ve uluslararası işlerde çalışan insanların çocuklarını hedef grup olarak seçilmiştir. Bunda sıklıkla ülke değiştiren ve adaptasyon problemi çeken hedef gruptaki çocukların uluslararası bir standartta, özel bir program dâhilinde, gittikleri ülke fark etmeksizin eğitim alabilmeleri öncelikli düşünce olmuş ve bu amaçla uluslararası bakış açısıyla birleştirilmiş düşünce ve değerlerle yapılandırılmış "uluslararası okullar" kurulmuştur (Haywood, 2005; Ateş, 2011).

IB programları PYP (İlk yıllar programı- 3 ile 12 yaş arası), MYP (orta yıllar programı-12 ile 16 yaş arası) ve DP'dir (Diploma programı-16 ile 19 yaş arası) (IBO, 2013).

Bu programlardan 'PYP' (Primary Years Programme- İlk Yıllar Programı, 1997 yılından itibaren uygulanan ve 3-12 yaş arası öğrencilerin sınıf içinde ve dışında keşfedici yönde gelişmelerine odaklanan bir programdır. Program uluslararası geçerliliği olan disiplinler arası bir eğitim programıdır. Öğrencilerin neler öğrenmesi gerektiği, öğretim yöntemleri ve değerlendirme stratejileri hakkında yol gösteren uluslararası bir müfredat modeline sahiptir

(IBO, 2012a).

Dünyada Kasım 2012 itibarıyla 93 ülkede 970 okulda PYP programı uygulanmaktadır (IBO, 2012b). Türkiye'de PYP uygulayan 11 okul bulunmaktadır (IBO, 2012b). Bu okullar arasında devlet okulları bulunmamaktadır. PYP bir diploma programı değildir. Dolayısıyla öğrenciler PYP (İlk Yıllar Programı)'den değil, PYP'yi uygulayan okullardan mezun olmaktadır. IBO, PYP bağlantılı bir diploma ya da sertifika vermemektedir.

IBO (2006), PYP programının okullarda uygulanıp, gerçekleştirilmesi için bir program modeli, değerlendirme rehberi, program gereklilikleri, standartlar ve uygulamalar adlı kaynakları içeren bir kılavuz yayınlamıştır. Programı uygulayan okul tarafından en az yedi yaşından itibaren okuldaki öğretim dilinin dışında, başka bir dili daha öğrenmek için eğitim imkânları sağlanmak zorundadır. Kılavuza İki dilde (eşit ağırlıklı) eğitim yapan okulların üçüncü bir dili öğrencilerine öğretme zorunluluğu yoktur.

PYP hazırlanırken dikkate alınan en önemli nokta, öğrencilerin belirli bir bilgi birikimine sahip olmalarının hedeflenmesinin yanı sıra, bu bilgiye ulaşırken belli tutumlar, beceriler de geliştirmesi gerektiği, bunları ne oranda geliştirebildiklerinin bazı eylemlerle somut halde görülebilmesi ve en sonunda da 'öğrenen profili' denilen ve evrensel anlamda kendini gerçekleştirmeyi başarmış bir insanda gözlemlenmesi gereken özelliklerin oluşması gerektiğinin de programın en önemli parçası olarak düşünülmesidir (Çamlıkaya, 2007).

PYP'nin uygulandığı okullarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programında öğrenilmesi zorunlu olan tüm konuların ve ünitelerin işlenmesi esastır. Bu okullarda MEB programındaki tüm üniteler her sınıf düzeyinde altı bilgi teması altında "PYP sorgulama üniteleri" olarak düzenlenir ve öğrencilerin sorgulama yöntemi ile bilgiye ulaşmaları sağlanır. Böylece işlenmesi zorunlu üniteler, PYP'nin uluslararası bakış açısı ve evrensel değerlere ulaşma amacı doğrultusunda zenginleştirilir.

Bu anlamda PYP bir program çerçevesidir. Bu çerçevenin içinde yer alan sorgulama temaları, kavramlar, beceriler ve tutumlar var olan Milli Eğitim Programı'nın zenginleştirilmesini sağlar.

Bu program sürecinde, öğrenciler evrensel bir zihniyete sahip olmakta, öğrenme işlemi sırasında farkında olmaları sağlanmakta ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri desteklenmektedir. Böylece, yaşam boyu öğrenen bireyler haline gelmekte, geleneksel derslerin yanı sıra günlük hayatta anlamlı öğrenmeleri de gerçekleştirerek gerçek hayatı da yansıtmaktadırlar.

PYP'nin amaçlarından birisi öğrencilerin uluslararası düşünceye sahip

dünya insanları olabilmelerine katkı sağlamaktır. Bunu sağlarken öğrencilerin milli değerlerini ve kültürel kimliklerini korumak da önemlidir. PYP uygulayan okullar Milli Eğitim Genel ve Özel amaçlarına sadık kalarak ve ilgili kazanımları geliştirerek bu amaca hizmet ederler.

PYP, öğrencilerin dünya insanları olmalarını 'IB Öğrenen Profili' adı verilen on özelliği öğrenciye kazandırarak geliştirmeye çalışmaktadır. Bu on özellik şunlardır (IBO, 2008) :

Araştıran-Sorgulayan (Inquirers): Öğrenciler, doğal meraklarını geliştirirler. Araştırma ve sorgulama için gerekli becerileri kazanmışlardır. Etkin olarak öğrenmekten zevk duyarlar ve bu öğrenme aşkı ömür boyu sürer.

Bilgili (Knowledgeable): Öğrenciler yerel ve küresel geçerlik açısından önem taşıyan kavram, konu ve sorunları araştırırlar. Böylece, farklı disiplinler hakkında derin bir bilgi birikimine ve anlayışa sahip olurlar.

Düşünen (Thinkers): Öğrenciler karmaşık sorunları çözmek, mantıklı ve ahlaklı kararlar vermek için eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmada inisiyatif sahibidirler.

İletişim kuran (Communicationers): Öğrenciler bilgileri ve düşünceleri birden fazla dilde yaratıcı biçimde ve kendine güvenerek algılar ve aktarırlar. Başkalarıyla etkin ve istekli biçimde çalışırlar.

İlkeli (Principled): Öğrenciler doğruluk, dürüstlük, hakkaniyet, adalet ve saygı duygularına sahiptirler. Davranışları ve bunların sonuçları karşısında sorumluluk duyarlar.

Açık görüşlü (Open-minded): Öğrenciler kendi kültürlerini ve kişisel tarihlerini bilir ve takdir ederler. Öteki bireylerin ve toplumların bakış açılarına, değerlerine ve geleneklerine saygılıdırlar. Farklı bakış açılarını bulmaya ve değerlendirmeye alıştırdıkları ve bu konudaki tecrübelerini geliştirmeye isteklidirler.

Duyarlı (Caring): Öğrenciler insanların gereksinimlerine ve duygularına karşı duyarlı ve saygılıdırlar. Hizmete özveriyle yaklaşırlar, başkalarının yaşamları ve çevre üzerinde olumlu bir etki yaratmaya çalışırlar.

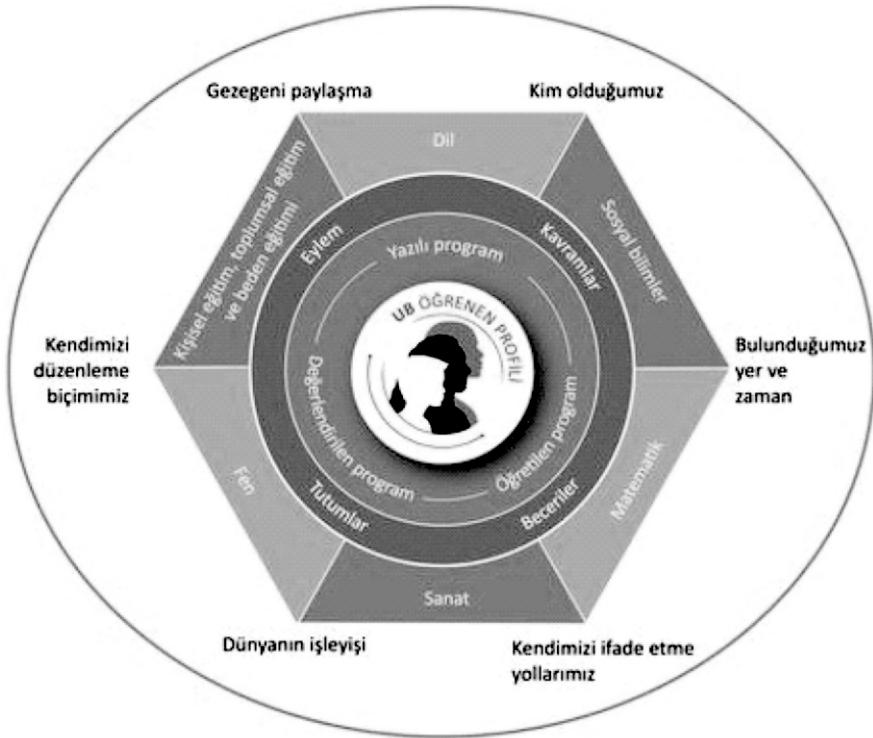
Riski göze alan (Risk-takers): Öğrenciler alışılmadık durumlara ve belirsizliklere cesaretle ve ihtiyatla yaklaşırlar. Yeni görevleri, fikirleri ve stratejileri keşfetmek için gerekli bağımsız bir ruha sahiptirler. İnadıkları şeyleri savunurken cesur ve anlaşılırdırlar.

Dengeli (Balanced): Öğrenciler kendilerinin ve başkalarının sağlığı, mutluluğu açısından zihinsel, bedensel ve duygusal dengenin önemini bilirler.

Dönüşümlü düşünen (Reflective): Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini ve deneyimlerini dikkatle incelerler. Öğrenmelerini ve kişisel gelişimlerini

desteklemek için güçlü ve zayıf yönlerini ve sınırlarını değerlendirebilirler.

IBO'nun altıgeni incelendiğinde, ortada öğrenciye kazandırılması gereken kavramlar, beceriler, tutumlar ve eylemler, ikinci bölümde disiplinler arası alanlar (matematik, sosyal bilimler, dil, sanat, bilim ve teknoloji, kişisel, sosyal ve fiziksel eğitim) dış bölümünde ise, sorgulama konularının yer aldığı temalar vardır. Türkiye'de PYP uygulayan okullarda görev yapan öğretmenler, planlarını Milli Eğitim Eğitim Programı'nı PYP temalarına uyarlayarak hazırlarlar.



International Baccalaureate Organisation. The Primary Years Programme. Web: http://www.ibo.org/pyp/documents/schools_guide_pyp.pdf, 30 Ocak 2012 tarihinde alınmıştır.

Öğrenciye kazandırılması gereken kavramlar, beceriler, tutumlar ve eylemlerden bazıları şunlardır:

Kavramlar: Öğrencilerin öğretim programındaki şekil (neye benziyor?), işlev (nasıl çalışıyor?), sebep-sonuç (niçin böyle olmuş?), değişim (nasıl değişiyor?), bağlantı (başka şeylerle nasıl bağlantıya giriyor?), bakış açısı (farklı bakış açıları neler olabilir?), sorumluluk (sorumluluklarımız nelerdir?),

dönüşümlü düşünce (nasıl biliriz?) kavramlarını anlamasıdır.

Beceriler: PYP sorgulama üniteleri aracılığıyla öğrencilerin temel yaşam becerilerini ve yaşamdaki güçlüklerin üstesinden gelebilecek ileri düzey becerileri edinmeleridir. Beceriler kazandırılırken 'Öğrencilerin ne yapabilmelerini istiyoruz?' sorusu kritik sorudur. PYP'nin üzerinde durduğu beceriler şu şekilde (Keene & Zimmerman, 1996) gruplandırılabilir:

Sosyal Beceriler

Eğitim programının içeriğinde yer alarak ve etkinliklere planlı bir şekilde yerleştirilerek geliştirilmesi hedeflenen sosyal beceriler altı başlık altında toplanabilir.

Sorumluluk kabul etme: Görev üstlenme ve aldığı görevi uygun bir şekilde tamamlama; sorumluluğu paylaşmada istekli olma,

Başkalarına saygılı olma: Başkalarını hassasiyetle dinleme; adil ve eşitliğe saygılı kararlar alma; başkalarının inanç, görüş, din ve fikir farklılıklarına duyarlı olma ve fikirlerini başkalarını incitmeden açıklayabilme,

İşbirliği içinde olma: Grup içinde işbirliğiyle çalışma, başkalarına saygılı olma, eşyalarını paylaşma ve sırasını bekleme,

Çatışma çözme: Başkalarını dikkatle dinleme, uzlaşma, olaylar karşısında mantıklı davranışlarda bulunma, uygun bir şekilde sorumluluğunu kabul etme ve adil olma,

Grupla karar alma: Başkalarını dinleme, fikirlerini tartışabilme, soru sorabilme ve ortak karar alma yönünde çalışma,

Çeşitli grup rollerine adapte olabilmek: Duruma uygun olan davranışı ayırt edebilme ve ona göre davranma; bazı durumlarda lider, bazen de lideri takip eden olma,

İletişim Becerileri

İletişim becerileri, akademik gelişimi bilgi kazanımları açısında doğrudan etkiler ve beş başlık altında toplanabilir.

Dinleme: Yönergeyi dinleme, başkalarını dinleme, anlatılan bilgiyi dinleme,

Konuşma: Akıcı konuşma, küçük ya da büyük gruplara sözlü rapor sunma, düşüncelerini akıcı ve mantıklı bir şekilde ifade etme, fikrini açıklama,

Okuma: Bilgi edinmek ve zevk almak için farklı kaynakları okuma, okuduklarını anlama ve farkı görüp bir sonuca varabilme,

Yazma: Bilgileri ve gözlemleri kaydetme, not tutma ve özet çıkarma, rapor yazma, günlük ya da kayıt tutma,

Sözsüz iletişim: Beden dilinin ve görsel iletişimin anlamını bilme,

Araştırma Becerileri

Bilgiye ulaşma, kaynak yaratma ve düzenlemede çok önemli bir yeri olan araştırma becerileri de sekiz başlık altında belirtilebilir. Bu beceri grubu öğrencilerin aynı zamanda bir proje hazırlamada gereksinim duyacakları tüm basamaklarda beceri kazanmalarını da sağlar. Bu becerileri birer yetişkin olduklarında iş hayatlarında kullanacakları varsayılır.

Soru üretme: Araştırılabilecek nitelikte, anlamlı ve bilmek istediği sorular üretebilme.

Gözlem yapma: Anlamlı detayları fark etmek için tüm duyularını kullanma.

Plan yapma: Bir dizi hareket belirleme, bir taslak hazırlama, gerekli bilginin nasıl ve nereden bulunacağını belirleme.

Bilgi toplama: Farklı kaynaklardan bilgi toplama (ölçüm, haritalar, anket, gözlem, kaynak kitap, film, afiş, kişiler, gösteriler),

Bilgiyi kaydetme: Gözlem sonuçlarını tanımlayıp kaydetme (grafik, çizim, not tutma, yazarak).

Bilgiyi organize etme, düzenleme: Bilgiyi sınıflandırma, tablo, zaman çizelgesi, grafik ve diyagramlar gibi anlaşılır hale getirme,

Bilgiyi yorumlama: Organize edilmiş bilgiden ilişkiler kurarak anlamlı ve anlaşılır bir sonuç çıkartma.

Araştırma sonuçlarını sunma: Öğrenileni uygun medya aracı ya da sunum tekniğini kullanarak sunma.

Kendini Kontrol Edebilme Becerileri

Birçok akademik kazanım, öğrencilerin kaslarını verimli bir şekilde kullanabilmeleri, kendilerini bedensel, zihinsel ve davranışsal açılarından kontrol edebilmeleriyle sağlanabilir. Bu grupta yer alan beceriler öğrencilerde tam anlamıyla gelişmemişse, bu akademik sonuçları da etkileyebilir. Bu beceriler dokuz başlık altında toplanabilir.

Büyük kas becerileri: Büyük kasların kullanıldığı etkinliklerde beceri gösterme, dayanıklı olma.

Küçük kas becerileri: Küçük kas kullanımını gerektiren becerilerde gereken kasları kullanabilme.

Uzamsal farkındalık: Nesnelere kendisine veya diğer nesnelere göre olan pozisyonunu bilme.

Organizasyon: Herhangi bir çalışmayı etkin bir şekilde planlayıp uygulayabilme.

Zaman kullanımı: Zamanı verimli ve uygun bir şekilde değerlendirme.

Güvenlik: Kendini ve başkasını tehlikeye atacak davranışlardan kaçınma.

Sağlıklı yaşam: Beslenme, dinlenme ve egzersizin dengeli yapılması, uygun temizlik ve bakım becerilerinin kullanılması.

Davranış biçimleri: İnsanlarla beraberken gerekli olan kuralları bilip uygulayabilme.

Bilinçli seçimler yapma: Gerçekler veya düşünceler temelli, uygun davranış biçimini seçme.

Düşünme Becerileri

Öğrenciler diğer becerilerini ve öğrenme sonuçlarını bir araya getirmeyi öğrendikçe daha da üst düzey başka beceriler de geliştirmeye başlarlar. Bu beceriler yedi başlık altında incelenebilir.

Bilgiyi ezberleme: Belirli gerçekleri, fikirleri aynı şekilde hatırlama.

Anlama: Öğretilen materyalin anlamını kavrama; karşıdakine iletme.

Uygulama: Eskiden öğrenilmiş bilgileri pratik ve yeni yollarda kullanma.

Analiz etme: Bilgileri ve fikirleri ayırma; ilişkileri görme, karakteristik özelliklerini bulma.

Sentez yaparak birleştirme: Parçalardan bir bütün oluşturma; yaratma, geliştirme, değiştirme.

Diyalektik düşünme: İki ya da daha fazla görüş açısını aynı anda düşünme; ikisini de anlama; görüş açılarına dayanarak bir tartışma yaratma.

Düşünme üzerine düşünme: Kendisinin ve başkalarının düşünme sürecini analiz etme; düşünme hakkında düşünme; nasıl düşünüldüğü, nasıl öğrenildiği üzerine düşünme.

Tutumlar: Öğrencilerin neye değer vermeleri, ne hissetmeleri ve nasıl davranmalarını istiyoruz?' sorularından hareketle çevreye ve öğrenmeye karşı olumlu tutumların geliştirilmesine odaklanarak değer bilme, bağlılık, kendine güven, işbirliği, yaratıcılık, merak, empati, öğrenmekten zevk duyma, bağımsız davranma, dürüstlük ve adil olma, saygı, hoşgörü gibi özellikleri geliştirmedir.

Eylemler: Becerilerin eyleme dönüşmesi için öğrencilerin bağımsız karar verebilme, atılganlık ve özgüven gibi özelliklerini kullanarak eyleme nasıl geçmeleri gerektirir.

Sorgulamaların yer aldığı PYP disiplinler üstü temaları ise 'kim olduğumuz, yer ve zaman, kendimizi ifade etme yollarımız, dünyanın işleyişi, kendimizi düzenleme biçimimiz ve gezegeni paylaşmadır.

PYP'NİN DİSİPLİNLER ÜSTÜ TEMALARI	
Kim Olduğumuz	Bireyin kendi doğasını sorgulaması, inançlar ve değerler, kişisel, fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal sağlık, aileleri, arkadaşları, toplulukları ve kültürleri içeren insan ilişkileri, haklar ve sorumluluklar, insan olmanın anlamı.
Bulduğumuz Yer ve Zaman	Mekân ve zaman hakkında sorgulama, kişisel tarihimiz, evler ve seyahatler, insanlığın keşifleri, icatları ve göçleri, yerel ve küresel bakış açısından bireyler ve uygarlıklar arasındaki ilişkiler ile bunların birbirleriyle bağlantıları.
Kendimizi İfade Etme Yollarımız	Düşünceleri, duyguları, doğayı, kültürü, inançları, değerleri keşfetme ve ifade etme yollarını sorgulama, yaratıcılığımız hakkında düşünme, yaratıcılığımızı geliştirme ve yaratıcılığımızdan zevk duyma yolları, estetik olanı takdir etmemiz.
Dünyanın İşleyişi	Doğa ve kanunları hakkında sorgulama, (fiziksel ve biyolojik) doğa ile insan toplumları arasındaki etkileşim, insanların bilim ilkelerinden anladıklarını nasıl kullandıkları, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplum ve çevre üzerindeki etkisi.
Kendimizi Düzenleme Biçimimiz	İnsan yapısı sistemler ile toplulukların birbirleriyle olan bağlantıları hakkında sorgulama, örgütlerin yapısı ve işlevi, toplumun karar alması, ekonomik etkinlikler ile bunların insanlık ve çevre üzerindeki etkisi.
Gezegeni Paylaşma	Başka insanlarla ve diğer canlılarla sınırlı kaynakları paylaşma mücadelesinde haklar ve sorumluluklar hakkında sorgulama, toplumlar arasındaki ve içindeki ilişkiler, eşit fırsatlara erişmek, bağış ve çatışmaların çözümü.

Tablo: PYP Sorgulama Temaları (<http://www.ibo.org/pyp/curriculum/index.cfm> 06.11.2012 tarihinde indirilmiştir)

PYP'de okuma yazma, sanat, el becerisine dayalı etkinlik, araştırma, inceleme, yaratıcı oyun, bilim ve teknoloji etkinlikleri kullanılarak öğrencilerin doğal merak duygusu geliştirilmeye çalışılır ve her öğrencinin aktif öğrenen, işbirliği içinde çalışabilen ve sorgulayan birey olabilmesi için katkıda bulunulur (<http://www.acevokuloncesi.org/program/farkli-program-ve-yaklasimlar/pyp-primary-years-program-ilk-yillar-programi?start=1>

adresinden 06.11.2012 tarihinde indirilmiştir).

Ayrıca öğretmenler de çocukların öğrenme isteklerinin ve heyecanlarının arttığını gördükçe sorgulama sürecini daha çok benimsediklerini ve kendilerinin de çocuklarla birlikte öğrendiklerini belirtmişlerdir (Twigg, 2010).

Sorgulama Programı

- Öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerinin belirlenmesine, planlama ve çalışmaların bunların üzerine yapılandırılmasına önem verir.
 - Öğrenciyi araştırma ve sorgulamaya yönlendirir.
 - Öğrenmeye isteklendirir ve ilgi çekicidir.
 - Grup ve tüm sınıf çalışmaları ile işbirliğine dayalı öğrenmeyi destekler.
 - Öğrenilenler, disiplinler arası ve günlük yaşamla bağlantılıdır.
 - Farklı kültür, inanç ve değerlere karşı hoşgörülü olmaya yönlendirir.
 - Öğrenciyi bilgi teknolojilerini kullanma konusunda destekler.
 - Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye olanak sağlar
- (<http://www.yuce.k12.tr/akademik-ibpyp-yuce-ika.html> adresinden 06.11.2012 tarihinde indirilmiştir).

PYP'de Değerlendirme

PYP uygulayan okullar öğrenci ve veliye düzenli ve sık aralıklarla geri bildirimlerde bulunarak öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlar. Performans görevleri, gözlemler, kontrol listeleri, rubrikler, projeler ve portfolyo sunumları vb., grup ve akran değerlendirmeleri ve bir öğretim döneminin sonunda öğrencinin ne kadar öğrendiğinin nota dayalı değerlendirildiği sonuç değerlendirmesi bu değerlendirmelerden bazılarıdır. Her okul bunlara ek olarak farklı değerlendirme yaklaşımları ile süreci ve sonucu değerlendirir.

Her bir öğrencinin IB öğrenen profilinde yer alan alanlara göre gelişimlerinin değerlendirilmesi ve programın son yılında gerçekleşen Sergi Ünitesi'nde de öğrendiklerini göstermesi buna dâhildir (IBO, 2012a).

PYP'de öğretmenler MEB programına ek olarak 'IB Öğrenen Profili'ne göre tasarlanmış üniteler planlarlar. Uygulamalar esnasında, PYP planında incelenen ana temalar etrafında şekillenmiş bir sorgulama yürütülür. Her öğrenci profilinde de uygulamalar farklılaşabilir.

Tartışma ve Sonuç

Değişik ülkelerde uygulanan farklı uluslararası eğitim-öğretim programları çoğu kez o ülkelerin kendi eğitim sistemleri ve eğitim programları ile karşılaştırılmıştır. Öğrenme-öğretme süreçleri, program çıktıkları,

kazanımları, örtük kazanımlar ve değerlendirme süreçleri karşılaştırılan alanlardan bazılarıdır. Gelişmekte olan ülkelerde uluslararası eğitim programları kimi araştırmacılar ve eğitimcilerce daha donanımlı ve yetkin olarak gösterilmeye ve ayrıcalıklı yanları ile sunulmaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşımlar bir bakıma o ülkede uygulanan uluslararası programı o ülkenin kendi ulusal programından daha 'iyi' gösterme çabasından kaynaklanmaktadır Türkiye'de öğretim kademelerine göre farklılaşan uluslararası eğitim programları mevcuttur. Bu programlardan birisi de ilkokulda uygulanmakta olan PYP Programıdır.

Hem ulusal eğitim programında hem de PYP'de birbirleri ile örtüşen yanlar bulunmaktadır. Öğrenci merkezli olma ve değerler eğitimine önem verme temel benzerliklerdendir. Yabancı dil eğitimine verdiği önem açısından uluslararası program lehine bir farklılaşma vardır.

PYP bir program değil, program çerçevesidir. Bu çerçevenin içinde yer alan sorgulama temaları, kavramlar, beceriler ve tutumlar var olan Milli Eğitim Programı'nın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının zenginleştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle bu programı ulusal programdan üstün görmek yerine, uygulandığı okullarda yöntemler açısından bazı alanlarda zenginleştirme sağlayıp MEB programını destekleyen bir katkı olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) genel amaçlarından birisi 'beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir'. Bu genel amaç PYP program çerçevesi ile paraleldir.

Türkiye'de yürütülmekte olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilkokul programında öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde inisiyatif alma becerisi kazandırarak bağımsız öğrenenler olmalarını sağlamaya çalışan 'yapılandırmacılık' yaklaşımı esas alınmıştır. PYP program çerçevesinde vurgulanan, öğrencilerin kendi tecrübelerine ve daha önce öğrendiklerine dayanarak anlam oluşturması yaklaşımı da 'yapılandırmacılık' yaklaşımına uygundur.

Yapılandırmacılıkta, bireyler dışsal gerçekliğin pasif alıcısı değil; deneyimlerin etkin düzenleyicisi olarak görülmektedir (McAuliffe & Erikson, 1999). Öğrenenin başka birinin bilgisini yeniden üretmek yerine kendi bilgisini yapılandırması istenmektedir (Moussiaux & Norman, 2003). Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen merkezli tasarım uygulanmakta ve

bilgiyi anlatmak yerine öğrenenin içerikle etkileşim kurması ve bilgiyi yapılandırması ön plana alınmaktadır.

Eğitim programının merkezinde öğrenenin olması; öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik belirlenmesini öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenlerle birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Koç & Demirel, 2004). Yapılandırmacılıkta başarı değil, süreç yönelimli değerlendirme temeldir. Bu nedenle PYP'nin değerlendirme yöntemleri de yapılandırmacılık anlayışına uygundur.

Türkiye'de okulların bilişsel hedeflerinin yanında vatansever olmak, saygılı olmak, dürüst olmak, adil olmak gibi birçok duyuşsal hedefi vardır. Okulların görevlerinden biri okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2008). Türkiye'de ilkokul programlarında öğrencinin öğrenme süreci öncesinde edindiği kişisel bilgi, görüş, inanç ve değerlerin öğrenmeyi etkilediği kabul edilmektedir (MEB, 2005). Bu nedenle ilkokul programı ve rehberlik etkinlikleri içerisinde değerler eğitimine önem verilebilir.

Ülkemizde değerler, değerler ve değer eğitimi, ahlak eğitimi, irade eğitimi, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi isimlerle öğretim programında bulunabildiği gibi okulun düzeni, kuralları, fiziksel ve psikolojik çevresi, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin mesajları ile örtük program boyutunda da bulunabilmektedir (Yüksel, 2005).

Değerler eğitiminin ana amacı çocuklara evrensel değerleri kazandırmaktır. Ülkemiz ilkokul eğitim-öğretim programları PYP'nin sorgulama programı ve öğrenen profilini karşılamaktadır.

Türk eğitim sistemi, ulusal bir karakter ve yapı üzerinde eğitimin evrensel ilkelerini hayati bir amaç olarak benimsemiş, pedagojik ve bilimsel gelişmelere açık bir felsefeyi yansıtır. Bu felsefe, bir yandan genç kuşakları *“manevi ve kültürel değerlerle”* ulusal kültür için sosyalleştirirken, *“hür ve bilimsel düşünme gücü”* kazandırmak suretiyle de onları evrensel kültüre adapte etmeyi ön görmektedir (Dağlı, 2007). Bu bakımdan, ülkemizde uygulanmakta olan MEB ilkokul programı ile PYP Programının evrensel bakış açısına sahip, yaratıcı, duyarlı, açık fikirli, geniş bir dünya anlayışı fikrine sahip bireyler yetişmesine yönelik felsefi bakış açıları ve amaçları arasında önemli bir fark yoktur.

PYP programını uygulayan okulların ÷lkemizde Şu an için tamamının vakıf okulu olması ve eğitime daha fazla kaynak ayırması amaçlara ulaşılabilirlik ve felsefeyi õęrencilere kazandırma açısından PYP uygulayan bazı vakıf okulları lehine bir fark oluşturabilir. T÷rkiye'de devlet okullarında olanak eşitliğinin artması, bilişim teknolojileri kullanımı ile ilgili alt yapı sorunlarının azaltılması, õęretmen hizmet içi eğitimlerinin geliştirilmesi, Avrupa Birliği vb. projelerle õęretmenlerin uluslararası proje ortaklarıyla birlikte projeler geliştirmesi gibi etkenlerle bu farkın da s÷re içerisinde kapanabileceği d÷ř÷n÷lmektedir.

- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506.
- Tezcan, M. (2002). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu. *Eğitim Araştırmaları* 6: 56-60.
- Twiggs, V. V. (2010). Teachers' practices, values and beliefs for successful inquiry-based teaching in the International Baccalaureate Primary Years Programme. *Journal of Research in International Education*. 9(1), 40-65.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim. *Eğitim Araştırmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık, 6, 61-64.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve Ahlak Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlaki Değerleri Kazandırmak İçin Bir Açılım: *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 329-338
- <http://www.acevokuloncesi.org/program/farkli-program-ve-yaklasimlar/pyp-primary-years-program-ilk-yillar-programi?start=1> (06.11.2012)
- <http://www.yuce.k12.tr/akademik-ibpyp-yuce-ika.html> (06.11.2012)
- http://www.ibo.org/pyp/documents/schools_guide_pyp.pdf (30.01.2012)
- <http://www.ibo.org/pyp/curriculum/index.cfm> (06.11.2012)

Bölgesel Sorunların Çözümü ve Kalkınmada Bölgesel Kalkınma Ajanslarının Önemi: DOĞAKA, İKA ve ZEKA Örneği¹

Geliş Tarihi: 08.07.2013
Kabul Tarihi: 06.05.2014

Mustafa TAŞLIYAN*
Hatun KORKMAZ**

Öz

Küreselleşme ile birlikte yenedünya düzeninde hız kazanan kalkınma politikaları, ülkeler arasında yeni yönetsel anlayışların ve kalkınma modellerinin gelişmesini ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte ülkelerden ziyade nispeten daha esnek yapıya sahip olan bölgeler önem kazanarak küresel rekabette temel unsur haline gelmeye başlamış ve bu bağlamda Bölgesel Kalkınma Ajansları küresel rekabatin önemli kurumsal aktörlerinden biri olarak ön plana çıkmıştır.

Bu çalışmada önce bölgesel kalkınma ajansları genel olarak ortaya konmuş, daha sonra ise bir araştırmanın ardından, Türkiye'de 5449 sayılı kanun ile kurulan kalkınma ajanslarından Doğu Akdeniz Kalkınma Ajansı (DOĞAKA), İpekyolu (İKA) ve Zafer Kalkınma Ajanslarının (ZEKA) 2011 yılı faaliyet raporları ve bölge planları incelenerek, bölgesel kalkınmaya olan katkıları ve bölgelerinde meydana getirdikleri değişimler analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bölgesel Kalkınma, Bölgesel Kalkınma Ajansları (BKA), yerelleşme.

¹ Bu makale 01-02 Ekim 2012 tarihlerinde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi tarafından düzenlenen II. Bölgesel Sorunlar ve Türkiye Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuş olup, sempozyum bildiriler kitabında basılmıştır.

* Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü.

** Öğr. Gör., Erciyes Üniversitesi, İİBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, korkmazhatun@hotmail.com

Solutions of Regional Problems and The Importance of Regional Development Agencies in Development: Examples of DOĞAKA, İKA and ZEKA

Abstract

Development policies getting faster with the globalization in new world have revealed the process of new managerial apprehensions and development models among the countries. In this process, the regions which have more flexible structure have got much more importance than countries and they have come the essential in the global competition. For this reason Regional Development Agencies have become one of the institutional actors in the global competition.

In this study, firstly the regional development agencies are discussed in general, then the annual reports and region plans of the year 2011 of the agencies Eastern Mediterranean Development Agency (DOĞAKA), Silk Road (İKA) and Zafer Development Agency (ZEKA), established by the law numbered 5449 in Turkey, was examined and it was tried to demonstrate contributions and changes occurred in the regions.

Keywords: Regional Development, Regional Development Agencies (RDA), Localization.

Giriş

Kalkınma, gelişme veya hep daha iyisini arama kavramları toplumların var olduğundan bu yana öncelikli hedefleri arasında yer almıştır. Kalkınma kavramı, zamana ve durumlara göre gömlek değiştiren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Merkezi yönetimlerin her konuda tek söz sahibi olduğu dönemlerde bütün kalkınma eksenleri merkezin tekelinde toplanıp buradan topluma yayılma politikası izlenmiştir. “Tavandan Tabana” adını verdikleri bu kalkınma modeli, dönemin ihtiyaçlarına cevap verse de 80'lerden sonra tüm dünyada hız kazanan küreselleşme ile birlikte önemini yitirmeye başlamıştır. Diğer bir ifadeyle gömlek vücuda dar gelmeye başlamıştır.

Yaşanan bu küresel değişim ve yenilikler ulusal kalkınma politikalarında, merkezi idarenin öncü role sahip olduğu tümenden gelim yerine yerel aktörlerin daha etkin rol üstlendiği tümevarım yönteminin kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bu değişimle birlikte, kalkınmada öncelikli politika bölgesel kalkınma ve bölgeler arası dengesizliklerin giderilmesi olmuştur. Böylelikle ekonomik ve sosyal refahın dengeli dağılımı günümüz sosyal devlet anlayışının bir gereği olarak ortaya çıkmıştır.

Bölgesel gelişme ve yerelleşme bağlamında günümüzün popüler aktörü haline gelen Bölgesel Kalkınma Ajansları (BKA), toplumun her kesiminin katılımıyla kalkınmayı sürdürülebilir bir konuma getirmeyi ve yerel potansiyelleri etkin ve verimli bir şekilde harekete geçirmeyi ana amaç olarak benimsemişlerdir.

İlk olarak 1930'lu yıllarda ABD'de kurulan ve daha sonraları diğer ülkelerde örneklerine rastlanan BKA'lar, 1980'lerden sonra neoliberal politikaların etkisiyle devletlerin etkin rolünün azalması ve yerelin önem kazanmasıyla hızla yayılmışlardır. Türkiye'de AB'ye uyum sürecinde ve kamu yönetiminde yeniden yapılanma ve dönüşüme paralel olarak 2000'li yıllarda gündeme gelen BKA'lar, 5449 sayılı “Kalkınma Ajanslarının Kuruluşu, Koordinasyonu ve Görevleri Hakkında Kanun” ile 25 Ocak 2006 tarihinde kurulmuştur.

Dünyanın küresel bir köy olarak tanımlandığı rekabet ortamında ayakta kalabilmek adına kurulan BKA'lar, yerel otoriteler ile STK'lar arasında işbirliğine girerek kurdukları bölgelerdeki mevcut kaynak ve potansiyelin daha etkin verimli kullanımını amaçlamaktadırlar. BKA'lar, sürdürülebilir bir kalkınmanın gerçekleştirilmesi için, bölgenin iç ve dış paydaşlarının katılımıyla bölgede ekonomik ve sosyal gelişmenin sağlanmasına katkıda bulunmaktadırlar.

BKA'ların, kurulduklarından bugüne, her ne kadar toplumun bir çok kesimi tarafından makro düzeyde ülke kalkınmasına katkıda buldukları düşünülse de, bir çok eleştirinin de hedefi haline geldiği bilinmektedir. Bu çalışmada, DOĞAKA İKA ve ZEKA örneğinden yola çıkarak, kalkınma ajanslarının yerel düzeyde meydana getirdikleri hareketlenmeler, değişim ve dönüşümler yayınlanan faaliyet raporları ve bölge planları aracılığıyla ortaya konmaya çalışılmıştır.

Kalkınma ve Bölgesel Kalkınma Kavramları

Kalkınma

Kalkınma veya son zamanlarda daha sık kullanılan gelişme kavramı, 19. Yüzyılda “ekonomik büyüme” anlamında kullanılırken, 20. Yüzyılın son çeyreğinde, “yaşam kalitesi” ile ölçülür olmuş, günümüzde ise, sürdürülebilirlik ile ele alınan bir kavrama dönüşmüştür (Özgür, 2010: 4-5). Karaduman (1992: 16)'a göre kalkınma, kişi başına düşen milli gelirin devamlı ve dengeli olarak artmasıdır. Öte yandan Demirci ve Arıkan (1998: 343), kalkınmayı, gelişmenin sağladığı nimetlerden bütün toplumun yararlanacağı bir ortam doğuran, bünyesel bir değişim olarak tanımlamışlardır. Diğer bir ifade ile kalkınma, üretim ve kişi başına düşen milli gelirin artırılması, ekonomik ve sosyokültürel yapının değiştirilmesi ve geliştirilmesidir (Türk, 1970: 55).

Bu tanımlar ışığında kalkınma kavramının, değişen dünya koşullarına göre anlam kazandığını ve ülkelerin sosyo kültürel yapılarına ve ekonomik düzeylerine göre şekillendiğini söylemek mümkündür.

Bölgesel Kalkınma

İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana, gelişmiş ve gelişimini sürdüren pek çok ülkede, ulusal kalkınma planları hazırlanmaktadır. Bu planlar makro hedeflere odaklandığından, ekonomik gelişmenin mekansal dağılımının izlenmesi mümkün olmamaktadır (Dinler, 2001:67).

Kalkınma ve geri kalınlık sorununun çözümünde önemli bir role sahip olan mekan unsurunun, ekonomik analiz ve araştırmalarda dikkate alınması ve kalkınmayı sağlayacak kazançların yükseltilmesinde mekan olarak bölgelerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bölge verilerinin bilinmesi ve etkin bir şekilde kullanılması, makro düzeyde ulusal planların başarı şansını artıracaktır (Erkal, 1990:26).

Bölgesel kalkınma, Küreselleşme ile birlikte önem kazanan yerel, bölgesel, bölgeselleşme ve bölgecilik kavramlarının ışığında, kalkınma

süreçlerine mekansal boyutta bakmayı hedeflemektedir. Çünkü; günümüzde bölge, kapitalist gelişmenin temel birimi haline gelmiştir (Eceral, 2006: 458).

Bölgesel kalkınma kavramı, ülke çapında yer alan bölgelerin, çevre bölgeler ve dünya ile karşılıklı etkileşimi ile oluşan bölge vizyonunu dikkate alan katılımcılık ve sürdürülebilirliği temel ilke edinen ve insan kaynaklarının geliştirilmesi, ekonomik ve toplumsal potansiyellerin daha etkin kullanılması yoluyla bölge refahının yükseltilmesini amaçlayan çalışmaların bütünü olarak tanımlanabilmektedir (DPT, 2003: 250).

Ekonomik ve toplumsal yeniden yapılanmanın bir parçası olan yerel, 1990'lardan sonra bölge ile anılır hale gelmiştir (Göktürk, 2006: 28). Bölge, bu süreçte kalkınmanın ve yerelleşmenin odağı haline gelmiştir ve günümüzde bölgesel kalkınma, geçmişte olduğu gibi merkezi yönetimle hükümetin müdahalesine dayanan tavandan tabana bir yaklaşım yerine, yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası aktörlerin katılımıyla gerçekleşecek bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır (Demiral ve Tutar, 2007: 65).

Yeniden şekillenen bu bölgesel kalkınma anlayışı, bölgede var olan tabii, ekonomik, kültürel ve teknolojik kaynakların kullanılması yoluyla, yerel fırsatlardan maksimum düzeyde kar sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla yerel yönetimler, işletmeler, STK'lar, yerel istihdam büroları, KOBİ'ler, eğitim, öğretim kurumları, yerel politikacılar ve finans çevreleri gibi aktörleri bir arada çalıştırmaktadır (DPT, 2004: 20; Cankorkmaz, 2011: 119).

Bu yaklaşım, bölgesel kalkınmanın en önemli başarı faktörleri arasında yer alan yönetim mekanizmasını güçlendirmekte ve bölgede yer alan kaynakların daha etkin ve verimli kullanımını mümkün kılmaktadır.

Bölgesel Kalkınma Ajanslarının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

1929 yılında meydana gelen dünya ekonomik krizi, toplumsal alanda birçok ülkeyi etkisi altına almıştır. Kriz sonunda meydana gelen eşitsizlikler ve dengesizlikler yönetimleri yeni politika arayışlarına itmiştir. Bu anlamda uygulamaya konulan Bölgesel Kalkınma Ajansları, 1930 yılında ilk olarak ABD'de, daha sonraları Avrupa'da ve diğer ülkelerde yer almaya başlamıştır (Gürsel, 04.07.2011, www.tisk.org.tr). Her ne kadar BKA'ların kuruluş süreci 1930'lu yıllara dayansa da 1980'li yıllardan sonra neo-liberal politikaların etkisiyle devletlerin rolünün azalması, bölgeleri daha aktif hale getirmiş ve BKA'lar daha yaygın hale gelmiştir.

Küreselleşme ile meydana gelen değişimler yönetsel anlayışlara da yansımıştır. Zamanla yönetimlerde yeni paradigmlar ve örgütlenme modelleri

meydana gelmiştir. Eskiden olduğu gibi tepeden inme yönetimleri yerini, adına “yönetişim” dedikleri, bürokrasi, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının kolektif katılımıyla gerçekleşen örgütlenmelere bırakmıştır. Yönetişim, toplumsal-politik bir yapıda ilgili bütün aktörlerin ortak çabalarıyla elde edilen sonuçların meydana getirdiği yapı veya düzendir (Bozkurt vd., 1998:274). Yönetişimin gereklerinden biri de bölgesel gelişme için küresel bir model olarak geliştirilen BKA'dır (Maçkonya, 2006: 76).

BKA'nın yaygınlaşıp kurumsallaşmasının ardında şüphesiz AB yer almaktadır. AB ile ilgili mevzuatın %75'inin yerel veya bölgesel düzey ile ilgili olması, birliğin bu konudaki hassasiyetini gözler önüne sermektedir (Karasu, 2009: 4). Bölgesel kalkınma ajansları da AB'nin kendi bütünlüğünü sağlamaya yönelik kurumsal projelerinden birini oluşturmaktadır (Ferry, 2007: 447).

Her ne kadar BKA'lar kuruldukları ülkeye ve coğrafi bölgeye göre farklılık gösterebilir de hepsinin bir takım ortak özellikleri vardır ve ana amaçları hepsinde buldukları bölgeyi maksimum düzeyde kalkındırmaktır. Ancak kurulan BKA'ların kendilerinden beklenen faydayı sağlayabilmeleri için, buldukları bölgelerde şu özellikleri sağlamış olmaları gerekmektedir (Hasanoğlu vd., 2006: 85):

- Yeterli nüfus,
- Mevcut girişimci veya girişimci potansiyeline sahip olunması,
- Nitelikli insan gücü,
- Bölgesel ya da yerel kalkınma stratejisi üzerinde görüş birliği,
- Kalkınacak bölgesel alanı tanımlayan sektör yapısı.

BKA'ların asıl varlık nedenleri, bölgesel stratejileri uygulama, yerel ve bölgesel girişimciliği destekleme, alt yapı hizmetlerinin sunulmasına katkıda bulunma, özel sektörün geleceği için yerel, bölgesel araştırmalar yapma ve bölgesel talepleri karşılayacak yeni ürün ve hizmet üretimi için finansal kaynak ve çözüm arama şeklinde özetlenmektedir (Demirci, 2003: 16).

Türkiye'de Bölgesel Kalkınma Ajansları (BKA)

Türkiye'de bölgesel dengesizliklerle mücadele ve kalkınma politikaları uzun yıllar önce gündeme gelen konu olmuştur. Fakat, 1960 yılında Devlet Planlama Teşkilatı (DTP)'nin kurulmasıyla planlı döneme geçilmiş ve bu konu üzerinde somut adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu dönemlerde uygulanan kalkınma politikaları daha çok geri kalmış bölgeler üzerine yoğunlaşmış ve merkezi hükümet tarafından gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

DPT tarafından hazırlanıp uygulanan 5'er yıllık kalkınma planlarının ilk 4'ü, toplumu dönüştürerek kalkınmayı hedeflemiştir. 1980 yılında alınan 24 Ocak kararlarına göre serbest piyasa dönemine geçişle beraber, kalkınma planları devletin rolünü piyasayı denetlemek olarak belirlemiş ve toplum yerine devleti dönüştürmeyi amaçlamıştır (Apan, 2007: 199).

Gelişmiş ülkelerde uzun süredir tartışılan bölgesel kalkınma kavramının Türkiye'de ilk kez ayrıntılı olarak VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2001-2005) ele alındığı görülmektedir. Bu durumun nedeni, ülkenin yakın bir tarihe kadar ekonomisinin dışa kapalı olması ve bölgesel araştırmalar için yeterli kaynak tahsisinin yapılamamış olması ve kalkınma planlarının hazırlanırken bilime değil tecrübeye önem verilmiş olması olarak görülmektedir (Uğuş, 2006: 19-20).

Türkiye'de Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde, 25 Ocak 2006 tarihinde yürürlüğe giren 5449 sayılı "Kalkınma Ajanslarının Kuruluşu, Koordinasyonu ve Görevleri Hakkında Kanun" ile bölgesel dengesizliklerin giderilmesi amacıyla, kaynakların yerinde ve etkin kullanımının sağlanarak, kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının katılımıyla gerçekleştirilecek bir kalkınma modeli olan Bölgesel Kalkınma Ajansları kurulmuştur.

2000'lerden bu yana Türkiye'nin AB'ye resmi adaylık süreci, bölgesel kalkınma ve yönetim sürecini hızlandırmıştır. Bu süreçte 26 yeni istatistikî bölge birimleri sınıflandırması (İBBS) yapılmış ve bu bölgelerde BKA kurma çalışmaları Türkiye'nin AB bölgesel politikalara uyum çabalarının bir bölümünü oluşturmuştur.

Türkiye'nin 26 farklı bölgesine kurulan kalkınma ajansları farklı kaynaklardan elde ettikleri bütçelerini kendi bölgelerinde ortaya koydukları vizyon, misyon ve stratejik planları doğrultusunda kullanıp, yerel ve yabancı yatırımcılara ve girişimci bireylere maddi manevi destek sağlayarak bölgelerini kalkındırmaya çalışmaktadırlar.

BKA'ların Yapısal Özellikleri

Avrupa Bölgesel Kalkınma Ajansları Birliği'ne üye (EURADA) bir çok BKA bulunmasına rağmen standart bir BKA modeli söz konusu değildir. Daha önce de belirtildiği gibi BKA yapısal olarak ülkeden ülkeye ve buldukları coğrafi bölgeye göre değişiklik gösterebilmektedirler. Türkiye'de kalkınma ajanslarının idari yapısı 4 temel unsurdan oluşmaktadır. Bunlar: Kalkınma kurulu, yönetim kurulu, genel sekreterlik ve yatırım destek ofisleridir.

Kalkınma kurulu, bölgesel gelişme hedefine yönelik olarak, bölgedeki kamu kurum ve kuruluşları, özel kesim, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler

ve yerel aktörler arasında iletişimi ve işbirliğini geliştirmek üzere oluşturulmaktadır. Kalkınma kurulu illerden seçilen dengeli ve sınırlı sayıda üyeden oluşmaktadır.

Yönetim kurulu, ajansın karar organıdır. Ajans yönetim kurulu, bölge illerinin valileri, il merkez belediye başkanları, il genel meclisi başkanları ve ticaret ve sanayi odaları başkanlarından oluşmaktadır. Yönetim kurulu başkanlıkları bölgedeki illerin valileri tarafından birer yıl süreyle dönüşümlü olarak yürütülmektedir.

Genel sekreterlik ajansın icra organıdır. Genel sekreterliğin ve yatırım destek ofislerinin en üst amiri genel sekreterlerdir. Genel sekreter yönetim kuruluna karşı sorumludur. Kalkınma Ajanslarının Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik'in 29. Maddesi uyarınca ajansın ihtiyaç durumuna göre genel sekreterin teklifi ve yönetim kurulunun onayı ile genel sekreterlik bünyesinde çalışma birimleri kurulur ve Müsteşarlığa bildirilir.

Yatırım destek ofisleri ajansların görünen yüzüdür. Bölge illerindeki iş ve yatırım ortamının yerli ve yabancı yatırımcılara tanıtımını yapmak ve yerli ve yabancı halkı yatırıma teşvik etmek yatırım destek ofislerinin görevidir.

Mali Kaynak ve Giderler

5449 sayılı yasaya göre ajansların gelir kalemi şu şekildedir:

- Merkezi yönetim bütçesinden aktarılan paylar,
- İl özel idarelerinden aktarılan paylar,
- Belediyelerden aktarılan paylar,
- Sanayi ve ticaret odalarından aktarılan paylar,
- Avrupa Birliği ve diğer uluslararası fonlardan sağlanan kaynaklar,
- Ulusal ve uluslar arası kurum ve kuruluşlarca yapılan bağış ve yardımlar
- Faaliyet gelirleri.

Avrupa Birliği ve Dünya Bankası tarafından sağlanan gelirler fon şeklinde olup, düzenli bir gelir değildir. Ancak kalkınmayı destekleyen projeler karşılığında AB ve diğer uluslar arası fonlardan faydalanılmaktadır. Fakat ajansların genel faaliyet raporlarını incelediğimizde bugüne kadar maalesef AB veya diğer uluslararası fonlardan yok denecek kadar az miktarda gelir elde edildiğini görmekteyiz. Ajansların gider kalemleri, incelenen faaliyet raporları sonucunda edinilen bilgiye göre şu şekilde oluşmaktadır:

- Genel hizmetler,
- Genel yönetim hizmetleri,
- İzleme, değerlendirme ve koordinasyon hizmetleri,
- Plan, program ve proje hizmetleri,
- Araştırma ve geliştirme hizmetleri,
- Tanıtım ve eğitim hizmetleri,
- Proje ve faaliyet destekleme hizmetleri.

Türkiye'nin İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS)

Türkiye, idari olarak 81 ile ayrılmıştır. Kapladıkları alanların demografik, toplumsal, kültürel ve ekonomik özelliklerine göre 7 coğrafi bölgeye ek olarak, 22 Eylül 2002 tarihinde Avrupa Birliği'ne uyum süreci doğrultusunda, Devlet Planlama Teşkilatı ve Türkiye İstatistik Enstitüsü üç ayrı düzeyde İBBS oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu bölgelerin tanımlanmasında kullanılan en önemli faktörler (www.wikipedia.org):

- Nüfus
- Coğrafya
- Bölgesel Kalkınma Planları
- Temel İstatistiki Göstergeler
- İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik sıralamasıdır

Tablo 1: Türkiye'nin İBBS'si

DÜZEY 1		DÜZEY 2		DÜZEY 3		BKA
KOD	12 ANA BÖLGE	KOD	26 ALT BÖLGE	KOD	81 İL	
TR1	İstanbul	TR10	İstanbul	TR100	İstanbul	İstanbul Kalkınma Ajansı (İSTKA)
TR2	Batı Marmara	TR21	Tekirdağ Alt bölgesi	TR211	Tekirdağ	Trakya Kalkınma Ajansı (TRAKYAKA)
				TR212	Edirne	
				TR213	Kırklareli	
		TR22	Balıkesir Alt bölgesi	TR221	Balıkesir	Güney Marmara kalkınma ajansı (GMKA)
TR222	Çanakkale					
TR3	Ege	TR31	İzmir Alt bölgesi	TR310	İzmir	İzmir kalkınma Ajansı (İZKA)
		TR32	Aydın alt bölgesi	TR321	Aydın	Güney Ege Kalkınma Ajansı (GEKA)
				TR322	Denizli	
				TR323	Muğla	
		TR33	Manisa alt bölgesi	TR331	Manisa	Zafer Kalkınma ajansı (ZEKA)
				TR332	Afyonkarahisar	
				TR333	Kütahya	
TR334	Uşak					
TR4	Doğu Marmara	TR41	Bursa alt bölgesi	TR411	Bursa	Bursa Eskişehir Bilecik kalkınma Ajansı (BEBKA)
				TR412	Eskişehir	
				TR413	Bilecik	
		TR42	Kocaeli alt bölgesi	TR421	Kocaeli	Doğu Marmara Kalkınma Ajansı (MARKA)
				TR422	Sakarya	
				TR423	Düzce	
				TR424	Bolu	
				TR425	Yalova	
		TR5	Batı Anadolu	TR51	Ankara alt bölgesi	TR511
TR521	Konya					Mevlana Kalkınma Ajansı (MEVKA)
TR522	Karaman					

TR6	Akdeniz	TR61	Antalya alt bölgesi	TR611	Antalya	Batı Akdeniz Kalkınma Ajansı (BAKA)
				TR612	Isparta	
				TR613	Burdur	
		TR62	Adana alt bölgesi	TR621	Adana	Çukurova Kalkınma Ajansı (ÇKA)
				TR622	Mersin	
		TR63	Hatay alt bölgesi	TR631	Hatay	Doğu Akdeniz Kalkınma Ajansı (DOĞAKA)
				TR632	Kahramanmaraş	
				TR613	Osmaniye	
		TR7	Orta Anadolu	TR71	Kırıkkale alt bölgesi	TR711
TR712	Aksaray					
TR713	Niğde					
TR714	Nevşehir					
TR715	Kırşehir					
TR72	Kayseri alt bölgesi			TR721	Kayseri	Orta Anadolu Kalkınma Ajansı (ORAN)
				TR722	Sivas	
				TR723	Yozgat	
TR8	Batı Karadeniz			TR81	Zonguldak alt bölgesi	TR811
		TR812	Karabük			
		TR813	Bartın			
		TR82	Kastamonu alt bölgesi	TR821	Kastamonu	Kuzey Anadolu Kalkınma Ajansı (KUZKA)
				TR822	Çankırı	
				TR823	Sinop	
		TR83	Samsun alt bölgesi	TR831	Samsun	Orta Karadeniz Kalkınma Ajansı (OKA)
				TR832	Tokat	
				TR833	Çorum	
TR9	Doğu Karadeniz		Trabzon alt bölgesi	TR901	Trabzon	Doğu Karadeniz Kalkınma Ajansı (DOKA)
				TR902	Ordu	
				TR903	Giresun	
				TR904	Rize	
				TR905	Artvin	
				TR906	Gümüşhane	

TRA	Kuzeydoğu Anadolu	TRA1	Erzurum alt bölgesi	TRA11	Erzurum	Kuzey Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı(KUDAKA)
				TRA12	Erzincan	
				TRA13	Bayburt	
		TRA2	Ağrı alt bölgesi	TRA21	Ağrı	Serhat Kalkınma Ajansı (SERKA)
				TRA22	Kars	
				TRA23	Iğdır	
				TRA24	Ardahan	
		TRB	Ortadoğu Anadolu	TRB1	Malatya alt bölgesi	TRB11
TRB12	Elazığ					
TRB13	Bingöl					
TRB14	Tunceli					
TRB2	Van alt bölgesi			TRB21	Van	Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı (DAKA)
				TRB22	Muş	
				TRB23	Bitlis	
				TRB24	Hakkari	
TRC	Güneydoğu Anadolu	TRC1	Gaziantep Alt bölgesi	TRC11	Gaziantep	İpekyolu Kalkınma Ajansı (İKA)
				TRC12	Adıyaman	
				TRC13	Kilis	
		TRC2	Şanlıurfa Alt bölgesi	TRC21	Şanlıurfa	Karacadağ Kalkınma Ajansı(KARACADAĞ)
				TRC22	Diyarbakır	
		TRC3	Mardin Alt bölgesi	TRC31	Mardin	Dicle Kalkınma Ajansı (DİKA)
				TRC32	Batman	
				TRC33	Şırnak	
				TRC34	Siirt	

Kaynak: (www.tüik.gov.tr)

DOĞAKA, ZEKA VE İKA Örneği

Bölgesel kalkınma ajansları kuruldukları, hatta gündeme geldikleri ilk günden itibaren olumlu ve olumsuz bir takım tepkilerle karşılaşmışlardır. Ülkemizin üniter bir devlet yapısına sahip olması ve buna karşılık BKA'ların yerleşmeyi artıracığı söylemi BKA'lara karşı ön yargının oluşmasına sebebiyet vermektedir. Bunun nedeni merkezi devlet yapısının güçsüzleşeceği ve ülkenin bölüneceği endişesidir. Bu anlamda CHP tarafından 2006 yılının Mart ayında kanunun bazı maddelerinin iptali istemiyle dava açılmıştır. Daha

sonra, Türkiye Mühendis ve Mimar Odaları Birliği (TMMOB) tarafından Danıştay'a 2006 yılının temmuz ayında yürütmeyi durdurma davası açılmıştır ve neticede 30. 01.2007 tarihinde dava TMMOB lehine sonuçlanmıştır. Daha sonra 2008 yılında Anayasa mahkemesinin kararı ile yürütmesi durdurulan kalkınma ajansları yeniden faaliyetlerine başlamıştır.

BKA'ların faaliyete geçtikleri günden bugüne, kuruldukları bölgeler itibariyle kalkınmaya sağlamış oldukları katkılar, yayınladıkları yıllık faaliyet raporları ve bölge planlarından elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 2'de ortaya konulmuştur.

Tablo 2. 2011 Yılı DOĞAKA İKA ve ZEKA Faaliyet ve Mali Bilgileri

	DOĞAKA (Doğu Akdeniz Kalkınma Ajansı)	İKA (İpekyolu Kalkınma Ajansı)	ZEKA (Zafer Kalkınma Ajansı)
Genel Bilgiler	Düzy 2, TR63 (Kahramanmaraş, Hatay, Osmaniye)	Düzy 2, TRC1 (Gaziantep, Adıyaman, Kilis)	Düzy 2, TR33 (Kütahya, Afyonkarahisar, Manisa, Uşak)
Bölgelere Ait İşsizlik Oranları (2009)	%18	%17,9	%14
Bölgelere Ait İstihdam Alanları (2009)	Tarım:%30,9 Sanayi:%27,8 Hizmet:%21,2 Ticaret:%20,1	Tarım:%24,7 Sanayi:%32 Hizmet:%23,9 Ticaret:%19,4	Tarım:%39 Sanayi:%26 Hizmet:%20 Ticaret:%15
2011 yılı BKA Tahmini Bütçe	58.136.534,00 TL.		49.917.432,00 TL
2011 Yılı BKA Gerçekleşen Bütçe	18.883.793,55 TL(%61 oranında gerçekleşmiştir.)	10.887.365,62 TL	33.762.634,65 TL (%68 oranında gerçekleşmiştir).

<p>BKA Planlama Faaliyetleri</p>	<p>Beşeri sermayenin rekabetçi sektörlerle uyumlu bir şekilde geliştirilmesi</p> <p>Yatırım ortamının iyileştirilmesi</p> <p>Sanayi ve ticaretin geliştirilmesi</p> <p>Tarımsal rekabet gücünün artırılması</p> <p>Kültür ve turizm potansiyelinin artırılması</p>	<p>Orta Doğu'da lojistik merkezi haline gelmek.</p> <p>Tarımsal işletmeleri rekabetçi ve etkin bir yapıya kavuşturmak.</p> <p>Turizm sektöründe öncü konuma gelmek.</p> <p>Sanayi rekabet gücünü artırmak.</p>	<p>Rekabet gücünün artırılması</p> <p>Kırsal kalkınmanın sağlanması</p> <p>Beşeri gelişmenin sağlanması</p> <p>Altyapının geliştirilmesi</p>
<p>Desteklenen Proje ve Faaliyetler</p>	<p>Teknik Destek Programı (TDP): 104</p> <p>Sosyal Destek(SODES): 125</p> <p>Doğrudan Faaliyet Mali Destek Programı (DFDP): 132</p> <p>Güdümlü Proje Desteği (GDP): 1</p>	<p>İktisadi gelişme mali destek programı (KOBİ)=51</p> <p>KOBİ (Kar amacı gütmeyen kurum ve kuruluşlar)=14</p> <p>Küçük Ölçekli Altyapı Mali Destek Programı=17</p> <p>Doğrudan Faaliyet Mali Destek Programı=16</p> <p>Teknik Destek Programı=45</p>	<p>Bölgesel Potansiyelin Harekete Geçirilmesi Mali Destek Programı (BPHGMDP): 67</p> <p>Doğrudan Faaliyet Destek Programı (DFDP): 16</p> <p>Teknik Destek Programı (TDP): 67</p>

		Üniversite Sanayi Toplum İşbirliği mali Destek Programı: 37 Turizm Mali Destek Programı: 34	
Toplam Gider	10.638.396,40TL	10.858.503,42 TL	12.313.479,18 TL
Proje ve Faaliyetlere Ödenen Miktar	4.601.140,04 TL ile (% 43,25)	6.834.302,38 TL (%60)	8.496.300.634,2 (%69)

TR63, TR33 ve TRC1 bölgeleri, sosyo ekonomik bakımdan birbirlerine benzer bölgeler olmaları nedeniyle kalkınma politikaları, ajans giderleri ve gelirleri, projeler ve faaliyetlerin özellikleri bakımından da benzerlikler taşımaktadırlar. Bölgelerin nüfus yapıları incelendiğinde, her üç bölgenin Türkiye toplam nüfusunun yaklaşık olarak %4'ünü oluşturduğu ve göç veren bölgeler arasında olduğu görülmektedir.

Mevcut istatistiklere göre sözü edilen bölgelerin sağlık ve eğitim alt yapısı ve gelişmişlik seviyeleri olumsuz bir tablo çizmektedir. 2009 yılı TÜİK verilerine göre, bölgelerde istihdamın sektörlere göre dağılımı incelendiğinde, TR33 Bölgesi'nde: Tarımın %39, sanayinin %26, hizmet sektörünün %20, ticaretin ise %15'lik bir paya sahip olduğu görülmektedir. TR63 Bölgesi'ne göre bu alanların dağılımı: Tarım %30,9, sanayi % 27,8, hizmet % 21,2 ve ticaret %20,1 olarak görülmektedir. TRC1 Bölgesinde ise istihdamın sektörlere göre dağılımı: %32 sanayi, %24,7 tarım, %23,9 hizmet ve %19,4 ticaret olarak gözlemlenmektedir. Bölgelerin 2009 yılı TÜİK verilerine göre işsizlik oranları incelendiğinde: TR63 bölgesinin işsizlik oranının %18, TRC1 bölgesinin %17,9 ve TR33 bölgesinin işsizlik oranının %14 olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bölgelerin sosyo ekonomik analizleri ışığında hazırlanıp geliştirilen bölge planları doğrultusunda amaç ve hedef belirleyen BKA'lar, bölgelerin mevcut durumuna paralel olarak stratejilerini oluşturmuşlardır. Bu durumda her bölgenin gelişme potansiyeline uygun olarak projeler ve uygulamalar geliştirilmiştir. Ajansların yapmış oldukları faaliyetler her yıl düzenli olarak faaliyet raporlarında ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Ayrıca hazırlanan bu raporlar yayınlanıp kamuoyu ile paylaşılmıştır.

Belirtilen bölgelerdeki ajans faaliyet raporları ve bölge planlarından yola çıkarak oluşturulan Tablo 2'yi incelendiğinde, Kahramanmaraş, Hatay ve Osmaniye illerinden oluşan TR63 bölgesinin 2011 yılı ajans tahmini bütçesinin %18 oranında, Afyonkarahisar, Kütahya, Manisa ve Uşak illerinden oluşan TR33 bölgesinin %68 oranında gerçekleştiği görülmektedir. Gaziantep, Adıyaman ve Kilis illerinden oluşan TRC1 bölgesinin 2011 yılı ajans tahmini bütçesinin ise belirtilmediği görülmektedir.

Bölgeleri temsilen faaliyette bulunan ajansların, tahmin edilen bütçeden daha az bir gelir elde ettiği bu durumun, incelenen faaliyet raporları neticesinde, bazı kurum ve kuruluşlardan aktarılacak olan payların tahsil edilememiş olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu gibi durumlarda kurumlardan alınacak olan paylar bir sonraki yılın bütçesine devredilmektedir.

İncelenen 2011 yılı faaliyet raporlarındaki bütçe bilgilerine dayanarak, her üç ajansın da bütçe gelirlerinin büyük bir kısmının faaliyet gelirlerinden oluştuğunu ve AB ve uluslararası fonlardan hiç yararlanmadığını söylemek mümkündür. Bunun nedeni bu fonlardan yararlanmayı sağlayacak projelerin üretilmemesidir.

BKA'lar bölge analizleri sonucunda bölgenin mevcut durumuna ve gelişme potansiyeline göre planlama faaliyetleri yaparak bölgenin sürdürülebilir kalkınmasına destek sağlamaktadırlar. Tablo 2'de görüldüğü gibi TR63, TRC1 ve TR33 bölgelerinin (2010-2013) planlama faaliyetleri bölgelerin gelişme eksenlerine göre şekillenmiştir. Bu bölgelerin planlama faaliyetlerini incelendiğinde, örneğin TR63 bölgesini ele aldığımızda, bölgenin mevcut potansiyel yapısına göre geleceğe yönelik adımlar atıldığını görülmektedir.

Yayınlanan 2011 DOĞAKA Faaliyet Raporu'ndan edinilen bilgiler neticesinde bölgenin turizm, sanayi, ticaret ve tarım sektöründe gelişmesini tetikleyici çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin, bölge illeri arasında yer alan Hatay ve Osmaniye illerinin jeopolitik konumlarından dolayı bu illerle ilgili lojistik master planı çalışmaları yapılmıştır. TR63 bölgesini kapsayan Kahramanmaraş, Hatay ve Osmaniye illerinin turizm potansiyellerinin tespit edilmesi, mevcut tarihi, kültürel ve doğal varlıklarının harekete geçirilmesi açısından turizm çalışmaları düzenlenmiştir.

2011 İKA Faaliyet Raporu'nda ise, bölgenin Orta Doğu'da lojistik merkezi haline getirilmesi planları gündeme gelmiştir. Bölgenin tarımsal potansiyelinin yüksek olması nedeniyle tarımsal işletmelerin rekabetçi ve etkin bir yapıya kavuşturulması ve zengin kültürel ve tarihi mirasa sahip olması nedeniyle turizm sektöründe, özellikle kültür turizminde öncü bir konuma

getirilmesi hedeflenmiştir.

Tablo 2'de yer alan bilgilere göre, 2011 ZEKA Faaliyet Raporu'nda TR33 bölgesinin tarım, turizm ve sanayi sektörlerinin rekabet açısından üstün bir konuma getirilmesine yönelik çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Bölgenin kırsal kalkınmasının sağlanması ve beşeri gelişiminin sağlanması da bölgenin gelişimi açısından öncelikli hedefler arasında yer almaktadır.

2011 yılı DOĞAKA, İKA VE ZEKA faaliyet raporları incelendiğinde Tablo 2'de de yer aldığı gibi, bir çok alanda, çeşitli proje ve faaliyetlere imza atıldığı görülmüştür. Ajanslar, bu şekilde toplumun geniş kesimlerinin kalkınma sürecinde aktif ve doğrudan katılımını sağlayarak yerel aktörlerin harekete geçirilmesine katkıda bulunmuşlardır. Böylelikle topluma, gelişim stratejisi konusunda bilgi ve tecrübe kazandırılmıştır.

DOĞAKA tarafından desteklenen proje ve faaliyetlere bakıldığında 2011 yılında Teknik Destek Programı (TDP) dahilinde 104 adet proje başarılı bulunmuş ve destek almaya hak kazanmıştır. Başarılı projelerin bölge illeri bazında sayısal dağılımı incelendiğinde, projelerin %47'sinin Hatay, %36'sının Kahramanmaraş ve %21'inin Osmaniye illerinden alındığı görülmüştür. Yayınlanan faaliyet raporu incelemesi neticesinde Teknik Destek Programı dahilinde başarılı bulunan projelerden büyük çoğunluğunun (47) kişisel gelişim-iletişim konularında olduğu görülmüştür. Hibelere başvurma konusunda 36, mesleki eğitim ve kurumsal kimlik geliştirme konusunda 18 ve tarımsal eğitim konusunda 14 projenin başarılı projeler arasında yer aldığı anlaşılmıştır.

DOĞAKA 2011 yılı çalışma programı uyarınca, Sosyal Destek (SODES) kapsamında 125 adet proje başarılı bulunmuştur. Başarılı projelerin illere göre dağılımı incelendiğinde, Hatay ilinden 52, Kahramanmaraş ilinden 41 ve Osmaniye ilinden 32 projenin destek almaya hak kazandığı görülmektedir. 2011 yılı Doğrudan Faaliyet Mali Destek Programı kapsamında toplamda 132 proje değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca, Kahramanmaraş İl Özel İdaresi ve Kahramanmaraş Belediyesi ortaklığı ile "Tarihi Katip Han Sergisi, Fuar ve Ticaret Alanı Projesi" GÜdümlü Proje Desteği (GPD) kapsamında değerlendirilmiştir ve destek almaya hak kazanmıştır. Ajans tarafından desteklenen proje faaliyetlerinin yanı sıra birçok konuda eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak 2011 yılı ajans toplam giderinin (10.638.396,40TL) %43,25'i proje ve faaliyetlere harcanmıştır. İncelenen bu faaliyetler neticesinde bölgesel kalkınmada hızlı ve etkin dönüşümlerin yaşandığını söylemek mümkündür.

2011 yılı İKA faaliyet raporu incelendiğinde, ajans tarafından

desteklenen proje ve faaliyetlerden 51 tane projenin İktisadi Gelişme Mali Destek Programı (KOBİ) kapsamında başarılı bulunduğu ve bu konuda sözleşme imzalandığı görülmüştür. İktisadi Gelişme Mali Destek Programı kapsamında kar amacı gütmeyen kurum ve kuruluşlara ait 14 projenin başarılı bulunduğu ve sözleşme imzalandığı anlaşılmıştır. Bu faaliyetlerin yanı sıra Doğrudan Faaliyet Mali Destek Programı dahilinde 16, Teknik Destek Programı dahilinde ise 45 proje ile ilgili sözleşme imzalanmıştır. Üniversite Sanayi Toplum İşbirliği Mali Destek Programı kapsamında 37, Turizm Mali Destek Programı kapsamında da 34 proje konusunda yararlanıcılar ile sözleşme imzalanmıştır. Tablo 2'de de görüldüğü gibi 2011 yılı İKA toplam giderinin (10.858.503,42 TL) yaklaşık olarak %60'ı proje ve faaliyetlere harcanmıştır. Proje ve faaliyetlerin dışında çeşitli proje ve uygulama eğitimleri verilmiştir.

ZEKA 2011 faaliyet raporuna bakıldığında, DOĞAKA ve İKA örneğinde olduğu gibi, ajansın toplam giderinin büyük bir kısmının (%69) eğitim ve proje faaliyetlerine harcadığı görülmektedir. 2011 yılında Bölgesel Potansiyelin Harekete Geçirilmesi Mali Destek Programı (BPHGMDP) kapsamında toplam 67 proje başarılı bulunmuş ve yararlanıcılarla sözleşme imzalanmıştır. Bu kapsamdaki projelerin 50 tanesi kar amacı güden kurum ve kuruluşlara, 17 tanesi ise kar amacı gütmeyen kurum ve kuruluşlara aittir. Faaliyet raporundan edinilen bilgilere göre projelerin, 9 tanesi turizm, 24 tanesi tarıma dayalı sanayi ve 34 tanesi ise imalat sanayi sektörü ile ilgilidir.

2011 yılı Doğrudan Faaliyet Mali Destek Programı (DFD) kapsamında toplamda 16 proje başarılı bulunmuş ve yararlanıcılarla sözleşme imzalanmıştır. Başarılı bulunan 16 projenin illere göre dağılımı şöyle olmuştur: Kütahya 7, Uşak 5, Afyonkarahisar 3, Manisa 1.

2011 yılı Teknik Destek Programı (TDP) dahilinde ise, 69 proje ön inceleme ve nihai değerlendirme aşamalarında başarılı bulunmuştur. Bu faaliyetlerin yanı sıra Odak Sektörler mali Destek Programı (ODAK) ve Sürdürülebilir Kırsal Kentsel Altyapı Mali Destek Programı (SÜKAP) kapsamında bilgilendirme ve eğitim toplantıları verilmiştir.

Sonuç

Bölgesel kalkınma ajansları, bölgenin gelişiminde sadece ekonomik konulara yoğunlaşmaktan ziyade, sosyal dengenin sağlanması ve bölgeye yayılması hususunda stratejik bir role sahiptir (Dede, 2009: 17). Ajansların kurulumuyla bölgede oluşan ortak akıl ve buna dayalı kalkınma stratejileri demokratik ve kolektif bir katılımı ortaya çıkarmıştır.

Ajansların beklenen başarıyı sağlayabilmeleri için, öncelikle toplumun bu konuda bilinçlendirilmesi ve proje ve faaliyetler konusunda paydaşlara eğitimler verilmesi gerekmektedir. Toplumun benimseyip kabullenmediği bir yapı, başarıya ulaşmada şüphesiz zorlanacaktır. Bir çok kişinin kalkınma ajanslarından “para dağıtan kurumlar” olarak bahsetmesi, Türk kamu yönetim sisteminde yeni yeni yer bulan ajanslar hakkında hala yeterince bilgi sahibi olunmadığının veya yanlış bilgi sahibi olduğunun göstergesidir.

Yayınladıkları faaliyet raporları ve bölge planları aracılığıyla incelenen DOĞAKA, İKA ve ZEKA örneğinde bölgelerin iktisadi ve sosyal gelişimi açısından bir çok proje ortaya çıkarıldığını, bilgilendirme toplantısı, eğitim ve seminerler verildiğini görülmektedir. Ajansların belirledikleri misyon çerçevesinde, yerel potansiyelleri harekete geçirdiği, ulusal ve uluslararası düzeyde kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları arasında köprü vazifesi gördüğü ve bu yolla kalkınmayı hedefledikleri tespit edilmiştir. Ancak, kalkınma ajanslarının ve ajanslar tarafından desteklenen projelerin, Türkiye'nin kalkınma sorununu halledebileceği düşüncesi, şu anda bir soru işareti olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öte yandan, kaynak tahsisi açısından büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanan AB ve uluslararası fonlardan sözü edilen ajansların yeterli düzeyde yararlanmadığını görmek, henüz istenen başarının yakalanamadığının göstergesi olmuştur. Başarıda henüz istenen seviyeye ulaşılmasına ve ajansların hukuki ve sosyal zemininin netleşmemesine rağmen incelenen faaliyet ve planlamalar, ajansların buldukları bölgelerde dikkat çekici hareketlenmelere ve projelere imza attıklarını göstermiştir.

Kaynaklar

- Apan, A.. (2007). Türkiye'de Kalkınma Planları ve Sosyal Güvenlik Reformu. Türk İdare Dergisi. 193-217.
- Bozkurt, Ö., Ergun, T., Sezen, S.. (1998). Kamu Yönetimi Sözlüğü. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Cankorkmaz, Z.. (2011). Türkiye'de bölgesel kalkınma Ajansları ve Bu Ajanslara Yönelik Eleştiriler. Dokuz Eylül İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Nr.1: 113-138.
- Dede, A.. (2009). AB Uyum Sürecinde Kalkınma ajansları ve Mevlana kalkınma Ajansı. Konya Ticaret Odası.
- Demirci, A.. (2003). Bölgesel Kalkınma Ajansları. Kamu Yönetimi Dergisi. Nr. 15: 16-20.
- Demirci, R. Ve Arıkan, R.. (1998). Genel Ekonomi. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Dinler, Z.. (2001). Bölgesel İktisat. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Doğu Akdeniz Kalkınma Ajansı (DOĞAKA) Faaliyet Raporu. (2011).
- DPT, Devlet, Planlama, Teşkilatı. (2004). Bölgesel Kalkınma Ajansları Yasa Tasarısı.
- Eceral, T.. (2006). Ekonomik Coğrafyaya Kurumsal Yaklaşım: Denizli Örneği. Ankara: Dost Kitabevi.
- Erkal, M.E.. (1990). Bölge Açısından Az Gelişmişlik. İstanbul: Der Yayınları.
- Ferry, M.. (2007). From Government to Governance: Polish Regional Development Agencies in a Changing Regional Context. East European Politics and Societies. Nr. 21: 447.
- Göktürk, A.. (2006). "Bölgesel Dengesizliğe Küreselleşme-Yerelleşme Penceresinden Bir Bakış". Bölgesel kalkınma Politikaları ve Yeni Dinamikler (Ed. Aylan Arı). İstanbul: Derin Yayınları.
- Gürsel, Ö. D.. (2011). Dünyada ve AB'de Bölgesel kalkınma Ajanslarının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi. İşveren Dergisi.
- Hasanoğlu, M. Ve Aliyeva, Z.. (2006). Avrupa Birliği İle Bütünleşme Sürecinde Türkiye'de Bölgesel Kalkınma Ajansları. Sayıştay Dergisi. Nr. 60: 85.
http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye'nin_%C4%B0BBS'si
- İpekyolu Kalkınma Ajansı (İKA) Faaliyet Raporu. (2011).
- Karaduman, E.. (1992). Ekonomik Kalkınmada Finansman ve Organizasyon. Yüksek Lisans Tezi, TODAİE. Ankara.
- Karasu, K.. (2009). Yerelleşme Söylemi ve Bölge Kalkınma ajansları. Memleket Siyaset Yönetim Dergisi. Nr. 11: 1-43.
- Maçkonya, N.. (2006). Bölgesel Kalkınma Ajansları ve Türkiye, Konya Ticaret Odası. Etüd Araştırma Servisi Araştırma Raporu. Nr. 117: 76.
- Özgür, E. M.. (2010). Bölgesel Kalkınma. Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Coğrafya Bölümü Ders Notları.
- TR 63 (Kahramanmaraş, Hatay, Osmaniye) Bölge Planı. (2010-2013).
- TR33 (Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak) Bölge Planı. (2010-2013).
- TRC1 (Gaziantep, Adıyaman, Kilis) Bölge Planı. (2010-2013).
- Türkiye İstatistik Kurumu, <http://www.tuik.gov.tr/Start.do>.
- Türk, İ.. (1970). İktisadi Planlama Prensipleri. Ankara: Emel Matbaası.
- Uğuş, B.. (2006). Avrupa Birliği ve Türkiye'de Bölgesel kalkınma Politikaları ve Bölgesel Kalkınma Ajansları. E-Akademi Dergisi. Nr.49.
- Zafer Kalkınma Ajansı (ZEKA) Faaliyet Raporu. (2011).
[http://www.tisk.org.tr/isveren_yazdir.asp?yazi_id=3023&id=&baslik_id=&yapi=&gecerli_say_fa=Erişim Tarihi: \(11.07.2011\)](http://www.tisk.org.tr/isveren_yazdir.asp?yazi_id=3023&id=&baslik_id=&yapi=&gecerli_say_fa=Erişim Tarihi: (11.07.2011)).

İnsani Müdahale ve Suriye Örneği

Geliş Tarihi: 01.08.2013

Kabul Tarihi: 16.01.2014

Selim KURT*

Öz

Arap Baharı'nın en son ve karmaşık ayağı olan Suriye'deki olaylar, “İnsani Müdahale” söylemini tekrar gündeme taşımıştır. Arap Baharı'nın yaşandığı diğer ülkelerde rejim değişiklikleri kısa sürede ve çoğunda dışarıdan bir müdahaleye gerek duyulmaksızın gerçekleşmesine rağmen, Suriye'deki süreç bu şekilde işlememektedir. Özellikle son gelişmeler rejim değişikliğini isteyen ülkelere, dış müdahale olmaksızın bunun imkansız olduğunu bir kez daha göstermiştir. Ancak, uluslararası hukuk, devletin ülkesinin bütünlüğü ilkesi çerçevesinde, uluslararası hukuk kurallarına göre kurulmuş bir devletin ülkesinin bu devletin rızası olmadan hiçbir biçimde bölünme, parçalanma eylemlerinin konusu olamayacağını ve öteki devletlerin de bu bütünlüğe saygı göstermesi gerektiği ilkesini ortaya koymaktadır. Bu durumun tek istisnası ise meşru müdafaa halidir. Ortada bu çeşit bir meşru müdafaa hali de söz konusu olmadığına göre, Suriye'ye uluslararası hukuk çerçevesinde bir müdahalede bulunmak imkansız gözükmektedir. Bu çerçevede, müdahale taraftarları gerek söz konusu müdahale için neden bulmak, gerekse de bu müdahaleyi uluslararası kamuoyunda meşrulaştırmak için bir kez daha “İnsani Müdahale” simidine sarılmış gözükmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Suriye, Irak, Libya, İnsani Müdahale, Koruma Sorumluluğu

*Öğr. Gör., Giresun Üniversitesi, Keşap Meslek Yüksek Okulu, Dış Ticaret Bölümü, selim.kurt@giresun.edu.tr.

Humanitarian Intervention and Example of Syria

Abstract

The Syrian events, which is the last and the most complicated step of Arab Spring, brought up the “Humanitarian Intervention” to the agenda again. Although the regime shifting was occurred in a short period of time and they did not need an intervention from outside in the other examples of Arab Spring, the process isn't performing in this way in Syria, now. Especially, latest events showed the countries, who demands regime shifting, that it is impossible in Syrian example without intervention from outside. But, international law presents that territory of a state, established according to international law's rules, can't be objected any separation and breakup actions without their consent and the other states should be showed respect this integrity in the context of principle of integrity of state's territory. On the other hand, only exception of this rule is self-defense. Because of there isn't such a self-defense situation, an intervention to Syria seems impossible in the context of international law. So, intervention supporters again hold on “Humanitarian Intervention” life-ring for finding to reason to the intervention and legitimize it in world public opinion.

Keywords: Syria, Iraq, Libya, Humanitarian Intervention, Responsibility to Protect

Giriş

Tüm bölgeyi derinden etkileyen “Arap Baharı”nın en karmaşık ayağı olan Suriye'de ciddi bir savaş verilmektedir. Bir taraf Esad rejimini tasfiye edip Suriye'de her ne pahasına olursa olsun rejim değişikliğini hedeflerken, diğer taraf ise rejimi reformlara ikna edip, Suriye'nin bölgedeki rolünü muhafaza etmeye çalışmaktadır. Her ne pahasına olursa olsun rejimi tasfiye etmeye çalışanların bu işi Suriye içinden bir muhalefet eliyle yapma girişimleri hem ciddi anlamda bir taban bulamamaları hem de var olan muhaliflerin birlikte hareket edememeleri dolayısıyla oldukça zor gözükmektedir.¹

Özellikle Hizbullah Genel Sekreteri Hasan Nasrallah'ın 25 Mayıs 2013 tarihinde, İsrail'in Lübnan'dan çekilişinin 13 üncü yıldönümü vesilesiyle yaptığı konuşmada, Suriye Devlet Başkanı Beşar Esad'a açık destek vererek, Hizbullah militanlarının zafere yemin ettiğini, Esad rejiminin devrilmesinin söz konusu olmayacağını söylemesini takiben², Suriye kuvvetlerinin Hizbullah'ın da desteği ile 5 Haziran 2013 tarihinde Lübnan sınırı yakınlarındaki stratejik önemdeki Kuseyr'i muhaliflerden geri alması, bölgedeki önemli aktörlerden biri olan Hizbullah'ın da desteğini alan Esad rejiminin dış müdahale olmadan kolay kolay tasfiye edilemeyeceğini müdahale taraftarlarına bir kez daha gösterdi. Muhaliflerin her geçen gün kan kaybettiği ve ellerinde bulunan yerlerin birer birer düştüğü bu durum, aralarında ABD, NATO, Körfez ülkeleri ve Türkiye'nin de bulunduğu tasfiye ekibine dış müdahaleden başka bir şans bırakmıyor gibi gözükmektedir. Ancak Irak savaşında yaşananlar ve ABD'nin işgalden sonra karşılaştığı zorluklar, müdahale isteyen güçleri uluslararası alanda meşru bir zemin oluşturmaya/bulmaya zorlamaktadır.³

Çalışmanın ilk bölümünde İnsani Müdahale'nin hukuki gerekçeleri incelendikten sonra, ikinci bölümünde güncel insani müdahale örnekleri üzerinde durulacak, üçüncü bölümünde İnsani Müdahale anlayışının gelişimi örneklerle incelenecek ve dördüncü bölümde ise Suriye'ye yapılacak olan müdahalenin altyapısını oluşturma çabaları incelenecektir.

Müdahalenin Meşrulaştırılması: İnsani Müdahale

Daha önceki müdahale girişimlerinde de olduğu gibi, meşru zemin

¹ Yiğit Musab (2012). Suriye'ye Müdahale ve Meşru Savunma. http://www.ydh.com.tr/HD10813_suriyeye-mudahale-ve-mesru-savunma.html (27.06.2013).

² “Hizbullah'tan Suriye'de Dengeleri Değiştirecek Tercih”. (2013), <http://www.gazeteport.com.tr/haber/135027/hizbullahtan-suriyede-dengeleri-degistiren-tercih> (27.06.2013).

³ Musab, “Suriye'ye Müdahale...”.

oluşturma girişimlerinin önünde çeşitli engeller bulunmakta olup, bunlardan özellikle ikisi önemlidir.

Öncelikle; görünüşte hangi amaçla yapılmış olursa olsun, müdahale çoğunlukla uluslararası hukukun ihlali olarak değerlendirilmektedir⁴. Uluslararası hukukta, devletin ülkesinin bütünlüğü ilkesi olarak anılan ilkeye göre, uluslararası hukuk kuralına göre kurulmuş bir devletin ülkesi bu devletin rızası olmadan hiçbir biçimde bölünme, parçalanma eylemlerinin konusu olamaz ve öteki devletler de bu bütünlüğe saygı göstermek zorundadır. Devletin ülkesinin bütünlüğü ilkesinin genel bir kural olarak ilk kabulü Milletler Cemiyeti Sözleşmesinin 10. Maddesi ile gerçekleşmiştir. Anılan hüküm ile üye devletler birbirlerinin ülke bütünlüğüne saygı göstereceklerini ve dış saldırılara karşı çıkacaklarını bildirmektedir. Aynı ilke daha sonra BM Antlaşması'nın 2. Madde 4. Fıkrası ile tekrarlanmıştır^{5 6}. Bu çerçevede, BM Şartı'nın 2. Maddesi'nde şöyle denmektedir: 'tüm üyeler, uluslararası ilişkilerinde gerek herhangi bir başka devletin toprak bütünlüğüne ya da siyasi bağımsızlığına karşı, gerek BM'nin Amaçları'yla bağdaşmayacak herhangi bir biçimde kuvvet kullanma tehdidini ya da kuvvet kullanılmasına başvurmadan kaçınırlar'. Ayrıca, 7. Madde de şu ifadeleri içermektedir: 'Bu Anlaşma'nın hiçbir hükmü herhangi bir devletin kendi iç yetki alanına giren konularda BM'ye müdahale yetkisi vermemektedir'. Diğer taraftan, BM Genel Kurulu'nun 1965'de kabul ettiği 2131 sayılı kararı bunu daha açık bir şekilde ifade etmektedir: 'hiçbir devlet her ne nedenle olursa olsun, doğrudan ya da dolaylı bir şekilde başka bir devletin iç ya da dış işlerine müdahale etme hakkına sahip değildir.'⁷

Ayrıca; 2003 yılında Irak'ın işgalinde, ABD'nin BM'nin yetkilendirmesi olmadan ve temel daimi üyelerin muhalefetine rağmen tek-tarafli eylem gerçekleştirmesi şüphesiz ABD'nin "yumuşak gücünü"⁸ zayıflatmıştır. Bu çerçevede George W. Bush'un ikinci başkanlık döneminde kendisinin Irak politikası için BM içerisinde destek bulmakla daha fazla ilgilenmiş olması dikkat çekicidir. Bu tutum 2009'dan itibaren Başkan Obama tarafından daha ileri noktalara taşınmıştır⁹. Bu çerçevede, Soğuk Savaş sonrası dönemde tek "Süper Güç" olarak kalan ABD'nin, tek-tarafli olarak Irak'ı işgali,

⁴Andrew Heywood (2013). Küresel Siyaset. çev. N. Uslu ve H. Özdemir, Ankara: Adres Yayınlar, s. 409.

⁵Hüseyin Pazarıcı (1999). Uluslararası Hukuk Dersleri. 6. Baskı, Ankara: Turhan Kitabevi, s. 17.

⁶Birleşmiş Millet Şartı için bkz. <http://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/uncharter.pdf> (27.06.2013).

⁷Heywood, "Küresel...", s. 409.

⁸İstenen davranışları ortaya çıkaran kurum ve hedeflere uyma veya onları kabul etmeleri konusunda ikna yoluyla diğer aktörleri etkileme yeteneği.

⁹Heywood, "Küresel...", s. 521.

gerek BM üyelerinin gerekse de bölge ülkelerinin tepkisini çekerek, işgalin bir post-sömürgecilik¹⁰ uygulaması olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Bu durum ise ABD'nin gerek küresel düzeyde gerekse de bölgesel düzeyde inandırıcılığının aşınmasına sebebiyet vermiştir. Bu çerçevede, imajını düzeltmek isteyen ABD, yukarıda da ifade edildiği gibi George W. Bush'un ikinci Başkanlık döneminden (2006-2009) başlayarak ve Obama'nın başkanlığa seçilmesinden itibaren (Ocak 2009) daha kuvvetli bir şekilde çok-taraflılığa önem vererek, girişeceği hareketlerde BM'nin desteğini de arkasına almaya özen göstermektedir.

Yukarıdaki engeller de göz önünde bulundurulduğunda, Suriye'ye bir müdahalede bulunulması BM Şartı çerçevesinde bir meşru müdafaa durumu söz konusu olmadığından ve genel olarak uluslararası toplumun (yani BM Güvenlik Konseyi üyelerinin tamamının ve/veya BM Genel Kurulu'nun önemli bir kısmının) onayı olmadığı için imkansız gözükmektedir.

Ancak kuvvet kullanma yasağının başka hangi hallerde ihlal edilmemiş sayılacağına dair zaman içinde farklı görüşler de ortaya çıkmıştır. Bazı görüşler ağır insan hakları ihlallerinin mevcut olduğu bazı durumlarda kuvvet kullanımının meşru olacağını savunmaktadır¹¹. Bu duruma kısaca “insani müdahale” denmektedir. Peki insani müdahale nedir ve hangi hallerde bir devlete “insani amaçlı müdahalede” bulunulabilmektedir?

Çok sayıda insani müdahale tanımı vardır. Bunlardan bazıları şu şekildedir: İnsani müdahale, herhangi bir devlet tarafından insan haklarının veya uluslararası insani hukuk kurallarının ağır veya yaygın biçimde ihlal edilmesini veya devlet otoritesinin çökmesi sonucunda ortaya çıkan insani nitelikli krizleri önlemek veya engellemek amacıyla, ihlal veya krizden sorumlu devletin izni olmaksızın ona karşı, bir başka devlet – veya devletler topluluğu yahut uluslararası örgüt tarafından gerçekleştirilen askeri kuvvet kullanımıdır¹². İnsani müdahale bir devletin başka bir devlete karşı, buradaki geniş çaplı insan hakları ihlallerini önlemek için kuvvet kullanmasıdır¹³. İnsani müdahale: “yabancı halkların temel insan haklarının kendi devletleri tarafından

¹⁰ Post-sömürgecilik, bağımsızlığını yeni kazanmış toplumların niteliklerini şekillendiren kültürel koşulları açıklamaya çalışan edebi ve kültürel çalışmalarda bir yaklaşım olarak doğmuştur. Temel amacı, “içsel” boyun eğdirmenin, sömürgeciliğin siyasal yapıları ortadan kaldırdıktan sonra bile devam edebildiğinin kabulü temelinde, sömürge yönetiminin kültürel ve siyasal boyutlarını açığa çıkarmaya ve tersyüz etmeye çalışmaktır. Post-sömürgeciliğin temel çabası, Batılı olmayan ve bazen de Batı-karşıtı siyasal fikir ve gelenekler için meşruiyet yaratmak olmuştur.

¹¹ Musab, “Suriye'ye Müdahale...”

¹² Füsün Türkmen (2006). İnsan Haklarının Yeni Boyutu: İnsancıl Müdahale. 1. Baskı. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları. s.24.

¹³ Funda Keskin (1998). Uluslararası Hukukta Kuvvet Kullanma: Savaş, Karşıma ve Birleşmiş Milletler. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı, s.125

büyük çaplı ve aleni bir şekilde ihlal edilmesini önlemek için çare” şeklindeki bir müdahale olarak anlaşılabilir¹⁴. İnsani müdahale ifadesi, bir devletin (ya da devletler grubunun), güç uygulanan ülkenin toprakları içerisinde onun izni olmaksızın, kendi vatandaşlarının haricindeki bireylerin temel insan haklarının geniş çaplı ve ağır ihlalini sona erdirmek ya da önlemek için, söz konusu ülke sınırları boyunca tehdit veya güç kullanımına gönderme yapmaktadır¹⁵. İnsani müdahale; temel insan haklarının yabancı devletlerce veya kendi hükümetlerce, kütleli ya da zalimane bir biçimde çiğnenmesini gidermek için müdahaledir¹⁶. Başka bir tanıma göre ise insani müdahale, baskı altında olan insanlara yardım etmek amacıyla, onlar adına yapılan bir askeri eylemi içermekte ve müdahalede bulunan devlet, baskı altında olan insanlar tarafından, kendinin, bir yerde istendiği ve arzu edildiği düşüncesiyle hareket etmektedir. Bu devlet bir topluluk adına müdahale etmemekte, fakat onların çıkarları ve kazançları adına hareket etmektedir. Kısacası, ülke hükümetinin kendi vatandaşlarını koruyamadığı veya buna isteksiz olduğu durumlarda, olayın insani bir felakete dönüşmesini engellemek amacıyla diğer bir devletin müdahale etme hakkı olduğunu iddia eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.¹⁷

İnsan hakları doktrininin, insani müdahalenin ahlaki çerçevesini oluşturduğu yaygın şekilde kabul edilse de insan haklarının kendileri müdahalenin haklılaştırılması bakımından yeterince yol gösterici değildir. Bunun nedeni insan haklarının çok ve çeşitli olmasıdır, örneğin BM Evrensel İnsan Hakları Beyanname (1948) 29 madde içermektedir; bunun anlamı, 'insan haklarının ihlal edilmesinin' çok farklı şaşırtıcı durumlarda müdahaleyi meşrulaştırmasıdır. Daha iyi rehberlik yapabilecek bir düşünce, İkinci Dünya Savaşı'nın sonunda, Nürnberg Mahkemelerinde ortaya çıkmış olan 'insanlığa karşı işlenmiş suçlar' kavramıdır. İnsani müdahalenin haklılaştırılmasında en yaygın şekilde kullanılan gerekçe, insanlığa karşı işlenebilecek en kötü suç, “suçların suçu olarak” görülen soykırımı durdurma ya da önlemedir. Ancak soykırımın insani müdahale bakımından nasıl tutarlı ve güvenilir bir 'haklı dava' eşiği oluşturacağını tespit etmek pek kolay değildir. Bunun nedeni, soykırımın planlanmış bir katliam ve tahribat programı olmasa bile genellikle

¹⁴ Kenneth R. Himmes (1994). The Morality of Humanitarian Intervention. *Theological Studies*, 55, s. 84.

¹⁵ J.L. Holzgrefe (2003). Humanitarian Intervention: Ethical, Legal, and Political Dilemmas. J.L. Holzgrefe ve Robert O. Keohane (Ed.), *The Humanitarian Intervention Debate* (s. 18.). New York: Cambridge University Press.

¹⁶ Hasan Duran (2001). Yeni Bir Müdahale Şekli “İnsani Müdahale”. *İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.6, S.1. s.88.

¹⁷ Semir Töner Şen (2000). Uluslararası Hukukta Soykırım, Etnik Temizlik ve Saldırı. 1. Baskı. İstanbul: On İki Levha Yayıncılık A.Ş.. s.290-291.

kasti bir hareket olarak görülmesidir. Halbuki birçok büyük çaplı öldürme olayı, taraflardan herhangi birinin 'soykırım niyeti olmaksızın rastgele şiddet eylemleri ya da siyasi düzenin tamamen çökmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. İnsani amaçlı askeri müdahaleyle ilgili en kapsamlı ve detaylı şekilde düşünülmüş ilkeler Koruma Sorumluluğu (The Responsibility to Protect – R2P) raporunda¹⁸ bulunabilir. Bu rapor, Kanada hükümeti tarafından 2000 yılında kurulmuş olan Uluslararası Müdahale ve Devlet Egemenliği Komisyonu (International Commission on Intervention and State Sovereignty – ICISS) tarafından hazırlanmıştır¹⁹. Rapor, “insani müdahale hakkı” olarak adlandırılan, başka bir devlete karşı, bu devlette risk altında olan insanları korumak amacıyla zorlayıcı hareketlere - ve özellikle askeri – başvurunun bir devlet için ne zaman uygun olacağı sorusuna ilişkindir²⁰. R2P haklı askeri hareketla ilgili olarak iki kriterin altını çizmektedir:

- Devletin kasti eylemi ya da devletin ihmalkarlığı veya harekete geçmemesi sonucunda veyahut başarısız devlet durumunda soykırım niyetiyle veya soykırım niyeti olmaksızın fiili veya ortaya çıkması beklenen büyük çaplı hayat kaybı;

- Öldürme, zorla ülke dışına çıkarma (sınır dışı etme), terör eylemleri ya da tecavüz yoluyla fiili ya da ortaya çıkması beklenen büyük çaplı etnik temizlik.

ICISS, bu kriterlerin sağlanması durumunda sadece müdahale hakkı doğmayacağını, fakat aynı zamanda bu tür davranışların muhatabı olma konusunda acil bir tehlikeyle karşı karşıya kalan insanları korumayla ilgili uluslararası sorumluluğun da ortaya çıkacağını ileri sürmektedir. Bu kriterlerin avantajı, daha genel nitelikteki 'insanlığa karşı suç' düşüncesinden daha spesifik olmaları ve kasti insan davranışı sonucu olmayan 'büyük çaplı hayat kaybı' durumunda da müdahaleye izin vermeleridir.

Ancak bir kere insani müdahalenin kriterleri oluşturulduğu zaman yeni bir soru karşımıza çıkmaktadır: kriterin yerine gelip gelmediğine kim karar vermelidir? İnsani amaçlarla askeri müdahaleye izin verme konusunda yetkili olan “meşru otorite” kimdir? Bu soruya genel olarak verilen cevap en uygun kurumun BM Güvenlik Konseyi olduğudur. Bu, BM'nin uluslararası hukukun temel kaynaklarından biri olma rolüne ve Güvenlik Konseyi'nin uluslararası barış ve güvenliği sağlama konusundaki sorumluluğunu ortaya koymaktadır.

¹⁸ Rapor için bkz. <http://responsibilitytoprotect.org/ICISS%20Report.pdf> (22.07.2013).

¹⁹ Heywood, “Küresel...”, s. 387

²⁰ “The Responsibility to Protect Report”. (2001), <http://responsibilitytoprotect.org/ICISS%20Report.pdf> (22.07.2013), s. VII.

Ancak bu konuda iki zorluk gündeme gelmektedir. Birincisi, insani müdahaleyle ilgili uluslararası hukukun, BM Şartı'ndaki açık yasaklama ile uluslararası teamül hukukunda iyi tanımlanmamış yaygın kabulü arasında gidip gelmesidir. Bu zorluklar, devlet egemenliğinin hukuki ve ahlaki sonuçlarından kaynaklandığı için insani müdahalenin savunucuları egemenlik kavramının kendisini yeniden tanımlamaya çalışmaktadır. BM Genel Sekreteri olduğu dönemde Kofi Annan, küreselleşme uluslararası işbirliği bağlamında devletin halkın hizmetkârı olarak görülmesi gerektiğini vurgulayarak güvenlikle, insan hakları arasındaki çatışmayı ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Bu düşünce 'sorumlu egemenlik' fikrinin daha fazla kabul görmesine neden olmuştur. Örneğin R2P, ICISS'ın egemenliğe daha fazla ahlaki içerik yüklemesi tavsiyesine uygun olarak oluşturulmuştur –ki, bunun anlamı, devletin egemenlik hakkının vatandaşlarını koruma görevini yerine getirmesi şartına bağlı olmasıdır. Bu görüşe göre, devlet, nihai olarak halka ait olan egemenliğin sadece muhafızıdır.

İkinci problem, “veto yetkisine” sahip olan beş tane devletin insani hususlardan çok küresel güç konularını dikkate almalarından dolayı müdahale konusunda Güvenlik Konseyi'nin onayını almanın çok zor olabileceğidir. R2P ilkeleri, herhangi bir askeri müdahale gerçekleştirilmeden önce Güvenlik Konseyi'nin onayı şartını arayarak bu problemin varlığını kabul etmiştir, fakat Güvenlik Konseyi'nin insani müdahale önerisini reddetmesi ya da makul bir zaman içerisinde ele almaması halinde alternatif seçeneklerin olabileceğine de işaret etmiştir. R2P'ye göre bu alternatifler, önerilen bir insani müdahalenin BM Genel Kurulu'nun Özel Acil Oturumu'nda ele alınması ya da başka bir bölgesel veya bölge-altı örgüt tarafından değerlendirilmesidir. Uygulamada Kosova ve Afganistan gibi müdahalelerde askeri mekanizma vazifesi gören NATO bu tür durumlarda sıkça kullanılmış ve böylece insani müdahalenin meşrulaştırılmasına katkıda bulunmuştur²¹. Bu çerçevede, 28-29 Haziran 2004'te İstanbul'da yapılan NATO Zirvesi'nin sonuç bildirisinin satır aralarında; Soğuk Savaş'ın bitmesiyle kuruluş amacını yitiren ve varlığı sorgulanmakta olan NATO'nun yeni düşmanı olarak belirlenen 'küresel terörizmin' üstüne daha fazla gidileceği belirtilmektedir. Zirve de alınmış olan “terörizmle uzun soluklu ve kesintisiz mücadele” kararındaki en önemli ayrıntı “teröristleri koruyan ülkelerin” de hedef olarak alınabilmesidir. Yani artık NATO bünyesinde alınacak bir kararlarla herhangi bir ülke işgal edilebilecektir²².

²¹ Heywood, “Küresel...”, s. 387-390.

²² Altuğ Günel (2004). Büyük Ortadoğu Projesi ve Türkiye. <http://www.medyaokuryazar.com/wp-content/uploads/2012/12/bop.pdf> (27.06.2013).

Alınan bu zirve kararı, gerekli şartların oluşması halinde, 11 Eylül saldırılarının ardından, Ocak 2002'de Başkan Bush tarafından Irak, İran, Kuzey Kore, Küba ve Libya ile birlikte “şer eksenini” bir parçası olarak tanımlanan Suriye 'ye, NATO vasıtasıyla müdahale edebileceğinin de açık bir kanıtını teşkil etmektedir.

İnsani Müdahale'nin Gelişimi ve Örnekleri

İnsani müdahale konseptine yönelik ilk tartışmalar uluslararası hukuk alanında çalışan 16. ve 17. yüzyıl klasik yazarlarına, özellikle onların haklı savaş hususundaki tartışmalarına kadar geri götürülebilir. Vitoria, Gentili, Suarez, Vattel ve Grotius bu geleneğin bilenen isimleridir. Grotius, De Jure Belli ac Pacis of 1625 adlı eserinde, devletlerin ezilmişler adına “insan topluluğuna bahşedilmiş” hakları uygulamaya yetkili olduğunu ifade etmiştir. Grotian formülasyon, insanların acılarını dindirmek için gücün her çeşidinin kullanımına izin vermektedir. Uluslararası ilişkilerde güçlü bir Grotian gelenek bulunmakta olup, bu fikirler günümüzde Vincent, Lillich ve Lauterpacht gibi yazarlar tarafından temsil edilmektedir²³. 19. yy'de ortaya çıkan insanlık adına müdahale doktrinine göre ise, “bir hükümet, egemenlik haklarının sınırları içinde hareket etmesine rağmen, insanlığın haklarını, uygarlığımızı ve geleneklerimizi rencide edecek kadar zalimce ve haksızca ihlal ederse, müdahalede bulunmak meşrudur. Çünkü devletlerin egemenliği ve bağımsızlığı ne kadar saygıdeğer olursa olsun, daha saygıdeğer bir şey vardır, o da insanlığın ve toplumun rencide edilmeme hakkıdır”. Bu anlayış çerçevesinde 19. yy'de pek çok insani amaçlı müdahale gerçekleştirilmiştir. 20. yy'de BM Antlaşması'nın yürürlüğe girdiği andan itibaren insani müdahale bir teamül olmaktan çıkmış ve karşısına, Antlaşma'nın 2(4) ve 51. maddeleri dikilmiştir. Bilindiği gibi, Madde 2(4) uyarınca, “tüm üyeler, uluslararası ilişkilerinde herhangi bir devletin toprak bütünlüğüne ya da siyasal bağımsızlığına karşı ya da BM'nin amaçlarıyla bağdaşmaz bir başka biçimde güç tehdidinde bulunmaktan ya da güç kullanmaktan kaçınır”. 51. Madde ise güç kullanımını meşru müdafaa durumuyla sınırlamaktadır. Böylelikle kuvvet kullanımını BM tarafından genel olarak yasaklanmış fakat tartışma Soğuk Savaş süresince devam etmiştir. 20. yy boyunca, insani müdahale lehine yaşanan bazı gelişmelere karşın BM Genel Kurulu çeşitli bildireler vasıtasıyla “her ne sebeple olursa olsun” müdahale kavramını reddetme yoluna gitmiştir. Buna

²³ Şaban Kardaş (2001). Humanitarian Intervention: The Evolution of the Idea and Practice. [http://sam.gov.tr/category/publications/perceptions/\(06.01.2014\)](http://sam.gov.tr/category/publications/perceptions/(06.01.2014))

karşın, başta Doktor Kouchner'in önderliğindeki Sınır Tanımayan Doktorlar olmak üzere, hükümetler dışı uluslararası kuruluşların insani müdahale lehindeki girişimleri devam etmiştir. Bu çaba, 1987 yılında Paris'te insancıl hukuk ve etik konulu bir toplantıyla sonuçlanmış ve Fransa Cumhurbaşkanı Mitterand bu çerçevede yaptığı konuşmada insani müdahale ilkesine açıkça destek vermiştir: “İnsan haklarının en başta geleni yaşam hakkı, görevlerin en başta geleni, tehlikede olan birey ve topluma yardım etmektir”. İnsani müdahale tartışmasının Fransa tarafından uluslararası arenaya taşınması Soğuk Savaşın bittiği döneme rast gelmiş, bilindiği gibi bunu dünyanın çeşitli yerlerinde patlak veren ve insani müdahaleye yol açan çatışmalar izlemiştir.

1991 Körfez Savaşı sırasında Iraklı Kürtlerin Saddam Hüseyin'in şiddetine karşı uluslararası toplum tarafından yasal olarak korunmasına imkan veren ve BM Antlaşması'nın VII. Bölümü gereğince bu durumun uluslararası barış ve güvenliği tehdit ettiğine hükmeden 688 sayılı BM Güvenlik Konseyi kararı ise insani müdahale konusunda uluslararası hukuk ve siyasi eylemi bağdaştıran bir ilk oluşturmaktadır.

Takiben, BM Genel Kurulu'nun yıllık toplantısında (1999) Genel Sekreter Kofi Annan şu temel soruyu sormuştur: “Eğer insani müdahale gerçekten egemenliğe karşı kabul edilemez bir saldırı oluşturuyorsa, Ruanda ve Srebrenica'da tanık olduğumuz olaylar karşısında nasıl davranmalıyız? İnsan olarak varoluşumuzun dayandığı tüm ilkeleri çiğneyen ağır ve sistemik insan hakları ihlallerine karşı ne yapmalıyız?”. İnsani müdahale sorunsalı böylelikle ilk kez bir BM Genel Sekreteri tarafından doğrudan resmen dile getirilmiş, bu da devlet egemenliğinin sınırlarının uluslararası toplum düzeyinde tartışmaya açıldığı yeni bir dönemin başlamasına neden olmuştur. Nitekim 1999 Genel Kurul toplantısının ardından, Kanada Hükümeti ve bir grup büyük vakıf, Müdahale ve Devlet Egemenliği Uluslararası Komisyonu'nu (International Commission on Intervention and State Sovereignty – ICISS) kurmuş ve uzun süren çalışmalar sonucunda ortaya, 2001 yılının Aralık ayında, Koruma Sorumluluğu (Responsibility to Protect) başlıklı bir rapor çıkmıştır. Eski Avustralya Dışişleri Bakanı Gareth Evans ve BM üst düzey görevlilerinden Cezayirli diplomat Mohammed Sahnoun tarafından kaleme alınmış olan bu belge, adı geçen Komisyon tarafından oybirliği ile kabul edildikten sonra BM Güvenlik Konseyi'nde tartışmaya açılmıştır. Burada söz konusu olan “Koruma Sorumluluğu”, belli durumlarda insani müdahalenin zorunluluğunu savunmakta ve bunun için gereken kriterleri belirlemektedir.

Görülmektedir ki başlangıçta BM Antlaşması çerçevesinde kabul görmesi imkansız olan bu kavram, tüm siyasi ve hukuki engellere karşı, elli

yılda BM'nin en yüksek siyasi karar organı olan Güvenlik Konseyi'nde ele alınacak kadar uzun bir yol katetmiştir. Bu yol, Mart 2003'te Irak'a müdahale konusunda şiddetli bir kutuplaşmaya sahne olan Güvenlik Konseyi'nde tıkanmış görülsede BM Reform Projesi çerçevesinde yeniden açılmaya yüz tutmuştur. Bu bakımdan, insani müdahale kavramının evrim süreci sonuçlanmış sayılamaz.

Uluslararası ilişkiler teorisi açısından bakıldığında ise insani müdahale fikrinin, liberal (aynı zamanda idealist ve rasyonel) düşüncenin önde gelen temsilcilerinden Immanuel Kant'ın (1724-1804) "liberal ulusalcılık" (liberal internationalism) anlayışına dayandığı görülmektedir²⁴. Kant'a göre devlet gücünün kötüye kullanılmasını engelleyecek şekilde geleneksel sivil ve siyasi hakları güvenceye bağlayan mekanizmalar "cumhuriyetçi" bir devlet yapısının temelini oluşturmaktadır. Zira bu mekanizmalar aracılığıyla kişilerin özerkliği ve saygınlığı gerçekleştirilmektedir. Liberal siyasi teoride genel kabul gördüğü üzere vatandaşların son çare olarak keyfi güç karşısında isyan edebilmeleri imkanı egemenin temsil sözleşmesinin gereklerini yerine getirmemesinin mantıklı bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Belki de Kant'ın bu nokta itibarıyla yalnızca formel bir tespitte bulunduğu zira vatandaşların isyan edebilme noktasında yasal bir hakka sahip olmalarının kendi içinde çelişkili olduğu da belirtilebilecektir. Zira böyle bir durumda vatandaşlarla yönetim arasındaki ihtilafı çözecek yüksek bir yargılama makamı da bulunmamaktadır. Keza bu nokta itibarıyla tiraniye, despotluğa direnme hakkının tanınması hususu uluslararası hukuk itibarıyla da büyük önem arz etmektedir. Bu önem kendini uluslararası insan hakları hukuku bir yana özellikle "insani müdahale" alanında göstermektedir. Buna göre vatandaşlar kendi tiranlarına karşı isyan etme hakkına sahip değillerse yabancılar evleviyetle a fortiori- despotizmle mücadele sürecinde zorlayıcı mekanizmalarla olmasa bile onlara yardım etme hakkına sahip olmayacaktır. Dolayısıyla insani müdahale sürecinin ihtilal hakkının doğal bir sonucu olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Buna göre ciddi insan hakları ihlallerinin kurbanları bu baskıcı unsurlara karşı isyan etme hususunda rasyonel olarak karar almışlarsa zorlama gücü de dahil olmak üzere orantısız miktarda sınırlar ötesi yardım almak hakkına sahiptir.²⁵

İnsani müdahale, çağdaş uluslararası ilişkiler teorileri çerçevesinde, en başta liberal düşünce tarafından savunulmaya devam etmektedir. Bu bağlamda

²⁴ Türkmen, " İnsan Haklarının ...", s.28-35.

²⁵ Enver Bozkurt (2007). Kant'ın Ebedi Barış Üzerine Denemesinin Günümüze Yansıması. *Anayasa Yargısı Dergisi*, Cilt 24, s. 511-512

yapılan en önemli çalışmalar arasında, Fernando R. Teson'un geliştirmiş olduğu savlar öne çıkmaktadır. Teson'a göre insani müdahale, gerekli durumlarda, ahlaki olarak doğrudur. Bu görüş, liberal düşüncenin temel önermesine, yani devletin en önde gelen sorumluluğunun, bireylerin – insan olmaları hasebiyle- doğal olarak sahip oldukları hak ve özgürlükleri korumak olduğuna dayanmaktadır. Bu hakları ihlal eden devletler uluslararası hukuk tarafından korunmamalı ve dolayısıyla egemenlik haklarının arkasına sığınmamalıdır. Liberal görüş devlet zorbalığı veya sınırsız anarşinin bireylere karşı uygulanan ciddi birer haksızlık olduğunu ve bu duruma son vermek amacıyla gerçekleştirilen dış kaynaklı müdahalenin meşru olduğunu ileri sürmektedir. Bu tip müdahalelere, insanlığa karşı işlenen suçlar, ağır savaş suçları, kitlesel katliam, soykırım, yaygın işkence ve sosyal düzenin topyekün çökmesinden kaynaklanan anarşi ortamı yol açmaktadır. Bir başka deyişle, insani müdahale, siyasi özgürlük ibresini siyasi baskı skalasının her iki aşırı ucundan (zorbalık ve anarşi) Kantçı merkeze doğru çekmek için kullanılan bir araçtır.

Temel hak ve özgürlüklerinden şu veya bu şekilde mahrum bırakılanların yardımına koşmak, liberaller açısından bir görev ve hatta bundan kaynaklanan bir hak oluşturmaktadır. İnsani müdahaleyi gerektiren durumların ciddi haksızlıklar olduğuna dair kimsenin şüphesi yoktur. Buna rağmen müdahale fikrinin karşısında olan birçok düşünce akımı da vardır ve hiç şüphesiz bunlarda en önemlisi realizm'dir. Buna göre, insancıl olduğu iddia edilen nedenlerin arkasında ulusal çıkarlar bulunduğundan, insani müdahalenin yasallaşması bu hakkın istismar edilmesine yol açacaktır. Müdahale eden taraf insancıl gerekçeleri kullanarak, insani müdahale doktrininin kuvvetlilerin zayıflara karşı kullanabilecekleri bir silah haline gelmesine neden olacaktır. Realistlere göre, bu konudaki idealist söylem, devletlerin gerçek niyetlerini saklayan bir maske olmaktan öteye gidememektedir. İleri sürdükleri bir diğer görüş ise hayati nedenler olmadıkça devletlerin, askerlerinin hayatlarını tehlikeye atmayı veya ekonomik riskler almayı göze alamayacaklarıdır. Demek ki olabilecek en iyi durum, müdahaleci devletin güvenliği ile insan haklarının korunmasının örtüşebileceği durumdur. Ulusal çıkar savının doğruluğuna delil olarak, realistler insani müdahalenin seçici bir biçimde uygulanmasına işaret etmektedirler. Seçiciliğin temelinde ise etik ve ulusal çıkarların ayrışması yatmaktadır.

Realist açıdan bakıldığında, yabancıları kurtarmak için devletlerin askeri veya sivil personellerinin yaşamını riske atmaması gerektiği görüşü öne çıkmaktadır. Yalnız buradaki çelişki, devletlerin insani nedenlerle hareket

etmeyeceği görüşü iledir. Çünkü insani nedenler söz konusu olmaktan çıktığı an asker ve sivillerin hayatı da tartışma konusu olmaktadır.

Devletçi paradigmayı en veciz bir şekilde dile getirenlerden biri Samuel P. Huntington olmuştur: “Somalilerin birbirlerini katletmesini engellemek için Amerikan silahlı kuvvetleri mensuplarının ölümüne atılması siyasi açıdan savunulamaz ve ahlaki bakımdan doğrulanamaz”. Buna bağlı olarak, insani nedenlerle bile, insani müdahalenin faciayla sona ermeye mahkum olduğu, realistlerin hararetle savunduğu bir görüştür²⁶.

Tüm bu nedenlerin yanı sıra, insani müdahale karşıtlarının en dikkat çekici iddiası, çoğulcu bir uluslararası toplum anlayışı çerçevesinde şekillenen günümüz dünya politikasında, insani müdahalenin hangi ciddi insani konular ya da hak ihlalleri sonucunda yapılacağı ve hangi etik kurallar temelinde yürütüleceği konularında bir uzlaşma olmaması sorunudur. İnsani müdahaleyi gerekli kılacak ve içeriğini şekillendirecek uluslararası düzeyde üzerinde uzlaşmış ortak etik değerler olmamasından dolayı, küreselleşen dünyada giderek güçlü devletlerin kültürel değerlerinin başatlığında bir insani müdahale anlayışının oluşması tehlikesi de mevcuttur²⁷.

Geleneksel olarak uygulamada nadir de olsa insani müdahale örneklerini bulmak mümkündür. 1827 yılında Navarin Savaşı'nda İngilizler ve Fransızlar Yunan bağımsızlık davasını desteklemek için Yunanistan'ın güney batısında bulunan Türk ve Mısır donanmalarını yok etmişlerdir. 1945 sonrası dönemde de ciddi düzeyde insani boyutu olan müdahaleler Bangladeş ve Kamboçya'da görülmüştür. 1971 yılında Hint ordusu Doğu ve Batı Pakistan ortaya çıkan kısa, fakat vahşi savaşa müdahale ederek Doğu Pakistan'ın Bangladeş olarak bağımsızlığını kazanmasına yardımcı olmuştur. 1978 yılında Vietnam askeri güçleri, 1975-79 döneminde açlık, iç savaş ve idamlarla bir milyonla üç milyon arasında insanın ölümüne neden olan Pol Pot'un Kızıl Kmerler rejimini yıkmak için Kamboçya'yı işgal etmiştir. Ancak bu askeri müdahalelerden hiçbiri “insani müdahale” türleri olarak görülmemiştir. Örneğin İngiliz ve Fransızların, Yunan bağımsızlık davasına verdikleri desteğin kendi emperyalist hedeflerini yansıttığı ve asıl Osmanlı Devleti'ni yıkmayı hedeflediği bugün açıkça bilinmektedir. Öte yandan Hindistan ile Vietnam, askeri müdahalelerini ulusal çıkar ve bölgesel istikrar sağlama ihtiyacı çerçevesinde gerçekleştirdiklerini dürüstçe açıklamışlardır. Modern insani müdahale fikri, Soğuk savaş sonrası dönemin ortaya çıkardığı bir şeydir

²⁶ Türkmen, “ İnsan Haklarının ...”, s. 37-39.

²⁷ Zerrin Ayşe Öztürk (2011). İnsani Müdahale: Ne kadar İnsani, Ne Kadar Siyasi?. 21. Yüzyıl Dergisi, Sayı 30, s.25.

ve iyimser “yeni dünya düzeni” kurma beklentileriyle yakından ilişkilidir. 1990’lı yıllar bazıları tarafından insani müdahalenin altın çağı olarak görülmektedir²⁸.

1990 yıllarda insani müdahale sıkı bir şekilde amaçlarla sınırlı tutulmuştu. Askeri müdahaleye barış ve düzeni yeniden kurma ve insani yardımların gerçekleştirilmesini sağlama amacı çerçevesinde sadece acil durumlarda başvurulmuştu. Ancak, 1990 yılların sonu ve 2000’li yılların başlangıcından itibaren, özellikle Afganistan ve Irak’ta kullanılmaya başlandığı şekliyle insani müdahale daha geniş kapsamlı bir liberal müdahalecilik projesine doğru çekilmeye çalışılmıştır. Liberal müdahalecilik iki varsayıma dayandırılmıştır. Birincisi en önde gelenleri piyasa temelli ekonomiler ve liberal demokrasi olmak üzere liberal değerler ve kurumlar evrensel çerçevede uygulanabilir niteliktedirler ve alternatif değerlerden ve kurumlardan üstündürler. İkincisi, liberalizmin gelişmesi en önde geleni otoriter ve baskıcı hükümet olmak üzere halkın ortadan kaldıramadığı unsurlar tarafından engellendiği durumlarda mevcut liberal devletler bu durumda olan halklara destek sağlama hakkına, hatta görevine sahiptirler. Bu destek diplomatik baskı, ekonomik yaptırımlar ya da temel insan haklarının açıkça ihlal edildiği durumlarda askeri müdahale şeklinde olabilir. Ancak bu tür müdahaleler sadece insani yardım sağlama değil, fakat aynı zamanda sorunun kaynağına (yani vatandaşlar için tehdit haline gelen hükümet ya da rejime) eğilmeyi de amaçlar. Bu çerçevede liberal müdahaleciler, insani müdahaleyi daha geniş kapsamlı ve daha uzun vadeli amaçlar olan rejim değişikliği ve demokrasinin geliştirilmesiyle de ilişkilendirirler. Bu tür fikirler, ABD’nin stratejik nitelikli “teröre karşı savaş” yaklaşımını şekillendiren neo-muhafazakarlıkla²⁹ örtüşmüş ve ona yardımcı olmuştur³⁰.

Bu çerçevede, 1990 yıllarda popüler hale gelen ve liberal müdahalecilik ile teröre karşı savaş fikirleriyle 2000’li yıllarda zirvesine ulaşan “insani müdahale” anlayışının geçirdiği değişimin uygulama bazında daha iyi anlaşılabilmesi için güncel birer insani müdahale örneği olarak kabul edilen Kosova, Irak ve Libya olaylarının aşağıda daha yakından incelenmesinde fayda

²⁸ Heywood, “Küresel...”, s. 380.

²⁹ Neo-muhafazakarlık, ABD’nin tek kutuplu dünyadaki eşsiz güç ve etki konumunun avantajlarından yararlanabilmesini sağlamaya çalışan bir dış politika yaklaşımıydı. Onu oluşturan unsurlar, neo-Reaganizm, iynin (ABD tarafından temsil edilen) kötüye (kitle imha silahlarına sahip olan veya olmaya çalışan “haydut” devletlerin ve terörist grupların temsil ettiği) karşı olduğu bir Maniheizm biçimine dönüştü. Bu, ABD’nin, rakipleri caydırması, ve askeri anlamda “mücadele edilemeyecek bir güç” konumu elde ederek küresel erişimini artırması gerektiği anlamına geliyordu. “Katı” Wilsoncılık, gerektiğinde askeri yöntemler de kullanılarak başarılabilecek bir “rejim değişikliği” süreciyle, Amerikan tarzı demokrasiyi tüm dünyaya yayma arzusuyla ilişkiydi.

³⁰ Heywood, “Küresel...”, s. 382-383.

görülmüştür.

Öncelikle, Kosova olayı, Bosna-Hersek'teki savaş yaşanırken geriplanda kalmıştır. Ancak 1991'de Yugoslavya dağılırken Kosovalılar da bağımsızlıklarını ilan etmişlerdir. Sırp lar buna tepki verememiş ve Arnavutlar da bölgeyi yönetmeye başlamıştır. Sırp ların Kosova'daki güç gösterilerine ve Sırp ağırlığını yerleştirme çabalarına karşılık, 1996'da UÇK (Kosova Kurtuluş Ordusu) ilk kez ortaya çıkmış ve 1997 boyunca bölgede gerilim tırmanmıştır.

Takiben Güvenlik Konseyi tarafından kabul edilen 31 Aralık 1998 tarih ve 1160 sayılı karara göre, Kosova'daki durum 39. madde çerçevesinde bölgede barış ve güvenliğe yönelik bir tehdit olarak belirlenmiştir. Güvenlik Konseyi, Sırp polisinin Kosova'daki sivillere ve barışçı göstericilere karşı güç kullanmasını ve UÇK'nın terör eylemlerini birlikte kınamış, Yugoslavya'nın toprak bütünlüğünü doğrulamış ve Kosova dahil tüm Yugoslavya'ya silah ambargosu koymuştur. Barışçı bir çözüm sağlanamazsa ek önlemler alınacağını da belirtmiştir.

Güvenlik Konseyi 23 Eylül ve 24 Ekim 1998'de içerik olarak 1160 sayılı karara çok benzeyen başka kararlar da almıştır. Bunlarda da Kosova'daki durum bölgenin barış ve güvenliğine yönelik tehdit olarak tanımlanmaktadır. Ancak insani krizi sona erdirmek için askeri güç kullanılmasına açık ya da üstü kapalı olarak izin veren bir hüküm bulunmamaktadır.

Güvenlik Konseyi kararlarında durumu 39. madde çerçevesinde belirleyen bir hüküm bulunmasına karşılık, önlem uygulanmasını öngören ve bu görevi NATO'ya veren bir hüküm mevcut değildir. Bunun nedeni ise Güvenlik Konseyi'ndeki beş sürekli üyenin sahip olduğu veto hakkıdır. Rusya'nın veto edeceği kesin olan bir oylamayı, ABD ve diğer NATO üyeleri Konsey gündemine getirmediler. NATO'nun bombardımanından sonra Güvenlik Konseyi tarafından kabul edilen 1244 sayılı karar ise bu bombardımana hiçbir atıfta bulunmamakta, sadece NATO'nun tek-tarafli girişimiyle önüne getirilen bir fait accompli (oldu-bitti) durumunu bir gerçeklik olarak kabul etmektedir. Hatta kararın başında üye devletleri önceki kararlarına tam olarak uymadıkları için eleştirmektedir.

İnsani müdahale hakkının oluşmasına katkıda bulunabilecek bir uygulama olarak opinio juris³² açısından değeri de, Rusya'nın ve Çin'in kesin muhalefeti nedeniyle büyük ölçüde azalmıştır denebilir. Ayrıca müdahalede bulunan bazı devletlerin, müdahalenin temeli olarak önceki Konsey kararlarını

³² Bütün devletlerin iştirak ettikleri faaliyetlerin yasal olması zorunluluğu anlamına gelen Latince hukuk terimi.

göstermeleri de olumsuz etkide bulunmaktadır. Çünkü eğer müdahalenin hukuksal temeli operasyona izin verme yetkisine sahip olan Güvenlik Konseyi'nin bir kararı ise, Konsey kararı yokken tek-tarafli müdahaleye izin verdiği ileri sürülen bir yapılageliş kuralının gelişimine katkıda bulunması sözkonusu olamaz.

1999'da Kosova'ya böyle bir müdahale izninin Konsey'den çıkmaması Konsey'in bu gibi durumlarda müdahale etme yeteneği konusunda ortaya çıkmış olan iyimser havayı dağıtmaya yetmiştir. Bunun üzerine, Genel Sekreter, bir tarafta BM yetkilendirmesi olmadan bölgesel bir örgüt tarafından girilen bir eylemin meşruiyeti, diğer tarafta ise ağır insani sonuçları olan ağır ve sistematik insan hakları ihlallerini etkili bir şekilde durdurmanın zorunlu olması ikilemi karşısında, BM üyelerinin görüşlerini sormuştur.

Genel Kurul'da bunun üzerine yapılan tartışmalar, Batılı devletlerin insani müdahale yönünde bir hak oluşmasına taraftar olmadıklarını, Kosova'yı kendine özgü bir durum olarak gördüklerini ve NATO operasyonunu yeni bir yapılageliş kuralı oluşması yönünde bir eylem olarak değerlendirmediklerini ortaya koymaktadır. Çoğu gelişmekte olan devlet, buna insani müdahaleye seçici bir şekilde başvurulması konusundaki endişelerini dile getirerek katılmaktadırlar. Güvenlik Konseyi üyelerinin bombardıman sırasındaki açıklamaları da aynı resmi yansıtmaktadır.

Yani, terörizme karşı savaştan önce, devletlerin çoğunluğu insani müdahaleyi hukuka uygun görmemektedir. Bir başka deyişle, özellikle Kosova'dan sonra bu konuda yazılan yazıların önemli bir kısmının insani müdahalenin halen hukuka aykırı olduğunu kabul etmelerine ve bazılarının bu konudaki kuralların değişmesi gerektiğini savunmalarına karşın, Güvenlik Konseyi yetkilendirmesi olmaksızın temel insan haklarının ihlallerine son vermek üzere kuvvete başvurulmasının meşru olduğu yönünde opinio juris bulunmamaktadır³³.

Ayrıca, Kosova ve takiben onun savunulabilirliği üzerindeki tartışmalar, dikkati, insani müdahaleye ilişkin mevcut uluslararası hukukun eksikliğine odaklamıştır. Kosova'nın sonrasında, uluslararası hukukun izin verdikleri ile ahlaki gereklilikler arasında kabul edilemez bir mesafenin olduğu hususunda genişleyen bir konsensüs olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, eksikliğin bu şekildeki ifadesi noksandır. Kofi Annan'ın da vurguladığı gibi, müdahale için Güvenlik Konseyi'nin onayının alınmasının imkansızlığı,

³³ Funda Keskin (2006). İnsancıl Müdahale: 1999 Kosova ve 2003 Irak Sonrası Durum. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3, s. 57-60.

uluslararası yasal sistemin kendisinin iki temel değeri arasında rahatsız edici bir gerilime işaret etmektedir: bir tarafta, devlet egemenliğine saygı gösterilmesi ve devletler arasında barışçıl bir ilişki vaadi ile diğer tarafta temel insan haklarının korunması³⁴.

11 Eylül'den sonra ABD tarafından ilan edilen teröre karşı savaşın, açık bir geçici ve boyutsal limiti olmadığı için, oldukça farklı bir hissiyatı vardır. Başkan George W. Bush, Ocak 2002'deki ulusa seslenişinde, savaşın sadece başlangıç olduğu ve onun yöneltildiği şeye karşı tehdidinin şiddetinin varlığını sürdüreceği hususundaki uyarılarını tekrarladi. Başkan Bush, bu tehdidin, oldukça dağınık olan teröristlerin kendileri ile kitle imha silahlarını elde etmeye veya geliştirmeye meyilli, terörizme sempati ile yaklaşan devletleri kapsayacağını söyledi. 11 Eylül'den beri Bush yönetimi tarafından yapılan önceki açıklamaların da ışığında Başkan'ın konuşmasının alt metni, ABD'nin, her nerede olurlarsa olsunlar bulduklarında teröristlerin peşine düşeceği ve onları yok edeceği ve ayrıca terörizm ile dost olarak kabul edilen ülkeleri, kitle imha silahları bakımından kapasitelerini geliştirmekten alıkoymasıdır. Ve bu, basitçe mevcut veya kısa sürede gerçekleşecek olan silahlı saldırıya bir cevap olmaktan ziyade, ilk saldırıyı gerçekleştirecek şekilde hareket etmek üzere tasarlanmıştır³⁵. 11 Eylül'ü takiben Irak'a yapılan müdahale de bu çerçevede değerlendirilebilir.

Irak Hükümeti'nin kitle imha silahlarına sahip olduğu ve bu silahların batılı ülkeler başta olmak üzere birçok ülkenin güvenliğini tehdit ettiği gerekçesiyle, Irak'ın, 20 Mart 2003 tarihinde, ABD ve müttefikleri tarafından tek-tarafli olarak işgal edilmesi ise, bir taraftan BM'nin bu olayda etkisiz kalması nedeniyle inanırlılığına ağır zarar vererek çok-tarafli insani müdahale olasılıklarını azaltmış, diğer taraftan ise Irak'ta kitle imha silahları ve terörizm yerine insani nedenlerin işgali gerçekleştiren devletler tarafından giderek daha fazla ön plana çıkarılmaya çalışılması sonucunda, zaten daha önce de hukuka uygun olarak değerlendirilmeyen tek-tarafli insani müdahalelerin kötüye kullanılmaya açıklığı konusundaki kuşkuların bir kez daha dile getirilmesini ve insani müdahalenin reddedilmesini doğurmuştur.

Irak'ın işgali insani müdahale açısından ikili bir öneme sahiptir. Birinci planda, Irak'ın ABD tarafından tek-tarafli olarak işgal edilmesinin kitle imha

³⁴ Allen Buchanan (2003). Humanitarian Intervention: Ethical, Legal, and Political Dilemmas. J.L. Holzgrefe ve Robert O. Keohane (Ed.), Reforming the International Law of Humanitarian Intervention (s. 131). New York: Cambridge University Press.

³⁵ Tom J. Farer (2003). Humanitarian Intervention: Ethical, Legal, and Political Dilemmas. J.L. Holzgrefe ve Robert O. Keohane (Ed.), Humanitarian Intervention Before and After 9/11 (s. 80-81). New York: Cambridge University Press.

silahları ve terörizm bağlantılarından kaynaklandığından hareket ederek, genel olarak insani müdahale doktrini üzerindeki etkisi gelmektedir. İkinci planda ise, Irak'ın işgalinin insani bir müdahale olduğu iddialarının insani müdahale doktrini açısından önemi gelmektedir.

Bush yönetimi, Eylül 2002'de Amerikan Ulusal Güvenlik Stratejisi belgesinde büyük ölçüde 11 Eylül saldırılarına bağlı olarak Bush doktrini denilen görüşü ortaya atmıştır. Bu belgede demokrasi ve insan haklarının önemi vurgulanmakta birlikte, belgenin odak noktası ABD'nin ulusal güvenliğinin yeni tehditlere karşı korunmasıdır. Bush doktrininin özü de ABD'nin potansiyel tehditlere karşı gerekirse tek-tarafli olarak kuvvete başvurma hakkının olduğunun ileri sürülmesidir.

Bu belge Bush doktrininin insan hakları ve demokrasiyi korumak için düşünülmediğini açıkça göstermektedir. Her ne kadar Başkan Bush, Irak'ı işgale başlamadan önce yaptığı konuşmada insani gerekçeleri konu etmişse de, bunun asıl nedeni savaşı gerekçelendirmek için kullanılan kitle imha silahları tehlikesi ve El-Kaide ile Irak arasındaki bağlantı iddialarının çok inandırıcı olmamasıdır. Yani insani nedenler aslında işgalin daha meşru gösterilmesi için yer bulmaktadır. Kaldı ki, Bush doktrini bu belgede ifadesini bulmadan önce, yeni yönetimin devlet çıkarımının gerektirmediği durumlarda askeri güç kullanmaya daha az eğilimli, buna karşılık gelecekteki silahlı müdahalelerinde tek-tarafli eyleme daha yatkın olacağı tahmin edilmekteydi.

Irak'ın işgalinin insani müdahale doktrini açısından ikinci önemi, işgalin insan hakları ve demokrasiye hizmet eden bir kurtarma eylemi, bir insani müdahale olduğu iddiasından kaynaklanmaktadır. ABD'nin ve müttefiklerinin birbiriyle çelişen açıklamalarına ve Irak'ta iç güvenliğin sağlanamamış olmasına rağmen, sayıları çok olmasa da bu işgali etik olarak meşru görenler de mevcuttur. Bu görüşe göre, Saddam Hüseyin zalim bir tiran, ağır insan hakları ihlalcisi, işkenceci ve kitlesel katliamların sorumlusudur. Küresel istikrarsızlık ve korku yaratan bir güç olmuş ve dünya barışına karşı bir tehdit oluşturmuştur. 30 yıldan uzun süredir işlediği insanlığa karşı suçlar, saldırı savaşları, uluslararası terörizmi desteklemesi ve istikrarsızlık yaratan bir güç olmasına göz yumulmuştur. Ancak onlarca yıl boyunca zulüm ve insanlığa karşı suçların kurbanı olan insanların yardımına gitmek, hem baskı altındakilerle dayanışmayı öngören liberal ilkeyle hem de onlara yardım etmeyi öngören temel insani ilkeyle uyum içindedir. Yani bu savaş, uluslararası dünya düzeninin etik temelini oluşturan İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nde ifadesini bulan temel insan haklarına dayanması nedeniyle, etik olarak meşrudur.

Bush yönetiminin kitle imha silahlarına ilişkin olarak elinde olduğunu ileri sürüdüğü bilgilerin yanlış olduğu ortaya çıkınca ABD ve İngiltere'nin insani nedenleri ön plana çıkarması, bu görüşü savunanlara göre, çoğunluğun kabulünü güçleştirmektedir. Ancak bunu da sadece gerekçelere dayanarak görüş geliştirmenin yanlış olduğu eleştirisiyle karşılamaktadırlar. Bush yönetiminin tutarlı bir insani görüş geliştirememiş olmasına rağmen savaşın insani sonuçları ortaya çıkmıştır ve değerlendirme savaşın sonuçlarına ilişkin olarak yapılmaktadır.

Irak'ın işgalinin insani nedenlerle açıklanmasını destekleyenlerin oldukça az sayıda olduğunu vurgulamak gerekir. Öncelikle, eğer Irak insani nedenlerle işgal edilecekse, Saddam Hüseyin rejiminin kendi halkına karşı en baskıcı olduğu dönemin 2000'li yıllar olmadığını belirtmek gerekir. Ayrıca, hem işgal öncesi söylemde yer almasına karşın asıl vurgunun kitle imha silahları ve terörizm bağlantısına yapılması, hem de işgal sonrasında Irak'ta iç güvenlik ve asayişin bir türlü sağlanamaması yanında, Amerikan ve İngiliz askerlerinin Iraklılara işkence yaptığı görüntülerin dünyaya dağılmış olması da, ABD ve İngiltere'nin ileri sürmeye çalıştıkları "kurtarıcı" portresine uymamaktadır³⁶.

Arap Baharı'nın etkilediği ülkelerden bir diğeri olan Libya'da ise, 42 yıldır ülkesini totaliter bir şekilde yöneten Muammer Kaddafi karşıtı olaylar 15 Şubat 2011 tarihinde başlamıştır. Büyük ölçüde Mısır Devrimi'nden etkilenen bu olaylar daha sonra tam bir iç savaşa dönüşmüştür. Muammer Kaddafi'nin halk ayaklanmasını bastırmak için muhalif güçlere karşı kullandığı kuvveti durdurmak amacıyla, BM Güvenlik Konseyi 26 Şubat 2011 tarihli ve 1970 sayılı oybirliği ile aldığı kararı ile Libya yönetimine kendi halkını koruma sorumluluğunu hatırlatmış ve insan hakları ile uluslararası hukuka uygun davranma çağrısında bulunmuştur. Önlem olarak ise silah ambargosu, bazı Libya yöneticilerin yurtdışına çıkmalarının yasaklanmasını ve bu kişilerin mal varlıklarının dondurulmasını öngörmüştür. BM Güvenlik Konseyi, 26 Şubat 2011'de Libya'ya ambargo uygulanmasına dair 15 üye ülkenin oybirliğiyle aldığı 1970 sayılı kararına Libya lideri Muammer Kaddafi rejiminin isyancı sivilleri katletmeye devam ederek uymaması sonucu yeni bir adım atmıştır. Konsey, Libya'daki gelişmelerin uluslararası barış ve güvenliği tehdit ettiği gerekçesiyle on üye ülkenin kabul ve beş üye ülkenin de çekimser oy kullandığı 17 Mart 2011'deki 1973 sayılı kararında "acil ateşkes" talep ederken, Libya üzerinde "uçuşa yasak bölge" (no-fly zone) oluşturulmasını

³⁶ Keskin, "İnsancıl Müdahale...", s. 62-67.

onaylamıştır. 1973 sayılı kararda BM Güvenlik Konseyi üyelerinin Libya'daki sivililerin korunması için gerekli tüm önlemleri alabileceği ile her türlü yabancı işgal gücünün ülke topraklarında bulunmayacağı özellikle vurgulanmıştır. Karar sonrasında Libya, “acil ateşkes” talebini kabul ettiğini açıkladıysa da Bingazi'yi direnişin merkezi haline getiren isyancıları tehdit eden Kaddafi'nin radyo konuşması ve Batılı ülkelere herhangi bir askerî müdahalenin “açık bir saldırı” olacağına dair uyarısı, Trablus rejiminin sivillere daha fazla zarar verebileceğine dair şüphe ve endişeleri pekiştirmiştir.

El Cezire'nin Kaddafi güçlerinin Bingazi'ye sahilten ve güneyden saldırdığı haberi ve kentteki muhalif güçlerin oluşturduğu Ulusal Libya Konseyi'nin sözcüsü Halid El Sayeh'in kentin batısından girildiğine dair basın açıklaması uluslararası toplumu hareketlendirmeye yetmiştir. Kaddafi güçlerinin Güvenlik Konseyinin kararını ihlal ettiğini açıklanmıştır. Zaten ABD 6. Filosunun Libya açıklarına demir atması ve Kearsarge ile Ponce çıkarma gemilerinin de harekete geçmesi müdahale fikrini pratiğe yaklaştırırken Akdeniz'de sular çoktan ısınmaya başlamıştı. ABD, AB ve Arap Birliği üyesi ülkeler, Kaddafi güçlerinin sivil isyancılara yönelik saldırısını BM'nin verdiği yetki çerçevesinde durdurmak üzere Libya'ya yapılacak askerî müdahaleyi görüşmek için Fransa'nın başkenti Paris'teki Elysee Sarayı'nda 19 Mart 2011'de toplanmış ve aynı gün NATO'nun karar organı Kuzey Atlantik Konseyi de Libya'daki uçuş yasağına yönelik askerî planları görüşmek üzere “olağanüstü” toplantısında NATO'nun, Paris zirvesinin sonuçlarına göre pozisyon alacağına altı çizilmiştir.

Fransa Cumhurbaşkanı Nikolas Sarkozy'nin evsahipliğindeki Paris'teki zirveye; BM Genel Sekreteri Ban Ki Mun, Almanya Şansölyesi Angela Merkel, İspanya Başbakanı Jose Luis Rodriguez Zapatero, Katar Başbakanı Şeyh Hamad bin Cassim el Tani ile Irak, Ürdün ve BAE Dışişleri Bakanları da dâhil 22 lider katıldı. Zirveyi müteakiben açıklamasında Sarkozy, sivil kayıpların önlenmesi için vakit geçirilmeksizin askerî müdahale kararı alındığını duyurmuştur. Fakat silah ambargosunu denetlemesi için de NATO görevlendirildi. Sarkozy, Kaddafi'nin BM'nin uyarılarını dikkate almadığına dikkat çekerek Libya halkının kendi kararlarını vermesi için “ölüm saçan bu caniliğe Arap ülkeleriyle birlikte” karşı çıktıklarını ve “Kaddafi'nin halkına karşı saldırganlığına son verdiği zaman diplomasi kapısının yeniden açılacağını” ifade etmiştir. ABD Dışişleri Bakanı Hillary Clinton da Libya'ya yapılacak operasyona destek verdiklerini ancak kara kuvvetlerinin kullanılmayacağını ifade etmiştir. Zirve sonrasında yayımlanan ortak bildiri de, BM Güvenlik Konseyi'nin 1973 sayılı kararı hatırlatılarak “Libyalılara,

ülkelerini yeniden inşa etmelerinde, bu ülkenin egemenliği ve toprak bütünlüğünü tamamıyla saygı çerçevesinde yardım etmeyi sürdüreceğiz” denilmiştir. Ortak bildirin açıklanmasının hemen ardından zirve devam ederken Libya üzerinde keşif uçuşu yapan 20 kadar Fransız Rafal savaş uçağı bombardımana başladı. ABD, operasyonunun kendi kısmını “Operation Odyssey Dawn” (Şafak Yolculuğu Operasyonu), Fransa “Harmattan” ve İngiltere de “Ellamy” olarak adlandırdı. Askerî müdahale başlar başlamaz Fransız savaş uçakları muhaliflerin merkezi Bingazi'ye saldırı düzenleyen dört Libya tankını imha etti ve Amerikan ve İngiliz savaş gemileri ile denizaltıları da başkent Trablus ve Misrata çevresindeki 20 hava savunma sistemini 110 Tomahawk füzesiyle vurdu. Libyalı muhalifler, uluslararası koalisyon güçleri ile işbirliği içinde olduklarını açıklarken Kaddafi, ülkesine yapılan askerî müdahaleyi “Haçlı Seferi” olarak nitelendirip Libya halkına bir milyon silah dağıtacağını söyleyerek Akdeniz ile Kuzey Afrika'yı “savaş alanı” ilan etti.

Uluslararası meşruiyeti BM Güvenlik Konseyi'nin 1973 sayılı kararı dayanılarak, ABD, İngiltere ve Fransa'nın başını çektiği bir koalisyon tarafından başlatılan Libya'ya yönelik askerî operasyon ilerleyen süreçte, daha önceki örneklerde de olduğu gibi, NATO'ya devredilmiştir. Libya'ya müdahale kararı, BM'nin çok tartışılan insanî müdahalenin hukukî boyutu konusunda açık bir tutum sergileyerek insanî müdahaleyi hukukî zemine oturtması anlamına da gelmektedir.

Libya'ya NATO müdahalesi sözkonusu olunca ABD Dışişleri Bakanı Hillary Clinton'ın “çözüm için bütün seçenekler masada” olduğunu ancak böyle bir müdahalenin BM Güvenlik Konseyi'nin kararıyla olabileceğini söylemesi³⁷, ABD'nin insani müdahaleye bakış açısındaki değişimi göstermesi açısından son derece ilginçtir. Özellikle 11 Eylül olaylarını takiben “teröre karşı savaş” stratejisini benimseyen ve bu çerçevede tek-tarafli olarak Irak ve Afganistan'a müdahale eden ABD (ve müttefikleri) uluslararası kamuoyunda yumuşak gücünün ve inandırıcılığının aşınması problemi ile karşı karşıya kalmıştır. Bu nedenle Başkan Bush'un ikinci Başkanlık döneminde ve Obama'nın Başkanlığa seçilmesini takiben, ABD çok-taraflilığa daha fazla önem atfederek, teröre karşı savaş çerçevesinde gerçekleştirmiş olduğu tek-tarafli müdahalelerin neden olduğu yumuşak güç ve inandırıcılık kaybını telafi etmeye büyük bir önem vermeye başlamıştır. Bu nedenle Libya olaylarının en başından beri BM çerçevesinde hareket etmeye özen göstermiş ve BM'nin

³⁷ Segah Tekin (2011). İnsani Müdahale Kavramı ve Libya'nın Geleceği. https://dosya.sakarya.edu.tr/Dokumanlar/2013/622/819165410_insani_mudahale_kavrami_ve_libya_gecegi_analiz.pdf (22.07.2013).

herhangi bir kararı olmadan, Libya'ya tek-tarafli olarak müdahale edilmemesine dikkat etmiştir. ABD'nin, gelecekteki benzer olaylarda da, bu politikasını sürdürmesini beklemek yanıltıcı olmaz.

Yukarıdaki örnekleri göz önünde bulundurduğumuzda, insani müdahalenin gelişiminin nasıl bir yol aldığı daha net bir şekilde görülebilmektedir. Kosova krizinde, uluslararası kamuoyu halen bir devlete müdahaleyi, egemenlik ilkesinin ihlali olarak gördüğü için, BM olaylara müdahale edilmesi yönünde net bir karar almaktan kaçınmış olup, BM kararı olmamasına karşın, krizin insani yönünün vahamet kazanması nedeniyle krize NATO eliyle müdahale de bulunulmuştur. Bu Soğuk Savaş sonrasında NATO için oluşturulan yeni görev tanımıyla uygun bir müdahale girişimidir. Diğer taraftan, 11 Eylül olaylarını takiben ABD'nin teröre karşı savaş stratejisini açıklaması, insani müdahale yaklaşımında bir dönüm noktası teşkil etmiştir. Bu stratejinin açıklanmasını takiben, Irak olayında da olduğu gibi, ABD'nin müdahale girişimlerinde daha çok tek-tarafli davranmaya başladığı görülmekte olup, insani müdahale teröre karşı savaş stratejisinin kılıfı haline dönüşmeye başlamıştır. Takiben Arap Baharı çerçevesindeki gelişmelerin bir yansıması olarak ortaya çıkan Libya olaylarına ABD'nin yaklaşımı, teröre karşı savaş stratejisi nedeniyle tek-tarafli olarak gerçekleştirdiği Irak ve Afganistan işgallerinin uluslararası kamuoyu nezdinde ABD'nin prestijinde neden olduğu aşınmayı telafi etmeye yönelik olarak gelişmiştir. Bu çerçevede ABD, Libya olaylarında çok-tarafli/uluslararası toplumla birlikte hareket etmeye büyük bir özen göstermiş ve BM kararı olmadan böyle bir müdahalenin gerçekleştirilemeyeceğine vurgu yapmıştır. BM kararı üzerine, başlangıçta ABD, Fransa ve İngiltere tarafından başlatılan Libya operasyonu da, bundan önceki müdahale girişimlerine paralel olarak, kısa bir sürede NATO'ya devredilmiştir.

Suriye'ye Müdahalenin Alt Yapısının Oluşturulması

Yukarıda da belirtildiği üzere, özellikle R2P raporu, müdahale taraftarlarına uluslararası hukuka uygun olarak Suriye'ye müdahale için meşrulaştırıcı bir çerçeve sunmaktadır (tartışmalı da olsa). Artık müdahale taraftarları açısından yapılması gereken tek şey, çok-tarafli çerçevesinde BM Güvenlik Konseyi üyelerinin tamamını onayını alamasa da (bu durum için imkansız gözükmektedir), Genel Kurul'un büyük bir bölümünün desteğini elde etmektir. Bunun için de ABD ve müttefikleri, Irak'ın işgali öncesinde olduğu gibi, uluslararası kamuoyunu müstakbel bir müdahale için ikna etmek adına Suriye Hükümeti'nin gayri insani uygulamalarını dünya kamuoyunda

dillendirmektedirler. Örneğin Haziran ayı içerisinde çıkan haberlerde Fransa ve İngiltere'nin, 27 aydır iç savaşın yaşandığı Suriye'de "birden çok kez ve belirli yerlerde" sinir gazı sarinin kullanıldığını doğruladığı yönünde haberler yayınlanmakta olup, bu haberlere göre, Fransa Dışişleri Bakanı Laurent Fabius, bazıları Le Monde gazetesi muhabirleri tarafından Suriye'den getirilen örneklerin incelendiğini ve yapılan testlerde sarin gazına rastlandığını açıklamış ve France 2 TV Kanalı'na açıklama yapan Fabius, "Suriye rejimi ile müttefiklerinin" en az bir kez kimyasal silah kullanarak saldırı düzenlediğine hiçbir şüphe olmadığını belirtmiştir. Fabius, "Saldırıdan insanların öldüğü ana kadar süreci takip edenler, aldıkları örnekleri gönderdi. Bu örnekler analiz edildi. Belirlenen sınırın aşıldığı açık. Gazın üretildiği ya da depolandığı yere askeri müdahale dahil olmak üzere tüm seçenekler masada" demiştir. Ayrıca İngiltere Dışişleri Bakanlığı da Suriye'den alınan örneklerin hükümete ait bir laboratuvarında test edildiğini ve sarin gazına rastlandığını doğrulamış. Söz konusu örneklerin nereden ya da ne zaman alındığını açıklamayan İngiltere Dışişleri Bakanlığı, kimyasal silahlarda çok sayıda farklı kimyasal maddenin kullanıldığını, bunlardan bazının sarin içerdiğini belirtmiştir. Beyaz Saray Sözcüsü Jay Carney, Fransa'nın yayımladığı raporun Amerikan yönetiminin kendi bulgularıyla tutarlı olduğuna işaret etmiş ve Carney, toksik maddelerin kullanımından kimin sorumlu olduğunun ortaya çıkarılması için daha fazla araştırma yapılması gerektiğine dikkati çekmiştir³⁸.

Sonuç

Genel çerçeveden bakıldığında, realistlerin ısrarla savunduğu devlet egemenliği ilkesi çerçevesinde, insani müdahale gibi ahlaki bir nedenle bir devlete müdahale edilmesi kabul edilemez görülürken, geleneksel olarak insani müdahaleyi savunan kesimler dahi, insani müdahale şartlarının gerçekleşmesi halinde bile müdahalenin BM Güvenlik Konseyi'nin kararı çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Ancak 1990'ların sonundaki Kosova müdahalesi ile 2003 yılında Irak'a yapılan müdahale herhangi bir BM Güvenlik Konseyi kararına dayanmamaktadır. Kosova'ya yapılan müdahale daha çok temel insan hakları ihlallerine son vermek üzere kuvvete başvurulması anlayışı üzerinde temellendirilmekle birlikte, söz konusu müdahale BM Genel Kurulu'nda tartışmalara neden olmuş ve bu tartışmalar sonucunda Batılı devletlerin insani müdahale yönünde bir hak

³⁸ "Suriye'ye Askeri Müdahale Masada". (2013), <http://dunya.milliyet.com.tr/-suriye-ye-askeri-mudahale-masada-/dunya/detay/1718791/default.htm> (27.06.2013).

oluşmasına taraftar olmadıkları, Kosova'yı kendine özgü bir durum olarak gördükleri ve NATO operasyonunu yeni bir yapılageliş kuralı oluşması yönünde bir eylem olarak değerlendirmediklerini ortaya koymaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere, Güvenlik Konseyi kararı olmadan Kosova'ya müdahale edilse dahi, realist görüşün savunduğu devlet egemenliği ilkesi uluslararası alanda halen genel bir kabul görmektedir. Ancak özellikle 2003 Irak Müdahalesi, 11 Eylül'den sonra ABD tarafından geliştirilen ve liberal müdahalecilik anlayışının da ötesine geçen "teröre karşı savaş" söyleminin üzerine bina edilmiştir. Bu anlayış çerçevesinde dünya düzenini tehdit ettikleri ileri sürülen "haydut devletlere" BM Güvenlik Konseyi kararı olmaksızın dahi müdahale edilebileceği yönünde bir anlayış belirmiş olup, bu çerçevede 2003 yılında ABD ve gönüllüler koalisyonu Güvenlik Konseyi kararı olmaksızın, realistlerin savunduğu devlet egemenliği ilkesini de göz ardı ederek, Irak'a tek taraflı olarak müdahalede bulunmuş olup, BM, uluslararası hukuk açısından kanunsuz olarak kabul edilen bu eyleme yönelik olarak herhangi bir girişimde bulunamamıştır. Bu durum, bize, Kosova'dan Irak'a, insani müdahale anlayışının uluslararası alanda daha fazla kabul görmeye başladığını ve bu hususta realist tezlerden liberal tezlere doğru bir kayma olduğunu açık bir şekilde göstermektedir.

Ancak 2003 Irak Savaşı'nda tek taraflı olarak hareket ettiği için özellikle Orta Doğu bölgesine yönelik yumuşak gücü önemli oranda aşınan ABD, Libya olayında da görüldüğü üzere, tek-taraflılıktan vazgeçmeye başlamış ve bu tür müdahalelerde çok-taraflı bir zeminde hareket etmeye özen gösterir olmuştur.

Bu çerçevede bir önceki bölümde de bahsi geçen Fransa ve İngiltere'nin açıklamaları kapsamında, ABD'nin kimyasal silah kullanımına ilişkin bulgular hakkında yapacağını bildirdiği araştırmanın sonucunda, Beyaz Saray sözcüsünün, Suriye'de Beşar Esad güçlerinin kimyasal silah kullandığına dair yargıya varıldığını ve bu nedenle Başkan Barack Obama'nın Suriyeli muhaliflere doğrudan silah yardımında bulunma konusunda karar aldığını bildirmesi, ayrıca, Obama'nın milli güvenlik danışmanlarından Ben Rhodes'in "Başkan, kimyasal silahların kullanımı ya da bu silahların terörist gruplara temin edilmesinin 'kırmızı çizgilerin aşılması anlamına geleceğini' çok açık şekilde ifade etti", "Amerikan istihbarat birimlerinin yaptığı değerlendirme sonucu, Esad rejiminin 'küçük ölçüde' kimyasal silah kullandığı kanaatine varıldı ve Başkan kimyasal silah kullanımının hesapları değiştireceğini söylemişti ve bu hesaplar değişti" diyerek, Obama'nın, Yüksek Askeri Konsey

ve Suriye Muhalif Koalisyonu'na "askeri destek" de dahil olmak üzere yardımların arttırılması kararı verdiğini belirtmesi ve ABD'nin bu açıklamalarını takiben, NATO Genel Sekreteri Anders Fogh Rasmussen, Washington'un "net" açıklamasını memnuniyetle karşıladığını söyleyerek, "Suriye rejimi, kimyasal silah kullanımı haberlerini BM'nin araştırmasına acilen izin vermelidir" diyerek³⁹, olası bir müdahalenin NATO eliyle ile gerçekleştirilebileceği hususunda ipuçları vermesi, ABD'nin özellikle 2003 Irak Savaşı'ndan sonra benimsediği çok-tarafılık stratejisi çerçevesinde, Suriye'ye doğrudan müdahalede bulunmak yerine, Libya olayında da görüldüğü üzere, içerideki muhalifler eliyle rejim değişikliğini gerçekleştirmeye çalıştığı, eğer bu olmazsa yine çok-tarafılık stratejisi gereğince, BM Güvenlik Konseyi ya da Genel Kurul'da alınacak olan bir müdahale kararı çerçevesinde NATO eliyle yürütölen bir operasyon ile rejim değişikliğinin gerçekleştirilmesi yönündeki kararlılığını göstermektedir.

Bu kapsamda, insani müdahalenin Suriye olayı çerçevesinde geldiği aşamaya baktığımızda, artık realist bakış açısının son derece aşınmış olduğunu, yani insani müdahalenin tamamen yasaklandığı aşamanın çoktan geçildiğini, ancak hangi nedenle olursu olsun bu tür bir müdahale için BM Güvenlik Konseyi (ya da Genel Kurul) kararının arandığını ve böyle bir müdahalenin tek-tarafılı bir şekilde değil, NATO gibi bir uluslararası örgüt eliyle gerçekleştirilmesi gereğine inanıldığını söyleyebiliriz.

³⁹ " ABD'den Suriyeli İsyancılara Askeri Yardım" (2013). http://www.bbc.co.uk/turkce/haberler/2013/06/130614_abd_suriye_muhalefet.shtml (08.07.2013).

Kaynaklar

- *Öğr. Gör., Giresun Üniversitesi, Keşap Meslek Yüksek Okulu, Dış Ticaret Bölümü, selim.kurt@giresun.edu.tr.Bozkurt, E. (2007). Kant'ın Ebedi Barış Üzerine Denemesinin Günümüze Yansıması. *Anayasa Yargısı Dergisi*, Cilt 24, s. 501-523.
- Duran, H. (2001). Yeni Bir Müdahale Şekli "İnsani Müdahale". *İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, c.6, s.1. s.87-94.
- Günel, A. (2004). Büyük Ortadoğu Projesi ve Türkiye. <http://www.medyaokuryazar.com/wp-content/uploads/2012/12/bop.pdf> (27.06.2013).
- Heywood, A. (2013). Küresel Siyaset. çev. N. Uslu ve H. Özdemir, Ankara: Adres Yayınları.
- Himmes, K. R. (1994). The Morality of Humanitarian Intervention. *Theological Studies*, 55, s.82-105.
- Holzgrefe, J.L. ve Robert O. Keohane (Ed.) (2003). Humanitarian Intervention: Ethical, Legal, and Political Dilemmas, New York: Cambridge University Press.
- Kardaş, Ş. (2001). Humanitarian Intervention: The Evolution of the Idea and Practice. [http://sam.gov.tr/category/publications/perceptions/\(06.01.2014\)](http://sam.gov.tr/category/publications/perceptions/(06.01.2014))
- Keskin, F. (1998). Uluslararası Hukukta Kuvvet Kullanma: Savaş, Karışma ve Birleşmiş Milletler. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı.
- Keskin, F. (2006). İnsancıl Müdahale: 1999 Kosova ve 2003 Irak Sonrası Durum. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3, 49-70.
- Musab, Y. (2012). Suriye'ye Müdahale ve Meşru Savunma. http://www.ydh.com.tr/HD10813_suriyeye-mudahale-ve-mesru-savunma.html (27.06.2013).
- Öztürk, Z. A. (2011). İnsani Müdahale: Ne kadar İnsani, Ne Kadar Siyasi?. *21. Yüzyıl Dergisi*, Sayı 30, s.23-28.
- Pazarıcı, H. (1999). Uluslararası Hukuk Dersleri. 6. Baskı, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Şen, S. T. (2000). Uluslararası Hukukta Soykırım, Etnik Temizlik ve Saldırı. 1. Baskı, İstanbul: On İki Levha Yayıncılık A.Ş.
- Tekin, S. (2011). İnsani Müdahale Kavramı ve Libya'nın Geleceği. https://dosya.sakarya.edu.tr/Dokumanlar/2013/622/819165410_insani_mudahale_kavrami_ve_libya_gelecegi_analiz.pdf (22.07.2013).
- Türkmen, F. (2006). İnsan Haklarının Yeni Boyutu: İnsancıl Müdahale. 1. Baskı. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.
- "A B D 'den Suriyeli İsyancılara Askeri Yardım" (2013). http://www.bbc.co.uk/turkce/haberler/2013/06/130614_abd_suriye_muhalefet.shtml (08.07.2013).
- "Hizbullah'tan Suriye'de Dengeleri Değiştirecek Tercih". (2013), <http://www.gazeteport.com.tr/haber/135027/hizbullahtan-suriyede-dengeleri-degistiren-tercih> (27.06.2013).
- "Suriye'ye Askeri Müdahale Masada". (2013), <http://dunya.milliyet.com.tr/-suriye-ye-askeri-mudahale-masada-/dunya/detay/1718791/default.htm> (27.06.2013).
- "The Responsibility to Protect Report". (2001), <http://responsibilitytoprotect.org/ICISS%20Report.pdf> (22.07.2013).
- <http://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/uncharter.pdf> (27.06.2013).

Din Kavramının Eski Türk Edebiyatı ve Avrupa Sanatı Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması

Geliş Tarihi: 15.11.2013

Kabul Tarihi: 26.02.2014

Lokman TAŞKESENLİOĞLU*

Öz

Eski Türk edebiyatı ile ilgili günümüze kadar sayısız önemli çalışma gerçekleştirilmiştir. Bunların önemli bir kısmı da eski edebiyatımızda işlenen konularla ilgilidir. En çok dini konuların eski edebiyatımızda ön plana çıktığı da bu çalışmalarda belirtilmiş ve detaylı sınıflandırmalar yapılmıştır.

Eski Türk edebiyatında dini konuların hâkim olmasının sebeplerinden biri de dönemin özelliği itibariyledir. Son asır öncesi eski dönemde dinin insan üzerindeki etkisi günümüze göre çok daha güçlüdür. Bu nedenle benzer durumun farklı kültürlerde ortaya çıkışı söz konusudur. Yani aynı dönemde özellikle Avrupa sanatında da aynı şekilde dini konular baskındır.

Bu çalışmada Türk edebiyatında dini konuların nasıl ele alındığı çok kısa bir şekilde işlenmiş, aynı konunun Avrupa sanatındaki durumu daha detaylı olarak açıklanmış ve karşılaştırma yapılmıştır. Bu şekilde dini konuların Türk edebiyatını olduğu gibi Avrupa sanatını da etkilediği gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din, Eski Türk Edebiyatı, Avrupa Sanatı

A Comparison of the Effects of the Phenomenon of Religion on Old Turkish Literature and European Art

Abstract

There have been numerous studies on the Old Turkish Literature up to present. A great part of these studies is about the topics dealt with in our old literature. In this way, it was pointed out that, in the works of the old Turkish literature, religious matters were more prominent than others; some comprehensive classifications.

One of the reasons why religious topics dominate the old Turkish literature is the main characteristic of the era. Prior to the last century in the period, the impact of religion on people was stronger than it is now. For this reason, it was possible for the similar cases to occur in different cultures. Namely, in particular, in the European art, the religious topics were predominant in the same way.

In this study, the way the religious topics were studied in Turkish literature was analyzed briefly; the way the same topics were studied in the European art was explained in a broader sense; and, a comparison was made. By this way, it was aimed to reveal that, the religious topics were dominant not only in the Turkish literature but also in others.

Keywords: Religion, Old Turkish Literature, European Art

*Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, lokmantaskesenlioglu@gmail.com

Giriş

Din kavramı, pek çok olgunun kökeni olduğu gibi sanatın da çıkış noktalarının en önemlilerinden biridir. Bu durum sadece Türk edebiyatında değil, güzel sanatların önemli örneklerinin verildiği Avrupa kültürü için de geçerlidir. Özellikle dinin günümüze nazaran edebiyatı ve sanatı çok daha güçlü bir biçimde şekillendirdiği 12-19. yüzyıl arasındaki dönemde hemen hemen tüm dünyada farklı dinlerin aynı güçlü etkiye sahip olduğu söylenebilir. Türk edebiyatında dini konuların ve motiflerin bu dönemlerde çok sık kullanılması ile Avrupa sanatındaki dini konuların hâkimiyeti arasındaki benzerlik de çok dikkat çekicidir.

Özellikle 12. yüzyıldan sonra tarikatların yayılmaya başlamasıyla Anadolu'da güçlü bir İslami hayat var olmaya başlamış, doğal olarak bu durum edebiyatı da etkilemiştir. Hatta bu etki o kadar kuvvetlidir ki 13-19. yüzyıl arası döneme “*İslami Türk Edebiyatı*” adı verilmiştir. (Köprülü, 1984; Banarlı, 1998) Fakat aynı durum Avrupa sanatı için de geçerlidir. Türk edebiyatında İslamiyet nasıl etkili olmuşsa, Avrupa'da da Hıristiyanlık ve Yahudilik sanatı etkilemiş, din ve mitoloji sanatın temel taşı haline gelmiştir. Yani dinin siyasi ve sosyal hayatı, sanatı etkileyecek kadar güçlü olduğu dönemlerde dini içerikli sanat eserlerinin oluşturulması da çok doğaldır.

İslamiyet'in resim, heykel gibi görsel sanatları yasaklaması nedeniyle dinin etkisi edebiyat, müzik, hat, minyatür gibi diğer sanat dallarına kanalize olmuş, bunlar arasında da en çok edebiyatı etkilemiştir. Din ve tasavvufla ilgili manzum veya mensur olarak, bazen müstakil eser şeklinde bazen de divan veya mesnevilerin içinde tertip edilmiş onlarca farklı türde sayısız örnekler bu zaman dilimi içinde kaleme alınmıştır. Avrupa sanatında ise resim, heykel ve mimari din kavramını ele alan sanatçıların tercih ettikleri türler olmuştur. Bu çalışmada da Türk ve Avrupa sanat anlayışları karşılaştırılırken din kavramından en çok etkilenen türler birbirleriyle kıyaslanmıştır.

Türk Edebiyatında Din

Dini konular hem divan edebiyatında hem de halk edebiyatında her dönemde karşımıza çıkmaktadır. Allah'ın varlığına ve birliğine dair yazılan “*tevhid*”ler, dini, ahlaki, fikirleri içeren “*ilahi*”ler, Allah'a yalvarmak ve iştiyak duygularını açıklamak için yazılan “*münacat*”lar, Allah'ın isimlerini öven ve açıklayan “*Esmâ-i Hüsnâ*”lar, Hz. Peygamber'i övmek amacıyla yazılan “*na't*”lar, yine Hz. Peygamber'in hicretini anlatan “*hicretname*”ler, miraç hadisesini ele alan “*miraciyye*”ler, onun mübarek vasıflarını ve güzelliğini anlatan “*hilye-i şerif*”ler, yine Hz. Peygamber'in dünyaya gelişini

ve o andaki hadiseleri işleyen “*mevlid*”ler, meşhur kırk hadis ve bu hadislerin açıklamalarını içeren “*hadis-i erbain*”ler, İslam'ın beş şartı ile ilgili olan “*salatname*”ler, “*oruçname*”ler, “*minbername*”ler, “*ramazanname*”ler, “*hacname*”ler, din ve tasavvuf ehli ve onların düşünceleri ile ilgili olan “*menakıbname*”ler, “*velayetname*”ler, “*maktel-i hüseyin*”ler, “*mansurname*”ler, “*nasihatname*”ler, “*vasiyetname*”ler ve bunlar gibi daha pek çok tür bu büyük zenginliğin tezahürünün çok küçük bir parçasını teşkil etmektedir. (Canım, 2010: 14)

8-12. Yüzyıl

Türk edebiyatında dinin etkilerinin ilk kez Uygurlar dönemine görüldüğü söylenebilir. Hunlar, Göktürkler ve diğer Türk topluluklarında Göktanrı inancı olmakla beraber edebi eserlerde bu dinin etkisi çok fazla görülmemektedir. Uygurlar ise 8. yüzyıldan itibaren Budizm ve Maniheizm gibi dinlerin etkisine girmiş, bu dine ait metinlerin, duaların Türkçe tercümelere yapılmıştır. (Arat, 2007: 59)

10. yüzyılda Doğu ve Batı Türkistan'da hüküm süren Karahanlıların İslamiyet'i kabul etmeleriyle beraber edebiyatımızda yeni bir dönem başlamıştır. Türkleri yeniden yapılandırarak bir ahlak ve inanç nizamı oluşturan İslamiyet, bu haliyle Türk toplumunun yapısını meydana getiren bir medeniyetin de temelini atmıştır. Böylece Türk kültürünün İslamiyet öncesi niteliklerinden bir kısmı inanç, fikir ve gönül olarak bağlanılan yeni medeniyetle terk edilmiş (birtakım Şaman adetleri gibi), bir kısmı da daha kuvvetlenerek İslamiyet'le birlikte yeni bir anlam kazanmış (kahramanlık, mertlik, temizlik gibi), pek çok yeni nitelik de fertlerin şahsiyetine ve toplum hayatına katılmıştır (tevazu, iyilik, adalet gibi). Bundan sonra Türk-İslam medeniyeti adıyla anılabilecek tarihi gelişim, kendine göre bir şekillenme süreci başlatmıştır. (Şentürk, Kartal, 2007: 31)

İslami Türk edebiyatındaki ilk eserler Karahanlılar döneminde eski gelenekle İslam kültürünün sentezi olarak 11. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Yusuf Has Hacip tarafından yazılan “*Kutadgu Bilig*”, eski Türk ahlak ve devlet telakkisi ile İslam itikadını birleştiren muazzam bir eserdir. Mesnevi nazım şekliyle yazılan eser, dört kişi arasında geçen bir münazaraya dayanmaktadır. Kün Togdı, Ay Toldı, Ögdülmiş ve Ogdurmuş çerçevesinde İslam ahlakı ve devlet yönetimi hakkında bilgiler verilmiş ve nasihatlerde bulunulmuştur. (Dilaçar, 1995)

Bu dönemde kaleme alınan diğer eser Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan “*Dîvânu Lugati't Türk*” isimli Türkçe-Arapça sözlüktür. Temel olarak

dilbilimi ile ilgili antolojik bir eser olmakla beraber yazılış sebebi bakımından İslamiyet'in etkisinin görüldüğü söylenebilir. Müellifin bir hadisten yola çıktığını belirtmesi ve Araplara yönelik bir eser oluşturması yine eserin dine hizmet amacıyla kaleme alındığını göstermektedir.(Ülkütaşır, 1972)

12. yüzyılın sonlarında, “*Kutadgu Bilig*”den esinlenen Edip Ahmed tarafından yazılan “*Atebetü'l Hakâyık*”, İslami terminoloji ile bilginin yararı, cehaletin zararları, zamanın bozukluğu, dünyanın geçiciliği gibi konuları işlemiştir. (Arat, 2006)

“Hikmet” adını verdiği şiirlerinde o günkü Türkçenin imkânları ile Kur'an emirlerini, hadislerin muhtevalarını, Allah ve peygamber sevgisini, dünyanın geçiciliğini işleyen Ahmed Yesevî, şiirlerini derlediği “*Dîvân-ı Hikmet*” ile dini konuları ele almakla kalmamış, İslamiyet'in Türkler arasında yayılmasına da büyük vesile olmuştur. (Köprülü, 2003)

12. yüzyıl Azerbaycan ve İran sahasının en büyük şairi ise Nizâmî-i Gencevî'dir. Nizâmî, “*Hamse*”sinin ilk eseri olan ahlaki ve tasavvufi düşünceleri öğretmek amacıyla yazdığı “*Mahzenü'l-Esrâr*”da dini unsurları hikmet, vaaz, öğüt, dua ve temsili hikâye gibi pek çok farklı şekilde el almıştır.(Şentürk, Kartal, 2007: 74)

13. Yüzyıl

İslamiyet'in etkilerinin Anadolu sahasında da görülmeye başlandığı bu dönemde İslami Türk edebiyatının müstesna isimleri yetişmiştir.

Bunlar arasında Yunus Emre'nin Anadolu Türkçesinin müstakil bir edebiyat dili olmasında önemli yeri vardır. İslami Türk medeniyetinin o devirde taşıdığı bütün zenginliği Yunus Emre'nin şiirlerinde bulmak mümkündür. Allah aşkı, peygamber sevgisi, dervişlik, uluhiyet, mürşitlik, nefisle mücadele, kibir ve kanaat, cennet ve cehennem gibi kavramları “*Dîvan*”ında ve “*Risâletü'n-Nushiye*”de çok sade bir dille ele almıştır. (Tatçı, 1991)

Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî aynı dönemde yaşamış meşhur bir diğer mutasavvıftır. “*Mesnevi*”, “*Dîvân-ı Kebîr*” “*Fîhi Mâ Fih*”, “*Mecâlis-i Seb'a*” gibi eserleri; Türk illerinde en çok saygı gören, en fazla okunan, en geniş ölçüde şerh edilen, tasavvufi yorumların ispatı için içindeki hikâyelerden ve beyitlerden yararlanan, tasavvufi anlayış çerçevesinde aşk, sabır, gayret, tefekkür, ilim, akıl, idrak, kanaat, tevekkül gibi kavramların ele alındığı eserlerdir.(Şentürk, Kartal, 2007:104)

13. yüzyıldan itibaren Türk toplumunun büyük teveccühünü kazanan Bektaşilik tarikatının temelini atan Hacı Bektâş-ı Veli, şiirleri eski Anadolu Türkçesinin ilk örneklerinden sayılan, eserlerinde halkı aydınlatma ve

Mevlânâ'nın büyüklüğünü telkin etme amacı güden ve aynı zamanda Mevlânâ'nın oğlu olan Sultan Veled, dönemin dini konulara ağırlık veren diğer önemli simalarındır.

14. Yüzyıl

13. yüzyılın sonlarında Anadolu'da Moğol baskısı azalmaya başlayınca bu durumdan istifade eden ve sınırlara yerleştirilen Türkmen beyleri ve halk, yavaş yavaş Selçuklular ile ilişkilerini keserek büyüklü küçüklü birçok devlet kurmuşlardır. Bunlar arasında da Anadolu Türklüğünün birliğini yeniden oluşturan ve yayılıp güçlenmesini sağlayan beylik Osmanoğulları olmuştur (Osmanlı Ansiklopedisi, 1996). Osmanlı devletinin kuruluş dönemine rastlayan bu yüzyılda Türk dili bir önceki yüzyıla göre daha çok işlenip gelişmiş, yazar ve şair sayısı artmış, mensur ve manzum pek çok eser yazılmıştır. Bu eserlerin önemli bir bölümü yine dini konular içermektedir.

14. yüzyılda Anadolu yaşayan Şeyyâd Hamza dini içerikli eserlerini sanat kaygısından uzak, toplumun anlayabileceği yalın bir dille kaleme almıştır. “*Yusuf u Züleyha*” mesnevisini Kur'an'daki Hz. Yusuf kıssasından hareketle yazmış, konusunu bir hadisten alan ve dini-didaktik bir mesnevi olan “*Ahvâl-i Kıyâmet*”de kıyametin nasıl kopacağını, bütün evreni dolduran varlıkların nasıl öleceğini ve dirileceğini, Hz. Peygamber'in ümmetine nasıl şefaathçi olacağını sade bir dille anlatmıştır. (Türk Ansiklopedisi, 1958)

Feridüddîn-i Attâr'ın meşhur mesnevisini esas alan ve vahdet-i vücud inancını işleyen Gülşehrî; alegorik eseri “*Mantıku't-tayr*”da, Simurg'u arayan kuşların başından geçen türlü maceraları ve nihayet arayışların bittiği noktada bulunan kuşun kendilerinden başka bir şey olmadığı fark etmelerini ele alır.(Şentürk, Kartal, 2007:153)

Gülşehrî gibi dini, tasavvufi ve öğretici bir mesnevi kaleme alan Âşık Paşa, bu dönemde Anadolu'da Türk tasavvuf edebiyatının en önde gelen isimlerinden biridir. “*Garibnâme*”, nasihat üslubu hâkim, tasavvuf ansiklopedisi olarak nitelendirilebilecek bir eserdir ve birçok yerinde temsil yoluyla dini hikâyelere yer verilmiştir. (Yavuz, 2000)

“*Çarhnâme*”de dünyanın faniliğinden ve dünyada ahret için hazırlanmanın gerekliliğinden bahseden Ahmed Fakîh, Hz. Muhammed'in doğumunu anlattığı “*Mevlid*” ile bu türün Türk edebiyatındaki ilk örneğini veren Erzurumlu Kadı Darîr, Azerbaycan sahasında yaşayan ve Hurûflik etkisinde Allah aşkını dile getiren Nesîmî, Harezmi sahasında Rabgûzî ve Kerderli Mahmud 14. yüzyılda dini konuları ele alan diğer mutasavvıf şairlerdir.

15. Yüzyıl

15. yüzyıl Osmanlı devletinin kültür ve medeniyet sahasında ilerleme devridir. Özellikle II. Murat ve Fatih Sultan Mehmet döneminde aydınlar ve din adamları himaye edilerek ilim ve kültür hayatının önemli bir seviyeye ulaşması sağlanmıştır. Ayrıca bu dönemde Türk toplumu içinde doğan ve gelişen Bayrâmiyye ve Eşrefiyye tarikatları Osmanlı toplumu üzerinde siyasi, sosyal, fikri ve edebi yönden çok etkili olmuştur.

Türk edebiyatında mevlid türünün en güzel örneği bu dönemde Süleyman Çelebi tarafından yazılmıştır. Yazılışından günümüze yüzyıllar geçmesine rağmen aynı coşkuyla okunup dinlenen “*Vesîletü'n-necât*”, Türklerin Hz. Muhammed'e derin sevgi, saygı ve bağlılığın en güzel örneklerinden biridir. Hz. Muhammed'in doğumu, hayatı, sözleri, iç ve dış güzellikleri, mücadelesi ve mucizeleri son derece akıcı ve sade bir şekilde nazmedilmiştir. (Timurtaş, 1980)

Fatih Sultan Mehmet'in hocası Akşemseddin'in oğlu olan Hamdullah Hamdi, hem divanı hem de hamsesi ile ön plana çıkan büyük bir şairdir. “*Muhammediyye*”de Hz. Muhammed'in doğumundan, mucizelerinden, hicretinden, miracından ve vefatından bahsetmiş; gerek dil ve üslup gerekse nazım tekniği bakımından en güzel “*Yusuf u Züleyha*”yı yazarak Hz. Yusuf kıssasını ele almıştır. (Şentürk, Kartal, 2007:242)

Çağatay sahası Türk edebiyatının en büyük ismi, divanlar ve mesneviler şairi Ali Şir Nevâî, “*Muhakemetü'l-Lugateyn*” ve “*Mizânü'l-Evzân*” gibi pek çok eşsiz eserinin yanında dini konularda da eser vermiştir. “*Çihil Hadis*” ile kırk hadis tercümesi yapmış, “*Münâcât*”ta Allah'a yakarış içinde dini bir bakış açısı sergilemiştir. (Levend, 1965)

Dönemin tanınmış mutasavvıflarından Hacı Bayram-ı Veli ve müridi Eşrefoğlu Rûmî, bir diğer meşhur “*Muhammediyye*” şairi Yazıcıoğlu Mehmed, Hz. İbrahim ve Hz. İsmail'in hikâyelerini başlı başına ele alan “*Halîlnâme*”nin şairi Abdülvâsi Çelebi, tasavvufi konulara sade Türkçe ile “*Budalanâme*” ve “*Vücdnâme*”de değinen Kaygusuz Abdal dini konularda eser vermiş diğer şahsiyetlerdir.

Ayrıca bu dönemde hat sanatını zirveye ulaştıran büyük hattatlar da yetişmiştir. Fatih Sultan Mehmet'in divan katiplerinden Yahya-yı Rûmî, Ali bin Yahya, ve reis-i hattatın Şeyh Hamdullah dönemin en ünlü hattatlarından sadece birkaçıdır.

16. Yüzyıl

16. yüzyıl Osmanlı devletinin yükselişini sürdürdüğü, Türk kültürü ve

medeniyeti ile buna paralel olarak Türk sanat ve edebiyatının hızla gelişerek mükemmelliği yakaladığı bir dönemdir. Daha önceki yüzyıllarda olduğu gibi dini konular, bu dönemde eser vermiş hemen her şairin de ilgisini çekmiş, değişik türlerde pek çok dini metin kaleme alınmıştır.

Her bir eseri bir şaheser hüviyeti taşıyan Fuzûlî, Azerbaycan sahasının ve bütün Türk edebiyatının en büyük şairlerinden biridir. Türkçe, Arapça ve Farsça “*Dîvân*”ı bulunan Fuzûlî'nin özellikle mesnevilerinde dini bir lirizm hâkimdir. “*Leylâ vü Mecnûn*”da mecaz yolu olarak nitelendirdiği edebiyat vasıtasıyla ilahi hakikatleri ve sırları açıklamak istemiş, Leyla ismi altında Allah'ın sıfatlarını, Mecnun kimliği ile de Allah'ı arayan ve bu uğurda bütün zorluklara katlanan insanı ifade etmeyi amaçlamıştır. (Şentürk, Kartal, 2007:301)

Hz. Hüseyin'in Kerbela'da şehit edilışinin anlatıldığı “*Hadîkatü's-Süedâ*” Fuzûlî'nin en tanınmış eserlerindedir. Eserin içinde ayrıca Hz. Âdem, Hz. Nuh, Hz. İbrahim, Hz. Yakup, Hz. Yusuf, Hz. Musa, Hz. İsa, Hz. Eyyub, Hz. Yahya, Hz. Zekeriya'nın çektikleri çileleri, Hz. Muhammed'in kendi kabilesinden gördüğü zulümleri, Hz. Hamza, Hz. Ali ve Hz. Hasan'ın şehit edilışlerini de anlatır (Bayoğlu, 1990). “*Tercüme-i Hadîs-i Erba'in*” ise manzum bir kırk hadis tercümesidir.

Hakânî tarafından yazılan, Hz. Muhammed'in mübarek vücut yapısı ve güzel sıfatlarını anlatan “*Hilye-i Sa'âdet*” Türk edebiyatında bu yönüyle önemli bir yere sahiptir.(Pala, 2013)

Dönemin en büyük şairlerinden biri olarak kabul edilen Hayâlî Bey'in şiirlerine hâkim olan unsur tasavvuf düşüncesidir. Bu tarzda yazdığı pek çok şiirini coşkulu akıcı, ince fikir ve hayallerle süslemiş, orijinal benzetme ve kurgularla örmüş, bazen ruhani ve ulvi bir azameti bazen de rind ve avare bir hayatı ele almıştır.

Bu dönemde dini konularda eser veren diğer şahsiyetler arasında Molla Câmî'nin pek çok eserini tercüme etmiş, ahlaki hikâyeler içeren “*İbretnâme*”nin şairi Lâmi'î Çelebi, tefsir, fıkıh, hadis gibi türlerde iki yüzün üzerinde eser veren Kemal Paşa-zâde, Allah'ın kudretinin tabiattaki tecellisinden yola çıkarak alegorik bir eser olan “*Gülşen-âbâd*”ı yazan Şemseddin-i Sivasi, “*Riyâzu's-Sâlikîn*”de pek çok tasavvufi konuyu ele alan Gelibolulu Âlî, İbrahim Gülşenî, Behiştî sayılabilir.

Yapıtlarıyla tüm dünyada tanınan, Osmanlı mimarisinde altın bir çağ başlatan Mimar Sinan, kuşkusuz bu dönemin mimari alanındaki zirve isimdir. Mimarbaşı olduktan sonra verdiği üç büyük eser, onun sanatının gelişiminin özellikle dini yapılarda vücut bulduğunu gösterir niteliktedir. Bunların ilki,

Şehzadebaşı Camii ve Külliyesidir. Külliyyede ayrıca imaret, tabhane (mutfak), kervansaray ve bir sokak ile ayrılmış medrese bulunmaktadır.

Süleymaniye Camii, Mimar Sinan'ın İstanbul'daki en muhteşem eseridir. Yirmi yedi metre çapındaki büyük kubbe, zeminden itibaren tedricen yükselen binanın üzerine gayet ahenkli bir şekilde oturtulmuştur. Sükûnet ve asaleti ifade eden bu sade ve ahenkli görünüşü ile Süleymaniye Camii, olgunlaşmış bir mimariyi temsil etmektedir. 1557 yılında tamamlanan ve sekiz ayrı binadan meydana gelen Süleymaniye Camii ve Külliyesi, Fatih'ten sonra şehrin ikinci üniversitesi olmuştur.

Mimar Sinan'ın en güzel eseri, 1575'de tamamladığı Edirne Selimiye Camii'dir. Selimiye'nin kubbesi, Ayasofya kubbesinden daha yüksek ve derindir. 31,50 metre çapındaki kubbe, sekizgen şeklindeki gövde üzerine oturmuştur. Üç şerefeli ince minarelerine üç kişi aynı anda birbirini görmeden çıkabilmektedir. Sinan bu camiin ustalık eseri olduğunu ve bütün sanatını Selimiye'de gösterdiğini belirtmektedir.

17. Yüzyıl

17. yüzyıl, Osmanlı Devleti'nin siyasi ve sosyal hayatında pek çok zorluklarla karşılaştığı, birtakım yenilgiler, karışıklıklar ve ayaklanmalar içinde bocaladığı bir devirdir. Buna karşılık bu yüzyılın, Türk edebiyatının yüksek ve gelişmiş bir devri olduğu söylenebilir. Bunun nedenleri arasında 16. yüzyılda yaşanan zaferlerle dolu, zengin ve ihtişamlı bir hayatın izlerinin henüz silinmemesi ile olumsuzlukların henüz hayatı ve dolaylı olarak da edebiyatı tamamen etkileyememesi ve divan edebiyatının nispeten kendi içine kapalı oluşu sıralanabilir. Hatta bu nedenle divan edebiyatının bünyesi icabı dış etkilere kapalı olması, yaşanan hayatla ilgilenmemesi yanında özellikle şiirin hayatın bir parçası sayılması da bu yüzyıl edebiyatının gelişmesinin sebeplerinden biri olmuştur. (İpekten, 1973)

17. yüzyılda divan edebiyatının dört farklı üslubundan bahsedilebilir: “Klasik Üslup”, “Sebk-i Hindî”, “Hikemî Tarz” ve “Mahalli Tarz”. Bunlar içinde dini bakış açısının hâkim olduğu tarz, devrin büyük şairi Nâbî ile özdeşleşen “Hikemî Tarz”dır. Nâbî özellikle Sebk-i Hindî anlayışını benimseyen şairlerle moda hâline gelmiş muğlak ve soyut şiire karşı çıkmış, anlamı öne çıkaran hikemî üslubuyla kendine has bir yol çizmiş ve kendinden sonra gelen pek çok şairi bu bakımdan etkilemiştir. Ayrıca şiirin muhtevasını genişletip aşk, bezm gibi konulara felsefi anlayışlar, sosyal olaylar ve hayat üzerine düşünceler de ekleyerek zengin bir anlam derinliği ortaya çıkarabilmiştir. Bu şekilde çok daha doğal, sade bir anlatıma kavuşan Nâbî şiiri,

17. yüzyıl edebiyat zenginliklerinden biri hâline gelmiştir. “*Divan*”ından başka ahlaki öğütler içeren “*Hayrîye*” ve “*Hayrâbâd*” isimli mesnevileri ve Osmanlı Türkçesi ile kaleme alınan hac seyahatnamelerinin en güzeli olan “*Tuhfetü'l-Haremeyn*” gibi pek çok eseri vardır.(Banarlı, 1998)

Toplam 20 yıl şeyhülislamlık yapan, başta IV. Murad olmak üzere pek çok önemli ismin saygısını kazanan Şeyhülislam Yahya'nın, İstanbul Türkçesinin doğallığını ve inceliğini yansıttığı gazellerindeki rindane tavrıyla dini edebiyat içinde çok özel bir yeri vardır. Bunu sade dili, tasavvufi neşvesi, samimiyeti, rindâne ve aşıkâne tavrı sayesinde başarmıştır.

Sebk-i Hindî akımının tüm karakteristik özelliklerini şiirlerine yansıtan büyük şair Neşâtî ise Edirne Mevlevihanesi'nde şeyhlik yapmış olup özellikle gazellerinde sufiliğin derin izleri görülmektedir.

Yine bu yüzyılda yetişen ve mesnevi tarzı ile ismi daima beraber anılan Nev'izade Atâî, “*Hamse*” ile bu tarzın ustası olduğunu göstermiştir. Özellikle “*Sohbetü'l-Ebkâr*”da ibadet, ilim, tevazu, kerem, edep gibi dini konuları ele almıştır. Ayrıca Aziz Mahmud Hudâyî, Niyazi-i Mısri, Şeyhülislam Bahâyî gibi mutasavvıflar da eserlerinde tamamen dini konuları ele almışlardır.

Sultan I. Ahmed döneminde 1609'da yapımına başlanan ve 1617'de hizmete açılan Sultanahmed Camii, bu dönemin mimari sahasındaki en büyük eseridir. Mimar Mehmed Ağa'ya yaptırılan bu külliyyede cami ile beraber hastane, türbe, mektep, sebil, odalar, dükkanlar ve büyük bir han da vardır.

Güzel sanatlar içinde ayrı bir yeri olan hat sanatında da 16. yüzyılın zevkinin daha da geliştirilerek devam ettiği söylenebilir. Derviş Ali ve Hafız Osman gibi şahsiyetlerin kendi ekollerini oluşturacak nitelikte sanat zevkine sahip oldukları ve döneme bu açıdan damgalarını vurdukları söylenebilir. Aynı şekilde bu dönem, II. Murad döneminden sonra musiki alanında ikinci parlak dönem olarak kabul edilmiş ve özellikle dini musikiye gönül veren Itri, Neyzen Yusuf Dede, Hafız Post, Şeştari Murad Ağa, Derviş Ömer, Yahya Nazım gibi önemli bestekarlar yetişmiştir.

18. Yüzyıl

Büyük değişimlerin meydana geldiği 17. yüzyılda siyasi, ekonomik ve sosyal alanlarda büyük sarsıntılar geçiren Osmanlı devleti, mevcut gidişatın değişmesi gerekliliğini görmüş, 18. yüzyıldan itibaren ise kökten düzenlemeler yapılması zaruriyeti gündeme getirilmiştir. Kendisini belirgin olarak hissettiren gerileme; bilim, kültür ve edebiyat hayatını önceki yüzyılda olduğu gibi çok fazla olumsuz etkilememiştir. Hatta şair kadrosu bakımından klasik edebiyatın en geniş ve zengin dönemi 18. yüzyıldır. Fakat bu zenginliğe rağmen

üstat sayılabilecek şairlerin sayısı azdır. (Şentürk, Kartal, 2007:487)

Genç yaşta Galata Mevlevihanesi şeyhi olan ve “*Dîvân*” oluşturan Şeyh Gâlib, diğer tasavvuf şairlerindeki gibi didaktik bir kaygı içerisinde olmamış, ilahi aşkı terennüm ettiği şiirlerinde coşkun bir lirizme ulaşmayı başarmıştır. Özellikle “*Hüsn ü Aşk*” mesnevisi tasavvufi terimlerin simgeleştirildiği, Allah'a ulaşmanın zorlukları ile bu yola giren salikin bir müridin yardımına ihtiyacı olduğunun vurgulandığı eşsiz bir eserdir. Hikâyede “Hüsn” ilahi güzelliği, “Aşk” ilahi güzelliğe ulaşmak isteyen dervishi, “Mekteb-i Edeb” tekkeyi, “Benî-Mahabbet” tarikat mensuplarını, “İsmet” dürüstlüğü, “Gayret” dervişin çabalarını, “Kalb Kalesi” gönülü, “Hoş-rübâ” akılcı çelen nefsi, “Sühan” yol gösteren müridi simgelemektedir. (Doğan, 2008)

Şeyh Gâlib gibi tüm eserlerinde dini konuları ele alan bir diğer şahsiyet de Erzurumlu İbrahim Hakkı'dır. Özellikle “*Marifetnâme*”de coğrafya, tıp, astronomi gibi bilimlerin yanı sıra kainatın yaratılışı, tasavvuf, ahlak gibi dini konular üzerinde de durmuştur. Ayrıca Nahifî, Esrar Dede, İsmail Hakkı Bursevî gibi mutasavvıf şairler de yine bu dönemde yaşamışlardır.

Dini konuların edebiyat üzerindeki hâkimiyeti 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren azalmaya başlamış, Türk edebiyatı Fransız edebiyatının etkilediği yenilikçilik hareketleriyle sosyal ve ideolojik konulara yönelmiştir.

Avrupa'da ise din, Türk edebiyatına göre sanatı daha eski dönemlerden itibaren etkilemeye başlamış, bu etki sanatın daha geniş dallarında görülmüştür.

Avrupa Sanatında Din Erken Ortaçağ

Roma İmparatorluğu'nun ikiye ayrılması ve daha sonra da Batı Roma İmparatorluğu'nun yıkılması Avrupa'yı bir kargaşa ortamına sürüklemiştir. 5-9. yüzyıl arasında Avrupa, sürekli olarak göçlere sahne olmuştur. Bunun için bu döneme “*Büyük Göçler Dönemi*” de denmektedir. Bu zaman içinde birbirleriyle savaşan küçük krallıklar veya göçebe kabileler tarafından yapılan sanat eserleri, daha çok gündelik kullanıma veya askeri hareketliliklere yönelik eşyalardan ibarettir. Genellikle arkeolojik çalışmalar sonucu bilgi sahibi olunan bu tür eşyalarla beraber mezar taşı veya anı taşı olarak yapılmış eserlere de rastlanmaktadır. Gelişmekte olan Hıristiyanlıkla birlikte henüz Hıristiyanlığı kabul etmemiş toplulukların dinlerinin de etkisini hissettirdiği bu dönem sanatı savaşçı bir duyumu yansıtmaktadır. Dönemin mimari anlayışı ile ilgili ise çoğunlukla ahşap, kerpiç gibi dayanıksız malzemelerin kullanılması ve şiddetli savaşların yıkım etkisi nedeniyle günümüze ulaşan bir eser olmadığı için hakkında kesin bir bilgi yoktur. (Beksaç, 1995: 8)

Avrupa sanatının ayakta kalabilen veya bilgi edinme olanağı bulduğumuz ilk eserleri dahi ya birebir din ile ilgilidir ya da din adamları tarafından yapılmıştır. Bu ilk örnekler arasında en önemlilerinden biri Frankların Karolenj Sülalesi hakimiyeti döneminde inşa edilen *Aix-la-Chapelle*'dir. İç mekanda din adamları tarafından çizilen ve Hıristiyan inancıyla ilgili olan dini sahneler eserin asıl değer arz eden özelliğidir. Aynı dönemde inşa edilen *Saint-Denis Manastırı* ve Abbeville yakınlarındaki *Centula Manastırı*, Orta Çağ Avrupa sanatının temelini dini unsurlar olduğunu gösteren diğer eserlerdir.

Roman Sanat

10. yüzyıldan başlayarak 12. yüzyıla kadar Avrupa sanatına yön veren sanat anlayışına verilen Roman ismi, 19. yüzyılda konmuş bir sanat terimidir. Avrupa'da değişik bölgelerde değişik tarihlere göre bu sanat akımı yoğun bir dini propagandayı hedeflemiştir. Bunun için de bu dönemde yapılan bütün sanat eserleri yoğun bir şekilde dini özellik göstermektedir. Sanata yön veren kişilerin hemen hepsinin din adamı olmasının sanatın bu şekilde gelişmesinde etkisi büyüktür.

Savaşların çok şiddetli bir şekilde devam etmesi, güçlü bir devlet otoritesi yerine derebeylikler ve klanların hâkimiyet sürmesi dini, kiliseyi ve din adamlarını sınımlanacak tek yer haline getirmiştir. Bu sebeple kiliseler ve din adamları hem maddi hem manevi olarak güçlenmiş, daha büyük çaplı ve daha geniş kitlelere hitap eden eserlerin ortaya çıkmasına ve sanatın gelişmesine de dolaylı olarak yardımcı olmuşlardır. (Beksaç,1995: 10)

Roman sanat anlayışının en etkin olduğu bölgeler yine başta Hıristiyan otoritenin merkezi Roma ve dolayısıyla İtalya'dır. Fransa, Almanya ve İngiltere'de yerel özellikler baskın olmakla beraber sanattaki dini hâkimiyet hala çok güçlüdür.

Bu dönemde sanat, resim ve heykel gibi alanlarda henüz gelişmeye başlamamış; bunun yerine kuyumculuk ve özellikle mimaride gelişme fırsatı bulmuştur. Hildesheim'de bulunan *St. Michael Katedrali*, Almanya'daki *Mainz ve Worms Katedralleri*, Fransa'da Caen'de bulunan *Saint Etienne Katedrali*, İngiltere'deki *Durham Katedrali*, İspanya'daki *Santiago de Compostela Katedrali*, İtalya'daki *Pisa Katedrali* Roman sanatının en güzel örnekleridir. (Beksaç,1995: 11) Bu yapıların en önemli ortak özellikleri aynı dönemde farklı mimari özelliklerle inşa edilmelerine rağmen dine hizmet etmek için yapılmış olmalarıdır.

Gotik Sanat

12. yüzyılın ortalarından başlayarak 15. yüzyılın ortalarına kadar süren sanatsal dönem için verilen Gotik tanımlaması, bu üsluptan sonra ortaya çıkacak Rönesans dönemindeki bir adlandırmadır. Fransa'da doğup, yayılan ve yaklaşık üç asır etkisini sürdüren bu akım, İtalya hariç bütün Avrupa'da etkili olmuştur. (Gönülal, 2005: 24)

Gotik de dini bir akımdır. Fakat bu dini karakter daha önceki roman devrinden farklı olarak daha sivil ve dünyevi bir görüntüye bürünmüş, manastırların dışına taşmış, toplumsal bir kişilik kazanmıştır. Gotik sanata yön veren kişiler de din adamı kökenli olmalarına rağmen sanatın gelişmesine olanak tanıyan ortam, şehirli tüccarlar ve sanatkarların ağırlık kazandığı şehir ve kasaba kurumlarıdır. Madde dışı bir ruhsallığa bürünmüş ve yerel özellikler kazanmış eserlerin meydana getirilmesi Gotik sanatın dinsel tutumundaki en önemli farklılıktır.

Gotik sanatın en etkin sanat kolu mimaridir. Heykel, resim, vitray gibi çalışmalar henüz tam gelişmemiş, ancak mimari çerçevede yardımcı dallar olarak şekillenmeye başlamıştır. Mimarinin bu kadar güçlü olmasının temelinde inşa edilen eserlerin o şehirdeki insanların inancını ve gücünü gösterirken diğer şehirlere üstünlük sağlama çabası vardır. Yukarı doğru uzunlamasına gelişme eğilimi gösteren formların kullanılmasıyla çok haşmetli eserler meydana getirilerek hem dini inanca hizmete sunulmuş hem de şehirlerin simgesi haline getirilerek bir övünç kaynağı olarak kullanılmıştır. (Beksaç, 1995: 15)

Fransa'daki *Saint Denis Manastırı*'nın bir bölümü Gotik mimarinin ilk eseri olarak kabul edilmektedir. Daha sonraki yıllarda inşa edilen *Laon, Chartres, Rheims, Amiens, Beauvais Katedralleri* Fransa'daki; *Salisbury, Westminster, York, Wells, Lincoln Katedralleri* İngiltere'deki; *Naumburg, Nürnberg, Ulm, Ausburg Katedralleri* Almanya'daki önemli örneklerdir. Fakat bu dönem mimarisinin en başarılı, dünyaca üne kavuşmuş en büyük iki örneği ise Paris'teki *Notre Dame Katedrali* (resim 1) ve Almanya'daki *Köln Katedrali*'dir.

Heykel sanatı bu dönemde yavaş yavaş üç boyutlu formlar oluşturmaya, duvar süslemesi şeklinden farklılaşıp uzama eğilimiyle kendini hemen fark ettirecek özelliklere bürünmeye başlamıştır. Heykel ve vitraylarda Tevrat ve İncil'den alınan dini konular ve dini konularla bütünleşen, inancı ön plana çıkaran süslemeler ön plandadır.

Rönesans Sanatı

Rönesans sanatı, tüm zamanlardaki sanat akımlarından çok daha etkili olmuş, hepsinden daha çok üne kavuşmuş bir akımdır.

Gotik sanatın tüm Avrupa'nın aksine İtalya'da kendine bir yer bulmasının nedeni 15. yüzyıl başlarında Floransa'da yeni bir anlayış içeren Rönesans düşüncesinin ortaya çıkmaya başlamasıdır. Bu anlayışta da din kavramı hâkimdir fakat diğer dönemlerden farklı olmak üzere insanüstü bir dinsellik yerine dinle bütünleşen bir doğa ve idealize olmuş bir insan anlayışının hâkim olmasıdır. (Beksaç,1995: 21)

Ticaretin canlanması ve yeni tesis edilen bankerlik kuruluşlarının getirdiği gelir artışı ile eski dönemlere nazaran toplum zenginleşmiş sanata ve bilime daha çok değer vermeye başlamışlardır. Eski Roma ve Yunan sanat eserlerine duyulan yoğun alakaya bağlı olarak, Klasik sanatı yeniden canlandırmayı amaçlamış yeni bir akım da ortaya çıkmıştır. Ayrıca sanattaki gelişimle, artmaya başlayan para akışını düzenlemek için ihtiyaç duyulan matematikteki gelişim birbiri ile birleşmiş, temelinde hem din hem tarih hem de bilim olan bir sanat anlayışına dönüşmüştür. (İpşiroğlu, 1946: 43)

Rönesans ortamında mimari, gelişimi göstermekle beraber insani unsurları ön plana çıkaran diğer sanat dalları çok daha ilerleme kaydetmiştir. Bu sanat dalları içinde en büyük atılımı resim ve heykel sanatları göstermiş, bağımsız birer sanat niteliği kazanmakla beraber pek çok noktada mimariyi gölgede bırakmışlardır. Çünkü Rönesans sanatçıları genelde birçok sanat kolunu ustalıklı uygulayabilen kişiler olmalarına rağmen, dehalarını ve yeteneklerini ön plana çıkaracak alanlara yönelmeyi tercih etmişlerdir.

Sanatçıların iyi birer geometrik ve aritmetik teorisyeni olmaları da dikkat çekici bir diğer özellikleridir. Bu sayede perspektif kurallarına, anatomik özelliklere, geometrik esaslara uygun, biçimsel olarak mükemmel eserler ortaya çıkarabilmişlerdir.

Daha önceki dönemlerde mimari ve diğer sanatların gölgesinde kalan resim sanatı, Rönesans'la büyük bir atılım yapmış ve tüm sanat tarihinin en büyük dehalarından bazılarının faaliyet alanı olmuştur.

Rönesans resminin en büyük temsilcilerinden biri olan Leonardo da Vinci; mimar, heykeltıraş, askeri danışman, müzisyen, mühendis ve doğa gözlemi yapan bir araştırmacı olmakla beraber asıl faaliyet alanı resimdir. Sadece Rönesans döneminde değil sonraki tüm çağlarda bu bakımdan üstünlüğü ve eşsizliği kabul edilmiş ve çağını aşan bir deha olarak tanınmıştır. Geliştirdiği özel bir teknikle çizgileri renklerle eriterek hafifletmesiyle ışık ve gölgeyi çok başarılı bir şekilde kullanmış, nesnelere bu şekilde bir sis perdesi

ardına gizleyerek kendi benzersiz üslubunu ortaya çıkarmıştır. Da Vinci'nin bile, en önemli eseri olarak kabul edilen “*Mona Liza*” hariç, hemen tüm tablolarında dini kavramları ön plana çıkarması Rönesans'ın dine olan yakınlığını göstermektedir. Hz. Meryem, Hz. Meryem'in annesi ve Hz. İsa'yı bir arada ele alan “*Üçlü Anna Gurubu*” tablosu, yine aynı konuyu melek imgeleriyle zenginleştirerek anlattığı “*Kayalıklar Meryemi*” (resim 2) tablosu ve Hz. İsa'yı havarilerle beraber gösteren “*Son Akşam Yemeği*” (resim 3) tablosu dini temaları işlediği en önemli eserleridir. (Beksaç, 1995: 34)

Rönesans resminin üç büyük dehasından biri olan Raffaello Sanzio, Papalık ve dini çevrelerle yakın ilişkiler içinde olması nedeniyle bunların önemli görsel temsilciliğini yapmıştır. Onun resim anlayışında çok daha parlak renkler ve ihtişamlı görüntüler vardır. “*Sakalı Meryem*”de ve Vatikan'ın isteğiyle yaptığı bir seri duvar resminde yine dini konular hâkimdir.

Resim alanında da çok önemli eserler veren fakat asıl ününü yaptığı heykellerle kazanan Michelangelo Bounarroti Rönesans sanatının doruk isimlerindedir. Kucağında Hz. İsa'yı tutan Hz. Meryem'i ve bütün ıstırabını anlatan “*Pietta*”, sanatçının en önemli eserlerindedir. Fakat Papa Julius'un siparişi ile yaptığı “*Musa Heykeli*” (resim 4), elbise kıvrımları ve vücut hatlarındaki mükemmelliğiyle en önemli eseri olarak kabul edilir. Sina Dağı'ndan On Emir'in yazılı olduğu levhalarla geri döndüğünde halkını altından yaptıkları bir buzağı heykeline tapar gören peygamberin öfkesini yansıtan heykel, diğer bir eseri “*Davut Heykeli*” ile de dini konulara olan meylini göstermektedir. Vatikan'daki *Sistine Kilisesi*'nin tavanına yaptığı ve Tanrı'nın kendi suretinde bir varlık yaratmasını anlatan “*Âdem'in Yaratılışı*”, detaylara çok önem vererek yaptığı “*Mahşer*” (resim 5) adlı çalışmaları, Michelangelo'nun resimdeki başarısının heykelden aşağı kalır olmadığı bir göstergesidir. (Beksaç, 1995: 28)

Rönesans sanatı sadece İtalya'da değil bütün Avrupa'da da etkisini göstermiş, özellikle Flaman topraklarında kendisine has, bağımsız bir yol çizmiştir. Bu çevrenin güçlü orta sınıf tüccarlarının ve sanatkârlarının desteğiyle büyük bir önem kazanan resim sanatı çok önemli ve muhteşem örneklerle temsil edilmiştir. Ana tutumuyla İtalya'nın tavrına oranla çok daha gerçekçi ve doğaya bağlı görüntüleri yeğleyen bu ekolün işlediği konuların tasvir edilmişinde de daha yalın görüntülere yer verilmiş, art anlamlara ve sembollere dayalı bir anlayış geliştirilmiştir. Sanatın bu şekilde gelişmesi İtalya'nın aksine halka dönük ve kamuya açık bir sanat ortaya çıkarmıştır. Fakat aralarındaki temel benzerlik yine dini konuların ağırlıkta olmasıdır.

Flaman resminin gerçek anlamda kurucusu olan Jan Van Eyck, yağlı

boya tekniğini geliştirerek sanat tarihinin en müstesna ressamlarından biri olmuştur. En önemli eserleri, “*Ghent Sunak Resimleri*” olup bu eserler birçok panodan meydana gelmiş ve dini törenlerde, önemli dini bayramlarda kullanılmak gibi pek çok dini amaca yönelik olarak yapılmıştır. (Beksaç,1995: 47)

Bu devrin diğer ünlü ressamı Rogier Van der Weydan da genellikle dini konuları ele almış, “*Mahşer*” kompozisyonuyla bu türün en ilginç örneklerinden birini meydana getirmiştir. Aynı şekilde Albrecht Dürer de aynı konuyu “*Apokalips'in Dört Atlısı*” (resim 6) adlı meşhur gravüründe ele alarak salgın hastalıklar, savaş, açlık ve ölümü atlılarla sembolleştirerek mahşer tasviri oluşturmuştur. (Beksaç,1995: 48)

Barok Sanatı

17. yüzyıl başından 18. yüzyılın sonu kadar uzanan zaman süreci zarfında Karşıt-Reform hareketleriyle doğan bir sanat akımıdır. Bu nedenle ana kaynağı Roma ve Papalık çevresinde şekillenen dini unsurlardır. Reform hareketlerinin getirdiği yenikliklere karşı propagandayı hedefleyen sanatçılar tarafından ortaya çıkarılmıştır. (Beksaç,1995: 56) Kaybedilen Hıristiyan ruhları yeniden bulmak için ruhsal kurtuluş için bir seslenme şeklinde gelişmiş, dini ve insanı kavram olarak ele alan din dışı konularda eserler verilmiştir.

Barok sanatının gerçek temeli kilise çevreleri, Papalık hatta Engizisyon olmasına rağmen bu sanatın özünü teşkil eden zevkin yavaş yavaş dini konulardan uzaklaşarak daha çok dünyevi ve sivil bir niteliğe ulaşmaya başladığı da söylenebilir. Çünkü bu 17. ve 18. yüzyılda büyük bir zenginliğe kavuşmuş, sömürge imparatorlukları ortaya çıkmaya başlamıştır. Maddi olarak kendinden emin, gururlu bir yapıya bürünen Avrupa sanat anlayışında da daha dünyevi boyuta aynı güçle yaklaşmaya başlamıştır. Fakat yine de geleneklerden ve dini konulardan tamamen uzaklaşmamıştır.

Barok heykel sanatı devrin anlayışına uygun bir nitelikte ışık ve gölge tesirlerinin en üst düzeye çıktığı form ve biçimlendirme anlayışıyla duygusal açıdan yoğun bir etki bırakan eserlerle temsil edilmiştir. Tek bir bütün olduğu kadar bireysel parçalardan meydana gelen grup heykellerinin de sıklıkla yer aldığı barok heykeller çağın tiyatro benzeri sahneler yaratma arzusuyla eserin içeriği ve güçlü tesirini vurgulayabilecek özel bir çevre düzenlemesiyle de yakın ilişki içindedir. Bütün bu özellikleri en güzel şekilde sergilemiş ve barok heykele de damgasını vuran sanatçı aynı zamanda mimar olan Gianlorenzo Bernini olmuştur. İyi bir portreci olduğu kadar grup heykelleriyle de ustalığını kanıtlamış olan sanatçının özel bir mimari düzenleme içine yerleştirdiği “*Azize*

Tereza'nın Kendinden Geçmesi” Barok heykellerinin belki de en belirleyici örneğidir. Roma'da Cornaro Şapeli'nde bulunan eser, dönemin dine olan duyarlılığını en güzel şekilde göstermektedir. Önemli azizelerden biri olan Tereza'nın ruhsal âleme ulaşması ve dini aşkla kendinden geçmesi bu eserin temel konusudur.

Barok resmin ise gerçek kurucusu İtalyan ressam Michelangelo Merisi da Caravaggio'dur. Bütün bir çağın resim anlayışına yön verdiği gibi kendisini takip eden kuşaklar üzerinde de derin izler bırakmış ve birçok ressam tarafından takip edilen bir tarzın da kurucusu olmuştur. Bu tarz içlerinde Velazquez de Rembrandt gibi büyük ressamların da bulunduğu 17. yüzyıl sanatçıları tarafından daha da geliştirilmiştir. En önemli özelliği eserlerinde kullandığı açık ve koyu renk zıtlıklarıyla yoğun ışık ve gölge etkisi sağlamasıdır. Gerçekçi gözlemlere dayanan eserlerinde keskin bir doğallık hatta yaşamın derin bir çarpıcılıkla yansıtıldığı trajik bir hava vardır. “*Mezara Koyma*”, “*İsak'ın Kurban Edilişi*” (resim 7) ve “*Meryem'in Ölümü*” (resim 8) gibi eserlerindeki bu trajik hava bir melankoli şeklinde kendini gösterir. Her iki dini sahnede de sanatçının ışık ve gölgeye verdiği önem dikkati çekmektedir. (Beksaç,1995: 58)

Hollanda'da ise resim, çağın bu dini ve düşünsel ortamına farklı bir bakış açısı getirerek kendini göstermiştir. Bu sebeple de gündelik sahneler, doğa manzaraları gibi olağan sahneler ve bunların ardına gizlenen dini ve ahlakî temaları işleyen gerçekçi bir tarz benimsemişlerdir.

Sadece Barok döneminin değil bütün zamanlar içinde çok önemli bir yer tutan sanatçı Rembrandt'tır. İyi bir portreci, manzaracı, grup portreleri ressamı, gravürücü gibi pek çok alanda uzmanlaşmış olan ressam çok sayıdaki dini konulu eserinde dini konunun özüne dönük, duyarlı ve çarpıcı psikolojik yorumlarıyla dikkat çekmektedir. Yavaş yavaş dini temellerden uzaklaşan Avrupa sanat anlayışının bu döneminde Rembrandt gibi büyük bir sanatçının dini konuları bu kadar çok ele alması, bu dönemde de hala dinin sanatta var olduğunu göstermektedir.

Katolik sanattan farklı olarak Protestan sanat anlayışındaki arınma ve yeni bir anlatım biçimi yaratma çabasına en güzel uyum gösteren bir diğer sanatçı ise Jakob Van Ruisdael'dir. “*Yahudi Mezarlığı*” olarak bilinen en meşhur eserinde yalnızlık ve unutulmuşluğun gezindiği eski Yahudi mezarları arkasındaki ve ön plandaki fırtınadan sonra şekil alan doğal oluşum, bütünüyle eski dini kurumlar ve inanış biçimiyle bağlarını koparan Protestan Hollanda'nın sembolüdür. (Beksaç,1995: 67)

Bu dönemde Karşıt-Reform hareketlerinin en güçlü olduğu yer ise

İspanya'dır. Katolik imparatorluğunun en güçlü devleti olması nedeniyle bu dönemde İspanya, kilisenin koruyucusu unvanını eline geçirmiştir. Buna rağmen İspanyol sanatı da Flaman ve Hollanda sanatı gibi dini kavramları gerçekçi gözlemler ve insani bir duyumla ele almıştır. Jose de Ribera, Francisco de Zurbaran, Alonso Cano gibi önemli sanatçılar eserlerinde özellikle dini konulara ağırlık vererek İspanyol resim sanatının altın çağını oluşturmuşlardır.

Diğer Sanat Akımları

18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Avrupa sanatında belirli bir değişim gözlenmeye başlanmıştır. Barok anlayışına karşı bir tepki olarak ortaya çıkan yeni akımların ana amacı Barok öncesi dönemin saf kabul ettikleri sanat anlayışına dönmektir. Bu değişik anlayışların yanı sıra doğaya dönen başka bir anlayışın da boy atmasıyla daha önceki devirlerden farklı olarak büyük dönem üsluplarının yerine daha kısa süreli olan sanat akımları geçmiştir. Bu değişik akımlar hemen hemen aynı süreç içinde veya birbiri ardınca ortaya çıkmış ve 20. yüzyıl sanatında da aynı doğrultuyu izleyerek, birbiriyle uzaklaşan veya zıtlaşan tutumlarıyla devam etmiştir. Bu akımların her birine öncülük eden ressam veya estetikçilerin yanı sıra şair ve romancılarla birlikte değişik sanatçılar da akımların oluşumu ve gelişimine önemli ölçüde katılmışlardır. 18.yüzyıldan itibaren artık sanat devirleri değil sanat akımları söz konusudur.

Bu sanat akımlarının ilki Neo-Klasisizm olmuştur. 18. yüzyılın ikinci yarısı ve 19. yüzyılın ilk yıllarında varlık gösteren bu akım Barok sanatının aşırı ve taşkın süslemelerine tepki olarak ortaya çıkmış, özellikle Roma sanatının etkili olduğu bir Antik devir hayranlığının sonucu olarak kendini göstermiştir. Bu akımın oluşumu ve gelişimi esnasında Pompei'de yapılan arkeolojik kazılar ve Atina'daki incelemelerin de önemli bir rolü olmuştur.

Neo-Klasik akıma bağlı sanatçılar için önemli olan Antik form anlayışı her şeye hâkimdir. Toplumsal açıdan önemli çalkantılara sahne olan bir devrin içinde gelişen Neo-Klasik sanat, Fransız İhtilali'yle de çakışan bir ölçüde ve onu takip eden Napoleon devrinin sanat anlayışı olmuştur. Bu nedenlerle de dini konuların hâkimiyeti oldukça azalmıştır.

Neo-Klasisizme karşı gelişen Romantizm akımının ilk atılımı 19. yüzyıl başlarında German Nazarenleri adını alan grubun Viyana'da toplanması ve Roma'da varlıklarını ilan etmesidir. Romantizmin oluşumunda Fransız İhtilali sonrası Avrupa'da meydana gelen özgürlükçü ve milliyetçi akımların da etkisi büyüktür. Dini ve mistik bir mahiyeti de olan anlayışın temelinde yatan duyum ve duygusallık, dönemin yaşamından kaynaklanmakta ve değişen bir orta sınıf

anlayışının doğmasına neden olmaktadır. Gizem ve yapaylıktan arınmışlığın temelini teşkil ettiği Romantik hareket içinde bilinmeyenlere, tarihi olaylara, yiğitliklere, doğaya ve egzotik konulara karşı büyük bir alaka vardır. Durağanlığın yerine hareket ve enerji geçerken, devamlı değişen ve esrarengiz bir kaynak olan doğa görüntüleri büyük önem kazanmıştır. Bunu sonucu olarak da asimetrik kompozisyonlar ortaya çıkmıştır. (Bekkaya, Beksaç, 2005: 45)

Gerçek kaynağı edebiyat olan Romantik akıma bağlı sanatçılar Ortaçağ ve Rönesans öncesi devre büyük bir ilgi göstermişlerdir. Yarı dinsel bir bakış açısıyla bu dönemin sanat anlayışını temel kabul etmek isteyen gruplara karşın tamamen doğaya yönelen diğer gruplar da bu dönemden sonra ortaya çıkmıştır.

Dini konuların neredeyse hiç kullanılmadığı 19. ve 20. yüzyıl Avrupa sanatı; Realizm, Empresyonizm, Post-Empresyonizm, Sembolizm, Yeni Sanat, Nabiler, Favuizm, Ekspresyonizm, Kübizm, Orfizm, Fütürizm, Sürrealizm, Konstrüktivizm, Süprematizm, Minimalizm gibi pek çok modern sanat anlayışla şekillenmiştir.

Sonuç

Tüm bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda Avrupa sanatının dine yaklaşımı ile Türk edebiyatındaki din unsuru arasında aşağıdaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir:

a) Aynı dönemlerde her iki edebi muhitte de din ön planda bir konu olarak kullanılmıştır.

b) Her iki anlayışta da Tanrı kavramı ve peygamberler yoğun bir şekilde ele alınmış ve yüceltilmiştir.

c) Dini bakımdan önemli şahsiyetlere her iki sanat anlayışında da yer verilmiştir.

d) Avrupa'da resim, heykel ve mimari dini konuların işlenmesi bakımından daha ön planda sanat türleri olarak görülürken İslami kültürde bu alan edebiyattır.

e) Avrupa'da Hıristiyanlıkla ilgili temalar daha erken dönemlerde görülmeye başlamış, Türk edebiyatında ise İslamiyet'in kabulünden sonra 11. yüzyıldan itibaren ortaya çıkmıştır.

f) Her iki sahada da dinin etkisi yaklaşık olarak aynı dönemlerde siyasi ve sosyal yenilik hareketleri nedeniyle azalmaya başlamıştır.

g) Devletlerin ve hükümdarların her iki sahadaki sanat anlayışlarının dini nitelikte olmasını destekledikleri tespit edilmiştir.

h) İslamiyet ve Hıristiyanlıktaki mezhep anlayışlarına göre sanatın şekillendiği her iki dinde de görülmüştür.

Resimler



Resim 1 – Notre Dame Katedrali



Resim 2- Leonardo da Vinci "Kayalılar Meryemi"



Resim 3- Leonardo da Vinci “Son Akşam Yemeği”



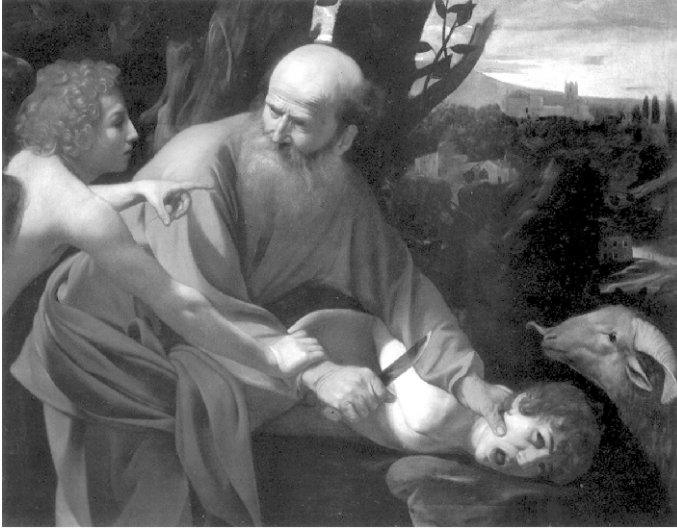
Resim 4- Michelangelo Bounarroti “Musa Heykeli”



Resim 5- Michelangelo Bounarroti "Sistine Şapeli"



Resim 6- Albrecht Dürer "Apokalips'in Dört Atlısı"



Resim 7- Michelangelo Merisi da Caravaggio "İsak'ın Kurban Edilişi"



Resim 8- Michelangelo Merisi da Caravaggio "Meryem'in Ölümü"

Kaynaklar

- Arat, R.R. (2007). Eski Türk Şiiri. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları
- Arat, R.R. (2006). Atebettü'l Hakâyik. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları
- Banarlı, N.S. (1998). Resimli Türk Edebiyatı Tarihi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Bayoğlu, S. (1990). Fuzuli, Hadikatü's-Süedâ. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Bekkaya, T. ve Beksaç, E. (2005). Avrupa Resim Sanatı. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları
- Beksaç, E. (1995). Avrupa Sanatı'na Giriş. İstanbul: Engin Yayınları
- Canım, R. (2010). Divan Edebiyatında Türler. Ankara: Grafiker Yayınları
- Dilaçar, A. (1995). Kutadgu Bilig İncelemesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Doğan, M.,N. (2008). Hüsn ü Aşk. İstanbul: Yelkenli Kitabevi
- Gönülal, Ö. (2005). Avrupa'da Sanat. Ankara: Hacettepe Yayınları
- Güzel, A. (2009). Dini - Tasavvufi Türk Edebiyatı El Kitabı. Ankara: Akçağ Yayınları
- İpekten, H. (1973). Naili Kadim; Hayatı, Edebi Kişiliği, Eserleri. Ankara: Atatürk Üni. Yay.
- İpşiroğlu, M. Ş. (1946). Avrupa Sanatı. İstanbul: İ.Ü.E.F
- İsen, M. (2006). Eski Türk Edebiyatı El Kitabı. İstanbul: Grafiker Yayınları
- Kahraman, M. (1996). Divan Edebiyatı Üzerine Tartışmalar. İstanbul: Beyan Yayınları
- Köprülü, F. (2003). Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar. İstanbul: Akçağ Yayınları
- Köprülü, F. (1984). Türk Edebiyatı Tarihi. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Levend, A., S. (1965). Ali Şir Nevai, Cilt 1. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları
- Necdet, A. (1997). Tekke Şiiri. İstanbul: İnkılap Yayınları
- Osmanlı Ansiklopedisi (Tarih – Medeniyet – Kültür), (1996). Cilt: 1. İstanbul: İz Yayınları
- Pala, İ. (2013). Hakani Mehmed Bey, Hilye. İstanbul: Kapı Yayınları
- Şentürk, A. A. ve Kartal, A. (2007). Eski Türk Edebiyatı Tarihi. İstanbul: Dergah Yayınları
- Tatçı, M. (1991). Yunus Emre Divanı. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Timurtaş, F. (1980). Mevlid. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Türk Ansiklopedisi, (1958). Cilt 1. Ankara: Maarif Yayınları
- Ülkütaşır, M., Ş. (1972). Büyük Türk Dircisi Kaşgarlı Mahmut. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Yavuz, K. (2000). Âşık Paşa, Garîbnâme. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- <http://cuwhist.wordpress.com> (25.06.2012)
- www.thinkparadox.net (20.07.2013)
- www.hamiltoncommons.ca (20.07.2013)
- www.davincicodeonline.com (20.07.2013)

Bedens Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışları ve Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki

Geliş Tarihi: 13.11.2013
Kabul Tarihi: 05.01.2014

Kürşad Han DÖNMEZ*

Öz

Bu çalışmada, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kendini açma davranışları ve sosyal beceri düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma, betimsel bir çalışmayı içermektedir. Araştırmada verilerin analizleri SPSS 17.00 istatistik paket programıyla bilgisayarda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada; Selçuk(1988) tarafından geliştirilen kendini açma envanteri ve 1986 yılında Riggio, Türkçe'ye uyarlama çalışmaları ise 1988 yılında Yüksel tarafından geliştirilmiş olan sosyal beceri envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların genellemesi, araştırmanın çalışma grubu olan, 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Fırat Üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (192 kişi) ile Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan (195 kişi) toplam 387 öğrenci ile sınırlı olacaktır. Sonuç olarak; Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kendini açma ile sosyal beceri düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kendini Açma, Sosyal Beceri, Beden Eğitimi, Spor

* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğt ve Spor Böl.,
kursad.han.donmez@giresun.edu.tr

The Relation Between Self-Disclosure Behaviours and Social Skill Levels of Students in Department of Physical Education and Sports Teaching and Department of Classroom Teaching

Abstract

In this study it is aimed to define whether there is a relation between self-disclosure behaviors and social skill levels of students in department of physical education and sports teaching and department of classroom teaching. The research includes a descriptive study. The data analysis conducted in SPSS 17.00 statistical packet program in the computer. In this study, Selcuk (1988) developed by the self-disclosure inventory and Riggio in 1986, Turkish adaptation studies in 1988, which was developed by Yüksel social skills inventory was used. The generalization of the results from the study is limited to the work group of students studying in departments of physical education and sport training and classroom teaching in Black Sea Technical University, Cumhuriyet University, Gaziosmanpaşa University and Fırat University. As a result, it is found out that there is a low but positive and meaningful relation between self-disclosure behaviors and social skill levels of students in department of physical education and sports teaching and department of classroom teaching.

Keywords: Self-disclosure, Social Skills, Physical Education, Sports

GİRİŞ

Birey hayatının bazı dönemlerinde bazı şeylerden şikayetçi olmakta; derdini anlayan kimse olmadığından, kimseyle derdini paylaşamamaktan, mutsuz olduğundan bahsetmektedir. Bunlar incelendiğinde, derinlere inildiğinde aslında bireyin yakındıklarının algılanan sosyal destek, kendini açma ve öznel iyi oluş ile ilgili olduğu ve aslında bütün bunların birbiriyle bağlantılı olabileceği düşünülmektedir(Şahin, 2011).

Kişilerarası ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesinde önemli olan faktörlerden birisi de kendini açma davranışıdır. Kişilerarası ilişkilerde bireylerin birbirlerini daha çok tanıyıp anlayabilmelerine de önemli katkıları olan kendini açma davranışı, aynı zamanda, bu ilişkilerin daha rahat kurulabilmesi, daha çabuk geliştirilebilmesi ve daha güvenli sürdürülebilmesinde de oldukça etkili rol üstlenmektedir (Çetinkaya, 2005).

Cozby (1973,s.73) kendini açma'yı, kişinin kendi hakkındaki herhangi bir bilgiyi karşısındakine sözel olarak aktardığı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Kendini açma bir iletişim becerisi olup, kişilerin daha doyurucu ilişkiler kurabilmesini sağlar. Bir insan herhangi bir problemini ifade etmedikçe, problemin çözümüne yönelik herhangi birşey yapmak mümkün değildir. Bizler her gün pek çok duygumuzu, düşüncemizi, fikrimizi v.b. pek çok insanla paylaşıyoruz (Gültekin, 2001).

İlkel insanlardan günümüz post modern toplumlarına kadar, temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bireyler zorunlu olarak birbirleriyle iletişim kurmak zorunda kalmıştır. Bireyler arası iletişimin başladığı ve sürdürüldüğü her aşamada ise bireylerin sahip olduğu sosyal beceriler gündeme gelmektedir. Toplumsal yaşamda bireyler birbirlerinden bir şeyler istediklerinde ya da bir şeyler yaptırmaya kalktığında, kullanılan sözcükler ve söyleyiş tarzı sonuç üzerinde etkili olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bireylerin sahip oldukları sosyal beceriler önem kazanmaktadır(Dicle, 2006).

İnsanın, sosyal bir varlık olması onun diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı duymasının başlıca nedenlerinden sayılabilir. Hızla gelişen ve değişen dünyada günümüz insanları ekonomik kaygılar, toplumsal değişimler, teknolojik ilerlemeler gibi çeşitli nedenlerle, giderek diğer bireylerle daha az iletişim içine girmektedirler. Bunun sonucunda da iletişim sorunları daha da büyümektedir. Bireylerarası olumlu ve doyurucu iletişim kurulabilmesi için, bireylerin bir takım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu becerilere "sosyal beceriler" denilmektedir(Çilingir, 2006).

İnsanların çevresiyle iletişim kurma ve bu iletişimi devam ettirme

çabası içerisinde olduğu görülmektedir. Sosyal ilişkiler kurarak insan çevresiyle etkileşim içinde bulunur. Bu etkileşim sürecinde sağlıklı ilişkiler kurabilmek ancak yeterli sosyal beceriler kazanmakla gerçekleşebilir(Gülhan, 2012).

İnsanlar arasındaki iletişimsizlikler dikkate alınarak, kişilerarası ilişkilerin kalitesinin artması için bireylerin kendisini ifade edebilmesi gerekmektedir.

Kendini açma alanında çalışma yapan Şahin(2011), Yılmaz(2010), Hosman(1986), Selçuk(1989), Dizmen(2006), Ekebaş(1994) ve Ataşalar(1996), yaptıkları araştırmaların sonucunda kadınların erkeklere oranla kendilerini daha fazla açtıklarını bulmuşlardır. Sosyal beceri düzeyi ile ilgili çalışma yapan Ekinci(2006), Yıldırım(2011), Tekin ve diğerleri(2006), Özçep(2007), Yıldırım(2011), Kara(2000), Avşar(2004), yaptıkları çalışmalar da orta seviyede sosyal beceri düzeyine sahip olduklarını bulmuştur. Bu sebepten dolayı bu çalışmada; sporcu öğrenciler ile sporcu olmayan öğrenciler arasındaki kendini açma davranışı ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin kendini açma davranışları ve sosyal beceri düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek hedeflenmiştir.

Araştırma, betimsel bir çalışmayı içermektedir.

Araştırmada verilerin analizleri SPSS 17.00 istatistik paket programıyla bilgisayarda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilecek sonuçların genellemesi, araştırmanın çalışma grubu olan 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Fırat Üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (192 kişi) ile Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan (195 kişi) toplam 387 öğrenci ile sınırlı olacaktır.

Çalışma grubunun bu üniversitelerden seçilmesinin sebebi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinin uzun yıllardan beri faaliyet göstermesi, öğrenci grubuna daha kolay ulaşılabilir olmasıdır. Bu sebepten dolayı karşılaştırma yapılan diğer grupta aynı üniversite öğrencilerinden olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma da, kişisel bilgi olarak cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik

düzey, öğrenim gördüğü bölüm, öğrenim gördüğü sınıf, anne-baba öğrenim durumu, yerleşim yeri ve anne –baba genel tutumu konularından oluşan, kendini açma envanteri ve sosyal beceri envanteri uygulanmıştır.

Kendini açma envanteri, Jourard'ın (1958) “self disclosure questionnaire” ile Flanders'ın (1976) “inventory of self – disclosure” ölçeklerinde şekil ve içerik yönünden yararlanılarak Selçuk (1988) tarafından geliştirilmiştir. Kendini açma envanteri 6 konuda 6 kişiye açılmak üzere 48 maddeden oluşmaktadır. Kendini açma envanteri 48 maddeden her birine “0” , “1” ya da “2” sayılarının ilgili boşluğa yazılmasıyla yanıtlanmaktadır. Kendini açma envanteri toplam, konulara ve bireylere açılma olmak üzere 3 türlü puan vermektedir. Envanterin güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Benzer ölçekler geçerliliği uygulanmış ve benzer ölçekler katsayısı .68 olarak bulunmuştur.

Sosyal Beceri Envanteri (SBE) 1986 yılında Riggio tarafından geliştirilmiş ve 1989 yılında yeniden revize edilerek bugünkü şeklini almış bir ölçme aracıdır. SBE sosyal becerileri altı ayrı alt boyutta ölçmektedir. Bunlar; 1. Duyuşsal anlatımcılık, 2. Duyuşsal duyarlılık, 3. Duyuşsal kontrol, 4. Sosyal anlatımcılık, 5. Sosyal duyarlılık 6. Sosyal kontrol'dür. Ayrıca sosyal becerilerin tümünü kapsayan global sosyal beceri seviyesini toplam olarak hesaplamaktadır. Ölçekte toplam olarak 90 madde bulunmaktadır (Gülay, 2008: 90-92). Ölçeğin bütününden elde edilen puanlara ilişkin güvenilirlik katsayısı $r = .94$ olarak bulunmuştur. Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Yüksel (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sosyal Beceri Envanterinin Türkiye için güvenilirliği $r = .92$ olarak bulunmuştur (Yıldırım, 2011).

Bulgular

Tablo 1: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyetlere Göre Kendini Açma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri

DEĞİŞKEN	FAKTÖR	N	Ort	Ss	T	p
Anneye Kendini Açma	Kız	188	1.42	.41	3.26	.001*
	Erkek	199	1.22	.48		
Psikolojik Danış. Kendini Açma	Kız	188	1.03	.69	2.17	.028*
	Erkek	199	.76	.61		

$P < .05$

Elde edilen sonuçlara göre; Anneye Kendini Açma konusunda kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t = 3.26$, $p < 0.05$. Bu fark kızların puanlarının ($= 1.42$, $Ss = .41$) erkeklerin puanlarından ($= 1.22$, $Ss = .48$) daha yüksek olmasından kaynaklanmıştır. Psikolojik Danışmana Kendini Açma da anlamlı farklar bulunmuştur, $t = 2.17$, $p < 0.05$. Bu fark kızların puanlarının ($= 1.03$, $Ss = .69$) erkeklerin puanlarından ($= .76$, $Ss = .61$) daha yüksek olmasından kaynaklanmıştır.

Tablo 2: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyetlere Göre Kendini Açma Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri

DEĞİŞKEN	FAKTÖR	N	Ort	Ss	t	p
Öğretmene Kendini Açma	Kız	188	1.33	.42	2.4	.012
	Erkek	199	1.18	.38	6	*

$P < .05$

Elde edilen sonuçlara göre; kendini açmanın alt boyutlarından olan Öğretmene Kendini Açma düzeyine göre; kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t = 2.46$, $p < 0.05$. Bu fark kızların puanlarının ($= 1.33$, $Ss = .42$), erkeklerin puanlarından ($= 1.18$, $Ss = .38$) daha yüksek olmasından kaynaklanmıştır.

Tablo 3: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyetlere Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri

DEĞİŞKEN	FAKTÖR	N	Ort	Ss	T	p
Sosyal Duyarlılık	Kız	188	47.53	6.65	2.17	.014*
	Erkek	199	45.87	6.97		

$P < .05$

Elde edilen sonuçlara göre, Sosyal Beceri alt boyutlarından Sosyal Duyarlılık konusunda kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t = 2.17$, $p < 0.05$. Bu fark kızların puanlarının ($= 47.53$, $Ss = 6.65$) erkeklerin puanlarından ($= 45.87$, $Ss = 6.97$) daha yüksek olmasından kaynaklanmıştır.

Tablo 4: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Düzeylerine ilişkin Varyans Analizleri

DEĞİŞKEN	KAYNAK	KT	Sd	KO	F	P
Duyuşsal Anlatımcılık	Gruplar Arası	388.314	4	97.154	2.98	.021*
	Grup İçi	12495.567	382	33.741		
	Toplam	12976.788	386			

P<.05 **KT:** Kareler Toplamı, **Sd:** Serbestlik Derecesi, **KO:** Kareler Ortalaması,

Yapılan varyans analizi sonucunda, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sosyal beceri alt boyutlarından Duyuşsal Anlatımcılık düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur, $F_{(4,382)} = 2.98$, $p < 0.05$. Bu fark, üniversite mezunu annelerin puanlarının, ilkokul mezunu annelerin puanlarından yüksek olmasından kaynaklanmıştır.

Tablo 5: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarına Göre Kendini Açma Düzeylerinin Alt Boyutu Olan Babaya Kendini Açmaya İlişkin Varyans Analizleri

DEĞİŞKEN	KAYNAK	KT	sd	KO	F	P
Babaya Kendini Açma	Gruplar Arası	2.230	3	.721	4.14	.009*
	Grup İçi	67.736	383	.187		
	Toplam	69.847	386			

P<.05

Yapılan varyans analizi sonucunda, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kendini açma düzeyinin alt boyutlarından babaya kendini açma üzerinde Anne-Baba tutumları açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur, $F_{(3,383)} = 4.14$, $p < 0.05$. Bu fark, demokrat ailelerin puanlarının ilgisiz ailelerin puanlarından daha büyük çıkmasıdır.

Tablo 6: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarına Göre Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin Varyans Analizleri

DEĞİŞKEN	KAYNAK	KT	sd	KO	F	P
Sosyal	Gruplar Arası	371.225	3	124.520	2.72	.042*
	Grup İçi	17465.951	383	45.418		
Duyarlılık	Toplam	17827.172	386			

$P < .05$

Yapılan varyans analizi sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sosyal beceri alt boyutlarından sosyal duyarlılık düzeyleri üzerinde yaşamını geçirdiği yerleşim yeri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur, $F_{(3,383)} = 2.72$, $p < 0.05$. Bu fark, ilgisiz ailelerin puanları demokratik ailelerin puanlarından daha büyük çıkmıştır.

Tablo 7: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ile Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Kendini Açma Düzeyleri Arasındaki Korelasyon

	Toplam kendini açma
Toplam sosyal beceri	.22

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kendini açma ile sosyal beceri düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur, $r = .22$, $p < 0.01$.

Sonuç ve Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kendini açma ile sosyal beceri düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlara göre; Anneye Kendini Açma konusunda kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark kızların puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklanmıştır. Çünkü kız çocuklarının annelerini hem cinsleri olması

sebebiyle kendilerini daha iyi anlayacaklarını düşündüğünden dolayı, annelerine açıldıkları düşünülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kendini açma düzeyinin alt boyutlarından babaya kendini açma üzerinde Anne-Baba tutumları açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu fark, demokrat ailelerin puanlarının ilgisiz ailelerin puanlarından daha büyük çıkmasıdır. Bu farkın sebebinin, demokrat ailelerin çocuklarına karşı sergilemiş oldukları tavırların, çocukların kendilerine olan öz güvenlerini artırmasına ve babalarına karşı kendilerini daha rahat ifade etmelerine sebep olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik Danışmana Kendini Açma da anlamlı farklar bulunmuştur. Bu fark kızların puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklanmıştır. Bu farkın sebebinin kızların güvenilir ve bilimsel buldukları insanlara açılabilirliklerini gösterdiği düşünülmektedir.

Kendini açmanın alt boyutlarından olan öğretmene kendini açma düzeylerine göre; kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark kızların, erkeklerin puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklanmıştır. Bunun sebebinin kız öğrencilerin okulda kendilerini daha güvende hissedip, çevresine karşı kendini ifade etme noktasında erkeklere göre daha rahat hissetmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Psikolojik danışmana açılmada; düşünce ve görüşler, okul, aile, kişilik konularında ve kendini açmanın genel puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu alanların hepsinde kızların kendini açma puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre kızların erkeklere göre kendilerini daha fazla açtıkları söylenebilir.

Şahin'in(2011) yaptığı çalışma da; cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kendini açma puanlarının farklılaştığını göstermektedir. anneye açılmada; düşünce ve görüşler, okul, aile, kişilik konularında ve kendini açmanın genel puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu alanların hepsinde kızların kendini açma puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre kızların erkeklere göre kendilerini daha fazla açtıkları söylenebilir. Yılmaz'a(2010) göre; Kendini açma envanterinin konulara göre açılma bağlamında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul, aile, düşünce ve görüşler alt boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Hosman (1986), kadınların kendini açma düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu ve cinsiyetin kendini açma düzeyine etkisinin yıllar geçtikçe azaldığı bulgusunu elde etmiştir. Selçuk (1989), Dizmen (2006), Ekebaş (1994) ve Ataşalar (1996) yaptıkları araştırmaların

sonucunda kadınların erkeklere oranla kendilerini daha fazla açtıklarını bulmuşlardır. Bu çalışmalar bizim çalışmamızı desteklemektedir.

Aşık (1992)'nin araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın bulgusu çelişmektedir. Aşık (1992) kendini açma düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren bulgular elde etmiştir.

Sosyal Beceri alt boyutlarından Sosyal Duyarlık konusunda kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark kızların puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklanmıştır. Bu farkın sebebinin kız öğrencilerin sosyal beceri gerektiren konularda, topluma karşı sorumluluklarının daha iyi düzeyde farkında olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sosyal beceri alt boyutlarından sosyal duyarlılık düzeyleri üzerinde anne-baba tutumları açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu fark, ilgisiz ailelerin puanları demokratik ailelerin puanlarından daha büyük çıkmıştır. Bu farkın ortaya çıkmasının sebebinin ilgisiz ailenin topluma karşı eksik olan sosyal duyarlılığının, öğrencinin kendi üzerinde bir baskı hissetmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sosyal beceri alt boyutlarından Duyuşsal Anlatıcılık düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu fark, üniversite mezunu annelerin puanlarının, ilkokul mezunu annelerin puanlarından yüksek olmasından kaynaklanmıştır. Bu farkın ortaya çıkma sebebinin üniversite mezunu annelerin duygularını ifade etmede daha başarılı olduklarını ve sözle olmayan iletişimi daha iyi ortaya koyduklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Avşar (2004), beden eğitimi öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin orta seviyede orta düzeyde sosyal beceri düzeyine sahip olduklarını bulmuştur. Kara (2000), özel ilköğretim okulu müdürlerinin sosyal beceri yeterlilik düzeyleri belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada müdürlerin orta seviyede sosyal beceriye sahip olduklarını bulmuştur. Özçep (2007), ilköğretimde görev yapan beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı konulu çalışmasında beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin branş değişkenine göre sosyal beceri alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Tekin ve diğerleri (2006), beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre sosyal beceri yeterlilik düzeylerini incelemişler. Yapmış oldukları

çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı fakat kıdem değişkenine göre ise anlamlı bir fark bulmuşlardır. Ekinci (2006) ilköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresi karşılaştırılması amacıyla yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin orta seviyede sosyal beceri düzeylerine sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu çalışmalar, yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Yıldırım'ın yaptığı çalışma bu çalışma ile çelişmektedir. Yıldırım'a (2011) göre; cinsiyete göre lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol alt boyutlarında ve toplamda anlamlı fark vardır. Sosyal duyarlılık boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı fark çıkmamıştır. Öğrencilerin lisanslı yaptıkları spor durumuna göre sosyal beceri ölçeğinin duyuşsal anlatımcılık boyutunda anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Lisans süresine göre, lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri ölçeği sosyal duyarlılık alt boyutunda anlamlı fark çıkmamıştır.

Öneriler

- 1- Bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kendini açma ve sosyal beceri düzeyleri incelenmiştir. Farklı bölümlerle de karşılaştırmalar yapılabilir.
- 2- Araştırma, daha büyük bir örneklem grubuna uygulanabilir.
- 3- Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kendini açma düzeylerinin ve sosyal beceri düzeylerinin gelişmesi için, var olan yeteneklerini geliştirebilecekleri alanlar ile ilgili destekleyici çalışmalar ve görevler verilmelidir.
- 4- Erkek öğrencilerin kendini açma düzeylerini ve sosyal beceri düzeylerini biraz daha fazla arttırmak için sosyal çalışmalar yapılmalı ve sorumluluklar verilmelidir.
- 5- Öğrencilerin yeni, ilginç ve zorlayıcı görevlerde yer almalarıyla kendini açma düzeyleri ve sosyal beceri düzeylerini etkilemek mümkün olacaktır.
- 6- Bu çalışmada veriler, öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri anket aracılığıyla toplanmıştır. Sonraki çalışmalarda, araştırmanın geçerlilik ve inandırıcılığını artırmak amacıyla çeşitleme stratejisi kullanılabilir. Görüşme ve gözlem gibi farklı veri kaynakları ile araştırmanın geçerliliği sağlanıp, daha zengin bir bilgi edinilebilir.

Kaynaklar

- Aşık, E.** “Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının Etkileyen Bazı Etmenler”, Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1992.
- Ataşalar, J.** “Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Kendini Açma Davranışları”, Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (1996).
- Avşar Z., Öztürk F.K.,** “Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi(Uludağ Üniversitesi Örneği)”, Eğitimde Kuram ve Uygulama, Uludağ Eğt. Fak Dergisi, Bursa, 2007.
- Cozby, P.C.,** “Self Disclosure: A literature review, Psychological Bulletin, 79 (2), 1973.
- Çetinkaya, B.,** “Üniversite öğrencilerinin kendini açma davranışları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişki”, Atatürk Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum, 2005.
- Çilingir, A.,** “Fen Lisesi İle genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması”, Atatürk Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2006.
- Dicle, A. N.,** “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İncelenmesi”, 19 Mayıs Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Samsun, 2006.
- Dizmen, F.,** “Farklı Okul Programlarındaki Lise Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının İncelenmesi”, Atatürk Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, (2006).
- Dowrick, P.W.,** “Video Training in Social Survival for Children:” A Trainer's Resource Chapter 11. Brunner/Mazel, New York, 1986.
- Egan, G.,** “Encounter: Groups Process for İnterpersonal Growth”, Wadsworth Pub. Comp., California, 1970.
- Ekebaş, M.,** “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının Cinsiyet ve Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri Açısından İncelenmesi”, Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1994.
- Ekinci, Y.,** “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması”, Gaziantep Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep, 2006.
- Gülây, O.,** “Ortaöğretim 9. sınıf beden eğitimi dersinde işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu, 2008.
- Gültekin, F.,** “Lise Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının Kimlik Gelişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi”, Uludağ Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa, 2001.
- Hops, H.,** “Children's social competence and skill: current research practices and future directions”. *Behavior Therapy*, 14: 3–18, 1983.
- Hosman, L.A.,** “Disclosing Self to Friends and Family”. *Communication Quarterly*. 29(1) S: 263-268., 1986.
- Kara, E.,** “Öğretmen ve Öğrencilerin Sosyal Beceri Algılarına Etki Eden Faktörler”, Çukurova Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2003.
- Kelly J., A.,** “Social-Skills Training”: A Practical Guide For Interventions Newyork, Springer Publishing Company Inc., Newyork, 1982.
- Özcep, C.,** “İlköğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu, 2007.
- Şahin, N.,G.,** “Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma, Öznel İyi Oluş ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2011.
- Selçuk, Z.,** Üniversitesi Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışları. Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1989.
- Tekin, M., Bayraktar, G., Yıldız, M., Katkat, D.,** “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Sosyal Beceri Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi”, Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Erzurum, 2006.
- Yıldırım, S.,** “Lisanslı Olarak Takım Sporu ve Bireysel Spor Yapan İle Spor Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Bolu, 2011.

Yılmaz, M., “Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki Tarzları ve Kendini Açma Düzeyleri Arasındaki İlişki, Muğla Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Muğla, 2010.
Yüksel, G. “Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı”, Asıl Yayınevi, Ankara, 2004.

Türkiye Ekonomisinde Üçüz Açıklar Sorunu, Nedenleri ve Sorundan Çıkış Yolları

Geliş Tarihi: 22.11.2013
Kabul Tarihi: 11.03.2014

Emek Aslı CİNEL*

Öz

Türkiye 24 Ocak 1980'de dışa açılma kararı almıştır. Bu kararın bir sonucu olarak mal piyasaları da dışa açılmıştır. Aynı zamanda yurtiçi mali piyasalarda yurtdışı mali piyasalar ile bütünleşmeye başlamıştır. Bu çerçevede, ihracata yönelik büyüme stratejileri uygulanmıştır. Bunun sonucunda yüksek bütçe açıkları ve faiz oranları oluşmuş, dış açıklar süreklilik kazanmıştır.

Çalışmanın amacı kamu dengesi, yatırım tasarruf dengesi ve cari açık arasındaki ilişkilere bakarak, iç ve dış denge arasındaki dengeyi incelemektir. Çalışmada Türkiye'nin üçüz açık veren bir makroekonomik dengeye sahip olmasının nedenleri ortaya konulmaktadır. Üçüz açık sorununun giderilmesine yönelik ekonomi politikaları ile çözüm yolları araştırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üçüz Açık, Tasarruf Yatırım Dengesi, Cari İşlemler Dengesi, Türkiye Ekonomisi, Büyüme.

Turkey's Triple Deficits Problem, Causes of the Problem and The Ways of Solving Them

Abstract

On 24 January 1980, The Republic of Turkey's government decided to be an open economy, that is open to the external world. As a result of this decision, goods and services markets are also opened to the external world. At the same time, internal financial markets started to integrate with the external financial markets. Within this framework, export oriented growth strategies were put into effect. As a result of this approaches, higher budget deficits and higher rate of interest realized; in addition, negatif current account balance became a continuous problem of the economy.

The main purpose of this study is to examine the balances of the internal and external deficits in terms of the relationship among budget balance, savings-investment balance and current account balance. In this study, causes of the Turkey's triple imbalances are explained; in addition, solutions and policies necessary to eradicate these imbalances are formulated.

Keywords: Triple Deficit, Saving Investment Balance, Current Account Balance, Turkish Economy, Growth.

* Araştırma Görevlisi, Giresun Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü. emekasli@yahoo.com

Giriş

Türkiye'de 1980 yılında alınan dışa açılma kararı ile birlikte önemli yapısal dönüşümler yaşanmıştır. Dışa dönük sanayileşme ve ekonomide liberalleşmeye yönelik ekonomi politikaları uygulanmaya başlanmıştır. Piyasa ekonomisine geçilmesinin ve küreselleşmenin de bir sonucu olarak ekonomideki makro değişkenlerde ciddi farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Dışa açılma sürecinde yoğun korumacılığa dayanan ithal ikamesi stratejisi yerine ihracata yönelik politikaların tercih edilmesine bağlı olarak sürekli dış kaynak kullanılmış ve dış ticaret ile cari işlemler hesabı açık vermeye başlamıştır. Dış açık sadece dış dengenin değil, iç dengenin sağlanması ve korunmasına yönelik politikaları da etkilemiştir. Makro değişkenlerde yaşanan birtakım dönüşümlere bağlı dış ekonomik denge açığı iç ekonomik denge açığını yaratmıştır. Yatırım tasarruf dengesizliği ile kamu dengesizliğine cari dengesizliğin de eşlik etmesi Türkiye'de üçüz açıklar sorununu gündeme getirmiştir.

Bu çalışmanın amacı kamu dengesi, yatırım tasarruf dengesi ile cari açık arasındaki ilişkiler çerçevesinde iç ve dış denge arasındaki etkileşimi ortaya koymak, Türkiye'de üçüz açıklar sorununun belirleyici unsurlarını tespit etmektir. Çalışmada üçüz açıklar sorununun çözümüne ilişkin çıkış yolları ortaya konulmuş ve makroekonomideki yapısal dönüşümlere yönelik çözümleyici bir çerçeve oluşturulmuştur.

Üçüz Açıklar Sorununun Belirleyici Unsurları

Bütçe Dengesi

Bütçe dengesi, belirli bir zaman diliminde hükümetin yaptığı harcamaların, elde etmiş olduğu gelirlere eşit olmasıdır. Gelir gider dengesinin sağlanamamış olması durumunda dengesizlik ortaya çıkar ve bu durum bütçe açıkları kavramı ile tanımlanır. Bütçe gelirleri, vergi gelirleri ile vergi dışı gelirlerin toplamından oluşurken, bütçe giderleri, personel giderleri, diğer cari giderler, yatırım giderleri ve transfer giderlerinin toplamından oluşur.

Tasarruf ve Yatırım Dengesi

Tasarruf hane halklarının yaşamak için gerekli olan tüketim ihtiyaçlarını giderdikten sonra, gelirlerinin geriye kalan kısmını harcamayıp biriktirmeleridir. Yatırım ise, belirli bir değer, gelir sağlamak için kalıcı bir biçimde kullanılmasıdır. Tasarruflar sonucu biriken fonların yatırım harcamalarına yönlendirilmesi olarak da ifade edilebilen, yatırım tasarruf dengesi, bir ekonominin güçlü ve dengeli bir yapıya sahip olabilmesi için

olmazsa olmaz koşullarından biridir.

Cari İşlemler Dengesi

Cari işlemler dengesinin en önemli özelliği, uluslararası ekonomik ilişkiler ile milli gelir arasında doğrudan bağlantı kurmasıdır (Seyidoğlu, 2013). Dış ticaret fazlası olduğu durumlarda, ekonomide toplam harcama genişlemekte ve istihdam düzeyi artmaktadır. Buna karşın, dış ticaret açığı olduğu durumlarda ise toplam talep azalmakta ve istihdam düzeyi düşmektedir.

Bir ülkenin belirli bir zaman dilimi içerisindeki cari işlemler dengesi, yerleşiklerin yabancı ülkelerin gelir ve üretimleri üzerindeki haklarındaki artış ile yabancıların yurtiçi gelir veya üretim üzerinde sahip oldukları haklarındaki artış arasındaki fark olarak tanımlanabilir (Obstfeld ve Rogoff, 1994). Dolayısıyla bir ülkenin sadece dış ticaret bilançosuna bakmak suretiyle ülkenin uluslararası ekonomik ilişkilerinin ne düzeyde olduğunu yorumlamak yanıltıcı olacaktır.

Kamu ve Özel Kesim Tasarruf Dengesizliği

Yurt içi tasarruflardaki bir düşmenin özel kesim tasarruflarındaki azalma ve kamu tasarruflarındaki azalma olmak üzere iki ayrı nedeni olabilir. Eğitim, sağlık, emekli ödenekleri gibi sosyal içerikli konular, kamu harcamalarını oluşturmaktadır.

Dünyada görülen kamu tasarruflarındaki azalış trendi, ülkelerin özel kesim tasarruflarıyla ikame edilemediği için toplamda ulusal tasarruf oranlarını olumsuz etkiler. Gelirlerine oranla daha fazla harcama zorunlulukları hükümetleri net birer borç alıcı durumuna iteceğinden negatif kamu açıklarının, ulusal bazda yatırımlar için kullanılacak olan kaynakları azaltıcı etkisi olmaktadır (Yentürk, 2005, s.5). Hükümetlerin harcamalarını borçlanma yoluyla finanse etmeye çalışması, reel faiz oranlarındaki artışın etkisiyle özel kesimin kullanması gereken kaynakların tüketilmesine ve böylece özel kesim yatırımlarının dışlanmasına yol açabilecektir. Ayrıca oluşan faiz oranlarının yüksek oluşu, sermaye hareketlerinin serbest oluşunun da etkisiyle ülkeye dışarıdan sermaye girişine neden olacağından, yerli paranın değeri artacak ve bu durum yatırımlara ek olarak ihracatın da dışlanmasına yol açacaktır (Walker, 2005).

Türkiye'de Üçüz Açıklar Sorunu

Bir ülkenin iç ekonomik dengesi ile dış ekonomik dengesi birbirine eşittir ve bir ülkenin iç ekonomik dengesi ne kadar açık veriyorsa dış ekonomik

dengesi de o kadar açık veriyor demektir. Bunun anlamı iç ekonomik denge açığının dış ekonomik denge açığı yoluyla finanse ediliyor olmasıdır. İç ekonomik dengeyi oluşturan dengelerden özel kesimin tasarruf yatırım dengesi ya da kamu kesimi gelir gider dengesi tek başına açık veriyor ve buna dış ekonomik denge yani cari denge açık vererek eşlik ediyorsa ikiz açık söz konusudur. Eğer iç ekonomik dengelerin ikisi de açık veriyor ve cari denge de bunlar kadar açık veriyorsa o zaman üçüz açık söz konusu demektir (Eğilmez, 2012)

Türkiye'de, 2004 ve 2005 yıllarında iç ekonomik dengelerin ikisi de açık vermiş ve bu açıkları dış ekonomik dengedeki açıkla kapatılmış, yani üçüz açık olgusu ortaya çıkmıştır. 2005 yılında üçüz açık olgusu devam etmiş olmakla birlikte iç ekonomik dengelerde temel bir değişiklik oluşmaya başlamış ve özel kesim tasarruf yatırım dengesi açığı hızla büyürken kamu kesimi gelir gider açığı azalmaya başlamıştır. Buna karşılık ikiz açık hipotezinin savunucusu iktisatçıların öne sürdüğü sonuç çıkmamış ve kamu kesimi gelir gider dengesindeki kapanmaya cari açığın azalması yetmemiş, kamu kesimi gelir gider açığı kapanırken onun yerini alan özel kesim tasarruf yatırım açığı, cari açığın besleyicisi konumuna geçmiştir (Eğilmez, 2006).

Üçüz açık tam anlamıyla bir 'dengesizliğin dengesi' ni ifade etmektedir. İç ekonomik dengeyi oluşturan iki dengenin de açık verdiği ve bunu dış açığın dengelediği bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Üstelik bu 'dengesizliğin dengesi' yabancı yatırımcıların katkısıyla tutturulmak zorunda olduğu için en ufak bir risk artışında ya kur düzeltilmesi ortaya çıkarak özel kesimin yatırım fazlasını törpülemeye yönelmekte, ya da enflasyon artarak kamu kesimini vergi artırmaya itmekte ve sonuçta ister istemez üçüz açıktan ikiz açığa geçilmeye başlanmaktadır. Asıl olan bunu ister istemez değil isteyerek yapmak ve giderek tekli açığa geçmeyi hedef almaktır (Eğilmez, 2006).

Türkiye, son birkaç yıl içinde kamu kesiminin önderliğinde üçüz açıktan ikiz açığa geçme yolunda önemli adımlar atmıştır. Bunu tamamlayıp da tek açıklı ekonomik dengeye ulaştığında daha rahat bir konumda olacaktır. Aksi takdirde ekonomi politikası tümüyle yabancı yatırımcıların yönlendirmesine açık hale gelecektir.

Türkiye üçüz açık veren bir makroekonomik dengeye sahiptir, şöyle ki özel kesimin tasarruf yatırım dengesi açık vermektedir, yani özel kesimin yatırımları tasarruflarından fazladır. Kamu kesimi gelir-gider dengesi açık vermektedir, yani kamu kesiminin giderleri gelirlerinden fazladır. İç ekonomik dengeyi oluşturan bu ikili açığa cari açık da eşlik edince bütün dengeleri açık veren bir ekonomik yapıyla karşı karşıya bulunmaktadır. Bunun anlamı şudur:

Türkiye gerek özel kesimini gerekse kamu kesimini dışarıya finanse ettirmektedir. Durum böyle olunca ekonomi politikasını kimin nasıl uygulayacağı önem kazanmaktadır. Küreselleşmiş bir dünyanın parçası olan ve dolayısıyla kendi dışından gelen pek çok kısıtlamayla kuşatılmış bulunan bir ülkede ekonomi politikası uygulamak oldukça zor bir iştir. Küreselleşmenin getirdiği bu kısıtlara bir de üçüz açık durumu eklendiğinde sıkıntı iyiden iyiye büyümektedir. Bir ekonomide gerek özel kesimin gerekse kamu kesiminin açıkları cari açık yoluyla kapatılıyorsa o zaman o ekonominin ekonomi politikası uygulama bağımsızlığı küreselleşmenin getirdiği kısıtlardan da daha öteye geçiyor demektir. Türkiye bugün küreselleşmenin getirdiği ekonomi politikası kısıtlarına ek olarak üçüz açık olgusunun yarattığı zayıflığın da içindedir. O nedenle de ister istemez AB'yi ve IMF'yi çapa olarak kullanmaya çabalamaktadır. Üçüz açık veren bir ekonomide AB'nin de IMF'nin etkisi de ister istemez ağır olmaktadır.

2012 yılının ilk çeyrek rakamlarına bakıldığında Türkiye'de bütçe açığı, cari açık ve yüksek işsizlik oranının mevcut olduğu gözlenmektedir. OECD ülkeleri içerisinde en yüksek işsizlik oranı Türkiye'de mevcuttur. Yüksek oranlı bütçe açığı, cari açık ve işsizlik rakamları ülkemizde üçüz açık sorununu da beraberinde getirmektedir. Türkiye'de, 2004 ve 2005 yıllarında iç ekonomik dengelerinin ikisi de açık vermiş ve bu açıkları dış ekonomik dengesindeki açıklarla kapatmış, yani üçüz açık olgusunu yaşamıştır. 2005 yılında iç ekonomik dengelerde temel bir değişiklik oluşmaya başlamış ve özel kesim tasarruf yatırım dengesi açığı hızla büyürken kamu kesimi gelir gider açığı azalmaya başlamıştır. 2006 yılında eğer beklenen gerçekleşirse Türkiye üçüz açığı, ikiz açığa dönüşürecek, yani kamu kesimi gelir-gider ilişkisi sıfıra eşitlenirken özel kesim tasarruf yatırım dengesi ve dış denge açık vermeye devam edecektir.

Özel kesim, kamu kesiminin 2001 yılı sonrası yürüttüğü mali disipline yönelik politikaları sonucunda toplam kaynaklardan giderek daha az pay almaya başlamış, bu hızlı azalış ve karşılığında tüketim payını değiştirmemesi, özel tasarrufların neredeyse yok olarak ekonominin gereklerini karşılamaması ile Türkiye ekonomisinin en önemli sorununu oluşturmaya başlamıştır. Ülkemizde özel kesime dayalı ekonomik büyüme modeli içinde bu kesimin yatırımlarına ihtiyaç duyulmakta, ancak söz konusu büyüme tasarruf eksikliğinin varlığı halinde özel kesim tasarruf açığını ve buna bağlı olarak da cari işlemler açığını artırmaktadır. Özel kesim de bu açıkları dış tasarrufları kullanarak, özellikle dış borçlanma ile finanse etmektedir. Bu gelişmeler sonucunda Türkiye cari işlemler açığı ile karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca

izlenen yüksek faiz politikası ile hem enflasyon düşmüş hem de büyüme için gerekli olan kaynak sağlanmıştır. Yüksek faiz politikası ile yoğun dış kaynak girişi kurların baskılanmasına neden olarak enflasyonu kısa dönemde düşürse bile, canlı bir iç talep yaratarak fiyatların katılaşmasına neden olmaktadır. Kurların değerlenmesinin önemli ölçüde katkı yaptığı ödemeler dengesindeki bozulma Türkiye ekonomisini şoklara daha açık bir hale getirmektedir (Baydur, 2007, s. 101).

Türkiye'de yüksek reel faiz ve ucuz döviz kuruna dayalı finansal arbitraj olanaklarını değerlendiren sıcak para akımları sonucunda yabancıların devlet iç borçlanma senetleri portföyü genişlemiş, Türkiye'nin kısa vadeli dış borçları da artmıştır. Cari işlemler açığı, nihai olarak yüksek faiz getirisinin cazbettiği sıcak para akımlarının ve kaynağı belirsiz olan döviz girişlerinin yarattığı döviz bolluğunun, ithalat talebini uyarmasına dayanmaktadır. Temel sorun, cari işlemler açığının finanse ediliş biçiminden kaynaklanmaktadır. Türkiye özel kesimin cari işlemler açığı bağlamında gerek duyduğu döviz miktarından çok fazlasını borçlanmaktadır ve cari açığa karşılık dış borçlanma daha fazla artmaktadır. Dolayısıyla, dış borç stokunun artışı, ekonominin tasarruf yatırım dengesini sağlamak için gerek duyduğu döviz talebinin çok üstünde bir tempoda seyretmektedir. Türkiye yüksek hızla büyüdüğü ve yüksek cari açık verdiği için borçlanmamakta; bunun tersine büyük hacimli sıcak para girişlerinin yarattığı borçlanma sonucunda cari işlemler açığı ortaya çıkmaktadır (Yeldan, 2005). Açık gelir artırıcı bile olsa ekonomik dengeleri bozucu nitelikte büyümektedir.

Türkiye'de yaşanan krizlerin ardından izlenmeye başlanan sıkı bütçe disiplini politikasının sağladığı faiz dışı fazlalar ve bütçe üzerindeki faiz gideri yükünün hızla azalması, ekonomiye güveni sağlamada etkili olmuştur. Bütçe disiplini düşük enflasyona, düşen reel faizlere ve dışarıdan borçlanma imkanlarında artışlara, önemli oranlarda doğrudan yabancı sermaye akımlarının başlamasına neden olmuştur. Tüm bu gelişmeler ekonomide özel sektörün kullanımına uygun ek finansla kaynaklar oluştururken, kamu sektöründen gelen finansal baskı oranının azalması, crowding-in etkisi yaratmış olabilmektedir (Rijckeghem, 2009).

Türkiye kalkınmasını tamamlayabilmek için gerekli yatırımların finansmanında dış kaynaklara oldukça fazla başvurmuştur. Ancak kullanılan dış tasarruflar; verimli, üretime dönük, milli geliri artırıcı ve hedeflenen kalkınmayı gerçekleştirecek türde yatırımlara aktarılamadığından kullanılan kaynakların faizleriyle beraber geri ödenebilmesi için gereken ek kaynak yaratılamamıştır. Bu durum dış kaynak kullanımından doğan dış borçların

zamanla artmasına ve borç anapara ve faiz ödemelerinin mevcut gelirlerle karşılanamayacak seviyelere ulaşmasına neden olmuştur.

Türkiye'de uzun yıllardır, cari işlemler açığının nedenlerine ilişkin yapılan tartışmalar genellikle döviz kuru, büyüme oranları, faiz oranları, bütçe açıkları, dışa açıklık oranı, dış ticaret hadleri ve enerji fiyatları gibi değişkenliklere bağlanmıştır. Türkiye ekonomisinin son dönemdeki genel dengesine ilişkin gelişmeler incelendiğinde, cari işlemler açıkları ile bütçe açıkları arasındaki ilişkiyi ifade eden ikiz açıklar hipotezi öne çıkmaktadır. Hipotez, bütçe dengesinde meydana gelen değişimlerin cari işlemler dengesinde de aynı yönde bir değişime neden olacağını ifade etmektedir. Bu iki değişkenin zaman içerisinde birlikte hareketleri, hükümetlerce uygulanan ekonomi politikalarını da etkilemiştir. Öncelikli olarak bütçe açıklarının azaltılmasına yönelik politikalara ağırlık verilmiştir. Cari işlemler dengesinin ikiz açıklar hipotezinin öngörüsünün aksine artmaya devam etmesinin nedeni yurt içi tasarruflarla yatırımlar arasında oluşan uçurumdur. Türkiye'de bütçe açıkları yıllarca kamu kesiminin negatif tasarruf vermesine neden olmuştur. Açığın önemli bir bölümü özel kesim tasarruf fazlasından finanse edilirken geriye kalan kısım çince dış kaynaklara başvurulmuştur.

Türkiye ekonomisinde, kamu kesimi ve özel kesim dengelerinin birlikte açık vermelerinin bir sonucu olarak cari işlemler dengesi de artan oranlarda açık vermeye başlamıştır. Makroekonomik dengenin bu üç unsurunun birlikte açık veriyor olması, Türkiye'de üçüz açık sorununun yaşanıyor olmasına yol açmıştır. Geçmiş yıllarda bütçe açıkları ile cari işlemler açığı arasındaki ilişkinin ifadesi olan ikiz açık, artık özel kesim tasarruf yatırım açığı ile cari işlemler açığı arasında görülmeye başlamıştır. Bütçe açıklarında görülen azalmanın yerini özel kesim tasarruf yatırım açığı almış ve cari işlemler açığının besleyicisi konumuna gelmiştir.

Türkiye Ekonomisinde Üçüz Açıklar Sorunundan Çıkış Yolları

Cari açıklar Türkiye'de 1990'lı yıllardan sonra en önemli ekonomik problem olarak ortaya çıkmıştır. 1994 ve 2001 krizlerinin en önemli nedenlerinden bir olarak gündemde yerini almıştır. Cari açık, Türkiye ekonomisinin en zayıf noktası olup göz ardı edilmemesi gereken bir sorundur. Türkiye'de döviz gelirleri daha çok ihracat ve turizm gelirlerinden oluşurken, döviz giderleri de daha çok ithalattan kaynaklanmaktadır. Cari açık sürekli olarak devam ediyorsa, ülkenin ürettiğinden daha çok tüketmeye devam ettiği gözlenmektedir. Bu durumda yüksek büyüme oranları, cari açığın nihai nedeni

olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de son yıllarda ekonomiyi soğutmaya yönelik politikalar uygulanarak ekonomik büyüme oranı düşürülmeye çalışılmaktadır. Özellikle son aylarda cari açığın artış hızında meydana gelen azalışların önemli bir nedeni de uygulanan bu politikalar olmaktadır. Ancak, bu kısa vadeli bir çözüm olup, hiçbir zaman problemi tam olarak ortadan kaldırmamaktadır. Önemli olan büyümeyi azaltmak değil, büyümeyi cari açığa neden olmaktan kurtarmaktır. Aynı şekilde ithalatı azaltmaya yönelik koruyucu politikalar da (vergiler, kotalar ve ithalata yönelik diğer kısıtlamalar) büyümeyi ve dış açıkları yalnızca baskı altına alabilirler, mevcut açıklar tamamen ortadan kaldırılamazlar.

Cari açık ortamında büyümeden vazgeçmeden uygulanabilecek olan ikinci politika ise resmi döviz rezervlerinin kullanılmasına veya sermaye hareketlerine yüklenerek açığı karşılamak veya finanse etmektir. Dış borç almaya, özelleştirme yapmaya, kısa vadeli sermaye hareketlerine yönelmek de sürekli veya kalıcı faktörler olmamaları, sınırlı olmaları nedeniyle beklenmeyen bir zamanda tükenbilme eğilimi taşımaktadırlar.

Cari açık ortamında büyümeden vazgeçmeden uygulanabilecek olan üçüncü bir seçenek ise, açığı baskı altına almak veya finanse etmekten öte tamamen tedavi etmektir. Tedavi edici yönde uygulanan politikalar diğerlerine göre çok daha zordur ve daha uzun zaman gerektirirler. Ancak açıkların nedenlerini tamamen ortadan kaldırmak için en güvenilir yoldur. Bunun için kur politikalarından enerji, üretim, sanayi, doğrudan yabancı yatırımlar ve teknoloji politikalarına ve buradan da genel kalkınma politikalarına uzanan bir süreçte yapılacak çok sayıda uygulama mevcuttur. Burada öncelikli olarak en çok belirginleşen yapısal sorunlar üzerinde durmak gerekmektedir. Öncelikli olarak ülke ekonomisinde uygulanmakta olan kur politikasının sağlıklı olup olmadığına bakmak gerekmektedir.

Türkiye'de cari açığın verildiği uzun yıllardan bu yana piyasa mekanizması gereği kurların yükselmesi yönünde baskı yapmıştır. Para otoritelerinin bu durumu onaylaması zaman aldığı için üreticiler ucuz döviz imkanıyla yerli girdi yerine yabancı girdiye yönelmiştir. Cari açık da bu durumda süreklilik kazanmıştır. Gecikmeli de olsa kurların yükselmesinin para otoriteleri tarafından onaylanması sonucunda, ihracat ve diğer döviz kazandırıcı işlemler artmış, diğer yandan ithalat ile diğer döviz kaybettirici işlemler azalmıştır. Bu politika Türkiye'de şu anda devam etmekte olsa bile cari açığı kapatmaya tam olarak yetmemektedir. Çünkü kur yükselişine rağmen bugün Türkiye'de ithalat tam olarak kısılamamaktadır. Dolayısıyla cari açık da tam olarak kapatılamamaktadır. Bu durumun önemli bir nedeni Türkiye'nin

ithalata bağımlı bir üretim ve büyüme yapısı içerisinde olmasıdır. Bu tür büyüme tüketimi artırarak ulusal tasarrufları geriletmekte ve dış açığı körüklemektedir. Cari işlemler açığının finansmanı genellikle dış borçlanmayı artırıcı nitelikler sergilemekte ve üretimin dışa bağımlı yapısını artırmaktadır. Bu durum bir yandan içeride istihdamın gerilemesi ve kaybedilen rekabet avantajının telafi edilebilmesi için daha düşük ücretler ve daha kalitesiz, güvencesiz bir işgücü piyasasının oluşmasına yol açmaktadır.

Bu gözlemler ışığında Türkiye'nin sağlıklı bir ekonomik yapıya sahip olma koşulları açık ve nettir: Türkiye ekonomi idaresi acilen ulusal sanayinin ithalata bağımlılığını geriletecek ve yerli sanayilerin teknolojik girdi çıktı bağlantılarını güçlendirecek tedbirleri uygulamaya koymalı ve ulusal finans piyasalarının uluslar arası finans akımlarının spekülatif saldırılarına karşı korunmasını sağlayacak düzenleyici adımları atmaktadır (Yeldan, 2010). Türkiye, son birkaç yıl içinde üçüz açıktan ikiz açığa geçmeye uğraşmakta ve bu yolda önemli adımlar atmaktadır. Kamu kesimi gelir-gider dengesi neredeyse sıfırlanmaya yaklaşmıştır. Ancak bu yeterli değildir. Özel kesimin tasarruf yatırım dengesinin de cari açığı zorlamayacak bir noktaya gelmesi gerekmektedir. Uygulanacak tek ekonomi politikası olarak vergileri artıracak bir politika kalmaktadır. Bu yolla tüketimi ve dolayısıyla özel kesim yatırımlarını kısıtlamak ve iç ekonomik dengeyi sağlayarak cari açığı denetim altına almak gereklidir.

Klasik piyasa yaklaşımını kullanarak cari işlemler açığının sadece yerli paranın değerlendirilmesinden kaynaklandığını söylemek de oldukça eksik bir saptamadır. Farklı bir yaklaşımla, faizleri düşürerek yerli paranın değer kaybetmesi sağlanırken cari açık açısından istenilenin tam tersi bir sonuç ortaya çıkabilecektir. Buna göre, bir ülkede özel sektör ile kamu sektörünün toplamında tasarruf açığı varsa, yani tasarruflar yatırımları karşılayamıyorsa cari işlemler hesabında aynı miktarda açık olacaktır. Bu durumda cari işlemler açığının sermaye girişleri ile finanse edilmesi aslında ülkedeki tasarruf açığının diğer ülkelerin tasarruf fazlası ile finanse edilmesi anlamına gelmektedir. Türkiye'de özel kesim dengesindeki bozulma hem tasarrufların düşmesinden hem de yatırımların artmasından kaynaklanmaktadır. Faizlerin düşmesi özel sektörün yatırımlarının artmasına, tasarrufların ise azalmasına yol açacaktır. Bir başka deyişle, özel sektörün zaten eksi düzeyde olan tasarruf yatırım dengesi daha da bozulacaktır. Bu durum daha büyük bir cari açık anlamına gelmektedir.

Ekonomik büyümenin başlıca iki kaynağı vardır: biri faktörlerin miktarlarını arttırmak, diğeri de; faktörlerin verimliliklerini arttırmak.

Faktörlerin yani emeğin ve sermayenin miktarını artırırsak üretim belli bir noktaya kadar artabilir. Sonra azalan verim yasası işlemeye başlar. Faktörlerin niceliğini artıramadığımızda faktörlerin verimliliğini çoğaltabilirsek üretimi de arttırmış oluruz. Verimliliği artırmak demek girdileri tam, doğru ve etkin kullanmak demektir. Bu yapılmadığında üretim, istihdam, verim ve verimlilik kayıpları büyük olmakta, bu da firmaların, toplumların, ülkelerin gelişme yarışında daha geri noktalarda kalmasına neden olmaktadır.

Büyüme politikası açısından ülkemizdeki temel sorun, büyümenin verimlilik ve teknolojiye dayanmamasıdır. Bu oranın düşüklüğü bizde çok büyük ölçüde kaynak israfı olduğunu, ayrıca başta işgücü olmak üzere eksik kullanımın yaygınlığını göstermektedir. Bu durumda verimlilik odaklı bir büyüme için nasıl bir strateji izlenmesi gerektiği hakkında bazı yaklaşımlar söz konusudur.

Sermaye yoğunluğu yaklaşımına göre ekonomik büyümenin temel belirleyicileri; sermaye birikimi, teknolojik gelişme ve istihdam artışıdır. İmalat sanayinde 1980'li yıllardan sonra üretimin mekanizasyonu anlamında gerileme yaşanmıştır. Sermaye birikimi oranındaki ciddi yavaşlama bu oluşumun esas sebebinin oluşturmaktadır. 2000–2003 yıllarında sermaye stoku yeniden ilerleme kaydetmiş ve 1985'ten bu yana düşmekte olan performans yeniden pozitif bir konuma geçmiştir. Son yıllarda yaşanan emek verimliliğinin artışında, özellikle özel sektör yatırımlarında kendini gösteren sermaye birikimi gelişiminin payı olabileceği öne sürülmektedir. Ancak, bunun ne ölçüde “sürdürülebilir” olduğu tartışılmaktadır. Bu noktada büyüme stratejilerinin özellikle teknoloji ve verimlilik bağlantılı olması önerilmektedir.

Yatırım politikasına yönelecek olursak, büyümenin verimlilik temeline ve felsefesine dayanması için yatırımların yönlendirilmesine mutlak surette ihtiyaç vardır. Çünkü yapılan yanlış yatırımların maliyeti çok büyük olmaktadır. Devletin bir teknoloji envanteri çıkarması ve atıl kapasitelerin nasıl aktif duruma getirileceğini araştırması gereklidir. Değer üreten, zenginlik yaratan, katma değeri arttıran yatırımlara gereksinim vardır. Her alanda tam, kapsamlı ve etkin bir fizibilite çalışması yapılmalıdır. Bu yapılmayınca israf ve verimsiz yatırımlar kaçınılmaz olmaktadır.

Verimlilik hesapları ve verimlilik ilkeleri doğrultusunda üretim ve yatırım teşvik edilmelidir. Yöneticiler dünyadaki gelişmeleri izleyerek, sektörlerin geleceğini gözden geçirerek, rekabetçi yapı ve faktörleri dikkate alarak bir yatırım stratejisi geliştirmelidir. Her yeni makine yatırımında yerlilik oranının önemi vardır. İthal makine donanımının rekabetçi bir teknoloji içerip içermediği değerlendirilmeli, ithal makine girdilerinin yatırımında net döviz

katma değer yaratmaya katkı verip vermediği hesaplanmalıdır. İlk yatırım maliyeti uluslararası ölçekler açısından değerlendirilmeli, işletme dönemi maliyeti yatırım fizibilitesinde incelenmelidir.

Türkiye’de bir ”Yatırım Değerlendirme Kurumu”na ihtiyaç bulunmaktadır. DPT kamu yatırımlarının gerçekleşme ve sonuçlarına göre bazı raporlar yayımlamaktadır. Ancak bu raporlarda yatırımların verimliliğine ilişkin yeterli bilgi bulunmamaktadır. Önümüzdeki yıllarda atıl kapasitelerin devreye girmesi değil de, büyümenin devamı için üretim kapasitesinin artması ve yeni yatırımların yapılması zorunludur. Mevcut verimlilik artışı büyümeyi sürdürmek için tek başına yeterli olamaz. İstihdam yaratan büyüme için eskisinden daha yüksek yatırım oranlarına ihtiyaç vardır.

İthal girdi politikasına göre ülkemizde “nerede, hangi sektör geliştirilmeli?” sorusunun cevabı dikkatli bir şekilde araştırılmalı, sektörel düzeyde üretimin verimliliği, katma değer nereden nasıl yaratıldığı incelenmelidir. Burada üretim içindeki girdiler çok önemli bir yer tutmaktadır. İthal girdiler ne denli azaltılabilirse ürünün verimliliği de o denli artacaktır. Artan ihracat artan ithalatı gerektiriyorsa katma değer azalıyor demektir. Örneğin deri işleme endüstrisinde deri hammaddesinin yüzde 70’i kadar deri dışarıdan alınmışsa katma değer büyük bir kısmı yurt dışına gidiyor demektir. Bu nedenle; çeşitli sektörler ithal girdileri ve katma değer katkıları açısından incelenmeli ve gene her sektör kendi içinde yerli katkının nasıl arttırılacağını araştırmalıdır. Ekonomi yönetimi ise ithal girdilerin payını aşağıya çekebilmek için gerekli sektörel desteği bulup vermelidir.

Teknoloji politikasını inceleyecek olursak uzun dönemde sürekli büyümenin temel nedeni teknolojik yeniliklerden kaynaklanan verimlilik artışlarıdır. Son yıllarda Türkiye ekonomisinde verimlilikte yavaşlama sürecine girildiği gözlenmektedir. Üretilen yeni teknolojilerle yeni ürünler ve yeni üretim yöntemleri oluşturulabilir, böylece kişi başına tüketilen ürünlerin miktarı, kalitesi ve çeşidi sürekli olarak artırılabilir, buna paralel olarak da ülkelerin ve kişilerin refahı sürekli olarak büyüyebilir. Bu yüzden uzun dönem büyüme ve refah için anahtar kavram teknolojik değişim ve yeniliklerdir. Öncelikle katma değeri yüksek mallar üreten, teknoloji üretebilen sektörleri destekleyen bir sanayi politikası oluşturulmalıdır.

Gelişmiş ülkelerdeki sanayileşme ve zenginliğin ana kaynağında bilimsel çalışmalar ile yapılan orijinal buluşlar ve bu yolla sağlanan artı değer vardır. Ticaret ile yüzde 1–30 oranında gelir elde edilirken, başka ülkeler ya da firmalar tarafından patentlenmiş teknoloji transferi ile bu gelir yüzde 1-100 oranına çıkmakta, patentlenmiş orijinal buluşlar ise yapılan yatırıma oranla

yüzde 100-1000 arasında bir kar oluşturmaktadır (Akdiş, 2007).

Teknoloji konusunda verimlilik artırıcı önlemler; teknolojik yenilik içeren ve teknolojik yenilik içermeyen olmak üzere iki grupta ele alınabilmektedir: Birinci grupta uzun dönemde kişisel ve toplumsal refah düzeyinin artışında tek etken olan üretim yönteminde ya da üründe bir değişim olmaktadır. İkinci grupta ise, teknolojik yenilik olmadan, örneğin; kredi politikaları, ihracatın teşviki, tarımda yeniden düzenlemeler, gelirin yeniden dağılımı gibi önlemlerle bir işyerinde veya ülkede verimlilik arttırılabilmektedir.

Enflasyon politikasına göre, büyümenin üretkenliğe dayanması, yani verimlilikteki hızlanma enflasyonun düşmesine önemli katkılar sağlar. Düşük enflasyon ortamında firmaların karlılık oranlarını artırabilmesi ancak yüksek verimlilik ile sağlanabilir. Daha yüksek verimlilik, potansiyel çıktıyı yükselterek, birim işgücü maliyetlerini azaltarak enflasyonu yavaşlatıcı yönde etki yapacaktır.

Rekabetçi ortam verimlilik artışı sağladığına göre devlet, oligopolcü yapıların ve ticari engellerin serbestleşmesini sağlayıcı önlemler almalıdır. Verimlilikteki artış eğiliminin orta ve uzun dönemde devam etmesi ancak yatırım ve üretimin önündeki engellerin ortadan kaldırılması, kamu sektöründeki verimliliğin arttırılması ve rekabet ortamının geliştirilmesi ile mümkün olabilecektir.

Eğitim politikasına yönelecek olursak üretkenliğin artırılmasına dayalı gelişme politikasının oluşturulabilmesinde, uygulanan eğitim sisteminin çok önemli bir yeri vardır. Bu nedenle eğitim sürecinde öğrenciler yetenek ve ilgilerine göre sınıflandırılabilir. Bu aşamada, iyi yetişmiş, pedagojik formasyonu özümsemiş öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Genel eğitimin yanı sıra teknik ve mesleki öğretimin geliştirilmesi araştırma ve geliştirme çalışmaları yapacak kadroların hazırlanması yönünde olmalıdır. Eğitimin temel ilkesi yenilikçi, deneyci ve araştırmacı düşüncedeki insanların yetiştirilmesi olmalıdır. İşbaşında ve işyerinde eğitim-yetiştirme kurs ve programları yaygınlaştırılmalı, yeni ve üretime dönük bilgilerle işgücü sürekli beslenmelidir. Bu konularda yapılacak yatırımların emeğin verimliliğini artırma yönünde çok önemli katkıları olacaktır.

Türkiye AB ile müzakere sürecinde ve önümüzdeki plan döneminde büyüme stratejisini tümüyle yenilemelidir. Yukarıda özetlenen görüş ve öneriler çerçevesinde toplumsal katılımı verimlilik ve teknoloji odaklı bir büyüme politikası oluşturulmalıdır. Bunun için mikro düzeyde reformlara, makro düzeyde yepyeni bakış açılarına ve kurumsal düzeyde de işbirliklerine

ihtiyaç vardır. En üst düzeyde yapılması gereken iş ise, 2023 Türkiye vizyonunu ortaya koymaktır. Bu, teknoloji ve verimlilik odaklı bir büyüme stratejisine dayanmalıdır.

Sonuç

Bu çalışmada Türkiye ekonomisinde üçüz açıklar sorunu ele alınmış ve bütçe dengesi, tasarruf yatırım dengesi, cari işlemler dengesi, kamu ile özel kesim tasarruf dengesinin üçüz açıklar sorunu üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Üçüz açıklar sorununa yol açan ana etkenlere değinilerek, sorunun çözümüne yönelik olarak uygulanabilecek politikalar incelenmiştir.

Bütçe açıkları ile özel kesim tasarruf-yatırım açığının cari işlemler açığına neden olduğunun bir göstergesi olarak ortaya çıkan üçüz açık dengesinde son yıllarda olumsuz bir değişim yaşanmaktadır. Geçmiş yıllarda cari işlemler açığının oluşumunda önemli bir rolü olduğu varsayılan bütçe açıkları bu oluşumdaki ağırlıklı payını, hızla artmakta olan özel kesim tasarruf-yatırım açığına bırakmıştır. Ülke içerisinde oluşan aşırı yatırımların finansmanı ise ağırlıklı olarak dış kaynak kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Daha önce kamu kesimi tasarruf açıklarının kapatılması için kullanılmakta olan dış kaynaklar artık özel kesim tasarruf açığının kapatılması için kullanılabilir hale gelmiştir. Aşırı dış kaynak kullanımını ise ülkeyi büyük boyutlara ulaştıran cari işlemler dengesi açıkları ile karşı karşıya bırakmıştır. Dolayısıyla Türkiye'de, cari işlemler açığının temel sebebinin özel kesim yatırım artışlarına rağmen özel kesim tasarruf oranlarında görülen hızlı azalışlar olduğu görülmektedir. Türkiye ekonomisi sürdürmekte olduğu özel kesime dayalı büyüme hamlesinde git gide dış kaynaklara daha bağımlı hale gelmektedir. Oluşan cari işlemler açıkları ise ülkeye net sermaye girişi ile finanse edilmeye çalışılmaktadır. Ülkeye giren net yabancı sermaye bir taraftan oluşan açıkları kapatırken diğer taraftan ise cari işlemler açığının daha da büyümesine yol açmaktadır.

Türkiye'nin içerisinde bulunduğu üçüz açıklar durumunun sürdürülebilirliği hayati önem taşımaktadır. Ülkenin mevcut açıkları, finansal riskleri de beraberinde getirmektedir. Türkiye'nin sürekli hale gelen büyük miktardaki açıkları, zenginliğin yabancılara transferi ve gelecek nesillere bunun yüklediği sorumluluktan dolayı oldukça önemli bir sorundur. Dış kaynak kullanımını ülkenin geleceği üzerinde olumsuz etki yaptığından yurt içinde gerçekleştirilen yatırımların finansmanında iç tasarrufların kullanılması büyük önem arz etmektedir. Aksi takdirde, ülkenin büyümesine paralel olarak gelecekte, artan gelirin önemli bir kısmı oluşan açığın finansmanını sağlayan

dış yatırımcılara gidecektir. Dolayısıyla yurt içinde özel kesimin tasarruflarının arttırılmasına yol açacak ekonomik önlemlerin hızla alınması ve bu amaca yönelik politikaların vakit kaybedilmeden uygulanması gerekmektedir.

Bütçe açıklarını düzeltmeye yönelik maliye politikaları ile maliye politikalarıyla eşanlı yürütülen dış ticaret politikaları ve tek başına uygulanan dış ticaret politikaları ile üçüz açıklar sorunu giderilmeye çalışılmalıdır. Yapılması gereken, maliye politikası yürütülürken sadece iç ekonomik dengenin değil dış ekonomik dengenin de hesaba katılmasıdır. Ancak sadece mali reformlar tek başına yeterli değildir, eş anlı olarak yapısal nedenlere dönük dış ticaret politikaları da yürütülmelidir; çünkü her ne kadar bütçe açıkları cari açıklara yol açsa da cari açıkların asıl belirleyicisi değildir. Politika yapıcıların önceliği ihracatı arttıracak yapısal reformlar olmalıdır.

Türkiye'de üçüz açığa neden olan makroekonomik değişkenlerin tespiti, açığın giderilmesinde uygulanacak politikalar için oldukça önemlidir. Çoğu zaman açıkların giderilmesinde tek başına para veya tek başına maliye politikası yeterli olmamaktadır. İki politika aynı anda uygulanmalıdır. Çünkü her iki açığı tetikleyen ve bu açıkları birbirleriyle ilişkilendiren işsizlik, enflasyon, yüksek oranda borçlanma, döviz kurlarındaki yükselme gibi ekonomik sorunlar birinden bağımsız değerlendirilmemeli, uygun zaman ve politika seçilmelidir.

Esnek döviz kuru rejimi altında Türkiye'nin dış ticaret açıklarını etkileyen temel faktörler, bütçe açığı ve para arzıdır. Bütçe açığı hem kısa hem de uzun dönemde dış açığı pozitif yönde etkilerken, para arzı kısa dönemde pozitif, uzun dönemde ise negatif olarak etkilemektedir. Türkiye'nin dış ticaret açığı sorununu gidermede, bütçe açığı değişkeni ile temsil edilen maliye politikası ile para arzı değişkeni ile temsil edilen para politikasının anlamlı ve etkili iktisat politikaları olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle, Türkiye'de dış açıkların azaltılması için para ve maliye politikalarının birlikte ve koordineli olarak kullanılmasının ve enflasyona odaklı ekonomik programla uyumlu bir şekilde yürütülmesinin gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Kur ayarlamaları şeklindeki politika aracının ise dış açıkların giderilmesinde etkin olmadığı, ancak ek bir politika aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir. Bu kapsamda politika yapıcıların fiyat istikrarının yanı sıra dış denge gibi hedefleri de göz önünde bulundurmaları ve dış denkleme sorunlarının ve buna bağlı olarak da üçüz açık probleminin giderilmesinde maliye ve para politikalarını bir arada kullanmaları gerektiği kanısına varılabilir.

Kaynaklar

- Akdiş, C., (2007). Türkiye'de ve Dünyada Bilimin Organizasyonu ve Finansmanı. CBT, Sayı 869.
- Baydur, Cem M. (2007). Dış Kaynak Kullanımlı Türkiye Ekonomisinde Faiz Artırım Politikası ile Talebi/Enflasyonu Kontrol Etmenin Zorluğu: Çelişkili Bir Enflasyon Hedeflemesi. Yönetim ve Ekonomi, Yıl: 2007, Cilt: 14, Sayı: 2, ss. 93-102.
- E ğ i l m e z , M a h f i (2 0 0 6) . Ü ç ü z A ç ı k . <http://www.radikal.com.tr/radikal.aspx?atype=haberyazdir&articleid=781864>. (30.05.2006).
- Eğilmez, Mahfi (2012). Kendime Yazılar. <http://www.mahfiegilmez.com/2012/10/ikiz-ack-ucuz-ack.html>. (20.10.2012).
- Karakayalı, Hüseyin, (2005). Makro Ekonomi. 5. baskı, Emek Matbaası, Manisa.
- Nadaroğlu, Halil (2005). Kamu Maliyesi Teorisi. 3. Baskı, Sermet Matbaası, İstanbul.
- Obstfeld, M. and K. Rogoff (1994). The Intertemporal Approach To The Current Account.
- Rijckeghem, C.V. ve Üçer, M. (2009). Türkiye'de Tasarruf Oranı'nın Evrimi ve Başlıca Belirleyicileri: Doğru Politikalar için Çıkartılacak Dersler. İstanbul, TÜSİAD Yayın No: TÜSİAD-T/2009-02/482.
- Seyidoğlu, Halil (2013). Uluslararası İktisat – Teori Politika ve Uygulama. Geliştirilmiş 15. Baskı, Güzem Can Yayınları, No: 20, İstanbul.
- Suiçmez, Halit, (2007). tisk.org.tr
- Walker, David M. (2005). Saving our Nation's Future. Speeches of the Day, 0042742X, 4/1/2005, Cilt 71.
- Yeldan, Erinç (2005). 2005'e Girerken Cari Açık Sorunu. Cumhuriyet Gazetesi, 05.01.2005.
- Yeldan, Erinç (2010). Büyük Durgunluk ve Türk Ekonomisine Etkileri: Üç Gözlem, Üç Yanlış. 08.08.2010.
- Yentürk, Nurhan (2005). Körlerin Yürüyüşü: Türkiye Ekonomisi ve 1990 Sonrası Krizler. 2. Baskı.

The Principles of Situated Learning: 4th and 5th Grade Primary School Science and Technology Curriculum in Turkey

Geliş Tarihi: 02.12.2013
Kabul Tarihi: 10.03.2014

Metin AŞÇI*
Hikmet SÜRMEİ**
Pınar KIZILHAN***

Abstract

Lauillard (1993) indicated the importance of association between object or fact and situation they included in the process of learning and teaching for educational quality. Knowledge has an environmental nature and it can not be thought separately from its environment. Besides this, Lauillard (1993) mentioned that students can not learn the concepts if they do not use. Lave (1996) specified that learning is influenced from the culture it arised, context and application. However at present, it was observed that knowledge presented in classrooms is transferred to students abstracting its context and culture. This circumstance is caused usually students' failure solving problems in their real life. According to Young (1993), to prepare appropriate environment for situated learning, teachers should provide to students complex, real and problem-based activities to make their students achieve knowledge. In the process of situated learning, teachers should direct their students until they recognize this process and also they should provide their students necessary advanced information. In recent years, it is true that major changes are experienced in paradigm based on learning/teaching. In recent years, there is a paradigm shift is mentioned. This case study aims to point out how often changes mentioned has taken into account in 4th and 5th Grade Science and Technology of curriculum

Keywords: Situated learning; science and technology curriculum; instructional methods and techniques.

* Yrd. Doç. Dr., Celal Bayar Üniversitesi. okan_metin@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi. hsurmeli@mersin.edu.tr

*** Dr., Ankara Üniversitesi. pinarkizilhan@hotmail.com

Durumda Öğrenmenin İlkeleri: Türkiye'de 4. ve 5. Sınıf İlköğretim Okulu Fen ve Teknoloji Programı

Öz

Lauillard (1993) eğitimdeki kalitenin istenen düzeyde olması için öğretim sürecinde öğretilecek konu veya gerçekliğin onu oluşturan durumla birleştirilmesinin önemine değinmiştir. Öğretilecek konu ve ya gerçekliğin onu oluşturan gerçek doğasından ayrı biçimde öğretilmeyeceğinin de altını çizerken aynı zamanda da öğrencilerin kullanmadıkları kavramları da öğrenemeyeceklerine değinmiştir. Diğer Taraftan Lave (1996)'de öğrenmenin onu çevreleyen kültürden, bağlamdan ve uygulamalardan etkilendiğini ortaya koymaktadır. Ancak günümüzde sınıf ortamlarına bakıldığında öğrencilere bilginin özetlenmiş ya da başka bir ifadeyle bağlamından kültüründen arındırılmış biçimde sunulduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin okul dışında karşılaştıkları gerçek yaşam problemlerini çözmelerinde başarısız olmalarına neden olmaktadır. Young (1993) 'e göre öğretmenler durumda öğrenme açısından uygun bir öğrenme ortamı hazırlamak istiyorlarsa öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecek tarzda kompleks çetrefilli ve problem çözmeye dayalı durumlar sunup öğrencilerin bunlarla baş etmelerini sağlamaya çalışmalıdırlar. Öğretmenler durumda öğrenme sürecinde öğrencileri istenen gerek duydukları gelişmiş bilgiye ulaşınca kadar domine etmeleri beklenmektedir. Son yıllarda eğitim alanında büyük değişiklikler boy gösterip, bir paradigma değişikliğinden söz edilmektedir. Bu çalışma ile durumda öğrenme yaklaşımının ilk öğretim 4 ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi için hazırlanmış programın öğretim süreçleri boyutunda ne sıklıkla ve hangi etkinliklerde hayata geçtiğinin ortaya konmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Durumda Öğrenme, Fen ve Teknoloji Programı, Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Introduction

Situated learning has been defined as a learner executing tasks and solving problems in an environment which reveals the various intended uses of the knowledge (Brown, et. al. 1989). During the last decade there has been an unprecedented interest in situated learning within the educational research community. This interest appears to be the result of developments in theoretical understanding, which includes the acknowledgment of domain-specific knowledge' role in complex thinking, the social basis of learning and the role that activity plays in cognition. These factors are elaborated below.

A sustained research effort, over the last twenty years, within cognitive psychology has revealed the significance of domain-specific knowledge to expert performance (Glaser, 1989). A number of studies provided evidence that the presence of a comprehensive and well-structured knowledge base distinguished experts from novices. Views of instruction and learning, which emphasised the development of generally applicable forms of knowledge, are being challenged by this theoretical advance. With the acknowledgment of the role of domain-specific knowledge, has emerged a view that knowledge is embedded in the circumstances of its application (Brown, et al, 1989; Rogoff & Lave, 1984). This view does not deny transfer, but conceptualises transfer as being the product of higher order thinking which enables the abstraction of principles from specific instances and then applying those to novel situations (Stevenson, 1991).

Jean Lave's and Etienne Wenger's concept of situatedness involves people being full participants in the world and in generating meaning. 'For newcomers', Jean Lave and Etienne Wenger (1991: 108-9) comment, 'the purpose is not to learn *from* talk as a substitute for legitimate peripheral participation; it is to learn *to* talk as a key to legitimate peripheral participation'. This orientation has the definite advantage of drawing attention to the need to understand knowledge and learning in context. However, situated learning depends on two claims:

It makes no sense to talk of knowledge that is decontextualized, abstract or general.

New knowledge and learning are properly conceived as being located in communities of practice (Tennant 1997: 77).

Questions can be raised about both of these claims. It may be, with regard to the first claim, for example, that learning can occur that is seemingly unrelated to a particular context or life situation.

Second, there may situations where the community of practice is weak or

exhibits power relationships that seriously inhibit entry and participation. There is a risk, as Jean Lave and Etienne Wenger acknowledge, of romanticizing communities of practice. However, there has been a tendency in their earlier work of falling into this trap. 'In their eagerness to debunk testing, formal education and formal accreditation, they do not analyse how their omission [of a range of questions and issues] affects power relations, access, public knowledge and public accountability' (Tennant 1997: 79). Their interest in the forms of learning involved communities of practice shares some common element with Ivan Illich's advocacy of learning webs and informal education. However, where Jean Lave and Etienne Wenger approached the area through an exploration of local encounters and examples, Ivan Illich started with a macro-analysis of the debilitating effects of institutions such as schooling. In both cases the sweep of their arguments led to an under-appreciation of the uses of more formal structures and institutions for learning. However, this was understandable given the scale of the issues and problems around learning within professionalized and bureaucratic institutions such as schools their respective analyses revealed (Lave & Wenger 1991).

The theory behind situated learning or situated cognition arises from the fields of psychology, anthropology, sociology, and cognitive science (Vincini, 2003). Situated learning was first expounded in the *Educational Researcher* in 1989 and has made a significant impact on educational thinking (Brown, Collins and Duguid, 1989). According to the researchers meaningful learning will only take place if it is embedded in the social and physical context within which it will be used. To achieve this, they proposed the model of *cognitive apprenticeships*, a method designed to 'enculturate students into authentic practices through activity and social interaction', and based on the successful and traditional apprenticeship model (Brown, Collins and Duguid, 1989).

The second theoretical development, which is supportive of situated learning, emanates from the now almost common acceptance of learning being a social process (Goodnow 1990). Direct and indirect social guidance between the learner and more experienced others is seen as an essential and inevitable part of the learning process (Cazden, 1993, Goodnow, 1990, Rogoff, 1990 & in press; Scribner, 1985 & 1990; Vygotsky, 1978).

Jacnick (2008) stated that the concept of situated learning clearly belongs under the umbrella of sociocultural theory, a theoretical perspective where context is believed to deeply affect learning processes. Central of this theory is the importance of learning in the construction of subjectively relevant

knowledge and individual learning skills. This learning perspectives posit the primacy of participation in authentic social interaction in order for learning to occur, in this way this learning is situated in social circumstances which are authentic, in terms of the application of that knowledge (Billett, 1994).

Herrington and Oliver (2003) mentioned, the critical characteristics of situated learning. They indicated that the critical characteristics of this theory can be examined within a framework of the roles and responsibilities of three mutually constitutive elements of the learning process: *the learner*, *the implementation* and *the interactive multimedia program*. With respect to their contention, situated learning requires the complete integration of the three elements and it is only when these elements are considered together in the instructional design process that the full value of this evolving instructional model can be gained. They stressed that it is important when designing interactive multimedia to consider all three interacting and overlapping elements and it is not enough to produce a program without thought for how it will be used by the students or how it will be implemented to support the learning process. From this point of view they described the critical characteristics of situated learning theory and they believed that useable knowledge is best gained in learning environments which feature the following characteristics. Therefore the learning environments will: provide authentic context that reflect the way the knowledge will be used in real-life, authentic activities; access to expert performances and the modelling of processes; multiple roles and perspectives; coaching and scaffolding at critical times; for integrated assessment of learning within the tasks; promote reflection to enable abstractions to be formed; articulation to enable tacit knowledge to be made explicit and support collaborative construction of knowledge.

Proponents of situated theory approach mentoring in two different ways, either through direct guidance from an expert or through the legitimate peripheral participation model proposed by Lave & Wenger (1991). The first, the method used by Griffin (1995), employs an expert to model and then coach students while they learn the techniques. The expert is not employing the techniques for his/her own benefit, but is using skills to show novices how to apply them. In contrast, within the legitimate peripheral participation model, the entire community of practice is working on the product, and novices learn as much or more from observation of other, somewhat more advanced participants as by direct guidance from an expert.

Many teaching practices implicitly assume that conceptual knowledge can be abstracted from the situations in which it is learned and used. This article

argues that this assumption inevitably limits the effectiveness of such practices. Drawing on recent research into cognition as it is manifest in everyday activity, the authors argue that knowledge is situated, being in part a product of the activity, context, and culture in which it is developed and used. They discuss how this view of knowledge affects our understanding of learning, and they note that conventional schooling too often ignores the influence of school culture on what is learned in school. As an alternative to conventional practices, they propose cognitive apprenticeship (Collins, Brown, & Newman, in press), which honors the situated nature of knowledge. They examine two examples of mathematics instruction that exhibit certain key features of this approach to teaching (<http://tip.psychology.org/lave.html>).

In the creation of classroom tasks, apparently peripheral features of authentic tasks--like the extralinguistic supports involved in the interpretation of communication--are often dismissed as "noise" from which salient features can be abstracted for the purpose of teaching. But the context of activity is an extraordinarily complex network from which practitioners draw essential support. The source of such support is often only tacitly recognized by practitioners, or even by teachers or designers of simulations. Classroom tasks, therefore, can completely fail to provide the contextual features that allow authentic activity. At the same time, students may come to rely, in important but little noticed ways, on features of the classroom context, in which the task is now embedded, that are wholly absent from and alien to authentic activity. Thus, much of what is learned in school may apply only to the ersatz activity, if it was learned through such activity (Suchman, 1988).

Situated learning theory based on the assumptions of constructivist approach which can be clarified as "learning is structured through real life context, real tasks and social experiences". In respect of this theory, knowledge is situated and it belongs to part of the context, the cultures it is used and developed. With the development of new curricula at the primary education level in Turkey, the Science and Technology Education curriculum was renewed based on constructivist approach. The major goal of the Science and Technology curriculum makes students scientifically literate persons which means that students should understand the interrelationships among the natural world, technology, and science and apply scientific knowledge and skills to personal decision-making and the analysis of societal issues. (Mc Lellan, 1995).

In this study it was tried to display how extent of relationship between principles of situated learning and the sample of methods and techniques

presented for the teachers in primary education programme which based on constructivist approach and prepared for 4 and 5 grade science and Technology curricula

Method

In this study, the technique of document analysis was used which is existent in qualitative research methods. The sample firstly were obtained from primary school science and technology curriculum employed in 2011-2012 academic year and the literature related with educational field. Articles secondly, web sites related to situated learning were also analyzed to gather needed information. The methods and techniques suggested to teachers for related activities in science curriculum and the principles of situated learning are the major data for this study. After all this, by using all data collected table 1 was prepared by researchers. Table 1 shows that how related techniques suggested to teachers with the principles of situated learning. Each grade was analyzed separately in order to match up techniques suggested to teachers with the principles of situated learning. During the preparing table 1 techniques suggested to teachers has put into table vertically and then the principles of situated learning has put into table horizontally. After completing this, relationship and frequency of techniques used and the principles of situated learning were analyzed to make clear correlation of those. 4th grade and 5th grade science and technology curriculum and course books of science and technology are major sources in preparing table 1.

Findings and Results

Results showed that there was strong relationship between the methods and techniques accommodated in the new fourth grade Science and Technology Education curriculum and the principles of situated learning theory. This relationship pointed out that comparing with other situated learning principles, *the principles of authentic context, authentic activities, expert performances, multiple roles and perspectives, articulation to enable tacit knowledge and integrated assessment of learning* were accommodated in this curriculum. Providing relevance to the principles of situated learning theory the methods and techniques of concept map, modelling, experiment (experimentation), problem solving, matching concepts, discussion, questioning- answering, drama, computer assisted instruction, analysing meaning were used in this curriculum.

However the results showed that the principle of *collaboration*,

coaching and *scaffolding* and *promote reflection* were less accommodated compared with other principles in the new fourth grade Science and Technology curriculum. Providing relevance to the these principles the methods and techniques of discussion, drama, modelling, experimentation and besides interpretation of the graphics and display exhibition were used in this curriculum.

On the other hand analysis of the fifth grade Science and Technology Education curriculum showed the consistency between the methods and techniques presented in this curriculum and the principles of situated learning theory. This relationship pointed out that compared with other situated learning principles, the principles of *authentic activities*, *collaborative*, *reflection and integrated assessment of learning* were considered in this curriculum. Providing relevance to the principles of situated learning theory, it can be observed that the methods and techniques of drama, problem solving, experimentation, displaying poster and exhibition and presenting in front of the expert were used.

However the results showed that the principle of *expert performances*, *multiple roles and perspectives* were less presented in fifth grade Science and Technology Education curriculum. Through these principles the methods and techniques of watching films, doing project and outdoor activities (trip) and observations were used.

Table 1 The Principles of Situated Learning and Activities of Fourth and Fifth Grade Science and Technology Course at Elementary Level in Turkey

Activities	Authentic context		Authentic activities		Expert performances		Multiple roles and perspectives		Collaborative		Coaching and scaffolding		Reflection		Articulation		Integrated assessment		
	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	
I. UNIT	Concept Mapping	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5
	Modelling																		
	Discussion																		
	Open-Ended Questions																		
	Analyzing Graphs																		
	Puzzle																		
	Matching																		
	Filling Blanks																		
	Advertisement																		
	Correct- Incorrect																		
II. UNIT	Simulation																		
	Experiment and Discussion																		
	Brain Storming																		
	Discussion																		
	Puzzle																		
	Concept Mapping																		
	Categorizing																		
	Observation																		
	Experiment and Observation																		
	III. UNIT	Drawing Pictures																	
Poster and Project																			
Matching Concepts																			
Analyzing Graphs																			
Ask to an Expert																			
Formulating Data																			
Discussion																			
Matching																			
Writing a Story																			
IV. UNIT		Matching																	
	Experiment and Discussion																		
	Simulation																		
	Movie																		
	Questioning- Answering																		
	Questioning- Answering																		
	Observation																		
	Discussion																		
	Project																		
	IV. UNIT	Movie																	
Modelling																			
Dramatization																			
Observation																			
Discussion																			
Matching Concepts																			
Categorizing																			
Matching Words																			
Finding the Mistakes																			
IV. UNIT		Modelling																	
	Filling the Blanks																		
	Learning by Doing																		
	Simulation																		
	Poster																		
	Concept Mapping																		
	Problem Solving																		
	Concept Mapping																		

Unit	Activity	Start	End
V. UNIT	Computer Assisted Instr.		
	Questioning and Answering		
	Discussion		
	Modelling		
	Matching Words		
	Filling the Blanks		
	Concept Mapping		
	Categorizing		
	Trip		
	Exhibition		
	Open-Ended Question		
	Matching		
	Project		
	Analyzing Tables		
	Analyzing Meaning		
	Poster		
	Discussion		
VI. UNIT	Observation		
	Trip and Observation		
	Exhibition		
	Open-Ended Question		
	Categorizing		
	Group Study		
	Poster		
	Experiment		
	Inquiry		
	Observation		
VII. UNIT	Computer Assisted Instr.		
	Discussion		
	Modelling		
	Matching the Words		
	Experiment		
	Analyzing Meaning		

Table 1 shows that fourth and fifth grades “*Science and Technology*” curriculum include contexts suitable for situated learning theory. The activities presented in the new fourth and fifth grade Science and Technology curriculum were found relevant to the authentic activities. Attending these activities students find and solve the problems they given, in other words, solutions of the problems are discovered by the learners. The most important thing in this principle is that activities should be authentic which means that they should be related with the real world.

From the analysis of the fourth grade Science and Technology Education curriculum, it can be understand that students access to expert performances and modeling of process by doing experiments and project, modelling, and also observing the teachers performing skills before the task. This performances showed the appropriateness of the activities with the principle of expert performances and the modelling of process. However this principle was not sufficiently considered in fifth grade Science and Technology Education curriculum.

Many activities presented in the fourth and fifth grades Science and Technology curriculum contained discussion sessions to get the students perceptions related with the context and some of these activities give the students multiple roles and oppurtunities to explore the context from a number of perspectives. This means that the new fourth grade Science and Technology

curriculum gave place to provide multiple roles and perspectives of the learners. On the other hand in the activities of fifth grade Science and Technology Education, students were not given opportunities to reveal their perceptions.

A lot of activities presented in the fourth “*Science and Technology*” curriculum included activities to provide students discussing the issues, reporting back, presenting the findings, debating the issue and thus they have the opportunity to articulate, negotiate and defend their knowledge. Whilst the activities presented in the new fifth grade Science and Technology curriculum were including sufficient collaborative studies, the activities presented in the new fourth grade Science and Technology curriculum were including insufficient collaborative studies.

However the results of this study showed that the teachers' role in coaching and scaffolding to the students were not enough. Analysis showed that the teachers' role as a coach should be increased. Results of the analysis of the fifth grade “*Science and Technology*” curriculum showed the consistency of the reflection principle and the activities. However in the curriculum of fourth grade the principle of promoting reflection to enable abstractions to be formed was considered insufficiently.

Discussion

Situated learning suggests a view of the nature of people, learning, and work different from the view that motivated the initial design of consultation programs and intelligent tutoring systems in the 1970s. This epistemological shift suggests a different view of how people use tools and what kinds of tools would be helpful. Rather than delivering to students what has already been preconceived and designed, we seek to develop tools for representing what's problematic about a situation, alternative designs, and interpretations of policy for each other (Wynn, 1991)

It can be concluded that many activities seen in the fourth and fifth grades Science and Technology curricula included the principles of situated learning theory. Moreover, as it is said before it was found some differences between these two grades levels. Here it was tried to discussed that why such differences could be stemmed from. The reason why accomodating insufficiently the principle of *collaboration*, *coaching* and *scaffolding* and *promote reflection* compared with other principles in the new fourth grade Science and Technology curriculum may be arised from students' or teachers' attitudes. Hence, teachers ought to give priority collaboration and scaffolding. Also, in

order to promote reflection of the students teachers must give much more importance the activities included modeling, analyzing graphs during the situated learning process. A situated learning environment would require students to reflect upon a much broader base of knowledge to solve their problem. The simple fact of being adjacent to a particular topic would be no guarantee that the information is relevant to the problem. In order to solve the problem or complete the task, the student would be required to reflect upon the whole resource by predicting, hypothesising, and experimenting to produce a solution. (Collins and Brown, 1988).

A situated learning environment provides for coaching at critical times, and scaffolding of support, where the teacher provides the skills, strategies and links that the students are unable to provide to complete the task. Gradually, the support (the scaffolding) is removed until the student is able to stand alone (Collins, Brown and Newman, 1989; Griffin, 1995; Harley, 1993; Collins, 1988; Young, 1993).

The reason why performing insufficiently the principle of *expert performances, multiple roles and perspectives* in fifth grade Science and Technology Education curriculum may be arisen from difficulties of such activities. Therefore, teachers should encourage to students' multiple roles and expert performances in the classroom. To that end, teachers also can give much more responsibilities for the students outside the classroom. Because situated learning activities are in need of moving beyond the classroom. According to Lave and Wenger, situated learning environments provide access to expert performances and the modelling of processes, allowing students to observe the task before it is attempted. Such access enables narratives and stories to be accumulated, and invites the learner to absorb strategies which employ the social periphery (legitimate peripheral participation (Lave and Wenger, 1991).

Dramatization serves to activate students' creating thinking abilities and it also contains many activities; such as collaboration, discussion, questioning-answering. It is crucial that using the dramatization techniques in both fourth grade and fifth grades curricula. Due to dramatization covers many instructional methods and techniques in situated learning, it should be given importance as instruction period. Classroom interaction in the drama classroom has also received some scholarly attention as a topic of investigation. For instance, Kao & O'Neill (1998) share their research on classroom discourse when educational drama is used within a Taiwanese university EFL classroom. Through a descriptive and quantitative investigation focused on student

interactions, this systematic study provides insights as to how drama-based pedagogy can encourage participants to become more active language users while maintaining equal participation status. A similar study by Wilburn (1992) found that the nature of classroom discourse and teacher talk shifted significantly with his elementary Spanish immersion class when drama was used. Specifically, he found that, when educational drama was implemented, the students were naturally inclined to play a bigger role in participating and constructing classroom dialogue.

References

- Billet, S. 1994, 'Situated Learning in the workplace - having another look at apprenticeships,' *Industrial and Commercial Training*, 26 (11), 9-17.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, J. S. and Duguid, P. (1993). Stolen knowledge. *Educational Technology*, 33(3), 10-15.
- Collins, A. (1992) Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.) *New directions in educational technology*. Berlin: Springer-Verlag, 1992.
- Griffin, M. M. (1995). You can't get there from here: Situated learning, transfer and map skills. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 65-87.
- Herrington, J., Oliver, R. (1995) *Critical Characteristics of Situated Learning: Implications for the Instructional Design of Multimedia*. Paper presented at the twelfth annual ASCILITE
- Jacknick, C. M. (2008). Using Situated Learning to Examine the Language of Teaching and Learning. Teachers College, Columbia University, Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 8, (1).
- Kao, Shin-Mei; O'Neill, Cecily (1998): *Words into Worlds: Learning a Second Language through Process Drama*. Stamford, CT: Ablex Publishing
- Lave, Jean and Etienne Wenger. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Retrieved from http://www.zephorias.org/alterity/archives/2005/07/lave_and_wenger.html
- Retrieved from <http://tip.psychology.org/lave.html>
- McLellan, H. (1995). *Situated Learning Perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications
- National Research Council (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School: Extended Edition*. Washington, DC.
- Oliver, R. & Herrington, J. (2003). Exploring technology-mediated learning from a pedagogical perspective. *Journal of Interactive Learning Environments*, 11(2), 111-126.
- Suchman, L. (1988). *Plans and Situated Actions: The Problem of Human/Machine Communication*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wilburn, Deborah (1992): Learning through Drama in the Immersion Classroom. In: Bernhardt, Elizabeth (ed.): *Life in language immersion classrooms*. Philadelphia: Multilingual Matters 86, 67-83
- Wynn, E. (1991). Taking Practice Seriously. In J. Greenbaum and M. Kyng (editors), *Design at Work: Cooperative design of computer systems*. p. 45-64.
- Young, M. F. (1993). Instructional Design for Situated Learning. *Educational Technology Research & Development*, 41(1), 43-58.
- Young, M. F. (1995). Assessment of situated learning using computer environments. *Journal of Science Education and Technology*, 4 (1), 89-96.
- Vincini, P. (2003). *The Nature of Situated Learning*. Innovations in Learning, February.

Abdullah Ziya Kozanoğlu Romanları'nın Gençlerin Duygusal Gelişimine Etkileri*

Ahmet İhsan KAYA**

Geliş Tarihi: 17.12.2013

Kabul Tarihi : 06.05.2014

Öz

Çocukların ve gençlerin gelişiminde etkili olan unsurlardan biri de tarihi romanlardır. 1930'lu yılların popüler tarihi romancılarından Abdullah Ziya Kozanoğlu, Türk edebiyatında tarihî macera ve çizgi romanlarının ilk temsilcisidir. Eserlerinde İslam öncesi, İslam sonrası ve Osmanlı tarihine yer veren yazar, romanlarında Cengiz Han, Attila, Gültekin, Battal Gazi, Malkoçoğlu, Piri Reis gibi önemli kahramanları konu alır. Sade dili ve akıcı üslubuyla geniş kitlelere hitap eder. Zira yazar, çocuklara ve gençlere Türk büyüklerini sevdirmeyi ve onlara tarih bilincini aşlamayı amaçlar. Ancak Kozanoğlu'nun eserleri eğitim açısından incelendiğinde çocuklardan çok yetişkinlere hitap ettiği görülür. 1930'lu yıllardan bu yana çok sayıda okuyucuyla buluşan bu romanlar, ne yazık ki ergenlerin ve çocukların duygusal gelişimi bakımından incelenip değerlendirilmemiştir. Bu çalışma, Kozanoğlu romanlarının çocukların ve ergenlerin duygusal gelişimlerine etkilerini konu edinecektir.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat, Tarihî roman, Abdullah Ziya Kozanoğlu, ergenlik çağı, duygusal gelişim.

* “Abdullah Ziya Kozanoğlu'nun Hayatı Sanatı Eserleri ve Romanlarının Gençlerin Duygusal Gelişimine Etkileri” başlığıyla 2010 tarihinde hazırlanan doktora tezinden düzenlenmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
ikaya@gantep.edu.tr

The Effect of the Novels of Abdullah Ziya Kozanoğlu on the Emotional Development of Youth

Abstract

Historical novels are effective tools in development of children and teenagers. Abdullah Ziya Kozanoğlu, a popular historical novelist of 1930s, was the first representative in genre of historical adventure and historical comics in Turkish literature. In his novels and comics books, the author mentions pre-Islamic, post-Islamic, and Ottoman history era with important characters of these eras such as Cengiz Han, Atilla, Gultekin, Battal Gazi, Malkocoglu, and Piri Reis. Through the simple and fluent language in his books, he appeals to a lot of readers. The purpose of the novelist is to endear great Turkish characters in the history and to inoculate historical consciousness to children and teenagers. If Kozanoğlu's work is investigated by educational perspectives, it can be clearly seen that his work appeals for adults rather than children. Although his work has been reaching too many readers since 1930s, his work has not been investigated through the perspective of emotional development of children.

Keywords: Literature, historical novel, Abdullah Ziya Kozanoğlu, puberty, emotional development

Giriş

Edebî eserler, kalplere hitap etmesi ve insandan insana duyguları aktarması bakımından farklılık gösterir. Kitaplar, bireyde özlemler, hayaller, tutkular ve sevgiler uyandırdığı gibi kişinin bilinç düzeylerini de yükseltir. Kitaplar vasıtasıyla kendilerinden önce yaşamış insanlara karşı sevgi duyabilen kişiler, kendilerinden uzaklarda yaşayan insanlarla görüşmeden de anlaşabilme fırsatı yakalar. Zira Yunus Emre, Pir Sultan Abdal, Nasrettin Hoca, Köroğlu, Mevlânâ, Baki, Fuzulî, Yahya Kemal, Mehmet Akifler, Yaşar Kemaller zaman zaman bize en yakın akrabamızdan, tanıdıklarımızdan daha yakın görünür. Çoğu zaman onları etrafımızdaki insanlardan daha çok severiz. Sadece sanatçılarla değil, onların kahramanlarıyla da, mesela Seyfi Baba, Küçük Ağa veya İnce Mehmet'le bütünleşir, hemhal oluruz (Kaplan, 1999: 164).

Romanların psikoloji, sosyoloji ve tarih gibi sosyal bilimlerle ilişkisi vardır. Bu yönüyle romanlar çevremizi aşip çağlarla bütünleşmemizde çok etkili olur. Yüzyıllar öncesine gitmek, tarihimizle bütünleşip büyüklerimizle hemhal olmak için tarihi romanlara müracaat etmemiz gerekir. Tarihi roman yazarının, hem tarihsellik ilkesinin hem de eyleminin yazımsal boyutunun bilincinde olması gerekir. Yani yazar hem tarihsel bir olayı belirli bir bilinç düzeyinden yola çıkarak irdelemeli hem de yapıtının roman olma niteliğini hep göz önünde bulundurmalıdır. (Göğebakan, 2004: 15).

Tarihi romanın ilk örneği, romantizmin ve milliyetçilik akımının tesirinde, İskoçyalı Sir Walter Scott (1771-1832) tarafından kaleme alınır. Ardından İskoç-İngiliz yazar Robert Lois Stevenson (1850-1894), Alexander Dumas (1762-1806), Howard Pyle (1853-1911) bu türü devam ettirir. Türk edebiyatında ise tarihi romanın ilk örneğini Yeniçeriler eseriyle Ahmet Mithat Efendi verirken Namık Kemal de Cezmi ile devam ettirir. Türk edebiyatında Tanzimat'ın ilk döneminden Milli Edebiyat'a kadar tarihi roman yazılmaz. Ancak Ziya Gökalp, Ömer Seyfettin, Halide Edip, Ahmet Hikmet Müftüoğlu gibi yazarlarla tür yeniden hareketlenir. Cumhuriyet döneminde ise tarihi romanlarda büyük artış görülür.

Cumhuriyet'ten hemen sonra yazılan tarihi romanlar, macera dolu olayları anlatması ve dilinin sade-akıcı olması nedeniyle çocuk kitapları arasında yer almıştır. Bu türde başta Abdullah Ziya Kozanoğlu olmak üzere Feridun Fazıl Tülbentçi, M. Turhan Tan, Ragıp Şevki Yeşim, Sevda Sezer, Bekir Büyükarkın gibi yazarlar eserler vermiştir. Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü'nün 1953 yılında 512 ortaokul öğrencisi üzerine yaptığı bir çalışmada Kozanoğlu'nun en çok okunan yazarımız olduğu sonucuna varılmıştır (Demiray, 1969: 171).

Bugün kırk beş yaşın üzerinde olup da çocukluk ve gençlik yıllarında Kozanoğlu'nu okumayan pek az kişi vardır. Kitap okuma alışkanlığı olmayan hatta okuma yazma bilmeyenler bile onun roman kahramanlarını bilir. Çünkü Kozanoğlu'nun Kızıl Tuğ, Battal Gazi, Kolsuz Kahraman, Gültekin gibi eserleri beyaz perdeye aktarılmış ve günümüze kadar onlarca kere seyirciyle buluşmuştur. O dönemin çocukları olan günümüz aydınları ve yetişkinlerini etkileyen Abdullah Ziya Kozanoğlu'nun eserleri hakkında neredeyse hiç araştırma yapılmamıştır.

Çocuk edebiyat yazarları arasında sayılan A. Ziya Kozanoğlu, daha çok ilk gençlik çağındaki bireylere hitap eder. Biz bu çalışmamızda Kozanoğlu'nun romanlarının, ergenlerin duygusal gelişimlerine etkileri açısından değerlendirmeye geçmeden önce ergenlik döneminin özelliklerine genel olarak bakmaya çalışacağız.

Ergenliğe Geçiş ve Kimlik Kazanımı **a) İlk Gençlik Çağı ve Özellikleri**

İlk gençlik çağı, aşılması zor olan gelişim evrelerinden biridir. Bu dönemde kız çocukları erkek çocuklarına göre 1 ya da 2 yıl önce ergenliğe girer. Ergenlik, ülkemizde kızlarda ortalama 10-12, erkeklerde ise 12-14 yaşları arasında başlar.

Ergenlik, bireyin yüzünde çocukluktan ayrıldığını gösteren alâmetlerle başlar. Boy uzar, adale kuvveti çoğalır ve adale kuvvetinden faydalanacak türlü türlü maharetler ve faaliyetler göze çarpar. Çocuk bir ara eskisi gibi güzel görünmez, adeta çirkinleşir. Erkeklerde ses kalınlaşır, kızlarda ince ve keskin bir hal alır. Yüzün görünüşünde simetrik olmayan büyüme ve gelişmeler bireyi şaşkınlığa düşürür. Diğer taraftan da zihinsel yeteneklerinde farklılıklar başlar. Yani somut işlemden soyut işlemler dönemine geçiş yaşanır. Bu süreçte, bireyin hayata bakış açısı değişir, birey idealizm kazanır. Ergenliğe giren birey cinsellik, ahlâk ve din gibi konularla ilgili değerler takımı oluşturur. Bir yanlarıyla hâlâ çocuksu özellikler taşıırken öteki yanlarıyla da bir yetişkin gibi davranarak bağımlılıktan bağımsızlığa geçiş çağını yaşarlar. (Zengin, 2000: 41-43); (Çaplı, 1973: 191).

Gelişim evreleri birbiri üzerine inşa edilen birer yapı taşları gibidir. Bu nedenle birinde yaşanan problem diğerlerini de etkiler. Erikson, ergenliğin diğer dönemlere göre çok daha kritik olduğunu söyler. Çocuklar oldukça uzun ve dengeli bir davranış döneminden sonra ansızın değişen dengesiz ve düzensiz bir evreye girer. Bu dönem özlem duyulan bir yaşam dilimi olmadığı gibi gelişmekte olan çocuk için de yaşanması oldukça zor olan bir fırtına ve

gerginlik evresidir (Yavuzer, 1998: 284). Zira bu döneme buluş çağı, delikanlılık yılları, yeniyetmelik çağı, ikinci kez dünyaya geliş ve fırtına çağı gibi isimler verilir.

Ergenliğe giren birey fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve sosyal yönden topyekûn bir değişim süreci yaşar. Ani iniş-çıkışlar yaşayan ergen, çabuk sevinir, çabuk üzölür, olur olmaz şeyi sorun yapar. Tepkileri önceden kestirilemeyen bireyin derslere ilgisi azaldığı gibi çalışma düzeni de bozulur. Bencilleşen birey farklı isteklerde bulunur yasakları saçma, haklarını yetersiz görür. Evdeki kuralların çokluğundan sıkılır, uyarılara ani tepki gösterir, kabalaşır, ters yanıtlar verir. “Bana karışamazsınız ben çocuk değilim” der. Sürekli bir gidiş-geliş içindedir, kabına sığmaz gibidir. Evde durmak istemez, dönüş saatlerine aldırılmaz, yemeğe geç gelir, gece sokağa çıkmak ister. Dağınık ve savruk olur, sık sık bir şeyler devirip kırar. Aşırı bir alınganlık ve duyarlılık içinde olan gençler, eksiklik duygularını depreştirdiğı için eleştiriyi sevmezler. Eleştiriler ya da düş kırıklıkları bir kısım gençlerde kimi zaman büyük yıkıntı ve umutsuzluklara neden olur. Bu yüzden, aralarında hayatlarına son verebilecek kadar ileri gidenler bile çıkmaktadır (Çaplı, 1973: 196-197; Yörükoğlu, 1996: 38-39).

b) Ergenlik ve Kimlik

Bireyi diğerinden ayıran manevî genel karakteristiklerin topuna birden “kişilik” yahut “şahsiyet” denir. Bunlar belli belirsiz olmakla beraber birer gerçektir. Kimlik edinme sürecinde olumlu ve olumsuz özdeşimler kuran birey başkalarına ne denli bağımlı olunursa olsun, kendini diğerlerinden ayrı bir varlık olarak görmesi gerekir. Kimlik arama çabasında olan gençler, her şeyden evvel ideal bir benlik aramaya çalışır. Bazen bu ideal ben, bir düş, bir özlem olarak kalır. Aradığı beni yakalayınca mutlu, ulaşamazsa mutsuz olur ve çoğu zaman bunalımlara düşer. Kendi kendine sık sık “Ben kimim?” sorusunu yönelttiğı için bu döneme kimlik arayışı dönemi de denebilir (Cole ve Morgan, 2001:377).

Erik Erikson'a göre, ergenlik döneminin en önemli sorunu kimliktir. Ergen başarılı bir kimlik kazanırsa kendine güvenen ve kendinden emin bir kişi olur, aksi durumda rol karmaşasına düşer¹. Böylece gerek kendi içinde ve diğer insanlarla gerekse toplum ilişkilerinde problem yaşamaya başlar. İç barış olmayınca önce kendine zarar verir. Çevreye ve topluma uyum

¹Erikson, E. (2009)<http://www.ozelegitim.web.tr/eriksona-gore-cocuklarin-gelisim-donemleri-t2403.html?s=fc2cde48e13eff3fbf45779d732e48c7&p=11986> (26.03.2010)

sağlayamadığından topluma sırt çevirir. "Çocukluğundaki kötü örneklerle dönüş yapar: Madem ben sizin istediğiniz gibi olamıyorum, öyleyse istemediğiniz gibi olacağım der... Kimi genç de topluma sırt çevirmek yerine topluma meydan okuyarak olumsuz kimliğini kanıtlamaya, benimsetmeye çalışır. Şiddet eylemcileri, teröristler bunlara örnek gösterilebilir" (Yörükoğlu, 1996: 116).

Albert Bandura sosyal öğrenme kuramında model almada gözlemciliğin önemli bir yeri olduğunu vurgular. Zira gençler önce çevrelerini ve muhataplarını çok iyi gözlemler ve sorgular, ardından sevdiği kişilerle özdeşim kurar. Model alma ya da özdeşim kurma olarak adlandırılan bu süreçte genç, aile bireylerinden başlayarak çevredeki kişilere, düşüncelere, kültüre doğru gittikçe genişleyen bir alanda, istemli ya da istemsiz olarak benimsediği, özümlediği düşünce, davranış, tutum ve eylemlerde bulunur. Hayranlıkların ve tutkuların yaşandığı bu devrede bireyler beğendikleri ve saydıkları insanların kolayca etkisi altına girer ve onlarla özdeşim kurarlar.

Bu yaşlardaki birey, sık sık hayaller kurar, kendini bir kahraman gibi görür. Bazen hayranlık duyulan bir spor yıldızı, bir sinema oyuncusu, buluşlar yapan bir bilgin, göz kamaştırıcı bir hekim, ülkesini birden kalkındıracak bir devlet adamı ya da kadınları ardından koşturan yakışıklı ve zengin bir insan olarak görebilir. Hayaller âleminde yaşayan genç, doğal olarak beğendiği kişileri taklit etmeye başlar. Onları kılıklarıyla, konuşma biçimleriyle, görüşleri ve davranışlarıyla bir süre kendinde yaşatır. Kimlik oluşumu bu özdeşimlerin bittiği yerde başlar. Bu yeni benlik, özdeşimlerin birbirine yamanmasından oluşan bir benlik değil parçaların toplamından öte, yeni bir bireşimden oluşur (Yörükoğlu, 1996: 104- 110).

Kozanoğlu'nun Romanlarının Gençlerin Duygusal Gelişimlerine Etkileri

a) Olumlu Duygular

Kalabalıklar birbirlerine sevgiyle bağlandıkları zaman millet olma bilincine ulaşır. Sevgiyi içselleştiren toplumlar barış ve huzur; ondan yoksun olanlar ise kaos ve anarşi içinde yaşarlar. Huzurlu bir toplumun inşasında görev en çok sanatçılara ve aydınlara düşmektedir. Cumhuriyet dönemi aydınlardan Abdullah Ziya Kozanoğlu, Türk gençlerine millet olma bilinci aşılama yolunda çok sayıda eser veren yazarlarımızdan biridir.

"Tarihi sevdiren adam" olarak tanınan Kozanoğlu, genç neslin tarihiyle bütünleşmesini ve Türk büyüklerine karşı muhabbet duymasını arzular. Bunun için toplumu bilgilendirmek, halkın milli hafızasını yenilemek ve mazide

yaşayan kahramanları unutulmuş tarih sayfalarından kurtarıp bizzat hayatın içine sokmak ister. Kalemimi -Türk çocuklarının kalbinde- kendisine adımı, dilimizi, bayrağımızı, varlığımızı borçlu olduğumuz Türk kahramanlarımızın hayalini canlandırmak, kendilerine güvenmelerini, atalarıyla övünmelerini, kendilerini başarılı görmelerini sağlamak için kullanır (Kozanoğlu, 2003: 5).

Kozanoğlu, hem İslam öncesi dönemi hem de İslam sonrası dönemleri konu alan romanlarında model alınacak kahramanları üstün özellikleriyle; diğerlerini ise olumsuz yönleriyle okuyucuya tanıtır. Bu nedenle okuyucu insanlığa ve ülkesine hizmet edenlere sevgi; kendi ulusundan da olsa zaaflarına yenik düşen, çıkarlarını ülkenin değerlerinden üstün tutanlara da nefret duyar.

Yazar, Türk büyüklerinden Attila'yı olumlu yönleriyle ön plana çıkarır. İktidar ve güç sahibi Attila, alçak gönüllü, bağışlayıcı bir karakter ve sevgi dolu bir yüreğe sahiptir. Kendi ulusu gibi diğer uluslara da adaletli davranır. Bunun için Bizans şehirlerine çıkartma yaparken sevgi gösterileriyle karşılaşır. "...Atilla'nın adından bile tirtir titreyen şarın kapıları açılıyor, büyük hakan ordusuyla şara giriyordu. Pencerelerden, damlardan şarkılar ve alkışlarla onu karşılayanlar başına çiçekler serpiyorlardı" (Kozanoğlu, 2003a: 51).

Attila, Rum Beylerini cezalandırmak için bir sefer hazırlığı yapar; ancak mazlum Rum halkını düşünerek seferi iptal eder ve etrafındakilere şunları söyler:

"Bilmiyor mu ki ben bir dileğimle onun sığındığı ülkeyi baştanbaşa yakar, taş üstünde taş bırakmam. Bilmiyor mu ki ben bugün milyonlarca zavallının yersiz yurtsuz kalmasına gönlüm razı olsa, onun sığınıyorum dediği Roma imparatorunun tacını basına geçirir, memleketinde bir tek sağ insan bırakmam!" (Kozanoğlu 2003a: 164).

Diğer kahramanımız Gültekin, Çinlilere kaşı verdiği mücadeleler ve dik duruşuyla Türk milletinin büyüklüğünü ve üstünlüğünü gösterir. O korkusuz ve yürekli biridir, tek olduğu halde Çin imparatoriçesi ve komutanlarına şöyle haykırır:

"Ben, sizin kendinize köle, gön yapabileceğinizi sandığınız, elli senedir boyunduruğunuz altında inleyen Türkleri kurtaran Kutlu Han Asena'nın oğluyum. Ben, kurt başlı gök sancağımızı bütün acunda dalgalandırmaya ve sizin köle yaptığınız Türkleri de size başbuğ yapmaya ant içmiş bir Türküm... Ben, başımı getirene dört at yükü altın vereceğini tellâllarımızla bağırttığımız Gültekin'im. Benden, benim kargımın demirinden, atımın nallarından kendinizi koruyun!" (Kozanoğlu, 2003b: 52)

Kolsuz Kahraman romanındaki Alpagoda Gültekin gibi Çinlilerle mücadele eden bir yiğittir. Türklerin büyük ve köklü bir millet oluşu onun

mücadele dolu hayatıyla anlatılmaya çalışılır. Alpago, Türklerin millî değerlere önem verdiklerini Çin Bey'inin kızı Sarıçiçek'e şu cümlelerle anlatır:

“Biz hakanı da severiz, fakat bayrağımıza, yurdumuza, ulusumuza olan sevgimiz daha başta gelir. Bir Türk, bir Çinli değildir. Çince değil, Türkçe konuşur. Bir Çinli gibi saçlarını uzatmaz, bir Çinli gibi düşünemez, bizim başımızdan çekilmek istemeyen başları biz zorla ezeriz. Bizim sırtımızda yaşamak isteyenlerin sırtlarını biz kılıçlarımızla deleriz. Ne mutlu bana ki, Türk ulusunun ünü, dili, kuruluşu, bayrağının dalgalanışı yolunda baş kesmişim, saray basmışım, hanlar öldürmüşüm; kardeşlerime kendi dilini, kendi benliğini öğretecek olan Türk başbuğu Gültekin'e yardım etmişim”(Kozanoğlu, 2008a: 91).

Yazar gençlerde olması gereken ruhu, Sarı Çiçek'in kalbinden geçenleri aktararak verir: "... Bu adamda o çağlarda kimselerde bulunmayan bir şey vardı, o hakana değil, ulusuna, bayrağına tapıyordu" (Kozanoğlu, 2008a: 91).

Kozanoğlu'na göre mazisini bilmeyen tarihini sevemez. Bunun için çocuklara ve gençlere tarihî bilgilerin verilmesini ister. Zira bu milletin evladı olan Gültekin ve Alpago gibi yiğitleri ve onların Çinlilere karşı mücadelelerini anlatarak ulusunun köklü bir medeniyete ve güçlü bir yapıya sahip olduğunu hatırlatır.

Yazar, bireylere toplum içinde başarılı ve saygın bir yere çıkabilecekleri öz güveni kavratmayı ve evrensel değerlere saygılı olma bilincini vermeyi amaçlar. Evrensel değerlere önem veren Attila, kendisini öldürmeye gelen Bizans elçilerini, önemli konuklar gibi ağırlar. Kendisini öldürmeye gelseler bile bir -Hakan olarak- onlara el kaldırma küçüklüğüne düşülmemesi gerektiğini belirtir. Buna şaşırın ve aklının almadığını ifade eden Başbuğ Argon'a şunları söyler: "Öç almak kolay bir iş, hayvanlar bile yapabilir, fakat affetmek çok güç, ancak tanrıların başaracağı bir iştir" (Kozanoğlu, 2003a: 192).

Kozanoğlu, bazı Türk büyüklerinin yanlış anlatılıp hak etmedikleri bir konuma itilmesine üzüldür ve bunların düzeltilmesini ister. Mesela, Kubilay Han'ın kan döken, gaddar ve zalim olarak tanıtılmasını “Kubilay Han'ın Gelini” adlı eseriyle düzeltmeye çalışır. Romanda asıl kahraman Timur Barakhan, zalimliğiyle tanınan Kubilay Han'ı ortadan kaldırmayı planlar. Ancak Kubilay Han'ı yakından tanıyınca bu planından vazgeçer; hatta onu ölümden kurtarır.

“Niçin öldüreceğin insanı kurtardın?” diye sorulduğunda: "Ben bir Hakan'ı, yoksul insanları köpek gibi kullanan, dedesi Cengiz, babası Tuluy Han gibi insanlık kasabı bir canavarı öldüreceğimi sanıyordum. Halbuki karşıma bir insan çıktı. Timuçin gibi bir katilden Kubilay gibi bir torun çıkacağını kim

umardı?" der (Kozanoğlu, 1966: 170).

Okuyucu, bazı Türk büyüklerine hem sevgi hem de nefret duyar. Bu kişilere en güzel örnek Cengiz ve Meço Han'dır. Cengiz Han, romanın başında Türk milletini toparlayan ideal bir kahraman iken, Çinlileri yendikten sonra, gücünü kötüye kullanarak gaddar ve zalim olur. Okuyucu ona kazandığı zaferlerden dolayı sevgi; yaptığı zulümlerden dolayı ise nefret duyar.

Romanın ilerleyen yerlerinde milleti için fedakârlık gösteren Otsukarcı ile Cengiz Han çatışmaya düşer. Öyleki Cengiz Han, Otsukarcı gibi Türk komutanına bile büyük haksızlıklar yapar. Aynı durum Gültekin ve Bilge Han'ın amcası Meço Han için de geçerlidir. Meço Han, Gültekin romanının başında duruşu ve tavırlarıyla okuyucunun beğenisini kazanmışken sonradan zaafalarına yenik düşen zavallı biri olarak ölür.

Kozanoğlu'nun İslam sonrası konu alan romanlarında ise resmi tarih tezinin etkili olduğu görülür. Yazar, bu eserlerinde bazı Türk büyüklerini eleştirse de tarih bilinci ve sevgisini vermekten geri kalmaz. "Fatih Feneri"nde Fatih Sultan Mehmet, hayranlık duyulan idealize edilmiş bir tip olarak yaratılır. Bir delikanlı olan Sultan Mehmet adaleti, mütevazılığı ve davranışlarıyla model alınacak bir tip olarak yaratılır.

Bizans elçileri İstanbul kuşatması için hazırlık yapan Sultan Mehmet'i ziyaret eder. Elçiler, onu süslü çadır içinde oturan bir çocuk olarak tasavvur eder. Fakat Hisar duvarları üzerinde askerleriyle çalışan iradeli bir genci görünce şaşırır, büyük bir insan karşısında bulunmanın verdiği ürperti içinde hep birden saygı ile eğilirler. "Bir çocukla karşılaşacağız diye gelmişlerdi. Fakat karşılarında, her tavrında bir büyüklük, asalet fişkırان genç bir sultan vardı..." (Kozanoğlu, 2004a: 29-30). Romanın asıl kahramanı Şehzade Mustafa Bey de Sultan Mehmet'i tanıyınca önyargılarından kurtulur, ona hayranlık duyar. "Bir cenk adamı olan Sultan Mehmet'in aynı zamanda bu kadar zarif ve ince bir ruh taşıması, amcası Sultan Mustafa'nın ona delicesine âşık olmasına sebep olmuştu" (Kozanoğlu 2004a: 62).

Adil yöneticiler halkıyla bütünleşir, onlar gibi yaşar hatta onlara hizmet eder. İstanbul kuşatmasında Papa'dan yardım bekleyen Rum ahali, Türk büyüklerine hayranlık duyar. Zira Papa onlara, mezheplerini değiştirirlerse yardımı hak ettiklerini belirtir ve bir gemi Katolik kardinal gönderir. Bunun üzerine Bizans halkı, Müslüman Türklerin adaletini ister ve tarihe geçen "İstanbul'da Kardinal şapkası göreceğimize, Türk sarığı görelim daha iyi olur!" sözünü dile getirirler (Kozanoğlu, 2004a: 46).

İktidar ve güç sarhoşluğuna düşmeyen kahramanlarımız, yaratıcı karşısında herkesle aynı konumda olduklarına inanırlar. Marco Polo, "Kubilay

Han'ın Gelini”nde kendini tayfalarından her yönüyle üstün görür. Yönetenlerle yönetilenler arasında farkın olması gerektiğine inanır. Türk komutanı Timur Barakhan ise Marco Polo'ya şunları söyler:

“Amiraller ve Sultanlar tayfaları gibi giyindikleri ve eş kaplarda yemek yedikleri gün daha iyi sonuçlar aldılar ve alacaklar. İslâm dininin kurucusu Muhammet kendine inananlardan eş kaplarda yer, eş çadırlarda deve keçeleri üstünde yatardı. Onun için kurduğu din böyle bütün bir dünyayı kapladı. Hazreti İsa bir zengin çocuğuna 'Mallarımı fakirlere dağıt da öyle gel yanımıza” der (Kozanoğlu, 1966: 243).

Tarih boyunca insanlar adil yöneticileri sevmiş ve ona destek olmuşlardır. Kozanoğlu, eserlerinde eşitlik ve adalet duygusunu öne çıkarmak suretiyle çocuklara ve gençlere atalarını sevdirmeyi amaçlamış, ayrıca onları adalet ve eşitlik hususunda da bilinçlendirmiştir.

İdeal tipler, fiziki açıdan da güçlü ve çekici bir surette yaratılır. Eğer bir kahraman alçak gönüllü, adaletli, bilgili ve zeki; fakat fiziki yönden iticiyse, okuyucu ona saygı ve sevgi duyabilir ama özdeşim kuramaz.

“Hilal ve Haç”ta Selâhaddin Eyyubi ideal bir tiptir. O, hem fiziki, hem karakteri, hem de duruşu ve üslubuyla çevresindekileri etkiler. Yazar, Selâhaddin Eyyubi'yi mikroplarla ve hastalıklarla boğuşan Haçlı komutanlarıyla karşılaştırırkenonun gül bahçesi gibi iç açıcı kokusu, herkesi etkileyen büyüleyici bir sesi, heybetli ve esrarlı bir vücudu olduğunu söyler. Hatta romanın asıl kahramanları olan "Tuğ Tekin'in sürmeli gözleri, Kadı Han'ın geniş omuzları, sultanın ancak bir ufak örneği olabilirdi. Asıl güzellik, asıl büyüleyici gözler, asıl erkek duruşu sultanda toplanıyordu" der (Kozanoğlu, 2004b: 222-226).

Kozanoğlu, Battal Gazi Destanı'nda gerçekleri anlattığını belirtir. Battal Gazi'yi kahraman tipinin tüm özellikleriyle donatır. O güçlü, korkusuz, açık sözlü, kibirden ve kinden uzak, makam ve paraya itibar etmeyen biridir. Ayasofya'daki altın hacı ele geçirdiğinde dostu Ahmet Turanî, bu haçla büyük güç elde ettiğini ve hatta altın tacı giyebileceğini söylediğinde ona:

“Mutlaka bir taç giymem lazımsa benim tacım altın değil, dikenlerden yapılmış bir taç olacaktır" der. Ve şöyle devam eder: "Sen benimle beraber yaşamak istiyorsan nazır, imparator, bey olmaktan umudunu kes. Ben Hazreti Muhammed, Hazreti İsa gibi büyük insanların çok iğrenç buldukları 'Diğer insanlara efendi olmayı' nasıl kabullenirim? İnsanların tek efendisi, semalarının hükümdarı olan Allah'tır. Biz insanlar birbirimizin sıhhati, iyiliği için çalışan kölelerimiz...”(Kozanoğlu, 1976: 30).

Model alınacak tipler iradesine sahip makam, para ve kadına zaafı

olmayan karakterde yaratılır. Kızıl Tuğ'da Otsukarcı, Hasan Sabbah'ın, çuvallar dolusu altınına dönüp bakmaz, tamamını Türk ordusuna verir. Hatta hediyeleri bile kabul etmez. Aynı şekilde Patronalılar romanındaki Patronalı Mustafa, kendini değil milletin çıkarını düşündüğü için Fatma Sultan'ın arzulu isteklerini ve vezirlik makamını reddeder. Fatma Hanımla Patronalı arasında şu konuşma geçer:

"— Peki, sizi padişah babam hizmetine alsın. Çok dolgun maaş verir, bir daha gelişinde Uğruyu yakalarsınız.

— Kendimden başka kimseye hizmet etmek âdetim değildir.

— Bir padişah da olursa!

Kim olursa olsun..." (Kozanoğlu, 1962: 47).

Kişi dünyevî değerleri önemsemiyor ve elinin tersiyle itiyorsa kıymet verdiği manevî değerler vardır. Yazar, bu milletin yüz yıllarca dünyayı yönetmesinin ve bu güne kadar ayakta kalmasının sırrını, vatanına ve milletine olan sevgisinde bulur. Büyük Türk kaptanlarından Seyit Ali Reis ulusuna, vatanına ve dostlarına gösterdiği fedakârlıklarla öne çıkar. Yola birlikte çıktığı arkadaşlarını hiçbir zaman yalnız bırakmaz. Asıl fedakârlığın, ülkesi ve milleti için olduğuna inanır. Onun tek isteği âşık olduğu vatan topraklarına ve İstanbul'a ulaşmaktır. Yolculukları boyunca birçok lider, onlara cazip tekliflerde bulunarak ülkelerinde kalmalarını ister. Hümayun Şah, Reis'e şu teklifte bulunur:

"—Hazinedarıma bildiriniz, has misafirimiz ve kardeşimiz Seyit Ali Reis'e maaş bağlayıp vezirlik payesi verdim, her bir yoldaşına da yüz bin akçe tayin eyledim! Has adamlarımdır.

Başbuğ saygı ile eğilip geri çekildi. Dışarıya çıkmadan:

—Padişahım, dedi. Bizzat şu oturduğunuz tahtı acize teklif etseniz yine durmam, çok rica ederim... Eğer bizim gönlümüzü hoş etmek murat ise ruhsat verilsin, memleketimize gidelim..."(Kozanoğlu, 2008b: 322).

Seyit Burhan'ın ısrarlı teklifine de şu cevabı verir:

"—Bize yol ver geçelim, başka bir dileğimiz yoktur... Tam üç senedir diyar diyar (kandesin İstanbul?) deyip dağ taş taban sürter, yol yürürüz, ordular önümüze geçti, kırdık. Dağlar karşımıza çıktı, yardım, buralara geldik... Evvel Allah, şimdiden sonra önümüze Azrail Aleyhisselâm çıksa dirsek vurup gene memlekete kavuşacağız..."(Kozanoğlu, 2008b: 362).

Yazar, ülkeleri için fedakârlık gösteren tarihi kahramanların dostluk ilişkilerini anlatmak suretiyle arkadaş ve dostluğun önemini de vurgulamak ister. Kahramanlar, bağımsız bir hayat sürmeyi tercih etseler de kendilerine bir yardımcı bulurlar. Önce "at uşağı" niteliğinde olan yardımcıları, zamanla iyi bir

arkadaş, daha sonra da ayrılmaz birer dost olurlar.

“Kızıl Tuğ”da Çakır, dostluk uğruna Mehmet Töküş'ün sarayındaki rahat ve dingin hayatını terk ederek Otsukarcı ile birlikte günlerini at sırtında geçirir (Kozanoğlu, 2004d: 144). Battal Gazi ile Ahmet Turan'ın dostlukları da birbirleri için canlarını feda edecek kadar ileridir. Zira Ahmet Turan, kendi canını ortaya koyarak iki defa Battal'ı Roma askerlerinden kurtarır. Kozanoğlu, dünyaya Bizans ruhu hâkim olsa da dostluk ve kardeşliğin bitmediğini vurgular.

İnsanoğlu hayatı boyunca aynı problemleri, aynı duyguları aynı coşkuları, aynı kederleri yaşayan kişilerle özdeşim kurar ve onlara yakınlık duyar. Özellikle bireyin ilk gençlik yıllarına vurgu yapan Reymond Rivier, bireyin tek başına dayanılamayacak kadar ağır hisler yaşadığında duygularını paylaşacak birilerine ihtiyaç duyduğunu söyler. “10-11 yaşlarından itibaren dostlukların sıklaştığı ve daha seçici olduğu görülür; fakat ancak erinlikten itibaren dostluklar derinleşir ve daha tutkulu olur” (Reymond-Rivier, 1979: 15) Ergenlik çağına giren gençler, birbirleriyle sıkı dostluklar kurar ve hatta birbirleriyle kan kardeşi olurlar. Yazar, dostluğun önemini “Atlı Han”da Olcayto-Argon, “Kubilay Han'ın Gelini”nde Timur Barakhan-HaykLeon, “Savcı Bey”de Savcı Bey-Balaban, “Fatih Feneri”nde Şehzade Mustafa Bey-Kılıç Abdal, “Arena Kraliçesi”nde Caberhan-Bitik, “Uygur, Dağlar Delisi”nde Sarı Mehmet-Dereler Delisi Davut, “Sencivanoğlu”nda Sencivanoğlu-Kelle Bekir ve Pala Hüseyin... gibi kahramanlarla verir. Yazar, sıkı dostluklar ve kardeşlik duysunu işleyerek paylaşımcı bireylerin yetişmesine zemin hazırlamış olur.

Edebî eserler, zamanları ve mekânları aşarak ruhlar arasında bir yakınlık kurar. Çeşitli boyutlarıyla farklı özellikleri olan insanlar arasındaki bu yakınlık ve düşünce iştiraki aşk kadar kuvvetli ve derindir. Edebî eser bu etkiyi ancak estetik bir değere sahip olduğu zaman yapabilir. (Kaplan, 1999: 164) Kozanoğlu, son eserlerinde millî duyguların yanında evrensel değerlere de yer verir. “Arena Kraliçesi”, “Kubilay Han'ın Gelini” ve özellikle “Hilâl ve Haç”da insanların kardeşliği, insan sevgisi ve barışın önemi üzerinde de durur.

Rahip Bahira ile Caberhan'ın tanışma sahnesinde dinin, mezhebin ve ulusun değil, insan olmanın önemli olduğunu vurgular.

— Hayır... Hristiyan bile değiliz... Size göre dinsiz sayılıyor...
Türkistanlıyız ve sizin din ve mezhep çatışmalarınızı çok dinlediğimiz halde kavrayamadık...

Bahira kızıverdi:

— Allahın kulu olmak ve Allah'ı anlamak için ille de Hristiyan ve Nasturî

olmaya lüzum yok, Allah size varlığını eğer sizi kul olarak seçmişse bir gün açıklar... Yüreğinize iman nuru indirir... Bizim veya rahiplerin aracılık etmesine lüzum kalmaz..."(Kozanoğlu, 1979: 157).

Timur Barakhan, zalim olan liderini ortadan kaldırmak ister. Bu yolda onun yanında Ermeni kralının oğlu Hayık Leon olur. Bu eserde birbirine düşman iki milletin (Türk ve Ermeni) önemli iki kahramanı itibari zamanda sarsılmaz dostluklar kurar, birbirlerine öyle sevgiyle bağlanır ki makamı, parayı ve her şeyi ellerinin tersiyle iterler. Zira Timur Barakhan, sonu belli olmayan bir göreve giderken dostu Hayık'a kendisiyle gelip gelemeyeceğini sorduğunda, "tehlikenin boyutu ne olursa olsun seninle cehenneme bile giderim" cevabını alır. (Kozanoğlu, 1966:185) Hayık Leon, başka bir yerde Timur Barakhan'a şunları söyler: "...Ben senden, değil Ermeniler Krallığım, dünya krallığını bile verseler ayrılmam. Beni de aranızda alın! Ben de bu boşuna akıtılan kanlardan tiksiniyorum" (Kozanoğlu, 1966:185: 198). Bu sevgi bağı eserin birçok yerinde dile getirilir. Kozanoğlu, bu sahnelerle sevginin ve kardeşliğin sadece aynı milletten insanlarla değil, farklı ve hatta düşman olan milletlerle de yaşanabileceğini vurgular.

"Hilâl ve Haç"ta Haçlı komutanlar ile Müslüman komutanlar dostluklar kurar. Türk komutanlarından Kadı Han, Arslan Yürekli Rişar ve Frederik Barbaros'u barış ve sevgi konusunda etkiler. Kadı Han, Kıbrıs'ta Tuğ Tekin ile karşılaşır. Ona Filistin civarlarındaki Akka Kalesi'nde durumun ne olduğunu sorar. Tuğ Tekin, Akka Kalesi önündeki Haçlılarla Müslümanların kan dökmeyi bırakıp birbirleriyle dostça kaynaştıkları sahneyi anlatır. Kadı Han bu haber üzerine bir çocuk gibi ağlar. Tuğ Tekin, dayısının ağlamasına anlam veremez. Ne ağlıyorsun? Seni gören kadı ve han olduğuna inanmaz, bazen çocuk gibi oluyorsun der. Kadı Han, Sen duyduğum hikâyeleri ve gördüğüm akan kanı görmüş olsaydın bu anlattıklarını gözyaşı dökerek anlatırdın, diyerek sevgi ve kardeşliğin üstünlüğünü vurgulamaya çalışır (Kozanoğlu, 2004b: 157).

Selâhaddin Eyyubi, Arslan Yürek Rişar'ı tedavi ederek ölümden kurtarır. Savaşın sonunda da onları esiretmek yerine evinde misafir eder. Onun yüreği insan sevgisiyle doludur. O, insan olmayı sultan olmaktan üstün tutan bir liderdir. Yok, etmek, yakıp yıkmak için yola çıkılsa da kalpler sevgiyle karşılaştığında nefretin yerini kardeşliğin aldığı görülecektir. Kozanoğlu, son romanlarında barış ve insan sevgisinin kalplere verdiği huzuru dile getirerek evrensel değerlere vurgu yapar.

b) Olumsuz Duygular

Sanatçılar eserlerini olumlu temeller üzerine kurgular; fakat bazen kendi doğrularını okuyucularına benimsetme çabası içinde de olabilirler. Bu durum daha çok tezli ve özellikle tarihî romanlarda görülür. Bu tür romanların iki zaafı vardır: Biri yazarın tarih konusunda yetersiz bilgiye sahip olması ve tarih malzemelerini ideolojilerine alet etmesidir. Ne yazık ki bazı aydınlar tarihe kendi ideolojik eksenini etrafında bakar. Cehaletten ve bazen de düşmanlıktan kaynaklanan bu tavır, zaman zaman medyanın da desteğiyle tarihi gerçeklerin çarpıtılmasına sebep olur (Coşkun: 2007: 17).

İkincisi ise okuyucunun kişilik yapısı ve eseri algılayışıyla ilgilidir. Bilindiği gibi romanlar kişinin muhayyilesine yön verir. Bunun için okuyucu, bazı durumların hayal mi yoksa gerçek mi olduğu konusunda yanılığa düşebilir. Tarihsellik ve kurgusallığın iç içe olduğu tarihî romanlarda bu hayal/hakikat karmaşası daha fazla yaşanır. Hal böyle olunca tarihî roman yazarları, kendi değer yargılarını ve öznel durumlarını eserlerine yansıtmemelidir. Yazar bu konuda hassas olmazsa okuyucu olaylara yazarın gözüyle bakmaya başlar. Bu durum okuyucunun (çocuğun) eleştirel düşünmesini sekteye uğratmış olur (Ata, 2000: 160).

Tarihi macera romanlarında en önemli unsur, olay ve olay örgüsüdür. Yazarlar olayların nasıl sonuçlanacağı konusunda okuyucuları merakta bırakır. Ayrıca bu tür romanlarda olaylar eser sonuna kadar akıcı olmak zorundadır. Bunun için entrikalara ve çatışmalara çokça yer verilir.

Bilindiği gibi tarih, savaş sahneleriyle doludur. Tarihi konu alan romancılar genellikle savaşlara ve çatışmalara değinmek zorunda kalırlar. Savaşlar bağımsızlık, özgürlük vatan gibi manevi değerler için yapılsa da sonunda gözyaşı, kan ve ölümler yaşanır. Yazar, çatışma üzerine kurulduğu tarihî romanlarında okuyucularına şiddet sahneleri de sergilemek zorunda kalır.

Kozanoğlu, İslam öncesi romanlarda Çinlilerle, sonrasında ise Bizans ve bazı Batılı devletlerle yapılan savaşları anlatılır. Fakat çatışmalar daha çok bireyler ve gruplar arasında yaşanır. Kızıl Tuğ'da konu Türkler ile Çinlilerin savaşı olsa da, daha çok Otsukarcı'nın Hasan Sabbah ve Cengiz Han'la olan mücadelesi anlatılır. Cengiz Han'ın acımasız ve şımarık tavırları Otsukarcı'yı savaştan uzaklaştırır. Evlenerek Harzem Şah Mehmet Töküş'ün ülkesinde dingin bir hayat yaşamaya başlar. Ancak Cengiz Han, Mehmet Töküş'e de savaş açar ve Otsukarcı'nın hanımını esir alır. Bunun üzerine Otsukarcı ile Cengiz Han arasında savaş başlar. Bu savaştan küçük bir kesit şöyledir: "Cenk artık büsbütün kızışmıştı. Toz, duman, kan, insan leşleri arasında zaman zaman yükselen çığlıklar, inilti, küfürler kılıç şakırtıları, baltaların tunç zırhlara,

tolgalara çarpmasından doğan boğuk sedalar birbirine karışıyor, cenk meydanını çok korkunçlaştırıyordu" (Kozanoğlu, 2004d: 250).

Kozanoğlu'nun şiddet sahnesi olmayan romanı yok gibidir. "Türk Korsanları"nın başında Rodos şövalyeleriyle yapılan savaş şöyle tasvir edilir:

"Türk korsanları durmadan pala sallıyorlar kol, bacak, kelle uçuruyorlardı ...İlyas Reis, bir aralık, şimşek gibi kalkıp inen palasının kıvılcımları arasından çevresine bakındı. Yerler kan, kesik başlar, kopmuş omuzlarla doluydu. Dört bir yanda korku ve şaşkınlıktan doğan geniş bir boşluk vardı." Aynı romanın 57. sayfasındaki tüyler ürperten bir kesit de şöyledir: "... Kısa bir zaman içinde küpeşte titreyen, can çekişen, inleyen yaralı insanlarla dolmuştu. Her gövde bir çeşme, her göğüs bir fıskiye olmuş, kan fişkırıyordu..."(Kozanoğlu, 2005: 9-10- 57).

Rumların meyhanesinde mahsur kalan Türkler ile Rum askerleri arasında da şu olay yaşanır. Türkler "...hep birden kaynayan kazanlara yapıştılar ve yağının üzerine boca ettiler. Aşağıda bir kıyamettir koptu. Acı acı sesler çıkararak yerlerde kıvrananlar, bağırانlar, birbirlerini çiğneyerek kaçanlar sayısızdı. Aşağıdan yukarıya koyu ve sıcak, yanık kan ve şarap kokan bir duman yükseliyordu." (Kozanoğlu 2003a: 34). "Kızıl Tuğ"da Timuçin, kardeşi Bekter'in saçlarından tutarak başını gövdesinden ayırır. "Sarı Benizli Adam"da Yıldırım Beyazıt'ın oğlu Mehmet Çelebi'nin kardeşi Musa Çelebi'yi öldürtür. Sarıca Bey

".... Atıldı, inleyen, çırpınan, kansız vücuduyla birkaç saniye daha yaşamak için tepinen Musa Bey'in gırtlığını sıktı. Boğuk bir hırıltı, lanet okur gibi bir takım garip sesler, bir kaç inilti... Musa Bey ölmüştü. ... Semaya dikilmiş iki korkunç göz... Kan lekeleriyle kızarmış bir yüz. Köpükler, salyalar... Lanet okuyan artık kurumuş bir ağız!" (Kozanoğlu 2004c: 156-157).

Seyit Ali Reis, Portekizli Generali işkence yaptırarak şöyle konuşturur:

"Kelle Bekir atıldı. Hançerini şövalyenin pazusuna batırdı. Soğuk bir hışırtı işitildi, ince bir kan sızıntısı akmaya başladı. Şövalye dişleriyle dudaklarını ısıyor, fakat ağzından ufak bir feryat bile çıkmıyordu. Zaten Kelle Bekir bıçağıyla küçük bir delik açmıştı, üzerine tuz serptiği ince değneği bu yaraya batırdı, yavaş yavaş içeriye doğru itmeye başladı. ... Kelle'nin değneği, şövalyenin etine gittikçe daha fazla gömülüyordu. Bir aralık uzun, devamlı bir kan sütunu fişkirdi..." (Kozanoğlu, 2008b: 162-163)

Kozanoğlu, çocukları ve gençleri olumsuz yönde etkileyecek şiddet sahnelerine fazla yer verir. Model alınan kahramanların bu tür eylemlerde bulunması okuyucularda öç alma ve nefret duygularını depreştirir. Bu sahnelerle hemhâl olan okuyucu, zamanla şiddeti normal görmeye başlayabilir.

Savaş ve kavganın yaşandığı yerlerde yürekleri kin ve öç alma duygusu sarar. Yazar, çatışmalar ve içinden çıkılmaz olaylarla eserini akıcı kılmak ister. Zira bu tür romanlarda kahramanların çoğu öç almak için yaşar. Buna en güzel örnek Hızır Reis'tir. Çünkü ağabeyleri İlyas Reis, Oruç Reis ve çok sayıda arkadaşı kalleşçe öldürülür. Kendisi iki defa esir düşer. Hatta İlyas Reis, ölürken öcünün mutlaka alınmasını vasiyet eder. Yaşadığı tüm olumsuzluklar onu kin ve nefrete sürükler. Zira Hızır Reis kinini şöyle dile getirir: "Ah! Bütün Frengistan'ı kılıçtan geçirsem, bütün diyar-ı küfrü yakıp yıksam gene onların kahpecesine şehit ettikleri kardeşlerimin, yoldaşlarımın öcünü alamam! Öcümü almak, akacak kana doymamak; bu, benim artık tek ödevim oldu" (Kozanoğlu, 2005: 193).

"Sencivanoğlu" romanında Müslüman Türk kadını Begüm Kalcı'nın kızı olan Mibahlı, sırf öç almak için orduların bile giremediği Afrika ormanlarına gelir ve insan yiyen yerlilerle yaşar. "Atlı Han"da ise Alangoya ve babası Arpakçı Sfenks, öç almak için yaşar. Makam düşkünü Senyör Konstans ve Edgon, Sfenks'in güzelliğiyle nam salan hanımını suçsuz yere öldürür, servetine el kor ve evini ateşe verirler. Daha küçük bir çocuk iken şans eseri kurtulan Alangoya ve babası bu iki adamdan öç almaya ant içerler. Kozanoğlu'nun, romanlarında kin ve nefret duygularına fazla yer vermek suretiyle okuyucularını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Olumlu ve olumsuz duygular tıpkı nehirler gibi farklı kollardan beslenerek güçlenir. Üstünlük duygusu, bireydeki olumsuz duyguları besleyen önemli kollardan biridir. Uluslar da bireyler gibi üstün olma duygusuna sahiptir. Bu duygu belli bir noktaya kadar kabullenilebilir hatta teşvik edilir. Ancak üstünlük duygusunun aşırısı beraberinde çatışmayı ve arkasından ötekileştirmeyi doğurur.

Kozanoğlu gibi ulus devlet anlayışında olan tarihî romancılar, olumlu ve güzel hasletlerin kendi ulusuna ait olduğuna inanırken, diğer ulusların ise bu hasletlerden yoksun olduğunu düşünmektedirler. Zira bu romanlarda diğer milletler ötekileştirilmiştir. Kozanoğlu'nda Çinliler, Bizanslılar, Araplar, hatta sonradan Müslüman olan Türk toplulukları bile ötekileştirilir.

"Gültekin"de Çinliler, güç ve konum bakımından üstün; ancak millet olma yönünden ise Türklerden çok geridir. Çünkü Türkler en zayıf zamanlarında bile güçlünün karşısında eğilmezler. Ötekiler ise kuvveti bulduklarında yoksulları ezmekten; gücü kaybettiklerinde de bir köpek gibi yerlerde sürünmekten geri kalmazlar (Kozanoğlu, 2003b:78). Çinliler entrikacı bir millettir. Güzel kadınlarını kullanarak düşmanlarını kendilerine bağlarlar. Kızlarıyla evlenen liderleri gözetim altına alır, zayıf düşükleri anda hemen

saldırıya geçerler. Kozanoğlu bu durumu şöyle dile getirir:

“Ya 'sana güzel bir saray kızı vereceğiz' diye avuturlar, Çin'e akın etmenin önüne geçerler yahut çok sıkışılırsa, prensesi gönderir, temiz Türk ailesinin arasına soktukları bu fettan ve oynak kızlarıyla Türk beyzadeleri arasına fitne sokarlar, Türkleri birbirine düşürürler, ad ve huylarını soysuzlaştırırlardı. Sonra da bu gözcülerinden Türk beylerinin en çok birbirlerine düştükleri zamanı haber alır, o zaman Türk ülkesine yüklenip Türkleri mağlup ederlerdi”(Kozanoğlu, 2003b: 155-156).

Çinli bir prensesle evlenmek isteyen Meco Han'a Gültekin karşı çıkar, Han'ın oğluya tartışır hatta onu döver. Bu olaylar üzerine Han ile Gültekin arasında şu konuşma geçer:

“(Gültekin): — Bir Türk'ün, bir Çinli karşısında eğilmeyeceğini anlattım. Anlamak istemedi, dövdüm.

— Eğilen benim, önünde eğildiğim kimse de Yüce Çin Hakanıdır. Bu benim işimdir, kimse karışamaz.

— Sen Türk Hakanısın! Senin eğilmen bütün Türk ulusunun eğilmesi demektir. Türk ulusu ise değil bir Çin Hakanına, sırasında cihana bile boyun eğmez!” (Kozanoğlu, 2003b: 158).

İslam öncesi dönemi anlatan “Kızıl Tuğ”da savaş Çinlilerle yaşansa da çatışmalar ve ötekileştirmeler daha çok Müslümanlar üzerinde olur. Otsukarcı, en çok Hasan Sabbah'la çatışır. Onun aslen Türk olduğu ve sonradan İslam'ı seçtiği birkaç defa vurgulanır. Zira Sabbah'ın olumsuz imajının sebebi Müslümanlığı seçmesinde aranır. Hasan Sabbah (1040-1134) ile Cengiz Han'ın (1167-1227) yaşadıkları dönem arasında zaman farkı olduğu halde aynı yıllarda yaşamış gibi gösterilmesinin temelinde bu niyetin olduğu düşünülebilir.

Kozanoğlu'na göre Müslümanlığı seçen Türklerin yaşam tarzları ve estetik zevkleri bir hayli değişmiştir. Mehmet Töküş'ün ülkesindeki Müslüman kadınların yaşamı şöyle anlatılır:

“...Önü kafesli dükkânların içinde kadınların yemek yediği görülüyordu. Burada, gün batısı diyarlarında, Türkistan'da olduğu gibi kadınlar erkeklerle beraber bulunmuyor, savaşa, çarşıya, tarlaya birlikte gitmiyorlardı. Yüzleri kara peçe denilen bir şeyle örtülü idi. Yeni girdikleri İslam dini bunu emrediyor sanıyorlardı. Akıllarınca böylelikle kötülüğün önüne geçeceklerini umuyorlardı. Halbuki Otsukarcı Türkistan'da, Cayan'da erkeklerle beraber çalışan kadınların arasında buradakiler kadar kötülük ve düşkünlük görmemişti... Bu Türklerin estetik zevkleri de değişmiştir. Türkistan'daki Türkler, içinde aşk, çiçek, dağ, su, kuş, ceylân dolu halk türkülerini, Müslüman

olanlar ise insana ölüm, ahiret kokusu sunan ağır Bizans ve Arap şarkılarını söyleyip dinlemektedir” (Kozanoğlu, 2004d: 114-116).

Romanlarda mekân İstanbul ise ötekileştirilen genellikle Bizans halkıdır. Bizanslılar para ve makam için her şeyi yapar. Yazar, İstanbul hakkında değer namına hiçbir şeyin kalmadığı, tek varlığın makam ve para olduğunu her fırsatta vurgular. Din adamlarının Vasileas'ı karşılama şöyle dile getirilir:

"Allah'ın evinde, Allah'ın yeryüzündeki sadık kölesi Vasileas'ı yerlere kadar selâmlıyorlardı. Kutsal taşlara Allah için yüz süren papazlar, keşişler, şimdi de Bizans imparatoruna, Allah'ın kuluna da bağlılıklarını anlatmak için aynı taşlara bu sefer burunlarını sürtüyorlardı. Şaşkın, iliklere işlemiş dalkavukluk ruhu, gözükmeyen vereceği ihsanları ahrete kalmış garantisiz semadaki Allah'a tapanları, ihsanlarını altın olarak peşin ödeyen yeryüzündeki vekiline de daha fazlası ile tapmaya zorluyordu" (Kozanoğlu, 1976: 20).

“Arena Kraliçesi”nde Ceberhan, Teodora'ya Rumlar hakkında şunları söyler:

“...iğreniyorum her şeyinizden... Barbar dediğiniz İranlıları, Gürcüleri, Rusları, Çöl dediğiniz yeşil ve mutlu insanların yaşadığı bahçeleri, yeşil çam ormanlarıyla kaplı dağları gezdim. Bu kadar kendi nefsini düşünen, arkadaşlarına, yurttaşlarına, hatta anasına, babasına, kardeşine, oğluna, kızma karşı, bu kadar ahlâksızca bencil bir gözle bakan hiç bir millete rastlamadım. İmparatorunuzdan, Arenadaki at uşaklarına kadar, kilisenizdeki başpapazınızdan, Çirküs hanındaki Barba Yani'nize kadar tümü ile çökmüş ahlâksız bir milletsiniz”(Kozanoğlu, 1979: 74).

Öteki milletler Türkler kadar yiğit, cesur, güçlü, bilgili ve hazır-cevap değildir. Onlar Türkler kadar vatanını ve milletini sevmezler. Hatta Kozanoğlu, “Hilal ve Haç” gibi evrensel değerlere yer verdiği eserlerinde de ötekileştirmeler yapar. Bazen olumlu yönleriyle anlatılan Haçlı komutanları, Türk komutanlarla karşılaştırılırken şöyle anlatılır: Selâhaddin Eyyubi, Rişar'ı tedavi için çadıra geldiğinde "Rişar ile nefes nefese gelmişti. O zaman yabancının gül bahçesi gibi iç açıcı bir kokusu olduğunu duydu. Halbuki Fransız kralının nedense nefesi koktuğu için onunla konuşurken altı adım geride durmaya çalışıyordu" (Kozanoğlu, 2004b: 223).

Türkler bilime önem veren çevreci bir millettir. Ötekiler banyo yapmayı, tuvalet ihtiyacından sonra temizlenmeyi bilmezler. Zira Rişar, bu sebeplerden dolayı hastalanırken, Türklerin komutanı Selâhaddin Eyyûbi ise hem düşmanı olan Rişar'ı tedavi eden bir hekim hem de diğer komutanlara öğütler veren bir bilgedir. Arslan Yürekli Rişar, hastalıkların cinler ve şeytanlardan, Selâhaddin Eyyûbi ise pislik ve mikroplardan geldiğini söyler.

“— Üzülerek tekrar etmek zorundayım ki hastalık pislikten geliyor. Yanınıza gizlice girmek için bahçedeki fidanlar arasından ilerlerken yanı başıma içi pislik dolu bir kap boşaltıldı. Biraz dikkatsiz olsam oturağı başımdan aşağı dökceklerdi. ...

Arslan Yürekli Rişar kükredi: Nasıl? Fazlalıklarımızı -affınıza rağmen utanarak konuşuyorum- içine bıraktığımız kapları her sabah kimse kalkmadan, dışarıya dökmeyip de odalarımızda mı saklayacaktık? Fakat aziz sultan o kokuya nasıl dayanırız?

— Hayır, majeste, odanızda da saklamayacaksınız. Yalnız bu ihtiyaçlarınızı odanızın içinde kaplara değil, bu gibi zararlı şeyleri odanızın dışındaki, kapalı bir yerde yapacaksınız. Tüm Türk ordusu bu ihtiyaçlarını bu işe ayrılmış odacıklara bırakır, büyük şehirlerimizde bütün bu pislikleri alıp götürerek kapalı suyolları vardır. ...” (Kozanoğlu, 2004b: 126-127).

Öteki milletler için menfaat söz konusu ise her şey mubahtır. Onlar insanlara haksız yere saldırır, tuzaklar kurup her türlü olumsuz davranışlarda bulunabilirler. Arap asıllı Mısır Valisi Dukakinoğlu Mehmet Paşa, Türklerin batan gemisi Reyvale'deki altınları ele geçirmek için kaptanların üstadı, “Bahriye” kitabının yazarı Pirî Reis'e saygı göstereceğı yerde onu zindana atar ve öldürür (Kozanoğlu, 2008b:16-18).

Güçlü milletler nitelikli yaşamayı hak eder. Tarihte bilime değer veren Türk milleti nitelikli bir hayat yaşamayı hak etmiştir. Her millet kendi tarihini nesillere ve dünyaya tanıtarak yüceltmek ister. Kozanoğlu da Türk milletinin büyüklüğünü anlatma vazifesini üstlenen yazarlarımızdan biridir. Yazar, her ne kadar son iki esrinde yer yer evrensel değerlere değinmeye çalışsa da romanlarının genelinde kendi milletinin büyüklüğünü ve üstünlüğünü anlatmayı amaçladığından diğer milletleri ötekileştirmekte sakınca görmemiştir.

Sonuç

Bilinçli nesillerin yetişmesinde edebiyatın yeri büyüktür. İnsana estetik haz veren edebi eserler aynı zamanda birer eğitim aracı olarak da kullanılır. Yazarımız Abdullah Ziya Kozanoğlu, romanlarıyla topluma, özellikle çocuklara ve gençlere tarihi sevdirek millet olma bilincini vermeyi hedefler. Yazar, Türk tarihini, heyecan ve macera dolu olaylarla süsleyerek verir. Sade, akıcı dil ve canlı diyaloglarıyla gençlere tarih bilinci ve tarih sevgisi aşıladığı gibi okuma alışkanlığı da kazandırmaktadır. Sanat ve estetik kaygısı taşımayan yazarımız, kalemini Cumhuriyetle birlikte ivme kazana ulus-devlet anlayışını benimsetmek için kullanır. Aynı zamanda eserlerini bir kazanç kapısı olarak

gören yazar, tarihi gerçeklere bağlı kaldığını ileri sürer. Oysa tenkitçiler tarafından en çok eleştiriyi de gerçeklere bağlı kalmadığı konusunda alır.

Edebiyat araştırmacıları Kozanoğlu'nu çocuk edebiyatı yazarları arasında sayar. Ancak onu çocuk edebiyatı yazarı arasında zikretmenin zor olduğu kanaatindeyiz. Çünkü o bir eğitimci veya pedagog olmadığı gibi eserlerini bu alanlarda uzman kişilerle birlikte kaleme almamış, hatta eserlerini çocukların duygusal gelişimlerini dikkate almadan yazmıştır. Çocuklar için yazılan eserler, Cumhuriyetin ilk yıllarında hatta günümüzde bile böyle disiplinler arası ortak bir çalışmayla yapılmamaktadır.

Aydınlarımızın, siyasetçilerimizin ve kırk beş yaş üzerindeki yetişkinlerin birçoğu Kozanoğlu'nun romanlarını okuyarak yetişmiştir. Araştırmamıza konu olan eserlerin uzun yıllar toplum üzerinde etkili olmasına rağmen üzerlerinde ciddi çalışmalar yapılmamıştır.

Gelişmiş toplumlar, çocuk kitaplarını bilimsel değerlendirmelerden sonra okuyucularına sunar. Ne yazık ki bizdeki çocuk edebiyatı yazarlarının birçoğu, alan uzmanlarıyla ortak çalışmalar yapmadıkları gibi bireyin ilgi alanlarını, gelişim evrelerini, algılama ve anlama düzeylerini de dikkate almamaktadır. Kozanoğlu'nun tarihi sevdirmek ve milli duyguları aşılamak için gençleri hedef kitle olarak seçmesi isabetlidir. Ancak romanlardaki şiddet sahneleri, evrensel değerlerden uzak oluğu ve ötekileştirme anlayışı... gibi hususlar çocukların ve gençlerin psikolojik yapısına uygun değildir.

Çocuk kitaplarının sınıflandırılmasında en büyük problem, kullanılacak ölçütlerin belirsizliği yani eserlere bilimsel yaklaşılmamasıdır. Zira Kozanoğlu'nun eserleri gerek konu, gerek kahramanların nitelikleri bakımından incelendiğinde eserlerin çocuklara değil, yetişkinlere hitabettiği görülecektir. Yıllardır çocuklarımızı etkileyen bu tür eserlerin, uzman bir ekip tarafından yeniden gözden geçirilip beklentilere uygun hale getirildikten sonra okuyucuya sunulmasının daha sağlıklı olacağı kanaatindeyiz.

Kaynaklar

- Ata, B. (2000). Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak; Tarihiromanlar. Türk Yurdu, C.153–154, 20, 158-165.
- Cole, L. ve Morgan, J. J.B.(2001). Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi. Ankara: MEB Yayınları.
- Coşkun, S. (2007). Tarih-Roman İlişkisi ve Çanakkale Harbi Örneği. Yağmur, 34.
- Çaplı, O. (1973) . Çocukların Gençlerin Eğitimi. Ankara : Özgür Yayınları, Ayyıldız Mat..
- Demiray, K. (1969). Türkçe Çocuk Edebiyatı. İstanbul: MEB Yayınları.
- Göğebakan, T. (2004). Tarihsel Roman Üzerine. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kanda, H. F. (1969). Ailede Çocuk Terbiyesi. İstanbul: MEB Yayınları.
- Kaplan, M.(1999). Nesillerin Ruhu. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kozanoğlu, A. Z. (1979). Arena Kraliçesi. İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- _____ (1962). Patronalılar. İstanbul: Atlas Kitabevi.
- _____ (1966). Kubilay Hanın Gelini. İstanbul: Atlas Kitabevi.
- _____ (1976). Battal Gazi Destanı. İstanbul: Atlas Kitabevi.
- _____ (2003a). Atlı Han. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- _____ (2003b). Gültekin. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- _____ (2004a). Fatih Feneri. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- _____ (2004b). Hilâl ve Haç. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- _____ (2004c). Sarı Benizli Adam. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- _____ (2004d). Kızıl Tuğ. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- _____ (2005). Türk Korsanları. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- _____ (2008a). Kolsuz Kahraman. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- _____ (2008b). Seyit Ali Reis. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Reymond, B. R. & Onur, B. (1979). Ergenlik Dostluk ve Aşk, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 12, S. 1
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Yavuzer, H. (1998). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (1996). Gençlik Çağı Ruhsal Sağlığı ve Ruhsal Sorunları. İstanbul: Özgü Yayın

7. Sınıf Öğrencilerinin “Karışımlar” Konusu İle İlgili Alternatif Kavramlarının Kavram Karikatürleriyle Giderilmesi

Esra GÜNAYDIN*
Neslihan ÜLTAY**

Geliş Tarihi: 17.12.2013
Kabul Tarihi: 04.04.2014

Öz

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri dersinde soyut kavramlarının çokça bulunduğu 7. sınıf “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesinin “Karışımlar” konusu ile ilgili alternatif kavramların giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisini araştırmaktır. Bu çalışmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Giresun ili Güce İlçesinde okuyan 20'si kontrol grubu ve 20'si deney grubu olmak üzere toplam 40 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Konuyla ilgili alternatif kavramlar literatür taraması sonucunda elde edilmiş olup, bu kavramlara yönelik hazırlanmış olan kavram testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Testin güvenilirlik katsayısı (Croanbach alfa) 0,743 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarını kontrol grubuna göre daha fazla arttırmasından dolayı kavram karikatürlerinin öğrencilerin alternatif kavramlarını gidermede etkili bulunduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kavram karikatürü, karışımlar, alternatif kavram.

*Giresun Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, esigun@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. neslihanultay@gmail.com

Elimination of 7th Graders' Alternative Conceptions about “Mixtures” by Concept Cartoons

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of concept cartoons at eliminating alternative conceptions on “mixtures” topic which is a part of “matter and properties” unit and includes a lot of abstract concepts. In the study, quasi-experimental research is used. The sample group is 40 7th grade students in Güce in Giresun in 2012-2013 academic year. One class consisting 20 students is labelled as control group and the other class is labelled as experimental group randomly. The reliability coefficient of the test is calculated as (Cronbach alfa) 0,743. The concept test used as data collection tool. At the end of study, there is no statistical difference between the groups' post test result. However, according to the post test means, because the experimental group's mean is higher than the control groups; it can be said that concept cartoons are found effective at eliminating alternative conceptions.

Keywords: Concept cartoon, mixtures, alternative conception.

Giriş

İnsanoğlu yaratılışından bu yana yaşamını sürdürmek için öncelikle doğal çevresine uyum sağlamış hatta uyum sağlamakla da yetinmemiş düşünme, iletişim kurma ve araç yapma gücüyle doğaya egemen olma sürecine girmiştir (Yıldırım, 2005). Bu nedenle insan hangi yaşta olursa olsun içinde yaşadığı dünyayı yöneten temel fen prensiplerini öğrenmek ister. İnsanın en meraklı, en araştırmacı olduğu 6-14 yaş aralığındaki çocuklar incelenirse bu çocukların en çok merak ettikleri ve en çok soru sordukları konuların fen konuları olduğu görülür (Gürdal, 1992).

Fen, gözlenen doğayı ve doğa olaylarını sistemli bir şekilde inceleme, henüz görülmemiş olayları kestirme çabalarıdır. Doğadaki her olay fenin konusunu oluşturduğuna göre fen yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır (Doğru ve Kıyıcı, 2005). Bu nedenle fen öğrenimi insan yaşamı için son derece önemli bir konudur.

Fen öğrenimi, kitaplar dolusu birtakım bilimsel gerçekleri ezberleme şeklinde değil, önceden yapılandırılmış bilgi sistemini kullanarak daha fazla bilgiye ulaşma, bilim ve teknolojinin gelişmesine katkıda bulunacak şekilde gerçekleşmelidir. Bunu başarmak ancak bilimsel bilginin kavramlar düzeyinde ele alınarak yapılandırılmasıyla sağlanabilir (Koray, Özdemir ve Tatar, 2005). Yani etkili bir fen eğitiminin gerçekleşebilmesi bilgilerin ezber olarak değil kavramlar düzeyinde anlamlı öğrenilmesiyle mümkün olabilir (Gençer, 2006). Bu durumu sağlamak için temel fen kavramlarının ilkökul ve ortaokul sürecinde tam ve doğru olarak öğretilmesi gerekir. Çünkü bu kavramlar daha ileri seviyedeki fen konularının öğrenilmesinde önemlidir. Bu yüzden son zamanlarda öğrenciler tarafından en çok karıştırılan ve zor öğrenilen kavramlar yoğun bir şekilde araştırılmaktadır (Bayram, Sökmen ve Savcı, 1997).

Öğrenciler ilk kez fen dersine katıldıklarında yanlış kavramlara neden olan bazı içgüdüsel inançlara sahiptirler. Bu içgüdüsel inançlar literatürde, “ön kavramlar”, “alternatif kavramlar” (Driver, 1981), “kavram yanlışları” (Helm, 1980), “çocukların bilimsel içgüdüleri”, “çocukların bilimi”, “genel duyu kavramları”, “kendiliğinden oluşan bilgiler” gibi çok çeşitli isimler altında kullanılmaktadır (Eryılmaz ve Tatlı, 2000; Helm, 1980; Driver, 1981; Gilbert, Osborne ve Fensham, 1982). Yukarıda verilen ifadeler arasında küçük farklılıklar olmakla birlikte bu araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu için alternatif kavram terimi kullanılacaktır (Çalık, 2006; Taber, 2009; Ültay, 2012).

Alternatif kavram bir hata değildir veya bilgi eksikliğinden dolayı yanlış verilen bir cevap değildir. Alternatif kavram zihinde bir kavramın yerini

dolduran fakat bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olması demektir. Birey tarafından hatalarının doğru olduklarını sebepleri ile birlikte açıklıyorlarsa ve kendilerinden emin olduklarını söylüyorlarsa o zaman alternatif kavrama sahiptir denilebilir. Sonuç olarak bütün alternatif kavramlar birer hatadır ancak bütün hatalar birer alternatif kavram değildir (Eryılmaz ve Sürmeli, 2002).

Alternatif kavramlar fiziksel olayları anlamakta problem yaratmakla beraber, bir sonraki öğrenmeyi ve kavramsal gelişimi de olumsuz yönde etkilemektedir (Ünlü ve Gök, 2007). Bu durum öğrencilerin fen bilimlerinin içeriğini anlamasını zorlaştırır. Oysaki onların fen bilimlerinin içeriğini anlamaya ihtiyaçları vardır. Çünkü bu sayede kendi doğal dünyalarına anlam kazandırabilir ve karşılaştıkları olgular karşısında gerekli açıklamalarda bulunabilirler (Gülçiçek ve Yağbasan, 2004). Bunu sağlamak için öğrenen kişinin dış kaynaklardan gözlem, deneyim veya aktarma yollarıyla aldığı bilgileri kendi zihninde işlemesi gerekir (Canpolat, Pınarbaşı, Bayrakçeken ve Geban, 2004).

Günümüzde alternatif kavramların giderilmesi için uzmanlar tarafından pek çok öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam edilmektedir (Yavuz ve Büyükekeşi, 2011). Bunlardan biri olan kavram karikatürleri son zamanlarda kullanılmaya başlanmış olup kavram karikatürlerinin alternatif kavramların giderilmesinde etkili olup olmadığını gösteren çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Yavuz ve Büyükekeşi (2011) “Kavram karikatürlerinin ısı ve sıcaklık kavramlarının öğretiminde kullanılması” adlı çalışmasında ısı ve sıcaklık kavramlarıyla ilgili yanlışların; Say (2011) “Kavram karikatürlerinin 7. sınıf öğrencilerinin “maddenin yapısı ve özellikleri” konusunu öğrenmelerine etkisi” adlı çalışmasında atom, molekül, element, bileşik, karışım, saf madde, iyonik ve kovalent bağ kavramlarıyla ilgili yanlışların ve Erdoğan ve Cerrah Özgenç (2012) “Kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisi: sera etkisi ve küresel ısınma örneği” adlı çalışmasında sera etkisi ve küresel ısınma ile ilgili yanlışların çoğunun kavram karikatürleri ile giderildiğini tespit etmişlerdir. Baysarı (2007) ise “İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkisi” adlı çalışmasında kavram karikatürlerinin kavram yanlışlarını gidermede bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kavram karikatürleri, iki ya da daha fazla karakterin günlük yaşamda karşılaşılan bir olay hakkında karşılıklı soruları ya da fikirleri, konuşma

balonları biçiminde sunulmasına denir (İnel, Balım ve Evrekli, 2009). Normal karikatürler, bireyleri güldürmek amacıyla kullanılırken Brenda Keogh ve Stuart Naylor tarafından 1992'de geliştirilen kavram karikatürleri öğrencileri eğlendirerek bilgilerini sorgulatmak amacıyla kullanılmaktadır (Evrekli ve Balım, 2010).

Sınıf içinde öğrencileri sıkmadan hem öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek hem kavramların anlaşılma düzeyini arttırmak hem de daha önce elde edilen alternatif kavramları açıklığa kavuşturmak için kullanılacak en iyi yöntemlerden biri kavram karikatürleridir. Kavram karikatürleri dersin dikkat çekme basamağında kullanılırsa öğrencilerin dikkatini konuya çekip öğrencilerin alternatif kavramlarla karşı karşıya kalması sağlanabilir. Ardından yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun çalışmalar yaparak alternatif kavramların yerini kalıcı olarak doğru kavramlara bırakılabilir.

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri dersinde soyut kavramlarının çokça bulunduğu 7. sınıf “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesinin “Karışımlar” konusu ile ilgili alternatif kavramların giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisini araştırmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Böylece bağımlı değişkene ilişkin hem deney öncesinde hem de deney sonrasında aynı araç kullanılarak ölçüm alınmıştır. Uygulama süresince etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmemiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmada deney ve kontrol grubu için yürütülen işlemler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırma deseni

Grup	Deney Öncesi	Deneysel İşlem	Deney Sonrası
Deney Grubu	Kavram testi	Kavram karikatürleri ile alternatif kavramları giderme yöntemleri + Yapılandırmacı öğretim yöntemleri	Kavram testi
Kontrol Grubu	Kavram testi	Yapılandırmacı öğretim yöntemleri	Kavram testi

Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarında uygulanan ders planlarından bir bölümü örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan ders planlarından örnek

DeneySEL İşlem	
Kontrol Grubu	Deney Grubu
<p>*5E ye göre ders planı hazırlandı.</p> <p>Giriş: Sorularla konuya dikkat çekilir. Konu ile ilgili ön bilgilerden kavram haritası yapılır.</p> <p>Keşfetme: “Karışım Hazırlayalım” etkinliği yapılır. Hazırlanan karışımlar önce homojen ve heterojen diye ikiye ayrılır sonra homojen karışımların çözücüsü ve çözünüeni bulunur.</p> <p>Açıklama: Homojen ve heterojen karışım, çözelti, çözücü ve çözünen kavramları verilir.</p> <p>Derinleştirme: Öğrencilerden homojen ve heterojen karışımlara günlük hayattan örnek vermesi istenir.</p> <p>Değerlendirme: Öğrencilerin derste öğrendikleri konu sorularla değerlendirilir. Etkinlik kitabındaki alıştırmalar ev ödevi olarak verilir.</p>	<p>*5E ye göre ders planı hazırlandı.</p> <p>Giriş: 1, 2, 3 ve 4 numaralı kavram karikatürleri gösterilir. (Her bir karikatür uygun olduğu kavram verilmeden önce gösterilir.)</p> <p>Keşfetme: Ders kitabı Etkinlik-16 (Karışım Hazırlayalım) yapılır. Hazırlana karışımlar önce homojen ve heterojen diye ikiye ayrıldı sonra homojen karışımların çözücüsü ve çözünüeni bulunur.</p> <p>Açıklama: Homojen ve heterojen karışım, çözelti, çözücü ve çözünen kavramları verilir. Tekrar karikatürler incelenir ve alternatif kavramlar arasında doğru olan belirlenir.</p> <p>Derinleştirme: Öğrencilerden homojen ve heterojen karışımlara günlük hayattan örnek vermesi istenir.</p> <p>Değerlendirme: Öğrencilerin derste öğrendikleri konu sorularla değerlendirilir. Etkinlik kitabındaki alıştırmalar ev ödevi olarak verilir.</p>

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Giresun ili Güce İlçesinde okuyan 20’si kontrol grubu ve 20’si deney grubu olmak üzere toplam 40 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Öğrencilerin karışımlar konusunda sahip oldukları alternatif kavramları belirlemek amacıyla çeşitli ders kitapları incelenmiş olup ayrıca literatürde bu konuda yapılmış çalışmalardan faydalanılmıştır. Bu çalışmada giderilmeye çalışılan alternatif kavramlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. “Karışımlar” konusuyla ilgili giderilmeye çalışılan alternatif kavramlar

Alternatif kavramlar	Çalışmalar
Şeker erir. Şeker çözünür ve iyonlarına ayrışır. Şeker özelliğini kaybeder ve kaybolur. Şeker su arasındaki hava boşluklarını doldurur.	Çalık, Ayas ve Ünal, 2006
Çözeltinin kendisini oluşturan bileşenlerden farklı yeni bir bileşiktir çünkü kimyasal bir değişimdir, maddenin iç yapısı değişmiştir, iki madde bileşerek yeni bir bileşik oluşturmuştur, başlangıçta katı olmasına rağmen sonradan hali değişmiştir. Çözeltinin toplam kütlesi korunmaz çünkü katı maddeler içinde hava vardır. Bunun içinde çözücü bu boşlukları doldurur böylece kütle korunmaz, daha küçük bir kütleye sahip olur, çözünenin çözündüğü zaman moleküllerine ayrışması ve bu işlem esnasında ağırlımın yok olmasından dolayı eşit değildir. Karıştırma olayı erime işlemi hızlandırır ve daha fazla maddenin erimesini sağlar. Karıştırma olayı çözüme işlemi artırır ve dipte daha az madde kalır, yani miktara etki eder.	Çalık ve Ayas, 2005
Küp şeker ağızımızda erir. Küp şeker kaybolur. Şeker eriyebildiği için çözünür. Çözümne sırasında kütle kaybı yaşanır. Tuz erimiştir. Tuz moleküllerine ayrılarak çözünür. Katı maddeler eriyerek çözünür. Maddeler hep moleküler olarak çözünür. Şeker iyonlarına ayrılmadığı için çözünür. Tuzlu su sudan farklı bir bileşiktir. Tuzlu su elektriği iletmez.	Demirbaş, Tanrıverdi, Altınışık ve Şahintürk, 2011
Çözelti, iki maddenin karıştırılıp önceki özelliklerinden farklı bir madde haline gelmesidir. Çözelti, bir maddenin başka bir madde içerisinde bileşenlerine ayrılmasıyla oluşan yeni bir maddedir. Çözelti içerisinde miktarı az olana çözünen, miktarı fazla olana çözücü denir Çözünen, iyonlarına ayrılan maddedir. Çözünen, su içerisinde çözünen katı maddedir. Çözünen, çözücü içerisinde kaybolan maddedir Çözümne, sırasında çözünen madde, çözücü arasındaki boşlukları doldurur Tuz, su içerisinde her oranda çözünür ve molekülleri yardımıyla elektriği iletir. Şeker, su içerisinde tamamen moleküllerine ayrılmadığından elektriği iletmez. Şeker, su içerisinde iyonlaştığından elektriği iletir. Tuz ve şeker iyonlarının farklı olması nedeniyle elektrik iletkenlikleri farklıdır. Tuz, su içerisinde şekerden daha iyi iyonlarına ayrılır.	Coştu, Ayas, Açıkkar ve Çalık, 2010

Daha sonra bu alternatif kavramlara yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen çoktan seçmeli 13 sorudan oluşan kavram testi oluşturulmuştur. Test pilot çalışma olarak 30 7. sınıf öğrencisine uygulanmış olup, güvenilirlik kat sayısı (Croanbach alfa) 0,743 olarak hesaplanmıştır. Testin geçerliliğini sağlamak içinse 2 konu alanı uzmanına ve iki fen bilgisi öğretmenin görüşüne başvurulmuş olup gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Karışımlar konusundaki alternatif kavramları gidermek için 13 tane kavram karikatürü hazırlanmış olup, karikatürler fen eğitimi uzmanlarına incelettilererek görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra kontrol ve deney grubu için ayrı ayrı 5E ye göre ders planı yapılmış olup her iki grupta da

yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir şekilde dersler işlenmiştir. Uygulamalar 4 ders saati süresince yapılmıştır. Aşağıda çalışmada kullanılan 3 ve 5 numaralı karikatürler Şekil 1 ve 2’de verilmiştir.



Şekil 1. Çalışmada kullanılan 3 numaralı kavram karikatürü



Şekil 2. Çalışmada kullanılan 5 numaralı kavram karikatürü

Araştırmada kullanılan kavram testi ile ilgili veriler SPSS 16 paket programında analiz edilmiş olup, doğru cevaplara “1” puan, yanlış cevaplara ise “0” puan verilmiştir. Testten alınabilecek maksimum puan 13 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarının ön testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek üzere bağımsız gruplar için t-testi kullanılmış olup elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol ve deney gruplarının ön test puan ortalamaları ve bağımsız t-testi sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p*
Kontrol Ön test	20	4.45	1.67	38	0.611	0.545
Deney Ön test	20	4.10	1.94			

*p<0.05

Tablo 4'e göre, kontrol ve deney gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Bu sonuca göre, konu anlatımları başlamadan önce iki gruba ait öğrencilerin, karışımlar konusundaki bilgi düzeylerinin birbirine yakın olduğu belirtilebilir. Ayrıca standart sapma ve ortalama puanlar dikkate alındığında grupların karışımlar konusundaki ön bilgilerinin birbirine yakın olduğu ve grupların homojen olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun kavram testinin her bir sorusu için vermiş oldukları cevapların yüzde ve frekans değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kontrol grubunun ön test ve son teste ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değişimleri

Kontrol Grubu	Ön test				Son test			
	Doğru Cevap		Yanlış Cevap		Doğru Cevap		Yanlış Cevap	
Maddeler	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
1	14	70	6	30	16	80	4	20
2	3	15	17	85	6	30	14	70
3	7	35	13	65	12	60	8	40
4	6	30	14	70	10	50	10	50
5	10	50	10	50	10	50	10	50
6	7	15	13	65	6	30	14	70
7	7	15	13	65	6	30	14	70
8	4	20	16	80	6	30	14	70
9	4	20	16	80	6	30	14	70
10	7	35	13	65	12	60	8	40
11	3	15	17	85	4	20	16	80
12	11	45	9	55	15	75	5	25
13	6	30	14	70	11	45	9	55

Tablo 5'e göre, kontrol grubunun ön ve son test sonuçları incelendiğinde son testte öğrenmenin arttığı görülmektedir. Yalnız öğrencilerin 5. sorudaki başarısında bir değişim görülmezken, en fazla öğrenme 3. ve 12. soruda görülmektedir.

Deney grubunun kavram testinin her bir sorusu için vermiş oldukları cevapların yüzde ve frekans değerleri Tablo 6'te gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney grubunun ön test ve son teste ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik değişimleri

Deney Grubu	Ön test				Son test			
	Doğru Cevap		Yanlış Cevap		Doğru Cevap		Yanlış Cevap	
Maddeler	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
1	10	50	10	50	11	55	9	45
2	8	40	12	60	13	65	15	70
3	6	30	14	70	11	45	9	55
4	10	50	10	50	10	50	10	50
5	8	40	12	60	8	40	12	60
6	6	30	14	70	10	50	10	50
7	7	15	13	65	7	15	13	65
8	2	10	18	90	8	40	12	60
9	6	30	14	70	9	45	11	55
10	5	25	15	65	6	30	14	70
11	2	10	18	90	6	30	14	70
12	6	30	14	70	9	45	11	55
13	6	30	14	70	9	45	11	55

Tablo 6'ya göre deney grubunun ön test ve son testten elde edilen verilerine göre son testte öğrenmenin arttığı görülmektedir. Öğrencilerin 4, 5 ve 7. sorulardaki öğrenmelerinde bir değişim görülmezken, en fazla öğrenme artışının 6. ve 8. soruda olduğu görülmektedir.

Kontrol grubuna öğretim yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra uygulanan kavram testi sonucunda aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığını test etmek üzere bağımlı gruplar için t-testi kullanılmış olup elde edilen bulgular Tablo 7'te verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol grubu ön test-son test puan ortalamaları ve bağımlı t-testi sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	S	sd	t	p*
Ön test	20	4.45	1.67	19	-2.3	.033
Son test	20	6.00	2.55			

Tablo 7'e göre, öğrencilerin uygulama öncesinde puanlarının ortalaması 4.45 iken uygulama sonrasında puanlarının ortalaması 6.00'dır. Yapılan öğretim sonucunda test puanlarının ortalaması 1.55 oranında artmıştır. T-testi sonuçlarına göre kontrol grubunun ön testi ve son testi arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.05$).

Deney grubuna kavram karikatürleriyle öğretim yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra uygulanan kavram testi sonucunda aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığını test etmek üzere bağımlı gruplar için t-testi kullanılmış olup elde edilen bulgular Tablo 8'da sunulmuştur.

Tablo 8. Deney grubu ön test-son test puan ortalamaları ve bağımlı t-testi sonuçları

Deney Grubu	N	X	S	sd	t	p*
Ön test	20	4.10	1.94	19	-4.27	.000
Son test	20	5,85	3.44			

*p<0.05

Tablo 8'ya göre, öğrencilerin uygulama öncesinde puanlarının ortalaması 4.10 iken uygulama sonrasında puanlarının ortalaması 5.85 dir. Yapılan öğretim sonucunda test ortalaması 1.65 oranında artmıştır. T-testi sonuçlarına göre deney grubunun ön testi ve son testi arasında anlamlı bir ilişki vardır (p<0.05).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son test ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin puanlarını kontrol grubundakilere oranla daha yüksek düzeyde bir artış görülmektedir.

Kontrol ve deney grubunun son testten aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığını test etmek üzere bağımsız gruplar için t-testi kullanılmış olup elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Kontrol ve deney gruplarının son test puan ortalamaları ve bağımsız t-testi sonuçları

Gruplar	N	X	S	sd	t	p*
Kontrol Son test	20	6.00	2.55	38	0.157	0.876
Deney Son test	20	5.85	3.44			

*p<0.05

Tablo 9'dan de görüldüğü gibi kontrol grubu ile deney grubunun karşımlar konusunu anlamalarında istatistiksel açıdan bir farklılık görülmemektedir (p>0.05). Ancak deney grubundaki öğrencilerin ön ve son test puan ortalamalarındaki artışın kontrol grubundan daha yüksek olması sebebiyle deney grubundaki öğrencilerinin karşımlar konusundaki anlamalarına kavram karikatürlerinin olumlu bir katkısının olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Fen öğretimine başlamadan önce öğretilecek olan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler incelenmelidir. Çünkü bir kavram öğrenilmeden bu kavramla ilişkili diğer bir kavramın öğrenilmesi ise çok zordur. Bu nedenle kavramların öğretilmesine önem verilmesi gerekmektedir. Kavram öğretiminde ise ilk aşama öğrencilerde konuyla ilgili var olan alternatif kavramların belirlenmesidir. Daha sonra ise bu alternatif kavramların giderilmesine yönelik birtakım yöntemlerin kullanılması gerekir. Bu çalışmada da buradan yola çıkarak 7. sınıfta okuyan öğrencilerin “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesinin “Karışımlar” konusu ile alternatif kavramları literatür taraması yapılarak tespit edilmiş ve bu alternatif kavramları gidermede kavram karikatürlerinin etkililiği araştırılmıştır.

Tablo 5 ve 6 incelendiğinde yapılan öğretim sonrasında hem kontrol grubu hem de deney grubunun ön ve son test yüzdelerinde alternatif kavramlarının birçoğunun tamamen giderilemese bile büyük ölçüde azaldığı görülmektedir. Bunun sebebi alternatif kavramların değişime dirençli olması olabileceği gibi, kemikleşmiş alternatif kavramların değişmesinin uzun zaman gerektirmesi olabilir (Çalık, 2006; Lakatos, 1970; Ültay, 2012). Nitekim öğrencilerin göstermiş oldukları alternatif kavramlar günlük hayatta sıkça rastlanılan durumlardan kaynaklanmaktadır. Örneğin öğrenciler şekerin çayda “erimediğini” “çözündüğünü” derste öğrenseler bile günlük yaşamda çevrelerinde şekerin eridiğini duyduklarında yine eski kavramlarına dönebilmektedirler. Hatta bazen derste çözünme kavramını kullanan öğrencilerin okul dışında erime kavramını çözünmenin yerine kullandıkları ve böylece iki kavramı bir arada tuttukları (dual conception) bile gözlenmiştir (Gilbert vd., 1982). Yine bazı alternatif kavramların yüzdelerindeki artış da kavramsal değişim sürecinin de beraberinde birtakım alternatif kavramları getirdiği sonucunu desteklemektedir (Ültay, 2012). Örneğin kavramsal değişimi sağlamak amacıyla yapılan birçok öğretimden sonra alternatif kavramların tamamen giderilmediği ve öğrencilerin zihinlerinde yeni alternatif kavramların oluşmaya başlaması sık rastlanılan bir durumdur (Çalık, Ayas ve Ünal, 2006; Ültay, 2012). Bunun sebebi ise alternatif kavramların düşünce sisteminin bir parçası olmaları sebebiyle birbirleriyle sürekli etkileşim halinde olmaları olabilir (Özsevgeç, 2007).

Tablo 4'e göre öğretime başlamadan önce “Karışımlar” konusuyla ilgili ön bilgiler bakımından deney ve kontrol grubunun bilgi düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu da yapılacak öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Buradan yola çıkarak, öğrencilerin ders

ortamina boş gelmedikleri, çevreleriyle etkileşimlerinin sonucunda kendi bakış açılarını oluşturdukları ve yeni bilgilere anlam kazandırdıkları söylenebilir (Seiger-Ehrenberg, 1981; Novak, 1988). Tablo 7 ve 8 incelendiğinde ise deney ve kontrol grubunda yapılan öğretimin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerinde bir artışa sebep olduğu görülmüştür. Ancak grupların son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Nitekim Baysarı (2007) de kavram karikatürlerinin alternatif kavramları gidermede bir fark yaratmadığını saptamıştır. Yine de kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin öğrencilerin son test puan ortalamalarını kontrol grubundakilere göre daha fazla arttırdığından yola çıkarak kavram karikatürlerinin etkili olduğu ve öğretim ortamlarında kullanılabileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, kavram karikatürleriyle öğretim öğrencilerin kavramsal öğrenmelerinde olumlu yönde bir artış sağladığı için derslerde kullanımının yaygınlaştırılması, diğer kavramsal değişim yöntemleriyle birlikte kullanılması önerilebilir. Soyut kavramların anlaşılabilirliğini sağlamak için kavram karikatürlerine öğrenci ders ve çalışma kitaplarında daha fazla yer verilebilir.

Kaynaklar

- Bayram H., Sökmen, N. ve Savcı, H. (1997). Temel fen kavramlarının anlaşılma düzeylerinin saptanması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 89-100.
- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkisi*. Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S. ve Geban, Ö. (2004). Kimyadaki bazı yanlış kavramlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 135-146.
- Coştu B., Ayas A., Açıkkar, E. ve Çalık, M. (2010). Çözünürlük konusyla ilgili kavramlar ne düzeyde anlaşılıyor? *Boğaziçi Eğitim Dergisi*, 24(2), 13-28.
- Çalık, M. (2006). *Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Göre Lise 1 Çözümler Konusunda Materyal Geliştirilmesi ve Uygulanması*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çalık, M., Ayas, A. ve Ünal, S. (2006). Çözünme kavramıyla ilgili öğrenci kavramalarının tespiti: Bir yaşlar arası karşılaştırma çalışması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 309-322.
- Çalık, M. ve Ayas, A. (2005). 7-10. Sınıf öğrencilerinin seçilen çözümler kavramıyla ilgili anlamalarının farklı karışımlar üzerinde incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 329-349.
- Demirbaş, M., Tanrıverdi G., Altınışık D. ve Şahintürk Y. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözümler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 52-69.
- Doğru, M. ve Kıyıcı B. F. (2005). Fen eğitiminin zorunluluğu. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.), *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi* (s. 2-8). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Driver, R. (1981). Pupils' Alternative Frameworks in Science, *European Journal of Science Education*, 3, 93-101.
- Erdoğan, A. ve Cerrah Özsevgiç, L. (2012). Kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisi: sera etkisi ve küresel ısınma örneği, *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13. <http://web.deu.edu.tr/baed> adresinden alınmıştır.
- Eryılmaz, A. ve Tatlı, A. (2000). ODTÜ öğrencilerinin mekanik konusundaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 93-98.
- Eryılmaz, A. ve Sürmeli, E. (2002). *Üç-aşamalı sorularla öğrencilerin ısı ve sıcaklık konularındaki kavram yanlışlarının ölçülmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresinde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara. 15 Mayıs 2013 tarihinde http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbme5/b_kitabi/PDF/Fizik/Bildiri/t110d.pdf adresinden alınmıştır.
- Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 1(2), 76-98.
- Gençer, Z. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin (6., 7. ve 8. sınıflar), hücre konusundaki kavram yanlışlarının tespiti üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gilbert, J. K., Osborne, J. R. ve Fensham, P. J. (1982). *Children's Science and Its Consequences for Teaching*, *Science Education*, 66(4), 623-633.
- Gülçipek, Ç. ve Yağbasan, R. (2004). Basit sarkaç sisteminde mekanik enerjinin korunumu konusunda öğrencilerin kavram yanlışları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 23-38.
- Gürdal, A. (1992). İlköğretim okullarında fen bilgisinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 185-188.
- Helm, H. (1980). Misconceptions in Physics amongst South African Students, *Physics Education*, 15, 92-105.
- İnel, D., Balım A. G., Evrekli, E. (2009). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik*

- Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 1-16. 10 Mayıs 2013 tarihinde http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/6/EFMED_FBE111.pdf adresinden alınmıştır.
- Koray, Ö., Özdemir, M. ve Tatar, N. (2005). İlköğretim öğrencilerinin” birimler” hakkında sahip oldukları kavram yanlışları: kütle ve ağırlık örneği. *İlköğretim- Online*, 4(2), 24- 31. 10 Mayıs 2013 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes, Alıntı: Lakatos, I. ve Musgrave, A. (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Novak, D. J. (1988). Learning Science and the Science of Learning, *Studies in Science Education*, 15, 77–101.
- Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Rehber Materyallerin Etkililiklerinin Belirlenmesi*, Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Say F. S. (2011). *Kavram karikatürlerinin 7. sınıf öğrencilerinin “maddenin yapısı ve özellikleri” konusunu öğrenmelerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Seiger-Ehrenberg, S. (1981). Concept Development. *Concept Learning: How to Make it Happen in the Classroom*, Educational Leadership, 39(1), 36-43.
- Taber, K. S. (2009). Progressing Science Education: Constructing the scientific research programme into the contingent nature of learning science, Dordrecht: Springer. Akt: Taber, K. S., 2011. Models, Molecules and Misconceptions: A Commentary on “Secondary School Students' Misconceptions of Covalent Bonding”, *Journal of Turkish Science Education*, 8, 1, 3-18.
- Ültay, N. (2012). *Asit ve baz konusuyla ilgili REACT stratejisine ve 5E modeline göre etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ünlü, P. ve Gök, B. (2007). Öğrencilerin düzgün dairesel harekette merkezci kuvvet hakkındaki kavram yanlışlarının araştırılması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 141-150.
- Yavuz, S. ve Büyükekeşi, C. (2011). Kavram karikatürlerinin ısı ve sıcaklık kavramlarının öğretiminde kullanılması, *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 1(2), 25-30.
- Yıldırım, C. (2005). *Bilimin öncüleri* (Yirmi ikinci basım). Ankara: Yenigün matbaası

Sağlık Turizmi Açısından Gelişmekte Olan Termal Bir Saha: Davutlar Beldesi (Kuşadası)

İbrahim SEZER*

Geliş Tarihi: 17.12.2013
Kabul Tarihi: 18.06.2014

Öz

Sıcak su kaynakları, insanlık tarihi boyunca insanlığın istifade ettiği ve çeşitli kullanım alanlarında yararlandığı doğal kaynaklardandır. Günümüzde de insanlar gerek sağlık ve dinlenme amaçlı gerekse ısıtma ve elektrik elde etme amaçlı olarak bu kaynakları kullanmaktadır. Özellikle alternatif tıbbın gelişmesi ve artan popülaritesi, termal kaynaklara dayalı kür ve tedavi sistemlerinin yaygınlaşmaya başlaması, kaplıcaların önemini daha da artırmakta ve termal kaynaklara olan talep giderek artmaktadır.

Termal kaynaklar açısından dünyanın sayılı ülkelerinden biri olan Türkiye, termal turizm açısından büyük bir potansiyel barındırmaktadır. Bu bakımdan ülkemizde Ege Bölgesi ve özellikle Aydın ili dikkat çekici bir konumdadır. Başta Germencik ilçesi olmak üzere ilde çok sayıda termal kaynak bulunmaktadır. Bu açıdan son yıllarda dikkati çeken noktalardan birisi de inceleme sahamız olan Davutlar beldesidir. Belde, termal kaynaklar açısından değerlendirilebilecek termal turizm potansiyeline sahiptir. Beldede iki tane kaplıca ve termal kür tesisi bulunmaktadır. Bu bakımdan gerekli tanıtım ve yatırımlarla desteklendiği takdirde, termal turizm açısından gelecek vaat edebilecek olan beldede, alternatif turizm açısından da dikkate değer bir potansiyel söz konusudur.

Anahtar Kelimeler: Termal Turizm, Kaplıca, Tedavi.

* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü.
ibrahimsezer@mynet.com

Developing A Thermal Field in Terms of Healty Tourism: Davutlar Town (Kuşadası)

Abstract

Thermal sources are natural sources where people make use throughout the history of humanity and benefit in various area of usage. Today, people use these sources to obtain health and leisure as well as heating and production of electricity. Especially, development and growing popularity of alternative medicine and the wide spreading cure and treatment systems based on thermal sources are increasing the demand and the importance of thermal sources.

Turkey which is one of the few countries in the world in terms of thermal sources contains a great potential in terms of thermal tourism. In this regard, Aegean Region and especially Aydın Province of our country are in remarkable location in particular. There are thermal sources in many cities, notably district of Germencik. One of the noteworthy locations in this regard is Davutlar Town which is our area of investigation. The town has thermal tourism tourism potential which can be assessed in terms of thermal sources. There are two spas and a thermal cure resort in the town. In this regard, if the town supported with necessary promotions and investments can be a place which promise a good future and the town has a worth considering potential of alternative tourism.

Keywords: Thermal Tourism, Spa, Treatment.

Giriş

Son yıllarda giderek artan düzeyde ilgi gören termal turizm, sağlık ve turizmin buluştuğu bir rekreatif faaliyet olarak dikkati çekmektedir. Yaşadığımız çağda yoğun bir baskı ve stresle hayatlarını sürdüren insanlar, kendilerini bir nebze olsun bu durumdan uzaklaştırarak, bedensel, zihinsel ve ruhsal yönden dinlendiren ve rahatlık sağlayan, çeşitli hastalıklarına da şifa verebilecek aktivitelere ihtiyaç duymaktadırlar. Bunun için kaplıcalar veya termal noktalar, insanların aradıkları zindelik ve huzuru yakalayabilecekleri, tedavi olabilecekleri termalizm merkezleri olarak ortaya çıkmaktadırlar. Söz konusu sahalarda, insanların hem sağlık açısından çeşitli hastalıklarının giderilmesine yardımcı olan alternatif tıp hizmetleriyle hem de dinlenme sağlayan rekreatif aktiviteleriyle çok sayıda insanı kendilerine çekmektedirler.

İnsanların seyahat etmek sureti ile ikamet ettiği yerin dışında konaklayarak tedavi olmayı amaçlamaları, özel bir turizm aktivitesi olan sağlık turizmini ortaya çıkarmıştır. Sağlık turizminin hedef kitlesi, sağlığı bozulmuş olanlar ile sağlığını korumaya duyarlı insanlardan oluşmaktadır (Aydın, 2012: 92). Sağlık Turizmi; sağlığı koruma, iyileşme amaçlarıyla belirli bir süre için (genellikle 21 gün) yer değiştiren insanların doğal kaynaklara dayalı turistik bir tesise giderek kür uygulaması, konaklama, beslenme ve eğlence gereksinimlerini karşılaması sonucu doğan hareketleri kapsamaktadır Boz (akt. Aydın, 2012: 92).

Sağlıklı yaşam sunan her türlü turizmi, sağlık turizmi olarak kabul etmek gerekirken birlikte, sağlık turizmi 3 ana başlıkta değerlendirilmektedir (Anonim, 2013a). Bunlar:

- Tıp Turizmi (Hastanelerde tedavi ve ameliyat vb. işlemler),
- Termal Turizm (Termal Tesislerde rehabilitasyon ve dinlenme vb. hizmetler),
- Yaşlı ve Engelli Turizmi (Geriatrik tedavi merkezi veya yaylalarda aktivitelerle

birlikte uzun süreli konaklamalar)

Yukarıdakiler içerisinde, inceleme konumuz olan termal turizm, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de rağbet görmektedir. Türkiye'de sağlık turizminin ana eksenini termal turizm olsa da, dünyada termal turizm, "Spa" olarak adlandırılan daha geniş bir turizm türünün bir parçası olarak kabul edilmektedir. Spa Latince "Salus Per Aquam" teriminin baş harflerinden meydana gelmektedir. "Su ile gelen iyilik" anlamına gelen bu terim, Roma döneminden beri termal ya da deniz suyunun ağırlıklı olarak kullanıldığı vücut bakımı ve tedavileri için yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bir kaynak

suyunun termal kaynak olarak değerlendirilebilmesi için su sıcaklığının en az 20 °C olması gerekmektedir (Anonim, 2013b). Söz konusu sıcak sular, birçok hastalığın tedavisinde kullanılmakta, alternatif tıbbın da önemli ilgi sahalarından birini oluşturmaktadır.

Sağlık turizmi içinde değerlendirilen termal turizm, sıcak ve soğuk maden sularının içilmesi, çamurun sürülmesi ve banyo yapılmasını kapsayan su tedavisi ile beraber dinlenme ve eğlenmeyi kapsayan bir turizm türüdür.

Tuncel ve Doğaner (akt. Doğanay ve Soylu, 1999: 2). Oluşumu hazırlayan asıl faktör, bazı organik rahatsızlıklara şifa bulma fikridir. Aslında bu düşünce doğrudur ve bileşiminde belli oranların üstünde eriyik madde bulunan soğuk şifalı suların içilmesi (içten tedavi) ve sıcak olanlarda ise, çamur veya sıcak su banyosu yapmak suretiyle tedavi (dıştan tedavi) şeklinde kür tedavileri, belki de tarihte Eski Çağ'a kadar gerilere giden, başlıca balneolojik tedavi yöntemleridir (Doğanay ve Soylu, 1999: 3).

Sağlık turizminin termal tipi, şifalı kaynakların veya şifalı suların ortaya çıkardığı bir turizm aktivitesidir. Söz konusu şifalı sulardan, 20 °C ve daha yüksek sıcaklığa sahip olanlarına *termal sular* veya *sıcak maden suyu* denilmektedir. Maden sularının sıcak olanlarına ülkemizde genel bir adlandırmayla, *ılıca* veya *kaplıca* denilmektedir. Bu iki kavramı ayırt etmek için de, çıkış kaynağı üzerinde veya yakın çevresinde banyo (kür) yapma hamamı ve geceleme tesisleri yapılmış olan termal suların *kaplıca*; bu tür tesisleri bulunmayan termal kaynakların ise *ılıca* olarak adlandırılması uygun olacaktır (Doğanay:2001:259-260). Ülkemizde söz konusu sıcak su kaynaklarına bölgeden bölgeye değişen isimler verilmektedir. Nitekim kendiliğinden çıkışlı sıcak maden sularına Batı ve Orta Anadolu'da *ılıca*, Güneybatı Anadolu'da (Muğla yöresinde) *girme*, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde *çermik* gibi isimlendirmeler yapılmaktadır (Ülker, 1988: 206).

Ülkemiz, üzerinde bulunduğu Alp-Himalaya kıvrım sisteminin bir yansıması olarak irili ufaklı çok sayıda fay hattına sahiptir. Ayrıca çeşitli kayalardan oluşan jeolojik yapıyı, genç tektonik hareketlerin etkisiyle derin kırık sistemlerini, aktif deprem kuşaklarını ve volkanik sahaları barındırmaktadır. Bütün bunların neticesinde Türkiye, termal kaynaklar bakımından oldukça zengin bir potansiyele sahiptir. Bu bağlamda dünyada önde gelen ülkeler arasında yer almaktadır. Nitekim yapılan araştırmalara göre, Türkiye'de şifalı su kaynaklarının sayısının 2000'i aştığı, 1300 civarında da kaplıca ve içme suyu kaynağının bulunduğu tespit edilmiştir (Çoruh, 1988:45; Doğanay ve Soylu, 1999:3; Zaman ve Birinci, 2011:406; Ülker, 1988: 208). Bu

bağlamda sıcaklıkları 20 - 110 °C arasında, debileri ise 2-500 lt/sn arasında değişebilen 1500'den fazla kaynağa sahip bulunan ülkemiz, kaynak zenginliği ve potansiyeli açısından dünyada ilk yedi ülke arasında değerlendirilmektedir (Anonim, 2012a). Söz konusu kaynakların yaklaşık 229'u termal turizme kaynaklık etmektedir (Aksu ve Aktuğ, 2011:9).

Türkiye'de de kaplıca turizmi uzun bir geçmişe sahiptir. Anadolu'da daha ilk çağlarda ılıcaların sağlık ve dini inanışlar bakımından kullanıldığı, yapılan araştırmalarda ortaya çıkmaktadır. Nitekim Anadolu'daki şifalı suların Hititler döneminden beri çeşitli amaçlarla yararlanıldığı bilinmektedir. Doğal ve beşerî unsurlar nedeniyle hasar gören, fakat yeri değişmeyen en eski kaplıca kalıntılarında Roma ve Bizans dönemlerinde rastlanılmaktadır. Osmanlılar döneminde de Anadolu'daki kaplıcalardan yararlanılmıştır. Dolayısıyla ülkemizdeki kaplıcalardan birçok medeniyet istifade etmiş ve onları önemsemiştir. Nitekim Kızılcahamam ve Kırşehir'deki Terme kaplıcası ve yine Kütahya'daki ılıcanın (kubbeli hamam), suların geldiği kayaların oyularak bir büyük havuz haline getirilmiş olması ve havuz kenarında oturulacak yerlerin bulunması, ülkemizde yaşayan insanların ılıcalara önceden beri büyük önem verdiklerinin kanıtıdır (Çoruh, 1988: 48; Akbulut, 2010:37).

On dokuzuncu yüzyılda batı ile ilişkiler neticesinde kaplıca tedavisinde bilimsel yaklaşımlar görülmüş ve ilk planlı çalışmalar Cumhuriyet Dönemi'nde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda hem yabancı hem Türk bilim adamları tarafından kaplıca sularının analizi yapılmış, raporları hazırlanmıştır. Örneğin Bursa ve Yalova kaplıcaları kullanılabilir hale getirilip, modern teçhizatlarla donatılmıştır (Çetin,2011:902). Bunun gibi çalışmalarla kaplıcaların bilimsel anlamda araştırılması ve potansiyellerinin ortaya çıkarılmasıyla, ülkemizdeki kaplıcalardan yararlanma artmakta ve kaplıca turizmi her geçen gün ilerlemeler kat etmektedir. Bununla birlikte var olan potansiyel tam olarak kullanılamamakta ve kaplıcalarımızdan başta sağlık ve turizm olmak üzere, tarım, elektrik üretme ve ısınma gibi çeşitli alanlarda yeterli ölçüde yararlanılamamaktadır. Bu hususta termal kaynaklara sahip ülkeler içerisinde çok ileri seviyede olduğumuz söylenemez. Nitekim kaplıca turizmine yönelik olarak kaplıcaların kullanımları ancak 1980'lerden sonra yaygınlaşmaya başlamıştır. Turizm Bakanlığı'nın 1982 yılından itibaren kaplıca alanlarını da turizm merkezi ilan ederek, buna yönelik yatırımlara açık hale getirmesiyle çeşitli konaklama tesislerinin söz konusu sahalarda yapılması mümkün olmuştur (Doğaner, 2001: 75-80).

Son yıllarda yapılan yatırım ve desteklerle konaklama açısından ülkemizin termal turizm kapasitesi giderek artmaktadır. Termal Turizm Master

Planı'nın kısa dönem hedefi olarak 50 000 yatak kapasitesi belirlenmiş olup, bu planın hazırlanarak uygulandığı 2007-2010 yılları arasında turizm belgeli ve belediye belgeli olmak üzere tesis sayısı 78'den 100'e, yatak kapasitesi ise 17 767'den 29 727'e ulaşmıştır. Kültür ve Turizm Bakanlığı'ndan termal turizm amacına yönelik olarak (Sağlık Bakanlığı'nca kür merkezi uygun görülen) turizm yatırım belgesi almış 15 tesisin yatak sayısı 7 447, turizm işletme belgesi almış 50 tesisin yatak sayısı ise 15 796'dır. Yaklaşık olarak 6 174 yatak kapasiteli 35 tesis ise yerel idare tarafından belgelendirilmiştir. Dolayısıyla 2010 yılı itibariyle termal turizm alanında hizmet veren toplam tesis sayısı 100, bunların toplam yatak kapasitesi de 29 727'dir (Anonim, 2012a). Bütün bu konaklama olanakları, ülkemizdeki alternatif turizm aktivitelerinin gelişmesi için oluşturulan alt yapının daha güçlenmesine ve dünyayla rekabet edebilmemize yardımcı olacaktır.

Termal kaynaklar bakımından en zengin bölgelerimizden ilk üçü, inceleme alanımız Davutlar beldesinin de bulunduğu Ege Bölgesi ile İç Anadolu ve Marmara bölgeleridir (Doğaner, 2001:75-80). Bu bağlamda Ege Bölgesi'ndeki jeotermal sistemler genelde yüksek sıcaklığa sahip olup, açılma tektoniğine bağlı olarak grabenlerde yer almaktadırlar. Doğu-batı ve kuzeybatı-güneydoğu doğrultulu genç grabenlerde bulunan jeotermal sistemlerin en önemlileri, Menderes ve Gediz grabeni içinde gelişmiştir. Bu grabenleri oluşturan diri faylar hem jeotermal yönden, hem de depremsellik yönünden aktif durumdadırlar. Günümüzde özellikle İzmir, Manisa, Afyonkarahisar, Denizli, Aydın ve Kütahya illeri termal kaynaklar yönünden zengin olup, bunlardan İzmir, Afyon, Kütahya ve Denizli'de bulunan termal turizm merkezleri çağdaş anlamda turizme hizmet etmektedir. Nitekim söz konusu iller, Denizli-Kızıldere jeotermal sahası (242 °C), Aydın-Germencik jeotermal sahası (232 °C), Aydın-Salavatlı jeotermal sahası (171 °C), Aydın-Yılmazköy İmamköy jeotermal sahası (142 °C) gibi Türkiye'nin en yüksek sıcaklığa sahip jeotermal sahalarına sahiptirler (Arslan, Darıcı ve Karahan, 2001: 24; Zengin (akt Akbulut, 2010: 42-43).

Tablo 1. Aydın İlinde Bulunan Termal Tesisler (2009).

İşletmenin Adı	İzin Türü	Oda/Yatak Sayısı	İşletmenin Adı
Natur-Med Doğal Tedavi ve Kaplıca Kür Oteli	Sağlık Bakanlığı Kaplıca İşletme İzni	55/116	Natur-Med Doğal Tedavi ve Kaplıca Kür Oteli
Radon Termal Kaplıca Kür Merkezi	Sağlık Bakanlığı Kaplıca İşletme İzni	7/20	Radon Termal Kaplıca Kür Merkezi
Bozköy-Alangüllü Termal Tesisleri	Sağlık Bakanlığı Kaplıca İşletme İzni	48/120	Bozköy-Alangüllü Termal Tesisleri
Güney Motel ve Hamam Tesisleri	Belediye Belgeli	20/40	Güney Motel ve Hamam Tesisleri

Kaynak: Aksu ve Aktuğ, 2011:20 ve tesis yetkililerinden alınan verilerden oluşturulmuştur.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere Aydın ilinde dört tane termal tesis bulunmaktadır. Bunların ikisi inceleme sahası olan Davutlar beldesinde bulunmaktadır. Ancak bu tesislerin yanı sıra ilde çok sayıda pansiyon ve aile işletmesi termal turizme yönelik hizmet vermektedir. Tesislerin toplam oda sayısı 130, yatak sayısı ise 296'dır (Tablo 1). Araştırma sahası olan Davutlar beldesinde de termal tesisler bulunmakta ve çeşitli hastalıkların tedavisinde istifade edilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Bu çalışmada öncelikle Davutlar beldesinin sahip olduğu termal turizm potansiyelinin ortaya konulması amaç edinilmiştir. Bu kapsamda kaplıca sularının fiziksel ve kimyasal özellikleri, sıcaklıkları, hangi hastalıkların tedavisinde yararlanılabildiği, insanlara bedensel, zihinsel ve ruhsal yönden ne türden faydalar sağladığı gibi özellikler ele alınmıştır. Ayrıca kaplıcalar ve çevresindeki sahaların doğal ve beşeri çevre özellikleri, kaplıcaların dağılımı, kaplıca tesislerinin özellikleri, kaplıcalara gelenlerin özellikleri kaplıcaların etki sahasının genişliği gibi birtakım özellikler de çalışmada ele alınmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada, Davutlar beldesinde termal turizmle ilgili olarak karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmuş, söz konusu faaliyetin belde ekonomisine etkileri irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmamız boyunca gezi-gözlem ve mülakat metotları sıklıkla uygulanmış ve Davutlar beldesindeki kaplıcaların yoğunlaştığı yerler gezilerek, kaplıca tesislerindeki yetkililerle mülakatlar gerçekleştirilmiş, potansiyel ve sorunlar bizzat yerinde tespit edilmeye çalışılmıştır. Yaptığımız çalışma ile Davutlar beldesinin termal turizm potansiyelinin ortaya çıkarılmasına ve geliştirilmesine katkı yapmayı, bu husustaki sorunların tespiti

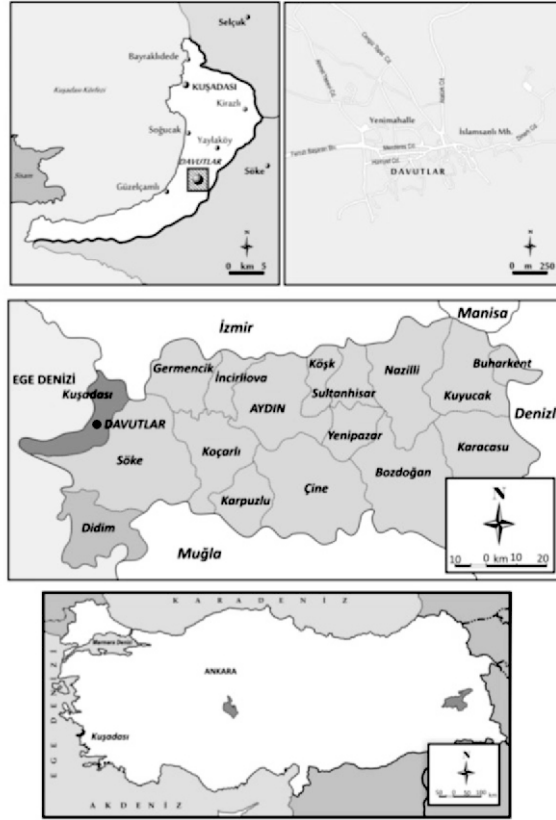
ve çözümünü noktasında da destek olmayı hedeflemekteyiz.

Araştırma Sahasının Konum Özellikleri

Davutlar beldesi, Ege Bölgesi'nin Kıyı Ege Bölümünde yer almaktadır. Yönetim açısından Aydın iline bağlı Kuşadası ilçesi sınırları içerisinde yer almaktadır. Kaplıca sahası, Davutlar beldesinin güneyinde Osmaniye Mahallesi'nde bulunmaktadır. Kaplıca sahasının bulunduğu Davutlar beldesi, Dilek Yarımadası'nın kuzeyinde konumlanmış olup, batıda Ege Denizi ile Güzelçamlı beldesi, kuzeyinde Kuşadası ve güneydoğusunda da Söke ilçesi yer almaktadır (Harita 1). Aydın il merkezine 70 km, Kuşadası'na 17 km, İzmir'e ise 120 km uzaklıkta bulunmaktadır. Kaplıca'ya denizyolu ve havayoluyla da erişim söz konusudur. Denizyoluyla ulaşmak isteyenler, Kuşadası Limanı'na veya Davutlar balıkçı barınağına teknelerle gelip oradan Davutlar'a ulaşabilirler. Havayoluyla ulaşmak isteyenler için iki alternatif söz konusudur. Bunlar, araştırma sahasına 105 km mesafedeki İzmir Adnan Menderes Hava Limanı ile 112 km mesafedeki Milas-Bodrum Hava Limanıdır. Karayoluyla gelmek isteyenler için İzmir ve Aydın üzerinden sahaya ulaşmak mümkündür. Aydın'dan Söke'ye oradan da Söke-Kuşadası karayolunun Davutlar sapağından dönerek, Ağaçalı köyü üzerinden Davutlar beldesine oradan da beldenin Osmaniye Mahallesi'nde bulunan kaplıca tesislerine ulaşmak mümkündür. İzmir üzerinden gelmek isteyenler az önce tarif ettiğimiz gibi Söke üzerinden gelebilecekleri gibi Kuşadası üzerinden de gelebilirler. Kuşadası üzerinden gelmek isteyenler, Kuşadası ilçe merkezinden sonra Kuşadası-Söke karayolunu takip ederek, Davutlar sapağından döndükten 10 km sonra Davutlar beldesine ve kaplıca tesislerine ulaşabilirler.

Davutlar beldesinde termal turizm açısından iki önemli tesis bulunmaktadır. Bunlar Davutlar beldesi sınırları içerisinde Osmaniye Mahallesi'nde yer alan Natur-Med Doğal Tedavi ve Termal Kür Merkezi ile onun yaklaşık 300 m batısında yer alan Radon Termal Kaplıca Kür Merkezidir.

Davutlar beldesi, kaplıca turizmi açısından oldukça elverişli özellikleri sahiptir. Birçok hastalığın tedavisinde istifade edilen şifalı termal suları barındıran belde, hem bir kür merkezi hem de rekreatif aktivitelere uygun olması nedeniyle giderek daha dikkat çekici bir konuma ulaşmaya başlamıştır. Harikulade kumsallarıyla deniz turizmi açısından ve Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası Milli Parkı'na olan yakınlığıyla ekoturizm açısından dikkate değer bir gelişme trendi içinde olan belde, termal turizmin de geliştirilmesiyle birlikte birçok turist profiline hitap eden bir turizm merkezi olabilecektir. Turizmin bütün yıla yayılması ve alternatif turizm türlerinin geliştirilmesi



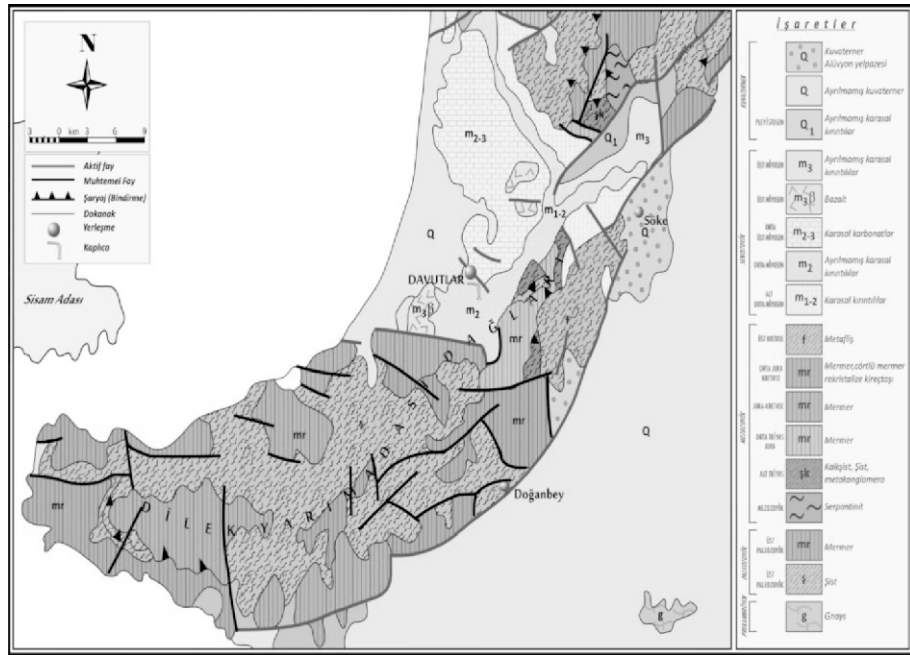
Harita 1. Davutlar kaplıcalarının konum haritası.

bağlamında beldede, termal turizmin var olan zengin potansiyelinin artırılmasına ve buna yönelik başta altyapı çalışmaları olmak üzere çeşitli düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma Sahasının Doğal ve Beşeri Çevre Özellikleri

Davutlar beldesi ve çevresindeki saha, jeolojik olarak ülkemizin masif arazilerinden biri olan Menderes masifinin yayılış gösterdiği saha içerisinde yer almaktadır. Yurdumuzda en geniş yayılma alanı gösteren, en yaşlı masif olma özelliğine sahip ve metamorfik kristalin kayalardan oluşan Menderes Masifi, bir gözlü gnays çekirdeği ve bunun etrafında gnayslarla konsantrik olarak değişen metamorfik şistlerle ve mermerlerle yapılu büyük bir kubbe (dom) biçiminde bir yapıdır (Anonim, 1974: 8). Batı Anadolu'nun jeolojik temelini, yani en eski kayalardan oluşan çekirdeğini oluşturan masif, temelini

gnays ve migmatitlerin oluşturduğu metamorfik bir çekirdek ile mermer, killişist, grovak, serpantin gibi metasedimentlerden oluşan bir örtüye sahiptir (Erol, 1997: 4). Davutlar ve yakın çevresinde yer alan jeolojik oluşumlar stratigrafik konumları ve hidrojeolojik özellikleri dikkate alındığında, dört ayrı kaya birimi bulunmaktadır. Bunlar alttan üste doğru Mesozoyik yaşlı Menderes Masifi'ne ait metamorfik kayalar, Neojen yaşlı Kuşadası birimi, yine Neojen yaşlı Davutlar volkanik birimi ve Kuvaterner alüvyon birimleridir (Harita 2) (Tarcan, Filiz, Gemici, 2000: 95).



Harita 2. Davutlar ve Çevresinin Jeolojik Durumu (Kaynak:Anonim, 2002'den yararlanılarak oluşturulmuştur)

Davutlar beldesinin güneydoğusunda konumlanmış olduğu Dilek yarımadası, Paleozoik yaşlı metamorfik araziler (gnays, grano-gnays, şist, kuvarsit ve kalkerlerden oluşan) ile Permiyen-Mesozoik ve bazen de Karbonifer dönemine ait araziler yayılış göstermektedir. Ayrıca Davutlar beldesi ile Söke ve Yeni Doğanbey Köyü'nün bulunduğu üçgen içerisinde Alt Triyas dönemine ait şist ve kalkışistler ile Üst Paleosen ve Eosen dönemlerine ait fliş toplulukları yer almaktadır. Bunun yanı sıra Davutlar beldesi civarında Alt, Orta ve Üst Miyosen dönemlerine ait karasal karbonatlar, karasal kırıntılar, ayrılmamış karasal kırıntılar ile Kuvaterner dönemine ait karasal araziler

bulunmaktadır. Davutlar ile Güzelçamlı arasında ve Davutlar beldesinin kuzeydoğusunda ise bazaltlara rastlanmaktadır (Harita 2).

Davutlar ve yakın çevresindeki en önemli yükseltiler, güneybatıya doğru bir yay çizerek uzanan Samsun Dağları ve onun üzerindeki çeşitli tepelerdir. Samsun Dağları'nın Davutlar beldesinin de bulunduğu kuzey kesimleri oldukça engebeli ve sarp kayalıklardan oluşmaktadır. Dilek yarımadasının Samsun Dağları adıyla anılan dağ silsilesinde en yüksek nokta, Dilek tepedir (1237 m). Bunun yanı sıra Samsun Dağları üzerinde 1000 metreden yüksek üç tepe bulunmaktadır. Bu tepeler, Karaoluk tepe (1007 m), Pınar tepe (1048 m) ve Dayıoğlu tepe (1212 m) olarak sıralanmaktadır (Harita 3).

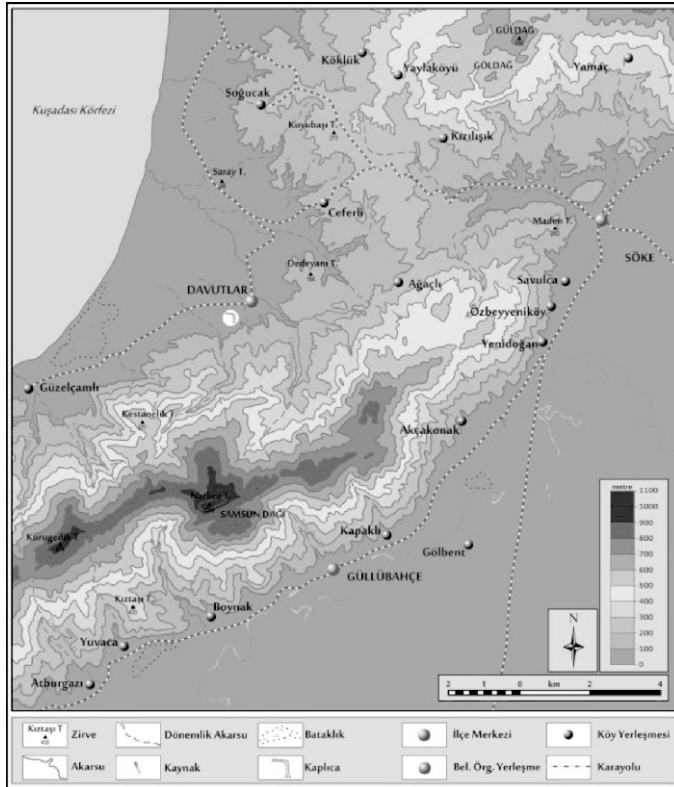
Davutlar beldesinin hemen güneyinde yükselen Samsun Dağları, doğu ve batı uçlarına doğru gittikçe incelen bir yarı elipsoidi andırmaktadır (Fotoğraf 1). Güneyde Doğanbey köyü ile kuzeyde Horoz tepe arasında, Samsun Dağları'nın genişliği 6-7 km'yi bulmaktadır. Buradan her iki istikamete doğru dağlık arazi incelmektedir. Samsun dağlarını, bir bakıma Aydın dağlarının batı istikametindeki uzantıları olarak kabul etmek mümkündür. Bu bakımdan Samsun dağları bir istisna oluşturmaktadır. Deniz seviyesinden itibaren birdenbire yükselmesi, ince ve uzun bir kütle olması, yamaçlardan sonra hemen dağ görünümü oluşturmasına imkân tanımıştır. Böylelikle buradaki dağlık sahaların, 1000 m'nin oldukça altında başladığı görülmektedir (Göney,



Fotoğraf 1. Dilek Tepe'den Samsun Dağları'nın görünümü.

1975:37-40).

Davutlar beldesinin güney ve güneydoğusunda, Samsun Dağları'nın kuzeye bakan eteklerinde alçak platolara, eğimin azaldığı noktalarda ise eğimli etek düzlüklerine ve birikinti konilerine rastlanmaktadır. Samsun Dağları'nın kuzeydoğusunda halk arasında Durmuş Dağı olarak isimlendirilen, küçük bir dağlık kütle yer alır. Bu iki dağlık kütle arasında, kıyıda yer alan kıyı ovası ile ilçenin doğu ve güneydoğusunda yer alan Söke Ovası arasında aşınım platoları yer almaktadır. Batıya doğru yüksekliğini kaybeden plato, Davutlar çevresinde daha az eğimli yamaçlardan, tatlı bir eğimle önce etek düzlüğüne daha sonra Davutlar kıyı ovasına geçmektedir (Öner ve Uncu, 2001:5). Davutlar'ın kuzey ve batı kesimlerinde, Davutlar-Güzelçamlı beldeleri arasında ise ovalık saha yayılış göstermektedir. Davutlar, Dilek yarımadası kuzey eteklerinden Ege Denizi kıyısına kadar uzanan düzgün bir arazi yapısını barındırmaktadır. Bu arazinin önemli bir bölümünü Davutlar Ovası oluşturur. Alüvyal nitelikli bu ovaların içerisinde Akdere, Kapsala Deresi, Alaçay Deresi Ege Denizi'ne dökülmektedir (Harita 3).



Harita 3. Davutlar ve Çevresinin Topoğrafyası.

Davutlar ve çevresinin jeolojik ve jeomorfolojik özellikleri içerisinde, konumuz olan kaplıcalar ve termal turizm açısından en çok önem taşıyan husus, sahadaki fay hatlarının durumudur. Davutlar ve çevresi fay hatları açısından incelendiğinde, şaryajların (bindirme), aktif ve tanımlanmamış (muhtemel) fayların uzanış gösterdiği gözlenmektedir. Nitekim Davutlar'ın güneydoğusunda yer yer şaryajlar (bindirme) görülürken, Davutlar'ın güneybatısında, Dilek Yarımadası'nın uzanış gösterdiği sahada tanımlanmamış (muhtemel faylara rastlanmaktadır. Ayrıca Davutlar'ın çevresinde aktif faylar da yayılış göstermekte, Davutlar kaplıcalarının bulunduğu zeminden kuzeybatı-güneydoğu doğrultulu aktif bir fay hattı uzanmaktadır (Harita 2).

Davutlar kaplıcaları, jeolojik olarak Neojen dönemine ait arazilerle Kuvaterner dönemine ait arazilerin kesişme noktasında ve deniz seviyesinden 200 m yükseklikte bulunmaktadır (Harita 3). Sıcak ve mineral içeriği zengin şifalı sularından dolayı, söz konusu kaplıcaların değeri her geçen gün artmaktadır. Davutlar ve Kuşadası yörelerinde MTA Genel Müdürlüğü tarafından etütler yapılmıştır. 1993 yılında etüt edilmiş alan içinde 20 °C ve bunun üzerindeki kaynaklar araştırılmıştır. Elde edilen bulgularla bölgede, 50 °C sıcaklığa sahip sahaların bulunabileceği ortaya konmuştur. Bu bölgede, bu proje kapsamında belirlenmiş olan sıcak su kaynakları ile Kuşadası Belediyesi itfaiye kuyusu (50 °C), Kuşadası Sema Kooperatifi Kuyusu (27 °C), Sümerbank membaşı (23 °C) ve Davutlar yöresinde ise Derin Kuyu (40 °C) gibi noktalardan sıcak su elde edilebilmektedir. Yine Davutlar beldesinin yakınında bulunan Güzelçamlı'da, İçmeler ve Zeus Mağarası kaynağı gibi 23 °C sıcaklıklı kaynakların varlığı bilinmektedir (Anonim, 2008: 37). Davutlar kaplıcalarının yakın çevresinde Arapaslan ve Kapuz Pınarları gibi soğuk su kaynakları da bulunmaktadır (Tarcan, Filiz, Gemici, 2000: 95).

Tablo 2. Kuşadası'nın bazı iklim elemanlarına ait değerleri (1970-2011).

İklim Elemanı	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	Ek	K	A	Yıllık
Ort. Sic. °C	9.2	9.6	11.7	15.2	19.3	23.9	26.2	25.6	22.2	18	13.6	10.6	17.09
Ort. Bağıl Nem (%)	67.3	66.7	66.8	66.6	65.7	59.5	58.4	61.8	63.8	68.4	68	69.2	65.1
Ort. Yağış (mm)	102.8	94.3	70.2	43.8	22.1	5.7	0.7	0.6	16.6	42.9	94.8	115	609.5

Kaynak: Kuşadası Meteoroloji İstasyon Müdürlüğü verilerinden derlenmiştir.

Termal turizmde her ne kadar, sıcak suyun varlığı ve genellikle kapalı mekanlarda aktiviteler gerçekleştirilse de hem açık havadaki havuzlarda yapılan kür ve tedavilerde hem çevre gezileri sırasında hem de sahaya erişim noktasında iklim özelliklerinin doğrudan veya dolaylı olarak etkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Davutlar beldesi ve çevresindeki iklim özelliklerini irdelediğimizde ise tipik Akdeniz ikliminin hakim olduğu görülmektedir. Bilindiği üzere söz konusu iklimde yaz mevsimi sıcak ve kurak, kış mevsimi ılık ve yağışlı geçmektedir. Kuşadası Meteoroloji İstasyonu'nun 1970-2011 yılları arasındaki 41 yıllık verilerine göre yıllık yağış ortalaması 609.5 mm, sıcaklık ortalaması ise 17.09 °C ve yıllık ortalama bağıl nem % 65.1'dir (Tablo 2). İklim özelliklerinden de anlaşılacağı üzere Davutlar beldesi, iklimatik açıdan da kaplıca turizmi gibi alternatif turizm faaliyetlerinin gelişmesine uygun coğrafi ortamlara sahiptir.

Termal turizm aktivitelerinde, termal noktalara gelen insanların boş vakitlerinde doğa yürüyüşü yapmaları arzu edilen bir etkinliktir. Bu bağlamda çevredeki bitki örtüsü özellikleri oldukça önem taşımaktadır. Araştırma sahası ve çevresindeki bitki örtüsü özelliklerini incelediğimizde, Akdeniz fitocoğrafya bölgesi özelliklerine sahip olduğu görülmektedir (Atalay, 1994: 183). Maki, kızılçam ve karaçamlar en çok yayılım gösteren bitki formasyonlarıdır. Dilek Yarımadasının kuzey yamaçlarında maki vejetasyonu yaklaşık 1000 metreye kadar çıkmakta ve kendisine ait beş alt tür ile temsil edilmektedir (Durmuşkahya, 2000: 32). Kızılçamlar, deniz seviyesinden başlayarak 900-1000 m'lere kadar çıkabilmektedir (Günal, 1987:101). Karaçamlar ise kızılçamların üst sınırından başlayıp, 1100 m'lere kadar çıkabilmektedir. Dolayısıyla araştırma sahasında birçok flora elemanının varlığı söz konusudur.

Bu kapsamda Davutlar beldesinin yakınında bulunan Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası Milli Parkı'ndan bahsetmenin yararlı olacağı kanısındayız. Söz konusu milli park sahasında, zengin orman varlığının yanı sıra diğer flora elemanları bakımından oldukça zengin bir doğal ortam mevcuttur. Nitekim milli parkın Dilek Yarımadası bölümünde, 95 familyaya ait tür, alttür ve varyete düzeyinde 804 adet bitki türü belirlenmiştir. Bunlar içerisinde 6'sı dünya ölçeğinde, 18'i ise sadece Türkiye'de yetişen endemik bitki türleri bulunmaktadır. Bu benzersiz bitki çeşitliliği nedeniyle Dilek yarımadası, Avrupa konseyi tarafından *Avrupa biyogenetik rezervleri şemasında flora biyogenetik rezerv alanı* olarak kabul edilmiştir (Sezer, 2006:162). Milli park sahası ve çevresi, özellikle doğa yürüyüşü, safari turları

(atlı safari, bisiklet safari, jeep safari vb), fotoğraf çekme, manzara seyretme ve yaban hayatı gözlemciliği gibi birçok ekoturizm aktivitesi için uygun ortamlara sahiptir.

Araştırma sahası ve çevresi, sadece doğal çekicilikler bakımından değil tarihi ve kültürel çekicilikler bakımından da dikkate değer bir potansiyele sahiptir. Nitekim Davutlar ve çevresinin tarihi oldukça eskilere dayanmaktadır. Yapılan araştırmalar, inceleme alanımızın da içerisinde bulunduğu güneybatı ege kıyıların en eski halklarının, Karialılar ve Lelegler olduğunu ortaya koymuştur. Daha sonra sırasıyla Hititlerin, Karialıların, İonların, Perslerin, Roma ve Bizanslıların hakimiyet kurdukları bilinmektedir. Bölgede ilk Türk aktivitesi, 1090 yıllarında Türk Emiri Tanrıvermiş'le hissedilmiştir. Çaka Bey'in adalar çevresindeki etkinliği, buradaki Türk yerleşimini çoğaltmıştır. 1282 yılında Menteşe Beyliği, sahaya hakim olmuş, Efes, Tire, Kuşadası Türk hakimiyetine katılmıştır. Aydınöğlu Mehmet Bey ve Umur Bey dönemlerinde (1390) Türk varlık ve hakimiyeti daha da güç kazanmış ve sonrasında Osmanlı topraklarına katılmıştır. Davutlar Kasabası, 1922 yılında Bucak merkezi olmuş, 1957 yılında Kuşadası ile birlikte İzmir iline bağlı iken Aydın iline bağlanmıştır (Anonim, 2013c; Dinçay, 1998: 67-68).

Davutlar, belediye teşkilatına sahip bir kasaba yerleşmesidir. Belediye teşkilatı, 1969 yılında kurulmuş olan kasaba, aynı zamanda Caferli köyü ile Güzelçamlı Kasabasının da bağlı olduğu bucak merkeziydi. Bucak merkezi olmasına rağmen günümüzde fonksiyonel olarak bir bu sınıflandırmanın bir değeri bulunmamaktadır (Dinçay, 1998: 68). İdari olarak Davutlar, Kuşadası Kaymakamlığı'na bağlıdır. Davutlar Kasabası'nda, dört mahalle bulunmaktadır. Bunlar; İslamşanlı, Tükşanlı, Yeni Mahalle ve kaplıcaların bulunduğu Osmaniye Mahallesidir. Araştırma alanının yakın çevresinde yer alan Efes, Meryem Ana, Priene, Milet gibi tarihi ören yerleri ile Dilek Yarımadası Mili Parkı, Bafa Gölü, Şirince Köyü gibi doğal ve kültürel güzellikler bulunmaktadır. Ekonomik açıdan kıyı turizmi, balıkçılık ve tarımsal faaliyetlerin ön plana çıktığı beldenin, 2012 yılı nüfusu 9 645 kişidir. Ancak yaz aylarında gelen yerli ve yabancı pek çok turist nedeniyle bu nüfus katlanarak artmaktadır.

Davutlar Beldesi Kaplıcalarının Genel Özellikleri ve Kaplıca Tesisleri

Davutlar çevresinde geçirimsiz temel özelliğindeki şistlerin üzerine gelen mermerler karstik akifer özelliğinde olup, aynı zamanda yöredeki sıcak suların da hazne kayasını oluşturur. İçerdiği killi düzeyler nedeniyle yöredeki

jeotermal sistemin örtü kayasının oluşturan Neojen yaşlı Kuşadası biriminin içindeki çakıltaşı ve kireçtaşı seviyeleri soğuk sular için akifer özelliği taşır. Pliyosen bazaltik volkanitler de soğuk sular için akifer niteliği taşır. Davutlar Kaplıcası, Zeus Pınarı ve Güzelçamlı içmeleri değişik oranlarda deniz suyu ile karışmış meteorik kökenli sulardır. Hazne kayasının mermerlerin oluşturduğu bu su noktaları ve bazı deniz kenarında açılmış kuyular dışındaki tüm sular, bugünkü konumları ile sulama ve kullanmaya elverişli sulardır (Tarcan, Filiz, Gemici, 2000: 112).

Davutlar kaplıcaları, Neojen dönemine ait karasal araziler ile Kuvaterner dönemine ait alüvyon birikiminin kesişme noktası civarında ve deniz seviyesinden 200 m yükseltide konumlanmış bulunmaktadır. Kaplıca sahasında yer alan jeotermal sistem, deniz ve meteorik suların Menderes Masifi'ne ait şist ve mermerlerin kırıklarından yeraltına sızarak burada ısınması ve tekrar tektonik hatlar boyunca yeryüzüne ulaşması şeklinde gelişen devirli sistem özelliğindedir. Alandaki tek sıcak su noktası Davutlar Kaplıcası olarak adlandırılmış olan 203 m derinlikli ve 42 °C sıcaklı (yüzey ölçümü) olan sondaj kuyusudur. Ercan vd. (1992) tarafından yapılan araştırmalarda kuyunun açımı sırasında ölçülen sıcaklık değerlerinin 25 °C ile 63 °C arasında değiştiği, 40 ile 59 m derinliklerde kuyuya doğru soğuk su girişi olduğu tespit edilmiştir. Yüzeyle kaydedilen 42 °C'lik su da bu soğuk sular ile sıcak akışkanların karışım sonrası sıcaklığını belirtmektedir. Davutlar Kaplıcası, sodyum klorürlü su tipinde olup, hafif tuzlu su sınıfına girmektedir ve tarımda kullanılmaları uygun değildir (Tarcan, Filiz, Gemici, 2000:110-112).

Davutlar kaplıcalarında termal turizm açısından iki önemli tesis bulunmaktadır. Bunlar Davutlar beldesi sınırları içerisinde yer alan Natur-Med Doğal Tedavi ve Termal Kür Merkezi ile onun yaklaşık 300 m batısında yer alan Radon Termal Kaplıca Kür Merkezidir. Bu tesisler ve barındırdıkları termal potansiyel aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Natur-Med Doğal Tedavi ve Termal Kür Merkezi

Natur-Med Doğal Tedavi ve Kaplıca Kür Merkezi, Türkiye'nin ilk "Bedensel ve Ruhsal Arındırma", "Koruyucu Tıp" ve "Sağlık Tatili" merkezi olarak ifade edilmektedir. Davutlar beldesi yerleşim alanı içerisinde Osmaniye Mahallesi Davutköy mevkiinde Samsun Dağları'nın eteklerinde zeytinlikler ve kızılçam ağaçlarının yanı başında kurulan tesis içerisinde, ikisi kapalı biri açık olmak üzere üç termal havuzu, iki sıra banyo, iki yüzme havuzu bulunmaktadır (Harita 3 ve Fotoğraf 2). 2001 yılında kurulan söz konusu tesisteki termal otele ait kür merkezine, Sağlık Bakanlığı tarafından 2005 yılında kaplıca tesisi

işletme izni verilmiştir. Burası, 55 oda 116 yatak kapasiteli ve yılın tamamında hizmet veren bir termal kr merkezidir. Dağ eteğinde yeşillikler içinde bulunan Natur-Med Doğal Tedavi ve Kaplıca Kr Merkezi, gelen kişilere 2 ayrı konaklama ünitesini, ikisi kapalı biri açık olmak üzere 3 termal havuzu, 5 özel aile havuzunu, bir soğuk su havuzunu, Türk hamamını, şark köşesini, açık ve kapalı restoranları ve vitamin barları birlikte sunmaktadır. Kr Oteli'nin odalarında termal su, merkezi ısıtma sistemi, telefon, televizyon, buzdolabı, sa kurutma makinesi ve balkon bulunmaktadır. Natur-Med binalarından birisi kiş ayları için inşa edilmiş olup, termal havuz, odalar ve restoran tek binada toplanmıştır. Natur-Med'de ayrıca toplantı ve seminer salonları, genel alanlarda kablosuz internet bağlantısı, havaalanı servisi mevcuttur.



Fotoğraf 2. Natur-Med Doğal Tedavi ve Kaplıca Kr Merkezi, Samsun dağlarının eteğinde, zeytinlerin ve kızılçam ağaçlarının yakınında konumlanmıştır.

Tablo 3. Natur-Med Kaplıca Sularının Fiziksel ve Kimyasal Özellikleri.

FİZİKOKİMYASAL ÖZELLİKLER	
Ph	6,7
İletkenlik 25°C'de	9,56 Us/cm
Yoğunluk	1,0044 gr/cm ³
KİMYASAL ÖZELLİKLER	
Katyonlar	
Sodyum (Na)	1582,6 mg/l
Potasyum (K)	85,8 mg/l
Amonyum (Nh4)	2,74 mg/l
Magnezyum (Mg)	96,6 mg/l
Kalsiyum (Ca)	467,24 mg/l
Mangan (Mn)	0,011 mg/l
Toplam Demir (Fe)	0,56 mg/l
Anyonlar	
Florür (F)	1,86 mg/l
Klorür (Cl)	2617,14 mg/l
Bromür (Br)	6,86 mg/l
İyodür (I)	0,081 mg/l
Nitrit (No2)	N.D.
Nitrat (No3)	4,9 mg/l
Sülfat (So4)	42,5 mg/l
Bikarbonat (Hco3)	1349,3 mg/l
Sülfür (S)	0,004 mg/l
Fosfat (Po4)	0,98 mg/l
Çözünmeyen Maddeler	
Silikat Asidi (H2sio3)	52,4 mg/l
Borik Asit (H3bo3)	22,7 mg/l
Toplam Mineralizasyon	6334,5 mg/l

Kaynak: Anonim, 2012b.

İnsanların bedensel, ruhsal ve zihinsel yönden tedavi olmak amacıyla gittikleri kaplıca sularının tedavide etkili olabilmesi için belli özellikleri barındırması büyük önem taşımaktadır. Natur-Med kaplıca sularının çeşitliliği, kullanım alanlarını da zenginleştirmektedir. Sağlık Bakanlığı İzmir Bölge Hıfzıssıhha Enstitüsü Müdürlüğü Çevre Sağlığı Bölümü Çevre Kimyası Laboratuvarı'ndan alınan su analiz raporuna göre Tablo 3'deki özellikleri barındırmakta olan kaplıca suları, litresinde 6,3 gr yoğunluğunda ve 30 değişik mineral içermekte olan, Türkiye'de nadir bulunan bir özelliğe sahiptir. Natur-Med kaplıca suyu, vücudu rahatlatıcı, zindeleştirici, hastalıklara karşı koruyucu etkilerinin yanında, 30 farklı minerale birlikte “anti-aging” minerali olan silisyum dioksiti içeren, banyo ve içmece olarak sunulan bir sudur. Ayrıca yüksek brom ve magnezyum değerlerini de belirtmek gerekir. Bu değerleri içeren suyla yapılan banyo ve içme kürleri doğal bir uyku ilacı yerine geçmektedir. Belli bir yoğunlukta bulunan silisyumdioksit (SiO₂), suya çok önemli bir özellik katmaktadır. SiO₂, psöriasis, atopik dermatit, nörodermit, akne ve egzama gibi hastalıkları hızla iyileştiren çok iyi bir cilt ilacıdır ve “Gençleştirici Mineral” olarak isimlendirilmektedir. Çünkü SiO₂, biyolojik yaşlanma sürecini ve derideki kırışıklıkları azaltan bir güce sahiptir. Kaplıca kürleriyle birlikte uygulanan ozon tedavisi, kolon-hidroterapi, masaj, tıbbi ısı kabini, egzersiz uygulamaları ve sağlıklı beslenme programları gibi arındırma uygulamalarıyla yaşlanmanın önüne geçilmekte ve pek çok rahatsızlığın destek tedavisi gerçekleştirilmektedir. Natur-Med kaplıcalarında, 41 °C'lik termal su (30 çeşit mineral içermekte, litredeki mineral yoğunluğu 6,3 gr), 37 °C'lik termal su ve 26 °C'lik termal su olmak üzere 3 çeşit kaplıca suyu bulunmaktadır (Anonim 2012b).

İstanbul Üniversitesi Tıbbi Ekoloji ve Hidroklimatoloji Anabilim Dalı başkanı Prof.Dr. Zeki Karagülle'nin Natur-Med Kaplıca suyu ile ilgili balneolojik değerlendirme raporuna göre Natur-Med Kaplıca suyunun iyi geldiği hastalıkların başlıcaları; romatizmal hastalıklar (subakut ve kronik dönemde), psöriasis, atopik dermatit, nörodermit, akne, seboroik egzama gibi cilt hastalıkları, yüksek tansiyon, çevresel damar tıkanıklıkları, fonksiyonel damar dolaşım bozuklukları, nörovejetatif ve psikosomatik nedenli kalp ve dolaşım bozuklukları, kronik venöz yetmezlik, venöz ülserleri, trofik bozukluğuna bağlı cilt ülserleri, damar hastalıkları vb hastalıklardır (Anonim 2012b).

Natur-Med Sağlık Okulu'nun da bulunduğu söz konusu tesiste yukarıda ifade edilen birçok hastalığa yönelik olarak aşağıdaki gibi alternatif tedavi yöntemleri uygulanmaktadır. Bunlardan başlıcaları; ağrı tedavileri,

zayıflama tedavileri, sindirim – solunum – boşaltım – sinir sistemi hastalıklarının tedavileri, kas-iskelet sistemine ait tedaviler, cilt hastalıkları tedavileri, sigara bıraktırma tedavileri, anti-aging ve detoks uygulamaları, dengeli ve sağlıklı beslenme programlarıdır.

Tesisteki alternatif tedavi olanakları kapsamında masajlar, yoga, meditasyon, akupunktur, aroma terapi, fitoterapi, kolon hidroterapi, oksijen-ozon tedavisi, infraruj ısı tedavisi, vitamin tedavisi, tansiyon gevşeme tedavisi, mini uyku tedavisi, manyetik alan tedavisi, çamur maskeleri, selülit terapisi, akupressur, ultrason, sağlıklı beslenme ve detoks programları ve egzersiz programları uygulanmaktadır. Doktor görüşmeleri sonrasında kişiye özel tedavi programlarının bulunduğu tesiste aşağıdaki günlük arınma programı, buraya gelen kişilere sunulmaktadır.

Natur-Med Doğal Tedavi ve Termal Kür Tedavi Merkezi, insanı dinlendiren doğal ortamı, nitelikli kaplıca suyu ve uygulanan alternatif tedavileriyle kronik hastalıklarda, psikosomatik hastalıklarda, uyku bozukluklarında ve strese bağlı rahatsızlıklarda olumlu sonuçlar almaktadır. Bu rahatsızlıklardan sıkıntı yaşayan insanlar için burası, bedensel ve ruhsal olarak arınarak, iyileşme olanakları sunmaktadır. Dilek Yarımadası- Büyük Menderes Deltası Milli Park'ı ile Ege Denizi manzarası eşliğinde Samsun Dağları ve Davutlar plajında kademeli yürüyüşlerin yapılabilirdiği tesis, doğal arınma merkezi olarak hizmet vermektedir. Kaplıca turizmi açısından uygun iklim özelliklerinin görüldüğü bir sahada konumlanmış olan ve ekolojik bir doğal çevrede zeytinlikler, sebze ve meyve bahçeleriyle çevrili temiz bir ortama sahip olan söz konusu tesis, yüksek oksijen oranına sahip temiz bir ortamda, trafikten, stresten ve kentin karmaşasından uzak bir mekanda bulunmaktadır. Bu tesiste uygulanan doğal tedavilerin sağlık açısından oldukça faydalı olduğu belirtilmektedir (Anonim 2012b).

Gerçekten de söz konusu tesis, doğal arınma ve tedavilerin insana sağladığı yararlar nedeniyle ülkemizdeki en ideal termal kür merkezlerinden birisi olma yolunda emin adımlarla ilerlemektedir. Bu bağlamda tesisle ilgili olarak yetkililerle yaptığımız yüz yüze görüşmelerde, gelen kişilerin özellikle kış ve bahar mevsimlerinde diğer mevsimlere göre daha fazla bir yoğunluk sergilediği, yaz mevsiminin ise nispeten sakin geçtiği belirtilmiştir. Bunda yaz mevsiminde daha çok kıyı turizminin tercih edilmesi, kaplıca gibi sıcak ortamlara sahip tesislerin ise havanın serin olduğu diğer kış ve bahar mevsimlerinde tercih edilmesinin etkili olduğu söylenebilir. 20'si yabancı 80'i yerli olmak üzere aylık ortalama 100 kişinin konaklama yaptığı tesis, yıllık bazda yaklaşık 1000-1500 kişiyi ağırlamaktadır (Fotoğraf 3).



Fotoğraf 3. Natur-Med Doğal Tedavi ve Kaplıca Kür Oteli, yerli ve yabancı birçok sayıda kişiye tedavi ve kür olanakları sunmaktadır.

Son yıllarda özellikle Arap ülkelerine ait turistlerin rağbet gösterdiği tesiste, Arapları, Almanlar, İngilizler ve Amerikalıların takip ettiği ifade edilmektedir. Kaplıcadan ziyade doğal tedavi ve termal kür merkezi olarak hizmet veren tesise gelen konuklara, istenilen tedavi ve zindelik sağlayabilmeleri için ortalama 3 hafta kalmaları önerilmektedir. Ancak konuklar, uygulanacak kürleri ve süreyi belirleyebilmektedirler. Bu bağlamda konuklara, yararlanmak isteyecekleri kür ve tedavi programları hakkında bilgi verilmektedir. Konuklar, turlardan ziyade bireysel olarak gelmeyi tercih etmektedirler. Yurt dışından gelenler ise İzmir Adnan Menderes Hava Limanı'ndan istenilirse, tesisin sağladığı araçlarla buraya getirilmekte veya İzmir-Kuşadası karayolunu kullanarak kendi imkânlarıyla gelebilmektedirler.

Söz konusu tesiste çalışanların dağılımına baktığımızda, 7 kişi üniversite mezunu, 7 kişi lise mezunu, 9 kişi ilkokul mezunu olmak üzere toplam 23 kişi istihdam edilmektedir. Bunlar içerisinde 7 kişinin (5'i üniversite mezunu 2'si lise mezunu) yabancı dil bildiği tespit edilmiştir. Özellikle yurt dışından gelen yabancı konuklara yapılacak hizmetin daha kaliteli olmasında ve memnuniyet düzeylerinin yükselmesinde bunun oldukça önemli olduğu kanısındayız. Kür ve tedavi programlarına katılmak ve bedensel, zihinsel ve ruhsal açıdan rahatlama sağlamak isteyen kişilere yönelik olarak konaklama imkanları bakımından da elverişli koşulları sunan tesiste otopark sorunu da bulunmamaktadır. Bu bağlamda hem hizmet kalitesi hem de tedavi ve kür

programlarıyla söz konusu tesis, kalite ve nitelik bakımından uluslararası düzeyde övgüler almaktadır. Nitekim temizlik ve hijyen konusunda istenilen niteliklere sahip olduğu gözlenen tesis, dünyanın önde gelen Amerikan seyahat, sağlık ve yaşam stili portalı <http://www.gayot.com> tarafından dünyanın ilk 10 spa ve sağlık merkezi arasında gösterilmektedir. Ayrıca Natur-Med Bedensel ve Ruhsal Arındırma Programı, Alman Tabipler Birliği Dergisi tarafından örnek sağlık programı olarak gösterilmektedir. Bu bakımdan söz konusu tesis, uluslararası düzeyde de Davutlar beldesinin tanıtımına da katkı yapmaktadır.

Radon Termal Kaplıca Kür Merkezi

Davutlar beldesinde bulunan diğer kaplıca tesisi ise Radon Termal Kaplıca Kür Merkezi adlı tesistir. Burası, Davutlar beldesinin Osmaniye Mahallesi, Termal sokak üzerinde konumlanmış ve çoğunlukla günübirlik olarak hizmet veren bir kaplıca tesisidir (Harita 3 ve Fotoğraf 4). Yıl boyunca açık olan tesis içerisinde su sıcaklığı 42 C° olan 3 termal havuz bulunmaktadır. 1990 yılında kurulmuş olan tesis 7 oda 20 yatak kapasitelidir. Tesiste 3 üniversite mezunu, 3 lise mezunu ve 4 ilkokul mezunu olmak üzere toplam 10 kişi çalışmaktadır. Bunlar içerisinde 4 kişinin (2'si üniversite mezunu 2'si lise mezunu) yabancı dil bildiği tespit edilmiştir.



Fotoğraf 4. Radon Termal Kaplıca Kür Merkezi, genellikle günübirlik olarak gelen konuklara hizmet veren bir kaplıca tesisidir.

Tablo 4. Radon Thermal Kaplıca Mineralli Suyu İnceleme ve Analiz Raporu

FİZİKOKİMYASAL ÖZELLİKLER			
Ph Değeri	6,5	Anyonlar	
Elektrik İletkenliği	9730px/cm	Florür (F)	1.6 mg/L
Yoğunluğu	1.0060 gr/cm ³	Klorür (Cl)	2602 mg/L
KİMYASAL ÖZELLİKLER		Bromür (Br)	9.3 mg/L
Katyonlar		İyodür (I)	0.048 mg/L
Sodyum (Na)	1567 mg/L	Sülfat (SO ₄)	49.6 mg/L
Potasyum (K)	32.8 mg/L	Hidrojenfosfat (HPO ₄)	0.384 mg/L
Amonyum (NH)	2.76 mg/L	Bikarbonat (HCO ₃)	1378.6 mg/L
Magnezyum (Mg)	90.6 mg/L	Hidrojen sülfür/sülfür (S)	0.118 mg/L
Kalsiyum (Ca)	440 mg/L	Fosfat (PO ₄)	0.38 mg/L
Mangan (Mn)	0.015 mg/L	Çözünmeyen Maddeler	
Demir (Fe)	0,57 mg/L	Silikat asidi (H ₄ SiO ₃)	47.5 mg/L
		Borik asit (H ₂ BO ₃)	20.01 mg/L
		Mineral Konsantrasyon Toplamı (Mg/L olarak)	6286.2 mg/L
T.C. Türkiye Atom Enerjisi Kurumu Çekmece Nükleer Araştırma ve Eğitim Merkezi			
Sayı: 8.02.1.TA£.S.02.00.07:1 9-1430-04. Analiz Tarihi: 11.05.2004 Rapor Tarihi: 24.05.2004			
Sonuç	Örneğin cinsi	Toplam Alfa (Bq/L)	Toplam Beta (Bq/L)
	Kaynak	0.727+-0.033	2.86+-0.04
	Kullanım Yeri	0.527+-0.030	2.55+-0.04
	RADON (Rn ²²²) (Bq/L)		
	Kaynak	1.0	
	Kullanım Yeri	2.0	
Kimyasal Analiz Raporları: Tıbbi Endikasyon Raporlarına göre Radon Termal Davutlar Kaplıcası			
Sodyum Klorürlü, Florürlü, mixed nitelikte 6 gr/L termominerali, bikarbonatlı, karbondioksit, iyodürlü, demirli yapıda radyoaktiviteli 42 °C bir sıcak sudur.			

Kaynak: Anonim, 2012f.

Söz konusu tesiste termal su, hipertermal (42,5 °C) olup, hipotonik¹ maden sularının fiziksel özelliklerine sahiptir. Kimyasal özellikleri nedeniyle pek çok hastalığın şifa kaynağıdır. Sıcak maden suyu, tuzlu bikarbonatlı, karbondioksit, kükürtlü, iyodürlü demirli yapıdadır. Dünyada ve Türkiye de içerisinde radon gazı bulunan nadir termal sulardan birisini barındıran ve tesise de adını veren Radon gazının (Rn 222) kaplıca sularında bulunması oldukça önemlidir (Tablo 4). Bünyesinde Radon (gençleştirici gaz) bulunan termal sular, hücreleri yenilemekte, hormonları aktive etmekte, bağışıklık sistemini güçlendirmektedir (Anonim, 2012c).

Ayrıca radon gazı suda bulunan minerallerin vücutta çok çabuk emilmesini sağlamak ve tedavi sürecini önemli oranda kısaltmaktadır. Radon gazı, toprağın derinliklerinden yeryüzüne doğru ilerlerken kazandığı ısı sayesinde madenleri eritip bünyesine katar. Termomineral suda erimiş halde bulunmasına rağmen yeryüzüne ulaştığında gaz haline dönüşür. Radon gazı, 15 dakika teneffüs edildiğinde bile kana geçer. Bu element, termomineral sudaki tüm mineraller ve maden eriyiklerinin atomlarına ayrışarak vücut tarafından daha kolay bir şekilde emilmesine katkı sağlamaktadır (Anonim, 2012d). Bunun yanı sıra Ankilozan Spondilit (AS) adı verilen özellikle omurgayı etkileyen kronik, ilerleyici, ağrılı sebebi bilinmeyen romatizmal bir hastalığın tedavisinde radon gazı içeren kaplıcalar tavsiye edilmektedir (Anonim, 2012e).



Fotoğraf 5. Tesise gelen konuklar, cilt hastalıkları başta olmak üzere birçok hastalığın tedavisinde olumlu etki yapan şifalı termal sulardan istifade edebilmektedirler (Anonim, 2012f).

¹ Hipertermal sular: 38 °C ve üzerinde sıcaklığa sahip sulara denir.
Hipotonik su: Yoğunluğu az olan sulara denir.

Bütün bunların yanı sıra Radon Termal Kür Merkezi'nde aşağıdaki hastalıkların tedavisi için alternatif sağlık imkânları bulunmaktadır. Stres ve strese bağlı tüm rahatsızlıklar, asabiyet, uykusuzluk ve halsizlikte, her türlü romatizmal hastalıklarda (özellikle iltihabi yapıdaki eklem ve eklem dışı romatizmalarda), gut hastalığı ve şeker hastalığı gibi metabolik hastalıklarda, deri hastalıkları ve saç dökülmelerinde, dolaşım sistemine ait kompanse kalp yetmezlikleri, esansiel hipertansiyon ve hipotansiyon, ateroskleroz ve yaşlılığa bağlı arter spazmları, bürger-raynoud gibi semptomatik tonuse bağlı damar hastalıklarında, varis ve tromboflebit sekellerinde, astım bronşial, kronik üst solunum yolu hastalıkları, sinüzit allerjik burun iltihaplarında, midenin, bağırsakların, karaciğer ve safra kesesinin fonksiyonel hastalıkları, kronik ülserlerde, kansızlıklarda, ortopedik ameliyat sekellerinde, kemik erimesinde (osteoporoz) kaplıca banyosunun, inhalasyon ve ek tedavilerin yararlı olacağı belirtilen bu hastalıkların tedavisinde kaplıca sularından yararlanabilmektedir.

Söz konusu kaplıca suyunun yardımcı, tamamlayıcı ve destekleyici tedavi unsuru olarak kullanılabilir nitelikleri taşıdığı, tesisin broşüründe belirtilmektedir. Buna göre; kaplıca suyunun 1 saat içinde ilk kürde tedavi etkisini göstermekte olduğu, 3 günlük kür döneminde bazı hastalıklarda iyileşmeler görüldüğü ifade edilmektedir. Ayrıca kaplıca suyunun, 10 günlük kür döneminde tıbbi tedaviyi desteklediği, 20 günlük kür uygulamalarında tıbbi tedaviyi tamamlamada oldukça önemli rolü bulunduğu belirtilmektedir. Cilt ve allerjik hastalıklarının 3 günlük termal-banyo ve içme kürüyle; kemik erimesi, kireçlenme, romatizmal hastalıklar, damar hastalıkları ve siyatik gibi hastalıkların ise 10 günlük termal-banyo ve içme kürüyle tedavisinin mümkün olduğu ifade edilmektedir (Fotoğraf 5). Bunun yanı sıra tesiste vitiligo hastalığının tedavi edilebildiği, içme kürü banyo kürü ile birlikte uygulandığında şeker, stres, tansiyon, gut hastalıkları ile ilgili rahatsızlıkların azaldığı, 15 günde dengeli bir şekilde zayıflanabildiği, vücut direncinin artırılabilirdiği ve cilt sorunlarında ciddi iyileşmeler görülebileceği belirtilmektedir.

Bunlara ek olarak tesise gelen konuklar termal sulardan istifade etmekte, yakın çevredeki orman içinde ve deniz kıyısında yürüyüşler yapabilmekte, spor aletleriyle egzersizler yapabilme olanağına kavuşmaktadırlar. Ayrıca kafeteryada günlük gazete, dergi ve kitap okuyabilmekte, satranç ve tavla oynayabilmektedirler (Fotoğraf 6). Konuklara buradaki suyun özellikleri ve hangi hastalıkların tedavisinde olumlu etki yaptığıyla ilgili olarak bilgilendirmeler yapılmaktadır. Daha çok karayoluyla ve bireysel olarak

gelmeyi tercih eden konuklar, araçlarını tesisin girişine park edebilmektedir. Daha çok yerli turiste hizmet veren kaplıca tesisi, küçük boyutlu bir işletme özelliğine sahiptir.



Fotoğraf 6. Tesise gelen konuklar, kafeteryada günlük gazete, dergi ve kitap okuyabilmekte, satranç ve tavlâ oynayabilmektedirler.

Tartışma, Öneriler ve Sonuç

Davutlar beldesi, termal (sağlık) turizm gibi çeşitli turizm türlerine yönelik olarak sahip olduğu turistik çekim potansiyeliyle son yıllarda önemli aşamalar kat etmektedir. Bu bağlamda Davutlar beldesi, sahip olduğu termal sularıyla termal (sağlık) turizm açısından oldukça önemli avantajları bünyesinde barındırmaktadır. Gerçekten de söz konusu belde, öncelikle jeolojik özelliklerinin bir getirisi olarak sahip olduğu şifalı sıcak sularıyla, termal tedavi ve kür aktiviteleri açısından uygun özelliklere sahiptir. Davutlar beldesi ve çevresinde görülen iklim özellikleri de yılın önemli bir bölümünde termal turizme uygunluk göstermektedir. Davutlar beldesi, sadece doğal çevre özellikleri açısından değil, tesisleşme ve konaklama olanakları gibi beşeri çevre özellikleri açısından da termal turizmi destekleyici özelliklere sahiptir. Nitekim Davutlar kaplıcalarında termal turizm açısından iki önemli tesis bulunmaktadır. Bunlar Davutlar beldesi sınırları içerisinde yer alan Natur-Med Doğal Tedavi ve Termal Kür Merkezi ile onun yaklaşık 300 m batısında yer alan Radon Termal Kaplıca Kür Merkezidir. Her iki tesis de şifalı sıcak sular içermekte, başta tedavi olmak üzere dinlenme ve rahatlama amacıyla gelenlere hizmet vermektedir.

Araştırma sahası, termal turizmin yanı sıra kıyı turizmi, ekoturizm ve kültürel turizm gibi alternatif turizm türleri bakımından da dikkate değer bir potansiyel barındırmaktadır. Gerçekten de başta Sevgi Plajı gibi harikulade kumsallarıyla kıyı turizmine hitap eden Davutlar, hemen yanı başındaki Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası Milli Parkı gibi doğal çekiciliklerle de ekoturizm aktivitelerine elverişli niteliktedir. Ayrıca Karia kentlerinden Melia, Bizanslılara ait Fındikkale ve Kurşunlu Manastırı gibi tarihi yerleşmeleriyle, yöreye ait yemekleriyle, giyim ve diğer folklorik özellikleriyle kültürel turizm açısından önemli düzeyde turistik çekim potansiyeline sahiptir.

Daha önce de aktardığımız gibi dikkate değer termal (sağlık) turizm potansiyeline sahip beldede, bu potansiyelin tam anlamıyla değerlendirilmediği anlaşılmaktadır. Bunda birtakım faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda öncelikli olarak termal (sağlık) turizme yönelik Natur-Med gibi kaliteli ve konforu yüksek düzeyde olan ve termal kür programlarının uygulanabildiği tesislerin sayısının artırılması oldukça önemlidir. Bu açıdan buraya gelecek yatırımcılara yerel yönetimlerin yönlendirici ve destekleyici katkılarının olması gerekmektedir. Ayrıca var olan termal potansiyelinin daha detaylı bir şekilde araştırılması ve buna yönelik çalışmaların kapsamlı bir şekilde yapılması da bu potansiyelin ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesi adına önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra kaplıcaların ihtiyaç duyduğu, nitelikli ve bu alanda eğitim almış, lisan bilen kişilerin sayısının artmasına dönük olarak çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırma sahasında termal (sağlık) turizmin geliştirilmesi bağlamında, yapılabilecek bir diğer öneri, farklı turizm türlerinin bir arada sunulduğu tatil seçeneklerinin oluşturulmasıdır. Bu açıdan termal turizm ile kıyı turizminin birleştirildiği tatil paketleri oluşturulabilir. Nitekim Davutlar beldesi, Sevgi plajı gibi harika kumsalların bulunduğu bir kıyı şeridinde sahiptir. Bu bağlamda oldukça önemli bir deniz turizmi potansiyeli söz konusudur. Her yıl çok sayıda yerli ve yabancı turist bu kıyılara uğramakta, güneş ve denizin tadını çıkarmaktadır. Dolayısıyla burada kıyı turizmi ile termal turizmin birleştirilmesinden oluşturulacak paket turlar hazırlandığı takdirde, hem gelen turistlerin seyahatlerinde çeşitlilik sağlanmış olacak hem de termal turizm potansiyeli daha iyi değerlendirilmiş olacaktır.

Buna ek olarak araştırma sahasında, termal turizm ile ekoturizm aktivitelerinin kaynaştırıldığı tatil seçenekleri oluşturulabilir. Nitekim Davutlar beldesi, Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Milli Parkı'na oldukça yakın bir konumda bulunmakta ve hemen gerisinde uzanan Samsun Dağları'nın kuzey yamaçları ormanlarla kaplıdır. Söz konusu sahalarda zengin orman

varlığının yanı sıra flora ve fauna elemanları bakımından oldukça zengin bir doğal ortam mevcuttur. Nitekim milli parkın Dilek Yarımadası bölümünde, 95 familyaya ait tür, alttür ve varyete düzeyinde 804 adet bitki türü belirlenmiştir. Bunlar içerisinde altısı dünya ölçeğinde, 18'i ise Türkiye'de sadece burada yetişen endemik bitki türleri bulunmaktadır. Bu benzersiz bitki çeşitliliği nedeniyle Dilek yarımadası, Avrupa konseyi tarafından *Avrupa biyogenetik rezervleri şemasında flora biyogenetik rezerv alanı* olarak kabul edilmiştir. Milli park sahası, fauna açısından da oldukça zengindir. Dilek yarımadası, 28 çeşit memeli hayvan, 27 sürüngen ve çok sayıda deniz canlısına ev sahipliği yapmaktadır (Sezer, 2006: 189). Bütün bu biyolojik servetin yakınında bulunan inceleme sahası, gelen turistlere termal kür tedavilerinin yanı sıra doğa yürüyüşleri, botanik turu, bisiklet, at safari, jeep safari, fotoğraf çekme ve yaban hayatı gözlemciliği gibi ekoturizm aktivitelerini yapabilme olanağı sunmaktadır. Bu durum geliştirildiği takdirde, hem termal turizm hem de ekoturizm açısından sahadan yararlanmak mümkün olabilecektir.

Araştırma sahasında dikkatimizi çeken ve eksikliğini gördüğümüz bir diğer husus, termal (sağlık) turizm potansiyelinin yeterli ölçüde bilinmediği ve tanıtılmadığıdır. Davutlar beldesi, kıyı turizmi açısından tanınma sıkıntısını fazla yaşamamakta iken, beldenin termal turizm potansiyeli pek bilinmemekte ve bu durum söz konusu termal kapasiteden yeterli ölçüde istifade edilememesine yol açmaktadır. Halbuki konum itibarıyla Kuşadası, Söke, İzmir ve Aydın gibi büyük nüfuslu yerleşmelere ve turistik merkezlere nispeten yakın bir konumda bulunmaktadır. Dolayısıyla öncelikle yakın çevreden gelebilecek yerli turistlere hitap edecek tanıtım ve reklam kampanyalarına ağırlık verilmeli, bu sahadaki yerel düzeydeki yazılı ve görsel medya organlarında buna yönelik tanıtım faaliyetlerine ağırlık verilmelidir. Bunun yanı sıra sadece yerli turistlere yönelik olarak değil buna paralel olarak yabancı turistlere hitap edecek tanıtımlara da yer verilmelidir. Bunun için özellikle bu konuda hizmet verecek termal tesislerin internet siteleri, buna yönelik olarak çeşitli yabancı dillerde hazırlanmalıdır.

Araştırma sahasında dikkatimizi çeken bir diğer sorun, sadece sahamıza özgü olmayıp, ülkemizin turistik sahalarının genel sorunu olan aşırı yapılaşma ve özellikle yaz aylarında artan nüfus sorunudur. Her geçen gün artan yazlıkların meydana getirdiği yapılaşma nedeniyle etkin yağışın azalması ve bunlara bağlı olarak özellikle yaz aylarında plansız aşırı yeraltı suyu kullanılması sonucunda akiferler gittikçe artan bir kirlenme tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bu bağlamda inceleme alanında kaçak sondajlara müsaade

edilmemeli ve yetkili kurumların (DSİ'nin) belirlediği emniyetli verimin üzerinde yeraltı suyu kullanımları denetim altında tutulmalıdır (Tarcan, Filiz ve Gemici, 2000:112). Bu açıdan yeraltı sularının kullanılmasını azaltıcı, farklı su elde etme yollarına başvurulması gerekmektedir. Yerel yönetim tarafından su tasarrufuna özendirici kampanyaların yapılması da yararlı olacaktır. Ayrıca yapılacak yeni kaplıca tesislerinin doğal çevreye uyumlu ve daha küçük boyutlu binalardan oluşmasına özen gösterilmesinin, betonlaşmanın önlenmesine ve etkin yağışın artırılarak, yeraltı su döngüsüne olumlu etkiler sağlanacağı kanısındayız.

İnceleme sahası, turistik merkezlere yakın olmasına ve turizm potansiyeli yüksek bir noktada bulunmasına rağmen özellikle kara yoluyla erişim kalitesi bakımından bazı sıkıntılar mevcuttur. Kuşadası-Söke yolunun Davutlar sapağından sonraki kısmı, yeterli genişliğe ve konfora sahip olmadığı gibi yoğun turizm sezonlarındaki araç trafiğini kaldıracak kapasiteden de yoksun görünmektedir. Ayrıca Davutlar'ı Söke ve Aydın'a bağlayan kara yolu çok daha kötü koşullara sahiptir. Öyle ki buradaki karayolunun bazı noktalarındaki çukurluklar nedeniyle araçların geçmesi oldukça zor olmaktadır. Böylesine değerlendirilebilecek bir turizm potansiyeline sahip bir sahada bulunan yol güzergâhlarının, mutlaka daha yüksek kalite ve konfora kavuşturulması gerekmektedir. Çünkü bu tür sahalar, ülkemizin dışarıya karşı oluşturulacak imajı için de oldukça önemlidir. Ayrıca beldeye erişimde deniz ulaşımının pek kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan deniz ulaşımı gibi alternatif ulaşım türlerinin daha sık bir şekilde kullanılmasının, sahaya erişimdeki çeşitlilik bakımından yararlı olacağı kanısındayız.

Bunların yanı sıra Radon Termal Kaplıca Kür Merkezi yetkilileriyle yaptığımız görüşmelerde termal kaynaklarla tedaviye yönelik tesisler ilgili yasanın uygulanması ve bu konuda kuralların sık sık değişmesinden kaynaklanan bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yine küçük bir işletme olarak ekonomik anlamda da bazı sıkıntılarla-özellikle su analizlerinin oldukça pahalı olduğu- karşılaştıklarını ve çevrede altyapı yetersiz olduğu için yatırım olanakları açısından bazı sıkıntıların bulunduğunu belirtmektedirler. Termal tedavi ve termal turizm alanında faaliyet gösteren tesislerle ilgili olarak çıkan yasa ve yönetmeliklerin uygulanmasında bu tür küçük işletmelere destek olunması, bu tür tesislerin varlıklarını devam ettirmeleri için önemlidir. Ancak burada yasa ve yönetmeliklerin titizlikle uygulanması göz ardı edilmemelidir. Ayrıca termal turizm alanında faaliyet gösteren küçük işletmelerin mutlaka ekonomik anlamda desteklenmesi, kredi ve vergi açısından iyileştirmelerin

yapılması da oldukça önem taşımaktadır. Yine termal turizm ve termal tedaviye yönelik yatırımlar için altyapı başta olmak üzere, çeşitli olanakların iyileştirilmesi ve bu konuda yatırım yapabileceklerin sahaya çekilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Böylelikle Davutlar beldesinin kıyı turizminde kat ettiği ilerlemelere paralel bir şekilde termal (sağlık) turizmde de amaçlanan hedeflere ulaşma anlamında önemli adımlar atılması söz konusu olacaktır. Gerçekten de Davutlar beldesi, gerek kıyı turizmi, gerek ekoturizm gerekse termal turizm açısından hatırı sayılır bir doğal zenginliği barındırmaktadır. Burada asıl önemli olan ve dikkatle yapılması gereken şey, bütün bu turizm türlerinin birbirlerinden kopuk olarak değil de birbirlerinin tamamlayıcısı ve alternatifi olacak şekilde turistlere sunulmasıdır. Özellikle kış sezonunda yani kıyı turizminin zayıfladığı dönemde sahaya turist çekebilmenin ve turizmi bütün yıla yaymanın başlıca yolu, ekoturizm ile termal turizm kaynakları gibi diğer potansiyel turistik çekim unsurlarının ön plana çıkarılmasıdır. Bütün bunların sonucunda şunu söyleyebiliriz ki araştırma sahasının sahip olduğu turizm potansiyeli iyi değerlendirildiği, gerekli altyapı ve yatırım olanakları sağlandığı, uzun vadeli ve sürdürülebilir bir anlayışla turizm planlandığı takdirde Davutlar beldesi, termal turizm gibi birçok turizm türünün geliştiği ve çeşitli turist profillerine hitap edebilen turistik merkezlerden biri olma yolunda emin adımlarla ilerleyecektir. Böylelikle kıyı turizminde gösterilen ilerleme, küçük adımlarla da olsa termal turizmde de mümkün olabilecektir.

Kaynaklar

- Akbulut, G., (2010)**, “Türkiye’de Kaplıca Turizmi ve Sorunları”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1):35-54.
- Aksu, C. ve Aktuğ, E., (2011)**, *Güney Ege Bölgesi Termal Turizm Araştırması*, Güney Ege Kalkınma Ajansı, <http://www.geka.org.tr>(20.10.2013).
- Anonim(1974)**, MTA, 1/500.000 Ölçekli Denizli Paftası ve Açıklaması, Ankara.
- Anonim(2002)**, MTA, 1/500.000 Ölçekli Denizli Paftası, Ankara.
- Anonim(2008)**, Aydın Çevre Durum Raporu, Aydın Valiliği İl Çevre ve Orman Müdürlüğü, Aydın.
- Anonim(2012a)**, <http://www.ktyatirimisletmeler.gov.tr> (09 Şubat 2012).
- Anonim(2012b)**, www.naturmed.com.tr (13.02.2012).
- Anonim(2012c)**, Radon Termal Kaplıca Kür Merkezi Tanıtım Broşürü.
- Anonim(2012d)**, www.rozaresort.com (16.02.2012).
- Anonim(2012e)**, www.ashad.org (16.02.2012).
- Anonim(2012f)**, www.radonthermal.com (16.02.2012).
- Anonim(2013a)**, <http://www.saglikturizmi.gov.tr/168-genelbilgi.html> (03.08.2013).
- Anonim(2013b)**, http://212.58.9.205/dosya/1019/03eyspa_1019_1740531.pdf-(18.10.2013).
- Anonim(2013c)**, <http://www.davutlar.bel.tr> (19.10.2013).
- Arslan, S., Darıcı, M. ve Karahan, Ç., (2001)**, Türkiye’nin Jeotermal Enerji Potansiyeli, Jeotermal Enerji Doğrudan Isıtma Sistemleri: Temelleri ve Tasarımı, MMO Yayın No:Mmo/2001/270, <http://geocen.iyte.edu.tr/turkish/teskon2001Turkish.htm> (09 Şubat 2012).
- Aydın, O., (2012)**, “Türkiye’de Alternatif Bir Turizm; Sağlık Turizmi”, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 14 (23): 91-96,
- Çetin, T., (2011)**, “Termal Turizm Potansiyeli Açısından Kozaklı (Nevşehir) Kaplıcaları”, *Turkish Studies Volume 6/1 Winter 2011*, p. 899-924.
- Çoruh, S., (1988)**, *Şifalı Sularımız ve Tıbbi Turizm Sorunlarımız*, Türkiye Kalkınma Bankası Turizm Yıllığı 1986, Ankara.
- Diñçay, İ., (1998)**, *Kuşadası İlçesi Coğrafyası* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğaner, S., (2001)**, *Türkiye Turizm Coğrafyası*, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Doğanay, H. ve Soylu, H., (1999)**, Delicermik Kaplıcası’nın (Erzurum) Turizm Açısından Önemi, *Türk Coğrafya Dergisi*, S:34 s. 1-18.
- Doğanay, H., (2001)**, *Türkiye Turizm Coğrafyası*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Erol, O., (1997)**. “Büyük Menderes Deltası’nın Fotoğraf-Jeomorfolojik İncelenmesi”, *Ege Coğrafya Dergisi*, Sayı: 9. S. 1-43.
- Göney, S., (1975)**, *Büyük Menderes Bölgesi*, İstanbul: İst. Üniv. Yayınları No: 1895, Coğrafya Enst. Yayınları No: 79, İstanbul.
- Öner, E.-Uncu, L., (2001)**, “Kuşadası’nın Gelişiminde Coğrafi Çevre Özelliklerinin Etkisi”, *Geçmişten Geleceğe Kuşadası Sempozyumu*, 23–26 Şubat 2000, Kuşadası Belediyesi, Kuşadası.
- Sezer, İ., (2006)**, *Dilek Yarımadası-Büyük Menderes Deltası Milli Parkı’nın Coğrafi Etüdü*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tarcan, G., Filiz, Ş., Gemicci, Ü., (2000)**, “Davutlar Kaplıcası (Kuşadası-Aydın) Çevresinin Hidrojeolojisi ve Hidrojeokimyası” *Dokuz Eylül Üniv. Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, Cilt: 2 Sayı: 1 Sh. 91-110 (ERIC).
- Ülker, İ., (1988)**, *Sağlık Turizmi ve Kaplıca Sularımızın Değerlendirilmesi*, Türkiye Turizm Bankası Turizm Yıllığı 1986, Ankara.
- Zaman, M., ve Birinci, S., (2011)**, “Doğu Karadeniz’de Termal Turizminin Geliştirilebileceği Merkezlere Yeni Bir Örnek: İkizdere Kaplıcası”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1): 405-429.

Sosyolojik Açıdan *Millet* Kavramı

Rasim BAYRAKTAR*

Geliş Tarihi: 18.12.2013
Kabul Tarihi: 09.05.2014

Öz

Günümüzde birçok alanda *kavramların* farklı biçimlerde tanımlandığına ve ele alındığına şahit olmaktadır. Bu durum bizleri bir *kavram kargaşası* ile karşı karşıya bırakmaktadır. Ele aldığımız konu da(millet), özelde öncelikle tanımsal bir yaklaşıma ihtiyaç duymaktadır.

Arapça bir kelime olan *millet*, farklı coğrafya ve sosyolojik oluşumlar içerisinde çoğu zaman *soy, kültür, dil, din, tarih* ve *yurt* esaslı tanımlar yapıldığı görülür. Bu farklı tanımlar kimi zaman örtüşmekte kimi zaman da bir birlerinin yerine kullanılmakta ve anlam kargaşasına yol açmaktadır. Oysa kavramsal tanımları bilimsel bir zemine dayandırmak gerekir. Amacımız bilimsel temellere ve ortak kabullere dayalı Millet tanımı yapmaktır.

Anahtar Kelimeler: Irk/Soy, Kültür, Dil, Millet, Türk Milleti

The Concept of Nation from Sociological Perspective

Abstract

At the present time, we are witness that concepts are defined and handled with different formats in many fields. This condition makes us confused about concepts. And the issue we mention (nation), principally needs a definitional approach.

It is seen that, definitions about the word of nation which came from Arabic, generally based on race, culture, language, religion, history, heritage and native land in different geography and sociological formations. These various definitions are sometimes used instead of each other and cause of misunderstandings. Whereas, conceptual definitions need to be based on a scientific roots. Our aim in this article is making a definition of Nation which based on scientific roots and common acceptances.

Keywords: Race, Culture, Language, Nation, Turkish Nation

* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Din Kültür ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü. rbayraktar@hotmail.com

Giriş

Toplumsal, kültürel ve siyasal yaşamın her alanına damgasını vuran *millet* kavramı teorik olarak ne anlam ifade etmektedir? Batı dillerine *nation* olarak geçen ve Osmanlı döneminde *millet*, Cumhuriyet'ten sonra da *ulus* olarak Türkçeye kazandırılan bu kavramın anlamı oldukça çetrefillidir (Ortaylı, 2007: 69-98). *Nation* kavramı tarihsel olarak farklı Romen dillerinde *yabancı* ve *ödünc* kelime karşılığında kullanılmıştır. Yine etnik olarak aynı kökenden gelen toplumlar için de bu kavram kullanılır (Atalay, 1999: 2314). Türk terminolojisinde *kavim*, *kabile* veya *belli bir topluluk* anlamında kullanılan *millet* kelimesi esasında İslam kaynaklı olup sözlükte ise, *tutulan ve gidilen yol* anlamına gelmektedir. Bu yol yanlış de olabilir, doğru da. Bu anlamdan hareketle *millet* kelimesi *din* ve *şeriat* yerine kullanılmış, çoğulu ise *milel*'dir (Kantar, 2009: 1668; Kuran:12/38,2/120; Sezen, 2000: 160-170).

Günümüz sosyoloji literatüründe en sade tanımıyla; *bir toprak parçası üzerinde bağımsız bir şekilde yaşayan ve bir kültür birliğine dayanan çağdaş uygarlık şartlarına göre gelişmekte olan toplumlara millet denmektedir*. Milletler, kültür birliğine sahip olsalar da, şu şekilde üç grupta sınıflandırılabilir: 1) Tarihi Açından Merkezleşmiş Milletler: Bunlar, feodal bünyeden monarşiye geçerek büyük şehirler ve kültür birliği kuran milletler olup iktisadi bakımdan da kapitalizmi benimsemişlerdir. İngiltere, Fransa gibi 2) İktisadi Açından Olgunlaşmış Milletler: Birincilerden ayrılmış ve aynı kökten bağımsızlık kazanmış olan milletlerdir, (Kanada, Güney Afrika gibi). Siyasi Açından Olgunlaşmış Milletler: İmparatorlukların parçalanmasından doğan ve eski devletlerin askeri kuvvetine dayanarak bağımsızlığını kazanan ve sonra da endüstrileşmeye çalışan milletlerdir. Türkiye, Rusya, Avusturya gibi (Ülken, 1969:205).

Bu farklı millet tipleri ve oluşumları, büyük imparatorlukların çözüldüğü 19. yüzyıldan itibaren görülmeye başladı. Bu yüzyıl; hızlı toprak kayıpları, yönetsel eksiklikler, ekonomik ve teknolojik yetersizlikler ve aynı zamanda azınlıkların birleşmesiyle de *ulus* ve *milletlerin* teşekkül etmesi gibi birçok hadisenin yaşandığı bir dönem olarak bilinmektedir. Özellikle Fransa ve İngiltere'de yaşanan siyasal buhranlarla birlikte tarım, endüstri, bilim, teknoloji ve yüksek eğitim alanlarında hızla yükseliş *vatan*, *ulus-devlet* ve *millet* bilincini daha belirgin hale getirdiği görülür. Böylece modern anlamda *ulus* ve *millet* kavramı, Fransız devrimiyle birlikte siyasi literatüre girdiğini (Hançerlioğlu, 1986: 395-396) söylemek isabetli olsa gerek.

Siyasi alanda millet kavramından ne anlaşıldığı ve ne kastedildiğine bakılınca, öncelikle bu kavramın (millet) ortaya çıktığı tarihsel sürece göre

değerlendirildiği, ileri ve modern bir içeriğe sahip olduğu fark edilir. Temel gücü ve iktidarı elinde bulunduran krallık ve imparatorluk gibi kurumlara karşı toplumun en alt kesimini oluşturan zümrelerin de iktidardan yararlanmasını ve pay almasını öngören bir model olarak ortaya çıktığı anlaşılır. Modern anlamda *vatandaşlık* veya *yurttaşlık* diye tanıdığımız terimler de millet kavramıyla ilişkili olarak siyasi anlam ve hukuki meşruiyet kazanmışlardır. Bu şekilde devlet; milleti oluşturan farklı etnik, dinsel, dilsel toplum grupları tarafından ilk defa 'ulus devlet' şeklinde ortaya çıkmıştır. Temel prensibi, toplumu oluşturan farklı etnik ve dinsel grupların tek çatı altında toplama amacını taşımasıdır. Yani temel ilkesi, 'milletin egemenliği' (Souveränität) ve 'milletin tekliline' dayanmaktadır. Ulus-devlet'in tarihteki ilk örneği de Fransa olduğu bilinir. Devlet olarak Türkiye Cumhuriyeti; Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte, Fransız ulus-devlet modeli gibi bir oluşumu benimser. Devletin 'bölünmez bütünlüğü' ve 'tekliliği' gibi yakından bildiğimiz ilkeler ulus-devlet teorisinin temelini oluşturmaktadırlar (Hobsbawm, 2006:102-157). Bu bakımdan bölünmezlik ve teklik üzerine kurulan ulus-devlet modeli günümüzde etnik grup ve genel olarak azınlıkların korunması bakımından oldukça tartışmalıdır. *Devletin bütünlüğü, bakılığı ve hukuki haklar* konusu ayrıca bir çalışma konusu olduğundan ve daha çok hukukçuları ilgilendirdiğinden biz *millet* kavramının sosyolojik yönünü irdeleyeceğiz.

Günümüz hukuk sahasında millet'in oluşumuyla ilgili iki ana yaklaşım vardır: *Objektif millet anlayışı* ve *sübjektif millet anlayışı*. Objektif millet anlayışına göre, milleti oluşturan insanlar birbirine elle tutulur, gözle görülür nitelikteki bağlar ile bağlanırlar. Buna karşılık, sübjektif millet anlayışına göre de “milleti oluşturan insanlar birbirine sübjektif nitelikte olan bağlarla bağlanabilirler. Diğer bir ifadeyle Objektif millet anlayışına göre insan topluluğu millet haline birtakım objektif faktörlerin etkisiyle dönüşür. Sübjektif millet anlayışına göre ise bu dönüşme sübjektif faktörlerin etkisiyle de olabilir(Akipek, 87).

1. Objektif Millet Anlayışı (İrk-Dil-Din)

Objektif anlayışa göre millet, birtakım *objektif bağlar* ile birbirine bağlanmış insanların oluşturduğu bir topluluktur. Bunlar, *maddî* yani elle tutulur, gözle görülür nitelikteki kısaca duyularla hissedilen bağlardır. *İrksal bağlar* bu niteliktedir. Zira ırk, insanların gözle görülebilen objektif bir özelliğidir. *Dil* bağı da objektif nitelikte bir bağıdır. Dil insan seslerinden oluşmuştur. Bu sesler dış dünyada algılanabilirler; yani somut (objektif) niteliktedirler. Din ise inanç, muamele ve ibadetten oluşur. Şüphesiz insanların

inanıcı objektif nitelikte bir şey değildir. İnanç psişik bir olgudur. Bu nedenle, ilgili kişi kendisini hangi inançtan olduğunu açıkça beyan etmedikçe, dinin inanç yönü beş duyumuzla algılanabilir bir şey değildir. Ancak dinin ikinci veçhesi olan *ibadet*, tamamıyla objektif bir unsurdur. İbadet genellikle gözle görülen bir insan filidir. İbadet eden insanlar söz konusu olduğunda, ibadetin biçimine bakılarak kimin hangi dinden ve hatta yerine göre kimin hangi mezhepten olduğu söylenebilir. Eğer milleti oluşturan ve insanları birbirine bağlayan bağ, *din birliği* veya *belirli bir din içinde mezhep birliği* ise bu durumda objektif bir millet anlayışı söz konusudur (Gözler, 2001:108;Gözler,2007:49-60). Şimdi insanları birbirine bağlayan objektif bağlar olarak *ırk*, *dil* ve *din birliği* bağlarını görelim.

a) Irk/Soy Birliği

İrk birliğini esas alan görüşe göre, insan topluluğunu millet haline getiren şey, bu insanlar arasındaki ırk birliğidir. Diğer bir ifadeyle, millet, aralarında ırk birliği olan insanların oluşturduğu bir topluluktur. Dolayısıyla, insanların bir *millet* oluşturabilmesi ve bir devlet kurabilmesi için aynı ırktan olmaları gerekir (Akbaş,1961:278-279; Okandan, 1968:687; Abadan,1952:179-181). Bu görüşe göre, *damarlarında geçmiş zamanların karanlıklarına gömülmüş müşterek ataların kanı dolaşan ve aynı soy kökünden gelen insanlar, nerede doğarsa doğsun ve yaşarsa yaşasın aynı bir milleti teşkil ederler* (Başgil, 1960:138).

b) Dil Birliği

Dil birliği görüşüne göre, insan topluluğunu bir millet haline getiren faktör, insanların aynı ortak dili konuşmasıdır. Bu görüşe göre, millet aynı dili konuşan insanların oluşturduğu bir topluluktur (Akbaş,1961:279).

c) Din Birliği

Din birliği teorisine göre, bir arada yaşayan insanların bir millet oluşturabilmesi ve bir devlet kurabilmesi için aynı dine mensup olmaları gerekir. Diğer bir ifadeyle, millet aynı dine mensup insanların oluşturduğu bir topluluktur (Akbaş,1961:279).

2. Sübjektif Millet Anlayışı (Tarih-Miras-Ülkü)

Sübjektif anlayışa göre, millet birtakım *sübjektif bağlar* ile birbirine bağlanmış insanların oluşturduğu bir topluluktur. Bu bağlar, *manevî* niteliktedir; birtakım duygu ve düşüncelerden oluşur. Sübjektif millet anlayışı

ilk defa Ernest Renan (1823-1892) tarafından 1882 yılında yayınlanan *Qu'est-ce qu'une nation* (Millet Nedir) isimli eserinde ortaya atılmış ve savunulmuştur (Burns, 1982:442-443; Ülkü Dergisi, Sayı 77, Temmuz 1939:396 / Sayı 78, Ağustos 1939:514).

Milleti oluşturan insanları birbirine bağlayan bu subjektif bağlar arasında, mazi, hatıra, amaç, ideal, istikbal, ülkü birliği gibi hususlar yer almaktadır (Okandan, 1968:693). Geçmişte yaşanan ortak acılar veya birlikte kazanılan başarılar, ortak amaca varmak için mücadeleler, ortak tehlikelere karşı birlikte karşı koyma isteği gibi faktörler insanları birbirine bağlar ve *milleti* oluşturur (Gözler, 2007:108-123).

Ernest Renan milletin objektif faktörlerle oluştuğu düşüncesini reddetmektedir. Yazara göre, *insan, ne ırkının, ne dilinin, ne de dininin, ne de nehirlerin izlediği yolun, ne de sıradağların yönünün eseridir. Sağlam duygulu ve sıcak kalpli insanların bir araya gelmesi manevî bir şuur yaratır ki, buna millet denir* (Gözler, 2007:108-123).

Ernest Renan milleti açıkça *bir ruh, bir manevî prensip* olarak tanımlamaktadır (Gözler, 2007:108-123). Bu *ruh* yahut *manevî ilke*, biri geçmişte, öteki ise içinde yaşanan zamanda bulunan iki unsurun birleşmesiyle oluşur. Bu unsurlardan birincisi, *zengin bir hatıra mirasına sahip olmaktır*. Bu unsurla Renan'ın kastettiği şey, tarihten ziyade, millî bir mitoloji, yani geçmişin ululuklarını kutlayacak ve geçmişte yaşanan güçlükleri kutsayacak bir bakış açısıdır (Burns,1982:443). Geçmişte yaşanan ortak acılar veya birlikte kazanılan zaferler insanları birbirine bağlar. Bu unsurlardan ikincisi ise, *birlikte yaşama ve olabildiğince çok ortak miras yaratma isteğidir* (Gözler,2007:108-123). Bu ikinci unsurda *amaç, mefkure, istikbal, ülkü birliği* gibi hususlar yer almaktadır (Okandan, 1968:693). Renan'a göre, milleti yaratan şey, *birlikte acı çekmiş, sevinmiş ve birlikte umut etmiş olmak*'tır (Burns,1982:443). O halde Renan'a göre *millet, ortak bir maziye sahip olan ve gelecekte de birlikte yaşama arzusuna sahip olan insanlar topluluğudur*, diye tanımlayabiliriz.

Özetle; objektif millet anlayışına göre *millet*, belli bir ırka mensup veya belli bir dili konuşan veyahut belli bir dine mensup insanların oluşturduğu bir topluluktur. Subjektif millet anlayışına göre ise millet, ortak bir geçmişe (tarihe) bağlılıklarıyla birlikte ortak kazanılan mirasa sahip olduklarını düşünen ve gelecekte de birlikte yaşama idealine (ülküsüne) inanan insanların oluşturduğu bir topluluktur.

Büyük önderimiz Atatürk'ün yazılarında da Ernest Renan'ın görüşlerine benzer ifadeler, tanımlar yer almaktadır. Şöyle ki; *Millet, bir harstan (kültürden) olan insanlardan mürekkep cemiyete millet denir, dersek milletin en*

kısa tarifini yapmış oluruz. Devamında Atatürk, millet konusunda daha geniş ifadeyle şu tanımı vermiştir: *Millet, a) Zengin bir hatıra mirasına sahip bulunan; b) Beraber yaşamak hususunda müşterek arzu ve muvafakatte samimi olan; c) Ve sahip olunan mirasın muhafazasına beraber devam hususunda iradeleri müşterek olan insanların birleşmesinden meydana gelen cemiyete millet namı verilir* (Afetinan, 1969:23, Özbudun, 1998:52). *Maziden kalan müşterek zafer ve yeis mirası; istikbalde gerçekleştirilecek aynı program; beraber sevinmiş olmak, beraber aynı ümitleri beslemiş olmak...*(Tezcan, 1989:24) şeklinde tanımlamıştır.

Her iki (Objektif ve Sübjektif) Millet tanımlarında dikkat çeken özellikler *Irk, Dil, Din Tarih, Miras ve Ülkü Birliği*dir. Bu kavramların sözlüklerdeki tanımları ise şu şekildedir:

Irk: Aralarında kan bağı bulunan insan topluluğu, bir soydan gelen insan topluluğu soy, sülale gibi (Doğan, 1986: 438). Veya renk, boy, ses, vücut yapısı vb. gibi kalıtımla gelecek kuşaklara aktarılabilen özellikler bakımından benzeşen ve insan topluluklarının dikey olarak sınıflandırılmasına imkan veren kategoriler (Demir, 1997:108).

Dil: Duygu ve düşüncelerin ses, işaret, resim, yazı, görüntü, aracılığıyla başkalarına iletilmesini ve saklanmasını sağlayan ve kendi içinde kuralları ve sürekliliği olan sistem (Demir, 1997:63).

Din: Din, akıl sahibi insanların kendi özgür ve irade istekleriyle seçtikleri, Allah tarafından gönderilmiş olan mesajlardır (Doğan, 2009:130). Veya everendeki düzeni ve hayatı ancak bir yaratıcının (Allah'ın) varlığı ile anlamlandırarak insanlığı kurtuluşa davet eden çağrılardan her biri (Demir, 1997: 61).

Tarih: Toplumlari, milletleri, kuruluşları etkileyen hareketlerden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bu olaylar arasındaki ilişkileri daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkilenmeleri, her milletin kurduğu medeniyetlerin kendi iç sorunlarını inceleyen bilimdir (Türkçe Sözlük, 2005: 1907).

Miras: Kalıtım yoluyla gelen herhangi bir özellik veya (sosyolojik anlamda) bir neslin kendinden sonra gelen nesle bıraktığı şey, mesela konukseverlik bize atalarımızdan mirastır gibi (Türkçe Sözlük, 2005: 1400).

Ülkü: Amaç edinilen ulaşmak istenen veya olması istenilen durum, kişinin içinde yaşadığı toplumun topluca veya kendisinin o toplum içerisinde ulaşmayı amaçladığı konum (Demir, 1997: 228).

Millet tanımıyla ilgili yapılan kavramsal tanımlardan *kültür* ve *dil* tanımına gelince, birbiriyle iç-içe olan bu kavramlar üzerinde ayrıca durulması

gerekmektedir. Her millet için birleştirici eğilimi olan ve millet kimliğini belirleyen *kültür* hakkında yapılan pek çok tarifler olmakla beraber yapılan tariflerin şu kısa cümleye sığdırılması kültür kavramının ana özelliğinin belirtilmesi bakımından mümkündür. *Kültür*, insanın kendisi tarafından tesis edilmiş ve yaratılmış olan çevresini ifade eder. Daha geniş ifadeyle *kültür*; insanın geliştirdiği araçlar, silahlar, mesken ve emtia, üretim tekniklerinin geliştirilmesinden, düşünce ve inanç sistemlerine, hukuk, devlet, ahlak, gelenek, sanat, ilim dahil, felsefe ve sosyal organizasyon ve kurumlara kadar ne varsa her şeyi kapsar. Özetle kültür, maddi ve manevi olarak vücuda getirilmiş her şeydir ve bu özelliği ile de *sosyal birikim* ve *sosyal miras* olarak ifade edilir. Bundan dolayı toplumların tarihi varlık alanı içerisindeki kültür ve medeniyetlerini onların geride bıraktıkları kültürel mirasları ile bilme imkânına sahip oluruz (Doğan, 2009:301-303).

Kültürün hiçbir unsuru doğuştan olmadığı için her nesil kültürel mirası geçmiş nesillerden devralır. Bunun için her neslin hazır bulduğu kültürü benimsemesi kaçınılmazdır ve kültürlenme yardımıyla her nesil tarihi durumunun şartlarına uyar ve onu gelecek nesle aktarır. O halde insan kültürün hem yaratıcısı hem de alıcısıdır. Dil, dini naslar, ilmi teoriler, bir kanun yapma yetkisi kültürün tek-tek objektif realiteleridir (Doğan, 2009: 303).

İnsan kültüründeki çeşitlilik çarpıcıdır. Bu yüzden her toplumun kültürü farklı şekiller almaktadır. Her toplum, belli bir tarzda düşünebilen ve hissedebilen kendine özgü bir hayat şekline sahiptir. Toplum makro bir sosyal gruptur ve bir takım mikro sosyal grupların bir bütünüdür. Bu nedenle mikro sosyal grupların alt kültürleri, tekrar daha büyük bir grup çerçevesinde kendine özgü bir üst kültür oluşturur. Bu durum yalnız coğrafi olarak yayılmış bir kültür dâhilindeki büyük grup için söz konusu değildir. Örneğin, Avrupa kültürü dâhilindeki Avusturya, Fransız, Alman, İtalyan, İspanyol v.s. kültürü gibi. Avrupa kültür coğrafyasını meydana getiren bu kültürler de kendi içerisinde alt kültürlere sahiptir. Yine buna benzer Türk Kültürü de bütün Türk coğrafyasında yaşayan Türklerin ortak kültürüdür. Aynı şekilde Anadolu coğrafyası dâhilindeki kültür kendi içerisinde bir bütündür ve bu da Anadolu coğrafyasının farklı alt kültürlerinin bir bütünüdür (Doğan, 2009: 303).

Türk Sosyolojisi düşünürlerinden Ziya Gökalp, kültürün ait olduğu dilde (Fransızca: culture) iki anlamı olduğunu işaret etmektedir. Bu anlamlardan biri *hars* diğeri *tezhip* tabiriyle ifade etmektedir. Gerçekte Gökalp, Fransızca *culture* sözcüğünün yerine kullandığı *hars* sözcüğünü de bu şekilde farklılaştırır. O, *harsı* şöyle tanımlamaktadır: *Her millette medeniyetin aldığı hususi şekiller vardır ki bunlara hars adı verilir. Hars, dini, ahlaki ve sanatsal*

duyguların toplamıdır (Gökalp, 1988: 92; // :1976; // :2007).

Gökalp bu şekilde kültürü, *milli ve milli olmayan (tezhîp)* olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Milli kültür ve tezhîp arasındaki farklardan birincisi, milli kültürün demokratik; tezhîbin aristokratik oluşudur. Milli kültür halkın geleneklerinden, yapageldiği şeylerden, örflerinden, sözlü ve yazılı edebiyatından, dilinden, dininden, ahlakından, estetik ve ekonomik ürünlerinden ibarettir. Tezhîp ise yalnız yüksek bir öğrenim görmüş, yüksek bir eğitimle yetişmiş aydınlara özgüdür (Gökalp, 1988: 92).

Gökalp'a göre milli kültür ile tezhîbin ikinci farkı birincinin milli, ikincinin milletlerarası oluşudur. Bir insan milli kültürün etkisiyle kendi milletinin kültürüne değer verir. Fakat tezhîp görmüşse başka ulusların kültürlerini de sever ve onların lezzetlerini tutmaya çalışır. Buna göre tezhîp temas ettiği insanların biraz insancıl, biraz hoşgörülü, her ferde ve her millete iyiliksever ve eklektik yapar (Gökalp, 1988: 93).

O halde Gökalp'a göre *milli kültür; bir toplumu diğerlerinden ayırmakta bir marka hizmeti görür; toplumun kimlik kartı yerine geçer; toplumun değerlerini bir araya getirir, bütünleştirir ve az-çok sistemli bir şekilde ifade eder; toplumsal dayanışmanın en önemli etmenlerinden birini oluşturur; toplumsal yapının hem planını hem de malzemesini verir; kişilerin, grupların davranışları arasında eşgüdümü sağlar. Dolayısıyla, toplumsal kişiliğin doğuşunda ve gelişiminde en baskın etmen kültürdür. Her toplumun insanları o kültürün damgasını taşırlar* (Gökalp, 1988: 92-99; İlhan: 2009).

Kültürle iç-içe olan *dilin* tanımını yaparken Gökalp, kültür öğelerini anlatırken dile şöyle bir açıklık getirmektedir: Bitkilerin, hayvanların organik yaşayışı nasıl kendiliğinden ve doğal olarak geliyorsa, kültür içine giren şeylerin oluşması ve evrimi de tıpkı öyledir. Örneğim, dil bireylerce yöntemle yapılmış bir şey değildir. Dilin bir sözcüğünü değiştiremeyiz. Onun yerine başka bir sözcük bulup koyamayız. Dilin kendi yapısından doğan bir kuralını da değiştiremeyiz. Dilin sözcükleri ve kuralları ancak kendiliklerinden değişirler. Biz bu değişmeye seyirci kalırız. Bireyler dile yalnız birtakım terimler, yeni-yeni sözler katabilirler. Fakat bu sözler bağlı bulunduğu uğraşı(meslek) topluluğunca benimsenmedikçe söz niteliğinde kalarak sözcük niteliğini alamaz. Yeni bir söz, bir uğraş topluluğunca benimsendikten sonra da topluluğa özgü bir sözcük niteliği alır. Ancak bütün halk benimsedikten sonradır ki ortak sözcükler arasına girebilir (Gökalp, 1988: 26).

O halde Gökalp'ın tanımından hareketle, dil; bir topluluğun duygu ve düşüncelerini başkalarına iletilmesini sağlayan kendi içinde ortak sözcükleri, kuralları ve sürekliliği olan canlı bir *varlık* olarak tanımlayabiliriz.

Konuyla ilgili düşünürler *millet*'le ilgili açıklayıcı tanımlar yapmışlardır; Türk Sosyolojisinin düşünürlerinden İsmail Hami Danişment *Türklük Meseleleri* isimli eserinde “üzerinde ittifak edilen millet, herhangi bir esas etrafında toplanmış, dayanışma halinde insan kütesidir. Etrafında toplanılan bu esas, bazen Fransa ve Çin'de olduğu gibi *kültür*, bazen Slav ve Arap âlemleriyle Romanya'da olduğu gibi *dil*, bazen ABD'de olduğu gibi *vatandaşlık*, bazen Avusturya'da olduğu gibi *mezhep*, bazen da İsviçre'de olduğu gibi *vatan* kavramından ibarettir” (Danişment, 1966: 38) şeklinde ifadelendirirken, Ziya Gökalp da *Makaleler II* (Gökalp, 1982: 44) isimli eserinde, milleti "asırlarca beraber yaşamış, zulüm ve felakete beraberce göğüs germiş, şan ve şerefi beraber elde etmiş, beraber ağlayıp beraber sevinmiş, gelecekte ortak hedefe ulaşmak ve beraber muzaffer olmak için yardımlaşan insanlar topluluğu" olarak tanımlamıştır. Yine milletin tarifinin önemine dikkat çeken Danişment (1966: 39) ...*bu bir siyaset meselesi değil, bir ilim meselesidir. Şahsî ve siyasî mülâhazalarla kurulmuş indî nazariyelerle keyfî tariflerin hiçbir ilmî kıymeti yoktur... Bizde millet ölçüsü bazılarına göre 'ırk', bazılarına göre 'kültür', bazılarına göre 'vatan', bazılarına göre 'Turancılık', bazılarına göre 'Anadoluculuk' ve hatta bazılarına göre 'vatandaşlıktır. Dil, ideal ve tarih birliği de bunlara eklenebilir, demektedir.*

Düşünürlerin tanımlardan hareketle ortak kabulleri kapsayan sosyolojik bir tanımlamaya gittiğimiz zaman; *millet*, tarihsel olarak imparatorlukların çözülmesiyle ortaya çıkan ve aralarında ortak dil, din ve kültür bağı bulunan, ortak bir ülkü etrafında birleşmiş, aynı kaderi paylaşan ve bağımsız bir siyasal kimlikle aynı topraklar üzerinde yaşayan insan topluluğu (Demir, 1997: 158) şeklinde bir tanım ortaya çıkmaktadır. Daha geniş ifadeyle *millet*, toplumların ırk, dil, din, tarih, miras, ülkü birliği gibi ortak kabullerle donatılmış en üst kuruluşa yükselişin adıdır.

Kavramsal olarak birçok ortak kabul olarak düşünülen özellikler (*din, tarih, yurt, miras, ülkü*) aynı millete mensup fakat dünyanın değişik yerlerinde yaşayan farklı yurttaşlık ve farklı dine mensup birey veya toplulukları milletin dışında bırakmaktadır. Bugün aynı millete mensup fakat farklı yurttaşlık ve dinlere mensup toplumlar dünyanın birçok ülkesinde mevcuttur. Birden çok yurttaşlık kazanan veya farklı coğrafyaları/ülkeleri temsil eden Türk toplumları olduğu gibi farklı dinlere mensup Türk ve diğer milletleri de görmemiz mümkündür. Örneğin, Türk soylu olan Hıristiyan Gagavuzlar veya Müslüman ve Hıristiyan Arnavutlar, Müslüman ve Hıristiyan Araplar v.s. Bu bakımdan her milletle ilgili ortak kabulleri çeşitlendirmek yerine bu kabullerin içinden

sadece millete özgü bağlayıcı özelliklerin tanımlanması gerekir. Millete özgü gelişim evrelerinin her safhasında bağlayıcılığını koruyan ve geliştiren, en alt basamaktan en üst basamağa kadar bağlayıcılığını ispatlayan özellikler üzerinde durulması gerekmektedir.

3. Türk veya Türk Milleti

Nitekim, her milletin ortak kabullerinin var olduğunu ve bu ortak kabullerin her millete göre değişiklik gösterdiği de bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla her millete özgü ortak kabulleri kapsayacak millet tanımları yapılabilmelidir. Örneğin Türk Milletinin ortak tanımı üzerinde duran düşünürler (İsmail Hami Danişment, Ziya Gökalp) olsa da sözlük literatürümüzde yapılan tanımlarda Türk Milletinin sınırlı (coğrafi sınırlara ait) tanımları yapılmakla beraber sınırları aşan kapsamlı tanımlar da yapılmıştır; Şöyle ki, *Türk veya Türk Milleti*: Dünyanın çeşitli bölgelerinde yaşayan, Türkçenin değişik lehçelerini konuşan soy ve bu soydan olan kimse veya toplum (Türkçe Sözlük, 2005: 2020). Veya Asya'nın doğu ucundan, Doğu Avrupa'ya kadar uzanan çeşitli bölgelerde yaşayan, ırkı ve kavmi bakımlardan az-çok mütecanis topluluk (Doğan, 1986: 999). Yahut, *Türk*, anayurdu Türkistan'da dört bin yıl önce tarih sahnesine çıkan, üç kıta üzerinde, özellikle dünyanın en büyük sahnesi Avrupa'nın her çağında ve her köşesinde mühim roller oynamak ve muhtelif devletler kurmak suretiyle, binlerce yıllık bir tarih ve medeniyetin yaratıcısı olan; bugün de dünya üzerinde barış ve refahın hâkim olması için yeni bir kültür hamlesine girişen bir milletin adıdır (Yıldırım, 1994:117) şeklinde tanımlanmıştır. Türkiye Cumhuriyetinin Anayasasının 66. maddesinde *Türk*: Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür (Özbudun, 1998:52). *Türk Milleti*, Türkiye Cumhuriyetinin sınırları içinde yaşayan halk ve bu halktan olan kimsedir (Türkçe Sözlük, 2005:2020). *Türk Milleti, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkestir* (Doğan, 1986:999) şeklinde tanımlanırken, büyük önder Gazi Mustafa Kemal Atatürk de, *Türkiye halkına Türk milleti* demektedir (Afetinan, 1998:18). Türk milletinin teessüsünde müessir olduğu görülen tabii ve tarihî vakıalar şunlardır: a) Siyasî varlıkta birlik, b) Dil birliği, c) Yurt birliği, d) Irk ve menşe birliği, e) Tarihî karabet(soyca yakınlık/akrabalık) f) Ahlâkî karabet (Afetinan, 1998:371) şeklinde sınırlı tanımlama yapmıştır.

Türk Milletinin millet oluşumuna ve tarihi derinliğine dikkat çeken düşünürler de milletimizin gelişim evrelerine vurgu yapmaktadırlar; Şöyle ki, Etnoloji, antropoloji, etnografya, tarih, dilbilim gibi klâsik ilimlerin ittifakıyla sabittir ki milâdın on birinci asrında Anadolu'yu fethederek bugünkü Türkiye

devletini kuran Oğuz Türklüğü, ana Türk ırkının devamından başka bir şey değildir, lisanı da müstakil ana Türk dilinin devamıdır ve kültürü de en eski *pastoral* kültürüne dayanır (Danışment, 1966:42). *Pastoral, köy veya çiftlik hayatına dair* anlamına gelen bir sözcüktür. Latince *pastor* (çoban) sözcüğünden gelir. Hayvancılıkla geçinen ve göçebe olarak yaşayan toplulukların üyesi. Pastoral veya Pastoralizm, Kuzey Afrika, Arabistan Çölleri, İran, Türkistan, Moğolistan'daki kuru bozkır ve çöllerde yaşayanlar için iyi bir geçim sağlama biçimidir (Havland, 2002:221).

Tarihçi İlber Ortaylı da Türkiye ve Türk Milleti ile ilgili çalışmalarında önemli noktaya dikkat çekmektedir; *Türkiye* adlandırmasının 6. yüzyılda Bizanslılar tarafından yapıldığı, 12. yüzyılda da Cenovalı ve Venedikli tüccarlar ve diplomatların ülkemizi *Turchia* veya *Turcmenia* olarak adlandırmış olduğudur. Bu da gösteriyor ki Türkiye toprakları ismini Türklerden almıştır (Ortaylı, 2007:185-187). Türk (Türük, Törük) ismi ise yaklaşık iki bin yıl önce, henüz bugünkü etnik unsurların ortaya çıkmadığı dönemde ortaya çıkmıştır. İlk Türk ismini kullanan devlet ise 9. ve 13. yüzyıllar arasında yaşayan Göktürk Devleti'dir (Gömeç, 1997:82-105, Gül, 2007:18-19, Meram, 2006: 14-27).

Kaynaklarda Türk Milletinin gelişim evreleriyle ilgili en alt basamaktan en tepeye doğru sıralanan kavramsal şema *Aile, Soy, Irk, Etnik şeklindedir. Bunların oluşturduğu* daha geniş soy grupları sıralaması ise şöyledir: *Ataerkil Soy Grubu*,² *Anaerkil Soy Grubu*,³ *Sülale/Oba, Oymak, Budun/Kavim/Aşiret, Boy, Ulus/Millet, İl/El*. Bu kavramsal şemanın tanımlanması Türk Milletinin tanımını kolaylaştıracaktır.

2 *Ataerkil Soy Grubu*: Bir toplumun akrabalık bağlarına göre organize edilmesi sonucunda oluşmuş gruplardır. Bir soy grubunun üyeleri baba oğul zincirini izleyerek bağlarını ortak bir ataya dayandırır. Bunlar, *Ataerkil* ve *Anaerkil Soy Gruplarıdır. Ataerkil Soy Grubu*: Gruplandırma için erkek soyunun takip edildiği gruptur. Bu soy grubunun erkek üyeleri, soylarını diğer erkek ataları yoluyla tek bir erkek ataya dayandırır. Kız ve erkek çocuklar büyük babalarının, amcalarının ve amcalarının çocuklarının soy grupları genellikle Asya kökenli Türk toplumlarında yaygındır (Gökalp, 2007:252-254, Ülken, 1969: 29, Haviland, 2002: 313-318). Ata, Ede: Türklerde Bilge anlamına gelir, Çinlilerin T'seu, Yunanlıların Sophos dediklerine karşılıktır. Töreysi, Halk bilgeliğini nesilden nesle taşıyan ve geleneğin beçililiğini yapan Atalara Türk tarihinde rastlanmaktadır. Erkil Ata, Alınça Ata, Dede Korkut, Ede Balı gibi (Yeniçeri, 2005:251).

3 *Anaerkil Soy Grubu*: Anaerkil soy bir bakıma ataerkilin tam tersidir, çünkü soy kadın yoluyla belirlenir. Anaerkil sistemde erkek ve kız kardeşler, büyük annenin, annenin, annenin kız ve erkek kardeşlerinin ve teyzenin çocuklarının soy grubuna dâhildirler. Erkekler annelerinin ve kız kardeşlerinin soy grubuna dâhildirler ama bir erkeğin çocukları bu gruba dâhil değildir. Yani bir erkeğin çocukları kendi soy grubuna değil karısının soy grubuna dâhildir. Görünüşe göre anaerkil sistemin amacı kadın iş gücünün önemini ve kadın soy grubuna dâhildirler. Ataerkil soy gruplarında çocukların eğitiminden baba ya da babanın kardeşi sorumludur. Bir kadın babası ve erkek kardeşleriyle aynı soy grubundandır. Ama kadının çocukları bu gruba dahil değildir. Bu tür ataerkil dayanışmasını daha üstün tutar. Bu tür anaerkil soy grupları Batı toplumlarında yaygındır (Haviland, 2002:320-321).

a) Aile, Soy, Irk/Etnik

Aile: Evlilik ve kan bağına dayanan anne, baba, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik / Aynı soydan gelen ve aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kimselerin tümü (Ülken, 1969:303-304, Türkçe Sözlük, 2005:45). *Soy*: Anne veya Baba yoluyla gelen aynı ataya sahip insanların oluşturduğu bir akrabalık gurubu (Demir, 1997:208, Türkçe Sözlük, 2005:1797). Geçmişte, halen ve gelecekte kan bağı ile bağlı kişilerin tamamı (Doğan, 1986:903). Veya bir atadan gelen kimselerin topluluğu (Türkçe Sözlük, 2005:1797, Demir, 1997: 208). *Irk*: Aralarında kan bağı bulunan insan topluluğu veya bir soydan gelen insan topluluğu (Doğan, 1986:438,Türkçe Sözlük, 2005:913, Demir, 1997:108). *Etnik*: Dil, kültür, gelenek ve görenek bakımından birbirine bağlı ve genellikle aynı soydan gelen bireylerin oluşturduğu, görece küçük ölçekli insan topluluğu (Demir,1997:82, Bates, 2009:328).

b) Sülale/Oba, Oymak, Budun/Kavim/Aşiret, Boy, Ulus/Millet, İl/El

Sülale: Üyelerinin ortak bir atadan geldiğine inanan ve bunu bilinen bağlarla kesin bir şekilde soy ağacında gösterebilen kan bağına sahip akrabalardan oluşmuş kolektif bir soy grubudur. Bu grupta eğer bireyin soyu ortak ataya dayandırılıyor ve bu kanıtlanıyorsa birey gruba üyedir. Sülale genellikle ata merkezlidir (Haviland, 2002:327, Türkçe Sözlük, 2005:1825). *Oba*: aynı soy, sülale veya akraba ailelerin yaylak yerinin belli bir kesimine yerleşmesidir. Aynı sülale veya cemaate bağlı olmakla beraber birinci ve ikinci derecede akrabaların oluşturduğu yayla mahali kümesine oba denilir. Oba, yerleşilen araziye değil, yerleşenlerin mülkiyetindeki veya kullanımındaki yeri işaret eder. Bunun içinde yerleşim yeri, göçebe çadırı veya çadırlarda yaşayan göçebe ailelerin meydana getirdiği topluluk, çadır halkı olarak tanımlanır. Genellikle çadırların bulunduğu yer/yurt anlamında kullanılır. Ağçakışlalılar obası, bizim köyün obası, Karavelilerin obası gibi..,(Doğan, 1986:769, Kuzucular, 2012: 32).

Oymak: Aynı soydan gelen, birlikte yaşayan, konup göçen göçebe topluluk (Kuzucular, 2012:32-33) veya birkaç soyun bir araya gelmesinden doğan sosyal grup (Yeniçeri, 2005:251, Doğan, 1986: 783). Kaşgarlı Mahmud'un eserinde geçen *Oğuş* kelimesi bu anlamdadır. Anadolu ve Rumeli Türkmen Yörüklerinde ve Osmanlı arşiv kayıtlarında *oymak* kelimesine rastlanır. Bir soyun ve bazen bir oymağın oturduğu alan Oğuzlar *oba* Kazak/Kırgız *aul* veya *avul* der. Kullandığımız *Ağıl* ve *Avlu* kelimeleri buradan

kalmıştır. Oğuzlar kışın oturulan yere *Kışla* der. Osmanlı Devletinde *oymak* beylerine *kethüda* denirdi (Yeniçeri, 2005:251-252).

Budun/Kavim: Eş anlamda kullanılan *budun* ve *kavim*; soy, kültür, töre, dil gibi unsurları ortak olan topluluk. Aralarında töre, dil ve kültür ortaklığı bulunan, soy bakımından da bir birine bağlı insan topluluğu (Gökalp, 2007:137-138, Türkçe Sözlük, 2005:319). *Aşiret*: Dil ve kültür yönünden büyük bir türdeşlik/benzerlik gösteren, birçok obadan/boydan oluşan, yapısındaki aileler arasında kan bağı veya evlilik bağları bulunan göçebe ve yerleşik nitelikteki topluluk (Türkçe Sözlük, 2005:138). Anne veya baba yoluyla aynı atadan geldiğine inanan, aynı kültürü paylaşan ve aynı coğrafi alanı kullanan, bu yüzden de aralarında bir-birine sıkı bağlılık ilişkisi görülen insan topluluğu (Demir, 1997:27).

Boy: Birkaç oymağın birleşmesinden *boy* meydana gelir. Oğuzların yirmi dört kolundan her birine *boy* denmektedir. Boyların başkanlarına *Boybeyi* denir (Yeniçeri, 2005:251). Boy, aynı soydan gelen veya aynı soydan geldiğine inanan topluluk (Doğan,1986:117). Aynı atadan türediklerini inanılan toplumsal ve ekonomik ilişkilerinde ataerkil anlayışı uygulayan geleneksel topluluk (Türkçe Sözlük, 2005:305).

Ulus: Boyların birleşmesinden meydana gelir. Oğuz, Uygur, Kırgız, Kazak, Kıpçak, Karluk, Peçenek, Ağaçeri, Kanglı, Yağma, Çiğil vb. uluslarından bahsedilir ki, hepsi birden Türk Milletini meydana getirirler (Yeniçeri, 2005:252, Ülken, 1969:305-306). *Millet*: İnsan topluluklarının hacim itibarıyla en büyüğü, yükseklik bakımından en yücesidir (Yeniçeri, 2005:252). Benzer özellikleri olan topluluk, bir yerde bulunan kimselerin tümü. Çoğunlukla aynı topraklar üzerinde yaşayan, aralarında dil, tarih, duygu, ülkü, gelenek ve görenek birliği olan insan topluluğu (Türkçe Sözlük, 2005:1396).

İl/El: Siyasi teşkilatlanmanın en üst kademesidir ve teşkilatlı bir millet, teşekkül etmiş ulus, budun, millet anlamına gelir. Bunun içinde İl ve El; ülke, yurt, vilayet, Türkîli, Türkeli, oba, aşiret, kabile ve topluluk gibi eş anlamlarda kullanılmıştır (Gökalp, 2007:137-138). Aynı şekilde, ülkenin vali yönetimindeki bölümü, vilayet veya eski Türklere devlet (Türkçe Sözlük, 2005: 951, Doğan, 1986: 459).

Türk milletinin gelişim evreleriyle ilgili şemaya ilişkin iç-içe olan *kültür* ve *dilin* Türk milletine özgü yönüyle kısaca tanımlamaya çalışalım. Örnek olarak kültür unsurlarından olan dilimiz özgün ve güçlü özelliklere sahiptir. *Türk Dili*: Bilinebilen, beş bin yıldır konuşulan, iki bin beş yüz yıl öncesinde yazısı olan, iki özgün alfabe kullanan(Göktürk ve Uygur), varlığı bin yıldan

daha öncesine dayanan yazılı abideleri, zengin ve köklü edebiyat geleneği olan, dünyanın bilinen bütün alfabeleriyle yazılmış belgelere sahip olan, Farsçadan, Arapçadan yararlanarak Osmanlıca gibi bir abide dil yaratan, çok sağlam ilkelere ve disipline dayanan, yeni gereksinimlere duraksamadan cevap verebilen, Divan şiiri örneğinde olduğu gibi güçlü yazılı edebiyat geleneği bulunan, günümüzde dünyanın en çok konuşulan beşinci büyük dili olan, özgün içerikli(eklemeli) bir dil... ve bu dili araştıran, inceleyen, kullanan, diğer kültürlerden aldığı değerleri de Türk kültürüne uyumunu sağlayarak özgünleştiren evrensel kültüre kendine özgü değerlerle katılan bir dil. Bu değerler sırasıyla; evrensel sanat dallarına: Tezhip, ebru, minyatür, hat sanatı ağaç oyma, çini, kuyumculuk, halı, keçe, diğer el işleri...; Görsel sanatlara: Karagöz- Hacivat perde oyunu, meddah, ortaoyunu...; Edebiyat dünyasına: Halk şiiri, divan şiiri, masallar, yazıtlar, destanlar...; Müzik dünyasına: Türk halk müziği, klasik Türk sanat müziği, askeri müzik ve yüzlerce özgün saz...; Mimari üslup ve mimari eserler: Cami, medrese, imaret, mescit, kümbet, zaviye, kervansaray, mesken, kışla, kale...; Spor dallarına: Cirit, yağlı güreş...; Dünyanın en zengin mutfağı ve her alanda folklorik oyun ve ürünler...,(İlhan, 2009:13-16).

Yapılan tanımlardan hareketle Türk Milletinin tanımını siyasi ya da hukuki yönden değil de sadece sosyolojik açıdan yapacak olursak: Üyelerinin aile, soy, sülale, oymak, budun, boy ve ulus bakımından aynı atadan geldiklerini bilinen bağlarla ispat edebilen, aynı atadan geldiklerine inanan, aynı kültür ve dil benzerliğini koruyan ve yaşayan topluluk Türk Milleti'dir.

SONUÇ

Sosyolojik açıdan *millet* tanımını ölçüğünde *Türk Milleti*'ni tanımlamayı amaçlayan bu çalışma; siyasi ve coğrafi sınırlar açısından *soy*, *kültür* ve *dil* unsurlarına göre *millet* ve *Türk Milleti* tanımlarının birbirinden farklılık arz ettiğini ortaya koymaktadır.

Siyasi yönden millet tanımında esas alınan unsurlar *soy*, *dil* ve *kültür* birliği olmakla beraber *din*, *tarih*, *miras*, *yurt*, *ülkü* birliği gibi unsurlar da milletin tanımında göz önüne alınmaktadır. Buna göre bir ülke içinde ana dilleri ve dinleri farklı olan unsurlar da ülkedeki ana toplumun parçaları olarak kabul edilmektedir.

Türkiye'nin sosyolojik yapısına göre dilleri ve dinleri farklı olan (Müslüman, Hıristiyan vs.) topluluklar da aynı millet olarak kabul edilirler. En geniş anlamda bu farklı topluluklar arasında *tarih*, *miras*, *yurt* ve *ülkü* birliği vardır. Yani bir milletin oluşması ve tanımlanması için gerekli tüm unsurlar

Türkiye toplumunda bulunmaktadır. Bu tanıma göre Türkiye de yaşayan herkes Türk milletinin bir ferdidir. Bu husus hukuki bir teminat olarak da Anayasada da yerini almıştır.

Türkiye sınırları içinde yaşayanlar Türk Milleti olarak tanımlanmakla beraber Türkiye sınırları dışında kalan Türkler de sosyolojik anlamda Türk Milleti kavramına dâhildir. Türk Cumhuriyetleri, Türk Toplulukları ve Türk Soyluları diye de adlandırılan bu gruplar da Türk Milletinin birer mensuplarıdır.

Coğrafi sınırlara göre millet tanımı yapılırken din, tarih, miras, yurt ve ülkü birliğinin olup olmadığı dikkate alınmamaktadır. Farklı coğrafyalarda farklı toplumlarla beraber yaşamaktan dolayı din ve ideal farklılığı oluşabilir. Fakat soy, kültür ve dil birliği büyük ölçüde kendini koruyabilmektedir. Bu nedenle sosyolojik yaklaşımda coğrafi sınırlara göre ülkelerin siyasi sınırları önemli değildir. Burada önemli olan insan ve insan topluluklarıdır. Örneğin; coğrafi sınırlara göre Türkler Büyük Okyanustan Atlas Okyanusuna kadar uzanan ve adına tarihte *Turan* bugün ise *Türk Dünyası* denen coğrafyada yaşamaktadırlar. Bugün bağımsız Türk devletleri, özerk Türk devletleri yanında farklı devletlerde de Türklerin yaşadıkları aşikârdır. Bu durum farklı siyasi ve coğrafi sınırlarda yaşayan Türklerin farklı din ve ideallere bağlı olması yanında onların Türk olduğu gerçeğini de ortadan kaldırmamaktadır.

Sonuç olarak *soy, kültür ve dil* birliği yanında aynı ülkede yaşayan toplulukların *din, tarih, miras, yurt* ve *ülkü* birliklerini paylaşmaları onların bir millet olmalarını sağlayan ortak kabulleridir. Bu her iki ortak kabullerde birleşme eğilimleri millet veya Türk Milleti tanımını daha kapsamlı kılmaktadır. Bunun örneği Türk Milleti'dir.

Kaynaklar

- Abadan, Yavuz (1952). *Amme Hukuku ve Devlet Nazariyeleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınlar.
- Afet İnan, Ayşe. (1998). *Medeni Bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün el Yazıları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Akbay, Muvaffak (1961). *Umumî Amme Hukuku Dersleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Akipek, Ömer İlhan (Tarihsiz). *Devletler Hukuku: Devletler Hukuku Şahıslarından Devlet*. Ankara: Başnur Matbaası.
- Atalay, Hamit (1999). *İngilizce Türkçe Sözlük*. c.2, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Başgil, Ali Fuat (1960). *Esas Teşkilât Hukuku*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Bates, Daniel G. (2009). *21. Yüzyılda Kültürel Antropoloji-insanın doğadaki yeri*. (Çev: Suavi Aydın), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Danişment, İsmail Hami (1966). *Türklük Meseleleri*. İstanbul.
- Demir, Ömer - Mustafa Acar (1997). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Doğan, Mehmet (1986). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Birlik Yayınları.
- Doğan, Mehmet Said (2009). *Sosyoloji Çarşısı*. İstanbul: e-yazı Yayınları.
- Gökalp, Ziya (1982). *Makaleler II*. (Haz: Süleyman Hayri Bolay). Ankara.
// // (1988). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
// // (2007). *Türk Medeniyet Tarihi*. (Sadeleştiren: Yalçın Toker), İstanbul.
// // (1976). *Türk Töresi*. (Haz: Hikmet Dizdaroğlu). Ankara: Kültür Bakanlığı 1. Seri:6,
Ziya Gökalp Yayınları.
- Gömeç, Saadetin (1997). *Kök Türk Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gözler, Kemal (2007). *Devletin Genel Teorisi*, Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Gözler, Kemal (2001). "Devletin Bir Unsuru Olarak 'Millet' Kavramı". *Türkiye Günlüğü*. Sayı 64, Kış. 108-123.
- Gül, Sema (2007). *Türklerin Kültür Tarihi*, İstanbul: Nokta Kitap.
- Hançerlioğlu, Orhan (1986). *Toplumbilim Sözlüğü*, Ankara: Remzi Kitabevi.
- Haviland, William A. (2002). *Kültürel Antropoloji*. (Çev: Hüsamettin İnaç-Seda Çiftçi), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Hobsbawm, E.J.(2006). *Milletler ve Milliyetçilik, Program, Mit, Gerçeklik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İlhan, Suat (2009). *Türk Olmak Zordur*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kanar, Mehmet (2009). *Arapça Türkçe Sözlük*. c.1, İstanbul: Say Yayınları.
Kur'an-ı Kerim. 12/38, 2/120.
- Kuzucular, Şahabettin (2012). *Dört Yol, Hatay Çukurova Tarihi ve Türkmenleri*. İskenderun: Color Ofset.
- Meram, Ali Kemal (2006). *Göktürk İmparatorluğu Tarihi*. İstanbul: Nokta Yayınları.
- McNall Burns, Edward (1982). *Çağdaş Siyasal Düşünceler: 1850-1950*. (Çev. Alaeddin Şenel). Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Okandan, Recai Galip (1968). *Umumî Amme Hukuku*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Ortaylı, İlber (2007). *Avrupa ve Biz*. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.
// // (2007). *Kırk Ambar Sohbetleri*. Ankara: Aşina Kitaplar Yayınları.
- Özbudun, Ergun (1998). *Türk Anayasa Hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Renan, Ernest (1882). *Qu'est-ce qu'une nation*. Paris.
- Renan, Ernest (1939). "Millet Nedir". *Ülkü Dergisi*, Sayı 77. 396 / Sayı 78. 514
- Sezen, Yümnü (2000). *İslam'ın Sosyolojik Yorumu*. İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Tezcan, Nuran (1989). *Atatürk'ün Yazdığı Yurttaşlık Bilgileri*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Türkdoğan, Orhan (2005). *Niçin Milletleşme? Milli Kimliğin Yükselişi*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Türkçe Sözlük* (2005), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ülken, Hilmi Ziya (1969). *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yeniçeri, Özcan (2005). *Milliyetçilik ve Kimlik*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yıldırım, Dursun (1994). "Kültür Komisyon Başkanı Sunumu". Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayı, Kurultay Tutanakları, 21–23 Mart 1993 Antalya.

An Investigation of Burnout and Job Satisfaction Levels of Preschool Teachers In Terms of Some Variables

Sibel YOLERİ*

Geliş Tarihi: 24.12.2013
Kabul Tarihi: 25.04.2014

Abstract

The initial aim of the study is to investigate the relationship between the burnout and job satisfaction levels and the demographic variables of preschool teachers. The other purpose of the study is to investigate the effects of demographic variables on preschool teachers' burnout and job satisfaction. A self-reported questionnaire was given, using the Maslach Burnout Inventory, Job Satisfaction Scale and Demographic Information Form. In total, 130 preschool teachers participated in this study voluntarily. The results show that age, marital status and teaching experience are not a predictor of burnout in this sample. However, the results of the study reveal that income level and job satisfaction significantly predict teacher burnout variables (emotional exhaustion and depersonalization). Regarding the dimension of personal accomplishment burnout, marital status, income level and teaching experience were not statistically significant effect on its other dimensions.

Keywords: Preschool education teachers, burnout, job satisfaction, Türkiye

Okul Öncesi Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öz

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmak ve demografik değişkenlerin onların tükenmişlik ve iş doyumları üzerindeki yordayıcı etkisini araştırmaktır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri, İş Doyumu Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Toplam 130 okul öncesi öğretmeni gönüllü olarak bu çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın sonuçları yaş, medeni durum ve öğretmen deneyimi değişkenleri ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Araştırma sonucunda duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında gelir düzeyi ve iş doyumunun öğretmen tükenmişliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutu ile medeni durum, gelir düzeyi ve öğretmen deneyimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, tükenmişlik, iş doyumunu, Türkiye

*Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. yolerizmir@yahoo.com.

Introduction

Teaching is one of the most critical occupations around the world. Teachers are primary figures responsible for transferring knowledge and values to children, for preparing them for the workplace; and for proper education. Studies also indicate that teaching is one of the most stressful occupations (Chaplain, 2008; Jepson & Forrest, 2006; Johnson et al., 2005; Klassen & Chiu, 2010; Kyriacou, 2001; Lambert et al., 2009; McCarthy et al., 2009; Schwarzer & Hallum, 2008; Stoeber & Rennert, 2008). How stressful teaching is on teaching professionals has been further emphasized by Pearson and Moomaw (2005), and Davis and Wilson (2000). While teaching is reported to be a highly stressful profession in general, special studies regarding early childhood education have put forth that teachers working with smaller children face an increasing amount of unprecedented problems (McCarthy et al., 2009). It has been reported that preschool teachers have heavy work pace due to the nature of their profession, intense communication with the families of the pupils, their duty to take care of the development and education of the pupils in each and every field, rendering education in their classes without giving a break, due to the excess number of their pupils, etc. (Akman et al., 2010). Those who work in preschool education, which requires intense communication and attention, may encounter more stress and problems.

In recent years, teachers' stress has come to be perceived as an ever-expanding problem, and has thereby become a global problem (Chan, 2003; Kim, Lee, & Kim, 2009). Researchers have conducted studies in order to ascertain the stress factors within teaching environments. Negative teacher/pupil communication, workload, insufficient resources, low salaries have been ascertained from among the aforementioned stress factors (Kim, Lee, & Kim, 2009; Pines, 2002; Yoon, 2002; Zhang & Zhu, 2010). Respective researches have revealed that, long-term stress may cause burnout among teachers (Chaplain, 1995; Kyriacou, 2001). Burnout, in general, causes decreases in job performance, job satisfaction, professional loyalty, and also service quality (Hastings et al., 2004; Huang et al., 2003; Marchiori & Henkin, 2004; Maslach & Jackson, 1984; Piko, 2006; Rocca & Kostanski, 2001; Toppinen-Tanner et al., 2005; Üskün et al., 2005). High level teacher burnout is found correlated with the ever-increasing occurrence of violent behaviors in the classrooms (Doumen et al., 2008), as well as a decrease in learning motivation (Pakarinen et al., 2010). The negative effects of burnout among teachers, along with their lack of job satisfaction, lead to a critical problem for educational

institutions. Research has pointed to the fact that the rise of job stress, dissatisfaction, and burnout among teachers have negative effects on the development of their pupils (Dağlı & Ceylan, 2012; Whitebook, Phillips, & Howes, 1993).

Literature Review

Initial studies on burnout were conducted by Maslach (1976) and also Freudenberger (1974). Burnout has been recognized as a syndrome found among people, including teachers, who work face-to-face with people for long periods of time. It reveals itself in the form of physical exhaustion, long-lasting fatigue, and reflection of negative attitudes (rising from the emotions of despair and hopelessness) towards the work being done, towards life, and towards other people as well (Jennett, Harris, & Mesibov, 2003; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Paine, 1982; Schutte, Toppinen, Kalimo, & Schaufeli, 2000; Togia, 2005). Burnout has been defined as a syndrome with three dimensions: emotional exhaustion (EE), depersonalization (DP), and personal accomplishment (PA) (Maslach, 1982). Depersonalization usually develops in response to overload of exhaustion (Leiter & Maslach, 2004; Maslach et al., 2001;). While indicating the individual stress aspect of burnout, emotional exhaustion reveals the fact that individuals do get tired and exhausted in their work, and tend to deplete their emotional and physical resources (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). These outputs physical and emotional stresses, and signifies the depletion of the emotional resources of individuals (Pienaar & Willemse, 2008; Miller, 2011). A lack of personal accomplishment, on the other hand, is related to a person's dissatisfaction with him/herself in terms of his/her work, and with the depletion of one's sense of accomplishment (Maslach & Jackson, 1981).

Burnout is one of the most important problems in the professional life. One of the effects of burnout on the professional life is on employee job satisfaction. Several studies have been conducted on the impacts of job satisfaction on burnout (Moore, 2000; Singh et al., 1994). Some researchers tend to see depletion in job satisfaction as a consequence of burnout (Low, Cravens, Grant, & Moncrief, 2001). High burnout has been linked to low job satisfaction (Evans et al., 2006; Koustelios & Tsigilis, 2005; Ogresta, Rusac, & Zorec, 2008; Renzi et al., 2005). Blix et al. (1994) revealed that burnout is negatively correlated with job satisfaction. Tsigilis et al. (2006) examined the correlation between burnout and job satisfaction, and determined and proved a

meaningful correlation between burnout and job satisfaction. Teacher stress and burnout have also been specifically linked to job satisfaction. Sarros and Sarros (1987) found that job satisfaction does indeed have a significant role in teacher burnout. It has been concluded from another study that the job itself and satisfaction are effectively related to teacher burnout (Koustelios, 2001).

Job satisfaction has been defined in a variety of ways. According to Gibson, Ivancevich, and Donnelly (2000), job satisfaction implies personal contentment toward his/her profession. Hackman and Oldham (1975) have defined job satisfaction as “the content being felt by the employees from their jobs”. In addition to job satisfaction, besides this definition it also implies the general attitude of the worker toward the job (Greenberg & Baron, 2008). Singh, Finn and Goulet (2004) have defined job satisfaction as the employees' positive opinions regarding their jobs. Teacher job satisfaction is important in view of the success of the educational institutions in which they work.

There are various factors which have an effect on burnout and job satisfaction. Friedman (1991) has indicated individuals' backgrounds, demographical features such as ages and gender, professional seniority, and educational levels as being the factors which are effective on burnout. On the other hand, workloads, control, prizes, a sense of belonging, justness, and values have been referred to as the organizational factors related to burnout (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Cordes et al. (1997) categorized three groups of factors which dominate a person prior to burnout: (1) job and role characteristics, (2) organizational characteristics and (3) personal characteristics. Alongside such personal features as age, gender, educational level, etc., such organizational and environmental factors as job content, salary, management policy, working conditions, and so on have also been found to have an effect on job satisfaction.

Some demographic variables such as age, marital status, and sex have found in association with burnout and job satisfaction. Investigations of the impact of demographic factors (i.e. age, years of experience, marital status of the teachers etc.) have produced various findings. For instance, age has significant effect on burnout. Age is a strong determinant in terms of emotional exhaustion and depersonalization (Lau et al., 2005). Married teachers are prone to encounter less burnout in comparison to single teachers (Kantas & Vassilaki, 1997; Scwab & Iwanicki, 1982). Friedman and Farber (1992) have reported that the higher one's seniority levels increases, the less that person is prone to encounter burnout. Like age and seniority levels, teaching experience has an

effective variable on burnout. Lau et al. (2005) have found that novice teachers are more prone to encounter burnout than their senior colleagues. According to a study conducted in Kenya, lower income was found to have an effect on burnout (Ng'Eno, 2007). Luk et al. (2010), in their studies on the correlation between demographic features and burnout, have found age, marital status, and professional experience to have a significant effect on burnout levels. Blood et al. (2002) discovered that, as one's age and professional experience increases, so does their job satisfaction. Lin et al. (2007) have ascertained a relation between job satisfaction and age. Job satisfaction increases in parallel with age. De Vaney and Chen (2003) also found that age has an effect on job satisfaction. Teachers with more experience have higher levels of job satisfaction than those with less experience (Akhtar, 2000).

It has been verified through respective studies that many teachers suffer from burnout due to lessening job satisfaction (Cano-Garcia, Padilla-Munoz, & Carrasco-Ortiz, 2005; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Studies in Turkey have been conducted on cases of burnouts and job satisfaction among teachers (Akman et al., 2010; Deniz Kan, 2008; Tuğrul & Çelik, 2002). However, very few of these studies focus on preschool teachers. It is critical to look for variations in burnout and job satisfaction of preschool teachers, in order to improve educational quality. Furthermore, few studies have attempted to show the relative effect of job satisfaction and demographical variables on the different dimensions of burnout among teachers. For this purpose, the answers to the following questions are sought for here:

Is there a relationship between preschool teachers' demographic variables (age, marital status, teaching experience, income level) and job satisfaction and burnout?

Do demographic factors show a predictor effect for burnout and job satisfaction variables?

Method

Model

In this study was used relational survey model.

Participants

The study was intended to administer the data collection tool to 175 preschool teachers. One hundred and thirty usable questionnaires were returned. Participants of this study consist of 130 preschool teachers working in

37 schools in the city of Uşak, in Turkey. The list of schools and teachers was obtained from the Uşak National Education Directorate. All preschool teachers who were living and working in Uşak invited to participate in the study. Data collection tools and including demographic questions data variables were sent (together with the purpose of the research, and a guidance sheet regarding how to fill in the attached questionnaire) in the form of printed materials to all the aforementioned teachers, inside a sealed envelope. The aforesaid teachers were then asked to return their completed questionnaires in a sealed envelope, without attaching their names. The participants were asked to answer the instruments completely. Out of the total 175 questionnaires, 130 were filled in correctly, and then returned. The return rate was 74.28%. The present study was conducted in the fall of 2012 and spring term of 2013. Participation in the study was voluntary.

Instruments

Data used in this research were collected using three instruments; Demographic Information Form, The Maslach Burnout Inventory and the Job Satisfaction Scale.

The first instrument, prepared by the researcher, aims to gather demographic information regarding age, marital status, income level and teaching experience.

The Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1981) was used to measure burnout levels among preschool education teachers. The MBI consists of 22 items that are divided into three subscales: Emotional Exhaustion (EE- nine items; e.g., “I feel used up at the end of a workday”), Depersonalization (DP- five items; e.g., “I don't really care what happens to some clients”), and Personal Accomplishment (PA- eight items; e.g., “I have accomplished many worthwhile things in this job”). The items are scored on a five-point scale ranging from “never” to “always”. High scores for emotional exhaustion and depersonalization, as well as low scores for personal accomplishment, indicate burnout. Turkish translation, validity and reliability studies of the instrument were conducted by Ergin (1992). In the current study, Cronbach's α was .77 for emotional exhaustion, .60 for depersonalization and .66 for personal accomplishment.

The job satisfaction scale was developed by Hackman and Oldham

(1980) was used in the evaluation of individuals in connection with their jobs. The job satisfaction scale, used to measure the perception and evaluation of these individuals, is composed of 14 items and arranged in 5-point Likert scale. The substances which form the scale are all positive; and are thus graded from 1 to 5. It was adapted to Turkish by Sevimli and İşcan (2005). Internal consistency for the current study was found .91.

Data Analysis

A t-test was conducted so as to find the difference between the point averages of age, marital status, teaching experience, and level of income, along with those of burnout and job satisfaction. The Pearson Product-Moment Coefficient technique was utilized in order to ascertain the correlation between dependent and independent variables. While the ages, marital statuses, teaching experience, income levels, and job satisfaction of the participants were adopted as the independent variables for the research, the three dimensions of burnout (emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment) were adopted as the dependent variables. Multiple Regression Analysis was conducted in order to determine the effect of the teachers' ages, marital statuses, teaching experience, income levels, and job satisfaction of the participants, as independent variables, on predicting the dimensions of burnout, as being the dependent variables. Data were entered into the computer for analysis, and then analyzed via the Statistical Package for the Social Sciences 20.0 (SPSS) software program.

Results

As it was indicated in Table 1, job satisfaction shows a significant positive relationship with age ($p < 0.01$). Job satisfaction increases in parallel with age. Additionally, Table 1 shows that certain dimensions, namely emotional exhaustion and personal accomplishment, are significantly related to the age variable of the teachers. The levels of burnout and personal accomplishment of the younger teachers are higher than those of the older teachers. Furthermore, there is no significant difference between the depersonalization dimension and teacher age ($p > 0.05$).

Table 1: Differences between burnout dimensions and job satisfaction in relation to demographic variable (Age)

Dimension of Burnout	Age	N	Mean	SD	t	p
EE	35 and older	75	18.08	6.09	1.08	.00*
	35 and younger	55	18.16	5.06		
DP	35 and older	75	8.22	3.25	.76	.07
	35 and younger	55	7.36	1.84		
PA	35 and older	75	29.00	4.19	-1.70	.01*
	35 and younger	55	30.36	4.90		
JS	35 and older	75	49.73	8.49	1.211	.00**
	35 and younger	55	45.80	9.99		

Note: N: 130, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Table 2 shows that depersonalization and the personal accomplishment levels of teachers do not vary according to marital status ($p > 0.05$). On the other hand, emotional exhaustion levels of married teachers are higher than for single teachers at a significant level ($p < 0.05$). Furthermore, there are also significant differences between marital status in relation to job satisfaction ($p < 0.05$). According to Table 2, the job satisfaction scores of married teachers were significantly higher than for those of single teachers.

Table 2: Differences between burnout dimensions and job satisfaction in relation to demographic variable (Marital Status)

Dimension of Burnout	Marital Status	N	Mean	SD	t	p
EE	married	86	18.82	5.61	2.023	.04*
	single	44	15.72	5.55		
DP	married	86	7.84	2.46	-.782	.94
	single	44	7.88	3.32		
PA	married	86	29.19	4.28	-1.336	.18
	single	44	30.31	4.96		
JS	married	86	51.77	8.73	-1.997	.04*
	single	44	47.13	9.69		

Note: N: 130, * $p < 0.05$,

EE=Emotional Exhaustion; DP= Depersonalization; PA= Personal Accomplishment; JS=Job Satisfaction.

Table 3 shows that no statistically significant differences were found between the burnout dimensions in respect to teaching experience ($p > 0.05$). According to Table 3, there is a significant difference between teaching experience and job satisfaction ($p < 0.01$). Younger teachers tend to show greater job satisfaction than their older colleagues.

Table 3: Differences between burnout dimensions and job satisfaction in relation to demographic variable (Teaching Experience)

Dimension of Burnout	Teaching Experience	N	Mean	SD	t	p
EE	1-10	76	17.69	6.09	-9.999	.32
	11<	54	18.70	4.99		
DP	1-10	76	8.10	3.25	1.191	.23
	11<	54	7.51	1.88		
PA	1-10	76	29.21	4.41	-1.093	.27
	11<	54	30.29	4.70		
JS	1-10	76	50.53	8.77	2.440	.01*
	11<	54	46.62	9.31		

Note: N: 130, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

EE=Emotional Exhaustion; DP= Depersonalization; PA= Personal Accomplishment; JS=Job Satisfaction.

Table 4: Differences between burnout dimensions and job satisfaction in relation to demographic variable (Income Level)

Dimension of Burnout	Income level	N	Mean	SD	t	p
EE	3000TL. and less	47	19.42	5.84	2.009	.04*
	3001TL. and over	83	17.37	5.45		
DP	3000TL. and less	47	8.87	3.65	3.241	.00*
	3001TL. and over	83	7.28	1.91		
PA	3000TL. and less	47	28.76	4.72	-1.541	.12
	3001TL. and over	83	30.03	4.39		
JS	3000TL. and less	47	48.89	10.86	-.020	.98
	3001TL. and over	83	48.92	8.13		

Note: N: 130, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

EE=Emotional Exhaustion; DP= Depersonalization; PA= Personal Accomplishment; JS=Job Satisfaction.

Table 4 shows that emotional exhaustion and lower level depersonalization is significantly higher than for the middle level ($p < 0.01$). In addition, there is no significant difference between lower and middle income levels, in terms of personal accomplishment sub-dimensions of burnout ($p > 0.01$). No significant relationship was found between income level and job satisfaction.

Table 5: Correlation demographic variables, job satisfaction and dimensions of burnout

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
EE	--	.56**	-.29**	-.33**	.00	-.18*	-.18*	.08
DP		--	-.51**	-.12	-.15	.00	-.28**	-.11
PA			--	.11	.15	.12	.14	.09
J. S.				--	-.11	.17*	.00	-.21*
Age					--	-.19*	-.10	.79**
Marital Status						--	-.07	-.20*
Income Level							--	-.01
Teaching Experience								--

Note: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

EE=Emotional Exhaustion; DP= Depersonalization; PA= Personal Accomplishment; JS=Job Satisfaction.

In order to examine the relationship between teacher job satisfaction and burnout, Pearson correlation coefficients were calculated (Table 5). Emotional exhaustion displays a negatively meaningful correlation with job satisfaction. As the teachers' emotional exhaustion escalates, their job satisfaction decreases. Emotional exhaustion has a negative and significant correlation with both marital status ($r = -.18$) and income level ($r = -.18$). In addition, the relationship between depersonalization and income level was significantly negative ($r = -0.28$). Moreover, there was no significant relationship between the teachers' personal accomplishment scores and job satisfaction and any of the demographic variables. These results indicate that teacher job satisfaction has a significant correlation with marital status ($r = .17$). On the other hand, job satisfaction has a significant negative correlation with teaching experience ($r = -.21$).

Table 6: The predictive effects of demographic variables on teacher burnout dimensions and job satisfaction

Variables	β	t	p
Emotional Exhaustion			
Job Satisfaction	.295	-3.464***	.00
Age	.75	-1.276	.20
Marital status	.144	-1.695	.09
Income Level	.200	-2.408**	.01
Teaching experience	.132	.950	.34
R = .41 R ² = .17 F(5, 129) = 5.007			
Depersonalization			
Job Satisfaction	-.127	-1.462	.14
Age	-.245	-1.746	.08
Marital status	-.027	-.312	.75
Income Level	-.301	-3.542***	.00
Teaching experience	.053	.374	.71
R = .36 R ² = .13 F(5, 129) = 3.709			
Personal accomplishment			
Job Satisfaction	.102	1.138	.25
Age	.228	1.580	.11
Marital status	.147	1.651	.10
Income Level	.168	1.922	.06
Teaching experience	-.031	-.210	.83
R = .29 R ² = .08 F(5, 129) = 2.220			
Job Satisfaction			
Age	.185	1.290	.20
Marital status	.142	1.607	.11
Income Level	.025	.291	.77
Teaching experience	-.328	-2.291	.02*
R = .27 R ² = .07 F(4, 129) = 2.517			

Note: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

EE=Emotional Exhaustion; DP= Depersonalization; PA= Personal Accomplishment; JS=Job Satisfaction

Table 6 shows that emotional exhaustion shows a significant negative relationship with job satisfaction ($p < 0.001$) and income level ($p < 0.01$). The regression analysis revealed that job satisfaction and income level have a predictive effect on emotional exhaustion. The job satisfaction and demographic variables were able to explain 17% of the total variance in emotional exhaustion scores. Furthermore, for depersonalization, income level was a significant predictor. The job satisfaction and demographic variables were able to explain 13% of the total variances in depersonalization scores. According to the results, teacher job satisfaction and demographic variables do not indicate any effect on the personal accomplishment variable. Regression

analysis did not reveal job satisfaction and independent variables as significantly predicting the effects of personal accomplishment. On the other hand teaching experience has a predictive effect on job satisfaction. The demographic variables were able to explain .07% of the total variance in job satisfaction scores.

Discussion

The purpose of this study is to examine the effects of demographic variables on preschool teachers' burnout and job satisfaction.

The findings of this study indicate an association between age and emotional exhaustion and personal accomplishment. For emotional exhaustion and personal accomplishment, younger teachers have reported significantly higher emotional exhaustion and personal accomplishment than older teachers. In Haberman's study (2005), age has been reported to have statistically significant effect on burnout. Antoniou, Polychroni, and Vlachakis (2006) examined the effect of age on burnout. As a result of their study, it has been discovered that burnout levels are higher among younger teachers. Another study has also revealed that levels of emotional exhaustion are higher among younger teachers than among older teachers (Monfries & Hazel, 2002). In a recent study in Hong Kong (Lau, Yuen, & Chan, 2005) it was found that teachers in the youngest age group significantly more suffered from burnout than teachers in the older age group. Furthermore, Maslach et al. (2001) reported that younger employees are prone to have higher burnout ratios than their colleagues in the 30 to 40 year old age range. Evers, Tomic, and Brouwers (2004) revealed a significant relationship between the age and personal accomplishment of the teachers. As an outcome of the study conducted by Lackritz (2004) among faculty members, age has been found to be an effective factor governing emotional exhaustion. As an outcome of the study conducted by Luk, Chan, Cheong, and Ko (2010) for the purpose of investigating the correlation between these demographical variables, younger teachers have been found to suffer more from emotional exhaustion than their older teachers.

The outcome of this study points to a correlation between age and job satisfaction. Job satisfaction increases in parallel with age. Age is one of the most significant variables among those factors which demonstrate an effect on job satisfaction (Rao & Sridhar, 2003). Koustelios (2001) conducted a study in Germany among 354 teachers for the purpose of examining their job satisfaction. Teachers' ages and job satisfaction were found to be correlated as a result of the study. Noordn and Jusoff (2009), Ssesanga and Garrett (2005) and

Dennis (1998) reported that job satisfaction increases with age. Outcomes of the research conducted by Sargent and Hannum (2003) among primary school teachers have shown that younger teachers report lower levels of job satisfaction.

In the results of this research, married individuals reported higher levels of emotional exhaustion than did single teachers. As a result of the study conducted by Luk et al. (2010), single teachers have been found to suffer more from emotional exhaustion than married teachers. In addition, married teachers were found to have higher levels of job satisfaction than single teachers. Several studies have shown a relationship between marital status and job satisfaction (Platsidou & Agaliotis, 2008). According to Santhapparaj and Alam (2005), marital status and working experience are positively correlated with job satisfaction. This is further supported by Fetsch and Kennington (1997), who also found a relationship between marital status and job satisfaction levels. It has been found in the studies carried out by Bowen, Radhakrishna, and Keyser (1994) and Clark and Oswald (1996) that married employees tend to feel more content in their jobs than do single employees.

Teaching experience is positively and significantly related to job satisfaction. However, there is no significant relationship to any of the burnout dimensions. Other studies are available in parallel to results of this study. Bataineh (2005), Schwab, Jackson and Schuler (1986), Yavuz (2009) have ascertained that professional seniority has no effect on burnout. Upon reviewing the literature, it can be seen that teachers' job satisfaction levels have been examined in view of the teaching experience variable (DeMato & Curcio, 2004). Findings of various research revealed that term of service is closely correlated with job satisfaction. In view of the respective researches, it can be seen that, while employee job satisfactions is high in the beginning, the same level decreases over the course of time. That is, employees tend to be more satisfied with their jobs while they are novice (Schultz & Schultz, 1990). Brown (2005) has uncovered a meaningful relation between term of service and job satisfaction. Sokoya (2000) has ascertained a meaningful correlation between the term of service and satisfaction. Raymond and Elizabeth (1985) have similarly put forth that term of service is influential in job satisfaction. Clark and Oswald (1996) and Gardner and Oswald (2001) have also reported that term of work/service is influential in job satisfaction.

Emotional exhaustion and depersonalization show a significant relationship with income level. According to finding of the study conducted by Şahin Seçer and Avşaroğlu (2002) which study's participants were 152

preschool teachers, the emotional exhaustion point averages of the preschool teachers who found their monthly incomes to be sufficient are seen to be lower than the emotional exhaustion point averages of the preschool teachers who feel that their monthly incomes are insufficient. In a study conducted with the participation of 120 teachers in Kenya, it concluded that lower incomes have an effect on burnout (Ng'Eno, 2007). Platsidou and Agalotis (2008) have ascertained in their study, conducted among Greek special education teachers, teacher burnout arises from low job satisfaction rates and low salaries.

According to the present research results, income level is negatively related to burnout dimensions, in particular, 'emotional exhaustion' and 'depersonalization'. Emotional exhaustion has revealed a meaningful negative correlation with one's marital status. In this research study; the findings indicate that the personal accomplishment dimension is not significantly correlated with job satisfaction and demographic variables. The findings of this research have also revealed the presence of the aforementioned meaningful negative correlation between emotional exhaustion and job satisfaction. George, Louw, and Badenhorst (2008) examined the levels of job satisfaction among secondary school teachers serving in the countryside of Namibia. Having reviewed the correlations associated with burnout, while ascertaining what factors have an effect on the teachers' job satisfaction, they found a meaningful negative correlation between job satisfaction, emotional exhaustion and depersonalization. Another study conducted by Leung and Lee (2006), showed that burnout of teachers working in Hong Kong are correlated with job satisfaction. Jaramillo et al. (2006), on the other hand, has found emotional exhaustion is negatively correlated with job satisfaction in their respective research.

Results from the regression analyses revealed that both certain demographic variables and job satisfaction were found to be significant predictors of emotional exhaustion and depersonalization. Only two demographic variables and job satisfaction have revealed statistically significant predictive effects on burnout following regression analysis. These findings demonstrate that the level of income is effective on emotional exhaustion and depersonalization. Job satisfaction is referred to as being among the determinants of emotional exhaustion. Skaalvik and Skaalvik (2010) have ascertained a meaningful correlation between job satisfaction and emotional exhaustion.

Conclusions

Various studies have been conducted with the purpose of examining the correlation between teacher burnout and job satisfaction and the demographical variables mentioned above (Kyriacou, 2001; McCarthy et al., 2009; Schaufelli et al., 2009). It is clear that this research conducted with the participation of primary education teachers and branch teachers mostly consist of primary education and branch teachers. However, the role of preschool education is to prepare young students for further levels of education. It is highlighted within international studies that the first years of childhood are critical not only for growth, but also for future academic achievement (Fleer, 2000). This is why preschool teachers' job satisfaction is particularly important in view of the group of students being taught by these teachers. There are apparently a limited number of studies conducted in Turkey on preschool teachers' burnout and job satisfaction. However, it is of great benefit to assess teacher burnout and job satisfaction in light of the need to correct the present conditions, which frequently cause burnout and dissatisfaction.

The study has certain limitations. First of all, this study was in a city of Turkey. For this reason it may not be generalizable to the rest of the world. Second, this study focuses on preschool teachers, and thus all of the participants are female preschool teachers. Thus, the respective viewpoints of male preschool teachers may not be represented in this study. Lastly, the demographic factors have been made use of which were selected with regard to burnout and job satisfaction.

References

- Akhtar, M.S. (2000). *Job satisfaction and customer focus: A survey of elementary school teachers*. Unpublished master's thesis, University of Michigan, USA.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., & Çortu, F. (2010). A study on preschool teachers' burnout. *Elementary Education Online*, 9(2), 807-815.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Bataineh, O. (2005). Burnout among resource room teachers in northern Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 1(1), 105-113.
- Blix, A.G., Cruise, R.J., Mitchell, B.M., & Blix, G.G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36(2), 157-169.
- Blood, G.W., Ridenour, J.S., Thomas, E.A., Qualls, C.D., & Hammer, C.S. (2002). Predicting job satisfaction among speech-language pathologists working in public schools. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 33, October, 282-290.
- Brown, D. (2005). *Job satisfaction and its relationship to organizational and religious commitment among workers at Northern Caribbean University*. Unpublished doctoral dissertation, Andrews University, Berrien Springs, MI.
- Bowen, C. F., Radhakrishna R., & Keyser R. (1994). Job satisfaction and commitment of 4-H agents. *Journal of Extension*, 32(1). Retrieved November 2012, from <http://www.joe.org/joe/1994june/rb2.html>.
- Cano-Garcia, F.J., Padilla-Munoz, E.M., & Carrasco-Ortiz, M.A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Chan D.W. (2003). Hardiness and its role in the stress - burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381-395.
- Chaplain, R.P. (1995). Stress and job satisfaction: a study of English primary school teachers. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 15(4), 473-489.
- Chaplain, R.P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209.
- Clark, A.E., & Oswald, A.J. (1996). Satisfaction and comparison income. *Journal of Public Economics*, 61(3), 359-381.
- Cordes, C.L., Dougherty, T.W., & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18(6), 685-701.
- Dağlı, U.Y., & Ceylan, R. (2012). University childcare teachers perceptions, beliefs, and thoughts about their profession and jobs: A Turkish case. *European Journal of Educational Research*, 1(3), 225-240.
- Davis, J., & Wilson, S.M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353
- DeMato, D.S. & Curcio, C.C. (2004). Job Satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling*, 7(4), 236-246.
- Dennis, G.L. (1998). Here today, gone tomorrow: How management style affects job satisfaction and, in turn, employee turnover. *Corrections Today*, 60(3), 96-102.
- De Vaney, S.A., & Chen, Z.C. (2003). *Job Satisfaction of recent graduates in Financial services, US Department of Labour*. Bureau of Labour Statistics, Compensation and Working Conditions Online.
- Deniz Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438 (Turkish).
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması (Burnout levels of physicians and nurses and adaptation of Maslach Burnout Inventory). 7th National Psychology Congress, Ankara, Turkey, pp. 143-154 (Turkish).

- Evans, S., Huxley, P., Gately, C., Webber, M., Mears, A., Pajak, S., Medina, J., Kendall, T., & Katona, C. (2006). Mental health, burnout and job satisfaction among mental health social workers in England and Wales. *The British Journal of Psychiatry*, *188*, 75-80.
- Evers, W.J.G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students and teachers perceptions compared. *School Psychology International*, *25*(2), 131-148.
- Fetsch, R. J., & Kennington, M. S. (1997). Balancing work and family in Cooperative Extension: History, effective programs, and future directions. *Journal of Extension*, *35*(1). [Online] Available at: <http://www.joe.org/joe/1997february/a2.html>
- Fleer, M. (2000). An early childhood research agenda: Voices from the field. Canberra, Department of Education, Training and Youth Affairs. Australia.
- Freudenberger, J.H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, *30*(1), 159-165.
- Friedman, I.A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, *84*(6), 325-333.
- Friedman, I.A., & Farber, B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, *86*(1), 28-35.
- Gardner, J., & Oswald, A.J. (2001). *What has been happening to the quality of worker's lives in Britain?* Mimeo, University of Warwick. Retrieved 11 November 2012, from <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/economics/>
- George, E., Louw, D., & Badenhorst, G. (2008). Job satisfaction among urban secondary-school teachers in Namibia. *South African Journal of Education*, *28*, 135-154.
- Gibson, J.L., Ivancevich J.M. & Donnelly, J.H. (2000). *Organizations-behaviour-structure-processes*. 10th Edition, Boston: McGraw- Hill.
- Greenberg, J., & Baron, R.A. (2008). *Behavior in organizations*, 9th (ed. Englewood Cliffs), NJ: Pearson Prentice-Hall.
- Haberman, M. (2005). Teacher burnout in black and white. *New Educator*, *1*(3), 153-175.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, *60*(2), 159-170.
- Hackman J.R. & Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*, 495-513.
- Hastings, R.P., Horne, S., & Mitchell, G. (2004). Burnout in direct care staff in intellectual disability services: a factor analytic study the Maslach Burnout Inventory. *Journal of Intellectual Disability Research*, *48*(3), 268-273.
- Huang, I.C., Jason Chuang, C.H., & Lin, H.C. (2003). The role of burnout in the relationship between perceptions of organizational politics and turnover intentions. *Public Personnel Management*, *32*(4), 519-531.
- Jaramillo, F., Mulki, J.P. & Locander, W.B. (2006). The role of time wasted in sales force attitudes and intention to quit. *International Journal of Bank Marketing*, *24*(1), 24-36.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 183-197.
- Jennett, H.K., Harris, S.L., & Mesibov, G.B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33*(6), 583-593.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, *20*(2), 178-187.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organizations*, *11*(1), 94-100.
- Kim, M. Y., Lee, J.Y., & Kim, J. (2009). Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. *Asia Pacific Education Review*, *10*(4), 475-482.
- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 741-756.
- Koustelios, A. (2001). Organizational factors as predictors of teachers' burnout. *Psychological Reports*, *88*(3), 627-34.

- Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review, 11*(2), 189-203.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35.
- Lackritz, J.R. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance and demographic issues. *Teaching and Teacher Education, 20*(7), 713-729.
- Lambert, R.G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools, 46*(10), 973-988.
- Lau, P.S.Y, Yuen, M.T., & Chan, R.M.C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research, 71*(1/3), 491-516.
- Leiter, M.P., & Maslach, C. (2004). Areas of work life: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In P.L. Perrewe & D.C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well-being, 3*, 91-134.
- Leung, D., & Lee, W. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the component of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 19*(2), 129-141.
- Lin, M.C., Li, I.C., & Lin, K..C. (2007). The relationship between personal traits and job satisfaction among Taiwanese community health volunteers. *Journal of Clinical Nursing, 16*(6), 1061-1067.
- Low, G.S. Cravens, D.W., Grant, K., & Moncrieff, W.C. (2001). Antecedents and consequences of sales person burnout. *European Journal of Marketing, 35*(5/6), 587-611.
- Luk, A.L., Chan, B.P.S., Cheong, S.W., & Ko, S.K.K (2010). An exploration of the burnout situation on teachers in two schools in Macau. *Social Indicators Research, 95*(3), 489-502.
- Marchiori, D.M. & Henkin, A.B. (2004). Organizational commitment of a health profession faculty: Dimensions, correlates and conditions. *Medical Teacher, 26*(4), 353-358.
- Maslach, C. (1976). Burned-Out. *Human Behavior, 5*(9), 16-22.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99-113.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In W. S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout* (pp. 29-40). Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1984). Burnout in organizational settings (in S. Oskamp (ed.), *Applied Social Psychology Annual, Vol.5*, Beverly Hills, CA.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, and C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- McCarthy, C.J., Lambert, R.G., O'Donnell, M., & Melendres, L.T (2009). The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *Elementary School Journal, 109*(3), 282-300.
- Miller, J.F. (2011). Burnout and its impact on good work in nursing. *Journal of Radiology Nursing, 30*(4), 146-149.
- Monfries, M. & Hazel, G. (2002). Teacher stress: Cognitive implication for teacher burnout. Paper presented in the annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Hobart, Australia. Retrieved 11 November 2012, from <http://www.aare.edu.au/95pap/monfm95162.txt>
- Moore, J.E. (2000). Why is this happening? A causal attribution approach to work exhaustion consequences. *Academy of Management Review, 25*(2), 335-349.
- Ng'Eno, G. (2007). Causes of burnout among primary school teachers within Kericho Municipality. *Journal of Technology and Education in Nigeria, 12*(2), 9-18.
- Noordin, F., & Jusoff, K. (2009). Levels of job satisfaction amongst Malaysian academic staff. *Asian Social Science Journal, 5*(5), 122-126.
- Ogresta, J., Rusac, S., & Zorec, L. (2008). Relation between burnout syndrome and job satisfaction among mental health workers. *Croatian Medical Journal, 49*(3), 364-74.
- Paine, W.S. (1982). (Ed.), *Job Stress and Burn Out: Research, Theory, and Intervention Perspectives*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in

- kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281-300.
- Pearson, L.C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Pienaar, J. & Willemse, S.A. (2008). Burnout, engagement, coping and general health of service employees in the hospitality industry. *Tourism Management*, 29(6), 1053-1063.
- Piko, B.F. (2006). Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(3), 311-318.
- Pines, A.M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(2), 121-140.
- Rao, D.B., & Sridhar, D. (2003). *Job Satisfaction of School Teachers*. India: Discovery Publishing House.
- Raymond, L., & Elizabeth, R.W. (1985). Age, education, job tenure, salary, job characteristics, and job satisfaction: A multivariate analysis. *Human Relations*, 38(8), 781-791.
- Renzi, C., Tabolli, S., Ianni, A., Di Pietro, C., & Puddu, P. (2005). Burnout and job satisfaction comparing healthcare staff of a dermatological hospital and a general hospital. *Journal of the European Academy of Dermatology & Venerology*, 19(2), 153-157.
- Rocca, A.D., & Kostanski, M. (2001). *Burnout and job satisfaction amongst Victorian secondary school teachers: A comparative look at contract and permanent employment*. ATEA Conference, Teacher Education: Change of Heart, Mind, and Action. September 24-26. Melbourne, Australia.
- Santhapparaj, S.A. & Alam, S.S. (2005). Job Satisfaction among academic staff in private universities in Malaysia. *Journal of Social Science*, 1(2), 72-76.
- Sargent, T. & Hannum, E. (2003). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural China, University of Pennsylvania. Retrieved 11 November 2012, from www.ssc.upenn.edu/china/gscf/documents/sargent_hannum.PDF
- Sarros, J. & Sarros, A. (1987). Predictors of teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 25(2), 216-30.
- Schaufeli, W.B., Leiter, P.M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Schultz, D.P. & Schultz S.E. (1990). *Psychology and Industry Today: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*. Macmillan, 5.Edition, New York, pp.271-281.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R. & Schaufeli, W. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(1), 53-66.
- Swab, R.L., & Iwanicki, E.F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5-16.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E. & Schuler, R.S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Seçer, Ş.Z., & Aşaroğlu, S. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Özet Kitabı). *1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi* (s.294). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi (Turkish).
- Sevimli, F., & İşcan, O.F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış*, 5(1-2), 55-64 (Turkish).
- Singh, J., Goolsby, J.R., & Rhoads, G.K. (1994). Behavioral and psychological consequences of boundary spanning burnout for customer service representatives. *Journal of Marketing Research*, 31(4), 558-569.
- Singh, P., Finn, D.M., & Goulet, L.R. (2004). Gender and job attitudes: A re-examination and extension. *Women in Management Review*, 19(7), 345-355.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of

- relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Sokoya, K.S. (2000). Personal predictors of job satisfaction for the public sector manager: Implications for management practice and development in a developing economy. *Journal of Business in Developing Nations*, 4, 10-12.
- Ssesanga, K., & Garrett, R.M. (2005). Job satisfaction of university academics: Perspectives from Uganda. *Higher Education*, 50(1), 33-56.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), 37-53.
- Togia, A. (2005). Measurement of burnout and the influence of background characteristics in Greek academic librarians. *Library Management*, 26(3), 130-138.
- Toppinen-Tanner, S., Ojajärvi, A., Väänänen, A., Kalimo, R., & Jäppinen, P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*, 31(1), 18-27.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
- Tuğrul, B., & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(121), 1-11. (Turkish)
- Üskün, E., Öztürk, M., Kişioğlu, A.N., & Kırbıyık, S. (2005). Burnout and job satisfaction amongst staff in Turkish community health services. *Primary Care and Community Psychiatry*, 10(2), 63-69.
- Whitebook, M., Phillips, D., & Howes, C. (1993). *National Child Care Staffing Study Revisited: Four Years in the life of Center-based Child Care*. Oakland, CA: Child Care Employee Project.
- Yavuz, M. (2009). An investigation of burn-out levels of teachers working in elementary and secondary educational institutions and their attitudes to classroom management. *Educational Research and Reviews*, 4(12), 642-649.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-493.
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2010). Teacher stress, burnout, and social support in Chinese secondary education. *Human Communication*, 10(4), 487-496.

Doğal ve Beşeri Çevre Özellikleri Açısından Yeşilyenice Polyesi

Süleyman ELMACI*
Ramazan SEVER**
Neşe DUMAN***

Geliş Tarihi: 28.12.2013
Kabul Tarihi: 20.06.2014

Öz

Karstik erime şekillerinin en büyük birimi olan polyeler; karstlaşma ve az da olsa tektonizmanın etkisiyle oluşmuş, kenarlarında eğim derecesi yüksek yamaçlar olan, içinde su çıkan ve batanların bulunabildiği düz alanlar şeklinde tanımlanır. Karst topografyasının yerleşmeyi ve tarımsal faaliyetleri sınırlandıran ve zorlaştıran özelliği göz önüne alındığında, beşeri ve ekonomik faaliyetler açısından polyelerin önemi daha iyi anlaşılır.

Karadeniz Bölgesi, Orta Karadeniz Bölümünde Amasya şehri yakınlarında kalın Jura-Kretase yaşlı kireçtaşı üzerinde oluşmuş Yeşilyenice polyesi, 1304 kişinin yaşadığı bir yerleşmenin kurulmasına ve burada ekonomik faaliyette bulunulmasına fırsat vermiştir. Polye Amasya-Erzincan karayolunun güneyinde ve Amasya'ya 12 km uzaklıktadır. Çalışmada yaklaşık 1 km² alana sahip Yeşilyenice polyesinin doğal ve beşeri çevre özellikleri, gezi- gözlem metodu temelli olarak betimleme yöntemiyle ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Karstik şekiller, polye, Yeşilyenice

* Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, suleyman.elmaci@giresun.edu.tr

** Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD.

*** Yrd. Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü.

Yeşilyenice Polje in Terms of Natural and Human Environment Characteristics

Abstract

Poljes, the biggest of all karst melting-forms, can be defined as flat-areas with gushing and sinking water resources as well as slopes of a high degree of gradient at the edges, which are the natural result of karstification and slight tectonic effects. When the characteristic of karst topography, which makes it difficult to settle and do agricultural activities, is considered, the importance of poljes can better be realized in terms of human and economic activities.

Yeşilyenice Polje, which were formed on thick Jurassic-Cretaceous lime stones, which are located near the province of Amasya in the Mid-Black Sea part of the Black Sea Region, enabled a settlement with a population of 1304 people to be established and carry out economic activities. The polje in question is situated in the South of Amasya-Erzincan highway and is 12 km far from the province of Amasya. In this study, the focus is on the demonstration of the natural and human characteristics of Yeşilyenice Polje with an area of about 1 km². The methods used in this study are trip-based observation method and descriptive method.

Keywords: Karst shape, polje, Yeşilyenice

Giriş

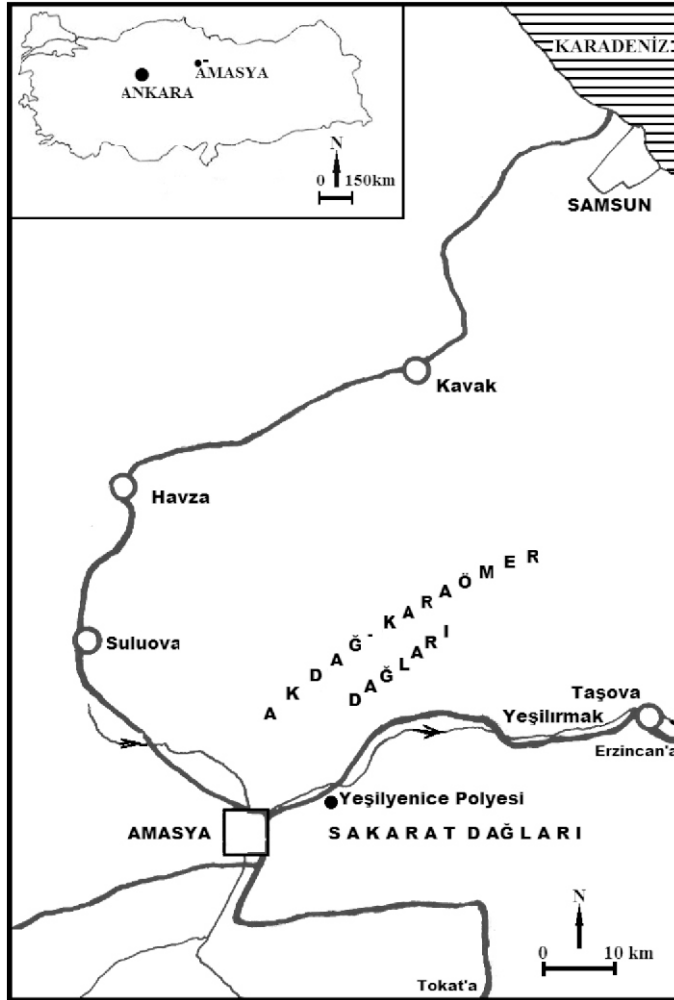
Karst morfolojisine ait yeryüzü şekillerinin en küçüğü (lapyalar) ve en büyüğü (polyeler) çeşitli özellikleri ile Coğrafya biliminin inceleme alanı içindedir.

Karstik alanlardan dünyada ve ülkemizde taşıdıkları özelliklere göre; turizm (mağaralar ve travertenler) yerleşme yeri, mera, madencilik (taş ocağı), tarımsal amaçlı (ekip biçme, meyvecilik) ve orman alanı olarak yararlanılmaktadır.

Karstik şekillerden polyeler, başta büyüklükleri olmak üzere çeşitli özellikleri (tabanlarının düzlüğü, su kaynakları potansiyelinin yüksek olması.....gibi) nedeniyle insan faaliyetlerinin yoğun olarak yaşandığı yerlerdir.

Uvalalara göre çok daha büyük, uzunlukları ve genişlikleri kilometrelerce olabilen tabanları çevrelerine göre alçakta ve genellikle düz ve aynı zamanda bir kısmı çevreden getirilen alüvyonlarla kaplı, onu çevreleyen yamaçların eğim derecesinin fazla olduğu, yine bu yamaçlarda veya tabanlarda su yutan ve su çıkanların bulunduğu, hatta bazılarında buralarda göl ve bataklıkların bulunduğu düzlükler (Erinç, 1971; s.131, Pekcan, 1995; s.37-39, İzbrak, 1992; s.267, burada polyenin Türkçe karşılığının Gölova olduğu ifade edilir) polye olarak tanımlanır. Belirtilen bu özellikleri ile polyeler yerleşme ve ekonomik faaliyetler açısından insanlara önemli fırsatlar sunar.

Araştırmamıza konu olan Yeşilyenice Polyesi Amasya il merkezine 12 km uzaklıkta Sakarat Dağları kuzey yamacındadır (Harita 1). Amasya-Erzincan karayolunun 11. km'sinde güneye dönüldüğünde dar bir boğazdan (110–115 m)polyeye girilir.



Harita 1. Yeşilyenice Polyесinin Lokasyonu

Polye içinde güneyde geçici akarsuyun polyeye girdiği yerde tarıma elverişli olmayan yamaçlar ile güneybatıdaki yamaçta Yeşilyenice yerleşmesi kurulmuştur (Harita 2.). Polyeye yerleşmenin adından dolayı Yeşilyenice polyesi denilmesi uygun görülmüştür. Çalışmada polyenin doğal ve beşeri çevre özelliklerinin açıklanması amaçlanmıştır.

Karstik şekiller ve bunlardan polyelerin oluşumları, genel özellikleri ve Türkiye'den örnekler açısından; Alagöz; 1944, İnandık; 1962, Erinç; 1971, Atalay; 1987, Ardos; 1994, Sür; 1994, Pekcan; 1995, ve Doğan; 1996 açıklamalar yapmışlardır.

İlgili literatür konusunda karstik şekiller ile bunlardan polyelerin oluşumları, genel özellikleri ve Türkiye'den örnekler açısından; Alagöz; 1944, İnadık; 1962, Erinç; 1971, Atalay; 1987, Ardos; 1994, Sür; 1994, Pekcan; 1995, ve Doğan; 1996 açıklamalar yapmışlardır.

Belirtilen genel literatürün yanında Yeşilyenice polyesinin yerinin belirlenmesi açısından, **Orta Yeşilirmak Havzasının (Kelkit-Tersakan Çayları Arası) Coğrafi Etüdü** (Elmacı; 2004) adlı Doktora çalışması, polyeye yakın çevredeki diğer karstik şekillerle ilgili **Erbaa ve Niksar Havzası Yakın Çevresinin Jeomorfolojik Etüdü** (Şahin; 1998) adlı doktora tezi önemli kaynaklardır. Polyenin iklim özellikleri açısından **Çeşitli İklim Sınıflandırmalarına Göre Amasya'nın İklimi**, (Elmacı; 2007) en yakın meteoroloji istasyonu olan Amasya istasyonunun verilerine göre yapılmış bir çalışmadır. Doğal bitki örtüsü özelliklerinin açıklanmasında; adı geçen Elmacı; 2004 çalışması ile **Aşağı Yeşilirmak Vadisinde Doğal Zeytin Alanları ve Ekonomik Olarak Değerlendirilmesi**, (Elmacı; 2010) adlı çalışmalar araştırmamız açısından değerlendirmelerin bulunduğu eserlerdir.

Ülkemizdeki karstik alanların korunmasının gerekliliği ve bunun sağlayacağı yararlar **Türkiye'de Karstik Alanların Koruma Gerekliliği ve Alınabilecek Bazı Önlemler**, Zeybek; 2004, tarafından ayrıntılı olarak ele alınmış, bu alanların korunmasına yönelik çeşitli öneriler geniş bir şekilde sunulmuştur.

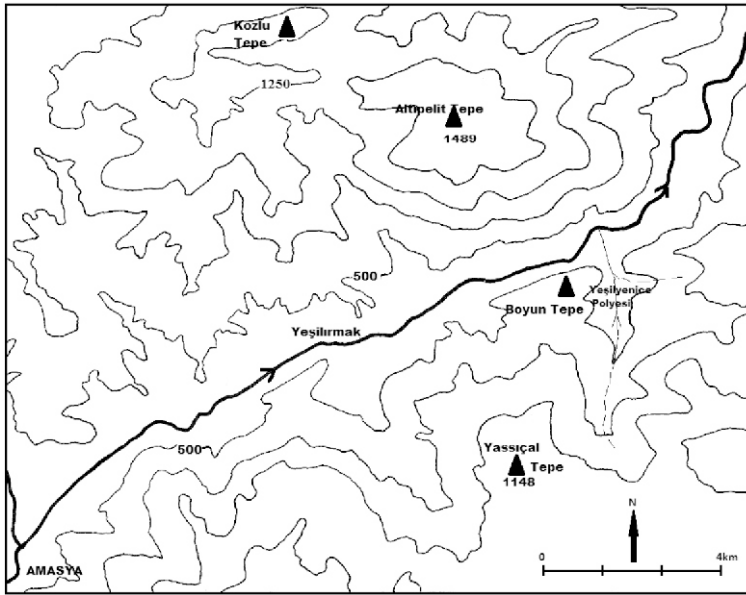
Karstik alanlardan faydalanma, bunun sonucunda ortaya çıkan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerileri konusu ise **Karstik Alanlarda Arazi Kullanımı, Sorunları ve Planlanması**, Bulut ve Hadimli; 2009, tarafından yapılan çalışmada ele alınmıştır.

Materyal ve Metot

Çalışmada materyal olarak 1/25000 ölçekli G35c2 ve 1/100000 ölçekli G35 topografya haritaları paftalarından faydalanıldı. Ayrıca arazinin jeolojik yapısı ile ilgili 1/100000 ölçekli açınsama nitelikli Türkiye Jeoloji Haritaları serisi Tokat D22 paftası ve 1/500000 ölçekli Türkiye Jeoloji Haritası Sinop paftasından yararlanılmış, Tuik ve İl Tarım Müdürlüğü istatistik verilerine başvurulmuştur.

Metot olarak; Coğrafyanın laboratuvarının yeryüzü olduğu gerçeğinden hareket ederek, gezi-gözlem metodunun gereği polye ve çevresine çeşitli zamanlarda 7 bilimsel amaçlı gezi yapılmıştır. Bununla beraber bilinenden bilinmeyene ilkesinden faydalanarak Tokat ili Erbaa ilçesi güneyinden başlayıp, Amasya şehir merkezinin güneyine kadar devam eden Sakarat

(Boğalı) Dağlarının kuzeye bakan yamaçlarındaki vadilerin karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Yeşilırmak'a kavuşan, belirtilen yamaçtaki vadilerin hemen hepsinin V tipi genç vadiler olduğu hem yapılan geziler hem de daha önce yapılan çalışmalardan ortaya çıkmış ancak polyenin bulunduğu vadinin farklılığı belirlenmiştir. Böylece çalışmanın temelini arazi gözlemleri oluşturmuş, ilgili literatürden de faydalanarak betimleme yöntemiyle polyenin özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.



Harita 2. Yeşilyenice Polyesi yakın çevresinin topografyası

Polye ve Çevresinin Doğal Çevre Özellikleri

Karstik şekillerden polyelerin oluşumunda jeolojik özelliklerle beraber tektonizma ve temel süreç olarak ta karstlaşma etkilidir. Genel olarak polyelerin tabanları düz, ya da eğim oranları az iken; çevresindeki yüksek alanlar ile arasındaki yamaçların eğim dereceleri yüksektir.

Ülkemizde karst jeomorfolojisinin oluşması ve gelişmesinde kireç taşının litolojik özelliği, tabakalaşma durumu, yükseklik ve iklim şartları (Atalay, 1987; s.263) gibi faktörler etkili olmaktadır. Aynı zamanda karstik araziler bütün Akdeniz çevresinde olduğu gibi ülkemizde de jeolojik olarak mezozoik, tersiyer yaşlı, çok kalın ve saf kalker tabakaları içinde gerçekleşmiştir (Yalçın, 1995; s.22)

Polyenin oluşumunda tektonizmanın etkisi iki şekilde ele alınabilir;

1. Polyenin güneyinde meydana gelen faylanma (Harita 2.) sonunda polye çevresinde çıkan kaynakların karstlaşmanın hızlanmasına etkisi.

2. Polyenin dış drenaja açılmasında ve bugünkü şeklini almasında tektonizmanın etkisi.

K.A.F. hattının oluşmasında da etkili olan süreçte, polyenin üzerinde olduğu güneydeki Sakarat Dağları kuzeyde bulunan Taşlı Dağ (Akdağ-Karaömer Dağları) masifinin (Blumenthal, 1950; s.98) altına doğru sürüklenmiştir. Buna bağlı olarak Sakarat dağlarının batısı doğu kısmına göre (Cami Tepe 1956 m) alçalmış, aynı zamanda da kırılmıştır. Bununla beraber, güneydeki yüksek alanları drene eden akarsuyun polye içi ve çevresindeki kaynaklarla birleşip, kuzey kenarı dar derin bir boğazla açarak Yeşilirmak drenaj ağına bağlanmasıyla, polye günümüzdeki son şeklini almıştır.

Eğim oranının fazla olduğu yerlerde gelişen tali vadilerin yamaçları diktir. Bunlar diğer ifadeyle V tipi vadilerdir. Sakarat Dağları üzerinde özellikle kuzey yamaçta yer alan vadilerin hemen hepsi bu özelliktedir. Yeşilyenice polyesinin içinden geçen vadinin şekli bu vadi profillerinden farklıdır. Çünkü polyenin olduğu yerde akarsuyun vadisi, bugünkü şekli ortaya çıkıncaya kadar, jeolojik ve hidrografik özellikler nedeniyle gerçekleşen karstlaşma sürecine bağlı olarak genişlemiştir. Polyenin varlığını ifade eden bu genişlemeden sonra Taşlı Dağ masifi altına sürüklenen Sakarat Dağlarının bu tektonik hareketin etkisiyle kuzeyinde meydana gelen alçalma ile akarsu polyenin kuzeyinde dar ve derin bir boğaz (Harita 3.) açarak polyenin bugünkü şeklini ortaya çıkarmıştır.

Polye, kuzeyde boğazdan girişte yaklaşık 390 m yükselti ile başlar, yerleşmenin kurulu olduğu ve eğim derecesinin de arttığı ve aynı zamanda sona erdiği yerde yaklaşık 765 m yükseltiye ulaşır. Su bölümü çizgisine göre çevresindeki yüksek alanlar da ise, doğusunda Adula Tepe (1232 m), batısında Boyun Tepe (760 m) ve Milis Tepe (786 m), güneyinde polyeyi güneyden kuzeye baştanbaşa geçen geçici akarsuyun vadi kökünün bulunduğu Koşanoğun Tepe (1124 m) vardır (Harita 3). Kuzeyde ise boğazın batısında Yazılarıntaş Tepenin (732 m) sırt özelliğinde doğuya doğru uzanan kısmı ve boğazın doğusunda Şahin Gediği Sırtı ile çevrilidir (Harita 3).

Eğim özellikleri açısından incelendiğinde kuzeyden güneye doğru polye tabanında %10 olan eğim, çevresindeki yamaçlarda %50-67 arasında değişmektedir. Geçici akarsu tarafından oluşturulan ve polyenin tipik kapalı olma özelliğinin değişmesine aynı zamanda dış drenaja açılmasına neden olan boğazda eğim en yüksek dereceye (%67) ulaşır (Harita 3). Bu boğaz kuzeyden

polyeye girişi kolaylaştıran, aynı zamanda burada kurulmuş yerleşmenin başka yerlerle bağlantısını sağlamaktadır (Harita 3).

Polye toprak verimliliği ve sürdürülebilirliği açısından üzerinde yapılan tarımsal ekonomik faaliyetin türü nedeniyle önemli avantaja sahiptir. Dış drenaja açılmış olsa da tabandaki düz alan ve eğim oranı yüksek yamaçlarda taraçalama metodu ile yapılan meyvecilikten dolayı erozyonun etkisi azalmakta, böylece verimli alüvyal ve kolüvyal topraklar korunmaktadır.

Polyenin su toplama havzasında güney-kuzey yönlü ana vadiden sonra uzunluk açısından II. sıradaki doğudan gelen vadinin polye ile birleştiği yerde suyu tek noktadan çıkan bol debili bir karstik kaynak vardır (Fotoğraf 1).



Fotoğraf 1. Polye kenarında bol debili kaynak

Bunun dışında ana vadiye yerleşmenin güney sınırından 250–300 m kadar uzaklıkta ve eğim derecesinin fazla olduğu doğu yamaçta vadi tabanından 30–40 m kadar yükseklikte yaklaşık 40–50 m² bir alanda birkaç noktadan çıkan ve burada traverten oluşmasına neden olan kaynaklar vardır. Ayrıca adı 'Aksu' olan güneydeki sarp kayalıkların eteğindeki iri yamaç molozları arasından çıkan, yılın ocak ayında akmaya başlayan, haziran ayında ise akımın sona erdiği ve akış gösterdiği bu dönemde bol debili olan, yaklaşık

1100–1120 m yükseltide, etrafında travertenlerin olduğu aralıklı bir kaynak daha vardır (Harita 3).

Kuzeyde yükseltisi 2050 m'ye kadar çıkan Akdağ- Karaömer Dağları, kuzeyden esen soğuk rüzgarların etkisini azaltırken, güneyde de dar boğaz şekilli vadi polyeye sokulacak soğuk havaya karşı korunma sağlamıştır. Bu yerel şartlar, bütün Orta Karadeniz Bölümü'nde görülen geçiş iklimi içinde bir mikro iklim alanı ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda Orta Karadeniz Bölümü'nün iç kısımlarında denizden yaklaşık 500–550 m arasında doğal olarak yetişen **zeytin ağaçlarına** rastlanılmaktadır.

Bu yükselti yanında, polyeye en yakın Amasya istasyonunda Erinc metoduna göre yıllık indis değeri **23,06'dır**. Bu indis değerine göre Amasya yarı nemli sahalar içindedir (**Yarı nemli 23 < İ < 40**). Ancak bu değer **yarı kurak sınıf değerine oldukça yakındır (23'den küçük)**. Thornthwaite metoduna göre ise Amasya'nın iklim tipi şu şekildedir. **Amasya: C₁ (-19,12) – B₂' (730,1) – d (7,65) - b₃' (53)**. Bu değerlere göre Amasya **kurak-yarı nemli, ikinci dereceden orta sıcaklıkta, su fazlası olmayan veya çok az olan üçüncü dereceden okyanusal özellikte**, başka ifadeyle, ne İç Anadolu'nun kuraklığının ne de Karadeniz kıyı kesiminin nemliliğinin görülmediği, her ikisinden de özellikler içeren geçiş tipi ve matematiksel olarak dört mevsimin yaşandığı bir iklim özelliğine sahiptir (Elmacı, 2007; s.962-963). Bu geçiş iklimi yanında zeytin için eşik değer kabul edilen en düşük sıcaklık değeri olan -19°C'ye (Yücel, 1990; s.4) Amasya istasyonunun en düşük (42 yıllık) sıcaklık değeri de -20,4°C ile çok yakındır. Gözlemlerimiz sonucunda, zeytinin doğal olarak bulunmasına karşılık, insanların buna ait kültürü bilmedikleri için ekonomik olarak değerlendirmedikleri belirlenmiştir.

Belirtilen yükselti ve iklim özelliklerine bağlı olarak polye ve yakın çevresinde kızılçam ormanları ve maki elemanları (menengiç, sumak, sandal...) bulunmaktadır (Elmacı, 2004; s.91-93)

Polyeler bazen tek bir sürece (flüvyal veya tektonizma) bazen birden daha fazla süreçlere bağlı olarak dışarı doğru bir akış gösterebilirler. Bu durumda polye, tipik şekli olan etrafının yüksek alanlarla çevrili olma özelliğini kaybetmiştir ve gelişim sürecinin son safhasındadır. Yeşilyenice polyesi de jeomorfolojik gelişiminin bu aşamasında yani ihtiyarlık döneminindedir.

Beşeri Çevre Özellikleri

Karst jeomorfolojisinde önemli yeri olan polyeler, içinde bulundukları yerleşmeler ve birikinti malzemelerden oluşan verimli taban

ovaları ile beşeri ve ekonomik coğrafya açısından da önemlidir. Çalışmamızın konusu olan polye de; Yeşilyenice isimli yerleşmenin burada kurulduğu ve insanların ekonomik faaliyetlerini sürdürdüğü bir alandır. Diğer ifadeyle yerleşmenin buradaki varlık nedeni polyedir.

Polyenin dış drenaja açılmasının yerleşme açısından çok önemli ve olumlu bir yönü vardır. Bu da tabanda, kuzey-güney yönlü geçen akarsular ve kaynaklar tarafından göl oluşmasının engellenmesidir. Tabanda göl oluşmaması mevcut arazinin hepsinin, sadece dar ve bentler içerisine alınmış dere haricinde, tarımsal faaliyetlerde kullanılmasını sağlamıştır

Adımı bağ-bahçe tarımından alan Yeşilyenice, polyeyi güney-kuzey yönünde baştanbaşa geçen vadinin güneyinde dağlık alanlarla sınırı oluşturan eğim derecesinin yüksek olduğu yamaçlarda, iki yakada tarıma elverişli olmayan arazi üzerinde kurulmuştur (Fotoğraf 2).



Fotoğraf 2. Konutların yer aldığı verimsiz alanlar ve sık yerleşme dokusunun görünüşü

İşlevselliği yasal olarak sona ermiş olsa da, yönetim değişiminin sembolü olan belediye binası, yerleşmenin ticari ve ulaşım ihtiyaçlarının karşılandığı meydan ve bol debili kaynağın yanındaki dinlenme yeri verimli polye tabanında bulunmaktadır. Yeşilyenice, ana vadinin içine yerleşmiş Boğaziçi ve vadi dışında gelişmeye bağlı olarak meydana gelmiş Yenimahalle adıyla iki mahalleden oluşur.

Yerleşmenin tarihinin oldukça eski olduğu dinlenme yeri olarak düzenlenen alanda bulunan yaşı 1400'lü yıllara kadar ulaştığı belirlenen çınar (*Platanus Orientalis*) ağacı ve Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı tarafından 1997 yılında dizin ve tıpkıbasım

olarak yayınlanan“387 Numaralı Muhâsebe-i Vilâyet-i Karaman ve Rûm Defteri (937/1530)” den (BOA. TD 387, s. 384) anlaşılır.

Yerleşme kısıtlı olan tarım arazisinden daha fazla yararlanmak için yamaçlarda kurulmuş buna bağlı olarak ta dokusu sık olmuştur. Yine aynı nedenlerle konutların duvarları genellikle birbirine birleşik, konutlar arasındaki sokaklar ise dar olarak şekillenmiştir. Konutların birbirine bitişik olmasında onları birbirinden ayıracak ve farklı ekonomik faaliyetler için gerekli olan ev eklentilerinin (samanlık, ahır gibi) bulunmamasındandır. Kat bakımından genellikle iki katlı, az da olsa üç katlı olan konutların giriş katları bahçe tarımında ilaçlama, taşıma, çapalama ve ekim işlerinde kullanılan araç ve gereçlerin konulduğu yer olarak kullanılmaktadır (Fotoğraf 2) . Konutlar şemsiye ve beşik çatılı, üzeri ise kiremitle örtülüdür. Konutlarda çatı ile son kat arasında yükseltileri 1–1,5 m olarak değişen, adına "tütünlük" denilen, çeşitli amaçlar için (sebze, meyve kurutmak ve bunları korumak) kullanılan boşluklar vardır.

Yeşilyenice'de nüfus, 1935'ten 1972 yılında belediye örgütü kurulana kadar farklı oranlarda da olsa artış göstermektedir (Tablo 1). Nüfus artışının 1965 ile 1970 yılları arasında çok fazla, sonraki sayımda ise nüfusun bir öncesine göre daha az olmasında (1975'te 1471) belediye teşkilatı kurulmasına yönelik çalışmaların etkisi vardır. Günümüzde bile 1970 sayımındaki nüfus miktarına henüz ulaşamamıştır.

Tablo 1. Yeşilyenice'de yıllara göre nüfus gelişimi

Yıllar	1935	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1970
Nüfus miktarı	943	988	1084	1190	1333	1476	1587	2263
Yıllar	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2010	2012
Nüfus miktarı	1471	1491	1907	1759	1482	1772	1619	1304

Kaynak: TÜİK

Kasabaların nüfuslarına göre ödenek almalarıyla bağlantılı olarak 1975'ten 2000 yılına kadar nüfus miktarında iniş ve çıkışlar olmuş ve bu yılda nüfus 1772'ye yükselmiştir. Yapılan görüşmelerde, 2004–2005 Ev Tespit Formlarına göre de bu rakamın fazla değişmediği ortaya çıkmıştır (1785). 2010 yılında ise nüfus, belirtilen fiziki coğrafya özelliklerinin insan hayatını zorlaştırması nedeniyle 153 kişilik bir azalma göstererek 1619'a, 2012'de ise 1304'e düşmüştür (Tablo 1).

Polyenin sunduğu tarımsal potansiyele ek olarak Yeşilyenice'nin Yeşilirmak'ın dar ve derin vadisi kenarında ince şerit halinde var olan tarım arazisi de bugün ulaşılan nüfus miktarını bile ekonomik yönden yeterli

derecede destekleyemediği için buradan yurt içine (yaklaşık olarak Amasya'ya 150, İstanbul'a 55 ve Ankara'ya 35 hane) ve yurt dışına (Almanya 15 hane) göçler olmuştur (Yerinde yapılan görüşmelerden). Halkın geçimini tarımsal ekonomik faaliyetlerden sağlamada güçlük çekmesi başka geçim kaynaklarına yönelmesine, ticarete yoğunlaşmasına (ceviz, bamyası ve meyve alım satımı) hatta başka kır yerleşmelerinden tarım arazisi kiralayarak meyve bahçeleri kurmalarına neden olmuştur (Örneğin Amasya ili Taşova ilçesi Uluköy kasabasında).

Yeşilyenice'de ekonomik faaliyet olarak; Amasya Tarım İl Müdürlüğü ve yerleşmede yapılan mülakat çalışmaları ile bahçe tarımının ön planda olduğu belirlenmiştir. Bağ- bahçe tarımında ise ilk sıralarda kiraz ve şeftali yetiştiriciliğinin olduğu görülmektedir.

Amasya İl Gıda Tarım ve Hayvancılık Müdürlüğü verilerine göre Yeşilyenice'nin polye ile beraber Yeşilirmak vadisi kıyısındaki dar şeritte tarım yapılan alanların miktarı 905 dekadır. Bu arazinin 476 dekarı yani yarısından fazlası (%52,6) kiraz bahçesine, 334 dekarı (%36,9) şeftali bahçesine ayrılmıştır. Toplam iki bahçe tarım alanı 810 dekar ve %89,5'lik bir oranla tarım alanının büyük bölümünü kapsamaktadır. Kalan 95 dekarın 75 dekarını (tarım arazisinin %10,5) erik ve 11 dekarını elma bahçeleri oluşturur. Kalan 9 dekarda ise kayısı ve diğer (asma gibi) meyvelerin bahçeleri bulunmaktadır.

Polyede meyve bahçelerinin olması, baştanbaşa geçen ve diğer derelerin ıslah edilmesi; erozyonun önlenmesinde etkili olmuş, taban arazisinin verimliliğini artırmıştır. Buna bağlı olarak meyve bahçelerinde ikinci bir ürün alma çalışmaları gerçekleştirilmiş; ağaçların arasına yeşillik (soğan, maydanoz gibi) ekimleri yapılmıştır.

Hayvancılık açısından; yerleşmenin bulunduğu polyenin yamaçlarının çok dik oluşunun mera açısından olumsuz etki yapması, çevrenin büyük kısmının, özellikle polyeyi baştanbaşa geçen vadinin yerleşmeden sonraki kısımlarının, diğer ifadeyle yukarı çıkışların ormanlarla kaplı olması, verimli taban arazisinin hayvan yiyeceği olarak kullanılacak bitkilerden daha fazla ekonomik getirisi olan meyve bahçelerine ayrılması; hayvancılık ekonomik faaliyeti üzerinde olumsuz etki yapmıştır.

Sonuç ve Öneriler

1-Karstlaşma yanında tektonizmanın da etkisiyle oluşmuş bulunan Yeşilyenice polyesi dış drenaja açılması nedeniyle tipik polye özelliklerini kaybetmiş, jeomorfolojik gelişim süreçlerinden ise ihtiyarlık dönemindedir.

2-Bu jeomorfolojik birim (Yeşilyenice polyesi) bir yerleşmenin

buradaki varlık nedeni olmuş ve yüzlerce yıldır bunu sürdürmesini sağlamıştır.

3-Yeşilyenice'nin nüfusu yeni çıkan yasaya göre yönetimin devamı için gereken 2000 miktarına ulaşmadığı için belediye teşkilatı kaldırılmıştır. Daha iyi hizmet alınabilmesi için Amasya merkez ilçeye bağlı bir mahalle yapılması önerilebilir.

4-Üretilen meyvelerin pazarlanması açısından önemli olan soğuk hava depolarının yeni teknolojiler kullanarak kurulması, üretilenlerin pazarlanması açısından teknik destek sağlanması insanların emeklerinin değerlendirilmesi açısından önemlidir.

5-Verimli taban arazisine doğru gelişebilecek olan yerleşmenin, buralara taşınmasına engel olunmalı, yerleşme açısından güçlük çıksa da genişleme verimsiz yamaçlarda yapılmalıdır.

6-Bugün en önemli faaliyet olan meyveciliğin geliştirilmesi için, iklim şartları ve taban ovasını sağladığı mevcut doğal ortamdaki en iyi şekilde (fidan ıslahı, verim ve kalite yüksekliği sağlayarak) faydalanma yoluna gidilmelidir.

Kaynaklar

- ATALAY İ., 1987, Türkiye Jeomorfolojisine Giriş, Ege Üniv. Edeb. Fak. Yay. No: 9, İzmir
- ARDOS M., PEKCAN N., 1994, Jeomorfoloji Sözlüğü (Kısmen Yerbilimleri), İ.Ü.Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 3397, İstanbul
- BOA. TD 387, s. 384.
- BLUMENTHAL M., 1950, Orta ve Aşağı Yeşilirmak Bölgelerinin Jeolojisi, M.T.A.E Yayınları, Seri: D,No: 4, Ankara
- BULUT İ., HADİMLİ H., 2009, Karstik Alanlarda Arazi Kullanımı, Sorunları ve Planlanması, V. Ulusal Coğrafya Sempozyumu, 2008, AÜ, Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara
- DOĞAN U., 1996, Polye ve Fluvio-Karstik Depresyonlar, (Seydişehir'in Güneybatısından Örnekler) AÜ, Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, sayı; 5, Ankara
- DOĞU A. F., ÇİÇEK İ., GÜRGEN G., 1994, Orta Toroslarda Karlaşma Tipleri, AÜ, Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, sayı; 3,s.129-139, Ankara
- DOĞANAY H., 1997, Türkiye Beşeri Coğrafyası, İstanbul
- ELMACI S., 2004, Orta Yeşilirmak Havzası'nın (Kelkit-Tersakan Çayları Arası) Coğrafi Etüdü, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum
- ELMACI S., 2007, Çeşitli İklim Sınıflandırmalarına Göre Amasya'nın İklimi, I. Amasya Araştırmaları Sempozyumu, Bildirileri, 2. Kitap, s. 939-964, Amasya
- ELMACI S., 2010, Aşağı Yeşilirmak Vadisinde Doğal Zeytin Alanları ve Ekonomik Olarak Değerlendirilmesi, Doğu Coğrafya Dergisi, 15, 23, 157-169,
- ELMACI S., 2010, Amasya Şehri, Çizgi Kitabevi, Konya
- ERİNÇ S., 1971, Jeomorfoloji II, İstanbul
- HOGÖREN Y., 2001, Hidrografya'nın Ana Çizgileri: I, Çantay Kitabevi, İstanbul
- İNANDIK H., 1962, Karst Morfolojisi, Baha Matbaası, İstanbul
- İZBIRAK R., 1992, Coğrafya Terimler Sözlüğü, MEB, Yayınları, İstanbul
- KETİN İ., 1962, 1/500000 Ölçekli Türkiye Jeoloji Haritası Sinop Paftası İzahnamesi, M.T.A.E Yayını, Ankara
- PEKCAN N., 1995, Kars Jeomorfolojisi, İstanbul
- SÜR Ö., 1994, Karstik Yerçekilleri ve Türkiye'den Örnekler, AÜ, Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, sayı; 4, Ankara
- ŞAHİN C., 1998, Erbaa ve Niksar Havzası Yakın Çevresinin Jeomorfolojik Etüdü, Marmara Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora tezi, İstanbul
- YÜCEL, T., 1990, Türkiye'de Zeytinliklerin Dağılışı, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Coğrafya Bilim ve Uygulama Kolu Coğrafya Araştırmaları Dergisi, C.1, S.2, Ankara.
- ZEYBEK H., İ., 2004, Türkiye'de Karstik Alanların Koruma Gerekliği ve Alınabilecek Bazı Önlemler, Doğu Coğrafya Dergisi, Sayı: 11, Erzurum
- Tuik verileri

Olivier De Corancez'in Seyahat Hâtıratında Kıbrıs Adasının Genel Durumu (1809)

Mustafa ORAL*

Geliş Tarihi: 19.02.2014

Kabul Tarihi: 04.07.2014

Öz

Doğu Akdeniz'in en önemli toprak parçalarından biri olan Kıbrıs, gerek tarihi gerek kültürü açısından devamlı olarak ilgimizi çeken konulardan biri ola gelmiştir. Bu tarih kesitleri arasında üçyüz yıllık uzun Osmanlı döneminin özel önemi vardır. İşte Kıbrıs tarihi konusunda çalışanlar açısından birincil derecedeki tarihî kaynaklar arasında Batılı yazarların seyahat hatıratının öncelikli konumu son derece önemlidir. Bu türden hatırat sahipleri arasında bugüne kadar Türkçe literatürde kullanılmayan Fransız Başkonsolusu Louis-Alexandre-Olivier de Corancez'in Mart 1809'da Kıbrıs'a yaptığı seyahate ilişkin hatıratını da yayınladığı 1816 tarihli *Itinéraire d'une partie peu connue de l'Asie Mineure* (Küçük Asya'nın Az Bilinen Yerleri) başlıklı seyahat hatıratı Kıbrıs Tarihi açısından özel önemi haiz bir eserdir ve kimi özel bilgiler içerir. Kıbrıs'a ilişkin seyahatini coğrafya odaklı bir yaklaşımla kaleme almasına karşın, sosyal, kültürel ve ekonomik konularda da enteresan ve spesifik bilgiler aktarır. Bu makalede Corancez'in Kıbrıs'a ilişkin seyahat hatıratında dönemin başlıca şehirleri (Mağusa, Larnaka, Lefkoşa, Girne) ve genel anlamda Kıbrıs gözlemlerini inceledik.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Olivier de Corancez, Kıbrıs, Mağusa, Larnaka, Lefkoşa, Girne

* Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü.
mustafa.oral@giresun.edu.tr

General Situations of Cyprus Island in Loivier De Corancez's Travel Book (1809)

Abstract

Cyprus, one of the most important land in east Mediterranean, has consistently been attractive subject for us because of both its history and culture. Ottoman period in Cyprus, lasted three hundred years, has a special importance among these historical sequences. The primary condition of Western writers' travel books as fundamental historical sources, is utmost significant for those studying on Cyprus history. Among these travel books, "d'une partie peu connue de L'Asie Mineure", published by French Consul General Oliver de Corancez in 1816, is about his travel memoirs of Cyprus, he went in March 1809. This book, which is not used in Turkish literature, is a very significant work for Cyprus history and includes some special information. Oliver de Corancez focuses on geography in his memoirs, but he also narrates specific and interesting information about economical, cultural and social subjects. In this article, we studied major cities of the period (Famagusta, Larnaka, Nicosia, Kyrenia) in Corancez's travel memoirs of Cyprus and his general observations of Cyprus.

Keywords: Ottoman, Olivier de Corancez, Cyprus, Famagusta, Larnaka, Nicosia, Kyrenia.

Kıbrıs tarihi, kültürü ve sanatı üzerinde çalışmak Kıbrıs'ta seyahat etmek kadar renklidir. Kıbrıs Türklerinin güzide evladı Kıbrıs sevdalısı ve araştırmacısı rahmetli Suna Atun, sevgili eşi Prof.Dr. Ata Atun'la birlikte kurduğu SAMTAY Vakfı ile Kıbrıs Türk kültür ve düşün hayatına önemli katkılarda bulundu. Bu vakfın yayınları arasında çıkardığı Prof.Dr. Ata Atun imzalı seyahat hatıratı ağırlıklı *Kıbrıs Tarihi Üzerine Belgeler* (2005-2007) ve *Lefkoşa* (2008) kitapları Kıbrıs Tarihi konusunda önemli bir boşluğu doldurdu. Bir eserde her aradığımız bilgiyi ve belgeyi bulmak mümkün olmadığı gibi bu değerli eserdeki Olivier de Corancez'in Kıbrıs'a ilişkin seyahat hatıratını¹ kamuya sunmak da bizlere nasip oldu. Bize bu seyahat hatıratını ilk defa olarak bilim Âlemine tanıtan ise Kıbrıs'ı ve Kıbrıs tarihini hayatının mihenk taşları arasına koyan, doğduğu ve doğduğu Gazipaşa'dan Anamur'a giderken yalı boyunun en güzel köyleri arasında gördüğüm Seyfe'den Ali Yıldız Beyefendi'dir. Bu seyahat hatıratının tamamını Türkçeye çevirtirken Kıbrıs kısmının Türkçe çevirisini geçen 21 Mart'ta Mağusa'da toplanan KIBATEK Şölenine aynen takdim etti². Biz de bu kısmı yeniden tasnif ve tanzim ederek bilim âlemine tanıtmaya çalıştık. Hatıratın yazarını da ayrıca tanıtarak Türkçe Kıbrıs literatürüne bir katkıda bulunmak istedik.

Olivier de Corancez

Orijinali Paris Milli Kütüphanesi Kraliyet Bölümü'nde bulunan Louis-Alexandre-Olivier de Corancez'in (1770-1832) *Itinéraire d'une partie peu connue de l'Asie Mineure* (Paris, 1816, 437 s.) başlıklı seyahatnamesi, kendi zamanına kadar yüzeysel veya uzaktan bilinen Osmanlı ülkelerinin ve bölgelerinin güzel birer tasvirini vermesi bakımından önemlidir. Bu güzel bir tasvirin arkasında, Osmanlı ülkelerinde uzun yıllar görev yapmanın verdiği birincil derecede tanıklık avantajının yanında Fransa'nın Mısır'ı işgaliyle birlikte hızla kurumsal bir kimlik kazanan Fransız Oryantalizm ekibinin içinde seçkin bir konuma sahip olmasının önemli etkileri vardır. Malum sefere katılan Silvester de Sacy'nin bilim ekibi içinde de bulundu. 1799'da Mısır Enstitüsü'nün politik ekonomi bölümü üyeliğine seçildi. Fransa'ya dönerken 1802'de Halep Konsolosluluğuna, sonra Bağdat Konsolosluluğuna atandı. Bu görevleri sırasında diplomatik ve siyasal görevlerinin yanısıra bir dizi bilimsel çalışma da yaptı. Bunlar içindeki en önemli çalışmaları, Suriye'nin kuzey

¹ *Itinéraire d'une partie peu connue de l'Asie Mineure*, Paris, 1816, s.225-250.

² "M. Coranceza Seyahanâmesi'ndeki Kıbrıs ve Karaman Denizi Sahilleri (1809)", XXIV. Uluslararası KIBATEK Edebiyat Şöleni (KKTC, 20-24 Mart 2013) Edebiyatta Kıbrıs ve Bahar, Ankara, 2013, s.379-90.

bölgelerinin tanıtılması konusunda yaptığı çalışma ile 1810'da yayınladığı Vahhabîlik Tarihi kitabıdır³. 1809'da ülkesine dönerken üç yıllık seyahatini konu alan Osmanlı Türkiyesi hakkında yazdığı rapor niteliğindeki eseri de oldukça önemlidir.

Mağusa

Fransız Konsolosu Louis-Alexandre-Olivier de Corancez sözünü ettiğimiz seyahatnamesinin önsözünde 1809'da çıktığını, 1812'de sonuçlandığını belirttiği seyahatinin coğrafya odaklı olduğunu yazıyor. Yazıyor amma seyahatine “*Küçük Asya'nın Az Bilinen Yerleri*” adını vererek biraz da merak ve ilgi toplamaya ve eserini değerli kılmaya çalışıyor. Olivier de Corancez Kıbrıs seyahatine, serin bir bahar akşamı (9 Mart) Lazkiye'den İstanbul'a dönmek zorunda kalan iki Tatar ve iki hizmetçi ile çıkıyor. Bu sırada Suriye sahillerinde iki direkli, oldukça hoyrat ve ölçüsüz Latin yelkenli gemilerle deniz seferleri yapılıyordu. Kenarlarına kadar istiflenmiş hububat yüklü bu gemilerin güvertesi bulunmuyordu. Kötü hava şartlarında hususiyile Lazkiye-Kıbrıs arasındaki açıklarda sıkça kazalar oluyordu. Yelkenliler için elverişli hava durumlarında Lazkiye-Kıbrıs arası 12-15 saatte alınır. Bu seyahatte Oliver de Corancez, dalgalı denizde iki gün geçirmek zorunda kalmıştı.

Olivier de Corancez, 11 Mart öğleyin Suriye kıyılarına en yakın ve en güvenli küçük bir liman olan Mağusa'dan Kıbrıs'a giriş yapıyor. Bugün de Kuzey Kıbrıs'ın en büyük limanı konumunda bulunan bu kadim liman, Kıbrıs adasının kuzey burnu noktası ile Larnaka'ya aşağı yukarı aynı uzaklıktadır. Corancez, Andrea-Larnaka arasındaki sahil havzasının korunmasında Mağusa limanının takviye edilmesinden istifade edilebileceğini belirtiyor ve şehrin tarihî kısmını ve limanını şöyle betimliyor:

Çok güvenli olmakla beraber küçük sayılır. Liman, deniz seviyesinden yüksekte çift sıra dizilmiş taşlarla ve arasından ancak bir geminin geçebileceği bir koyla denizden ayrılmış vaziyette. Giriş yeri bir kıvrıntı ile koruma altına alınmış. Plajında oldukça yüksek başka bir kıvrıntı ile son bulan büyükçe bir duvar mevcut. Venedikliler tarafından yaptırılan eski surlar çevrenin dörtte bir alanını kapsamakta. Surların bulunduğu bu alan bugün harabe halinde. Pockock'un tasvir ettiği dönemde bu ören kalıntılarının daha fazla olduğu anlaşılıyor. Kalıntılar arasında birçok kilise harabeleri bulunuyor ki aralarında ikisi çok güzel ve önemli yapılardır. Devasa cümle kapısında gri granitten üç sütun gövdesi yer almakta. Muhtemelen bu sütunları Venedikliler

³Corancez hakkındaki bu malumatı temin ettiğimiz değerli Türkolog Vera Sahakyan'a teşekkür ederiz.

antik Ammochostos tapınağından söküp getirmişlerdir. Buranın şimdiki Mağusa yerinde olduğu biliniyor. Ne var ki ondan geriye hiçbir iz kalmamıştır...

Corancez, Türklere özgü misafirperverlik kültürünün Kıbrıs Türkleri arasında da aynen devam ettiğini, şehrin Osmanlı yöneticisi olan Mağusa ağasının şahsında anlatıyor. Mağusa'ya geldiğinde beraberindeki Tatarlarla birlikte ağaya misafir olduğunu, kendilerini *mükemmel* şekilde karşılayan ağanın, kentten en güzel binası olmasına rağmen her tarafı yıkık dökük virane bir evde oturduğunu, kendilerine kahve ve pipo ikram ettiğini, aynı günün akşamında Larnaka'ya gitmek istedikleri için ağanın kendilerini ve yüklerini taşıması için hemen at tedarik ettiğini belirtiyor.

Corancez, Mağusa şehrinin idaresi konusunu anlatırken, şehrin dışında sadece Hıristiyanların oturduğu büyük bir dış mahalle bulunduğunu belirtiyor, ancak ayrıntı vermiyor. Orta ve Yeni Çağlar Türk ve İslâm şehirlerinde görülen bu iskân durumunun Mağusa'da da görülmesi önemlidir. Ancak Batılı seyyahların mahallelere girmesi yasak olduğu içindir ki bundan fazla bir tanıklık aktaramıyor. Corancez gözlemlerini şöyle aktarmaya devam ediyor: *Her ne kadar şehrin idaresi Babîali'nin tayin ettiği bir zabıt tarafından idarede edilse de, bu zabıt sadece bir ağadır; ağanın da ne fazla bir serveti ne de belirgin bir saygınlığı vardır.* Konsolos bu gözlemini, ağanın az sayıda hizmetçisi olması ve konağının harabe vaziyette bulunması durumuna bağlıyor.

Osmanlılarda uşakların çokluğunun zenginliğin alameti olduğunu, aynı lüksün İspanya'da da söz konusu olduğunu, onlara bu alışkanlığın birçok Şark geleneğiyle beraber Araplardan geçmiş olduğunu da belirtiyor. Mağusa valisinin mütevazı konumunu ise bir örnekle açıklarken, Mağusa ağasının sabahleyin zamanının çoğunu onları adaya getiren hububat yüklü geminin reisiyle fiyat ve ödeme şartlarını tartışarak geçirdiğini belirtiyor ve ağanın konumunu vurguluyor. Hububat sevkiyatını anlatırken, Corancez, adanın topraklarının verimli olmasına rağmen bu esnada verimsiz durumda olduğunu da belirtmiş oluyordu. Gemiciyle pazarlığa girişen Mağusa ağasının yüz ifadelerinden ve gülümsemelerinden onun anlaşmayı imzalayacağını anladığını belirtiyor ve şunu ekliyor: *Zaten Anadolu'da sert mizaçlı ve hoşgörüsüz Türkler, Kıbrıs'ta yumuşak yüzlü ve daha insancıl tavır sergiliyorlar.*

Corancez'in yukarıda *sert mizaçlı ve hoşgörüsüz* diye nitelediği Osmanlı Türkleri, kuşkusuz yönetim katındaki kişilerdir. Metnin genelinde *Osmanlı* yerine *Türk/Türkler* deyimini tercih eden yazarın söz konusu nitelemesinin Batılı aydınının gayri-müslim tebaa üzerinden Osmanlı Türklerine

ilişkin önyargılı bir görüşüdür⁴.

Larnaka

Corancez, Mağusa'dan hareketle *Salamis* harabelerini sağ yanına alarak karadan ilerliyor. İki saatlik bir yolculuktan sonra Lefkoşa yakınından saparak, düz ve harap bir yoldan ilerliyor. Yaklaşık bir saatte Larnaka koyunun güney-doğu yönünde son bulan burnun üzerinde meskûn bir vadide küçük bir köyü geçerek Larnaka'ya varıyor. Fransız konsolosu Corancez, bu küçük köyü şöyle betimliyor:

Bu köy, evleri bahçelerle birbirinden ayrılmış dağınık vaziyette bulunan Kıbrıs adasında Avrupalıların ticaret merkezi pozisyonunda. Burada her Avrupa ülkesinin bir konsolosluğu bulunuyor. Konsolosların her biri Halep'te bir başkonsolosa bağlı çalışıyor ve atamaları da onlar tarafından yapılıyor. Zira Kıbrıs ile ilişkilerin doğrudan kurulamaması nedeniyle Avrupa ile ticaret Suriye üzerinden gerçekleşmekte ve Kıbrıs, Suriye için bir antrepo olarak kullanılmaktadır. Adada normal zamanlarda, tüccarın başlıca en önemli kâr marjını oluşturan ithal malların tüketimini karşılamak için az miktarda pamuk üretilmekte.

Yukarıda Fransız konsolosu Corancez'in Batılı tüccar ve diplomat sınıfının Kıbrıs'la doğrudan bağlantı kuramamaları konusunda yazdıkları çok önemlidir. Demek ki bu yıllarda Osmanlı yönetimi Kıbrıs adasına özel önem veriyor, gerekli önlemleri de alıyordu. Corancez'in konumunu ayrıntılı biçimde tarif ettiği, ancak adını vermediği köyün şimdiki Tuzla (Salina) limanı olması kuvvetle muhtemeldir.

Corancez'e göre Batılılar ikamet yeri olarak Larnaka'yı tercih ettikleri içindir ki, birçok Avrupalının barındığı bir mekân haline gelmiştir, Batılının kolayca uyum sağlayacağı yapıdadır: *Burada Batılı yaşam tarzıyla güne başlamak mümkündür. Larnaka kadınları asla peçe kullanmazlar ve çok özgür hareket ederler. Yaşam tarzları iticilikten uzaktır ve sevinlidir. Adada ikametinin güvenli olması ve özgürlüğün sosyal hayatta önemli rol oynaması gibi durumlar, Şarkın diğer bölgelerine göre tercih edilir olmasını doğuruyor...*

Corancez gördüklerini aktarırken, Larnaka'da *Terra Santa* Kapuçinlerine ait bir manastırdan ve süslemeli çok büyük bir kiliseden de söz ediyor. Kapuçinlere⁵ ait bu manastır birkaç yıldan beri metruk bir vaziyettedir.

⁴ Türkler genelde yumuşak tabiatlı ve demokratik kişilik sahibidir. Batılılar da bunu bizzat müşahade etmiştir. Yirmi sene kadar Doğuda bulunan Fransız devlet adamı Ed. Engelhardt, Osmanlı/Türk toplumunun soyluluk fikrinden ve Avrupa toplumlarının anladığı anlamda ayrıcalıklı sınıflardan uzak, demokratik bir yapıda olduğunun herkesçe bilindiğini yazıyor (*Türkiye ve Tanzimat Hareketleri*, İstanbul, Milliyet, 1976, s.32).

⁵ Kapuçinler, *Matteo da Bascio* tarafından 1525'te Fransiskanlardan ayrılarak kurulmuştur.

Larnaka bölgesi, Kıbrıs topraklarının dörtte biri kadardır. Kıyıda Frankların *La Marine* dediği küçük bir kasaba da bulunur. Bu kasabanın şosesi Avrupalıların gezinti yeridir. Yakınında bulunan blok taşların yanlışlıkla *Citium* kentinin bir parçası olduğuna inanılır. Bu kalıntılar Larnaka koyunun ucunda bulunur. Bu koy çok geniş, ancak gemiler için pek de güvenli bir sığınak yeri değildir; çünkü bazen çok sert esen güney-batı rüzgârlarına maruz kalmaktadır. Larnaka ve adanın diğer bölgelerinde sadece güçlkle temin edilebilen eski Yunan ve Roma parası bulunur. Bu paralar eski Kıbrıs krallarına aittirler ve aralarında çok kıymetli olanları da vardır. Buna karşın, son günlerde Bizans İmparatorluğuna ait antik paraların da bulunduğunu belirtiyor.

Hemen bütün Batılı seyyahlar gibi Fransız seyyahı Louis-Alexandre-Olivier de Corancez de Osmanlı ülkesindeki tarihî eserlerle yakından ilgilenmiş, belki de bu alanda bazı kazanımlar sağlamıştır. Bu konu üzerinde ayrı bir çalışma yapılmalıdır.

Lefkoşa

Olivier de Corancez, 15 Mart'ta Lefkoşa şehrine gitmek üzere Larnaka'dan ayrılır ve adanın bu kısmında binek hayvanı olarak çok önem verilen ve kullanılan diş katır üzerinde seyahat ederek Lefkoşa'ya ulaşır. *Eski Ledra*'nın yerinde kurulmuş olan Lefkoşa, adanın merkezinde bulunmaktadır. Lefkoşa, küçük bir akarsuyla sulanan verimli bir bölgeye hâkim konumdadır. Bu küçük akarsu yazın kurumakta, şehrin içme suyu ihtiyacı ise dağlardan gelen suyla karşılanmaktadır. Dağlardan gelen bu su, adanın en iyisi sayılmaktadır. Kent Venediklilerin hâkimiyetinde* iken çok gelişmiş, onlar tarafından yapılan ve kenti çevreleyen surlar, Fransızların Mısır seferi (1798-1804) sırasında yeniden onarılmıştır. Surları çevreleyen geniş ve derin çukur, bu sırada otlarla örtülmüştür ve âtil vaziyettedir. Kale duvarları 12 kulesiyle açık alandan gelecek saldırıya karşı çapraz ateşle savunma yapmak için desteklenmiş durumdadır. Corancez, bu sırada surlar üzerinde Venediklilerden kalma 50 top parçası bulunduğunu yazıyor. Hemen tamamı yeniden çiviyle birbirine bağlanmış, bazıları eski top kundakları üzerinde yer almakta, diğerleri ise toprağa bırakılmış ve paslanarak çürümüş vaziyettedir. Genel olarak Lefkoşa surları Şarkın diğer müstahkem şehirlerine göre daha mükemmel genişlikte görünür. Fakat Lefkoşa şehri düşman bataryalarının zarar verebileceği batı ve doğu istikametlerine hâkimdir.

* Kıbrıs adasında Venedik kökenli yönetim, 1489-1571 yılları arasında hüküm sürmüştür.

Lefkoşa şehri, surlara çıkabilmeyi sağlayan yarım fersahlık uzunlukta bir çevre yoluna sahiptir. Bu yolla surlar üzerinde gezinti yapılabilir. Lefkoşa çok göz alıcı bir kenttir, çünkü nüfus oldukça az ve içeride birçok bahçe vardır. Teras altındaki palmye manzarası ise eşsiz güzelliكتedir. Bu ağaç yalnız bahçelerde bulunur. Görkemli sarayın izlerini birçok semtte müşahede etmek mümkündür. Bu binaların büyük bölümü harap durumdadır. Duvarları halen sağlam olmakla beraber Venedikliler birçok kısmını temelinden söküp daha modern inşaatlarının yapımında kullanmışlardır. Venedikliler aynı zamanda birçok güzel kilise de bina etmiş veya onarmışlardır. Bu sonuncular zümresinden olan Eski Katedral*, Osmanlı Türkleri tarafından camiye çevrilmiştir. Bugün Selimiye Camii olarak anılan ve ibadete açık olan katedral, Lefkoşa'nın halen en görkemli tarihsel yapılarından biridir. Lefkoşa'da bunun dışında birçok Rum kilisesi, bir Ermeni kilisesi ve bir manastır mevcuttur.

Fransız konsolosu Corancez, Lefkoşa'nın Kıbrıs'taki Osmanlı valisinin ikamet ettiği en önemli şehirler arasında bulunduğunu belirtiyor. Bu önemli şehirde *Serkis* adında zengin bir Ermeni tüccarla tanıştığını ve bu tüccarın evine misafir olduğunu anlatıyor. Serkis'in yakın zamanlarda yaptırdığı evini çok güzel dekore ettirdiğini, bunun geniş möbleli lüks bir konut olduğunu, bir Hıristiyan'ın ikamet edeceği tarzda döşenmiş lüks görünümlü meskenin Kıbrıs'ta hükümet lütûnun en güzel kanıtı sayıldığını vurguluyor. Bütün Anadolu'da bir reayanın buna benzer debdebeli benzer bir konuta sahip olmasını ve açıkça sergilemesinin mümkün olmadığını söylüyor ve kapitülasyonlar hakkında şunları yazıyor: *Avrupalı tüccarlar için bir ayrıcalık olarak verilen beratlarla onların himayesinde çalışan ulu senyörün Müslüman olmayan tebaasına iyi davranılması telkin edilir. Osmanlı idaresinde görülen suiistimal nedeniyle ulu senyör yabancı tüccarlara uzun zaman himyelerindeki ecnebileri koruma hakkı tanıdı. Bu himaye hakkı zabitelerin hukuksuz muamelesine karşı onları koruyan tek vasıta dır.*

Girne

Corancez, 15 Mart öğleyin Lefkoşa'dan hareket ederek aynı günün akşamı yer yer kurumuş dere yataklarının bulunduğu ovidan geçerek Girne'ye ulaşıyor. Venediklilerin yaptırdığı ve Türklerin onarmayarak ihmal ettiği kırık dökük köprü yıkıntıları seyyahın dikkatini çekiyor. Adanın bu kısmının önceki seyahat ettiği yerlere göre daha hoş olduğunu, çıplak ve hüzün verici bir görünüm arz eden çorak düzlükler yerine birbirinden farklı boyda yeşilin

* Eski Katedral/Aya Sofya: Osmanlı döneminde onarılarak Selimiye Camii adıyla ibadete açılmıştır.

hâkim olduğu tepeler, göz alıcı ve değişken bir manzarayla serapa kendilerini sergilediğini belirtiyor. Corancez, gördüklerini anlatırken, meşe ve çamın her çeşidi ile keçiboynuzu ve bolca zeytin ağaçlarından da söz ediyor. Ayrıca dere yataklarında çimenlikler üzerinde zakkum, kocayemiş ağaçları ve çok çeşitli çalılıklar, revnaklı çiçeklerin atası küçük ormanları anlatıyor. Renkli maki ailesi içinde çalılıkların avizeleşmiş yaprakları karşısında, onların yanı başında yer alan zamanla siyahlaşmış çıplak ve yüksek tepelerin varlığı, büyüleyici bir manzara oluşturur seyyahın gözünde. Girne'ye ulaşmak için dağdan inişteki bu manzara, insanın gözüne görünümü latif bir sonsuzluk duygusu sunuyor.

Girne'nin doğası yanında tarihî kalıntıları da önemlidir. Uzaktan karşılara bakışta Haçlıların inşa ettirdiği manastır kalıntıları, Venediklilerden kalan binaların yükselteleri, Fransız konsolosu Louis-Alexandre-Olivier de Corancez'in dikkatini çekiyor. Bunların dışındaki ören yerleri, inşaatta kullanılan taş kitleleri ve sağlam duruşları ile antik asıllı olduklarını âdeta dile getirir gibiler. Örneğin, geçiş yerlerini savunmak, adanın diğer yerleriyle muhabereyi sağlamak için Girne'nin güneyinde, boğazın dip noktasında yer alan eski surları bütünleyen duvar parçalarının halen ayakta olması, bu düşüncüyü doğruluyor. Olivier de Corancez betimine şöyle devam ediyor: *Arazinin coğrafi yapısı, batıda Cromnium burnundan, doğu istikametinde antik Aphrodisiaes'a kadar, yüksek dağ zincirinin kuzeyine doğru genişleyerek yayılıyor. Yüksek dağlarla çevrelenmiş bu bölge, Kıbrıs adasının diğer kısımlarından izole edilmiş durumdadır.*

Corancez, Girne'nin sosyal yapısı hakkında ise şunları yazıyor: 30 kadar evden oluşan küçük bir köy olan Girne'de 100 kadar Müslüman, birkaç da Hıristiyan Rum yaşamaktadır. Bu insanların tamamı, adanın karşısındaki *Karaman* (Caramanie) sahilleri ile beraber adanın diğer bölgeleriyle bağlantıyı sağlayan şeflerden biri olma sıfatıyla hükümet tarafından aylık 1000 kuruş ücret verilen Kaptan Ragusais'in emrinde çalışıyor. Kaptan Ragusais, bu ücretle geminin bakımını ve de emrinde çalışan personel giderlerinin sorumluluğunu yerine getirmektedir. Hiç bir geminin boyardsız (Rus veya Ulah asilzadesi) ve Kıbrıs adasının ana karayla iletişimini sağlayan Kıbrıs valisinden pasaport vizesi almadan kesinlikle Girne'den ayrılamaz.

Corancez gördüğü sırada Girne mümbit arazileri olan küçük bir köydür. Girne köyünü oluşturan dağınık evlerin arka kısımlarında pamuk ve hububat bağları bulunur. Ne var ki çekirge sürüleri mahsule çok büyük zarar vermektedir. Önceki yıl, bu çekirgelerin hasatı mahvettiğini ve arazinin halen bunlarla kaplı olduğunu, bu zararlı haşeratin birçok yerde kurtçuk kümeleri halinde öylece durduğuna tanık olmuştur. Bu kurtçukların ileride büyüyüp

birer çekirge olacağına da şüphe yoktur. Çekirgeler birkaç yılda belli fasıllarla kuzey rüzgârlarının sürüklemesiyle karşıdaki *Karaman* sahillerinden adaya gelirler. Geçmiş yıllarda olduğu gibi Anadolu kıyılarından gelen çekirgeler çoğalırlar. Adada hububat kıtlığının nedenlerinden biri, bu hadisedir. Kıbrıs halkı bu eksikliği, Suriye ve Anadolu'dan karşılamaya çalışarak dışarıdan alınan ihtiyaç maddelerine karşı olan bağımlılığını azaltmaya uğraşır.

Girne'nin biraz batısında deniz kıyısında kayalara oyulmuş yer altı mezarlıkları vardır. Biraz ötede ise eski bir kilise ile geriye sadece duvarları kalmış oldukça büyük bir manastır bulunmaktadır. Girne'nin doğusunda deniz kıyıları, kumlu ve dar bir plajla dikey olarak kesişen çorak ve kalker kayalıklardan oluşuyor. Kıyı üzerinde denizden birkaç adım mesafede kayalıkların tabanından çıkan berrak bir su kaynağı vardır. Bu kaynağın yakınlarında tuğladan yapılmış antik yapı izleri görünür ki, bu kalıntıların *Lapithos* antik kentine ait olduğuna inanılır. Oradan itibaren fundalıklarla kaplı aynı seviyede olmayan muhtelif tepeler sıralanmıştır. Fundalıklar ile kaplı bu engebeli arazi, kıyıdan yüksek dağ eteklerine kadar yayılır ve dağlar, *Aphrodias*'a ve *Saint-Andre* burnuna kadar kuzey-doğuya doğru uzanıp giderdi. İşte Girne'yi Kıbrıs kentleri arasında eşsiz kılan, bu doğal ve tarihî yapısıdır.

Dağların kuzey etekleri bereketli mahsullerle örtülüdür. Buraların havası karşıdaki Torosların zirvesinden gelen esintiyle serinler. Adanın bu bölgesinde bitkiler zengin ve canlıdır. Burası güneyin aksine o derece verimli, latif ve görkemli manzarasının zenginliği ile tezahür etmektedir. Girne'den iki fersah uzaklıkta *Casa della Reina* dedikleri çok büyük bir manastırın kalıntıları bulunuyor ki, Corancez onların Venedikliler zamanından kalma bir tarihî yapı olduğunu düşünür. Bu yapı dağların eteğinde ovoiden daha yüksek bir yerde düzlüklere hâkim konumda bulunur. Ahali ona *Bel Paes* diyerek çevresindeki yerlerden ayrı tutmuştur. Güzelliği ve iç ferahlatıcı vasfı, Kıbrıslıların onu *ihüşamlı* diye adlandırmasına neden olmuştur.

Girne limanı, küçük bir limandır. Venedikliler tarafından limanda taş malzemedен inşa edilmiş olan iki rıhtımın uç noktasında bugün nerede ise yarısı yıkılmış kuleler bulunuyor. Batı bölümünde bulunan rıhtımın dip noktasında sahil feneri olarak kullanılan bir kulenin daha mevcut olduğu görünüyor. İstihkâm kalesi ise limanın doğu bölümünde bulunuyor. Burası dört köşesinde birer kulenin bulunduğu kare şeklinde çevrili bir alandan ibarettir. Girne vaktiyle çok korunaklı bir yerdir ve Corancez'ye göre Türklerin burayı dirençle karşılaşmadan almaları, kenti savunmakla görevli Venedikli subayların avantajını kullanmamalarına bağlıdır.

Corancez'ye göre birçok yapının inşa edilmiş olması, Girne'nin bulunduğu konumun ne kadar önemli olduğunun göstergesidir. Kentin bu durumu kaçınılmaz olarak adanın *Anadolu* ile bağlantısını sağlayan merkezî nokta olmasına yol açmıştır. Buradan *Karaman* kıyıları görülmektedir ki aradaki mesafe sadece 60 mil kadardır. İlbahar sonu ve yaz sezonunda *Karaman* kıyılarındaki limanlar ile Girne arasında günlük bağlantı, seyahatler yapılmaktadır. Bu limanlardan kuzeyde Girne'ye en yakın Anadolu limanı Celindri (Aydıncık) 70 mil, Anamur 140 mil ve batıya doğru çıktıkça Alanya (Alaya) 124 mil ve Satalie (Antalya) 260 mil uzaklıkta bulunmaktadır. Corancez verdiği bu ve diğer mesafe konusundaki malumatı, Gireneli Kaptan Ragusais'in anlatımından aldığını kaydediyor. Corancez'nin yazdığına göre Girne'de oturan Kaptan Ragusais, yıllarca Celindri-Antalya arasında gemi işletmiştir.

Kıbrıs adasının müteakibinde, *Cormachiti* (Crommyum Promontorium) burnu, Girne'nin kuzeyine doğru uzanıyor. Denizin içine girmiş bu çıkıntı, ana karaya en yakın noktadadır. Bunları ayıran körfezin en dar yeri sadece 14 fersah veya 56 millik (4x14) mesafedir. Corancez, burada akıntılar, deniz yüzeyindeki suların yer değiştirmesi ve Akdeniz diplerinde gel-git (med-cezir) olayıyla suların yükselmesi (irtifa) üzerine bazı önemli gözlemlerini de geniş şekilde notlar halinde ilave etmiştir.

Kıbrıs'ın Genel Durumu

Fransız konsolosu Olivier de Corancez, Napolyon'un 1798 Mısır seferinden itibaren Yakın Doğu bölgesi ile ilgilenen Fransa devletinin bölgeye ve Osmanlı ülkesine karşı genel politikasını yansıttığı anlaşılıyor. Konsolos, seyahatnamesinde adanın siyasal, sosyal, ekonomik ve diplomatik durumuna ilişkin genel bir değerlendirme yapmıştır. Bu genel değerlendirmenin, seyyahın, Hıristiyan Batılıların ve Rumların yanında olmasından dolayı genelde öznel ve yanlı olduğunu anlıyoruz.

Kıbrıs yönetiminin bir dereceye kadar Babıâli'nin gönderdiği muhassıl ile Rum başpiskoposu arasında eşit paylaşım icra etmeye çalıştığını, Hıristiyan ahalinin Şarkın diğer bölgelerine göre burada büyük bir özgürlük içinde bulunduğunu, idarecilerin sadece muhassıl ve az sayıdaki zabitleriyle müdahil olduğunu belirtiyor.

Corancez'ye göre iktidarın suiistimale yol açacak etkisi asgarî düzeydedir. Fakat vaktiyle komşu memleketlere göre daha az yoksul olan adanın, birkaç yıldan beri ayaklanmalara maruz kaldığını, Rumların göçmesinin adanın nüfusunun azalmasına neden olduğunu belirtiyor.

Belirtiyor amma bundan on yıl kadar sonra 1821 yılında planlanan Kıbrıslı Rumların isyanında öznel nedenler önplana geçiyor⁵.

Fransız konsolosu Olivier de Corancez'ye göre Rumların adadan göçmesine neden sadece ayaklanmalar değildir; ağır vergiler de bir o kadar önemlidir. İdare vergiyi kelle başına değil, belli bir bölgenin toplam ahalişi üzerinden almaktadır. Yani vergilendirme sayı esas alınarak yapılmakta, bu da adadaki Rum nüfusunun göçmesi ile kalanların eskiye göre on katı daha fazla vergi ödemeleri gerektiği sonucunu çıkarmaktadır. Ayrıca belirli bir bölgeye tahsis edilen kapitülasyon vergisi de % 125 kuruşa kadar çıkmaktadır. Corancez'ye göre bu vergi türü diğer oranların haricinde tutuluyor, zira Osmanlı İmparatorluğu'nun bütün diğer bölgelerinde sınıflara ayrılan reaya sadece 5 veya 8 kuruş kadar ödemektedir. Fransız konsolosu Corancez, imparatorluğun diğer yerlerine göre Kıbrıs adasında ortalamanın çok üstünde olan bu vergilendirme biçiminin, yönetimin göçlerle kaybolan vergiyi elde etmeye yönelik bir uygulaması olduğunu belirtiyor; çünkü adadan göçün günden güne artmakta olması nedeniyle yukarıda zikredilen sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Fransız konsolosu Corancez, Kıbrıs adasında sefaletin üst düzeyde, iş gücü ve işçi ücretlerin çok düşük seviyede olduğunu müşahade ediyor. Anadolu ve Suriye'ye ihraç edilen ketenin (tuval) ve pamuklu bezin Kıbrıs adasında üretildiğini belirtiyor. Tuvalin genişliğinin 1 pik (picks), uzunluğunun ise 20 pik şeklinde parça parça satıldığını, yapımının da ortalama 5 kuruşa mal olduğunu belirtiyor. Bu kumaşın maliyet hesabını yapıyor ve şöyle açıklıyor: Keten 1 kuruş, pamuk 3 kuruş eder, maliyeti tamamlamak üzere geriye kalan 1 kuruş da işçi ücretini oluşturmaktadır. Buda gündelik çalışan bir kişinin aldığı 13 para gibi komik bir ücret demektir. Ki bu, tuvallerin evlerde kadınlar tarafından üretildiğini belirtiyor ve şunları yazıyor: Bu tuvaller Lefkoşa'da bu türden kumaş üretimi yapan birçok dokuma tezgâhlarında mevcuttur. Bu tezgâhlarda aynı zamanda mendil, örtü, yastık yüzü, minder, atkı, kadın giysisi gibi eşya üretiminde kullanılan renkli kumaşlar da dokunmaktadır.

Söz konusu kumaşların Suriye ve Mısır'da gerek ucuz olmaları gerekse ihtiyaç duyulan eşyalar olmaları hasebiyle çokça tercih edildiği bilinmektedir. Adanın diğer başlıca imalat maddeleri ise işlenmemiş pamuk, pamuk ipliği ile yün ve kumaş boyasıdır. Bu durumda halkın tekstil alanında geçimini sağlamaya çalıştığı, ancak geleneksel üretim biçimi ile ancak hammadde

⁵ Yunan isyanı ile koşut olarak planlanan, bu planla Yunanistan'a katılmak isteyen Kıbrıslı Rumların isyanı başlamadan bastırılmıştır (Sabahattin İsmail, **150 Soruda Kıbrıs Sorunu**, İstanbul, KASTAŞ, 1998, s.7).

sağlama düzeyinde kaldığı anlaşılıyor.

Bilindiği gibi Kıbrıs adasının şarabı da çok değerlidir. Bu şarabın iki kalitesi meşhurdur. Bunlardan birisi çok sıcak, likörsü ve hafif tatlı olan *Komander* şarabıdır. Bu şarap kilise şarabıdır. Kilise papazlarının özel olarak yaptığı ve yaptırdığı, kiliselerde ayinler sırasında konuklara ikram edilen ve kıymetli sayılan bir şaraptır. Günümüzde Rumlar tarafından halen üretilmekte, kiliselerin dışında gündelik hayatta da tüketilmektedir. Diğer şarap ise sert, kırmızı ve yoğun özellikli *Ordiner* şarabıdır. Bu sonuncu şarap, biraz kaymağımsı bir yapıdadır, sağlıklı ve çok hoştur.

Corancez, Kıbrıs adasının kuşları konusunda malumat vermiştir. Ağustosun ortasından itibaren onu takip eden iki ay boyunca *Karaman* sahillerinden Kıbrıs'a, küçük cüsseli, çok sayıda bir kuş göçü olur. Bu kuşlar *Kır İnciri kuşu* (becs-figures)* diye bilinir; çok yağlı ve aynı zamanda nefis lezzetli bir kuş türüdür. Aynı sezonda Halep şehri de bu kuşların göç yolları üzerinde bulunur. Buradan geçişleri sırasında hava biraz soğuktur. Kır İnciri kuşunun kışın yaklaşması nedeniyle kuzeyden güneye doğru göçtüğü anlaşılıyor. Zira Kıbrıs'a gelişlerinden bir süre sonra İskenderiye'de ve Mısır kıyılarında oldukları müşahade ediliyor. Kıbrıs'ta, özellikle Girne'de, Kır İnciri kuşundan çok güzel yiyecekler hazırlanır. Önce sıcak sudan geçirildikten sonra şarap veya sirkeyle toprak testi içinde konserve haline getirilir. Bu kuşlar, Şarkta ve bazı Avrupa kentlerinde de oldukça az bulunur aranan türdendir.

Bu kuşu İsmail Bozkurt, *Bir Gün Belki* (2002) romanında ayrıntılı biçimde anlatıyor. Bu kuşun etini *Kıbrıs'ın havyarı* diye betimler ve *Cikla* ile birlikte anlatıyor. Bir anlatıya göre rahmetli Rauf R. Denктаş ile İsmail Bozkurt arasında *Pulya* yeme yarışına dönecek kadar önemsenen ve tadı emsalsiz bulunan lezzetli bir yiyecektir.

Sonuç olarak, Fransız konsolosu Louis-Alexandre-Olivier de Corancez 19. yüzyılın başlarında Kıbrıs'ın başlıca şehirlerinden hareketle bir tarihî coğrafya tasviri ortaya koymuştur. Bu tarihî coğrafyanın beşerî olmaktan çok, yazarının da açıkça belirttiği üzere fizikî coğrafya odaklı olduğunu görüyoruz. Bunun yanında hemen bütün Batılı seyahat hatıratı sahibi yazarların yaptığı gibi kendilerine Rumlardan bir kılavuz edinmeleri ve kendilerinden önceki dönemde gezdikleri bölgeler hakkında eserler veren bir yazarın yapıtını temel almaları, bakış açılarını derinden etkiler. Dolayısıyla gerek kendilerine yol gösteren ve gezilen bölgeye ve halkına ilişkin bilgiler veren kılavuz kişilerin, gerekse seyahat öncesinde edindikleri tarihî malumat

* Kır İnciri Kuşu: Pulya

kaynağının Yunan ve Latin kökenli olması nedenleriyle Osmanlı karşıtı olurlar. Eserin yazımında ve yaklaşım tarzında Osmanlı yönetimine ve Osmanlı Türklerine karşı sempatik, esnek veya sıcak bir bakış açısı bulmak, bu nedenle oldukça zordur. Bir de Corancez, koskoca Kıbrıs adasını birkaç gün gibi kısa bir sürede gezmiş, belki bu nedenle toplumsal konular hakkında yüzeysel bir bakış açısına sahip olmuştur. Böyle olmakla birlikte Tuzla'nın ekonomik ve toplumsal yapısı, adada kumaş üretimi, Girne-Aydıncık arasındaki seferler gibi konularda gerçekten ayrıntılı bilgiler de vermiştir. Tarihî eserler ve yapılar konusunda verdiği bilgiler de son derece önemlidir, şimdiki durumlarıyla karşılaştırmak açısından işlevsel olduğu aşikârdır.

Kaynaklar

- Atun, Ata; **Kıbrıs Tarihi Üzerine Belgeler**, Mağusa, SAMTAY, 2005-2007.
-----; **Lefkoşa**, Mağusa, SAMTAY, 2008.
Bozkurt, İsmail; **Kuzey Kıbrıs Seyahatnamesi**, Ankara, Bengü, 2011.
Corancez, Louis-Alexandre-Olivier de; **Itinéraire d'une partie peu connue de l'Asie Mineure**, Paris, 1816.
Engelhardt, Ed.; **Türkiye ve Tanzimat Hareketleri**, İstanbul, Milliyet, 1976.
Yıldız, Ali; "M. Coranseza Seyahanâmesi'ndeki Kıbrıs ve Karaman Denizi Sahilleri", **XXIV. Uluslararası KIBATEK Edebiyat Şöleni**, Ankara, 2013, s.379-390.

Başkurt Destanlarında Hediye

Ülkü KARA DÜZGÜN*

Geliş Tarihi: 30.01.2014

Kabul Tarihi: 27.06.2014

Özet

Hediye alıp verme geleneği bütün kültürlerde olduğu gibi Türk kültüründe de önemli bir işleve sahiptir. Edebi metinler bir millete has geleneklerin gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli rol oynar. Milli hasletlerin en iyi yansıtıldığı metinler olmaları itibarıyla destanlar geleneklerin ortaya çıkışı ve gelişimi ile ilgili verilerin tespit edilmesine en uygun metinlerdir. Bu çalışmada, Türk kültüründe hediye ve hediyeleşme motifini Başkurt destanlarından hareketle inceleyerek Türk tarihinin en kadim dönemlerinden itibaren hediye kavramına ilişkin bakış açısını değerlendirmek mümkün olmuştur. Türklerde destan devrinin hüküm sürdüğü çağlarda hediye alıp verme geleneğinin genellikle karşılıklılık esasına bağlı gerçekleştirildiği ve destan metinlerinde hediyeğin işlevsel olduğu oranda değer kazandığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hediye, Başkurt Destanları, Karşılıklılık, Destan

Present in Epics of Başkurt

Abstract

The tradition of giving and receiving presents is also important in the Turkish culture as any other cultures. Literary texts play an important role in transferring the tradition which are special to a nation to the future generations. The epics which reflect the national characteristics best are the most appropriate texts to determine the data about the occurrence and developments of the traditions. In this study, in Turkish culture, presents and the epics of Başkurt by examining the motives of the most ancient periods of Turkish history from the perspective of the concept of gift has been able to assess. It is understood that this tradition of giving and receiving presents was based on the basis of mutuality in the era of the region of Turkish epic period. Also to the extent that the epic texts are functional gifts that gain value

Keywords: Present, the epics of Başkurt, mutuality, epic

* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.
ulkukaraduzgun@gmail.com

Giriş

Hediye kavramı bütün kültürlerde olduğu gibi bizim kültürümüzde de geleneksel davranış modellerimizden biri olarak en kadim dönemlerden bu yana var olagelen bir olgudur. Marcel Mauss ilkel toplumlarda hediye üzerine yaptığı çalışmasında, hediye alıp vermenin '*ekonomik ve siyasal amaçlarla yerine getirilen bir kültür kalıbı*' olduğunun altını çizer. Bronislaw Malinowski de Mauss'un bu görüşüne katılarak ilkel toplumlarda '*her şey karşılıklıdır*' görüşünün hâkim olduğunu belirtir. Karşılıklılık ilkesine bağlı olarak hediye alıp vermek toplumsal yapıda bir zorunluluğu temsil eder (Tezcan, 1989: 30-31). Bu görüşten hareketle, ilkel dönemler diye adlandırdığımız çağlara ait metin ve bulgular incelendiğinde, bu çağ insanların Tanrı, ecdat ve kültürel kahramanlar için yaptığı törenlerde (ritüellerde) sunduğu kurbanların da esasında birer hediye olduğu ve sunulan bu kurbanlar aracılığı ile kutsal olduğuna inanılan varlıklardan yardım beklendiği anlaşılmaktadır. İkel dönemlerde yapıldığı tespit edilen ritüellerin en önemli işlevi topluma bolluk ve bereket getirmesi dileğidir. Dolayısıyla bolluk ve bereketin kaynağı olduğuna inanılan varlıklara ikramda bulunmanın, toplumun ihtiyaçlarının sağlanmasına yardım ettiğine inanılmaktadır.

“Edebî verimler bir kültüre ait maddi-manevi birçok olgunun korunmasına hizmet eder” (Yu, 1987: 558-569). Folklor da halkların kültürel ve içtimai hayatlarında gelişen olayları konu eder (Propp, 1998: 23). Bu anlamda destanlar hem edebî verimler hem de folklorun bir parçası olarak bir millete has kültürel unsurların saklandığı ve geleceğe taşındığı en önemli kaynaklardır. Destanlarda karşılaştığımız hediyeleşmeler, zor bir durumdan kurtulmak, düşmanlığın son bulmasını sağlamak veya benzeri bir takım menfaatlerin garanti edilmesine yöneliktir.

Hediye kavramının karşılıklılık esasına ilişkin yukarıda ifade edilen açıklamaya binaen, ilkel dönemde insanlar ritüel yoluyla elde ettikleri her türlü iyiliği veya bağıışı, tanrılar için sunulan hediyelerin dönüşümü olarak addetmişlerdir. Bu inanışa ait bakiyelere destanlarda da sıklıkla rastlanır. Birçok destanda merkezî kahramanın atının, silahının veya eşinin hatta kendisinin ilahî kut taşıdığına şahit oluruz. Dolayısıyla bütün bu unsurlar birer tanrısal hediye mahiyetindedir.

Destan devrinin yaşandığı zaman diliminde kullanılan her araç ya da sahip olunan her varlık bir işleve sahip olmalıdır. Özellikle Türk milletinin sürdürdüğü atlı, yaylak-kışlak hayatında karşımıza çıkan bütün nesnelere işlevsel olduğu oranda değerlidir. Bu nedenle Türk destanları içinde verilen hediye, kişinin sürdürdüğü hayat mücadelesi içinde bir gereklilik taşıması

şarttır.

Başka medeniyetlerde olduğu gibi, Türk kahramanlık destanları da Türk halkları tarafından kutsal ve büyük bir sanat olarak düşünülür (İbrayev, 1998:46). Bu nedenle destan kahramanları da tıpkı Türk hakanlarına atfedilen kutluluk anlayışı içinde algılanmıştır. Kahraman, millet adına Tanrı tarafından gönderilmiştir. Dolayısıyla onun elde ettiği her türlü başarı veya ganimet dolayı şekilde Tanrı'nın millete bir hediyesidir. Kahramanın millete hediye ettiklerinin karşılığı ise sonsuz onur ve Tanrı katında devam eden sonsuz hayattır (Kara Düzgün, 2007:201).

Başkurt Destanlarında Hediye/Hediyeleşme Motifi

Başkurt Sözlü Edebiyatı oldukça zengin bir destan repertuarına sahiptir. Başkurt destanları Başkurtların eski tarihi geçmişlerinin işlenmesiyle teşekkül etmeye başlamış ve gelişimini günümüze kadar devam ettirmiştir. Başkurt destanlarında en ilkel döneme ait sosyal, dinî, idari vb. birçok mesele Başkurt tarihine bağlı olarak anlatılmıştır. Destanlarda en eski döneme ait motiflerin tespit edilmesi, bu destanların yüzyıllar boyunca tabakalaşarak günümüze ulaştığının göstergesidir. Başkurt destanları, Başkurtların sosyal yapısı ve etnik kökenlerine dair gelişim sürecini edebî imgeler kullanarak anlatır (Kara Düzgün, 2007:8). Türk destan geleneğinin bütüncül yaklaşımı göz önünde tutularak, Başkurt destanları veya büyük Türk dünyası edebiyat geleneği içinde herhangi bir boya ait destan metinlerinin incelenmesi, Türk kültürüne özgü ortak paydaların belirlenmesine zemin teşkil edecektir. Bu bakımdan, aşağıda Başkurt destanlarından hareketle incelenen hediye/hediyeleşme motifine dair hususlar, ortak Türk kültür ve duyuş tarzının bir ifadesi olarak da değerlendirilebilir.

Birçok hediyeleşme motifi ile karşılaştığımız Başkurt destanları, taşıdıkları mitolojik motiflerin yoğunluğu nedeniyle hediyeleşme geleneğinin yanı sıra, daha birçok sosyal uygulamanın en eski oluşumları ile ilgili verileri bulabileceğimiz metinlerdir. Söz konusu destanları sırasıyla ele aldığımızda önceliği Başkurtların en önemli destanı Ural Batır'a vermek gerekir. Ural Batır Destanı Başkurt halkının en eski mitolojik temellerini ve manevi kültürünü ayrıntılarıyla yansıtmaları bakımından eşsiz bir kaynaktır. Bu destanda ilkel dönemler ile destan dönemi arasındaki çeşitli kültürel tabakalara yer verilmiştir.

Destanda “ölüm” kavramını bulup yok etmek için yola çıkan Ural'ın vardığı ilk ülke Katil Padişah'ın ülkesidir. Burada insanlar her yıl, padişahın doğduğu gün canlı canlı kurban edilmektedir. Bu motif, ilkel dönem Tanrı ve

ata ruhlarına sunulan kanlı kurban ritüellerinin destana yansımış şeklidir.

“ ...

*Burada bağlı yiğitler,
Her uruktan gelmişler,
Padişah kızı her yıl,
Önce birini seçer,
Ondan sonra padişah kendine,
Kul seçer saraya,
Ondan arta kalanı,
Tanrı için kurban yaparlar ...*

...

*Kalanları annemin,
Beni yıkadığı kuyunun,
Kurbanlığına kalır diye,
Son sözünü söylemiş (de) ... (Burangulov, 1941).**

Yukarıdaki dizelerden de anlaşıldığı gibi henüz iptidai dönem bakiyelerinden kurtulamamış olan Katil Padişah ülkesinde insanların hayatı, tanrı ve ata ruhlarına kurban olarak sunulmaktadır. Bu kurbanları, tanrı ve ata ruhlarına sunulan hediyeler olarak nitelendirmek yanlış olmayacaktır.

Destanın bu bölümünde feodal yönetim tarzının yanı sıra, en iptidai inanışların yaşandığı dönemin bakiyeleri bir arada yer almıştır. Bu durum destan sanatının bir gereği olarak düşünülmelidir. Abdülkadir İnan'ın da belirttiği gibi destan sanatı birçok tarihi tabakayı bir arada yaşatan bir yapıya sahiptir (İnan, 1998:161). Dolayısıyla destanda yer alan her bir olayı tarihi gerçeklikten ziyade belirli dönemlerde yaşanan tarihi hadiselerin kronoloji dışı kurgusal anlatımı olarak nitelendirmek gerekir.

Ural Batır'ın “ölüm”ü aramak için çıktığı yolda ilk rastladığı medeniyetin tanrı ve ata ruhlarına belirli gereksinimlerin sağlanması için kurbanlar sunması, Ural Batır Destanı'nın yaşandığı dönemin değişen medeniyet anlayışı gereğince artık benimsenmeyen bir davranış olarak kahramanın tepkisine yol açar. Özellikle bu kurbanların insan olması Ural Batır'ın içinde yetiştiği ya da algıladığı medeniyet tarzı ile bağdaşmamaktadır. Dolayısıyla kahraman bu uygulamaya karşı çıkar.

Destanın diğer bir bölümünde Ural Batır yılan padişahının oğlu Zerkum ile karşılaşır. Zerkum, hayatını kurtarması karşılığında Ural'a birçok hediyeler bahşeder.

* Metnin devamında, Ural Batır Destanı'ndan yapılan alıntılarda Burangulov nüshası kullanılmıştır.

“ ...
 Yolumda yoldaş ol dersen,
 Yoluna beraber giderim,
 İnci-mercan sorarsan,
 Sarayıma varırsın,
 Dilediğince alırsın,
 Bende misafir olursun’.

...

Ural cevap vermiş (de),
 'Hiç karşı güç göstermeyen,
 Bir kişiye dokunmayan,
 Kan içmeyen geyiği,
 Et yemeyen geyiği,
 Benim düşmanım ölüme,
 Düçar ettin geyiği,
 Bana söyle sırrını,
 Bana söyle sen hepsini,
 Bana hediye gerekmez,
 Bana saray gerekmez,
 Ben çıkmışım ilimden,
 Kurtarmak için insanoğlunu,
 Kabirdekileri hepsini,
 Kötü düşman ölümden...”

Destan kahramanının ilk hedefi halkının refahını sağlamaktır. Dolayısıyla bu konuda zafiyet sergileyen her kim olursa olsun ve ne gibi vaatlerle karşılaşırsa karşılaşsın yolundan dönmesi söz konusu değildir. Ural Batır'ın paha biçilmez armağanlar karşısında dahi amaç ve inandığı değerlerden ayrılmadığına şahit olunur. Destan kahramanı milletin moral değerlerinin temsilcisi olarak düşmandan kendi adına hediye almayı reddeder. Destan kahramanının kişisel menfaat beklentisi yoktur. Kahraman halk menfaati ile çelişmeyen eylemlerde bulunur. Sözün başında ifade ettiğimiz gibi destanda hediye bir karşılık beklenilerek verilmektedir. Yılan padişahının oğlu Zerkum, hediyeyi Ural Batır'a hayatını kurtarması şartıyla vermektedir.

Hediye kavramı destanlarda sıklıkla yapılan bir iyiliğin veya gösterilen yiğitliğin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu tarz hediye vermede yapılan iyiliğin altında kalmamak amacı güdülmektedir. Nitekim Ural Batır'ın yılanlar padişahının tutsaklığından kurtardığı insanlar Ural Batır'a iyiliği karşısında bir hediye vermek isterler.

*“Allah'ın vermediği yardımı,
Bize yiğit sen yaptın,
İli kaplayan kötünün,
Ateşli saldırısını dağıttın;
Şimdi yiğit ne edelim,
Nasıl bir hediye verelim,
Allah desek insansın,
Ne söyleyip yüceltelim!
...”*

Yukarıdaki dizelerden de anlaşıldığı gibi kahramana verilebilecek en güzel hediye kahramanın adının yüceltilmesidir. Kahraman onur ve şan kazanmak için mücadele eder. Kahramanın sahip olduğu erdem yapılan iyiliğe karşılık beklemez. Kendisine hediye vermek isteyen halka Ural Batır'ın cevabı kahramanlık erdemine örnek bir durum teşkil etmektedir:

*“...
Hiçbir yüceltme gerekmez,
İl batırı öyle olur ki,
İnsan sever er olur,
Sizin mutluluğuz benimki,
Benim mutluluğum sizinki,
İlin hepsini yığalım,
Toplanıp toy kılalım.
...”*

Destanın bu epizoduna Türk destanlarının birçoğunda rastlanmaktadır. Kahraman herhangi bir macerasından zaferle döndükten sonra mutluluğunu halkı ile paylaşmak ve onların sevincine ortak olmak için toy düzenler.

Kahraman halkın kendisine lütfettiği hediyeyi ancak onların dileğini geri çevirmemek niyetiyle kabul eder. Kahramanın tehlikeden ya da düşmandan kurtardığı halkın kahramana hediye ettiği unsurların başında güzel bir kız gelir. Ancak, kahramana verilen kız köle ya da cariye olarak düşünülmemelidir. Bu kız daha çok ülkenin soylularından birinin ya da kahramanın saltanatına son verdiği yöneticinin kızıdır. Kahramanın bu kızla evlenmesi arzu edilir. Böylelikle, halk kahramanla akrabalık tesis ederek onun koruması altına girmeyi amaçlar. Ural Batır'ın varıp kurtardığı illerin halkı da Ural Batır'a olan şükranlarını ona ildeki en soylu kızı eş olarak vermekle ifade etmiştir. Propp, Oidipus'u incelerken kahramanın fethettiği ülkenin kraliçesi ya da soylularından bir bayanla evliliğini saltanatın aktarılması geleneğiyle bağlantılı olarak açıklamaktadır (Propp, 1998:23). Dolayısıyla, Ural'ın yönetimine son verdiği ülkelerin iktidar boşluğunu, evlilik yoluyla kurtarıcı

olan kahramanın doldurması maksadıyla hediye motifinden yararlanılarak ince bir siyaset izlenmiştir. Bu örnekte de hediyenin karşılıklılık ilkesine yönelik gerçekleştirildiği görülür.

“ ...
 Yılana büyük savaş açmış,
 Çok yıllar boyu saldırmış,
 Arasında bunların,
 Alkır denen er varmış,
 Onu baş kılmış, (de),
 Onun yoldaşı olmuş,
 Onun kızı Gülistan,
 Kahkaha'ya kul olmuş,
 Sarayda rastlanmış,
 Kızı hepsi anlaşıp,
 Ural'a vermek istemiş,
 ...

*Bu kız batırdan kut almış
 Batır kızdan süt emmiş,
 Sana denk olur o,
 Batırlara ana olur o',*

*Deyince Ural dinlemiş,
 Gülistan'ı almış, (de)
 Bir büyük toy yapmış, (de),
 Beraber konak olmuş, (de).
 ... ”*

Ural Batır'ın, Yılan padişahı Kahkaha'nın saltanatına son vermeden önce mücadele ettiği Katil Padişah'ın kızı da Ural Batır'a benzeri nedenlerle eş olmuştur.

“ ...
 Babası ile davalaştı,
 Padişah kızını al yiğit,
 Beraber ömür geçir, yiğit!
 Denen sözü işitince,
 Hepsi de iknâ edince,
 Ural almış, (de),
 Kızı alıp düğün yapıp,
 Biraz kalacak olmuş, (de).
 ... ”

Ural Batır ölümü bulup yok etmek için çıktığı macerada, nihayet Kuşlar padişahının ülkesine ulaşır. Burada Kuşlar padişahının kızı Humay ile karşılaşır. Humay'a niyetini açıklar. Humay, Ural Batır'a bir görev vererek eğer başarılı olursa niyetini gerçekleştirmesinde yardımcı olacak bir hediyeden bahseder. Bir destan kahramanı olarak Ural Batır'ın bahsi geçen hediyeye ilişkin sözleri destanda kahramana sunulan hediyelere kahramanın bakış açısını muntazam olarak ortaya koymaktadır.

“... ”

*Ben uzaktan il gezip,
Kötüyü iyiyi görüp,
Ölümü bulup öldürüp,
İnsanı kurtarmaya,
Rahatlatmak için hepsini,
Düşünüp çıkmış batırım.
Sana kuşunu bulayım,
Hediyene şart edip,
Ben de bir söz edeyim.
Altın toplayacak yüküm yok,
İnci takacak kimsem yok,
İyilikten başka fikrim yok,
Ölümden başka kimseden,
Güdümlü duran davam yok,
Bana vermiş olduğun hediyen,
İl dileğini almaya,
İli zengin kılmaya,
Ölüme karşı varmaya,
Onu tarumar etmeye,
Direnip savaş açanda,
Ölüm yolumu basanda,
Kan ağlayan insanın,
Göz yaşını silecek,
Bana yoldaş olacak,
Savaşta kardeş olacak,
Hediye ver deyip sorayım,
O hediyen ne olur?
Söyle de bilip gideyim.*

“... ”

Destan kahramanı için kendisine verilen hediye halkına yarar sağladığı oranda değerlidir. Destan kahramanının şahsî talep ve arzuları yoktur. Bütün talep ve arzuları halkın mutluluğu merkezlidir. Bu nedenle Humay'ın

kendisinden bulup getirmesini istediği kuşun karşılığında vereceği hediyein halkı adına çıktığı mücadelesinde yararlı olup olmayacağını sorar. Zira kahramanın altın-inci ile işi yoktur. Çünkü bunları gerektiren bir hayat tarzı kahramanlık ideali ile örtüşmemektedir.

Destanlarda sıklıkla karşılaştığımız kahramana hediye edilen veya kahramanın kendisinden sonrakilere bıraktığı hediyeler arasında at ve silah gelir. Birçok Türk destanında kahramanın atının kahramanla beraber öldüğüne rastlanmakta ve hatta bu durum gerçekte de izlenen bir uygulama olmasına rağmen, Başkurt destanlarından Ural Batır ve Akbozat destanlarında atın, tıpkı kahramanın silahı gibi kahramanın soyundan gelen diğer nesiller tarafından da kullanılmakta olduğu izlenir. Çünkü kahramanın atı ve silahı ilahî menşelidir. Kahramana çeşitli vasıtalarla ilahî varlıklar tarafından amaçlarını gerçekleştirmesi doğrultusunda verilmiştir. Nitekim Humay'ın, Ural Batır'a hediye olarak verdiği Akbozat ve Polat kılıç tanrıça Güneş'in katından indirilmiştir ve olağanüstü özelliklere sahiptir. Humay'ın kız kardeşi Ayhılıv'ın atı da Humay'inki gibi ilahî kökenlidir. Birisi Humay'a annesi tanrıça Güneş, diğeri de Ayhılıv'a annesi tanrıça Ay tarafından hediye edilmiştir.

“ ...

*Ateşe düşse yanmayacak,
Suya düşse batmayacak,
Yelin dahi kovalayıp yetişemeyeceği,
Dağdan taştan korkmayan,
Er-yiğitten başkasını
Kendine denk görmeyen,
Tepse dağ-taş sarsılıp,
Çapsa (koşsa) deniz parçalanır,
Zorlukta, darlıkta,
Sana yoldaş olacak,
Gökte doğup, gökte büyüyen,
Yerde tohumu saçılmamış,*

...

*Annemden verilmiş,
Dünyadaki yüreğim,
Özümün sevdiği yiğide,
Vermiş olduğum hediyem,
Akboz tulparı vereyim;*

...
*Yüzünü hiç pas almayacak,
Hiç kimsenin güç yetiremeyeceği,
Ateşe karşı ateş olur,
Suya karşı su olur,
Cin, devlerin hepsini,
Ölümü gibi korkutur,
Koyun-koç gibi ürktür,
Polat kılıç vereyim;
... ”*

Türk destanlarında at mefhumu çok önemli bir yere sahiptir. Türk destan kahramanının milleti için ideallerini gerçekleştirebilmesinde en önemli silahı atıdır. Atsız bir kahraman yenik düşmüş demektir. “*At, kahramana yardımcı olur; ona kimlik ve benlik kazandırır; onun kardeşi, yoldaşı, hatta yanından hiç ayrılmadığı eşi konumuna yükselir. Devlet sisteminin; ekonomik hayatın; şölen, av, toy, ölü aşı vb. ritüellere dayalı geleneklerin, düşünce dünyası ve söz sanatının etik ve estetik değerleri atla birlikte sunulur*” (Çınar, 1999:108). Dolayısıyla atın hediye olarak verilmesi hediye edilen kişiye duyulan saygıyı göstermesi bakımından manalıdır.

Humay gibi, kızkardeşi Ayhılıv da kendisini kurtaran Ural Batır'a atını hediye etmeyi teklif eder. Burada dikkati çeken şudur ki at, hayatın kurtarılmasına karşılık olarak verilebilecek kadar değerli bir hediyedir.

*“Ayhılıv denen adım var,
İli tutmuş babam var
Gökten ay annem var,
Sevdiğime verecek
Harısay denen atım var.”*

Ayhılıv'ın hediye olarak teklif ettiği at, Akbozat kadar olmasa da ona yakın özelliklere sahip olağanüstü bir attır. Daha önce de belirttiğimiz gibi o da Akbozat gibi ilahî menşelidir. Ancak, Ural Batır kızın hediyesini geri çevirir. Çünkü o kızı verdiği sözü yerine getirmek için kurtarmıştır. Bu durumdan bir yarar sağlamak kahramanlık erdemine aykırıdır.

Kahramana hediye olarak verilen at ve silah gibi unsurlara kahramanın lâyık olması beklenir. En başında da söylendiği gibi, destanlardaki hediye motifi bir karşılık olarak verilmektedir. Her ne kadar kahraman önemsemiyor gibi görünse de sıradan bir hediyein destan kahramanına verilmesi kahramanın taşıdığı olağanüstü nitelikler nedeniyle söz konusu değildir. Böyle bir durum destan geleneğine de uygun olmaz. Kahramana verilen hediye onun namına ve asaletine uygun olmalıdır. Hediye, veren ve alan kişi arasında itibar

belirleyici bir işleve de sahiptir. “*Seçilen hediyelerin türleri alıcının statüsünün yanında vericinin statüsü de belirler*” (Önal, 2008:105).

Destanda her bir motif ve hareket daha sonraki olayların hazırlayıcısı durumunda olduğundan kahraman, verilen hediyeyi gelecekteki mücadelelerinde işlevsel olarak kullanılmalıdır. Hediye etme aslında kahramana bu unsurları ulaştırmak amacıyla kurgulanmıştır. Kahraman bu unsurlara sahip olmak için gereken kriterleri, batırlığını gösterdiği çeşitli mücadelelerle kanıtlar. Ya da hediye unsurunun bizzat kahramanı denediğine de rastlanır. Mesela, kahramana önerilen at, eğer kahraman ona lâayık değilse itaat etmeyerek kahramanın hediyeye lâayık olup olmadığını ortaya çıkarır.

Ural Batır Destanı'nda Humay kendisine evlenme teklif eden Şülgen'e onun batırlığını sınamak istediğini bildirir. Batırlığını ispat edebilirse onunla evlenebileceğini ve Akbozat'ı ve polat kılıcı kendisine hediye edebileceğini söyler. Kurduğu meydana Akbozat'ı getiren Humay, attan Şülgen'in batırlığını sınamasını bekler. Aslında bu sınama destanın başından itibaren kahramandan beklenenlerin gerçekleşmesine yardımcı olması için belirlenmiş ilahî nitelikli unsurların doğru kişiye ulaşmasını sağlar.

*“Gökte duran yıldız gibi,
Batır bekleyip sıkılıp,
İnsan kanı olmamış,
Batırları fırlatıp,
Benim seçtiğim batırın,
Birisini hesaba almadın,
Kendin seçip batırını,
Bana bulup vermedin.
İşte geldi batırlar,
Seni bekleyip yatıyorlar (duruyorlar),
Batırlığını seçip mi?
Güzelliğini seçip mi?
Birini kendin alarsın,
Kendine yoldaş edesin,
Sana arkadaş er olur,
Bana sevmiş olduğum yar olur.”*

Meydandaki sınamada Şülgen'in kahramanlık vasıflarına sahip olmadığı Ural Batır'ın ise kahramanlığı anlaşılınca Akbozat Ural Batır'a itaat eder. Bunun üzerine Humay Akbozat'ı Ural Batır'a hediye eder. Samrav Padişah da kızı Humay'ı Ural Batır ile evlendirmeyi kararlaştırır.

*“Bozat gelip ondan sonra,
Ural'a baş eğmiş, (de),
'Ben seninim batır', diye,
Boz at boyun vermiş, (de).
Samrav padişah o sırada,
Kendi gelip çıkmış, (de),
Ural'a el vermiş (de),
Damadım ol demiş, (de).
Bütün ili yığmışlar,
Bunlar büyük düğün kurmuşlar,
İl batırı ol sen, diye,
Ural'a nam vermişler.”*

Destanda daha sonra Ural Batır'ın çeşitli mücadelelerden sonra hayat suyunu bulduğu ve onu halkının mutluluğu için etrafa saçtığı ve böylece Ural bölgesini insanların yaşaması için en elverişli bir hâle getirdiği anlatılmaktadır. Kısaca destan kahramanı bulduğu büyük hazineyi halkına bağışlamıştır. Karşılık olarak da halk onu bütün zamanlar boyunca unutmuyarak kahramanlığını nesilden nesle anlatarak anmıştır.

Başkurt destanlarından Akbozat, Ural Batır Destanı'ndan kopmuş bir yapı arz eder. Destanın merkezi kahramanı Hevben'in soyu Ural Batır'a kadar gitmektedir. Düşman tipler arasında Ural Batır Destanı'nda da rastladığımız Şülgen vardır. Hevben'in batırlığını ispat ederek maceraya atılmasındaki etken bir hediyedir. Destanda hediyein takdiminden beklenen, Hevben'in kahraman kimliğini ortaya çıkarmak maksadına yönelik değilmiş gibi görünse de aslında bu motif olayların başlaması için bizzat düzenlenmiştir. Destanın kahramanı Hevben'e Taravıl adındaki ihtiyarın hediye ettiği yay, Hevben'in maceraya atılıp batır olmasına zemin hazırlayan önemli bir motiftir. Destanlarda kahramanın silahı veya atı gibi unsurların aslında ilahî güçler tarafından bizzat ona ulaştırılması için hediye motifinden yararlanıldığından bahsetmiştik. Akbozat Destanı'nda da aynı yol benimsenerek Hevben ile Taravıl Dede bir şekilde karşılaşmış ve Hevben tılsımlı yaya sahip olmuştur. Taravıl Dede Hevben'e yayı hediye etmiştir. Aslında yay soyu Ural Batır'dan gelen Hevben'in babası Sura Batır'a aittir. Yay, hediye motifi kullanılarak gerçek sahibine geri dönmüştür. Her destanda kahramanın belirli bir amaç doğrultusunda doğduğunu tespit ederiz. Destan kahramanlarının daha çok kaos dönemlerinde dünyaya gelmeleri bu nedene bağlıdır. Hevben de böyle bir zamanda ortaya çıkar ve daha destanın henüz başında dünyaya geliş amacını

aldığı hediye yoluyla kavramaya başlar.

“...Oğlum, yaşıım altmışa geldi (yetti). Şimdi (artık) yaşadığım kadar yaşayamam. Sen daha genç bir balasın, aç kalıp (sürünüp) yürüme (gezme). Al bu yayı sana vereyim, bir hatıra edip (diye) tutarsın (saklarsın). Kimden aldığını hiç kimseye söyleme, böyle yay Ural'da yok, der ve yayı Hevben'e verir (derler). Hevben sevincinden ne yapacağını bilmez, yaşlı Taravıl'a hürmetlerini (teşekkürlerini) söyler, (derler)...” (Burangulov, 1940).*

Taravıl Dede'den aldığı yay ile Şülgen Gölü padişahının ördek donuna girmiş kızı Nerkes'i avlayan Hevben, böylelikle kendini olayların içinde bulur. Türk destanlarında kahramanı tamamlayan en önemli unsurun kahramanın atı olduğunu belirtmiştik. Hevben'in atı yukarıda üzerinde durduğumuz Ural Batır Destanı'ndaki Akbozat'ın ta kendisidir. Hevben tarafından yakalanan Nerkes, kendisini bırakması karşılığında ona birçok malın yanı sıra Akbozat'ı hediye edeceğini söyler.

“...
Ak padişah babamın
Sevip bindiği atı var
Bütün yıldımanın kutlusu o,
Ateş yokluğunda o ateş verir,
Su yokluğunda o su verir
Uçsuz kıyısız (bucaksız) denizden
Uçup çıkıp kuş olur,
Yelesi ap-ak ipek gibi,
Rengi al-kır boz gene
Sekiz gözden düz gene
Kaynayıp (oynayıp) çıkan toynağı
Basıp durur balta ağzı gibi
Kamışkulak, bakır göz
Gözbebeği de ak gene
Boynu yüksek, dar böğür,
Turna tenli, sert (sıkı) gene
Şahin burun, geniş delikli
Çift azılı, keskin dişli
Sivri çene, ince yanak
Çift yeledir, işte böyledir
İşte o boz atı vereyim...”

* Metnin devamında, Akbozat Destanı'ndan yapılan alıntılarda Burangulov nüshası kullanılmıştır.

Hevben hediyeye razı olur ve Nerkes'i bırakır. Nerkes, Hevben'e mallar yeryüzüne çıkana dek onlara bakmayı yasaklar. Yasağa uymayan Hevben böylece bütün hediyeleri kaybeder. Kahramanın mal sahibi olmak dileğini, Kiray Mergen *Başkurt Halkının Epik Abideleri* adlı eserinde, kabile tarzı toplumsal yaşama biçiminden bireysel yaşama biçimine geçişin işareti olarak değerlendirir (Mergen, 1961:12). Yasağı çiğnemenin bir başka açıklaması ise destana konu olacak olan eylemlerin başlamasını sağlamaktır (Propp, 2001:47). Ayrıca, Türk destanlarında kahramanın mücadele etmeden herhangi bir şeye sahip olması kahramanlık erdeminin gerektirdikleri ile pek bağdaşmamaktadır. Dolayısıyla Hevben, Nerkez ile birlikte Şülgen Gölü Sarayı'na giderek, Akbozat'ı kendisi elde etmeyi tercih eder. Burada yine Ural Batır Destanı'nda olduğu gibi atın sahibi olacak kişiyi tarttığını görürüz. İlahî kökenli Akbozat'ın sahibi olacak kişiyi tartmasına yönelik kurgu, bir nevi sırları olan bir ritüeli andırır. Bu ritüelin sırlarını Hevben, Nerkez'den öğrenir. Nerkez böylece babasına rağmen Akbozat'ı Hevben'e hediye ederek onun batırlık yolunu açmış olur. Hevben, destanın sonunda hediyesi için Nerkez'e teşekkür eder.

“...
*Yetimlikte yürüdüğümde
Önce sana rastladım
Senin dürüst sözlerinle,
Senin hediyen olan,
Akbozat'ı alıp
İlimi azat edip,
Çok mutluluk buldum...”*

Başkurt destanlarından Kunır Boğa Destanı da barındırdığı hediye motifleri bakımından ilgi çekicidir. Destanda hediyenin takdimi, kabul edilişi, veriliş sebebi ve karşılığında hediye verilişi ile ilgili birçok motif yer almaktadır. Ayrıca hediye kavramının kişiler arası ilişkilerdeki stratejik rolü gözler önüne serilmektedir.

Kunır Boğa destanında ünlü bir avcı olan Yanbay, Ural'da görülmemiş bir hayvanı avlamak üzere yola çıkar. Bir süre sonra gerçekten de peşinde birçok avcının at sürdüğü görülmemiş süratle koşan bir hayvana rastlar. Atını sürüp hayvanın peşinden gider, birçok avcuyu geride bırakmışken yanından bir avcının atının şahin gibi hızla geçtiğini fark eder. Atlının peşinden gitmeye çalışsa da ne hayvana ne de bu hızlı atlıya yetişemez. Nihayet bir dağ aşır yetişince görür ki hızla yanından geçen atlı hayvanı çoktan yakalamış ve atının kayışına bağlamıştır. Yanbay bu duruma sıkılır ve yiğide “*ya yaşlandım ya da*

*atın çok hızlı” der. Bunun üzerine yiğit “bu güne kadar avımı atımın kayışına bağlayıp atıma tekrar binene kadar yetişeni görmedim, demek ki yaşlanmamışsın” der. (Burangulov, 1907.)** Böylece yiğit Yanbay'la tanışıp onu kendi evinde misafir eder. Yanbay'ın aklı yiğidin atındadır. Atı çok beğenmiştir. Yiğit ise Yanbay'ın güzelliğini duyduğu kızı Kolanses'e âşık olmuştur. Fakat Yanbay'dan kızını nasıl isteyeceğini bilememektedir.

Yiğit, Yanbay'ın atını çok beğendiğini fark edince atı ona hediye eder. Böylece yiğit, kızını istemeden evvel Yanbay ile bir dostluk tesis eder. Yiğit hediye ettiği atı asıl hedefine ulaşmak için bir basamak olarak kullanır.

“Günlerden bir gün avdan dönüp geldiklerinde Yanbay bu yiğidin kula atı hakkında söz açıp, kula atı kendine hediye etmesini incelikle talep edip söylemiş, (de). Yiğit Yanbay'ın bütün Ural'da nam tutmuş kızı Kolanses'te'yi işitip bilmekteymiş, bu yüzden Yanbay'ı pek yakın görmüş, ona yakınlık için nasıl bir hediye vereyim derken söz açamamaktaymış, (de). Atını nice sürü yulkıdan artık görse de, Yanbay'ın söz açmasına sevinmiş, (de).”

Yiğit: 'Olur Yanbay ağa!..terli atımın üstüne gözün düştü vereyim, senden kıskansam, artık yaramaz. İl ayağından, subaşından gelmiş ersin, dileğin olsun' diye, atından inmiş de atının eyerini sıyrıp bırakıp salıp, Yanbay'ı eyerleyip bindirmiş, (de). Yanbay buna çok sevinmiş.”

Destan döneminin yaşandığı zamanlarda hediyenin karşılık esasına dayandığını ve destan kahramanları arasındaki hediyeleşmenin hiç de sıradan olmayan nesnelere aracılığı ile gerçekleştirildiğine değinmiştik. Nitekim Kunır Boğa Destanı'nda da hediye olan unsur çok kıymetli bir attır ve yine karşılığında çok önemli bir başka unsurun beklentisi içinde hediye edilmiştir. Fakat Kunır Boğa artık yerleşik hayata geçilmeye başlandığı ve bireyselleşme sürecinin yerleştiği dönemin toplumsal yapısını yansıttığından kişiler arası ilişkiler eskisi kadar yalın değildir. İlişkilere bireyselleşme ile beraber siyasi bir incelik yerleşmiştir. Yiğit atını hediye ederken karşılığında doğrudan bir şey istememekle beraber, bu yolla istediğine ulaşmak için bir zemin hazırlamayı planlamaktadır. Nitekim yiğit atı Yanbay'a hediye ettikten sonra Yanbay da yiğidi konukluğa davet eder.

Yanbay'ın evinde Kolanses ile konuşma fırsatı bulan yiğit, kızın rızalığından emin olunca Yanbay'a *“Yanbay ağa, sen atımı istedin, ben geri çevirmedim, göz karam gibi gördüğüm kula atımı verdim, sen de bana Kolanses kızını verip, öz bağrın yapsan nasıl olur?”* diye sorar. Yanbay'ın cevabı oldukça ilgi çekicidir:

* Metnin devamında, Kunır Boğa Destanı'ndan yapılan alıntılarda Burangulov nüshası kullanılmıştır.

“Yiğidim, at yulkıdan doğar, yiğidin kendi gözü gibi olur. Kız baba - anneden doğar ikisinin ortak bağı olur. Böyle düşüncen varsa, bugünkü gün kenş edelim!” diye yiğidi bir gece daha konaklıkta tutmuşlar, (de).” Yanbay bu sözlerle çok önemli bir sosyal gelişmeyi vurgulamıştır. Her ne kadar at destan devrini yaşayan insanlar için önemliyse de, kız çocuğu attan daha önemlidir. Çünkü o insanoğlunun yavrusudur. Ayrıca, atı vermek yiğidin kendi inisiyatifindedir ama babası da olsa kızını verebilmek için Yanbay'ın öncelikle annesi olmak üzere, kızının yetişmesinde emeği olan büyüklerin görüşüne başvurması gerekmektedir. Destanın diğer bölümlerinde kızın da görüşünün alındığı görülür. Özellikle bireyleşme sürecine geçilen dönemlerde oluşan Yunan epik verimlerinde kız çocuklarının tanrılara kurban edilmeleri devam etmekteyken, Türk destan geleneğinde yüksek bir medeni anlayışın varlığı izlenmektedir. Türk destanlarında her ne suretle olursa olsun, kişinin arzusu hilafına hediye olarak sunulması ya da kurban edilmesi kabul edilmemektedir.

Destanda rastlanan bir diğer hediye unsuru Kolanses'e annesinin ve babasının verdiği çeyizdir. Kolanses'in evlendiği yiğit uzak bir obadandır. Geleneğe göre gelin olan kıza baba evinden sığır hediye edilmektedir. Fakat Yanbay yiğidin obasının çok uzak olmasından dolayı sığırın yolda telef olmasından kaygılanarak kızına at hediye etmek ister. Fakat Kolanses'in annesi buna razı olmayınca, sığır sürüsünden bir tane hediye edilir.

Kolanses'in annesinin kızına mutlaka bir sığır hediye etmek istemesindeki neden, kızının gelin gittiği uzak obada ata-ana hasreti çektiğinde bu sığır ile hasretini dindirmesi içindir. Kolanses'in annesi bu dileğini şu sözlerle dile getirir:

“Babası, kız edip yetiştirdim, kalınsız verdim, mihir getirtip, anne sütü içirip gönderemedim. Hiç olmazsa memesini doldurup kırdan böğürüp döndüğünde ili içine düşüp, 'Ho..ho'layıp karşılar. Tan ile sağıp, heş heşleyip gönderir. Göbörletip sağdığında öz ilinin süt kokusunu koklayıp oturur. Yağ çıkardığında sığırının yağı ile kolan saçını parlatıp, kaynana gözünü beltiretip (kışkandırıp) durur, sığırı buzağulayınca, ağız kuymağı koyup gelin-görümce yığıp gönül açar. Hamile kalıp, esriyip aş erdiğinde koruğunu (kurutulmuş peynir-kurut) yer. Babası, ayrı turnaktan bir tane sığır olsa da verelim!” diye annesi sızlanmış.”

Görüldüğü üzere destanda hediye işlevselliğini korumaya devam etmektedir. Bunun yanı sıra kabile döneminin yerini giderek bireyselleşme sürecine bırakması ile insanlar arasında öznel yaklaşımlar yoğunlaşmaya başlamıştır. Hediye, karşılıklı iyi duyguların ifade edilmesinde de kullanılmaya başlanmıştır.

Başkurtlarda bireyselleşme sürecinin izlerini en çok yansıtan destanlardan biri de Zayatülek ile Hıvhılıv Destanı'dır (Ergun ve İbrahimov, 2000:443). Bu destan aile kurup kabile hayatı formunun geride bırakılmaya başlandığı dönemi yansıtmaktadır (Mergen, 1961:110). Aile kurma aşamasında hediye kavramı bir kez daha ortaya çıkar. Zayatülek'in kayınpederi sular padişahı aile kurmalarına yardımcı olmak üzere Zayatülek ile Hıvhılıv için yeryüzüne birçok mal çıkarmaya karar verir. Ancak bu hediye de bir karşılıklılık esasına dayanmaktadır. Asılıkül'den hediyeler çıkana kadar göle bakmak yasaktır. Bu yasağa uyulmadığı için hediyelerin ancak bir kısmına sahip olunabilir. Burada yasak motifinin kullanılmasındaki ana neden, başta belirtilen bireyselleşme sürecinin kişilerin kendilerinin tamamlaması gereken bir dönem olmasından kaynaklanmaktadır. Destan sanatı bu sosyal değişimi ve ölçütlerini sanatlı bir yolla ortaya koymaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak incelediğimiz dört Başkurt destanından yola çıkarak “hediye” kavramının Başkurt destanlarında olayların başlangıcı, gelişimi ve sonucu bölümlerinde, dinamizmin sağlanması ve devam ettirilmesinde kullanılan ana motiflerden biri olduğu söylenebilir. Akbozat Destanı'nda kahramanın maceraya atılması için araç olarak kullanılan hediye, Ural Batır Destanı'nda maceranın seyri ve olaylar arasındaki bağlantının kuruluşunda oldukça işlevsel bir motif olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ilahî güçler tarafından kahramana ulaştırılmak istenen her türlü araç için hediye motifi kullanılmıştır. İncelenen destanlarda dikkat çekici en önemli tespit, hediye karşılıklılık esasına bağlı olarak verilip alınmasıdır. Bu anlamda, Başkurt destanlarında karşılaştığımız hediyeleşme olgusunun zaman zaman çok ince bir siyaset izlenerek kullanıldığına da şahit olunmaktadır.

Kaynaklar

1. Çınar, Ali Abbas. (1999) “Dede Korkut Destanı'nda At ve At Kültürü”, **Uluslar arası Dede Korkut Bilgi Şöleni**, Ankara.
2. Burangulov, Mohammaşa. (1941). **URAL BATÛR-ƏPOS**, Ufa: Başkurdistan Dil, Tarih ve Edebiyat Enstitüsü Arşivi Yer Numarası Fond: 25, Opus 1, Ed. 9.
3.(1940) **AQBÛZ AT**, Ufa: Başkurdistan Dil, Tarih ve Edebiyat Enstitüsü Arşivi Yer Numarası Fond: 25, Opus 1, Ed. 10.
4.(1907) **QUHQÛR BUQA**, Ufa: Başkurdistan Dil, Tarih ve Edebiyat Enstitüsü Arşivi Yer Numarası Fond: 25, Opus 1, Ed. 5.
5. Ergun, Metin ve Gaynislam İBRAHİMOV. (2000) **Başkurt Halk Destanları**, Ankara.
6. İbrayev, Şakir. (1998) **Destanın Yapısı**, Ankara.
7. İnan, Abdülkadir. (1998). “Manas Destanı Üzerine Notlar”, **Makaleler ve İncelemeler**, Cilt:1, TTK Yayınları, Ankara.
8. Kara Düzgün, Ülkü. (2007) **Başkurt Destanlarının Tipolojisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
9. Mergen, Kiray. (1961) **Başkurt Halkının Epik Abideleri**, Başkurdistan Kitap Neşriyatı Yayınları, Ufa.
10. Önal, Sevda. (2008) “Edebi Metinlere Yansıyan Yönüyle Osmanlı Toplumunda Hediyeleşme”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 11, S. 1, Erzurum. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/view/478/471> (Erişim Tarihi: 23/08/2013).
11. Propp, Vladimir. (1998) **Folklor-Teori ve Tarih**, Çev.: Necdet HASGÜL-Tolga TANYEL, İstanbul.
12. Propp, Vladimir. (2001) **Masalın Biçim Bilimi**, İstanbul.
13. Tezcan, Mahmut. (1989) “Folklorik ve Antropolojik Yönleriyle Hediye Geleneği ve Türk Kültüründeki Yeri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, C. 22, S. , Ankara.
14. Yu, Anthony C. (1987) “Literature and Religion”, **The Encyclopedia of Religion**, Ed. Mircea ELİADE, Vol.: 8, New York.

A Comparison of the Perceptions of English and Turkish Early Years/Kindergarten Teachers to Outdoor Learning¹

Mehmet MART*
Helen BILTON**

Geliş Tarihi: 07.02.2014
Kabul Tarihi: 02.05.2014

Abstract

The aim of this study is to examine the perceptions of five English and five Turkish early years/kindergarten teachers concerning outdoor activities. In this study, five Turkish and five English teachers, one teacher from one school, were chosen. These teachers were selected to investigate their perceptions to outdoor activities with regard to teaching experiences and culture. To achieve this, the semi-structured interview was employed as qualitative research. The study found no relationship between the length of teaching experience and the amount of time spent on outdoor activities. Some differences in the kinds of activities were identified in this research such as the usage of different materials. The reasons for such differences were clarified like budget, and the space for outdoor activities. Some of these findings are consistent with the previous literature while others are not; for instance, regarding culture, this study has produced findings consistent with Tobin, Hsueh and Karasawa (2009), but not consistent with Urmson's (2003) findings about the effect of teaching experiences. As a result, it is suggested there is a need to improve the materials, budgets and amount of school space for outdoor activities and to the getting consent from parents for outdoor activities.

Keywords: Early years settings, Outdoor learning, teacher perceptions

¹ This work is based on my Master of Arts dissertation from University of Reading, but has not been traditionally published.

* PhD Student, Institute of Education, Plymouth University, Plymouth, UK, mehmetmart88@gmail.com

** Institute of Education, University of Reading, Reading, UK, h.o.bilton@reading.ac.uk

İngiltere ve Türkiye'deki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mekan Dışı Öğrenmeye Karşı Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öz

Bu araştırmanın amacı, beş İngiliz ve beş Türk okul öncesi öğretmenin mekân dışı öğrenmelere olan düşüncelerini incelemektir. Bu çalışmadaki Türk ve İngiliz okul öncesi öğretmenlerinin her biri farklı okullardan seçilmiştir. Bu öğretmenleri seçerken; çalıştıkları öğrencilerin yaş grupları paralellik gösterecek şekilde tecrübeleri dikkate alınmıştır. Bunları değerlendirebilmek için nitel araştırma olan yarı yapılandırılmış görüşme methodu kullanılmıştır. Bu araştırma göstermektedir ki öğretmenlik tecrübeleri ile mekân dışı aktiviteler için harcanan zaman arasında bir ilişki yoktur. Öte yandan, bazı aktiviteleri uygulamada farklılıklar olduğu belirlenmiştir ve sebep olarak da bütçe ve alan yetersizliği belirtilmiştir. Bu bulgular önceki bazı literatürlerle benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Tobin, Hsueh ve Karasawa'nin (2009) çalışmaları ile benzerlik gösterirken, Urmson'un (2003) çalışmasının sonucuna paralel bir sonuç bulunamamıştır. Sonuç olarak, materyal, bütçe, okul alanlarının geliştirilmesinin gerekliliği ve ailelerden mekân dışı etkinlik için izin alınmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, mekân dışı öğrenme, öğretmen görüşleri.

Introduction

This research is about early years/kindergarten teachers' perception about outdoor learning in two different countries. Firstly, preschool ages are focused on as they play an important role in children's social and intelligence development (Waller, 2009a), which have a key role in children's lives and are improved by outdoor activities. The importance of outdoor activities is emphasised by Bilton (2004), who puts forward three main reasons for having outdoor play, which are:

1. Outside provides a natural environment for children, so children can feel more freedom outside rather than inside.
2. Children can learn through their actions via outdoor activities. The reason for this is that outdoor activity areas provide them with enough space to move and learn through movement.
3. Outdoor activities enable children and adults to play together and it improves children's emotional, behavioural, and personal development.

It can therefore be seen that outdoor activities give both children and adults the opportunity to play and engage with each other as well as helping children's development. Moreover, there is a supporting argument made by Waller and Swann (2009) that the essential part of life is play, for adults as well as children, because play enables people to have the opportunity for relaxing and recreation. However, the significance of play is even more than providing recreation and relaxing for children, for it constitutes the base of all learning and developmental areas for children. Outdoor play, in particular, has a considerable role in young children's lives, and encourages healthy development for children (Bailey et al., 2003 cited in Waller & Swann, 2009). For example, outdoor activities have an affirmative effect on young children, and they can lead to an improvement in some skills such as interpersonal and social skills (Rickinson et al., 2003). Another researcher in this field, Barton (2007), emphasises the importance of outdoor activities in his book as they can affect children's lives in a positive way because they combine adventure and experience into children's lives.

A recent review has been undertaken by Aziz and Said (2012), which examines the trends and benefits of outdoor environment usages. This review clearly shows that factors such as danger and climate play a considerable part in improving some developmental skills. They conclude that children's senses and some skills are enhanced with playing in outdoor areas because that environment allows them to face and handle certain problems when they

actively engage with outdoor activities, so this helps them to gain and improve some abilities.

However, Tovey (2007) pointed out that young children's lives are getting more structured and organized, and this situation has led to the replacement of free play time to a degree which even prevents the children from devising their own independent play. Therefore, outdoor activities come into prominence in early years settings since they may encourage free play in those organized and structured lives of the children while at the same time continuing to have a key role in children's lives. Additionally, there is a necessity for outdoor activities since Bilton (2010) underlines the important contribution they make to children's development and learning skills. However, a restriction has been placed on outdoor activities, for Weir, Etelson and Brand (2006) state that parents inhibit their children from playing outside because they see the environment as insecure. These two different issues, the importance of play for children and the limitation on outdoor playing, can be brought together in the school context by using outdoor activities. However, there is a factor which cannot be overlooked, and this is the teachers who work in the early years settings.

While outdoor activities are stressed as an important issue in the literature (Bilton, 2010; Tovey, 2007; Waller & Swann, 2009), it is the adults' opinions and perceptions which shape their usage. The reason is that although curriculum identifies the frame of outdoor activities, their organization and implementation depend on teachers or the authorities. Teachers' perceptions are therefore the key factor for the general implementation of outdoor play in the school context (Ranz-Smith, 2007), and these perceptions may vary with the factors of culture and teaching experience.

The first of these factors, teachers' experience, is linked with their activities and behaviours in the teaching area. It is further claimed that experience is a critical factor in shaping and maintaining high-quality teaching (Chiang, 2008) because teaching experience enables teachers to include children into activities effectively while providing them with a better understanding of children (Coffey, 2010). Given the importance of experience, whether or not it has an effect on outdoor activities will be investigated in this study.

The second factor is cultural similarities and differences. According to Aars (2011), a significant determinative factor for the successful implementation of educational systems is the cultural variable. Waller (2009a) further more points out the decisive role of culture in determining people's

activities. Based on this previous statement, it can be argued that there are differences about the effect of culture on the usage of outdoor activities.

Correspondingly, numerous studies have investigated the effects of culture such as the effects of culture on the implementation of preschool activities (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009) and the importance of teaching experience. These factors are important for teaching practice because teachers' perceptions are shaped by them. In the light of previous research results on different fields, it is predicted that there is highly likely to be some similarities and differences in the usage of outdoor activities that depend on cultural and teaching experience factors, but there is no research specifically focused on them. Thus, this study aims to compare English and Turkish early years/kindergarten teachers' perception about outdoor learning/activities in relation to culture and teaching experience.

There may be differences in the usage of outdoor activities in these countries, and this research will explore the possible reasons for them. If no differences are found, this will be consistent with Kuru's(2010) suggestion that cultural differences disappear.

To investigate the factors of culture and teaching experience, semi-structured interviews were conducted with a selected sample of early years/kindergarten teachers in the UK and Turkey because these countries were readily accessible for the researcher to collect data. The semi-structured interview provides in-depth data from each participant. This study aims to discover some new specific views about outdoor activities, and to critically apply them for the future implementation of outdoor activities in the school context. This inadequacy in this field of research has made this research important. Thus, although the previous literature has examined the importance of some factors in play and the school context, this study seeks to extend this by investigating the relationship between culture and teaching experience and teachers' perceptions about outdoor learning, based on the following three research questions:

1. Are there any cultural differences in the usage of outdoor learning in daily activities?
2. To what extent does teaching experience have an effect on the usage of outdoor learning?
3. What are the possible reasons causing differentiation in the usage of outdoor learning?

Methodology

This study aims to compare two different countries in terms of implementation of outdoor learning and this study is an empirical type of study and therefore the nature of empirical research and the content of this study will be explained. Firstly, empirical research is the most common type of research and consists of analysing data and showing the strengths and weaknesses of the research strategy and methods (Silverman & Marvasti, 2008). Secondly, the aim of this study is to compare the perceptions of early years/kindergarten teachers from two different countries, the UK and Turkey, concerning outdoor activities.

Data Collection Method

One of the most important data collection methods of qualitative research is the interview (Beitin, 2012). In the context of this study, I impose the descriptive survey to use field methods to collect data because the survey is one of the common methods, this identifies the implementation side of study in the field (Creswell, 2008). One of the data collection methods of qualitative research is semi-structured interview has its own style of data collection although there is a wide range of variations in the research field.

The semi-structured interview is preferred because it enables the researcher to find out what he wants to know and provides the perspectives of the interviewees (Mason, 2002). The semi-structured interview technique allows the opportunity to organise the interview procedure according to the participant's answers.

Study Group

This study aims to provide an overall understanding of the similarities and differences between the two countries in practice, and the reasons for them. Therefore I chose samples from southern Britain and southern Turkey for the interviews randomly. This random selection was processed with regard to willingness of emailed teachers. These teachers are currently working in independent nurseries, and completed undergraduate degree. In addition, they are chosen from both gender. I selected schools (five from UK and five from Turkey, which are independent nurseries and are in the city centres) which have similar age group children, five years old, because the starting school age is later in Turkey than the UK. These participants were chosen to take part in a semi-structured interview, as mentioned above. During identifying participants, 'ET' is used for English Teachers and 'TT' is used for Turkish Teachers. The

interview has various means of data collection, such as Skype, phone, and face-to-face contact (Mason, 2002; Silverman & Marvasti, 2008). Therefore, in this study, the face-to-face interview was chosen to collect data from all teachers and record them to transcribe later.

Data Analysis

These data were collected in 2013 with eleven semi-structured interview questions. In the analysis of this research, content analysis was used. Regarding interview questions, the responses of participants were categorised according to research questions. During this process, the transcribed responses of all teachers were kept as same to provide reliability. In these categories, the similarities and differences of English and Turkish teachers' response were identified.

Piloting

In the process of developing the study, piloting was used to improve the quality of the research. Two Turkish kindergarten teachers were used as the participants of the pilot study, as there was straightforward accessibility to Turkish teachers, while no UK teachers were found. Piloting is employed in research as it can show the adequacy of questions, the effectiveness of technique, and logistic problems concerning the method; it can further predict diversity in outcomes and indicate whether the study is feasible or not (Oppenheim, 2001). He claims that pilot studies should be similar to the main issues of the research. When a pilot study processes, the participants of the pilot study are highly likely to have a chance to provide preliminary data as well (Mason, 2002). As a result of these considerations, I chose two participants from Turkey for interview because, as mentioned above, the size of the available sample was limited and two pilot studies can provide sufficient guidance to understand the circumstances of the research. The pilot study was conducted via Skype to reach the Turkish teachers. Another reason for making this choice is that I conducted the interviews in my mother language and I could understand any problems easily. As a result of the pilot studies, the interview procedure was revised and it was found that some questions were occasionally responded to with only short answers by the participants. Therefore, some further questions were prepared in advance to ask participants in case they should give short replies to extend their answers.

Results

This chapter presents the findings concerning English and Turkish early years/kindergarten teachers' perceptions of outdoor learning.

Teaching Experience

a. Teaching Experience and Usage Time of Outdoor Activities

Teaching experience and its relation with time spent on outdoor activities is summarised in Table 1 below. As can be seen, there are two kinds of outdoor activity time on a weekly basis, and teaching experience has a wide range of variation for English teachers. Two of the five English teachers (ET-5, ET-2) had 3 and 5 years' experience and spent 25 hours on outdoor activities per week, while the rest spent 15 hours per week and had experience varying between 4 and 25 years.

Table 1. The Relationship between Teaching Experience of English and Turkish Teachers and Time Spent on Outdoor Activities on a Weekly Basis

Teacher	Teaching Experience	Time Spent on Outdoor Activities on a Weekly Basis
ET-1	11 years	15 hours
ET-2	5 years	25 hours
ET-3	25 years	15 hours
ET-4	4 years	15 hours
ET-5	3 years	25 hours
TT-1	11 years	2 hours
TT-2	26years	5 hours/2 hours (summer/winter)
TT-3	7 years	6 hours
TT-4	12 years	5 hours
TT-5	1st year	1.5 hours

b. Teaching Experience and Opinions about the Necessity to Improve Outdoor Activities

To investigate the teachers' opinions, question 11 (*How can outdoor activities/play be improved to be more effective for children learning?*) has been used. Teachers' perceptions concerning the improvement of outdoor activities/play/learning depended on their teaching experiences but this only applied to the English teachers. The majority of English teachers, who are less experienced than others, whose statements negate the importance of teaching experience, and they indicate that usage of outdoor activities is related with adults. This is about improving adults' perceptions. For instance, asked '*how outdoor activities can be improved to be more effective for children learning*',

ET-5 explained that *'the teachers or practitioners, people, who are the adults; make of this as risk assessment obviously'*. ET-5 emphasised the importance of teachers or practitioners' perception of risk assessment, and suggested teachers or practitioners' perceptions should be improved. Teachers ET-2 and ET-4 supported the view of ET-5 and they pointed out the significance of more teachers training. ET-2 stated that *'I think teachers probably need more training. I think you've got to have a positive experience of outdoor education itself before you can see the benefits for children, so for me, it is going nowhere. And it is a very positive experience for me, so I was very lucky to have that, and I think if more practitioners had the experience, or similar experiences, then they would be better equipped to do outdoor activities in their own schools'*. ET-4 expressed a similar view to ET-2 in a more concise fashion: *'I think you need the idea first, inspiration first, creativity... then the equipment, so I say the teacher training is quite important'*.

On the other hand, one more experienced teacher in the English teachers group, ET-3, who stated that there is a requirement of inclusion of different learning areas to outside. ET-3 expressed that *'I think it should include all areas of learning. That is why I think seven different areas of learning should be included in outside activities'*. Another English teacher, ET-1, suggested a further requirement for outdoor activities: *'I think we need more areas where they can explore things like... natural materials'*. Overall, the English teachers' statements showed that the less experienced teachers expressed the necessity of more training to improve the effectiveness of outdoor activities for children's learning. But to achieve this, the experienced teachers emphasised the necessity of special areas, natural materials and doing outdoor activities as an extension of the seven learning areas (literacy, maths, understanding the world, expressive art and design, communication and language) indoors.

However, turning to the Turkish teachers' opinions regarding the improvement of outdoor activities, they all emphasised the requirement of outdoor materials. For example, one less experienced teacher, TT-5, commented *'we can say the facilities are rather limited'*. Elaborating on this, a more experienced teacher, TT-2, suggested *'... a hobby garden, for example ... perhaps a place where they can play with mud... these will develop the kids' creativity'*. These remarks illustrate the necessity of the facilities for outdoor activities/play/learning.

Overall, there was no relationship between teaching experience and ideas about the improvements required in outdoor activities/play for these to be more effective for children. English teachers' opinions were also more varied

than Turkish teachers. The less experienced English teachers believed that adults' perceptions and teacher training are important to improve outdoor while the more experienced teachers thought that matters could be improved in terms of materials. However, it is clear that there were no differences about this issue for Turkish people. All of them emphasised the importance of materials to be improved for outdoor learning to be more effective.

Culture

a. Cultural Aspects of Spending Time on Outdoor Activities and the Possible Causes of Time Differences

As shown in Table 1, there was a huge difference between the time English and Turkish teachers spent on outdoor activities, the former spending between 15 and 25 hours per week and the latter between 1.5 and 6 hours. The Turkish participants expressed the reason for this lower amount to be environmental factors. For instance, TT-4 explained in response to question 2 (see Table 1) that '*depending on the environmental (weather) conditions, we take the kids outside for 30 or 45 minutes a day*'. This environmental factor is highly likely to be the weather conditions because another Turkish practitioner, TT-2, answered the same question as follows: '*in summer five to six, in winter one to two hours*'. This shows that the seasons are an influential factor on the time spent on outdoor activities in Turkey because the majority of Turkish practitioners highlighted the seasons' importance in deciding the time for using outdoor activities. TT-1 also underlined the importance of family factors, claiming that '*we are restricted by red tape such as receiving permission; or not being able to get the consent from all of the parents*'. In short, the Turkish teachers pointed to environmental factors/weather and parental issues as the reasons for less usage of outdoor activities.

Therefore, the difference between the usage time of English and Turkish teachers is caused by the weather conditions and obtaining parents' permission. Although Turkish teachers designate the weather as the limitation of the usage of outdoor activities, English teachers defend the opposite idea because ET-2 and ET-3 has an similar explanation on weather, so for exaple ET-2 said that '*sometimes the weather is so severe that we can't go outside. But if they choose, even if it is raining, then they can put on their coats...and go out like that*'. These statements demonstrate the cultural differences between the UK and Turkey that influence the time spent on outdoor activities.

b. Relation between Cultural Aspects and Teachers' Perceptions Concerning the Time Spent on Outdoor Activities/Learning

Teachers' answers to question 3 (*Why do you prefer to spend such an amount of the time for outdoor activities/learning/play to educate children?*) highlights the reasons of the preferring such an amount of time for outdoor activities regarding teachers' opinion. The English teachers identified their motives as the children having greater freedom outside, having fun, and enjoying the outdoors and being provided with the opportunity for discovery. For example, ET-1 suggested that '*I think they like the freedom of being outside and they can make lots of noise, and be quite messy and creative*'. Another teacher, ET-3, said that '*a lot of children are happier being outside*'. Concerning the final motive, ET-4 explained that '*you explore the environment; I think when you are younger because it is a different, environment to being inside...*' Such examples illustrate the reasons for spending time on outdoor activities for all teachers.

However, the Turkish teachers pointed out different aspects of outdoor activities, including its attraction for the children and their learning through observation and experience of the outdoors. For instance, TT-3 remarked that '*when we go out, we do not simply play games, we also have observations by examining the trees, the grass, the insects, and the soil. Therefore, these activities are more attractive for us*'. Agreeing with TT-3's explanation, TT-4 stated that '*kids learn more through experiencing and observing; I mean, when they go somewhere like a shopping centre, they enjoy themselves as they learn on their own or when they play with soil, they like it a lot and they want to spend more time outside*'. The Turkish teachers' statements suggest they spend time on outdoor activities to gain the benefit from its attraction for the children and to help learning.

The above explanations indicate that the reasons for choosing outdoor activities depend on nationality. English teachers use outdoor activities because they provide freedom, fun and exploration, whereas Turkish teachers use them because they are attractive for children and facilitate learning through experience. This illustrates that Turkish teachers attach importance to learning and attraction of activities more than English teachers do.

c. Relation between Cultural Aspects and Types of Outdoor Activities

The responses to question 4 (*Which sort of activities/learning/play do you do outside for improving children's skills?*) are analysed to identify the

differences and similarities of outdoor activities in the two cultures, and some bullet points have been identified based on all the participants' responses. There are some similar activities: for instance, all teachers prefer using physical activities, including water, sand, mud and gardening activities. In support of this statement, ET-3 mentioned that '*what do we do? Painting outside, water play, sand play, climbing frame, bikes, chocks, and physical activities*', while TT-5 stated that similar activities are used outdoors: '*For physical development, and enhancing their body control, they walk on one foot. For example, we have a sand pool, and they try to walk about three to five tours without falling off. Moreover, they play with the toys in the park. They pick up the grass to develop their small muscles. They play with the sand and mud*'. Such activities, sand, water and physical activities, are used in both countries to improve children's skills.

In addition to these, the majority of English teachers use role play as a further activity more than Turkish teachers do. Accordingly, ET-4 said that '*we have role play outside, and obviously, we can be a bit more physical outside, so we encourage that*'. This statement underlines the position of role play as well as physical activities for outdoor activities. Besides this, Turkish teachers use traditional games for outdoor activities. In this regard, TT-3 responded to question 4 as follows: '*if we are out for a game, or if we want to play a game that day... we play games with rules or traditional games such as hide-and-peek and touch. We spend our time this way*'. In line with this, TT-4 said that '*we can make them play very different games. For example, dodge ball. They are our old-school games. Dodge ball was the traditional game of the year, and then rope jumping. In this way, we help them to learn by employing old and new games*'.

In summary, the findings reveal that English and Turkish teachers do some similar sorts of basic activities outside to develop children's skills. But some games such as traditional games and role plays separate them because both kinds of games have different aims to improve specified skills. Therefore, English teachers provide multi-task learning with role play because it varies according to the roles while Turkish teachers enable children to learn with traditional and new games.

The Possible Reasons for Such Differences

This part presents some possible reasons for such differences based on the replies to question 5 (*Why do you prefer these outdoor activities/learning/play to develop children's skills?*). While the English teachers, in particular, emphasised the personal development of children via

these outdoor activities/learning, some of the Turkish teachers gave learning-based motives as the reasons for outdoor activities.

Outdoor activities provide situations of risk taking, is one of the important point of personal development of children and it was pointed out by ET-1 that *'they can do a lot more risk taking outside, and it is not so structured'*. Outdoors is less structured and children can be faced with different issues outside, so it provides them with more opportunities for risk taking. Additionally English teachers claimed that outdoor activities enable children to engage with the school context. In this case, ET-5 mentioned that *'...you get to know them better, I think because the group is a bit smaller. We have a ratio of one adult to six children. And quite often, you know because on a rota based basis, you need to get quality time for children, so it really increases these speaking and listening skills, I think as well, an engagement because It's always exciting. You know there's an engagement outside'*. Hence, these statements illustrate what kind of development is important for children according to English teachers, and they said that outdoor activities enable children learning the language such as speaking and listening. Thus, the possible reason for the choosing these outdoor activities for English teachers is related with teachers' opinion to outdoor.

On the other hand, the Turkish teachers stated different reasons from the English teachers. The reason for Turkish teachers preferring outdoor activities was directly related to children's learning. Many of them indicated the permanent learning achieved through outdoor activities/learning. For instance, TT-2 expressed *'Since the kids are comfortable outside, learning occurs through observation, cognition and practice. When they learn about weather forecast, they learn more. When we go on a trip and when they speak with people there they learn much better'* and also TT-3 said *'kids keep the knowledge better if they learn by seeing, observing and experiencing. The books and pictures are not real. They are only unreal representations which are quite abstract for the kids, but seeing these outside means a more permanent learning'*. This teacher underlined the significance of experiential learning via outdoor activities, and introduced some key factors for this experiential learning in outdoor activities. TT-4, who has average teaching experience, made a parallel statement that *'it is more permanent with kids. I mean, if you assign them with paper cutting or play dough, they play but I prefer to take the kids out and tell them to play with play dough or mud, especially in summer, and in the first weeks of September when school has freshly started. They use their*

hand muscles with things like plastics. For that reason, learning is more permanent'.

These show the differences between the English and Turkish teachers' reasons for using outdoor activities. As the above statements clearly show, English and Turkish teachers have different opinions concerning children's outdoor activities. While the Turkish teachers aim to get the benefit from the experiential side of outdoor activities, English teachers aim to get benefit from outdoor activities' effect on personnel development. This shows the difference in teachers' perceptions for English and Turkish teachers.

Conclusion

This chapter revisits the main research aim of this study, and presents a summary and evaluation of the key findings. It also addresses the limitations of this study, and provides some suggestions both for the development of outdoor activities in nurseries and further research.

Summary of the General Factors

The aim of this study was to compare English and Turkish teachers' perceptions about outdoor activities. Outdoor activities constitute the base of this research due to their having a significant role in children's lives, as emphasised by the previous research and literature. In the literature, the reasons for their importance in the early year settings have been identified. One is that outdoor activities provide experiential learning because ELT constitutes the base of outdoor activities as these involve a similar process of learning. Previous studies have shown that outdoor activities can lead to improvements in such things as developmental skills, health aspects, and their effect on children's learning, and that they provide children with more opportunity and risk taking (Rea, 2008; Tovey, 2007) so because of this, this study has investigated the teachers' perceptions to outdoor activities with regard to teaching experience and culture.

Although the literature emphasises the importance of outdoor activities in terms of children, there are some differences in the policies in different countries. While some give importance to outdoor activities with play policies, manifestos and education programmes for them (DfES, 2006; Welsh Assembly Government, 2002; Waller, 2009b), other countries do not have any specific rules and guidance. Such differences in the policy side lead to cultural differences. This study found that in the usage of outdoor activities, materials, and reasons vary according to culture although there are some similar activities,

for instance, physical and gardening activities are similar in both countries, while role play games and traditional games are specifically used in the UK and Turkey. Therefore, teachers' perceptions are important in deciding activities, and putting them into practice in the school context with regard to culture. This issue has been examined by some researchers. For example, a strong relationship between teachers' perceptions and children's learning and capacities has been shown to exist (Lawson, 2003). However, teachers' perceptions can vary according to their culture, as it was found by this study.

Cultural aspects were studied by Tobin, Hsueh and Karasawa (2009) and they investigated preschools in three different cultures and discovered that there are some cultural differences in the implementation of activities in the preschool context. Thus, this shows the effect of culture on teachers' perceptions and this study has some parallel findings about cultural aspects because culture is an important factor on teachers' perceptions and such teachers' opinions are shaped according to their culture. Besides this, the influence of teaching experience on the teachers' perceptions is discussed in the previous literature and research and it is clearly seen in the literature that teaching experiences have a significant role in affecting school affairs. The effects of teaching experience in various areas have been researched, and been demonstrated to be related to teachers' usage of knowledge, thereby indicating its importance. However, no study has explored the relationship between culture and teaching experience, and outdoor activities. This is why the present study focused on the perceptions of English and Turkish early years/kindergarten teachers about outdoor activities, and investigated the effect of culture and teaching experience, and the reasons for any similarities or differences.

Regarding teaching experience, no relationship was found between this and the time spent on outdoor activities, which does not confirm the previous studies which had established its importance with respect to some variables in the school context. Similarly, for teachers in both contexts, there was no general relationship between their teaching experience and their ideas about the improvements required in outdoor activities because there was no consistent response from all of the interviewee teachers. However, there is one interesting point between English teachers and their views about improvements. It is that while the less experienced English teachers stressed the requirement of improvement in teachers' perceptions, the more experienced teachers underlined the necessity of having natural materials. This shows that

teachers, nearly qualified, have some criticism on their own and the experienced teachers trust on themselves, so they think the necessity requirements are materials.

Turning to cultural aspects, previous cross-cultural research, Tobin, Hsueh and Karasawa (2009) research, has indicated some similarities and differences with regard to the educational context: there are some similarities in the activities being used, and there are some differences with respect to the amount of time spent on outdoor activities, and the reasons for choosing outdoor activities, and outdoor activity materials. Such differences can be explained with cultural factors because teachers from different countries have different reasons for choosing such outdoor activities, and the amount of time spent and materials. Therefore, this shows the effect of culture on teachers' perceptions. It is possible to infer from these findings that teachers' activities and opinions are shaped according to their country.

In addition to the above factors, outdoor activities have been related positively to health factors and developmental issues in the literature. Moreover, helping children to engage with the school context is another important effect of outdoor activities. In this study, it was observed that improvement in the school areas and materials are significant issues, and for Turkish teachers, budget is a considerable issue for outdoor activities

In conclusion, the importance of outdoor activities cannot be underestimated. As this small scale study's findings show, all teachers from two cultures' perceptions about outdoor activities do not differ according to their experience, but they are influenced by cultural factors. The necessity for certain improvements in outdoor activities was stated by interviewees from both nations.

Suggestions

This study indicated that it is necessary to improve the materials, budgets, and amount of school space. The amount of school space should be organised with the outdoor materials via providing sufficient budget to schools. Then, the positive aspects of the cultural differences that were found can provide a basis for improving the outdoor activity areas and future curriculums. This study can be a guide for the Turkish authorities who decide the curriculum because it has illustrated the inadequacy in Turkish teachers' perceptions and materials.

Furthermore, although all the participants emphasised the importance of outdoor activities, there are considerable differences in the usage of outdoor activities in the two countries. The reason for this maybe the need to obtain

parental consent in Turkey, so informative meetings should be provided for parents about the outdoor activities. In addition, outdoor activity resources can be improved to demonstrate the security of the outdoors environment. In the case of teachers' perceptions, teacher training sessions can be provided by authorities to illustrate the importance of outdoor activities. Also, in particular, in Turkey, science activities are performed outdoors as one of the activities under the science education policy. But, Turkish education system needs a policy which will be special to outdoor activities only.

Lastly, several recommendations can be made based on this study. Thus, further studies can be devised to examine such factors in more depth, and be applied to more than two countries, and therefore provide more detailed information about the countries and cultures. To obtain more information about the countries, the policy developments, the policies should be examined and compared.

References

- Aars, M. (2011). Becoming a Physiotherapist at Distance? Report from a part-time, decentralised net-supported program in Norway. In *Special Interest Report Abstracts* (pp. 1416-1638). Special Interest Report Abstracts.
- Aziz, N. F., & Said, I. (2012). The Trends and Influential Factors of Children's Use of outdoor Environments: A Review. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 38, 204-212.
- Barton, B. (2007). *Safety, Risk and Adventure in Outdoor Activities*. California: SAGE Publications.
- Beitin, B. K. (2012). Interview and Sampling. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (Eds.), *The Sage handbook of interview research : the complexity of the craft* (pp. 243-253). Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation* (3rd ed.). Oxon: Routledge.
- Bilton, H. (2004). *Playing Outside: Activities, Ideas and Inspiration for the Early Years*. London: David Fulton Publishers.
- Chiang, M. H. (2008). Effects of fieldwork experience on empowering prospective foreign language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1270-1287.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Creswell, J. W. (2008). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). London: SAGE.
- DFES. (2006, November). *Learning Outside the Classroom Manifesto*. Retrieved July 11, 2013, from Department for Education: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DFES-04232-2006>
- Kuru, N. B. (2010). Visual culture in art teacher education: A Turkish case. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 609-614.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations in Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38 (1), 77-133.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.). London: SAGE.
- Oppenheim, A. N. (2001). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement* (7th ed.). London: Basic Books.
- Ranz-Smith, D. J. (2007). Teacher Perception of Play: In Leaving No Child Behind Are Teachers Leaving Childhood Behind? *Early Education and Development*, 18 (2), 271-303.
- Rea, T. (2008). Alternative Visions of Learning: Children's Learning Experiences in the Outdoors. *Educational Futures*, 1 (2), 42-50.
- Silverman, D., & Marvasti, A. (2008). *Doing Qualitative Research: A Comprehensive Guide*. London: SAGE Publications.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in Three Cultures: China, Japan and the United States Revisited*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: Open University Press.
- Waller, T. (2009a). Modern Childhood: Contemporary Theories and Children's Lives. In T. Waller (Ed.), *An Introduction to Early Childhood: A Multidisciplinary Approach* (pp. 2-16). London: SAGE Publications.
- Waller, T. (2009b). Outdoor Play and Learning. In T. Waller (Ed.), *An Introduction to Early Childhood* (2nd ed., pp. 47-63). London: SAGE Publications Ltd.
- Waller, T., & Swann, R. (2009). Children's Learning. In T. Waller, *An Introduction to early Childhood: A Multidisciplinary Approach* (pp. 84-106). London: SAGE Publications.
- Weir, L. A., Etelson, D., & Brand, D. A. (2006). Parents' perceptions of neighborhood safety and children's physical activities. *Preventive Medicine*, 43, 212-217.
- Welsh Assembly Government. (2002). *Welsh Assembly Government Play Policy*. Cardiff: WAG.

Appendix-1: Interview Questions

1. How many years have you been teaching for?
2. On a weekly basis how much time do you spend on your outdoor activities/play to educate children?
3. *Why do you prefer to spend such an amount of the time for outdoor activities/learning/play to educate children?
4. Which sort of activities/learning/play do you do outside for improving children's skills?
5. *Why do you prefer these outdoor activities/learning/play to develop children's skills?
6. Do you have specific materials for outdoor activities/play which are useful for outdoor learning in terms of children?
7. *What sort of specific materials do you use in outdoor activities/play/teaching to ensure children learn and develop?
8. To what extent do you agree with the importance of outdoor learning to children's learning generally?
9. Why do you think outdoor activity is important/ or not for children's learning?
10. Do you think outdoor activities/play need a change to improve the quality of children's learning?
11. *How can outdoor activities/play be improved to be more effective for children learning?

Appendix-2: List of Abbreviations

ET-1	English Teacher-1
ET-2	English Teacher-2
ET-3	English Teacher-3
ET-4	English Teacher-4
ET-5	English Teacher-5
TT-1	Turkish Teacher-1
TT-3	Turkish Teacher-2
TT-3	Turkish Teacher-3
TT-4	Turkish Teacher-4
TT-5	Turkish Teacher-5

İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Geliş Tarihi: 26.02.2014
Kabul Tarihi: 29.05.2014

Ahmet AYIK*
Durdağı AKAN**
Gönül ŞAYİR***
Ayşe BİLİCİ****

Öz

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu ve öz yeterlik inançlarının branş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi 2012 - 2013 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezi Yakutiye ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 252 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından geliştirilen öğretmen öz yeterlik inanç ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde standart sapma, ortalama, t-Testi, ANOVA ve Tukey HSD testinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin genel öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine farklılaştığı; sayısal branşlardaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının sınıf öğretmenleri ve diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu; mesleki kıdem öğretmen öz yeterlik inancı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik inancı, öğretmen öz yeterliği, ilköğretim kurumları

*Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bil. Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü. ahmet.ayik@atauni.edu.tr.

**Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi. durdagiakan@atauni.edu.tr

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. gnl_6689@hotmail.com.tr.

****Yüksek Lisans Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, aysebilici8@gmail.com.tr.

An Analysis of The Self-Efficacy Beliefs of The Teachers Working in Elementary Schools in terms of Various Variables

Abstract

This study was conducted to determine the level of the self-efficacy beliefs of the teachers working in elementary schools and whether the self-efficacy beliefs differentiate in terms of variables such as branch, gender and professional seniority. The sample of the study consists of 252 teachers working in state elementary schools under Ministry of National Education in Yakutiye County, Erzurum in 2012 – 2013 academic years. Teachers' Self-Efficacy Scale developed by Taşkın and Hacıömeroğlu (2010) was used to collect data. In the analysis of the data, standard deviation, mean, t-test, ANOVA and Tukey HSD test were used. The results of the study show that the general self-efficacy beliefs of the teachers are high level. Moreover, it was determined that the self-efficacy beliefs of the teachers differentiate on behalf of female teachers in terms of gender; the self-efficacy beliefs of the teachers in science and math branches are lower than the self-efficacy beliefs of the classroom teachers and teachers from other branches; professional seniority does not have a significant difference on the self-efficacy beliefs of the teachers. The results of the study are discussed in the context of improving the self-efficacy beliefs of the teachers.

Keywords: Self-efficacy beliefs, teacher self-efficacy, primary schools

Giriş

Yeterlik, sözlük anlamıyla, yeterli olma durumu, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, görevini yerine getirme gücü, kifayet olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2013). Öz yeterlik ise ilk kez Albert Bandura tarafından ortaya atılmış bir terim olup, kişinin kendini bir işi yapabilmek için kendini yeterli görmesi ile ilgili bir terimdir. Bandura'ya göre öz yeterlik bireyin bir işi yapabilecek gücü kendisinde görmesine olan anlayışı, inancı ve yargısıdır. Ayrıca yine Bandura'ya göre öz yeterlik insanların inançları ile yeteneklerinin yaşamları üzerindeki etkisi ile ilgilidir (Bandura, 2006). Zimmerman'a (1995) göre öz yeterlik ise "bireyin bir işi gerçekleştirebilme yeteneği konusundaki yargılarını içerir".

Öz yeterlik inancı bireyin elde etmek istediği sonucu ortaya çıkarabilmek için gereken davranışları göstereceğine ya da gösteremeyeceğine olan inancıdır (Bandura, 1977). Öz yeterlik inancı bireyin bilgi ve becerisini istenilen durumlarda kullanabilmesine ve bu eylemleri organize edebilmesine olan yargısıdır (Bandura, 1986). Öz yeterlik inancının yüksek olması, bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler oluşturmalarına ve verdikleri kararlarda tutarlı olmalarını sağlayarak motivasyonlarının daha da yüksek olmasını etkileyebilmektedir (Locke ve Latham, 1990).

Bandura'ya (1995) göre, bir bireyin öz yeterlik inancı dört kaynaktan etkilenmektedir. Bunlar; geçmiş yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve fizyolojik ve duygusal durumdur. Buradan anlaşılacağı gibi kişinin öz yeterlik inancını etkileyen en temel ve en önemli faktör bireyin kendi geçmiş yaşantılarına dayanan deneyimleridir.

Geçmiş yaşantılar; kişinin kendi yaşantısındaki başarılarından dolayı kendini gelecekte yapacağı işler için yeterli görmesini, dolaylı yaşantılar; kişinin gözlemleyerek başkalarının başarılarından tecrübe ettiği ve çıkarımda bulunduğu deneyimlerinden dolayı kendini gelecekte yapacağı işler için yeterli görmesini, sosyal ikna; bireyi diğer bireylerin cesaretlendirerek bir işi başarılı olarak yapabileceğine olan inancını artırmasını ve kendini bu sayede yeterli görmesini, fizyolojik ve duygusal durum ise kişinin bedensel ve ruhsal olarak bulunduğu şartların kişinin kendine olan yeterlilik inancını etkilemesini açıklamaktadır (Bandura, 1995).

Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar (Askar ve Umay, 2001; Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Bıkmaz, 2004; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Yılmaz ve diğerleri, 2004; Gürçan, 2005; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007; Aksu, 2008; Özdemir, 2008; Ekici ve Hedevalı, 2009; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Azar,

2010; Durdukoca, 2010; Gökler ve Kiremit, 2010; Aydoğdu ve Saracaloğlu, 2012; Çelik, 2012) öğretmen öz yeterliğinin önemini ortaya çıkarmıştır.

Yurtdışında yapılan öz yeterlik ile ilgili araştırmalarda ise; öğretmen öz yeterliği tükenmişlik ile negatif ilişkili, kolektif yeterlik ve öğretmen iş tatmini ile ilişkili olduğu (Skaalvik ve Skaalvik, 2010), öğretmen öz yeterliğinin öğretmen iş doyumu ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006), öğretmen öz yeterliğinin yüksek olduğu durumlarda sınıf kalitesinin fazla olduğu ve öğrencilerin dil ve okuma yazma kazanımlarının da buna paralel olarak arttığı (Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin eğitim öğretim süreci içerisinde öğretimsel nitelikleri ve öğretmenlik becerisi ile istendik nitelikleri öğrencilere kazandırmasına olan yargısıdır (Özerkan, 2007). Öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine olan bu kişisel yargıları nitelikli bir öğretim yapmalarında ve öğretim sürecindeki sorunları çözmeye önemli bir yere sahiptir (Özdemir, 2008).

Öğretmen öz yeterliğinin boyutları, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik gelişim olarak sınıflandırılmıştır (Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010).

Planlama ve öğrenmeyi geliştirme; öğretmenin sınıf ortamına girmeden öncesindeki hazırlıklarından başlayarak, sınıf içi etkinliklerini tamamını kapsayan ve öğrencilerin öğrenmesine yönelik yapılan tüm çalışmaları kapsayan bir süreci ifade etmektedir. Planlama sınıf ortamında; zaman yönetimi, doğru öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine cevap verme ve güvenilir değerlendirmeler yapma bakımından öğretmene yararlar sağlayabilir (Demirel, 2012).

Olumlu sınıf ortamı oluşturma; sınıfta yapılan tüm etkinliklerin, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci bağlamında sıcak, samimi ve öğrenmeye açık bir hava oluşturarak öğrenme sürecinin kolaylaştırılması sürecini kapsamaktadır. Olumlu sınıf ortamı öğrencinin öğretmene güven duymasını, derse karşı olumlu bir tutum geliştirmesini ve başarı güdüsünü artırmasını sağlayacaktır (Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006).

Etkili öğrenme öğretme süreci; öğrencilerinin öğrenmeleri sırasında sınıf içi etkinlikler ve öğretim yöntem ve tekniklerinden oluşan eylemleri kapsayan süreçtir. Öğretmenin oluşturduğu öğrenme ortamında öğrenme durumlarının düzenlenmesi, öğretmenin bu süreçte kullandığı yöntem ve teknikler ile kazanımlara erişmeyi sağlayacak araç gereçler önemlidir (Şen ve

Erişen, 2002).

Bireysel farklılıklar; öğrencilerin doğaları gereği var olan bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma ve öğrenme sürecini ve etkinliklerini buna göre hazırlayıp uygulama sürecini göz önünde bulundurmakla ilgilidir. Öğretmen planlama yaparken, öğrencilerin geçmiş bilgi ve birikimlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, içinde buldukları sosyal, psikolojik ve fizyolojik durumlarını dikkate almalıdır (Azar, 2006).

Akademik gelişim ise öğretmenin kendisini öğretmenlik becerileri ve alan bilgisi açısından yeniliklere açık tutması, yeni öğrenmelerle gelişimini destekleyerek bunu öğrenme öğretme süreç ve becerilerine dâhil etmesi olarak açıklanabilir. Eğitim sisteminin başarıya ulaşması, öğretmenlerin başarılı olmaları ile gerçekleşebilir. Öğretmenlerin başarılı olmaları ise gelişime açık olmaları ve kendilerini geliştirebilecekleri fırsat ve imkânların oluşturulması ile sağlanabilir (Yaylacı, 2013).

Öğretmenin öz yeterlik inancının yüksek olması kesin olarak başarılı bir eğitim öğretim ortamı sunacağı anlamına gelmemekle birlikte, eğitim öğretim sürecinin kalitesini artıracığı söylenebilir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; akt. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Öğretmen öz yeterliği eğitim öğretim ortamının verimliliğini, öğrenci motivasyon, başarı ve tutumlarını etkilemektedir (Ekici, 2006). Ayrıca öz yeterliğin öğrenci başarısı (Ross, 1992), öğrencinin başarılı olacağına dair kendine olan inancı (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989), öğrencilerin başarısızlıkları durumunda öğretmenin sebat göstermesi (Gibson ve Dembo, 1984) ile de ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yöneticilerin öğretmenlerin yeterli olduklarına dair ve onları motive edici mesajlar vermesi, öğretmenleri başarılı olmaları için teşvik etmesi ve öğretmenler başarı gösterdiklerinde takdir etmesi, sorunsuz bir çalışma ortamı oluşturulması ve öğretmenlere uygun eğitim öğretim ortam ve olanaklarının sunulması öğretmen yeterlik algısının artmasını sağlayabilir (Kurt, 2012).

Literatür incelendiğinde, öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı, sınıf ortamında öğrenci ile bire bir diyalog halinde olan ve eğitim öğretim ortamının önemli unsuru olan öğretmenlerle ilgili ise sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür (Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Ekici, 2006; Özerkan, 2007; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Kurt, 2012, Saracaloğlu ve Aydoğdu, 2012; Çelik, 2012). Ayrıca yapılan çalışmaların daha çok sınıf öğretmenleri ve fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlikleri üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bütün bu araştırmalarda da görüldüğü gibi öz yeterliği yüksek olan öğretmenler eğitim

öğretim açısından daha kaliteli sınıf ortamları oluşturabilmekte ve öğretmenlik mesleğini yapmada daha istekli olabilmekte ve bu durum okulda sunulan eğitim öğretimin kalitesini, okulun başarısını etkilemektedir. Bu araştırma ile öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini belirleyerek öz yeterliliğin düşük olduğu boyutlara yönelik uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunmak istenilmiştir. Bu sebeple öğretmen öz yeterliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin, öz yeterlik algılarını ne düzeydedir?
2. İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin öz yeterliğe ilişkin görüşleri, cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modelini tarama modellerinden betimsel tarama modeli oluşturmaktadır. Tarama (Survey) yöntemi, geçmişte ya da şu an var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006).

Tarama modeli kullanılan bu araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançları belirlenerek, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Ayrıca, öğretmenlik öz yeterlik ölçeğinde kapsanan “planlama ve öğrenmeyi geliştirme”, “olumlu sınıf ortamı oluşturma”, “etkili öğrenme öğretme süreci”, “bireysel farklılıklar ” ve “akademik gelişim” alt boyutları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı da incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezi Yakutiye ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 900 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, basit rastlantısal örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 ilköğretim okulunda görev yapan 252 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 126'sı (%50) erkek ve 126' sını (%50) kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında ise 35'i (%13,9) sayısal, 87'si sözel (%34,5), 25'i güzel sanatlar (%9,9), 93'ü sınıf öğretmeni ve 12'si (%4,8) diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem gibi demografik bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde ise, öğretmenlerin öz yeterliklerini belirleyebilmek amacıyla Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği bulunmaktadır.

Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Ölçeği: Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik gelişim olmak üzere 5 boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan her bir faktör okulun öğretmen öz yeterliğinin bir yönünü ölçmektedir. Ölçek dördümlü likert tipindedir. Her soru “İnanmıyorum”, “Biraz İnanıyorum”, “İnanıyorum” ve “Kesinlikle İnanıyorum” şeklinde 4 düzeyde derecelendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği faktör yapısının incelenmesi yoluyla ele alınmıştır. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından yapılan analiz sonucunda öğretmen öz yeterliği inanç ölçeğinin 5 faktörde toplandığı gözlenmiştir. 5 faktör birlikte toplam varyansın %58.66'sını açıklamaktadır. Öğretmen öz yeterlik inanç ölçeğinin güvenilirliği iç tutarlık Cronbach's Alpha katsayısıyla saptanmıştır. Bu çalışmada yapılan istatistik analiz sonuçlarına göre ölçeğin toplam Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .93'dür. Alt boyutların Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı ise Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme .82; Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma .78; Etkili Öğrenme Öğretme Süreci .78; Bireysel Farklılıklar .64 ve Akademik Gelişim .79 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırmanın başlangıcında araştırma sürecine katılımın gönüllülüğe dayalı olduğu katılımcılara araştırmacılar tarafından bildirilmiştir. Araştırmanın başlangıcında bütün katılımcılar araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgilendirilmiştir.

Örneklemdaki öğretmenlerin öz yeterlik puanları, standart sapmaları ve ortalamaları hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem (cinsiyet) için t Testi, branşlara ve mesleki kıdeme ilişkin yapılan karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu Tukey HSD testi ile belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmaya öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öz Yeterlik Ölçeği Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss
1. Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	252	3,32	,404
2. Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	252	3,43	,382
3. Etkili Öğrenme Öğretme Süreci	252	3,41	,388
4. Bireysel Farklılıklar	252	3,27	,440
5. Akademik Gelişim	252	3,19	,581
6. Öz yeterlik (Toplam)	252	3,35	,363

Çalışma grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde; öz yeterlik boyutları açısından en yüksek ortalama, olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda ($X=3,43$) olurken, en düşük ortalamanın akademik gelişim boyutunda ($=3,19$) olduğu görülmektedir. Öz yeterliğe yönelik diğer dağılımlara bakıldığında ise, etkili öğrenme öğretme süreci ($=3,41$) boyutunu sırasıyla, planlama ve öğrenmeyi geliştirme ($=3,32$) ve bireysel farklılıklar ($=3,27$) boyutlarının izlediği görülmektedir.

Araştırma kapsamında, çeşitli değişkenlere bağlı olarak, öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin bulgular ise aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin Öz yeterlik Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz yeterlik Algılarına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Kadın n=126		Erkek n=126		t	sd	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss			
1. Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	3,36	,44	3,27	,36	1,664	249	,097
2. Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	3,51	,38	3,34	,35	3,491	249	,001*
3. Etkili Öğrenme Öğretme Süreci	3,46	,40	3,37	,36	1,839	249	,067
4. Bireysel Farklılıklar	3,32	,45	3,23	,42	1,570	249	,118
5. Akademik Gelişim	3,22	,59	3,16	,57	,852	249	,395
6. Öz yeterlik (Toplam)	3,40	,38	3,30	,33	2,269	249	,024*

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. [t= 2,269 p>.05]. Buna göre, kadın öğretmenlerin öz yeterlik ortalamalarının (=X3,40) erkek öğretmenlerin ortalamalarından (3,30) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya yönelik olarak kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Alt boyutlara ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında, olumlu sınıf ortamı oluşturma [t= 3,491, p<.05] boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutuna yönelik algılarının (3,51) erkek öğretmenlerin algılarından (3,34) daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Öz yeterlik Algıları Branş Değişkenine Göre Farklaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1. Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	1. Sayısal	35	3,22	,40	Grup.arası	1,191	4	,298	1,844	,121	
	2. Sözel	87	3,21	,37	Grup içi	39,897	246	,162			
	3. Güzel sant.	25	3,32	,30							
	4. Sınıf öğrt.	93	3,38	,42							
	5. Diğer	12	3,4	,44							
2. Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	1. Sayısal	35	3,32	,34	Grup.arası	2,579	4	,645	4,673	,001*	
	2. Sözel	87	3,34	,38	Grup içi	34,073	246	,138			
	3. Güzel sant.	25	3,41	,35							
	4. Sınıf öğrt.	93	3,51	,37							
	5. Diğer	12	3,71	,32							
3. Etkili Öğrenme Öğretme Süreci	1. Sayısal	35	3,29	,33	Grup.arası	1,746	4	,437	2,981	,020*	
	2. Sözel	87	3,36	,39	Grup içi	36,180	246	,146			
	3. Güzel sant.	25	3,41	,34							
	4. Sınıf öğrt.	93	3,47	,39							
	5. Diğer	12	3,65	,35							
4. Bireysel Farklılıklar	1. Sayısal	35	3,15	,46	Grup.arası	3,256	4	,814	4,431	,002*	
	2. Sözel	87	3,17	,39	Grup içi	45,373	246	,184			
	3. Güzel sant.	25	3,26	,40							
	4. Sınıf öğrt.	93	3,40	,43							
	5. Diğer	12	3,41	,53							
5. Akademik Gelişim	1. Sayısal	35	2,99	,59	Grup.arası	5,672	4	1,418	4,429	,002*	
	2. Sözel	87	3,08	,56	Grup içi	79,094	246	,320			
	3. Güzel sant.	25	3,24	,55							
	4. Sınıf öğrt.	93	3,32	,55							
	5. Diğer	12	3,52	,55							
6. Öz yeterlik (Toplam)	1. Sayısal	35	3,23	,32	Grup.arası	2,115	4	,529	4,213	,003*	
	2. Sözel	87	3,28	,34	Grup içi	30,995	246	,125			
	3. Güzel sant.	25	3,36	,33							
	4. Sınıf öğrt.	93	3,43	,37							
	5. Diğer	12	3,57	,35							

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(4-246)}=1,408, P<.05$). Başka bir deyişle

araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlikleri branşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Branşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik puanlarının ($\bar{X}=3,43$), sayısal (3,23) ve sözel (3,28) branşlardaki öğretmenlerden fazla olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, diğer (3,57), branşlardaki öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının sayısal (3,23) branş öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Öz yeterlik ölçeğinin olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutuna ilişkin puanların araştırmaya katılanların branşlarına göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-246)}=4,673, P<.05$). Branşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; diğer branşlardaki (3,71) öğretmenlerin olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin sayısal (3,32) ve sözel branş (3,34) öğretmenlerden fazla olduğu belirlenmiştir. Yine sınıf öğretmenlerinin (3,51) ortalamalarının sözel branşlardaki (3,34) öğretmenlerinin ortalamalarından fazla olduğu görülmektedir.

Öz yeterlik ölçeğinin etkili öğrenme öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların araştırmaya katılanların branşlarına göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-246)}=2,981, P<.05$). Branşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; diğer branşlardaki (3,65) öğretmenlerin etkili öğrenme öğretme süreci boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin sayısal branşlardaki (3,29) öğretmenlerden fazla olduğu belirlenmiştir.

Öz yeterlik ölçeğinin bireysel farklılıklar boyutuna ilişkin puanların araştırmaya katılanların branşlarına göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-246)}=4,431, P<.05$). Branşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; sınıf (3,40) öğretmenlerin bireysel farklılıklar boyutuna ilişkin öz yeterlik puanlarının sayısal (3,15) ve sözel (3,17) branşlardaki öğretmenlerden fazla olduğu belirlenmiştir.

Öz yeterlik ölçeğinin akademik gelişim boyutuna ilişkin puanların araştırmaya katılanların branşlarına göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-246)}=4,431, P<.05$). Branşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; diğer branşlardaki (3,52) öğretmenlerin akademik gelişim boyutuna ilişkin öz yeterliklerinin sayısal (2,99) öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmektedir. İnce sınıf öğretmenlerinin (3,32) ortalamalarının sözel branş (3,08) ve sayısal (3,32) branş öğretmenlerinin ortalamalarından fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Öz yeterlik Algıları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Mesleki kıdem	N	\bar{x}	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1. Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	1.1-5 yıl	44	3,28	,33	Grup.arası	,792	4	,198	1,214	,305	
	2.6-10 yıl	65	3,26	,39	Grup içi	40,295	246	,163			
	3.11-15 yıl	73	3,31	,42							
	4. 16-20 yıl	36	3,36	,39							
	5. 21 ve üzeri	34	3,44	,45							
2. Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	1.1-5 yıl	44	3,43	,35	Grup.arası	,745	4	,186	1,281	,278	
	2.6-10 yıl	65	3,37	,35	Grup içi	35,907	246	,145			
	3.11-15 yıl	73	3,39	,42							
	4. 16-20 yıl	36	3,50	,34							
	5. 21 ve üzeri	34	3,52	,38							
3. Etkili Öğrenme Öğretme Süreci	1.1-5 yıl	44	3,42	,34	Grup.arası	,722	4	,181	1,199	,312	
	2.6-10 yıl	65	3,35	,38	Grup içi	37,204	246	,151			
	3.11-15 yıl	73	3,39	,43							
	4. 16-20 yıl	36	3,50	,35							
	5. 21 ve üzeri	34	3,48	,38							
4. Bireysel Farklılıklar	1.1-5 yıl	44	3,25	,42	Grup.arası	,802	4	,200	1,035	,390	
	2.6-10 yıl	65	3,21	,43	Grup içi	47,828	246	,194			
	3.11-15 yıl	73	3,26	,45							
	4. 16-20 yıl	36	3,35	,42							
	5. 21 ve üzeri	34	3,37	,45							
5. Akademik Gelişim	1.1-5 yıl	44	3,27	,53	Grup.arası	2,670	4	,667	2,008	,094	
	2.6-10 yıl	65	3,02	,59	Grup içi	82,097	246	,332			
	3.11-15 yıl	73	3,23	,63							
	4. 16-20 yıl	36	3,24	,48							
	5. 21 ve üzeri	34	3,29	,54							
6. Öz yeterlik (Toplam)	1.1-5 yıl	44	3,35	,32	Grup.arası	,777	4	,194	1,483	,208	
	2.6-10 yıl	65	3,28	,35	Grup içi	32,333	246	,131			
	3.11-15 yıl	73	3,33	,39							
	4. 16-20 yıl	36	3,41	,32							
	5. 21 ve üzeri	34	3,44	,37							

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(4-246)}= 1,483, P> .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik gelişim boyutlarındaki davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algıları incelenmiştir. Ayrıca, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Öz yeterlik inançlarının boyutlarından olumlu sınıf ortamı oluşturma en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde algılanan boyut akademik gelişim olmuştur. Öz yeterlik inançları ile ilgili ölçeğinin diğer boyutlarına yönelik dağılımlara bakıldığında, etkili öğrenme öğretme süreci boyutunu sırasıyla, planlama ve öğrenmeyi geliştirme ve bireysel farklılıklar boyutlarının izlediği görülmektedir. Bu bulgu, öz yeterlik inançlarının en yüksek düzeyde algılanan boyutunun olumlu sınıf ortamı oluşturma, en düşük düzeyde algılanan boyutunun ise akademik gelişim olduğu sonucuna varan Taşkın ve Hacıömeroğlu'nun (2010) araştırma bulgularıyla uyumludur. Tabancalı ve Çelik (2013) tarafından yapılan öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada öz yeterlik inançlarının en yüksek düzeyde algılanan boyutunun etkili öğrenme öğretme süreci, en düşük düzeyde algılanan boyutunun ise planlama ve öğrenmeyi geliştirme olduğu sonucuna vararak bu çalışmanın bulgularıyla farklılaşmaktadırlar. Arslan (2008), öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitimi gerçekleştirme konusunda yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olduğunu belirtmektedir. Busch (1995) ise bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğunu söylemektedir. Sığırı, Tabak ve Güngör (2010), öz yeterlik ile dönüştürücü liderlik arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Yenice (2012), öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında ise orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Öğretmen öz yeterliği, öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenmesinin önündeki engelleri kaldırabileceklerine ilişkin öğretmenlerin kendilerine olan güvenleridir (Tabancalı ve Çelik, 2013). Öğretmenin eğitim

öğretim süreci içerisinde kendisine, konu ile ilgili bilgi ve birikimine, bilgileri organize ediş ve uygun yöntem teknik kullanarak öğretim sürecine uygulayışına olan güveni öz yeterlik inancı ile doğrudan ilgilidir. Öğretmen öz yeterliği boyutlarından akademik gelişim, öğretmenin kendisini öğretmenlik becerileri ve alan bilgisi açısından yeniliklere açık tutması, yeni öğrenmelerle gelişimini destekleyerek bunu öğrenme öğretme süreç ve becerilerine dâhil etmesi olarak açıklanabilir (Yaylacı, 2013). Olumlu sınıf ortamı ise, öğrencinin öğretmene güven duymasını, derse karşı olumlu bir tutum geliştirmesini ve başarı güdüsünü artırmasını sağlayacaktır (Deniz, Avşaroglu ve Fidan, 2006). Bu sonuç, öğretmenlerin ders esnasında sıcak, samimi bir ortam oluşturdukları ve etkili bir öğretim süreci sağladıkları ancak kendilerini geliştirmede ve yeni gelişmeleri takip ederek sınıf ortamına aktarmada isteksiz oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin öz yeterlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılaşma erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin lehine olmuştur. Bunun yanı sıra alt boyutlardan olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda da kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlerden yüksek, kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık göze çarpmaktadır. Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma yapan Ekici (2006), öz yeterlik inancını kadın öğretmenlerin daha olumlu algıladıkları sonucuna vararak bu çalışma ile benzer bulgulara ulaşmıştır. Cheung'de (2008), öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öz yeterlik düzeyinde kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Fakat literatür incelendiğinde öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Çimen, 2007; Yılmaz ve Çokluk- Bökeoğlu, 2008; Derbedek, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Saracaloğlu ve Aydoğdu, 2012; Tabancalı ve Çelik, 2013). Bunun yanında, Bleicher (2004) ve Korkut ve Babaoğlu (2012), çalışmalarında ise cinsiyet bakımından erkekler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Bu sonuç, toplumun kadın öğretmenleri, öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirdikleri için kendilerine erkek öğretmenlerden daha çok güvendiği ve bu da öz yeterlik inançlarını yükselttiği şeklinde yorumlanabilir. Türkiye'de öğretmenliğin, kadınlar için en eski ve en uygun meslek alanlarından biri olduğu düşünüldüğünde bu sonuç şaşırtıcı değildir.

Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik davranışlarına ilişkin

algılarının branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulgulanmıştır. Bu farklılaşma sayısal branştaki öğretmenlere göre sınıf ve diğer branşlardaki öğretmenlerin lehine olmuştur. Ekici (2006) yaptığı çalışmada branşın öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öte yandan, Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2009) araştırma bulguları bu araştırmayla paralellik göstermemektedir. Üstüner ve diğerleri'ne (2009) göre öğretmenin öz yeterlik inancı branşa göre farklılaşmamaktadır. Çelişkili görülen bu durum, örneklem gruplarının ve/veya ölçme araçlarının farklı olmasından kaynaklanabilir. Araştırma sonucu göz önüne alınarak, branş değişkenine göre farklılaşmanın sebebi, sayısal branşların, sınıf öğretmenliği ve diğer branşlara göre daha karmaşık olduğundan dolayı öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmediği şeklinde düşünülebilir. Öz yeterliğin alt boyutlarından olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının sözel branştaki öğretmenlere göre ve diğer branşlardaki öğretmenlerin de sözel ve sayısal branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri son düzenlemelerle birlikte dört yıl aynı öğrenciler ile bir arada olduklarından dolayı öğrencilerle daha çok vakit geçirmekte ve sınıfta olumlu atmosferini daha rahat yaratabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca branş bazında baktığımız zaman öğrencilerin gözünde diğer branşların (beden eğitimi, bilişim teknolojileri vb.) sayısal ve sözel branşlara göre daha eğlenceli bulunduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin olumlu bir sınıf ortamını daha kolay yaratabileceği ve bu da kendilerini yeterli hissetmesinde etkili olabileceği şeklinde söylenebilir. Bunun yanında, öz yeterliğin alt boyutlarından olan etkili öğrenme öğretme süreci ve bireysel farklılıklar boyutlarında ise diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalamalarının sayısal branştaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, akademik gelişim boyutunda da sınıf ve sayısal branşlardaki öğretmenlere göre diğer branşlardaki öğretmenlerin ve sözel branştaki öğretmenlere göre sınıf öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik davranışlarına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ekici, 2006; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Saracaloğlu ve Yenice, 2009). Bu bulgular, araştırmanın bulgularını

destekler niteliktedir. Bunun tersine, Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012) fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançlarını incelediği çalışmasında kıdemin öğretmenlerin öz yeterlik inancı üzerinde etkili olduğunu saptanmıştır. Bu etki, [(11-15)-(1-5)] arasında (11-15) yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine, [(16-20)-(1-5)] arasında (16-20) yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine, [(21-25)-(1-5)] arasında ve (21-25) yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine, [(25 ve üzeri)-(1-5)] arasında ve (25 ve üzeri) yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine ayrıca [(21-25)-(16-20)] arasında ve (21-25) yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine şeklindedir. Özetle Saracaloğlu ve Aydoğdu (2012), öğretmenlerin meslekte çalışma yılı arttıkça öz-yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin de artma eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun daha önce yapılan bazı çalışmaların sonuçları ile örtüşmemesi, örneklem gruplarının ve/veya ölçme araçlarının farklı olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Meslekte hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin kendilerine daha çok güveni artacak ve bu da kendilerini yeterli hissetmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bu sonuç beklenmeyen şaşırtıcı bir sonuç olarak görülebilir.

Araştırmanın önemli sonuçları şu şekilde özetlenebilir: 1) Öz yeterlik inançları ölçeğinin boyutlarından olumlu sınıf ortamı oluşturma en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde algılanan boyut akademik gelişim boyutu olmuştur. 2) Öğretmenlerin öz yeterlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılaşma erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin lehine olmuştur. 3) Öğretmenlerin öz yeterlik davranışlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşma sayısal branştaki öğretmenlere göre sınıf ve diğer branşlardaki öğretmenlerin lehine olmuştur. 4) Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik davranışlarına ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, eğitim-öğretim etkinliklerinin amaçlara ulaşmasında ortamının kalitesini arttırmak için öğretmen öz yeterlik algısının önemli olduğu düşünüldüğünde, öğretmen öz yeterlik algısını yükseltebilecek faktörlerin neler olabileceği konusunda nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yükseltilmesine yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir. Bununla beraber, öğretmenlerin meslektaşları ile daha çok mesleki işbirliği içerisinde olacakları uygulamalar geliştirilmeli, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için

fırsatlar yaratılmalı ve kendini geliştirmeye çalışan öğretmenler okul yöneticileri tarafından desteklenmelidir. Bu sayede araştırma sonuçlarında görülen öğretmenlerce düşük algılanan akademik gelişim boyutunun artış göstereceği düşünülmektedir. Araştırmacılara ise, bu çalışma nicel bir çalışma olduğu için daha detaylı bilgiye ulaşmak için gözlem, görüşme ve mülakat gibi nitel araştırmalar yapılarak desteklenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 101-109.
- Azar, A. (2006). Lisede seçilen alan ve ÖSS alan puanları ile çoklu zekâ profilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(2), 157-174.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. *General Learning Press*, 1-46.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*. 94-106.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. *New York: Cambridge University Press*.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 307-337.
- Bleicher, R. E. (2004). Revisiting the STEBI-B: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science & Mathematics*, 104(8), 383-391.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self efficacy and attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 147-158.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Cheung, Y. H. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35, 103-123.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Demirel, Ö. (2012). Öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 61-73.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 6(24), 87-96.
- Gibson, S. and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. and Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, 8, 269-282.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 10(2), 195-227
- Locke, E.A. ve Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. and Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of educational Psychology*, 81(2), 247.
- Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement.

- Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 51-65.
- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5 (2), 244-260.
- Saracaloğlu, A. S. ve Aydoğdu, B. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1 (1), 21-35.
- Sığrı, Ü., Tabak, A. ve Güngör, H. (2010). Öz yeterliğin dönüştürücü liderlik üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Istanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 51-66.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Şen, H. Ş., ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 99-116.
- Tabancalı, E. ve Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Taşkın Şahin, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen öz yeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 63-75.
- T Ü R K D İ Ğ K U R U M U . (2 0 1 3 , K a s ı m 8) . K a s ı m 8 , 2 0 1 3 t a r i h i n d e http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.527d288ceb57a2.58013686 adresinden alındı
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-16.
- Yaylacı, A. F. (2013) Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 25-40.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 36-58.
- Yılmaz, K., ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, 143-167.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in changing societies*, 202-231.

Kent Meydanları: Gelişimleri, İşlevleri ve Dönüşümleri

Gülizar ÇAKIR SÜMER*

Geliş Tarihi: 28.03.2014
Kabul Tarihi: 28.05.2014

Öz

Kent hayatının ana merkezi olan ve kentin kişiliğini yansıtan meydanlar, geçmişten günümüze farklı amaçlara hizmet etmiş ve bunlara bağlı olarak farklı biçimlerde tasarlanmıştır. Meydanlar, alışverişin yapıldığı, gösteri ve şenliklerin düzenlendiği, suçluların sorgulandığı, cezaların uygulandığı, insanların bir araya gelerek kentli olmayı öğrendiği mekanlardır. Meydanların sahip olduğu işlevlerin anlamı batılı toplumlar tarafından iyi bilindiğinden dolayı meydanlara verilen önem de o derece yüksek olmaktadır. Ancak bazı toplumlarda bu bilincin yeterli düzeyde olmaması nedeniyle meydanlar işlevleri dışında hizmet sunmaktadır. Meydanların kentleşme sürecinde farklı amaçlara hizmet etmesi nedeniyle işlevsizleştiği bu tür toplumlarda ve Türkiye'de meydanların yeniden işlevsel hale getirilmesi zorunlu olup, bu konuda Türkiye'de çalışmaların hız kazandığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı kentliler için diğer işlevlerine ek olarak en önemli sosyalleşme mekânı olan meydanların tarihsel süreçte sahip oldukları işlevleri ve bu işlevlerde meydana gelen değişimi ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Meydan, kent meydanları, kentsel işlevler

* Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, İİBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü.
gcsumer@inonu.edu.tr

The City Squares: Their Development, Functions and Transformation

Abstract

Squares which are the center of the urban life and which reflect the character of the city, have served for different purposes from past to present and have been designed in different forms depending on the purposes they have served for. The squares are the venues, where the trade is made, where the demonstrations are held and the festivals are organized, where the criminals are interrogated and the sentences are carried out and where the people gather around and learn how to be commoner. Since the meaning of the functions that the squares have are known better by the western societies, the significance, attributed to the squares are high as well. However, in some societies, due to the fact that this perception is not at a sufficient level, the squares serve up to the purposes that they are not intended to serve. In such societies and in Turkey, where the squares are rendered dysfunctional due to their use for different purposes in the urbanization process, it is mandatory to render the squares re-functional and it is also seen that the works in this regard gained momentum in Turkey. The purpose of this study is to put forth the functions of the squares, which are the most important venue for socialization for the commoners within the historical progress in addition to their other functions and to present the change which has occurred in such functions.

Keywords: Square, urban squares, urban functions

Giriş

Kentlerin hacim olarak büyümesi, mevcut olan kentlere yenilerinin eklenmesi ve buralarda yaşayan nüfusun artması anlamına gelen kentleşme, 20. yy'ın en önemli özelliklerinden biridir. Kentleşme sürecinde kentliler kadar kentsel mekan da önemli değişimlere uğramıştır. Kentlere özgü olan pek çok yapı ve özellik değişmekte, bu yapılara yenileri eklenmekte, işlevsizleşen kurumların yerine yenileri eklenmektedir.

Günümüzde küreselleşmeyle birlikte tek kültür egemenliğinde bir dünyada kimliksizleşen, özgünlükten uzak kentlerde yaşanılmakta ve bu süreçte en fazla zararı kentsel parçalanmanın etkisiyle erozyona uğrayan kamusal alanlar görmektedir (Oktay, 2011, 9). Kentsel kamusal mekanlar, kamunun kullanımına açık olan sokaklar, parklar, yeşil alanlar, pazar yerleri, yollar, piknik alanları ve meydanlardır. Toplumsal kurallar çerçevesinde kullanılmakta olan bu mekanlar, günlük kentsel hayatta insanların çeşitli ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Ancak, kentlerin dönüşüm sürecinden kent meydanları da büyük ölçüde etkilenmekte ve ihtiyaçlara göre yeniden şekillenmektedir.

Kent, henüz sabit bir yerleşim yeri olmadan önce bile insanların belli dönemlerde (aynı büyü adetlerini ya da dinsel inançları paylaşmaları, ölülerini ziyaret etmeleri vb. nedenlerle) bir araya geldikleri bir toplanma yeri özelliğini taşımıştır (Mumford,2007, 20, 21). Kentin bir toplanma yeri olması, tek tek evlerin, iş yerlerinin ve kamusal mekânların bir araya geldiği bir toplanma yerinden daha öte bu mekân içerisinde insanların ayrıca sosyalleşme, eğlenme, dinlenme, alışveriş gibi belli ihtiyaçlarını giderme amacıyla bir araya toplandıkları mekânı da ortaya çıkarmıştır. Kent özü itibariyle toplanma alanı olduğundan bu alanda toplanılacak özel bir mekanın varlığı da kenti kent yapan ana unsurlardan olmuştur. Meydanın taşıdığı bu önemi tarih boyunca var olmuş çeşitli uygarlıklarda görmek mümkündür.

Meydanlar, insanların belli amaçlarla toplanma güdüsünün bir sonucu olarak, bazen kendiliğinden bir süreç olarak bazen de planlı bir biçimde ortaya çıkmış ve var olduğu dönemin özelliğine göre şekillenmiştir. İster köyde ister kentte olsun insanlar mutlaka bir mekan belirleyip orada toplanmışlardır. Dolayısıyla kentlerde olduğu gibi köylerde ve hatta mahallelerde bile kent meydanlarının sahip olduğu unsurlara sahip olmasa da, benzer işlevleri gerçekleştiren bir alan mutlaka var olmuştur. Kent meydanları bu anlamda kenti kent yapan insan unsuruyla birlikte belli yapı ve işlevleri de bünyesinde taşımıştır. Önemli anıtsal yapılar ve kurumlar ile ulaşım ağının yoğun olduğu meydanlar, kentin yerlisi kadar yabancı için de temel uğrak yeri olup, kent

kültürünün öğrenildiği ve aktarıldığı ana mekânlardır.

Dünya giderek kentleşmekte ve kentlerin yapısında önemli dönüşümler ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte kentliler için önemli sosyo-kültürel amaçlara hizmet eden kamusal mekanlar değişmekte, farklı yapılara bürünüp; farklı amaçlara hizmet etmektedir. Bu anlamda yapı, insan ve araç yoğunluğuyla birlikte artan mekan sıkıntısı kent meydanlarını, kent insanı için kullanılamaz, ulaşılmaz hale getirdiği gibi amaçları bakımından da işlevsizleştirmektedir. Batılı toplumların kent meydanları büyük oranda sosyo-kültürel amaçlara hizmet etmekteyken, Türkiye'de meydanlar bu işlevlerden çok, kent trafiğinin ana merkezi haline gelmiştir. Bu da Türkiye'de, meydanlardan beklenen işlevleri etkisizleştirmektedir.

Son dönemlerde pek çok ülkede meydanlar, kent planlamanın önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Kentsel dönüşüm projeleri kapsamında kentlere ya yeni meydanlar inşa edilmekte ya da var olan meydanlar daha işlevsel hale getirilmektedir. Meydanların canlandırılmasıyla hedeflenenler arasında, meydanın çekim merkezi olarak düzenlenerek kentlinin kentle ve kentlilerle olan temasının sağlanması, turizmin canlandırılması, yayalaştırma sonucu alışverişin artması, ana ulaşım kavşağı olmalarından ötürü gürültü, egzoz kirliliğinin, trafik sıkışıklığının azaltılması ve benzer nedenler yer almaktadır.

Bu çalışmada toplumlar için önemli kentsel unsurlardan olan meydanların gelişimi, sahip olduğu işlevler, bu işlevlerde meydana gelen değişimlerin neler olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bunun için tarihsel süreçte farklı toplumlarda kent meydanlarının yapı ve işlevleri ortaya konularak aynı çerçevede Türkiye'deki kent meydanları da incelenmiştir.

Kent Meydanı Kavramı ve Meydanların İşlevleri

Kent meydanları, kentin kimliğini, kültürünü yansıtan en önemli kamusal mekanlardır. İnsanların ev ve iş yerlerinden sonra en çok kullandıkları temel alanlardandır. Kentlerin aynası olan meydanlar, kentin yabancı için, kent hakkındaki temel bilgileri sunan vitrin niteliğindedir ve kent meydanıyla kastedilen şey kentin merkezidir.

Kentin genellikle merkezinde olan meydanlar, açık ve geniş alanlardır. Etrafında çoğunlukla, kamusal yapılar, anıtlar, çeşmeler, dükkanlar ve diğer önemli unsurlar yer almakta olup, insanların bir araya geldiği, sokak ve caddelerin birleştiği alanlardır. Kentin en önemli unsurlarından olan meydanlar hemen her çağda önemini korumuş ve pek çok işlevi gerçekleştirmiştir.

Kent meydanı, kentlinin sosyal, kültürel, siyasal ve ticari amaçlar için

kullandığı kısaca kentsel yaşamın geçtiği önemli bir kamusal alandır (Özer ve Ayten, 2005, 96). Kentte barınacak, gidecek bir yeri olmayanların kendilerini rahat hissettikleri, kendilerini kente ait ve onun bir parçası gibi hissettikleri mekanlardır.

Meydanlar tarihsel süreç içinde ticaret, yönetim, kültür, eğlence çeşitli işlevler yüklenmişlerdir. Bir kentte birbirinden farklı işlevlere sahip çok sayıda meydan bulunabilir (Uzun,2006,16). Meydanlar pek çok işlevi barındırmaları yanında; pazar kurulan meydanlar, dinsel yapıların yer aldığı meydanlar, büyük caddelerin kesişme noktasında yer alan meydanlar, gösteri alanları, yeşil alan ve spor alanı, sergi ve eğlence meydanları gibi belli bir amaç ve yapısı olan meydanlar olarak sınıflandırılmaktadır (Keleş, 2012, 11). Bu işlevlerinin yanı sıra birbirlerini tanımayan bireylerin de bir araya gelmelerine fırsat veren, farklı davranış ve kültür biçimlerinin gözlemlenebildiği, kentlilik bilincinin oluştuğu mekanlardır. Meydan aynı zamanda içinde barındırdığı dini yapılar, çeşmeler ve oturaklarla, burada zaman geçirenlerin ibadet etme, dinlenme ve su gibi ihtiyaçlarının giderilmesinde kolaylık sağlamaktadır.

Meydan kavramı farklı kültürlerde ve farklı dönemlerde değişik adlarla anıldığı gibi işlevsel olarak da farklılıklar taşımaktadır. Agora, forum, piazza gibi alanlar kentin en önemli unsurlarından biri olarak çeşitli işlevlere sahip olmuştur.

İlkel toplumların çoğu, ortada bir meydan bırakan yerleşmelerde yaşamıştır. Bu anlamda Güney ve Kuzey Amerika'da ve Afrika'da yerlilerin kurduğu yerleşimler üç farklı örneği temsil etmektedir. Bu yerleşmelerde yapılar, bir çember üzerinde sıralanmış ve bu sıralanma nedeniyle orta mekân, hemen hemen daire olan bir meydana dönüşmüştür. Bu meydanın ortasında, yani en önemli yerinde, en önemli kişinin konutu bulunmaktadır (Tümer, 2007).

Dünyada ilk kentlerin ortaya çıktığı Mezopotamya'da kentsel meydanlar olarak nitelenecek alanlara ilişkin olarak sağlam bilgi ve kanıtlar bulunmamaktadır. Kent hayatında meydan olgusuna, daha sonraki dönemlerde Batı uygarlığına ait kentlerde rastlanılmaktadır.

Agora; Yunan klasik döneminde, sitenin yönetim, politika ve ticaret işlerini konuşmak için halkın toplandığı alan, halk meydanı (Türkçe Sözlük, 28) olarak tanımlanmaktadır. Agora öncesinde en önemli kutsal yapı olan akropolis yüksek bir platform üzerine inşa edilir ve diğer kent yapı ve unsurları bunun etrafında yer alırdı. Dinsel işlevlerin egemen olduğu kentlerde zamanla ticaretin canlanmasıyla “agora” denen açık alan en önemli unsur haline gelmiştir. Mumford (2007, 173),Yunan kentinin tohumunun daha önce köy

içinde atılmış ve gelişmiş olduğunu, formel pazar yeri olan agoranın, ihtiyar meclisinin toplandığı, komşuların ürün değiş tokuşu yaptığı, bütün köy halkını alacak kadar geniş ve kullanışlı açık alanın, köy meydanının aynısı olduğunu ifade ederek, meydanın aslında kent hayatından daha eskiden köy hayatı içinde de var olduğuna dikkat çekmektedir.

Eski Yunan kent devletlerinde ortaya çıkmış olan agora, kamusal yapıların çoğu ile insanları sürekli temas halinde tutarak, ticaret, sanayi ve dinin başlıca odağı olmuştur. Bu meydan kentte yaşayan insanların ev ve iş dışında en fazla zaman geçirdikleri yer olarak toplumsallığın ve siyasetin merkeziydi (Kılıçbay, 2000, 42). Agora gerçekte sadece kamusal bir yer değil, kentin merkezi ve atan kalbiydi. Halk için bir toplantı yeri ve yalnızca belirli olaylarla canlılık kazanmazdı (Wycherley, 2011, 71-72). Kentin dinamik bölgesi olan agoranın tanrı olarak kabul ettikleri güçlere kurban verilen ve dua edilen yüce toplanma yeri olan tapınak bölgesinden ayrı tutulması, en başından beri süregelen bir tutumdur. Bir yanda tapınak, bir yanda kahramanlardan birine ait heykel veya çeşme ya da zanaatçıların işliklerinin yer aldığı, ortada ise köylülerin ürünlerini getirip sattığı küçük seyyar dükkanlarla tezgahların bulunduğu açık bir alandır (Mumford, 2007, 190-191). Yunan düşüncesinde agora, yol ağına bağlı, suçlu ve sanıklar dışında herkesin girebildiği bir açık alan olarak kalmıştır (Owens, 2000, 155).

Romalılar zamanında Roma'da ve diğer kentlerde kamu işlerini konuşmak için halkın toplandığı alan (Türkçe Sözlük, 714) olan forum, Roma kentinde agoranın benzeri işlevlerin gerçekleştiği yerdir. Romalılarda akropolisle agoranın bir araya getirilmiş hali olan forum için ana caddeler kentin orta yerinde kesişecek şekilde tasarlanmıştır. Ortaya kutsal emanetler için bir temel kazılmış olup forumun genel ve ideal inşa yeri burasıdır (Mumford, 2007, 256). Birçok taşra kenti ve özellikle İmparatorluğun batı kısmında forum, portikolar, dükkanlar ve belediye binası olarak hizmet veren ve bir tapınakla birlikte bulunan bir bazilika ile çevrili olup, yönetim ve ticaret işlevlerini barındıran standart bir merkez olarak gelişmiştir (Owens, 2000, 156).

İtalyan kentlerinin kamusal alanı olan piazzalar ise toplumsal ve ekonomik hayatın odağı olarak ilk bankalara ev sahibi olmuş, nakit akımı ve ekonominin düzenlenme alanı olmuş, her kilise ve tarikat buraya bakan bir dinsel bina edinmenin peşine düşmüş ya da vaazlar doğrudan meydana verilmiştir (Kılıçbay, 2000, 43).

Ortaçağ kent meydanı ekonomik ve toplumsal yaşamın odak noktasıdır. Pazaryeri işlevine sahip olan meydanın etrafında bu dönemde

kiliseler yer edinmeye başlamıştır. Kilise hakim karakterdeki figürdür (Taşçı, 2012, 133). Ortaçağda kente egemen olan ana yapılar kilise, lonca ve belediyedir. Bu anlamda kentin bu önemli unsurları daima meydanla birlikte düşünülmüş ve meydanlar tüm bu yapılarla birlikte kent yaşamının merkezi olma işlevini sürdürmüştür.

Sanayi Devrimi'yle birlikte kentlerin yapısı büyük bir dönüşüme uğramış, kentleşme sürecinin hızı ve biçimi değişmiş, kentin sosyal, ekonomik ve fiziksel yapısı büyük bir değişim süreci geçirmiştir. Ortaya çıkan sanayi kentinde meydanlar da daha farklı yapı ve işlevlere sahip olmuştur. Bu dönem ekonomik, sosyal ve siyasal olaylarla meydanlara çıkıldığı dönemdir. Kırsaldan sanayi kentine yönelen nüfus, kenti daha kalabalık hale getirmiştir. Bu durumda kent meydanları daha önemli hale gelmiş, kalabalık nüfusun evinden işine, işinden evine taşınması önemli bir sorun olmuştur. Artan araç trafiği kalabalık kentleri yaşanılmaz hale getirmiştir. Bu dönemde açık alanlar olarak meydanlardan ulaşım amaçlı yararlanılmaya başlanılmış olup trafik, gürültü, kirlilik, kalabalık gibi olumsuz etkiler, kent meydanlarını asıl işlevinden uzaklaştırmıştır. Tüm bu gelişmelerle birlikte kent merkezinde yer alan meydanları bu olumsuzluklardan kurtarmak ve daha çekici işlevlerle donatmak adına kent yönetimleri tarafından meydanların canlandırılması projeleri hayata geçirilmeye başlanmıştır.

Toplumların sahip oldukları ekonomik, kültürel ve sosyal yapılar meydanların kullanımını farklılaştırmakta ve meydanlar ait oldukları toplum yapısına göre şekil almaktadır. Meydanlardaki değişim yüzyıllar önce başlamış ve yavaş ilerlemiş olmasına rağmen, pek çok alanda yaşanan gelişmeler meydanları da yok etmeye başlamıştır. Gazete, radyo ve televizyon gibi iletişim araçları meydanların haber yapma ve yayma görevini üstlenmiş durumdadır (Barkul ve Tönük, 2000, 33).

Kentlinin sosyo-ekonomik ve kültürel anlamda dönüşümünde önemli görülen etkinlikler, faaliyetler ve tanıtımlar bu meydanlarda sergilenerek kentlinin haberdar olması sağlanırken, ilanlar ve duyurular da buralarda yapılmaktadır. Bu alanlar, farklı sosyal grupların karşılaşma ve birbirini tanıma mekanı olmuştur. Kentin en değerli mekanı olduğundan en önemli yapılar (dinsel, yönetsel, iktisadi, sosyal) burada yer almaktadır.

Bu alanlar bazen miting amaçlı kullanılırken, bazen de iftar çadırlarına, ramazan eğlencelerine, kültürel faaliyetlerin sergilenmesine hizmet etmektedir. Yangın, deprem gibi doğal afetlerde toplanılan ve cankurtaran görevi gören mekanlardır. Kentlileşmek, o kentin değerlerini öğrenip özümsemek için sıklıkla uğranılması gereken, sıkça zaman geçirilmesi gereken

bir mekandır. Kent kültürünün propagandasının yapıldığı, hakim ekonominin simgelerinin yer aldığı, ekonomik ve ideolojik yapının ana unsurlarını sergileyen bir yerdir.

Kentin, kentlinin ve eğer başkent ya da metropol meydanıysa ülkenin ve dünyanın nabzının buralarda atması ve buradaki eylemlerin daha büyük yankılar uyandırması söz konusudur (Tümer, 2000, 12).

Meydanlar kamuya ait alanlar olduğundan gelip geçme amaçlı değil, uzun süre kalınabilen, kimsenin rahatsızlık duymayacağı yerlerdir. Bu nedenle meydanlar hem kalabalık hem de insanların yavaş hareket edebilme imkanının olduğu yerlerdir. Bu mekanlar belli bir gün için tören, miting, konser, eğlence gibi herhangi bir amaca ayrılmamışsa erişimin rahat olduğu, erişimde bir sınırlamanın olmadığı yerlerdir. Ayrıca bu tür etkinliklere katılım ücretsiz olduğundan aynı zamanda kentlinin sosyal ve kültürel anlamda gelişimine fayda sağlamaktadır.

Dünya'da Kent Meydanları

Kent meydanları ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasal yapısına göre şekillendiğinden, bu durum meydanlara da yansımakta ve birbirinden farklı yapıda meydanlar ortaya çıkmaktadır. Yukarıda sayılan işlevlere ve unsurlara sahip olan meydanların önemli bir etkisi, ülkenin tanıtımına yaptığı katkı boyutundadır. Hemen her ülkede meydanlar, ülkelerin en önemli turizm merkezleri haline gelmiştir. Ayrıca önemli meydanlar büyük oranda ülkelerin başkentlerinde, eskiden yönetim merkezi olmuş büyük kentlerde ya da ekonomik önemde olan kentlerde yer almaktadır. Örnek olarak seçilen dünyanın önemli bazı kentlerindeki meydanlarda yer alan unsurlar, meydanların yönetsel, dinsel, askeri ve kültürel işlevlerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Meydanların etrafında genelde dinsel yapılar (katedral, cami), anıt kuleler, önemli kişilerin heykelleri, müze, saray, kütüphane yer almaktadır. Bu genellemenin istisnası olarak ABD-New York'taki Times Meydanı verilebilir. Bu meydan yüksek gökdelenlerle çevrili olup, Amerikan kültürünün önemli parçaları olan fast-food restoranlar ve eğlence merkezlerini içermektedir.

Amerikan şehrinde meydan büyükçe bir alanı kaplamakla birlikte etrafı yüksek binalarla çevrili olduğundan kapalılık hissi vermektedir ve meydan Avrupa'da olduğu gibi kentlerin ayrılmaz bir parçası olmayıp daha çok sanayi toplumu insanının günlük ulaşım ihtiyacını karşıladıkları kavşak ve rekreasyon alanı konumundadır (Taşçı, 2012, 111).

Çizelge 1: Seçilmiş Ülke Örnekleriyle Meydanlar ve Meydanlarda Yer Alan Yapılar

Ülke	Meydan adı	Bulunduğu Kent	Meydanda yer alan yapılar
Rusya	Kızıl Meydan	Moskova	-Kremlin Sarayı -Lenin Mozolesi -Aziz Basil Katedrali
Rusya	Saray Meydanı	Saint Petersburg	- Hermitage Müzesi - Kış Sarayı -47,5 m. yüksekliğinde sütun
Çin	Tiananmen Meydanı	Pekin	-Kahramanlar Anıtı -Mao Zedong'un Anıt kabiri -Anıtsal kule
ABD	Times Meydanı	New York	-Gökdelenler -eğlence bölgesi
İngiltere	Trafalgar Meydanı	Londra	-Amiral Nelson Heykeli -Müze
İtalya	San Marco Meydanı	Venedik	-San Marco Bazilikası -99 m. yükseklikte çan kulesi -Dojlar sarayı -Sansovino Kütüphanesi
İran	Nakş-ı Cihan Meydanı	İsfahan	-Şah Cami -Şeyh Lütfullah Cami -Bab-ı Ali Sarayı
Mısır	Tahrir Meydanı	Kahire	-Cami -Heykel -Müze ve resmi kurumlar
Türkiye	Sultan Ahmet Meydanı	İstanbul	-Ayasofya Müzesi -Dikilitaş -Sultan Ahmet Cami -Alman Çeşmesi

Kaynak: Öztaşkın,2008; Sabah Gazetesi, 2013; Tümer, 2000, 14; Feraboli,2007.

Yukarıdaki listeyi uzatmak mümkündür ancak görünen gerçek şudur ki tüm meydanlar aslında şehirlerin, milletlerin ve devletlerin birer tarihi belgeleridir. Sadece meydanların tarihini araştırıp yaşanan hadiseleri incelemek bile o devrin tarihinin anlaşılmasında yardımcıdır (Yedikardeş, 2012). Bu anlamda kentin meydanında yer alan heykeller çoğunlukla o ülke için büyük fedakârlıklar yapmış ve kahraman ilan edilmiş kişilere ve devlet kurucularına aittir. Bu anıtsal yapılar o ülkenin tarihine bu anlamda ışık tutmaktadır. Bu anlamda kentte yaşayan ya da ziyaretçi olarak gelenlere, oranın yerli tarihini aktarmada en önemli araçlar olarak işlev görmektedir.

Kentlerin genişlemesi, kentsel nüfusun artması ve kentsel işlevlerin karmaşıklaşması, kentlerde tek meydanı yetersiz hale getirmiş ve birden fazla meydan inşası büyük kentler için zaruri hale gelmiştir. Özellikle kalabalıklaşan büyük kentlerde koşuşturmacanın ve kalabalığın içinde insanların rahatça soluk alabileceği mekanlar oluşturmak ya da var olanları kentliler için daha verimli hale getirmek kent yönetimleri için daha da önemli bir görev haline gelmiştir.

Kent meydanları, gelişmiş ve kentlilik bilincine ulaşmış toplumların oluşturup koruyabileceği, insanlığa sunulmuş armağanlardır. Bunun için kent meydanları Avrupa'da büyük bir titizlikle korunmaktadır (Kaftancı, 2000, 20). Kent meydanlarının kentli dünyada farklı amaçlara hizmet etmesi ve yeniden canlandırılması hedeflenmekte ve bu amaçla çalışmalar yapılmaktadır.

1920'li yıllarda Almanya-Berlin'deki Potsdam Meydanı, Avrupa'nın, trafiği en yoğun olan büyük kent meydanı olarak tanınmıştır. 1991'de Berlin Duvarı'nın yıkılmasıyla, bu meydanın günün koşullarına uygun olarak yeniden yapılandırılması gündeme gelmiştir. Bu amaçla meydanın, gece-gündüz yaşayan, çok amaçlı kullanıma sahip, alışveriş birimlerini, kültürel yapıları, konutları, büroları kapsayacak biçimde bir kent merkezi olarak tasarlanması hedeflenmiştir (Çimen, 2002, 41).

Londra'daki (İngiltere) Trafalgar Meydanı'nın da trafik yollarıyla çevrili bir ada gibi düzenlenmiş olması, yaya geçişlerini ve kentlinin meydanla olan ilişkisini büyük oranda engellemiştir. Bu sorunları gidermek, meydanın yayalar için kolay erişilebilir, Londralılar ve ziyaretçiler için günlük kullanımının sağlanması ve gerekli mekanların yer alması için kentsel dönüşüm projesi hazırlanmıştır. Projeye, meydanın kentin ana kamusal alanı olarak düzenlenmesi hedeflenmiştir (Şişman ve Kibaroglu, 2009). 2003 yılında inşaatı tamamlanarak yeniden açılışı yapılan meydan, yaya kullanımına uygun hale getirilmiştir (london.gov.uk, 2014).

Barselona'da (İspanya), kentsel dönüşüm plan ve projeleri hazırlanırken en çok üzerinde durulan konu meydanlar olmuştur. Çünkü bu ülke kültüründe meydanlar ve sokaklar yayalara aittir. Ayrıca yayalaştırılan sokak sayısının artmasıyla birlikte esnafın gelirinin yükseldiği görülmüştür (Marmara Belediyeler Birliği, 2012). Kent meydanlarını canlandırma projelerine verilen önem aslında meydanın Avrupalı toplumlar için kentin ayrılmaz bir parçası olarak görüldüğünün ve böyle bir kültürün yerleşik olduğunun ifadesidir.

Yukarıda verilen örneklerin dışında, Tunus'ta başlayıp Mısır, Libya, Suriye gibi ülkelerde genişleyerek devam eden Arap Baharı, geniş toplumsal ayaklanmalara sahne olmaları bakımından kent meydanlarını gündeme taşımıştır. Ayrıca Türkiye'de Taksim Meydanı projesiyle başlayan olaylar da meydanları tekrar gündeme taşımada etkili olmuştur. Siyasal ve toplumsal olayların meydanlarda gerçekleşmesi, ülkelerin ana çekim merkezi olan meydanların turistler için önemini azaltmakta, meydanda yer alan unsurlar olaylardan ve müdahalelerden zarar görmektedir. Bu nedenle ülkenin ve kentlerin tanıtılmasında önemli aktörlerden olan meydanların sosyal, kültürel

ve rekreasyonel işlevlerle donatılmaları büyük önem taşımaktadır.

Osmanlı'dan Günümüze Meydanlar

Bugün Türkiye'de var olan kent meydanları ve işlevlerini ortaya koymak için öncelikle Osmanlı'da meydanın ne anlam ifade ettiği, ne tür işlevlere sahip olduğu ortaya konulmalıdır. Böylece, Türkiye'de meydanların ne anlam ifade ettiği ve ne tür dönüşümlere uğradığı sağlıklı bir şekilde ortaya konulabilir. Bu anlamda böyle bir inceleme Osmanlı'da ve Türkiye'de olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir.

Osmanlı Dönemi'nde Kent Meydanları ve İşlevleri

İnsanların belli amaçlarla toplanma isteğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olan ve tarih boyunca farklı uygarlıklarda farklı amaçlara hizmet eden meydanlar, Türk toplumunun da önemli mekanları arasında olmuştur. Türkiye'nin en büyük ve en ünlü meydanlarının yer aldığı İstanbul'da bu durumu görmek mümkündür. Kuban'a göre (2010, 6) Osmanlı öncesi dönemde halkın toplandığı yerler olan forumların yerine Osmanlı dönemiyle birlikte oluşturulan yeni kent yapısı içinde toplantı ve ortak yaşam merkezleri olan cami ve külliyeler yerleşmiştir. Büyük forumlar Osmanlı Dönemi'nde yavaş yavaş dolmuş ve üzerine çoğunlukla büyük anıtlar yapılmıştır.

Bugün Türkiye'de var olan meydanların bazıları Osmanlı dönemine hatta daha eski uygarlıklara kadar uzanmaktadır. Buna örnek olarak, Bizans ve Osmanlı'ya başkentlik yapmış İstanbul'un Sultan Ahmet Meydanı (At Meydanı) ve Beyazıt Meydanı gösterilebilir. Bunların dışında İstanbul'da bulunan diğer önemli meydanlar arasında Taksim Meydanı, Çemberlitaş Meydanı, Et Meydanı, Aksaray Meydanı, Eminönü Meydanı yer almaktadır. Bu meydanlar yalnızca Osmanlı Dönemi'nde değil daha önceki ve sonraki dönemlerde de önemli işlevlere sahip olmuşlardır.

Konstantin, İstanbul'u yeniden kurarken Sultan Ahmet Meydanı'nı seçmiş; Saray, Patrikhane ve Hipodrom buraya yapılmıştır. Osmanlı Dönemi'nde, yıkılan sarayın yanına Topkapı Sarayı yapılmıştır. Ayasofya en önemli cami haline gelirken, hemen yanına Sultan Ahmet Cami inşa edilmiş, Hipodrom ise At Meydanı'na dönüşmüştür (Çetin,2012, 23).

Hipodrom olarak da bilinen Sultan Ahmet Meydanı dikdörtgen şeklinde tasarlanmış olup, Bizans döneminde at ve araba yarışlarına, imparatorların taç giyme törenlerinin yanı sıra, büyük ayaklanmalara ve korkunç katliamlara tanık olmuştur (Tümer, 2007). Osmanlı zamanında At Meydanı olarak anılan bu alanda şehzadelerin sünnet ve evlenme törenleri

yanında kanlı olaylar ve ayaklanmalar da gerçekleşmiştir (Gültekin, 2000, 18). Osmanlı'da bir dönem Sarayda padişahın huzurunda seyrettirildikten sonra filler, At Meydanı'nda halka da seyrettirilirdi ki bu merasimli seyre “fil teması” denilmekteydi. 93 Harbi ve Balkan Savaşları sırasında Rumeli'den göç etmek zorunda kalanlara bir süreliğine geçici toplanma yeri olarak hizmet eden bu Meydan, 1919'da İzmir'in Yunanlılar tarafından işgalini protesto etmek için yapılan mitinge de sahne olmuştur (Fahri, 2010, 34, 86).

Taksim Meydanı 17. yy'da top atış talimleri için kullanılan bir boş sahayken, Osmanlı'nın son dönemine kadar toplanma yeri, Cumhuriyet döneminde ise tören alanı olarak kullanılmıştır. Heykel, postane, otel, kültür merkezleri ve ulaşım hizmetlerini bünyesinde barındırdığından halkın çoğunu kendine çekme potansiyeline sahip olmuştur (Souici, Kılınçaslan, 2005, 99).

İstanbul'un en eski meydanlarından olan Beyazıt Meydanı'nda törenler yapılmakta ve fener alayları buradan başlatılmaktaydı (Çetin, 2012, 36). Eski Beyazıt Meydanı'nda caminin yanında imaret, karşısında medrese, daha uzağında hamam bulunmaktadır (Cansever, 2010, 110).

Et Meydanı ise, Yedikule'deki ve sur dışındaki mezbahalarda kesilen hayvanların etleri, atlara yüklenerek o meydana getirildiği (Tümer, 2007) için bu adı almıştır. Ayrıca burada bir dönem dokumacılar ve havlu imalatçıları da faaliyet göstermiştir (Çetin, 2012, 69).

Tanzimat reformlarıyla birlikte Batılı toplumlarla kurulan ilişkiler sonucu, modernleşmenin bir gereği olarak yönetsel, ekonomik, siyasal ve toplumsal alanlarda olduğu gibi kent planlama alanında da düzenlemelere gidilmiştir.

Reformlar çerçevesinde İstanbul'un en eski ve ünlü meydanları olan (Hipodrom) At Meydanı ve Beyazıt Meydanı'nın batılı modelde birer meydan olarak düzenlenmesine yönelik birkaç proje denendiyse de başarılı olunamamıştır (Çelik, 1998, 92-96). Yönetim alanında yapılan düzenlemelerden biri hükümet konaklarının inşa edilmesidir. Bunun kent planlamasına yansması ise hükümet meydanlarının oluşturulmasıdır.

19. yüzyıla kadar taşralarda ve başkent İstanbul'da bakanlık, hükümet konağı, adliye, gibi binalar yoktur. Bu kamu hizmetleri kiralanan konaklarda yürütülmektedir. Ancak Tanzimat'la birlikte girilen süreçte atılan en önemli adımlardan biri olarak, devlet işlerinin düzenli bir biçimde yürütülmesini sağlayacak devlet daireleri ve hükümet konakları ortaya çıkmıştır (Ortaylı vd., 1984, 3-4). Bu konakların yapıldığı yerler meydan olarak düzenlenmiş ve hükümet meydanları adını almıştır. Ancak bu meydanların günümüz meydanlarının sahip olduğu işlevlere sahip olduğu söylenemez; bunlar daha

çok bir yönetim merkezi işlevi görmüşlerdir.

Devletin otoritesini, sınırlar içerisindeki her yerde göstermeyi amaçlayan yaklaşımın somut ifadesi olan hükümet konakları Osmanlı Devleti'nin her köşesinde inşa edilmiş olup kentlerin gelişiminde de belirleyici olmuştur (Yazıcı, 2012, 955). Bu meydanlar Cumhuriyet ile birlikte de kullanılmış olup, bunlara ek olarak yeni cumhuriyet meydanları oluşturulmuş veya adı değiştirilerek eski hükümet meydanları cumhuriyet meydanlarına dönüştürülmüştür.

Sanayi Devrimi'yle ulaşımda meydana gelen gelişmeler ve özellikle tren yolu ulaşımı, kentlerde yeni bir meydan tipini ortaya çıkarmıştır. Dünyanın her tarafında olduğu gibi ülkemizde de gar meydanları bu dönemde ortaya çıkmaya başlamış, ancak Batı'dan farklı olarak imajdan ziyade işlevsellik ön planda olduğu için Batılı benzer meydanlar kadar gösterişli olmamışlardır (Taşçı,2012,125). İstasyon meydanları, daha çok ulaşımın ortaya çıkardığı sıkıntıları hafifletme amacına yönelik olarak tasarlanmıştır. Yolcuların kalabalıktan rahatsız olmamaları için geniş alanlar istasyonla birlikte düşünülmüştür. Ama bu meydanlar da batılı anlamda bir meydan işlevine sahip olamamıştır.

Cumhuriyet Dönemi Türkiye'de Kent Meydanları ve İşlevleri

Başkent ilan edilme kararıyla Ankara, bir anlamda Cumhuriyetin yeni kurumlarını, dünya görüşünü, yaşam biçimini Türkiye'ye aktarma görevini de üstlenmiştir. Ankara sadece siyasal alanda değil kentsel gelişme alanında da öncülük yapmaya başlamıştır. Kent merkezlerinde valilik binası, Cumhuriyet caddesi ve Atatürk heykeli bulunmaktadır (Keleş, Duru, 2008, 28-29,35). Cumhuriyet'in imar politikalarında Cumhuriyet ve İstasyon meydanlarının çok önemli yeri vardır (Çetin S. 2012, 99). Bu anlamda Ankara'ya yapılacak meydanlar özel bir önem taşımıştır. Başkent olarak ülkenin batıyla temas noktası olması bakımından batılı türdeşleriyle eş bir görünüm kazanması ve benzer kentsel altyapılara sahip olması zorunluluk haline gelmiştir. Ayrıca gelecekte daha fazla bir nüfusu kendine çekme potansiyeline sahip olması bakımından, artan nüfusun yeni kent mekanında kentlileşme ve kentle bütünleşme ihtiyaçlarının giderilmesi amaçlarına hizmet eden meydanların yapımı da önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Ankara Ulus Meydanı bunun ilk örneğidir. Şehrin ana merkezi olan Ulus Meydanı, 1876'da açılmış olup 1880'de buraya yapılan Taşhan binasından ötürü Taşhan Meydanı olarak anılır olmuştur. 1920'lerde Hakimiyet-i Milliye

adını alan Meydan'a 1927'de Atatürk heykeli yerleştirilmiştir. İlk Meclis Binası burada yer aldığından resmigeçitler ve törenler burada düzenlenmiştir. Bu Meydan, yerli halk kadar, dışarıdan gelenler için de önemli bir sosyal mekan özelliğinde olmuştur (Madran vd., 2005, 51). 1923-1930 arası dönemde Ulus Meydanı işlevsel iken, 1930-1950 arası dönemde Kızılay Meydanı yeni bürokratik ve politik merkez olarak önem kazanmaya başlamıştır (Bayraktar, 2013, 20). Yani, Ankara için planlanan meydanlar hem yeni bir kentsel unsur hem de kamusal kültürün gelişmesinde önemli bir araç olma özelliğindedir. Kentsel planlamanın gelişmesiyle her kentte birer Cumhuriyet Meydanı oluşturulmuştur (Süer,2000, 29). Bu meydanlar, genellikle kaymakamlık ya da valilik binalarının ve merkez caminin etrafta yer aldığı, saat kulesi, anıtsal heykel ve çeşmelerin süslediği, resmi törenlerin yapıldığı ve resmi özelliği ağır basan alanlar olarak dikkat çekmektedir. Batılı anlamda genişliğe ve unsurlara sahip olmayan bu meydanlar yine de kentlilerin ve yabancıların ana uğrak noktalarındandır.

Kent meydanlarına ek olarak başta ulaşım işlevinin gerçekleştirildiği çeşitli alanlarda da bu işlevlere bağlı olarak ortaya çıkmış olan ve “meydan” adı verilen alanlar bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak iskele meydanı, hava meydanı vb. verilebilir. Bu meydanlar gerçek anlamda meydan olmamakla birlikte, meydanların sahip olduğu bazı işlevleri yerine getirme amacına hizmet etmektedir. Bu tür yerler özellikle yolcu hareketliliğinin yoğun yaşandığı yerlerdir. Tren, vapur ya da uçak bekleyen yolcuların kalabalık içerisinde rahatlayabilecekleri açık alanlar olarak tasarlanmıştır. Buralardaki meydanlarda da insanlar bir araya gelebilme imkânı bulmakta ancak bu alanlar sadece yolculuk zamanlarında kullanıldığı için sürekli bir meydan işlevi görememektedir.

Kentlerde ortaya çıkan meydanların dışında diğer yerleşim yerlerinde de meydan, önemli bir unsur olmuştur. Köy meydanı ve mahalle meydanı da benzer işlevlere sahip ama benzer donatılara sahip olmayan alanlardır.

Köy yerleşimlerinde de bir meydanın oluşturulması yasal zorunluluk olarak belirlenmiştir. Mart 1913 Tarihli Talimatname bu konuya yönelik hükümler getirmekte ve yeni kurulacak köyler için tek düze bir plan öngörmektedir. Evlerin yapımında köyü ortadan dörde bölen biçimde doğudan batıya ve kuzeyden güneye doğru on beş metrelik iki düz caddenin açılması ve bu caddelerin kesiştiği noktada yani köyün ortasında en azından beş altı dönüm genişliğinde bir meydanın bırakılması istenmektedir. Ayrıca, köy okulu ve caminin bu meydana bakacak biçimde yapılması hükmü yer almaktadır (Ökçün, 1983,175). Köy meydanının köyün merkezinde olması gibi kamu

yapıları tarafından çevrenmesi de kentlerdeki meydanların, köydeki küçük örneklerini oluşturmaktadır.

Osmanlı'nın köy meydanı düzenlemesinin Cumhuriyet Dönemi'nin Köy Kanunu'nda da yer alması, meydanların toplum hayatında önemli ve gerekli unsurlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır. 1924 yılında çıkarılan 442 sayılı Köy Kanunu'nda köylünün yapmaya mecbur olduğu görevler arasında köy meydanına ilişkin önemli düzenlemeler bulunmaktadır. Kanun'un 13. maddesinde “Köyün büyüklüğüne göre orta yerinde ve mümkün olamazsa kenarında bir meydan açmak” zorunlu bir görev olarak belirtilmiş ve ayrıca köyün yollarının meydandan geçmesi, ihtiyar meclisinin toplanacağı bir köy odasının ve yeniden bir mescit yapılacaksa meydanın bir tarafına yapılması ifade edilmiştir. Meydanın etrafının ağaçlandırılması da yine meydana ilişkin zorunlu işler arasında sayılmıştır.

Köylerin dışında mahallelerde bile kendiliğinden oluşmuş, meydan işlevi gören mekanlar geçmişten beri mutlaka var olmuştur. Mahalleden konut özeline gidildikçe meydan işlevini gören oturma odası, eve gelen misafirin ağırlandığı, ev halkının toplanıp sohbet ettiği ana toplanma yeri özelliğini kazanmaktadır. İnsanlar ister küçük gruplar halinde olsun ister büyük kalabalıklar halinde olsun toplanma isteklerini bu amaç için özel olarak ayrılmış ya da süreç içinde kendiliğinden oluşmuş belli bir mekan parçasında gerçekleştirmektedirler. Bu açıdan büyük ya da küçük tüm yerleşimlerde meydanlar önem kazanmaktadır.

Kent Meydanlarının Dönüşümü

Kent meydanları tarihsel süreçte önemli değişimler geçirmiştir. Bu değişimde en önemli etkenler olarak yüksek kentleşme oranı, teknoloji, ulaşım, iletişim araçlarının gelişimi sayılabilir. Kentte yaşayanların kentle temas kurma, kent hayatını, kent kültürünü öğrenmesine yönelik önemli bir araç olan meydanların bu işlevleri zamanla kaybolmakta ve meydanlar farklı işlevlerle donatılmaktadır. Öncelikle kırdan kente olan göçün hızı kalabalık kentlerde, meydanları hem nitelik hem de nicelik olarak yetersiz hale getirmiştir. 1950'lerde başlayan kırdan kente göç eğilimi, diğer alanlarda olduğu gibi kent meydanlarını da etkilemiştir. Artan ulaşım ihtiyacını çözmeye meydanlar yollarla çevrenmiş, yayaların meydanlara ulaşımı zorlaştığı gibi, gürültü, kirlilik gibi olumsuz unsurlar da meydanların işlevlerini azaltmıştır. Kent nüfusunun giderek artması nedeniyle birbirini tanıyan insanların bu süreçte giderek daha az karşılaşması, meydanların bir buluşma yeri olma işlevini azaltmıştır.

Küreselleşmenin etkisiyle hem kentlerin tarih boyunca sahip olduğu sosyo-ekonomik yapı değişmiş hem de kentlerin yapısına, yeni unsurlar eklenmiştir. Bu süreçte AVM'ler (Alışveriş Merkezi) hemen her kentin en önemli unsurlarından biri olmakla kalmamış, kent meydanlarının sahip olduğu çoğu işlevi de yerine getirmeye başlamıştır. Ramazan etkinlikleri, konserler, sergiler, çeşitli tanıtım etkinlikleri kent meydanları yerine büyük oranda AVM'lerde gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu anlamda kentlilik bilinci oluşturan ana kentsel açık alan olarak meydanların sosyo-kültürel işlevleri giderek elinden alınmakta ve kapalı mekan olan AVM ve benzer yapılara devredilmektedir. Günümüzde insanların çoğu buluşma yeri olarak AVM'leri tercih etmektedir.

Günümüzde kentsel açık alanların ve kentsel işlevlerin pek çoğu iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin etkisi altında sanal ortamlara taşınmıştır (Souici ve Kılınçaslan, 2005: 98). İnsanların tek başına zaman geçirebilmesine imkan tanıyan iletişim teknolojilerindeki gelişmeler de sosyalleşme mekanı olan meydanları bu anlamda etkisiz bırakmaktadır. İletişim çağının bir ürünü olan yaygın internet kullanımı ve cep telefonları, kent meydanlarının önemli işlevi olan sosyalleşmenin (ülkede, dünyada ve kentte olup bitenleri aktarma, paylaşma gibi konularda), büyük ölçüde zedelenmesine neden olmaktadır. İnsanlar bu araçlar üzerinden dünyanın farklı yerlerindeki insanlarla çok kolay etkileşime geçebilmekte, dolayısıyla toplum olarak paylaşım azalmaktadır.

Tarihi meydanlar yüzyıllar boyunca yaya kullanımına hizmet etmiş olmakla beraber, günümüzde daha çok motorlu araç ulaşımının yükünü çeken veya resmi törenlerin yapıldığı mekanlar haline gelmiştir. Gerçek anlamda meydanların varlığından söz edebilmek için yalnızca yayaların kullanımına açık, rekreasyonel, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel aktivitelere olanak veren mekanların inşası zorunlu hale gelmiştir (Pektaş, 2012, 302). İstanbul'da 62 kent meydanı üzerinde yapılan bir araştırma, meydanların işlevlerinin dışında çok şey yüklendiklerini ortaya koymaktadır. Meydanlarda ortaya çıkan en önemli olumsuzluklar taşıt trafiği yoğunluğu ve otopark olarak kullanılmalarıdır (Çakılcıoğlu vd, 2010,19). Meydanların kent ulaşım sisteminin ana merkezi olması, araç trafiğinin yoğunlaşması, günümüzde kentli halkın ve turistlerin kent meydanını kullanımını kısıtlamakta, meydanla olan ilişkisini zayıflatmaktadır.

Kentle ilişki ve iletişim kurmada en önemli araç olan meydanların korunması ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar özenle yürütülmektedir. Bu amaçla Türkiye'de pek çok kentte var olan meydanlara ek olarak yeni

meydanlar yapılmaya ya da var olan meydanlar canlandırılmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda başta İstanbul olmak üzere pek çok kentte meydanlar bu sürece dahil olmaktadır. Örneğin, (İBB, 2014) İstanbul'un ulaşımında önemli yeri olan Beşiktaş Meydanı, artan taşıt trafiği nedeniyle kentsel işlevleri yerine getiremez hale geldiğinden trafik yer altına alınarak meydanın işlevsel hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Aynı şekilde Yeni Kapı ve Üsküdar'da birer meydanın oluşturulması amaçlanmaktadır.

Ayrıca, İstanbul-Aksaray Meydanı'nın, araç trafiğinden arındırılıp, tarihi kimliğinin ön plana çıkarılarak yaya kullanımına sunulması, Taksim Meydanı'nın da, araç yollarının yer altına indirilerek tamamen yayalara bırakılması kısa sürede hayata geçirilmeye çalışılan en önemli projelerdendir.

Bursa-Orhangazi Meydanı'nı yayalaştırma ve kent halkı hizmetine sunma projeleri hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Meydan projesi 2012 yılında başlatılmış olup en önemli kentsel alan olması planlanmaktadır (Fidan,2013).

Başka bir örneği ise Erzurum-Yakutiye kent meydanı oluşturmaktadır. Erzurum-Yakutiye'de yapılan kent meydanı, meydanların işlevlerine uygun olarak 2011 yılı içinde kentin kullanıma sunulmuş ve Erzurum Kış Sporları Festivali'nin önemli bir kısmı da burada gerçekleştirilmiştir (Yakutiye Kent Meydanı...,2014).

Son yıllarda pek çok il ve ilçede kent meydanı yapımı önemli bir politika olarak yürütülmektedir. Projelendirilen ya da tamamlanan meydanların bulunduğu yerlerden bazıları şunlardır: Afyonkarahisar, Amasya, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bolu, Bitlis, Bursa, Çorum, Denizli, Eskişehir, Erzurum, Erzincan, Giresun, Gümüşhane, İstanbul, İzmir, Karabük, Kırşehir, Kocaeli, Karaman, Mersin, Niğde ve Siirt.

Sonuç

Meydanı olmayan bir kent düşünülemez. Her kentte meydan ya da meydan işlevini gören yerler mutlaka vardır (Ortaylı vd., 1984,5). Ancak meydanların her toplumda farklı işlevler ve farklı unsurlar taşıdığı dikkate alındığında her toplumda farklı amaç, yapı ve mimaride meydanların olduğunu unutmamak gerekir. Sonuçta insanlar ister küçük gruplar halinde olsun ister büyük kalabalıklar halinde olsun toplanma isteklerini bu amaç için planlı ya da plansız olarak ortaya çıkan belli bir mekan parçasında gerçekleştirmektedirler.

Batılı toplumların kentlerinde en önemli unsurlardan olan meydanların, kamusal işlevlerini devam ettirmesi yönünde çabalar sürmekte ve meydanlar kamunun toplanma, çeşitli etkinlikleri gerçekleştirme ve bir arada

olma amaçlarına hizmet etmeye devam etmektedir. Bu işlevleri yitiren meydanlarda ise tekrar meydanların kente ve kentliye kazandırılması yönünde planlama çalışmaları sürdürülmektedir. Bu anlamda meydanlar batılı toplumlarda, kamusal işlevleri yerine getirme eğilimini sürdürmektedir.

Türkiye'de Batılı anlamda kent meydanı oluşturma girişimleri öncelikle Tanzimat Reformları çerçevesinde İstanbul'da, Cumhuriyetle birlikte de Ankara'da başlatılmıştır. Ancak bu meydanlar istenilen düzeyde yapılandırılmamıştır. 1950'li yıllarda hızlanan kentleşmeyle birlikte, artan nüfusun en önemli sorunu olan ulaşımın çözülmesi amacıyla kavşak olarak kullanılmaya başlanan meydanlar, asıl işlevlerinden uzaklaşmıştır.

Kentsel kamusal alanlar olan meydanlar her dönemde farklı amaçlara hizmet etmiş, özellikle sosyalleşme ve kent kültürünü yaymada önemli roller üstlenmiştir. Ancak, meydanlar, geçmişte taşıdığı anlamı, yüklendiği görevleri günümüz toplumları için taşımamaktadır. Özellikle büyük kentlerde bu durum giderek belirginleşmiş ve meydanların sosyo-kültürel görevleri büyük oranda yok olmaya başlamıştır. Önceleri kent meydanlarında gerçekleştirilen çeşitli sosyal etkinlikler günümüzde daha küçük grupların toplanmasına imkân veren AVM'lere yönelmekte, bu durum doğal olarak büyük kalabalıkların aynı anda bir araya gelmesine, daha fazla insanla aynı anda etkileşime geçilmesine engel olmaktadır. AVM'ler, yeni kent merkezleri olarak işlev görmeye başlamıştır.

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler de kent meydanlarını, ülke ve kente ilişkin haberlerin alındığı, önemli konuların duyurulduğu ve tartışıldığı yerler olmaktan çıkarmış, yüz yüze tartışma ve konuşmanın yerini elektronik ortamda yapılan görüşmeler almıştır. Dolayısıyla meydanların kullanım sıklığı da azalmıştır.

Meydanların ve işlevlerinin geleceğe aktarımının sağlanması için meydanların, yeni yaşam biçiminin gerektirdiği şekilde donatılması gerekmektedir. Ev dışında en çok vakit geçirilen alanlar olması itibarıyla bu alanlara erişiminin kolay ve engelsiz olması gerekmektedir. Meydanlar her yaştan ve sosyo-ekonomik gruptan insanları kendine çekecek özelliklerle donatılmalı ki bu alanların kullanılma sıklığı artırılabilir.

Bu anlamda yerel yönetimlere büyük görevler düşmektedir. Hızlı kentleşme sürecinin ortaya çıkardığı sorunlarla uğraşan kent yönetimleri için kent meydanları uzunca bir süre, diğer sorunlar kadar öncelik taşımamıştır. Ancak son dönemlerde kentsel yaşam kalitesini artırmaya yönelik yapılan projeler arasında, kent yaşamının önemli bir unsuru olan kent meydanlarının korunması, geliştirilmesi, yenilerinin yapılarak kentlinin hizmetine sunulması yönünde olumlu gelişmeler yaşanmaktadır. Bu amaçla ya var olan kentlerin

yeniden projelendirilerek canlandırılması ve genişletilmesi ya da meydanı olmayan kentlerin birer meydana kavuşturulması amaçlanmaktadır. Tüm kent merkezlerinde birer meydanın yapılmasının sağlanıp, araç trafiğinin meydanlardan kaldırılıp yer altına indirilmesi ve yer altı otoparkları oluşturarak, araç kalabalığının azaltılması, meydanların yeniden işlevsel hale getirilmesinde önemlidir. Bu durum aslında, kafelerle, sinemalarla, eğlence merkezleri ve farklı yapılarla parçalanan sosyal hayatın yeniden tesisi için bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaynaklar

- Barkul, Ömür, Tönük S.(2000). Meydan Tasarımında Yeni Senaryolar, *Egemimarlık*, S:34, 32-35, www.egemimarlik.org/34/13.pdf, (06.12.2013).
- Bayraktar, N. (2013). Tarihe Eş Zamanlı Tanıklık: Ulus ve Kızılay Meydanlarının Değişim Süreci, *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 20-35.
- Cansever, T. (2010). Osmanlı Şehri, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Çakılciöğlü, M., Reyhan S., Kurt T.(2010). İstanbul Meydanları “Kent Genelindeki Önemli Meydanların ve Plan Kararları Doğrultusunda Belirlenen Öneri Meydanların Değerlendirilmesi”, İBB İmar ve Şehircilik Daire Başkanlığı Şehir Planlama Müdürlüğü, http://www.skb.org.tr/wp-content/uploads/2010/10/III.OTR_%C4%B0ST.B.%C5%9E.B.-PLANLAMA-MD.L%C3%9C%C4%9E%C3%9C.pdf, (29.01.2014).
- Çelik, Z. (1998). 19. Yüzyılda Osmanlı Başkenti Değişen İstanbul, Çev:Selim Deringil, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Çetin, M. (2012). Dersaadet Sözlüğü, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayını.
- Çetin, S., (2012). Geç Osmanlıdan Erken Cumhuriyete İç Batı Anadolu'da Kentsel Yapının Değişimi: Manisa, Afyon, Burdur ve Isparta Kentleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme (1), *METU JFA* (29:2), 89-126.
- Çimen, B. (2002). Potsdam Meydanı Kentsel Tasarım Projesi, *Mimarlık*, S:306, <http://dergi.mo.org.tr/dergiler/4/555/8320.pdf>, (29.01.2014)
- Fahri, A.(2010). İstanbul'un 100 Cadde ve Sokağı, İstanbul'un Yüzleri Serisi 6, İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayını.
- Feraboli, M. T. (2007). City Squares of the World, İtaly: White Star Publishers.
- Fidan, N. (2013), Orhangazi Meydanı Bursa'ya Yakışacak..., *Bursa'da Zaman*, <http://bursadazamandergisi.com/makaleler/orhangazi-meydani-bursaya-yakisacak-594.html>, (29.01.2014).
- Gültekin, E. (2000), Ünlü Bir Meydan ve Ünlü Bir Taş, *Egemimarlık*, S:34, 18-19. www.egemimarlik.org/34/7.pdf, (06.12.2013).
- İBB (İstanbul Büyükşehir Belediyesi) (2014). Kentsel Dönüşüm ve Meydanlar, <http://www.ibb.gov.tr/tr-tr/documents/kentseldonusumvemeydanlar/meydanlar.htm>. (29.01.2014).
- Kaftancı, G., (2000). “Avrupa'dan Örneklerle Meydan Kavramına Bir Yaklaşım”, <http://www.egemimarlik.org/34/8.pdf>, 20-21.
- Keleş, R., Duru B., (2008). Ankara'nın Ülke Kentleşmesindeki Etkilerine Tarihsel Bir Bakış, *Mülkiye, Cilt:XXXII*(261), .27-44.
- Keleş, R. (2012). Kamusal Alan, Kentleşme ve Kentlilik Bilinci, *Güney Mimarlık Dergisi*, S:10, http://www.adanamimod.org.tr/guney_mimarlik_sayı10.pdf, (15.11.2013).
- Kılıçbay, M.A. (2000). Şehirler ve Kentler, Ankara: İmge Kitabevi.
- Kuban, Doğan (2010). Türkiye'de Kentsel Koruma, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İkinci Baskı.
- london.gov.uk, (2014), “Trafalgar Square – A brief history”, <https://www.london.gov.uk/priorities/arts-culture/trafalgar-square/history>, (01.02.2014)
- Madran, E. Ergut E., Özgönül N.(2005), Ulus Tarihi Kent Merkezi, *Planlama*, 2005/4, 51-53. www.spo.org.tr/resimler/ekler/4d2004bf28a2095_ek.pdf. (20.02.2014).
- Marmara Belediyeler Birliği (2012). Barselona'da Öncelik Meydanların ve Yayaların, *e-Bülten*, S:27, <http://www.marmara.gov.tr/bulten/035/h360.html>., (01.02.2014).
- Mumford, L. (2007). Tarih Boyunca Kent, (çev: Gürol Koca, Tamer Tosun), İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Oktay, D. (2011). Kent Kimliğine Bütüncül Bir Bakış, *İdeal Kent -Kent Araştırmaları Dergisi*, S:3, Ankara: ADAMOR Kent Araştırmaları Merkezi Yayını, 8-19.
- Ortaylı, İ., Birkan G., Aslanoğlu İ., İdil B., İlhan U., Karaaslan M., Özbek N., Yatman A. (1984). Söyleşi: Osmanlı'dan Günümüze Hükümet Konakları, *Mimarlık*, S:5, 3-15. dergi.mo.org.tr/dergiler/4/504/7406.pdf, (16.12.2013).
- Owens, E. J. (2000). Yunan ve Roma Dünyasında Kent (Çev: Cana Birsell), İstanbul: Homer Kitabevi.
- Ökçün, A. G. (1983). İkinci Meşrutiyet Döneminde Yeni Köylerin Kurulmasına ve Köylerde Çevre Sağlığına İlişkin Temel Düzenlemeler, *Prof. Fehmi Yavuz'a Armağan*, Ankara Üniversitesi Şişyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, No:528, 171-200.
- Özer, M. N. Ve Ayten M. A. (2005). Kamusal Odak Olarak Kent Meydanları, *Planlama*, 2005/3,

- www.spo.org.tr/resimler/ekler/66d856ef1a6b02f_ek.pdf. (15.11.2013).
- Öztaşkın, B.(2008). Tarihe Tanıklık Etmis Meydanlar, <http://v3.arkitera.com/h28301-tarihe-taniklik-etmis-meydanlar.html>, (01.12.2014).
- Pektaş, E. K. (2012), Meydanların Kent Yaşamındaki Yeri ve Osmanlı'da Kent Meydanları, *Uluslararası Osmanlı Medeniyetinde Şehir Sempozyumu*, 25-27 Kasım 2011, Çorum, Çorum Belediyesi Kültür Yayınları, 291-304.
- Sabah Gazetesi (2013). Dünyaca Ünlü Meydanlar, <http://www.sabah.com.tr/fotohaber/turizm/dunyaca-unlu-meydanlar/45957>, (01.12.2014).
- Souci, B. ve Kılınçaslan T. (2005). İletişim Teknolojisindeki Değişimin Kent Açık Mekanına Etkisi, *İtüdergisi/a*, 4(1), 97-106.
- Süer, D. (2000). Muğla'da Farklı Yüzlü İki Meydan: Saburhane ve Cumhuriyet Meydanları, *Ege Mimarlık*, S:2000/2, 28-29. <http://www.egemimarlik.org/34/11.pdf>, (20.12.2013).
- Şişman, A., D. Kibaroğlu (2009). Dünya'da ve Türkiye'de Kentsel Dönüşüm Uygulamaları, TMMOB Harita Mühendisleri Odası 12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı 11-15 Mayıs, Ankara, http://www.hkmo.org.tr/resimler/ekler/0e6be4ce76ccfa7_ek.pdf.(29.01.2014).
- Taşçı, H. (2012). *Kent Meydanı ile Kenet Kimliği İlişkisi Üsküdar Meydanı Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tümer, G. (2000). Kentler, Binalar, İnsanlar, Olaylar ve Meydanlar, *Egemimarlık*, S:34, 12-17. www.egemimarlik.org/34/6.pdf, (06.12.2013).
- Tümer, G. (2007). İnsanlar, Kentler ve Meydanlar, *Mimarlık*, S:334, <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=52&RecID=1287>,(19.01.2014).
- Türkçe Sözlük,(2005) Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.
- Uzun, İ. (2006). Kamusal Açık Mekan: Kavram ve Tarihe Genel Bakış, *Egemimarlık*, 2006/4-59, 14-17. <http://www.izmimod.org.tr/egemim/59/14-17.pdf>, (25.01.2014).
- Yazıcı, N. (2008). Trabzon Örneğinde Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Hükümet Konağı Binaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 943-955.
- Yedikardeş, Y. (2012). Tarihe Tanıklık Eden Meydanlar, (02.04.2012), http://haber.rotahaber.com/tarihe-taniklik-eden-meydanlar_259347.html, (31.12.2013).
- Yakutiye Kent Meydanı Etkinlikleri Merkeze Taşdı, (2014), http://www.yakutiye.bel.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=625:etkinlikler-meydanatasindi&catid=1:son-haberler, (05.03.2014).
- Wycherley, R.E. (2011). Antik Çağda Kentler Nasıl Kuruldu?, Çev:N. Nirven, N.Başgelen, İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Kavramlar Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Oğuz Serdar KESİCİOĞLU*
Sibel YOLERİ**
Maide ORCAN***

Geliş Tarihi: 31.03.2014
Kabul Tarihi: 06.05.2014

Öz

Bu araştırmada yeni MEB yönetmeliği doğrultusunda okula başlayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel kavramlar düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim okullarının birinci sınıfına devam eden 60 ay ve üzeri toplam 267 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilere Bracken Temel Kavram Ölçeği İfade Edici Formu güz ve bahar dönemlerinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından SPSS'e aktarılmış ve verilerin analizinde çalışma grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler, t testi analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin temel kavramlar 1. işlem ve 2. işlem puan ortalamaları karşılaştırıldığında geçirilen süre boyunca yön/konum, benlik/sosyal farkındalık ve doku/materyal alt boyutlarında olumsuz bir etkiye sahip olduğu; boyut/karşılaştırma, şekil ve miktar alt boyutlarında anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı; renk, harf/ses, sayılar/sayma ve zaman/sıralama alt boyutlarında ise olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, temel kavramlar, yaş

*Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. kesiciogluserdar@gmail.com

**Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. yoleriizmir@gmail.com

***Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. maideorcan@gmail.com

Investigation of Elementary School First-Degree Students' Knowledge Levels of Basic Concepts

Abstract

This study aims to investigate the elementary school first-grade students' levels of basic concepts in line with the new MoNE (Ministry of National Education) regulations. Survey model was used in this study. The research group consists of 267 students who are in the age of 60 months or more and take education in the first grade of elementary school. Bracken's Basic Concepts Scale, Expressive Form was applied on the research group in fall and spring semesters. The obtained data were transferred into SPSS and descriptive statistics, t-test analysis were used to analyze the data. According to the research results, 1st process and 2nd process score averages of students in basic concepts were compared during the research period and it was found that they had negative effect in sub-dimensions of direction/location, self/social awareness and fabric/materials; did not cause any significant change in sub-dimensions of dimension/comparison, shape and amount and had positive contribution to the sub-dimensions of color, letter/sound, numbers/counting and time/grading.

Keywords: Pre-school, basic concepts, age

GİRİŞ

Okul, aileden sonra çocukların hayatındaki en önemli gelişimsel sistemdir (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Hangi öğretim kademesinde olursa olsun okula başlama farklı ve yeni deneyimleri içermesi bakımından heyecan verici bir süreçtir. Çocuk bu süreçte, içinde doğup büyüdüğü ve kendini güvende hissettiği aile kurumunun dışındaki bir kuruma ve farklı bir ortama adım atmaktadır (Erkan, 2011). Okula başlamak, çocuğun yaşamındaki en önemli dönüm noktalarından biridir ve çocuk bu süreçte birçok değişikliklere yüz yüze gelmektedir (Dockett & Perry, 1999; Dunlop, 2000; Margetts, 2003). Okula başlamayla birlikte evden ilk defa ayrılan çocuk, günün büyük bir bölümünü yeni arkadaş ve yetişkinlerle geçirmeye başlamaktadır (Oktay ve Unutkan, 2005). Evde istediği zaman istediğini yapabilme özgürlüğüne sahip olan çocuk okul yaşantısının başlamasıyla birlikte ilk kez zil çalmadan dışarı çıkamayacağını, etrafındakilerle toplu olarak hareket etmesi gerektiğini, bir takım kuralların olduğunu ve bu kurallara göre davranması gerektiğini anlar ve daha da önemlisi okuma-yazma, aritmetik vb. konularla ilk kez karşılaşır (Oktay ve Unutkan, 2005).

Dünyada uygulanan temel kavramlarla ilgili standart testler incelendiğinde akademik beceri olarak; harfleri ve alfabeyi bilme, ismini yazabilme, renk ve şekilleri adlandırma, sayma ve kavram becerisi, kalem kullanma ve çizme gibi becerileri içerdiği görülmektedir. Bu becerilere ek olarak iletişim, kendi duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etme, arkadaşları ile iyi geçinme, kurallara uyma gibi becerileri içine alan sosyal yeterlik ve okula hazır bulunuşluğu ve başarısını etkilemektedir (Boz, 2004). İlkokul döneminde çocukların gelişim özellikleri ve okula hazır oluşunun tarafsız olarak belirlenmesi son derece gerekli olan bir durumdur. Böylelikle yardıma gereksinimi olan çocukların belirlenmesi ve ihtiyacı olan çocuklara destek programlarının hazırlanması tüm öğrenim yaşamımızın temelini oluşturan başarılı bir ilkökul eğitimi için oldukça uygundur. Bugün ülkemizde “kronolojik yaş” okula başlama için gereken tek kriter olarak kabul edilmektedir. Türkiye de zorunlu eğitime başlama yaşı en son çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (Resmi Gazete, sayı: 28360, 2012: Madde 15) düzenlemiştir. Bu yönetmeliğe göre, ilkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların okula kaydının yapılabileceği ifade edilmiştir. Aynı maddede gelişim yönünden ilkökula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı

isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilebileceği belirtilmiştir. Bu durumda da okula başlayan çocuklardan, hangisinin okul olgunluğuna ulaştığı tam olarak netlik kazanmamaktadır. Okul için hazır olmayan çocuklar, okula başladıktan ve güçlükler yaşadktan sonra teşhis edilebilmektedirler. Yapılan literatür taramasında Türkiye'de zorunlu eğitime başlama ile ilgili olarak yapılan değişiklikten sonra bu kararın eğitime yansması ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapıldığı (Gündüz ve Çalışkan, 2013; Öztürk ve Uysal, 2013) ve bu çalışmaların okuma-yazma becerisini kazanma ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilkokula yeni başlayan öğrencilerin temel kavramlar bilgi düzeylerinin ortaya konulması önem taşımaktadır. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Bracken Temel Kavramlar Ölçeği 1. işlem ve 2. işlem puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Bracken Temel Kavramlar Ölçeği puan ortalamaları yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmekte midir?
3. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Bracken Temel Kavramlar Ölçeği puan ortalamaları okul öncesi eğitim alıp-almama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modeli kullanılarak yapılanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2008). Bu nedenle çalışma var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığından tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Uşak, Giresun ve Konya ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının birinci sınıfına devam eden 60 ay ve üzeri toplam 267 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem belirlenmesinde "Kolay ulaşılabilir durum örnekleme" kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı kendine ulaşılması yakın durumu seçer. Bu nedenle, araştırmacılar kendilerinin kolay ulaşabildiği

ilkokulları seçmişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Örneklemedeki öğrencilerin yaş grupları 113'ü 60-71 ay arası, 153' ü 72 ay üstü şeklinde dağılırken, 183' ü okul öncesi eğitim okul öncesi eğitim almış olup, 83' ü okul öncesi eğitim almamıştır.

Veri Toplama Araçları **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada kullanılmak üzere öğrencilerin yaş ve okul öncesi eğitim alıp almama bilgilerini içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmenleri her bir öğrenci için kişisel bilgi formlarını doldurarak araştırmacılara teslim etmiştir.

Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu

Araştırmada çocukların kavram gelişimlerini ölçmek amacıyla Yeleri ve Sevinç (2010) tarafından ilk kez Türkçe'ye uyarlanan “Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu” kullanılmıştır. Bracken Temel Kavram Ölçeği, Bruce A. Bracken (1984) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 2006 yılında gözden geçirilerek Receptive (Alıcı) ve Expressive (İfade Edici) Formu hazırlanmıştır. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Form'u üç yaş ve altı yaş-onbir ay arasındaki çocukların temel kavram gelişimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 10 alt test ve 155 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt testler; renk (10 madde), harf/ses (20 madde), sayılar/sayma (19 madde), boyut/karşılaştırma (7 madde), şekil (11 madde), yön/konum (30 madde), benlik/sosyal farkındalık (17 madde), doku/materyal (15 madde), miktar (12 madde) ve zaman/sıralama (14 madde) şeklinde sıralanmaktadır. İlk beş alt testin toplam puanı School Readines Composite (SRC)-Okula Hazırlık Puanı (OHP) olarak adlandırılmaktadır. Ölçek çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır (Bracken, 2006). Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Form'u Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ,86 olarak elde edilmiştir. KR-20 güvenilirliği ise ,89 olarak hesaplanmıştır. Bracken Temel Kavram Ölçeği İfade Edici Form'unun orijinali için yapılan iki yarı test korelasyonu da ,90 olarak bulunmuştur (Bracken, 2006). Ölçeğin zamana karşı değişmezliğini sınamak için yapılan test-tekrar test analizi sonunda, test-tekrar test korelasyonu $r=.99$ ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin güvenilir bir şekilde kullanılabilceğini göstermiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada 1. işlem (Kasım) ve 2. işlem (Mayıs) verilerini toplamak için “Bracken Kavram Gelişimi Ölçeği-İfade Edici Formu” kullanılmıştır. Araştırmacılar örneklem gruplarındaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin tamamına Bracken Kavram Gelişimi Ölçeği-İfade Edici Formunu uygulamışlardır. Bu ölçeğin uygulanmasında öğrencilerin dikkatlerinin dağılmaması için araştırmacılar boş bir sınıfta her bir çocuğa tek tek ölçeği uygulamışlardır. Her bir öğrenci için ölçeğin uygulanma süresi ortalama 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma problemlerine yanıt aramak için uygulanacak istatistiklerin belirlenmesi amacıyla her bir değişkenin normal dağılıp dağılmadığı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Test sonuçlarına göre değişkenler normale oldukça yakın dağılım göstermektedirler. Bu nedenle parametrik istatistiksel yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma problemlerinden 1. işlem ve 2. işlem puanlarına ait karşılaştırmalar için ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır. İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılır (Büyüköztürk, 2013).

BULGULAR

İlköğretim birinci sınıfa devam eden 5-6 yaş çocuklarına uygulanan MEB İlköğretim Programı'nın öğrencilerin temel kavramlar bilgi düzeylerine etkisi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin Bracken Temel Kavram Ölçeği 1. işlem ve 2. işlem puanlarına ait t testi sonuçları

Boyut	Ölçüm	N	\bar{x}	S	Sd	T	p
Renk	1. (Kasım 2012)	267	8.46	8.82	266	429	.00*
	2. (Mayıs 2013)	267	8.82	8.46			
Harf/Ses	1. (Kasım 2012)	267	2.24	9.99	266	15.4	.00*
	2. (Mayıs 2013)	267	9.99	2.24			
Sayılar/Sayma	1. (Kasım 2012)	267	13.04	14.92	266	9.91	.00*
	2. (Mayıs 2013)	267	14.92	13.04			
Boyut/Karşılaştırma	1. (Kasım 2012)	267	5.79	5.89	266	1.68	.09
	2. (Mayıs 2013)	267	5.89	5.79			
Şekil	1. (Kasım 2012)	267	5.97	6.13	266	1.75	.08
	2. (Mayıs 2013)	267	6.13	5.97			
Yön/Konum	1. (Kasım 2012)	267	21.56	19.81	266	4.18	.00*
	2. (Mayıs 2013)	267	19.81	21.56			
Benlik/Sosyal Farkındalık	1. (Kasım 2012)	267	13.51	12.05	266	5.17	.00*
	2. (Mayıs 2013)	267	12.05	13.51			
Doku/Materyal	1. (Kasım 2012)	267	10.84	10.38	266	2.30	.00*
	2. (Mayıs 2013)	267	10.38	10.84			
Miktar	1. (Kasım 2012)	267	8.97	9.55	266	3.16	.09
	2. (Mayıs 2013)	267	9.55	8.97			
Zaman/Sıralama	1. (Kasım 2012)	267	10.08	10.89	266	3.66	.00*
	2. (Mayıs 2013)	267	10.89	10.08			

*P<0.05

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin Bracken Temel Kavram Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları boyut/karşılaştırma, şekil ve miktar alt boyutlarına göre anlamlı olarak değişmezken; renk (X= 8.82), harf/ses (= 9.99), sayılar/sayma (= 14.92) ve zaman/sıralama (= 10.89) alt

boyutlarında 2. işlem lehine; yön/konum (= 21.56), benlik/sosyal farkındalık (= 13.51) ve doku/materyal (= 10.84) alt boyutlarında ise 1. işlem puan ortalamaları lehine göre istatistiksel olarak anlamlı olarak değiştiği görülmektedir. Bu sonuca göre; öğrencilerin ilkokulda geçirdikleri süre içinde öğrencilerin boyut/karşılaştırma, şekil ve miktar bilgi düzeylerinde herhangi bir değişme olmadığı; yön/konum, benlik/sosyal farkındalık ve doku/materyal bilgi düzeylerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu; renk, harf/ses, sayılar/sayma ve zaman/sıralama bilgi düzeylerinde ise olumlu yönde bir artış olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin Bracken Temel Kavram Ölçeği puan ortalamalarının yaş gruplarına göre t testi sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
Renk	60-71 ay	113	8.89	1.38	266	.83	.40
	72 ay üzeri	153	8.75	1.37			
Harf	60-71 ay	113	7.87	8.51	266	5.23	.00*
	72 ay üzeri	153	13.47	8.54			
Sayı	60-71 ay	113	13.78	3.97	266	6.73	.00*
	72 ay üzeri	153	16.63	2.15			
Boyut	60-71 ay	113	5.81	.97	266	1.17	.08
	72 ay üzeri	153	6.02	.93			
Şekil	60-71 ay	113	5.91	1.64	266	2.6	.01*
	72 ay üzeri	153	6.43	1.51			
Yön	60-71 ay	113	21.79	8.78	266	4.2	.91
	72 ay üzeri	153	20.13	8.44			
Benlik	60-71 ay	113	10.16	5.00	266	4.3	.00*
	72 ay üzeri	153	13.53	4.53			
Doku	60-71 ay	113	10.98	5.12	266	2.21	.07
	72 ay üzeri	153	9.62	4.55			
Miktar	60-71 ay	113	9.49	3.34	266	.73	.46
	72 ay üzeri	153	9.79	3.10			
Zaman	60-71 ay	113	10.67	2.57	266	.58	.06
	72 ay üzeri	153	11.21	1.87			

*P < 0.05

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Bracken Temel Kavram Ölçeği puan ortalamaları yaşa göre renk, boyut, yön, miktar, doku ve zaman alt boyutlarına göre anlamlı olarak değişmezken, harf (X= 13.47), sayı (= 16.63), şekil (= 6.43), benlik (= 13.53), alt boyutlarına göre 60-72 ay üzeri yaşındaki öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı olarak değiştiği görülmektedir.

Tablo 3. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin Bracken Temel Kavram Ölçeği puan ortalamalarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre t testi sonuçları

Boyut	Okul öncesi eğitim	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
Renk	Aldı	183	8.83	1.31	267	.08	.93
	Almadı	83	8.84	1.46			
Harf	Aldı	183	12.53	8.26	267	4.81	.00*
	Almadı	83	7.44	8.93			
Sayı	Aldı	183	16.09	2.79	267	5.81	.00*
	Almadı	83	13.63	4.02			
Boyut	Aldı	183	5.90	.93	267	.08	.93
	Almadı	83	5.89	.99			
Şekil	Aldı	183	6.46	1.63	267	3.68	.00*
	Almadı	83	5.74	1.51			
Yön	Aldı	183	21.71	9.77	267	2.34	.02*
	Almadı	83	18.26	8.02			
Benlik	Aldı	183	12.97	5.01	267	2.57	.01*
	Almadı	83	11.03	4.12			
Doku	Aldı	183	11.85	4.96	267	2.03	.04*
	Almadı	83	9.08	4.85			
Miktar	Aldı	183	9.56	3.40	267	.22	.58
	Almadı	83	9.65	3.35			
Zaman	Aldı	183	10.87	3.84	267	.16	.99
	Almadı	83	10.91	3.85			

*P < 0.05

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Bracken Temel Kavram Ölçeği puan ortalamaları okul öncesi eğitim alma durumlarına göre renk, boyut, miktar, ve zaman alt boyutlarına göre anlamlı olarak değişmezken, harf ($X= 12.56$), sayı ($= 16.09$), şekil ($= 6.46$), yön ($= 21.71$), benlik ($= 12.97$) ve doku ($= 1.85$) alt boyutuna göre okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı olarak değiştiği görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada ilkökul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin temel kavramlar bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada örneklemdaki ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin temel kavramları kısmen kazanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mühlenweg, Blomeyer, Stichnoth ve Laucht (2012), okula belirlenen tarihten daha erken başlamanın çocukların zihinsel gelişimleri üzerinde çok fark yaratmadığını, fakat zihinsel gelişim alanı dışındaki alanları olumsuz olarak etkilediğini saptamışlardır. Küçük, Dolu ve Erdoğan (2009) çocuklardaki dikkat düzeyinin yaş ile birlikte orantılı

olarak arttığını belirlemişlerdir. Kawaguchi (2011) yaptığı çalışmada okula altı yaşında başlayan çocuklar, aynı yaşta olup fakat kendisinden ay olarak daha büyük olan çocuklardan sınavlarda daha düşük puan aldıklarını belirlemiştir. Yaşça büyük olan çocukların avantajına olan bu durumun daha sonraki yıllarda da devam ettiği, büyük çocukların daha yüksek derecede öğrenimlerini tamamladıkları tespit edilmiştir. Öztürk ve Uysal (2013) yaptıkları çalışmada ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuma–yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin 60-66 aylık öğrenci grubunda görsel algı ve işitsel algı konusuna zorluk yaşadıklarını ve bundan dolayı 72 aylık öğrencilerin de sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenler 60-66 aylık grup ile iletişim kurmakta zorlandıklarını, bunun da eğitim-öğretim sürecini sekteye uğrattığını ifade etmişlerdir. Birinci sınıf öğretmenlerine göre farklı takvim yaşındaki öğrencilerde karşılaşılan algısal farklılıkların nedenleri; 60-66 aylık öğrenci grubunun bilişsel gelişim olarak daha geride olması, 60-66 aylık öğrenci grubunun okul öncesi eğitim almamış olması ve yine aynı gruptaki çocukların gelişimsel özelliklerinden dolayı derse karşı olan ilgilerinin 72 aylık öğrencilere göre daha az olması olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri bunların temelinde yatan asıl nedenin ise 4+4+4 sistemine alt yapı oluşturulmadan bir anda geçilmiş olmasını belirtmişlerdir. Öğretmenler farklı yaş grupları arasındaki farkın azaltılabilmesi için okul öncesi eğitimin öneminin üzerinde durmuşlardır. Benzer şekilde Gündüz ve Çalışkan (2013) tarafından yapılan çalışmada da çocukların okul olgunluğu ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeyleri arasında yaş faktörünün önemli olduğu belirtilmiştir.

Okula hazır bulunuşluk üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi eğitim almanın önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Erkan ve Kırca (2010) okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Unutkan (2003) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre, ilköğretime çok daha hazır başladıklarını vurgulamaktadır. Karadeniz (2013) öğretmenlerin 4+4+4 zorunlu eğitim sistemine ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin dörtte üçünün yeni sisteme bir çok açıdan tereddütle baktıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar ve çeşitli üniversite eğitim fakültelerinin uygulanan bu yeni sistem hakkındaki görüşleri çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Fakültesi, 2012; Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güncellenen Görüşü, 2012; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2012; ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Görüşü, 2012) görüşlerini ortaya koyarken özellikle okula başlama yaşının düşürülmesinin çocuğun özbakım, bilişsel ve sosyal gelişimi ile okula uyum sağlaması üzerinde olumsuz etkileri olacağını belirtmişlerdir.

Bu bilgiler ışığında MEB ilköğretim birinci kademe müfredatı, ders araç gereçleri, kitaplar vb. özellikle birinci sınıflar (5-6 yaş) için güncellenmesi, sınıf ortamı ve çevrenin 5 yaş çocuklarına göre düzenlenmesi, çocukların okula hazır olmalarının sağlanması için okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, 5-6 yaş çocuklarının zorunlu eğitime başlamaları ile ilgili etkinliklerin programa dahil edilmesi, sınıf öğretmenlerine 5-6 yaş çocukları ile çalışabilmeleri için mesleki kurslar/hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve velilerin işbirliği içinde çalışmalarının sağlanması önerilebilir.

Kaynaklar

- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, (2012). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'ne İlişkin Görüşü. 12.18.2012 tarihinde <http://dosyalar.hurriyet.com.tr/Ankara-universitesi-gorusu.pdf> adresinden alınmıştır.
- Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Güncellenen Görüşü, (2012). 05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Güncellenen Görüşü. 12.18.2013 tarihinde http://fed.boun.edu.tr/form_files/Bogazi%C3%A7i_%C3%9Cniversitesi_Egitim_Fak%C3%BCltesi%E2%80%99nin_G%C3%BCncellenen_G%C3%B6r%C3%BCs%C5%9F%C3%BC.pdf adresinden alınmıştır.
- Boz, M. (2004). *Altı yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bracken, B. A. (2006). *Bracken basic concept scale (Third Edition). Expressive. Examiner's Manual*. San Antonio, USA: Pearson.
- Bracken, B. A. (1984). *Bracken basic concept scale*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The ecology of developmental processes*. In W. Damon and R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, S. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S., & Aydın, D. (2008). Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum sorunları. *TSK Korumucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 47-52.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999). Starting School: what matters for children, parents and educators? *Australian Early Childhood Association Research in Practice*, 6(3), 1-18.
- Dunlop, A. W. (2000). Perspectives on the child as a learner: Should educators' views of preschool and primary children differ? *Paper presented at the EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, London, August 29 - September 1*.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40, 186-197.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 94-106.
- Gündüz, F. & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 379-398.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (2012). 05.01.1961 Tarih 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'ne İlişkin Görüşler. 12.18.2013 tarihinde aşağıdaki adresten alınmıştır: <http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/4+4+4EgtFakKurulKarar.pdf>
- Karadeniz, C. B. (2013). Öğretmenlerin 4+4+4 zorunlu eğitim sistemine ilişkin görüşleri, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(40), 34-53.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kawaguchi, D. (2011). Actual age at school entry, educational outcomes, and earnings, *Journal of The Japanese and International Economies*, 25, 64-80.
- Küçük, A., Dolu, N., & Erdoğan, H. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik seviye farklılıklarının dikkat düzeyine etkileri. *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences)*, 18(1), 18-24.
- Margetts, K. (2003). Personal, family and social influences on children's early school adjustment. *Paper presented at the AECA Biennial Conference, Hobart 10-13 July 2003*.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2012). Genelge. 02.27.2014 tarihinde aşağıdaki web adresinden alınmıştır.

- <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>
- Mühlenweg, A., Blomeyer, D., Stichnoth, H., & Laucht, M. (2012). Effects of age at school entry (ASE) on the development of non-cognitive skills: Evidence from psychometric data. *Economics of Education Review*, 31, 68-76.
- ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Görüşü, (2012). 05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Görüşü. http://fedu.metu.edu.tr/web/documents/other/222sayililkogretimveEgitimKanunuHakkindaEgitimFakultesiIlkogretimBolumuGorusu_s1.pdf 12.18.2013 tarihinde asagidaki adresten alınmıştır:
- Oktay A., & Unutkan Ö. P. (2005). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar (Editor: Müzeyyen Sevinç), *İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 145-155.
- Öztürk, E. & Uysal, K. (2013). İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma-yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 1041-1054.
- Resmi Gazete (2012). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm> adresinden 09.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *İlköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yoleri, S. & Sevinç, M. (2010). *Bracken temel kavram gelişimi ölçeği ifade edici türkçe formunun oluşturulması ve temel kavramlarla kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul, Türkiye.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Bireysel Değerler ve Sosyal Sorun Çözme Becerileri Üzerine Bir İnceleme

Saide ÖZBEY*

Geliş Tarihi: 24.04.2014

Kabul Tarihi: 02.06.2014

Öz

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel değerlere sahip olma durumlarının, öğretmen adaylarının *cinsiyet, mezun olduğu okul, sınıf düzeyi, yaşadığı yer, akademik başarı ve değerler eğitimi konusunda kendini yeterli bulma, anne ve baba mesleği ve öğrenim düzeyi* gibi değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sahip olduğu bireysel değerler ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 238 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Roy (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi (2008) tarafından yapılan “Personal Values Inventory” (Kişisel Değerler Envanteri); D' Zurilla ve arkadaşları tarafından yıllar içerisinde geliştirilerek son şekli verilen (1996, 2002, 2004) ve Çekici (2009) tarafından Türkiye'de geçerlik güvenilirliği yapılan *Sosyal Sorun Çözme Envanteri Kısa Form (SSÇE-KF)*'u kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kız meslek lisesi mezunlarının, bölümü isteyerek seçenlerin, akademik başarıları yüksek olanların, değerler eğitimi konusunda kendini yeterli bulanların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0.05$). Araştırmada bireysel değerler ile sosyal sorun çözme becerileri arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu saptanmıştır ($p<0.01$).

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, problem çözme becerileri, öğretmen adayı.

* Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD. saideozbey@gmail.com

A Research on Pre-School Teacher Candidates About Individual Values and Social Problem Solving Skills

Abstract

In the study, the status of having individual values by pre-school teacher candidates are investigated if these values are differed by some variables such as; gender, graduated school, grade level, place of residence, academic achievement, finding him/herself sufficient on values education, the mother and father's occupation and educational level. In addition, the relationship between individual values and social problem solving skills of teacher candidates is investigated. The study group of research is composed of 238 teacher candidates who are majoring in Pre-School Teaching Department of Gazi University. "Personal Values Inventory" and "Social Problem Solving Inventory - Short Form (PSIE-SF)" are used as data collection tools where the first one is developed by Roy (2003) and the validity and reliability of the Turkish version of the tool is checked by Asan, Eksi, Dogan and Eksi (2008); and the second one is developed and finalized by D' Zurilla and his friends over the years (1996, 2002, 2004) and its reliability and validity in Turkey is checked by Cekici (2009). As a result of the reasearch; significant differences are determined in favor of those who are graduated from vocational school for girls, who chose the department willingly, who have high academic achievement and who find himself/herself self-sufficient in education of values ($p<0.05$). In the study, a significant, intermediate level and positive relationship is observed between individual values and social problem solving skills ($p<0.01$).

Keywords: Social skills, problem solving skills, preservice teacher

Giriş

Eğitim sistemini temel amaçlarından birisi içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmektir. Bireyin topluma sağlıklı bir şekilde kazandırılmasında, yeteneklerinin ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde öğretmen önemli rol oynamaktadır. Ancak öğretmenin gerek kişisel gerekse mesleki donanımı eğitim ortamlarının niteliğini arttırmada önem taşımaktadır (Gelbal & Duyan, 2010, s.127).

Okul öncesi eğitimin verildiği ortamlarda öğretmen niteliği konusunda daha hassas dengelerin gözetilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim süreci çocuğun sosyal dünyada kendine yer edinmeye çalıştığı, hayata ilişkin yaşantıları deneyimlediği, olumlu davranış örneklerinin geliştiği kısacası gelecekteki bir yetişkin modelinin çekirdeğinin oluşturulmaya çalışıldığı süreçtir. Okul öncesi eğitim sürecinde çocuğun karşılaştığı öğretmen ile kurduğu iletişim ve etkileşim yaşamın sonraki yıllarını da önemli ölçüde etkilemektedir. Okul öncesi eğitimin gerekliliği konusunda hem dünyada hem de ülkemizde önemli mesafeler katedilmiştir. Artık okul öncesi eğitime ilişkin tartışılan konu öğretmen nitelikleri ve eğitimin içeriğinin nasıl olması gerektiğidir (Kıldan, 2012,p.147).

Okul öncesi eğitiminde dünyada uygulanan birçok farklı programlar olsa da temelde çocuğun ihtiyaçlarından yola çıkılarak hazırlanmış eğitim programlarının olduğunu görebilmek mümkündür. Nitekim değişen koşullara göre yeniden değerlendirilen ve revize edilen 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların yaşadıkları toplumun temel değerlerine saygı duyan, toplumsal ve evrensel değerleri benimseyen, doğru ve yanlışlar hakkında düşünebilen ve düşündüklerini özgür bir biçimde ifade edebilen birey olarak yetişebilmeleri için değerler eğitiminin programda yer alması uygun görülmüş ve ulusal ve evrensel değerlere ilişkin kazanım ve göstergeler ayrıca ele alınmıştır (MEB OÖE Program Kitabı,2013, s.11).

Değerler eğitimi, sosyal beceri eğitimi, karakter eğitimi adı altında verilen eğitim içerikleri incelendiğinde temelde aynı kavramların söz konusu programlarda yer aldığını söyleyebilmek mümkündür. Sosyal beceriler bireysel ve ahlaki değerler üzerinde kurulmaktadır. Dürüstlük, sorumluluk, şefkat gösterme, sevgi, saygı vb. değerler ve inançlar bireyin hayatına yön vermektedir (McArthur,2002,p.184). Günümüzde değişen koşullarla birlikte ailelerde meydana gelen değişiklikler toplumsal değerleri kazandırmadaki etkin rolünü zayıflatabilmektedir. Bu nedenle okul ortamları söz konusu değerlerin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Okul öncesi öğretmenleri çocuklarda akademik başarıyı geliştirmenin yanı sıra sevgi, saygı,

sorumluluk, şefkat gösterme vb. değerleri kazanabilecekleri eğitim ortamlarını hazırlamaları sınıfta daha az disiplin problemlerinin meydana gelmesine yardımcı olacaktır (Özbey,2009,s.15,20). Değerler eğitimi öğretmenlerin yanı sıra eğitimin de niteliğini arttırmada önemli etkiye sahiptir (Lovat 2005,s.11).

Öğretmenin sahip olduğu değerlere ilişkin bakış açısı şüphesiz ki çocuklarla ahlaki ve sosyal kurallara ilişkin davranışlarını da etkilemesi eğitimsel süreçte beklenen bir durumdur. Birçok eğitimci değerleri sosyal, kültürel ve ahlaki davranışların aktarımı olarak tanımlamaktadır. Superka, Ahrens, ve Hedstrom (1976) değerlerin gelişiminde değerlerin telkin edilmesi, açıklanması, mantıklı analiz edilmesi ve değerlere ilişkin davranışların öğrenilmesi gibi noktaların temel oluşturduğundan söz etmektedirler (Akt: Huitt, 2004, s.2). Adalet, saygı, güvenilirlik, sadakat vb. değerler sosyal yaşamın bir parçası sonucu ortaya çıkmakta ve toplumların sürekliliğini sağlamaktadır (Adler,2012,s.53). Değerler, doğru ile yanlış ayırt etmeye yardımcı olan, karar vermede ve davranışlarda yol gösterici olan fikirlerdir. Değerler yaşamda yol göstermekte ve yaşamı anlamlandırmaktadır (Koutsoukis,2006, s.4). Bu görüşe paralel olarak bireysel değerlerin bireylere, olaylara farklı açılardan bakmasını öğretirken sosyal ortamlarda karşılaştıkları problemlere de çözüm bulmaları için gerekli becerileri de kazandırdığını söyleyebilmek mümkündür. Sosyal ortamlardaki sorunların çözümü bireyin sorun çözme becerilerine ne kadar sahip olduğu ile ilişkilidir.

Bingham (2004; akt.Çekici,2009) problem çözme sürecinde yaratıcı düşünme, zeka, duygular, ihtiyaç, amaç gibi özelliklerin yanı sıra irade ve eyleme geçme, değer, beceri, alışkanlık (geçmiş deneyimler) ve tutumlar gibi özelliklerin de etkili olduğunu ifade etmektedir. Problem çözme süreci ilk olarak kişisel algılar ve bilişsel değerlendirme biçiminden etkilenmektedir. Problemlerin çözümünü güçleştiren en önemli etkenler ise bireyin olumsuz tutum, düşünce ve davranışlarıdır. Bununla birlikte bireyin problemi çözebilecek potansiyele sahip iken harekete geçmek için gerekli sosyal becerilere sahip olmamaları da problemlerle başa çıkamamalarına neden olabilmektedir (Çekici,2009.s.2-4). Kirschenbaum (1995; akt, Akbaş, 2008), bireyin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını *değer gerçekleştirme* olarak tanımlamaktadır. Yaşam becerileri eğitimi olarak da anılan bu yaklaşım yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmekte ve bireyin değerlerini fark etmesine, karar almasına ve kararını uygulamasına yardım ederek hayat boyunca bireyin ihtiyacı olan bilgi, beceri ve tutumları

öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Söz konusu destek bireyin hayatı boyunca karşılaşılabileceği tüm durumlarda etkili bir insan olarak başa çıkmasına yardımcı olmaktadır (Akbaş,2008,s.12). Diğer taraftan Naylor ve Diem (1987) bireyin kendi değerlerini ve yaşam becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak için problem çözme basamaklarının takip edilmesi ile gerçekleştirilen *Değer Analizi* yönteminden söz etmektedirler. *Ryan (1991)* ise bu öğretim yaklaşımında düşünme becerisinin geliştirilerek bilimsel problem çözme yönteminin sosyal problemlere uygulamayı öğreten bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir (Akbaş,2008,s.14).

Değerlerin eksikliği antisosyal davranışları beraberinde getirmektedir. Hong (2005:179), yetişkinlik yıllarında bireyin bulunduğu toplumun ahlaki kurallarına uygun davranışlar geliştirebilmesinin, okul öncesi dönemde verilecek değerler eğitimi ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu noktada öğretmenin sahip olduğu değer yargıları kişilik özelliklerini ve buna paralel olarak da eğitim içeriğini etkilemektedir. Değerler eğitime okul öncesi eğitim programında yer verilse de söz konusu eğitimi verme görevini üstlenmiş olan öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının bu konuda ne kadar yeterli olduğu ile yakından ilişkilidir. Bireysel değerlere sahip olan öğretmen bu değerleri çocuklara yansıtmada başarılı olabilecektir. İlgili literatür incelendiğinde bu görüşe yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı gözlenmektedir. Aktepe ve Yel (2009) çalışmalarında öğretmenlerin sorumluluk, güvenilirlik, kendine ve başkalarına saygılı olmak, hayat amacına sahip olmak, adaletli olmak gibi değerlere daha çok önem verdikleri; otorite sahibi olmak, başkalarını denetleyebilmek, hırslı olmak gibi değerlere ise daha az önem verdiklerini saptamışlardır. Wang, Haertel, and Walberg's (1993,akt: Macmullin ve Scalfino,2009) öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin öğrenme ortamları üzerinde önemli etkisinin olduğunu vurgulamaktadırlar. Wilms (2000) çalışmasında öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin öğretmen ve öğrenci arasındaki pozitif ilişkiyi geliştirdiği ve buna bağlı olarak öğrencinin akademik başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler ve problem çözme becerileri ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma öğretmenin mesleki başarısında önemli etkiye sahip olan değerlere ilişkin okulöncesi öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak ve öğretmen adaylarının sahip olduğu değerlerin problem çözme becerileri ile ilişkisini inceleyerek konuya ilişkin farkındalık oluşturmak açısından önem taşımaktadır

Yöntem

Ara tırmada Genel Tarama Modeli seçilmi tir. Genel Tarama Modeli ili kisel ve tekil yapılabilmektedir (Karasar,2005). Araştırmada öğretmen adaylarının bireysel değerlere ilişkin görüşleri öğretmen adaylarına ilişkin bazı değişkenler açısından incelendiği için araştırma ilişkisel tarama modelinde planlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen adaylarının bireysel değerlere ilişkin görüşleridir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olduğu okul, sınıf düzeyi, yaşadığı yer, akademik başarı ve değerler eğitimi konusunda kendini yeterli bulma, anne ve baba mesleği ve öğrenim düzeyidir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının bireysel değerlere sahip olma durumları ile sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişki de incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümüne devam eden öğretmen adaylarından basit rastgele seçim yöntemiyle belirlenmiş 238 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının %24.8'i (N=59) 1.sınıf, %28.2'si (N=67) 2.sınıf, %28.6'sı (N=68) 3.sınıf, %18.5'i (N=44) 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının %94,5'i kız (N=225); % 4.6'sı (N=11) erkektir. 2 formda cinsiyet belirtilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Bireysel Değerler Envanteri; Roy (2003) tarafından geliştirilen “Personal Values Inventory” (Kişisel Değerler Envanteri) ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi (2008) tarafından yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonrasında ölçeğin; *disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı* olmak üzere beş faktörlü olduğu saptanmıştır. Faktör yükleri.40 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kriter geçerliliği için “Schwartz Değerler Ölçeği” kullanılmış ve ölçeğin yüksek düzeyde geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin bu araştırma için toplam güvenilirlik katsayısı .86'dır. Ölçek her bir madde için, 1. Beni hiç tanımlamaz 2. Beni nadiren tanımlar 3. Beni bazen tanımlar 4. Beni genellikle tanımlar 5. Beni her zaman tanımlar şeklinde puanlanan likert tipi bir ölçektir. Ölçekte ters puanlanan maddeler mevcuttur. Ölçekten alınan puan

yükseldikçe bireysel değerlere sahip olma düzeyi de artmakta; puan düştükçe bireysel değerlere sahip olma düzeyi azalmaktadır.

Sosyal Sorun Çözme Envanteri Kısa Form (SSÇE-KF) ; D' Zurilla ve arkadaşları tarafından yıllar içerisinde geliştirilerek ölçeğe bu günkü son şekli verilmiştir (D' Zurilla ve ark., 1995; Maydeu-Olivares ve D' Zurilla, 1996; D' Zurilla ve ark., 2002; akt: D' Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Akt:Çekici,2009,p.54). Çekici (2009) tarafından Türkiye'de geçerlik güvenirliği yapılan ölçeğin orijinali beş faktörlü yapı göstermektedir. Bu boyutlar; *Probleme Olumsuz Yaklaşım (POSY)* *Probleme Olumlu Yaklaşım (POY)*, *Rastyonel Problem Çözme (RPC)*, *Kaçınan Tarz (KT)* ve *Dikkatsiz Dürtüsel Tarzdır(DDT)*. Çekici (2009) Türkiye'de üç farklı pilot çalışma yaparak ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Üçüncü pilot çalışma sonucunda ölçeğin beş faktörlü yapısında faktörlerin dağıldığı gözlemlendiği için dört faktörlü faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçek açımlayıcı faktör analizinden sonra faktörleri doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin orijinalindeki POY ve RPC alt boyutlarına ilişkin maddelerin tek faktörde toplandığı diğer maddelerin ise ölçeğin aslındaki faktör yapıları ile uyumluluk gösterdiği görülmüştür. Çalışma sonucunda ölçek alt boyutları POYRPC, POSY, KT, DDT olmak üzere orijinalindeki isimlerle adlandırılmıştır. Her bir alt ölçeğe ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayıları RPCPOY için=.81, POSY için=.76, KT için=.74 ve DDT için=.61' dir. Ölçek her bir madde için, *1. Hiç uygun değil, 2.Çok az uygun, 3.Kısmen uygun, 4. Ç o k uygun, 5. Tamamen uygun*, şeklinde puanlanan likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması sosyal sorun çözme becerisinin yüksek olduğunu, düşük olması ise sosyal sorun çözme becerisinin düşük olduğunu göstermektedir.

SSÇE-KF'nun geçerlik güvenirlik çalışması bu araştırma kapsamında da tekrar yapılmıştır. Faktör analizinde Çekici (2009) 'nin faktör yapıları ile birebir örtüştüğü görülmüştür. Ölçeğin bu araştırma için güvenirliği POSY için= .77; RPCPOY için= ,85; KT için= 75; DDT için ise =67'tür.

Veri Analizi

Verilerin analizinde çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis testi ve tek yönlü varyans analizi; ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi, Man Whitney U teati ve Scheffe testi; bireysel değerler ve sosyal sorun çözme arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik ise Pearson Korelasyon Testi

kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel değerler ölçeğinden aldıkları puanlar, öğretmen adaylarının cinsiyeti, mezun oldukları lise türü, lisans öğrenimindeki sınıf düzeyi, bölümü isteyerek seçme durumları, akademik başarıları ve değerler eğitimi konusunda kendilerini yeterli bulma durumları gibi değişkenler açısından incelenmesine ilişkin tablolara yer verilmiştir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal sorun çözme becerilerinin, bireysel değerler konusunda kendini yeterli bulma durumuna göre değişip değişmediği; bireysel değerleri ile sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik analizler de bulunmaktadır.

Tablo 1'de okul öncesi öğretmen adaylarının *cinsiyet* değişkenine göre *Bireysel Değerler Ölçeği'nden* aldıkları puanlara ilişkin Man Whitney U testi verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete Göre Bireysel Değerler Ölçeği Man Whitney U Testi

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Disiplin ve sorumluluk	Kız	225	119.27	26835.50	1064.500	.433
	Erkek	11	102.77	1130.50		
	Toplam	236				
Güven Ve Bağışlama	Kız	225	116.50	26212.50	787.500	.042*
	Erkek	11	159.41	1753.50		
	Toplam	236				
Dürüstlük Ve Paylaşım	Kız	225	118.20	26594.00	1169.000	.756
	Erkek	11	124.73	1372.00		
	Toplam	236				
Saygı Ve Doğruluk	Kız	225	117.73	26489.00	1064.000	.428
	Erkek	11	134.27	1477.00		
	Toplam	236				
Paylaşım Ve Saygı	Kız	225	119.10	26798.00	1102.000	.530
	Erkek	11	106.18	1168.00		
	Toplam	236				
Toplam	Kız	225	118.03	26557.50	1132.500	.635
	Erkek	11	128,05	1408,50		
	Toplam	236				

*P<0.05

Tablo 1 incelendiğinde Bireysel Değerler Ölçeği'nin Güven ve *Bağışlama* alt boyutunda erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık saptandığı görülmektedir ($p<0.05$). Diğer boyutlarda ve ölçeğin tümünde cinsiyete göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. *Güven ve Bağışlama* alt boyutunda kız öğretmen adaylarının ortalaması=116,50, erkek öğretmen adaylarının ortalaması ise=159.41'dir.

Tablo 2'de okul öncesi öğretmen adaylarının *mezun oldukları lise türü* değişkenine göre *Bireysel Değerler Ölçeği'nden* aldıkları puanlara ilişkin Kruskal Wallis Testi verilmiştir

Tablo2: Mezuniyete Göre Bireysel Değerler Ölçeğine İlişkin Kruskal Wallis Testi

Bireysel Değerler Ölçeği	Mezuniyet	N	Ortalama	Ki-kare	df	p	Farkın Kaynağı Man Whitney U
	Lise	23	121.02	10.385	2	.006*	Kız Meslek Lisesi>Anadolu-Öğrt. Liseleri Kız meslek Lisesi Ort=131.05 Anadolu Öğrt. Lisesi Ort.=99.36 U=3077.500 P=.001*
	Kız meslek lisesi	55	144.43				
	Anadolu-Öğrt. Liseleri	159	109.91				
	Toplam	237					

* $p<0.05$

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının bireysel değerler ölçeğinden aldıkları puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0.05$). Farkın kaynağını saptamak için yapılan Man Whitney U testi sonucunda farkın, kız meslek lisesi mezunları (Ort=131.05) ile anadolu-öğretmen lisesi (ort.=99.36) mezunları arasında ve kız meslek lisesi mezunlarının lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 3'de okul öncesi öğretmen adaylarının *sınıf düzeyi* değişkenine göre *Bireysel Değerler Ölçeği'nden* aldıkları puanlara ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi verilmiştir

Tablo 3. Sınıf Düzeyine Göre Bireysel Değerler Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	223.642	3	74.547	.292	.831
Gruplariçi	59658.577	234	254.951		
Toplam	59882.218	237			

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının Bireysel Değerler Ölçeği'nden aldıkları puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$).

Tablo 4'de okul öncesi öğretmen adaylarının *bölümü isteyerek seçme* değişkenine göre *Bireysel Değerler Ölçeği'nden* aldıkları puanlara ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi verilmiştir.

Tablo 4. Bölümü İsteyerek Seçme Durumuna Göre Bireysel Değerler Ölçeğine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi

Bireysel Değerler Ölçeği	Bölümü isteyerek seçme	N	X	S	sd	T	P
	Evet	178	182.26	14.88	233	3.058	.002*
	Hayır	57	175.00	17.68			

* $p < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının Bireysel Değerler Ölçeği'nden aldıkları puanların bölümü isteyerek seçenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0.05$).

Tablo 5'de okul öncesi öğretmen adaylarının *akademik başarı* değişkenine göre *Bireysel Değerler Ölçeği'nden* aldıkları puanlara ilişkin Kruskal Wallis Testi verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Algısına Göre Bireysel Değerler Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis Testi

Bireysel Değerler Ölçeği	Akademik Başarı Algısı	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	sd	p	Farkın Kaynağı Man Whitney U
	1.Çok başarılı	35	134.64	6.996	2	.030*	1 (Sıra Ort.=26.97) >3 (sıra ort.=15.33) U=106.000 P=.011*
	2.Orta düzeyde başarılı	190	118.96				
	3.Düşük/ Başarısız	12	74.00				
	TOPLAM	237					2 (sıra ort.=103.79) >3 (sıra ort.=65.17) U=704.000 P=.026*

* $p < 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarı algılarına göre Bireysel Değerler Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Farkın kaynağını saptamak için yapılan Man Whitney U testi sonucunda farkın, kendilerini çok başarılı ve orta düzeyde başarılı olanlarla kendilerini düşük başarılı/ başarısız olarak belirtenler arasında ve başarılı/orta düzeyde başarılı olanların lehine olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$).

Tablo 6'da okul öncesi öğretmen adaylarının *değerler eğitimi konusunda kendini yeterli bulma* değişkenine göre *Bireysel Değerler Ölçeği'nden* aldıkları puanlara tek yönlü varyans analizi verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bireysel Değerlere İlişkin Kendini Yeterli Bulma Durumuna Göre Bireysel Değerler Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farkın Kaynağı Scheffe
Gruplar arası	5597,986	2	2798,993	12,091	,000*	Yeterliyim (ort.=184.39) >
Gruplar içi	54169,313	234	231,493			Yetersizim/kendimi geliştirmeye
Toplam	59767,300	236				çalışıyorum (ort=173.73)

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel değerlere ilişkin kendilerini yeterli bulma durumlarına göre Bireysel Değerler Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0.05). Farkın kaynağını saptamak için yapılan Man Whitney U testi sonucunda farkın, diğer gruplara göre *kendini yeterli hissedenlerin* ve *kendini biraz yeterli hissedenlerin* lehine olduğu saptanmıştır (p<0.05).

Tablo 7'de okul öncesi öğretmen adaylarının *değerler eğitimi konusunda kendini yeterli bulma* değişkenine göre *Sosyal Sorun Çözme Ölçeği'nden* aldıkları puanlara Tek Yönlü Varyans Analizi verilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bireysel Değerlere İlişkin Kendini Yeterli Bulma Durumuna Göre Sosyal Sorun Çözme Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farkın Kaynağı Scheffe
Gruplar arası	1386.416	2	693.208	5.224	.006*	Yeterliyim (ort.=70.05) >
Gruplar içi	31051.516	234	132.699			Yetersizim/kendimi geliştirmeye
Toplam	32437.932	236				çalışıyorum (ort=64.98)

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel değerlere ilişkin kendini yeterli bulma durumuna göre Sosyal Sorun Çözme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır (p<0.05). Yapılan Scheffe testi sonucunda farkın bireysel değerler konusunda *kendini yeterli bulanlar* (ort.=70.05) ile *kendini yetersiz bulan/ kendini geliştirmeye çalışanlar* (ort.=64.98) arasında; kendini yeterli bulanların lehine olduğu saptanmıştır (p<0.05).

Tablo 8'de Okul öncesi öğretmen adaylarının *Bireysel Değerler ve Sosyal Sorun Çözme Ölçeklerinden* aldıkları puanlara ilişkin Pearson Korelasyon Tablosu verilmiştir.

Tablo 8. Okul öncesi öğretmen adaylarının Bireysel Değerler ve Sosyal Sorun Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Pearson Korelasyon Tablosu

		Sosyal Sorun Çözme Ölçeği	Bireysel Değerler Ölçeği
Sosyal Sorun Çözme Ölçeği	r	1	.450**
	p		.000
	N	238	238
Bireysel Değerler Ölçeği	r	.450**	1
	p	.000	
	N	238	238
**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır			

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının Bireysel Değerler ve Sosyal Sorun Çözme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında orta derecede pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Sonuç Ve Tartışma

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel değerlere ilişkin görüşleri bazı değişkenlere göre ve sosyal sorun çözme becerisi ile ilişki incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular çalışma grubu ile sınırlı olup ilgili literatür çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda, *Cinsiyete* göre okul öncesi öğretmen adaylarının Bireysel Değerler Ölçeği'nden aldıkları puanlar *Güven ve Bağışlama* alt boyutunda erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Literatürde cinsiyet değişkenine yönelik farklı sonuçlar bulunmaktadır. Yılmaz (2009) öğretmenlerle yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin lehine değerler ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık saptamıştır. Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı vd. (2008) çalışmalarında değerler ölçeğinin *evrensellik ve özyönelim* boyutlarında erkeklerin; güç boyutunda ise kadınların lehine anlamlı farklılıklar saptamışlardır. Coşkun ve Yıldırım (2009); Aypay, Uluçınar, Kaya ve Tosuntaş (2011) ise öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada değerler ölçeğinden alınan puanlarda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık saptamışlardır. Araştırmada sınıf düzeyine göre puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Mezuniyete göre, kız meslek lisesi mezunu öğretmen adayları Anadolu Öğretmen liseleri mezunu öğretmen adaylarına göre Bireysel Değerler Ölçeği'nden aldıkları puanlar kız meslek lisesi mezunlarının lehine anlamlı farklılık göstermektedir (tablo 1). Bu değişkene ilişkin yapılmış çalışma sonucu mevcut bulunmamaktadır. Ancak söz konusu sonuç şöyle yorumlanabilir. Kız meslek lisesinin müfredatı çocuk gelişimi ve eğitimi ağırlıklı olması nedeniyle sosyal beceriler ve değerlerin eğitimdeki rolüne ilişkin öğrenciler daha duyarlı yetişmelerinin nedeni olabilir. Diğer taraftan lise eğitimleri sırasında okul öncesi çocuklar için eğitim durumları planlamaları ve uygulamaları değerler eğitimi konusunda kendileri açısından farkındalık yaratmış olabilir. Söz konusu farklılık kız meslek liseleri ile diğer liselerden mezun olan okul öncesi öğretmen adaylarının değerlere ilişkin görüşleri arasında farklılık yaratmış olabilir.

Bölümü isteyerek seçme durumuna göre öğretmen adaylarına göre Bireysel Değerler Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında bölümü isteyerek seçenlerin lehine anlamlı farklılık saptanmıştır (tablo 3). Literatürde değerlerin bireyin kendisi için önemli olan konularda kendine güven karar verme sürecini olumlu yönde etkileyerek farklı bakış açısı kazandırdığından söz edilmektedir. Bununla birlikte değerler bireyin hayatta karşılaşabileceği her türlü konuda etkin olması noktasında önemli güç kaynağıdır (Akbaş,2008; Koutsoukis,2006). Araştırmada bölümü isteyerek seçen bireylerin değerler puanının yüksek olması ve bölümü istemeyerek seçen bireylerin değerler puanının düşük olması literatürdeki bu bulguyu desteklemektedir. Hayatta ne istediğini bilme ve bu konuda seçim yapma sahip olunan değerler sayesinde gerçekleşmektedir. Değerler konusunda zayıf olan bireyler hayatına yön verebilecek düşünce üretmekten ya da bu konuda yeterince destek almakta yetersiz olabilmektedirler.

Akademik başarı algısına göre öğretmen adaylarına göre Bireysel Değerler Ölçeği'nden aldıkları puanlar akademik başarısını düşük ve başarısız olarak algılayanlara göre kendisini başarılı ve orta düzeyde başarılı olarak algılayan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık saptanmıştır (tablo 4). Akademik başarı disiplin ve sorumlulukla doğrudan ilişkilidir. Sorumluluk değerine sahip olan birey iç disiplini gelişmiş, düzenli, kararlı, düşünebilen bireyler demektir. Disiplin ve sorumluluk değerine sahip olan bireylerin başarılı olma olasılığı yüksektir. Nitekim Sığı ve Gürbüz (2011), yaptıkları araştırmada sorumluluk özelliğinin başarıyı en güçlü şekilde yordayan bir kişilik özelliği olduğunu saptamışlardır. Lovat (2009,s.4) çalışmasında

akademik başarının öğrenme kapasitesiyle ilgili olduğu kadar, duygusal, ahlaki ve sosyal değerlerle de ilişkili olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde bireyin sahip olduğu değerlerin onun akademik başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunun kanıtı olarak yorumlanabilir.

Değerler eğitimi konusunda kendini yeterli bulma algısına göre Bireysel Değerler Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında bireysel değerler konusunda kendisini yeterli bulanların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır (tablo 5). Bu sonuç öğretmen adaylarının değerler ölçeğini yanıtlamada objektif davrandıklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Değerler eğitimi konusunda kendini yeterli bulma durumuna göre Sosyal Sorun Çözme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında bireysel değerler konusunda kendisini *yeterli bulanların lehine* anlamlı farklılık saptanmıştır (tablo 6). Söz konusu sonuç bireysel değerlerin bireyin sosyal sorun çözme becerisini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Nitekim öğretmen adaylarının *bireysel değerlere ilişkin* görüşleri ile *sosyal sorun çözme* becerileri arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucunu gösteren tablo 8 bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel değerlere ilişkin görüşleri ile sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan korelasyon testi sonucunda bireysel değerlere ilişkin görüşleri ile sosyal sorun çözme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır (tablo 8) Araştırmanın bu bulgusu, makalenin giriş literatüründe belirtilen değerler eğitiminin sosyal sorun çözme üzerine olumlu etkisinin olabileceği görüşünü belirten Naylor ve Diem (1987); Akbaş (2008); Çekici (2009)'nin düşüncelerini desteklemektedir. Bununla birlikte Aypay vd. (2011), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile değer tercihleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif ilişki bulunduğunu saptamışlardır. Yılmaz ve Dilmaç (2012) öğretmen adaylarının değerlere ilişkin görüşleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarında araştırmada kullanılan Değerler Ölçeği'nin *özdenetim* alt boyutu ile kişilik ölçeğinin *duygusal dengesizlik* alt boyutu arasında negatif bir ilişki saptanmışlardır. Özdenetim sahibi kişiler bağımsız düşünebilen karar verebilen, sorumluluk sahibi, kendine saygı ve hedeflerini belirleme gibi özelliklere sahiptirler. *Duygusal dengesizlik* durumunda ise yaşanan endişeli olma, bunalım, kızgınlık vb. durumlar *sosyal sorun çözme* konusunda bireyi başarısız duruma düşüren özelliklerdir. Dolayısıyla Yılmaz ve Dilmaç (2012)'in çalışmasının bu araştırma sonucunu dolaylı olarak desteklediği söylenebilir. Başka bir ifadeyle değerler kapsamında özdenetim sahibi olan

birey duygusal dengesizlik durumunu daha az yaşayacaktır. Sosyal ortamlarda sorunların sağlıklı çözülebilmesi için bireyin doğru düşünebilmesi duygularını ifade edebilmesi ve olumsuz duygularını kontrol edebilmesi gerekmektedir. Lovat (2009) çalışmasında çocukların ahlaki gelişiminin öğretmenin sahip olduğu değerler üzerine yapılandığı görüşünü savunmaktadır. Ginot (1969.Akt:Lovat,2009)'un *Çocukların zihinlerine ulaşmak için onların kalplerine ulaşmak gerekir; ancak doğru hisseden bir çocuk doğru düşündürülebilir* sözü Lovat (2009)'ın görüşünü desteklemektedir.Lovat ve Toomey (2009) yapılan bir çok araştırma sonuçlarını değerlendirmişler ve öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin öğrenme ortamında olumlu ve güçlü ilişkileri geliştirdiği ve bireyin problem çözme becerisinin temellerini oluşturan, zeka ve kapasiteyi kullanabilme, empati, kendini tanıma ve kendini yönetme gibi becerilerinin gelişmesi ile ilişkili olduğunu belirterek değerler eğitiminin öğretmen niteliğinin artırmadaki rolüne dikkati çekmişlerdir. Macmullin ve Scalfino (2009) araştırmalarında öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin sınıf içi davranış yönetimindeki başarısını arttırdığını ve çocuklarla çalışmalarında öğretmenin yaşamına zenginlik kattığını belirtmektedirler. Toomey (2009:144)) ise değerler eğitimi ile nitelikli öğrenme ortamları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, değerler eğitiminin çocukların işbirliği ile çalışma, sorumluluk alma, bilgiyi farklı ortamlarda kullanabilme, öğrenmeye karşı pozitif yaklaşma, kişilerarası olumlu ilişkiler geliştirme gibi becerileri geliştirmede önemli etken olduğu sonucuna ulaşmıştır.Söz konusu özelliklerin problem çözme becerisi ile doğrudan ilişkili faktörler olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Alan yazındaki araştırmaların sonuçları bu araştırma sonucu ile birlikte değerlendirildiğinde değerlerin bireyin problem çözme becerisi ile ilişkili olduğunu görüşünü söyleyebilmek mümkündür.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak şu öneriler verilebilir;

Değerler ailede başlayıp okulda devam eden ve bireyin sosyal çevresiyle şekillenip güçlenerek doğal yaşamın bir parçası haline gelmektedir. Bu nedenle her yaş kademesindeki eğitimcilere, aileleri değerler eğitimi konusunda bilgilendirmek ve değerlerin çocuğun yaşamındaki önemini kavramalarına fırsat verecek eğitim seminerleri düzenlemeleri önerilebilir.

Ailelerin bireysel değerlere sahip olma düzeyleri ve bu değerleri çocuklarına ne kadar aktarabildikleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Son yıllarda gittikçe artan sosyal sorun çözme program içerikleri değerler eğitimine yönelik program uygulamalarına ağırlık verilerek zenginleştirilebilir.

Araştırmada bölümü isteyerek seçen okul öncesi öğretmen adaylarının

değerlere ilişkin puanlarının anlamlı farklılık göstermesi, değerler eğitimi bireyin kendisine ve çevresine karşı pozitif tutum sergilemesine ve isabetli karar vermede etkin rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarına verilecek değerler eğitimi onların mesleklerine ve hayata bakış açıları üzerine önemli katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda değerler eğitimi dersinin seçmeli olarak okul öncesi öğretmenliği lisans programında verilmesi tavsiye edilebilir.

Okul öncesi öğretmenliğinin büyük bir sabır gerektiren meslek grubunda olması nedeniyle verilecek değerler eğitimi dersinin adayların problem çözme becerilerine de katkı sağlayarak öğretmenlik mesleğine ilişkin niteliklerini arttırmada etkin rol oynayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Adler, A.(2012). *İnsanı tanıma sanatı*. (Çev: Kamuran Şipal) Say yayınları, İstanbul.
- Aktepe, V. Ve Yel, S.(2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: kursehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622
- Asan H. T., Ekşi, F., Doğan, A. & Ekşi, H. (2008). Bireysel Değerler Envanteri'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (27) 15–38.
- Akbaş, O.(2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6 (16) s.9–27
- Aypay, A., Uluçınar, U., Kaya, M.F., Tosuntaş, Ş.B. (2011). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve değer tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Değerler Eğitimi Sempozyumu, 26–28 Ekim 2011, Eskişehir*.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*, (Çev. Ferhan Oğuzkan) 6. Basım. İstanbul, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Coşkun, Y.& Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:V1, Sayı: 1, 311–328
- Çekici, F.(2009). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. Çukurova üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü eğitim bilimleri anabilim dalı, Yayımlanmamış doktora tezi, Adana.
- Çelik, E.& Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, p. 23–38
- Dilmaç, B.&Bozgeyikli, H. & Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6 (16) 69-91.
- Downing, J. E., Ryndak, D. L., ve Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special education*, 21, 171-181.
- D' Zurilla, T. J., Chang, E. C. (1995), "The relations between social problem solving and coping", *Cognitive Therapy and Research*, 19, 547-562
- D' Zurilla, T.J., A.M., Nezu, A, Maydeu-Olivares (2004), Social problem solving: theory and assessment. ((Editors; Chang, E.C., D' Zurilla, T.J., Sanna, L.J.), *social problem solving: theory, research and training*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Gelbal, S. Ve Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 38: 127-137
- Ginott, H. (1969). *Between parent and child*. London: Staples
- Hong, Y. (2004). Culturel meaning of group discussions on problematic moral situations in korean kindergarten classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*. Vol.18.No.3.
- Huitt, W. (2004). Values. *Educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Kıldan, O. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi* (20) 1, s.135-150
- Karasar, N.(2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn&Bacon Company.
- Koutsoukis, D. (2006). *Values education toolkit*, R.I.C. Publications,
- Lovat, T. (2005). Values education and teachers' work: A quality teaching perspective. http://www.valueseducation.edu.au/verve/_resources/Values_Conf_020505_forum_address_Lovat.pdf (27.06.2013)
- Lovat, T.(2009). Values Education and Quality Teaching: Two Sides of the Learning Coin. *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect* (Ed: Lovat, T.&Toomey.R.) c Springer Science+Business Media B.V.
- Lovat, T.&Toomey.R.(2009). *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect* c Springer Science+Business Media B.V. MacMullin, C.&Scalfino, L.(2009). Placing Values at the Centre of School Policy and Classroom Practice—A Case Study of Modbury School, South Australia. *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect* (Ed: Lovat, T.&Toomey.R.) c Springer Science+Business Media B.V.
- Mcarthur, J.R.(2002).The why, what, and how of teaching children social skills. *The Social*

Studies. July/August.p. 183-185

Maydeu-Olivares, A., D' Zurilla, T.J. (1996), "A factor-analytic study of the Social Problem Solving Inventory: An integration of theory and data", *Cognitive Therapy and Research* 20 (2) pp. 115–133

Naylor, D. & Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.

Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ryan, K. (1991). Moral and values education. Arieah Lewy(Ed.). The international encyclopedia of curriculum, advances in education, Pergaman Press.

Sığrı, Ü. & Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Dergisi*. 10 (1) 30-48

Superka, D., Ahrens, C., & Hedstrom, J. (1976). *Values education sourcebook*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.

Toomey, C. (2009). *Values Education and Quality Teaching: The Double Helix Effect* c Springer Science+Business Media B.V.

Wang, M., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249–294.

Willms, J. D. (2000). Monitoring school performance for standards-based reform. *Evaluation and Research in Education*, 14, 237–253.

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt 7 (17) 109–128

Yıldız, M. & Dilmaç, B. (2012). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerini incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3) ss. 122-134.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Yaşantılarında Karşılaştıkları Problemler

Beytullah DÖNMEZ*
Ömer HAKYEMEZ**

Geliş Tarihi: 13.05.2014
Kabul Tarihi: 11.06.2014

Öz

Araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları problemleri öğretmen görüşlerine göre betimlemeye yönelik olduğu için tarama modelindedir. Çalışmanın örneklemini ise, Kayseri ili sınırları içerisinde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinden ulaşılabilen ve verileri hatasız bir şekilde sonuç veren 165 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili sorunları belirlemek için veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren anket yoluyla elde edilmiştir. Anket üzerindeki sorular beşli bir ölçek üzerinde cevaplandırılmıştır. Ankette toplam 63 soru bulunmaktadır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 13.0 programı kullanılarak tanımlayıcı istatistik (Frekans, Yüzdeler, Ortalama ve Standart Sapma), ki-kare tekniği ile bilgisayar ortamında veriler değerlendirilmiştir. Anlamlılık seviyesi 0,01 ve 0,05 kabul edilmiştir. Araştırma sonucuna göre Kayseri ili, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre, maddi anlamda kazancın yetersizliği, beden eğitimi ders saatlerinin yetersizliği ve araç gereç, tesis, salon gibi ders ortamına dayalı imkânsızlıkların olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, problem, meslek

* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü.
donmez2876@hotmail.com

** Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni, Giresun Spor Lisesi.

Problems Faced By Physical Education and Sports Teachers in Their Professional Lives

Abstract

The research has been conducted through scanning model as it aims to define the problems faced by physical education teachers in their professional lives according to the individual opinions of teachers. Sampling was constituted by 165 physical education teachers working within the borders of Kayseri province and providing correct data. The data used for determining the professional problems of physical education teachers were acquired through a questionnaire developed by the researcher specifically with a view to finding out the problems faced by physical education teachers in their professional lives. Questions were answered on a scale of one to five. The questionnaire is comprised of 63 questions in total. SPSS 13.0 programme was used for evaluating the data with chi-square technique in computer media by means of definitive statistics (Frequency, Percentage, Mean, and Standard Deviation). Significance level was adopted as 0,01 and 0,05. The research has revealed that the physical education teachers working at elementary and secondary schools in Kayseri have such problems as lack of material gains, lack of physical education course hours, and insufficient resources as to tools and devices, facilities, and halls to be used for the educational activities.

Keywords: Physical education, problem, profession

GİRİŞ

Bir ülkenin geleceği, bilgi donanımlı, verimli, üretken, kısaca nitelikli olarak yetiştireceği genç nesillere bağlıdır. Bu niteliğin geliştirilmesinde eğitimin çok önemli katkısı olduğu bir gerçektir. Eğitimin temel amacı, bireyi mümkün olan en yüksek mükemmeliyet düzeyine ulaştırmaktır. Eğitimin görevi ise, insana çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek nitelikte yeni davranışlar kazandırmak veya var olan davranışları olumlu yönde değiştirmektir (Yıldız, 2007: 451). Bu davranış değişikliğinin yapıldığı başlıca kurumlar ise okullardır.

Toplumda bulunan bireylerin; sağlıklı, atılgan, becerikli, üretken olmaları, dengeli bir kişilik geliştirmeleri, kısaca; beden, zihin, duygu ve sosyal yeteneklerinin, milli amaçlar doğrultusunda geliştirilmesi ve yönlendirilmesinde etkin araçlardan biri beden eğitimi ve spor etkinlikleridir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu bütün bireylerin aynı zamanda bedensel bakımdan dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmelerini öngörmektedir. Bu amaçla okullarda beden eğitimi dersinin dışında ders dışı zamanlarda spor çalışmaları yapılarak, sınıflar arası yarışmalar organize edilir. Okullar, çalışmalarını yaptıkları spor dallarında, mahalli okullar arası yarışmalara katılabilirler. Mahalli yarışmalarda derece alan okullar, Türkiye birinciliğine kadar uzanan yurt içi yarışmalarda ilini ve okulunu temsil ederler. Türkiye birincisi olan ferdi sporcularla, okul veya il karması takımları Uluslar Arası Okul Sporları Federasyonunun (ISF); o yılki yarışmalarında ülkemizi temsil etmeye hak kazanırlar. Öğrencilerin okul içinde ders dışı spor çalışmalarına yer verilmesi ve bu çalışmaların tüm öğrencilerin katılabileceği biçimde düzenlenmesi ve yürütülmesi gerekir. Okullarda spor çalışmalarının yanında, öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlamak, kurallara uymayı öğretmek, boş zamanı faydalı bir şekilde değerlendirmek, okuldaki çalışmalarını diğer öğrencilere, okullara ve velilere sergilemek düşüncesiyle, bireysel ve takım halinde yapılan spor yarışmalarına da yer verilebilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997).

Beden eğitimi ve spor kültürü, insanlık tarihinin her dönemlerinde görülen uygulamaları ile gelişmiş ve günümüzde artık her düzeyde eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Tamer ve Pular, 2001). Gelişmiş toplumlarda gerek genel eğitim sistemi, gerekse toplum hayatının diğer kesimlerinde beden eğitimi ve spor faaliyetleri, bireylerin fiziki, zihni, sosyal ve moral gelişimlerinde önemli katkılar sağlar (Yetim, 1998). Beden eğitimi dersleri, bireyin, toplumun ve beden eğitimi öğretmenlerinin beklentileri

doğrultusunda gerçekleştirildiği takdirde, beden eğitimi öğretmenlerinin ve dersin verimi artacaktır (Göktaş, 2007).

Okullarımızı ve eğitim kurumlarını, tüm öğrencilerin yüksek kalitede eğitim almasını sağlayacak biçimde yönetmek, toplum olarak sorumluluğumuzdur (Glasser, 1999). İyi bir yönetici, birlikte çalıştığı kişileri yaptıkları işler ve aldıkları kararlar konusunda sorumluluk üstlenmeye özendirir, güçlendirir ve onları destekler (Barutçugil, 2002). Okul yöneticisi öğretmenlerle etkili iletişim kurduğu ve her öğretmeni değerli bir varlık olarak kabul ettiği zaman başarılı olabilir. Bunun yanında öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi, doğrudan öğrenme ortamını geliştirmeye ilgilenmek zorundadır (Çelik, 2008).

Birçok öğretmen toplumsal ve ailevi sorunların, okuldaki eğitim sürecini engellediğini düşünmektedir. Öğrencilerin bir kısmı okula, yeterince beslenme, sağlık sorunları, güvenlik ve sevgi gibi temel gereksinimleri karşılanmamış olarak gelmektedir. Öğretmenlerin ailelerle ilgili yakınmalarından biri de, ailelerin okula sağladıkları desteğin yetersizliği, okulların amacı ve yapmak istedikleri ile ilgilenmemeleridir. Bu koşullar kuşkusuz okuldaki öğrenme sürecini olumsuz olarak etkilemektedir. Diğer yandan birçok aile de öğretmenlerin çocuklarına temel akademik becerileri kazandırmada başarısız olduklarından yakınmaktadır. Ayrıca bazı aileler okulları, çocukları sorun ve olumsuzlardan koruyan değil, bunlarla tanıştıran yerler olarak görmektedir (Yiğit, 2008: 210).

Yaşadığımız toplumda ve okullarda, beden eğitimi dersine gereken önemin verilmediği görülmektedir. Temel hareketler çağındaki ilköğretim birinci kademe çocukları oyundan yoksun kalmakta, sportif hareketlere hazırlık dönemindeki ikinci kademe ve ortaöğretim çağındaki gençler de temel hareketler ve sportif hareketlere yönlendirme açısından yeterli imkânlarla desteklenmemektedir. Okullarda yapılacak her türlü faaliyetin temel amacı, daha kaliteli, daha nitelikli eğitim ve öğretim gerçekleştirilmesi için olması gerekir. Genel eğitimin ayrılmaz ve en önemli parçalarından biri olan beden eğitimi derslerinin, sağlıklı ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde beden eğitimi öğretmenlerinin önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin gerek beden eğitimi derslerini, gerekse ders dışı etkinlikleri yürütürken çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinin yürütülmesinde ve ders dışı etkinliklerin gerçekleşmesi sürecinde karşılaştıkları problemleri ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında okul

yöneticileriyle yaşadıkları problemler nelerdir?

2. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında beden eğitimi dersinin işlenişi sürecinde öğrencilerle yaşadıkları problemler nelerdir?

3. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında öğrenci velileriyle yaşadıkları problemler nelerdir?

4. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında çalıştıkları kurumdaki diğer öğretmenlerle yaşadıkları problemler nelerdir?

5. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında beden eğitimi dersinin işlenişinde materyal ve ders ortamı açısından yaşadıkları problemler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları problemleri öğretmen görüşlerine göre betimlemeye yönelik olduğu için tarama modelindedir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2003: 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kayseri ili genelinde ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan çalışan 318 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin sayısına yönelik veri Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Çalışmanın örneklemini ise, Kayseri ili sınırları içerisinde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinden ulaşılabilen ve verileri hatasız bir şekilde sonuç veren 165 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur.

Verileri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili sorunları belirlemek için veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren anket yoluyla elde edilmiştir. Anket uzman yardımıyla hazırlanarak, yine uzman tetkikinden geçirilmiştir. Araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi açısından konuyla ilgili tez, makale, bildiri, kitap, bilimsel araştırma vb. literatür taranmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen veriler yardımıyla, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları

problemlerin tespit edilmesine yönelik geliştirilen anket hazırlanmıştır. Hazırlanan bu veri toplama aracı, tez danışmanı görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenip son şekline ulaşmıştır. Anketin güvenilirlik çalışması örneklem içinde belirlenen bir grupta anket sorularına yönelik soruşturmaya tabi tutmak yöntemi ile yapılmıştır. Anket çalışmasında güvenilirliği belirlemede kullanılacak yöntemlerden biri de, örneklem içinden bir grubun soruşturmaya tabi tutulmasıdır (Kaptan, 1998: 143).

Verilerin Çözümlemesi

Anket üzerindeki sorular beşli bir ölçek üzerinde cevaplandırılmıştır. Ankette toplam 63 soru bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracındaki maddeler şu bölümlerden oluşmaktadır:

1. 1–8 arası, kişisel bilgilere yönelik sorular,
2. 9–14 arası, çalışılan okulun fiziki ortamı ile ilgili bilgilere yönelik sorular,
3. 15–18 arası, beden eğitimi dersi ve ders ortamı ile ilgili problemlere yönelik sorular,
4. 19–29 arası, okul yönetimi ile karşılaşılan problemlere yönelik bilgilere ilgili sorular,
5. 30–37 arası, öğrencilerle ilgili karşılaşılan problemlere yönelik sorular,
6. 38–43 arası, öğrenci velileriyle karşılaşılan problemlere yönelik sorular,
7. 44–52 arası diğer ders öğretmenleriyle karşılaşılan problemlere yönelik sorular, 8. 53–63 arası ise, beden eğitimi dersinin işlenişinde materyal ve ders ortamı açısından karşılaşılan problemlere yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Likert tipi 1-5 aralığında derecelendirilen ölçek bu durum benim için “her zaman” öyle, 1'den “hiçbir zaman” böyle değil, 5'e doğru sıralanmıştır. Kişilikle ilgili özellikler, öğretmenin çalışma yılı, cinsiyeti ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 13.0 programı kullanılarak tanımlayıcı istatistik (Frekans, Yüzdeler, Ortalama ve Standart Sapma), ki-kare tekniği ile bilgisayar ortamında veriler değerlendirilmiştir. Anlamlılık seviyesi 0,01 ve 0,05 kabul edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM**Tablo 1.** İdarecilerle Karşılaşılan Problemler Açısından Tanımlayıcı İstatistik

Değişkenler	N	Ortalama	Standart sapma	En küçük	En büyük
Okul İdaresinden Yeterli Destek Alınması	165	2,25	1,160	1	5
Beden Eğitimi Dersi ve Spor Müsabakalarına İlgilisi	164	2,32	1,134	1	5
Egzersiz Planı ve Diğer Yıl İçindeki Çalışmaların Onaylanması	158	1,53	0,737	1	4
MEM Egzersiz Planına Onay Vermede Zorluk Çıkarması	159	3,72	1,252	1	5
Okul Yönetimi Beden Eğitimi Dersinin Önem ve Gerekliliğine İnanç	158	2,45	1,224	1	5
Okul İdaresinin Beklentileri Çalışmanızı Olumlu Ya da Olumsuz Etkilemesi	161	2,59	1,170	1	5
Yöneticilerin Çalışmalarınızdan Dolayı Sizi Ödüllendirmesi	148	3,45	1,285	1	5
Haftalık Ders Dağılımını Hazırlarken Görüşünüzü Dikkate Alması	161	2,78	1,342	1	5
İdareciler Yasal Haklarınızı Kullanmada Problem Çıkarması	162	4,21	1,117	1	5
Okul Yöneticileri Bazı Öğrencilerin Notlarını Artırmanızı İstemesi	160	3,86	1,154	1	5

İdarecilerle karşılaşılan problemler açısından tanımlayıcı istatistik tablosuna bakıldığında yöneticilerin beden eğitimi öğretmenlerini çalışmalarından dolayı ödüllendirmede yetersiz kaldıkları görülmektedir.

Tablo 2. İdarecilerle İlgili Problemlerin Dağılımı

Değişkenler		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Toplam	P Değeri
Okul İdaresinden Yeterli Destek Alınması	F	54	50	34	20	7	165	0,000**
	%	32,7	30,3	20,6	12,1	4,2	100	
Beden Eğitimi Dersi ve Spor Müsabakalarına İlgilisi	F	47	50	43	16	8	164	0,000**
	%	28,5	30,5	26,2	9,8	4,9	100	
Egzersiz Planı ve Diğer Yıl İçindeki Çalışmaların Okul İdaresi Tarafından Onaylanması	F	92	53	8	5	0	158	0,000**
	%	58,2	33,5	5,1	3,2	0	100	
MEM Egzersiz Planına Onay Vermede Zorluk Çıkarması	F	8	23	35	32	61	159	0,000**
	%	5,0	14,5	22,0	20,1	38,4	100	
Okul Yönetimi Beden Eğitimi Dersinin Önem ve Gerekliliğine İnanıcı	F	36	63	25	20	14	158	0,000**
	%	22,8	39,9	15,8	12,7	8,9	100	
Okul İdaresinin Beklentileri Çalışmaları Olumlu Ya da Olumsuz Etkilemesi	F	31	49	50	17	14	161	0,000**
	%	19,3	30,4	31,1	10,6	8,7	100	
Yöneticilerin Çalışmalardan Dolayı Ödüllendirmesi	F	10	28	40	25	45	148	0,000**
	%	6,8	18,9	27,0	16,9	30,4	100	
Haftalık Ders Dağılımını Hazırlarken Görüşün Dikkate Alması	F	30	52	27	28	24	161	0,003**
	%	18,6	32,3	16,8	17,4	14,9	100	
İdareciler Yasal Haklarınızı Kullanmada Problem Çıkarması	F	7	7	24	31	93	162	0,000**
	%	4,3	4,3	14,8	19,1	57,4	100	
Okul Yöneticileri Bazı Öğrencilerin Notlarını Artırmanızı İstemesi	F	4	20	35	37	64	160	0,000**
	%	2,5	12,5	21,9	23,1	40,0	100	

**p<0,01, *p<0,05, $\chi^2 = 61,256$

İdarecilerle ilgili problemlere yönelik sorulara verilen cevapların dağılımı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 3. Beden Eğitimi Dersinin İşlenişi Açısından Öğrencilerle Yaşanan Problemler Tanımlayıcı İstatistik

Değişkenler	N	Ortalama	Standart sapma	En küçük	En büyük
Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine İlgi Ve Yaklaşımları Olumlu	158	1,66	0,812	1	5
Öğrencilerle İlişkileri Düzenlemekte Zorluk Yaşanması	163	4,03	0,952	1	5
Merkezi Sınavların Öğrencilerin Derse İlgisini Olumsuz Etkisi	164	2,37	1,224	1	5
Öğrencilerin Derse Karşı Motivasyonunun Yükseltmesi	160	1,86	0,659	1	5
Öğrencilerle İlişkilerde Eşit Davranabilme	165	1,85	0,640	1	4
Dersin Ürünü Olarak Öğrencilerin Spor Dallarına İlgi Göstermesi	164	2,10	0,745	1	4
Öğrenciler Beden Eğitimi Dersine Hazırlıklı Gelmesi	164	1,73	0,557	1	3
Okul Takımı Turnuvalar Egzersizlere Yeterli Sayıda İstekli Öğrenci	164	1,74	0,790	1	4

Beden eğitimi dersinin işlenişi açısından öğrencilerle yaşanan problemlerin tanımlayıcı istatistik tablosuna bakıldığında göze çarpan en önemli sorunun merkezi sınavların öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı ilgisini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerle İlgili Problemlerin Dağılımı

Değişkenler		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hicbir zaman	Toplam	P Değeri
Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine İlgili Ve Yaklaşımları Olumlu	F	78	65	7	7	1	158	0,000**
	%	49,4	41,1	4,4	4,4	0,6	100	
Öğrencilerle İlişkileri Düzenlemekte Zorluk Yaşanması	F	3	6	35	58	61	163	0,000**
	%	1,8	3,7	21,5	35,6	37,4	100	
Merkezi Sınavların Öğrencilerin Dersine İlgisini Olumsuz Etkisi	F	51	44	37	22	10	164	0,000**
	%	31,1	26,8	22,6	13,4	6,1	100	
Öğrencilerin Dersine Karşı Motivasyonunun Yükseltilmesi	F	42	102	13	2	1	160	0,000**
	%	26,3	63,8	8,1	1,3	0,6	100	
Öğrencilerle İlişkilerde Eşit Davranabilme	F	44	106	11	4	0	165	0,000**
	%	26,7	64,2	6,7	2,4	0	100	
Dersin Ürünü Olarak Öğrencilerin Spor Dallarna İlgili Göstermesi	F	31	93	33	7	0	164	0,000**
	%	18,9	56,7	20,1	4,3	0	100	
Öğrenciler Beden Eğitimi Dersine Hazırlıklı Gelmesi	F	54	101	9	0	0	164	0,000**
	%	32,9	61,6	5,5	0	0	100	
Okul Takımı Turnuvalar Egzersizlere Yeterli Sayıda İstekli Öğrenci	F	74	63	23	4	0	164	0,000**
	%	45,1	38,4	14,0	2,4	0	100	

**p<0,01, *p<0,05, $\chi^2 = 117,135$

Beden eğitimi dersinin işlenişi ilgili problemlere yönelik sorulara verilen cevapların dağılımı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yukarıdaki tabloya göre, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin % 80,5'inin merkezi sınavların beden eğitimi dersini olumsuz etkilediğine dair görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğrenci Velileri İle Yaşanan Problemler Tanımlayıcı İstatistik

Değişkenler	N	Ortalama	Standart sapma	En küçük	En büyük
Spora İlgisiz Ailelerin İlgisizliğinin Yetenekli Öğrencilerle İlgilenmeye Engeli	164	2,71	1,033	1	5
Ailelerin Egzersizin Olumlu Etkisini Bilmemesi Çocukları Dersten Uzaklaştırması	165	2,61	1,068	1	5
Okul Bahçesi Oyun Alanı Malzeme Temininde Yerel Yönetim ve Velilerden Destek Alınması	165	3,37	1,165	1	5
Spor Parası Toplamada Velilerle Sorun Yaşanması	160	3,39	1,182	1	5
Sportif Yarışmalara Katılımda Veli Engeli	164	3,37	1,021	1	5
Bulduğunuz Çevrede Kız Öğrencilerin Spor Yapmasına Olumsuz Bakılması	164	3,32	1,068	1	5

Öğrenci velileri ile ilgili yaşanan problemlerin tanımlayıcı istatistik tablosuna bakıldığında, beden eğitimi öğretmenlerinin, okul bahçesi, oyun alanı ve malzeme temininde, yerel yönetimlerden ve öğrenci velilerinden yeterli desteği alamadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci Velileri İle İlgili Problemlerin Dağılımı

Değişkenler		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Toplam	P Değeri
Spora İlgisiz Ailelerin İlgisizliğinin Yetenekli Öğrencilerle İlgilenmeye Engeli	F	20	48	66	20	10	164	0,000**
	%	12,2	29,3	40,2	12,2	6,1	100	
Ailelerin Egzersiz Olumlu Etkisini Bilmemesi Çocukları Dersten Uzaklaştırması	F	25	55	52	25	8	165	0,000**
	%	15,2	33,3	31,5	15,2	4,8	100	
Okul Bahçesi Oyun Alanı Malzeme Temininde Yerel Yönetim ve Velilerden Destek Alınması	F	10	32	40	53	30	165	0,000**
	%	6,1	19,4	24,2	32,1	18,2	100	
Spor Parası Toplamada Velilerle Sorun Yaşanması	F	16	15	48	52	29	160	0,000**
	%	10,0	9,4	30,0	32,5	18,1	100	
Sportif Yarışmalara Katılımda Veli Engeli	F	10	15	65	53	21	164	0,000**
	%	6,1	9,1	39,6	32,3	12,8	100	
Bulunulan Çevrede Kız Öğrencilerin Spor Yapmasına Olumsuz Bakılması	F	7	32	48	55	22	164	0,000**
	%	4,3	19,5	29,3	33,5	13,4	100	

**p<0,01, *p<0,05, $\chi^2 = 50,401$

Öğrenci velileri ile ilgili problemlere yönelik sorulara verilen cevapların dağılımı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yukarıdaki tabloya göre, spora ilgisiz ailelerin ilgisizliğinin yetenekli öğrencilerle ilgilenmeye zaman zaman engel teşkil ettiği, ailelerin egzersizin önemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmayışının da öğrencileri beden eğitimi dersinden uzaklaştırdığına dair beden eğitimi öğretmenlerinin görüş bildirdiği görülmüştür.

Tablo 7. Diğer Ders Öğretmenleri İle İlgili Yaşanan Problemlere Yönelik Tanımlayıcı İstatistik

Değişkenler	N	Ortalama	Standart sapma	En küçük	En büyük
Diğer Ders Öğretmenlerinin Okul İçi Spor Faaliyetine Destek Oluşu	164	2,85	1,152	1	5
Okulun Sportif Başarılarını Diğer Ders Öğretmenlerinin Önemsemesi	164	2,73	1,188	1	5
Öğrencileri Sportif Alanlara Yönlendirmede Diğer Ders Öğretmenlerinin Destek Oluşu	163	2,80	1,121	1	5
Sportif Turnuvalar Tören Bayram Görevlerinde Diğer Öğretmenlerinin Destek Oluşu	164	2,89	1,208	1	5
Diğer Ders Öğretmenlerinin Alanınıza Müdahale Etmesi	165	4,08	1,012	1	5
Çalışma Ortamında Diğer Öğretmenleri Tarafından Fikrinize Değer Verilmesi	165	2,33	,918	1	5
Diğer Öğretmenlerin Sporun Öğrenciler İçin Önemi Hakkında Bilgi Sahibi Oluşu	163	3,10	,976	1	5
Diğer Öğretmenlerin Spor Faaliyeti Uygulamasında Öğrencilere Sınırlama Getirmesi	163	3,38	,938	1	5
Öğretmenler Kurulunda Karar Alınırken Beden Eğitimi Öğretmeninin Görüşlerinin Dikkate Alınması	164	2,04	1,113	1	5

Beden eğitimi öğretmenlerinin diğer ders öğretmenleri ile ilgili yaşadıkları problemlerin istatistikî tablosuna bakıldığında; diğer ders öğretmenlerinin okul içi sportif faaliyetlere destek olmada yetersiz oldukları, okulun sportif başarılarını yeterli seviyede önemsemedikleri, öğrencileri sportif alanlara yönlendirmede yeterli desteği vermedikleri, sportif turnuvalar ve bayram törenlerinde beden eğitimi öğretmenlerine yeterli desteği vermedikleri, diğer ders öğretmenlerinin, çocukluk, ergenlik ve gençlik dönemlerinde oyunun ve sporun öğrenciler için önemli olduğu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 8. Diğer Ders Öğretmenleri İle İlgili Problemlerin Dağılımı

		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Toplam	P Değeri
Değişkenler								
Diğer Ders Öğretmenlerinin Okul İçi Spor Faaliyetine Destek Oluşu	F	17	54	46	30	17	164	0,000**
	%	10,4	32,9	28,0	18,3	10,4	100	
Okulun Sportif Başarılarını Diğer Ders Öğretmenlerinin Önemsemesi	F	19	67	36	23	19	164	0,000**
	%	11,6	40,9	22,0	14,0	11,5	100	
Öğrencileri Sportif Alanlara Yönlendirmede Diğer Ders Öğretmenlerinin Destek Oluşu	F	15	60	46	26	16	163	0,000**
	%	9,2	36,8	28,2	16,0	9,8	100	
Sportif Turnuvalar Tören Bayram Görevlerinde Diğer Öğretmenlerinin Destek Oluşu	F	17	58	35	34	20	164	0,000**
	%	10,4	35,4	21,3	20,7	12,2	100	
Diğer Ders Öğretmenlerinin Alanınıza Müdahale Etmesi	F	3	10	30	50	72	165	0,000**
	%	1,8	6,1	18,2	30,3	43,6	100	
Çalışma Ortamında Diğer Öğretmenleri Tarafından Fikrinize Değer Verilmesi	F	22	91	33	14	5	165	0,000**
	%	13,3	55,2	20,0	8,5	3,0	100	
Diğer Öğretmenlerin Sporun Öğrenciler İçin Önemi Hakkında Bilgi Sahibi Oluşu	F	4	45	58	43	13	163	0,000**
	%	2,5	27,6	35,6	26,4	8,0	100	
Diğer Öğretmenlerin Spor Faaliyeti Uygulamasında Öğrencilere Sınırlama Getirmesi	F	3	21	72	45	22	163	0,000**
	%	1,8	12,9	44,2	27,6	13,5	100	
Öğretmenler Kurulunda Karar Alınırken Beden Eğitimi Öğretmeni'nin Görüşlerinin Dikkate Alınması	F	64	56	26	10	8	164	0,000**
	%	39,0	34,1	15,9	6,1	4,9	100	

**p<0,01, *p<0,05, $\chi^2 = 70,809$

Diğer ders öğretmenleri ile ilgili problemlere yönelik sorulara verilen cevapların dağılımı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 9. Beden Eğitimi Dersinin İşlenişinde Materyal ve Ders Ortamı Açısından Karşılaşılan Problemlere Yönelik Tanımlayıcı İstatistik

Değişkenler	N	Ortalama	Standart sapma	En küçük	En büyük
Derste Öğretilen Bilgilerin Anlamlı Bulunuşu	163	1,79	0,850	1	5
Derste Öğretilen Bilgilerin Öğrencileri Olumlu Etkileyişi	165	1,70	0,784	1	5
Alanı Dışında Derse Girmek Beden Eğitimi Dersine Yönelik Çalışmaları Etkileyişi	158	3,08	1,304	1	5
Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Okuldan Çevreden Maddi Destek Alınması	162	3,46	1,291	1	5
Okuldaki Diğer Öğretmenler Tarafından Sevildiğinin Hissedilmesi	163	2,04	0,827	1	5
Öğrencilerin Verileni Anlamaması ve Öğrenememesinin Öğretmeni Olumsuz Etkilemesi	163	2,91	1,005	1	5
Mesleki Gelişim İmkânının Bulunmayışının Öğretmeni Etkilemesi	157	2,51	0,998	1	5
Mesleki İlerlemede Yeterliliğin Dikkate Alınmamasının Öğretmeni Olumsuz Etkilemesi	160	2,12	1,124	1	5
Öğretmenin Çevredeki Kişilerin İşine Karışmasından Etkilenmesi	158	2,34	1,224	1	5
Müfettişlerin Olumsuz Eleştirilerinin Öğretmeni Etkilemesi	163	2,82	1,247	1	5
Sportif Yarışmalarda Takımının Başarılı Olamamasının Öğretmeni Olumsuz Etkilemesi	164	2,68	1,151	1	5
Meslekteki Kazancın Yetersizliğinin Öğretmeni Etkilemesi	163	2,91	1,204	1	5

Beden eğitimi dersinin işlenişinde materyal ve ders ortamı açısından beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerin tanımlayıcı istatistik tablosuna bakıldığında; eğitim öğretim faaliyetlerinde okuldan ve çevreden yeterli maddi destek alamadıkları, mesleki gelişim imkânının bulunmayışının öğretmeni etkilediği tespit edilmiştir. Mesleki ilerlemede yeterliliğin değil de, politik görüş, sosyal ilişkiler vb. özelliklerin dikkate alınmasının öğretmeni olumsuz etkilediği ve öğretmenin, çevredeki kişilerin işine karışmasından olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. Beden Eğitimi Dersinin İşlenişinde Materyal ve Ders Ortamı Açısından Karşılaşılan Problemlerin Dağılımı Tablosu

Değişkenler		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	Toplam	P Değeri
Derste Öğretilen Bilgilerin Anamlı Bulunuşu	F	69	67	21	4	2	163	0,000**
	%	42,3	41,1	12,9	2,5	1,2	100	
Derste Öğretilen Bilgilerin Öğrencileri Olumlu Etkileyişi	F	78	63	21	2	1	165	0,000**
	%	47,3	38,2	12,7	1,2	0,6	100	
Alanı Dışında Derse Girmek Beden Eğitimi Dersine Yönelik Çalışmaları Etkileyişi	F	21	34	46	26	31	158	0,023**
	%	13,3	21,5	29,1	16,5	19,6	100	
Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Okuldan Çevreden Maddi Destek Alınması	F	11	33	36	34	48	162	0,000**
	%	6,8	20,4	22,2	21,0	29,6	100	
Okuldaki Diğer Öğretmenler Tarafından Sevildiğinin Hissedilmesi	F	37	94	23	6	3	163	0,000**
	%	22,7	57,7	14,1	3,7	1,8	100	
Öğrencilerin Verileni Anlamaması ve Öğrenememesinin Öğretmeni Olumsuz Etkilemesi	F	9	52	58	33	11	163	0,000**
	%	5,5	31,9	35,6	20,2	6,7	100	
Mesleki Gelişim İmkanının Bulunmayışının Öğretmeni Etkilemesi	F	25	54	57	15	6	157	0,000**
	%	15,9	34,4	36,3	9,6	3,8	100	
Mesleki İlerlemede Yeterliliğin Dikkate Alınmamasının Öğretmeni Olumsuz Etkilemesi	F	56	56	30	9	9	160	0,000**
	%	35,0	35,0	18,8	5,6	5,6	100	
Öğretmenin Çevredeki Kişilerin İşine Karışmasından Etkilenmesi	F	48	51	27	22	10	158	0,000**
	%	30,4	32,3	17,1	13,9	6,3	100	
Müfettişlerin Olumsuz Eleştirilerinin Öğretmeni Etkilemesi	F	31	35	44	38	15	163	0,006**
	%	19,0	21,5	27,0	23,3	9,2	100	
Sportif Yarışmalarda Takımının Başarılı Olamamasının Öğretmeni Olumsuz Etkilemesi	F	29	45	51	28	11	164	0,000**
	%	17,7	27,4	31,1	17,1	6,7	100	
Meslekteki Kazancın Yetersizliğinin Öğretmeni Etkilemesi	F	18	50	44	30	21	163	0,000**
	%	11,0	30,7	27,0	18,4	12,9	100	

**p<0,01, *p<0,05, $\chi^2 = 66,368$

Beden eğitimi dersinin işlenişinde materyal ve ders ortamı ile ilgili problemlere yönelik sorulara verilen cevapların dağılımı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucuna göre Kayseri ili, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre, maddi anlamda kazancın yetersizliği, beden eğitimi ders saatlerinin yetersizliği ve araç gereç, tesis, salon gibi ders ortamına dayalı imkânsızlıkların olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Beden eğitimi dersinde araç-gereç, kaynak ve tesislerin yeterince sağlanması gibi durumlar ne derecede yeterli ise öğretimde o ölçüde başarılı olacaktır (Tamer ve Pular, 2001). Beden eğitimi dersinin verimli geçebilmesi için önemli konulardan biri de tesis, araç gereç yeterliliği konusudur. Yaptığımız çalışmada çoğu okulun spor salonu olmadığı (% 79,1), yine okulların çoğunun da yeterli düzeyde ders araç gerecine sahip olmadığı (% 67,5) sonucuna ulaşılmıştır. Okullarımızda beden eğitimi ve spor etkinliği dersi için gerekli olan malzeme araç-gerecin yeterli olmaması öğrencilerin derslere olan ilgilerinin azalmasına yol açacaktır (Yüzüak, 2006). Beden eğitimi dersi, spor etkinlikleri ve aktiviteleri, spor tesislerinde, spor araç gereçleriyle verimli bir şekilde yapılabilir. Baykoçak'a (2002) göre beden eğitimi öğretmenlerinin en fazla sorun yaşadığı alan okul ve fiziki şartlar olarak ortaya çıkmıştır. Okulların sahip olduğu spor alanı ve malzemelerin yeterliliği derse olan ilgiyi artırmaktadır. Bu durum ilköğretim ve ortaöğretim okullarının fiziksel yetersizliklerin beden eğitimi derslerinin uygulanmasını zorlaştırdığı gibi öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı ilgisinin azalmasına da yol açmaktadır. Öğrencilerin beden eğitimi dersinde başarılı olabilmeleri için dersi önemsemeleri, hareketi yapmaları ve derste aktif olmalarının gereklidir. Bu da ancak gerekli ortam, tesis, araç gerecin sağlanmasıyla mümkün olacaktır.

Araştırmada bunun yanında, okul yöneticilerinin, beden eğitimi öğretmenlerini çalışmalarından dolayı ödüllendirmede yetersiz kaldıkları görülmüştür. Diğer ders öğretmenlerinin sportif faaliyetleri yeterince desteklememesi, velilerin çocuklar için egzersiz ve oyunun önemi hakkında yeterince bilgiye sahip olmaması, merkezi sınavların öğrencileri sosyal ve sportif anlamda sınırlamaya zorlaması ve beden eğitimi dersine olan ilgiyi azaltması konularında problemlerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi dersinin önemi bilimsel bir gerçek olup, o yastaki çocukların gelişmesine katkı sağlayacak seviyede ders saati uygulamasına geçilebilmesi için gerekli çalışmaların (alt yapı dâhil olmak üzere) biran önce başlatılmasında

büyük fayda vardır. Bu yapılmadığı takdirde mevcut uygulamanın istenilen amaçlara uzak kalacağı bilinmelidir. Özşaker ve Orhun'nun (2005) “ilköğretim okullarında beden eğitimi dersinin amaç ve içeriğine ilişkin sorunlar” konulu araştırmasında alınan sonuçlar şöyledir; beden eğitimi dersinin amacına ulaşmama sebeplerinden en önemlisi % 46 ile ders saatlerinin yetersizliği yer almaktadır. Beden eğitimi dersine ayrılan sürenin yeterliliği konusunda yapılan araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin % 71'i derse ayrılan zamanın yetersizliği konusunda görüş bildirmişlerdir. Beden eğitimi dersinin süresinin kısmen ve yetersiz olduğunu savunan beden eğitimi öğretmenlerinin % 57'si beden eğitimi derslerinin haftada en az 2 gün dört saat olması konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar, bizim çalışmalarımızla paralellik göstermektedirler. Beden eğitimi dersinin amaçlara uygun olarak yapılabilmesi açısından öğrencilerin beklentisi ve beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamaya yönelik sorunları göz önüne alındığında okul müdürlerinin beden eğitimi dersine bakış açıları çok önemlidir. Korucu ve Mollaogulları (2005)'nin beden eğitimi öğretmenleri ve okul yöneticileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada okul yöneticilerinin beden eğitimi derslerinin amacına ulaşılabilmesi için her türlü çabayı gösterdiklerini, beden eğitimi öğretmenin etkinliklerinin en iyi şekilde değerlendirerek onun çalışma alanlardaki motivasyonunu yükselttiklerini, beden eğitimi öğretmenin başarısında, kendi tutum ve davranışlarının öneminin büyüklüğünü, okulda spor faaliyetlerin ve sosyal etkinliklerin yapılmasından dolayı, beden eğitimi öğretmenin, diğer öğretmenlerden daha yakın bir ilişki içinde olması gerektiğini savunmuşlardır. Beden eğitimi öğretmenin başarısında, okul müdürünün tutum ve davranışlarının önemi büyüktür. Bu bakımdan yönetimden ders ve uygulamalarda gerekli desteği alan öğretmenin, öğrencilerine ve topluma çok daha fazla faydalı olabileceğini söyleyebiliriz.

Kaynaklar

- Barutçugil, İ. (2002). **Eğiticinin Eğitimi**. (Birinci baskı). İstanbul: Kariyer Yayınları
- Baykoçak, C. (2002). **Beden Eğitimi Öğretmenleri'nin Mesleki Sorunları ve Tükenmişlik Düzeyleri (Bursa İli Uygulaması)**. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Çelik, Vehbi. (2008). Yönetim ve Liderlik Kuramları., V. Çelik (Editör). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul yönetimi**. (Birinci baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi, ss. 75-99.
- Glasser, W. (1999). **Okulda Kaliteli Eğitim**. (Birinci baskı). (Çeviri: Ulaş Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları. (Kitabın Orijinali 1992'de yayımlanmış).
- Göktaş, Z. (2007). Balıkesir İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenleri'nin İş Doyumu ve Bazı Değişkenlerle Olan İlişkinin İncelenmesi. **Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt 1. (1)**
- Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri. Karasar, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- MEB. (1997). **İlköğretim Kurumları, Orta Öğretim Kurumları Spor Yarışmaları Yönergesi**. Tarih: 21.08.1997, Sayı: 316
- Mollaoğulları, H., Korucu, G. (2005, 10-11 Haziran) **Denizli İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Öğretmenleri'nin Karşılaştıkları Güçlükler ve Okul Yöneticilerinin Beden Eğitimi Derslerinde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Düşüncelerinin Değerlendirilmesi**. Uludağ Üniversitesi, 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa.
- Özşaker, M., Ohun, A. (2005, 10-11 Haziran). **İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersinin Amaç ve İçeriğine İlişkin Sorunlar**. Ü. Ü., 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa
- Tamer, K., Pulur, A. (2001). **Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri**. (Birinci baskı). Ankara: Ada Matbaacılık
- Yetim, A., A. (2000). **Sosyoloji ve Spor**. Trabzon: Topkar Matbaacılık
- Yıldız, S., M. (2007 Mart). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Eğitim Hizmetleri Kalitesini Etkileyen Faktörler. **Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt: 15 (1)**. 451-462
- Yiğit, B. (2008). Okul-Tolum İlişkileri ve Okula Toplumsal Katılım. V. Çelik (Editör). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayınları, ss. 197-217
- Yüzüak, E. (2006). **Kütahya'da İlköğretim ve Liselerde Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenleri'nin Mesleki Sorunlarının Araştırılması**. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kütahya

Bilim Uygulamaları Dersi ile İlgili Öğrenci Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Betül BOZDOĞAN*

Ümit ŞENGÜL**

Aykut Emre BOZDOĞAN***

Geliş Tarihi: 21.05.2014

Kabul Tarihi: 20.06.2014

Öz

Yapılan çalışmanın amacı Bilim Uygulamaları dersini seçen öğrencilerin ders ile ilgili görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. 2013-2014 öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmaya Giresun ilindeki ortaokullar arasından tesadüfi olarak seçilen 3 il merkezi, 5 ilçe merkezi ve 5 köy okulunda “Bilim Uygulamaları” dersini seçen toplam 359 ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın problemlerine ve alt problemlerine cevap bulabilmek için veri toplanması sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenci anketinden yararlanılmıştır. Toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için (f) frekans ve (%) yüzde; bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için ise ki-kare analizlerinden yararlanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda Bilim Uygulamaları dersinin daha çok Fen Bilimleri ve Matematik dersine ilgi duyan öğrenciler tarafından tercih edildiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakınının fen konularına ilgi duymaları ve deney ve gözlem yapmayı sevdikleri için bu dersi seçtikleri tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin bu dersi seçmelerinde sadece kendi isteklerinin etkili olmadığı; ailelerin ve okul idarecilerinin/öğretmenlerinin de etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dersin tercih edilme nedenleri incelenmiş ve bazı değişkenler açısından anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda seçmeli derslerin tercihi noktasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, seçmeli derslerin içeriği hakkında bilgilendirilmesi ve tercihin öğrencilere bırakılmasının uygun olacağı önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilim Uygulamaları dersi, ortaokul öğrencileri, öğrenci görüşleri.

*Fen Bilimleri Öğretmeni, Ömer Hekim Ortaokulu. betulcivil@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. umit.sengul@giresun.edu.tr

*** Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. aykut.emre.bozdogan@giresun.edu.tr

Examination of Student Views About “Implementation Science” Course with Regard to Different Variables

Abstract

The aim of the study is to determine the views of the secondary school students who selected the Implementation Science elective course. The research was carried out with descriptive survey method. The study was conducted in the secondary schools in Giresun during 2013-2014 education year. A total of 359 5th and 6th grade students who selected “Implementation Science” course participated in the study. The population of the study was randomly selected from 3 schools in the city centre, 5 schools in the towns, and 5 village schools. During the data collection process, a student questionnaire developed by the researcher were used to seek answers for the problem and sub problems of the research. Frequency (f) and percentages (%) were used for the statistical analysis of the data gathered within the framework of the main objective of the study and chi-square analysis was used to determine the differences between the independent variables. It was revealed in the study that Implementation Science course was mostly preferred by the students who were interested in Science and Mathematic course. It was found that nearly all the students participating in the study selected this course as they took interest in science subjects and they liked doing experiments and observations. Moreover, the results revealed that while selecting the course, the students' desires and the families and school administration/ teachers were effective. The reasons why the course was preferred were examined and it was revealed that there were significant differences regarding some variables. Regarding the preference of elective courses, suggestions are offered: students' needs and interests must be taken into consideration, students must be informed about the content of the elective courses and they must make their decision.

Keywords: Implementation Science course, secondary school students, student views.

Giriş

En genel ifadeyle bireyde istendik yönde davranış değiştirme süreci (Fidan, 1985) olarak tanımlanan eğitimin birçok işlevi bulunmakta olup bu işlevlerinden birisi de bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çok yönlü yetiştirilmelerini sağlayarak sağlıklı bir toplum oluşturma çabasıdır. Bu kapsamda okullarda verilen zorunlu dersler yanında öğrencilere ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli seçmeli dersler de sunmak günümüz eğitim sistemlerinin en önemli fonksiyonlarından birisidir. Bu şekilde öğrencilere farklı alternatifler sunmak hem onların çok yönlü gelişmelerine olanak vermekte hem de bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra seçmeli dersler yardımıyla öğrencilerin dünyadaki hızlı değişime ayak uydurabilmeleri için hayat becerileri kazanmalarına da katkı sağlanabilmektedir (Demir, 1996; MEB, 2008).

Ülkemizde de 1950'li yıllardan itibaren öğretim programlarında uygulamaya konan seçmeli dersler süreç içerisinde çeşitli değişikliklere uğramıştır. Ancak son olarak 2013-2014 öğretim yılı kapsamında hem liselerde hem de ortaokullarda seçmeli dersler yeniden düzenlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 28.03.2013 tarih ve 18 sayılı yazısında her lise türüne göre seçmeli dersler yeniden belirlenmiş ve 10. sınıflardan başlamak üzere 11. ve 12. sınıflarda da okutulmak üzere seçmeli derslerin listeleri sunulmuştur. Liste incelendiğinde farklı alanlarda 40'ın üzerinde seçmeli dersin olduğu görülmektedir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün İl Milli Eğitim Müdürlüklerine gönderdiği 11.06.2013 tarih, 1325231 sayı ve Seçmeli Dersler konulu yazısında da 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren 5. ve 6. sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere seçmeli derslerde yeniden düzenlemeye gidilmiştir.

Öğrencilere ilgi ihtiyacı ve yetenekleri doğrultusunda sunulan bu derslerden birisi de Fen Bilimleri ve Matematik başlığı altında toplanan Bilim Uygulamaları dersi'dir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14.08.2013 tarihli, 114 sayılı kararı ile kabul edilen, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilim Uygulamaları Dersi (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) Öğretim Programının 2013-2014 öğretim yılından itibaren 5. ve 6. sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmasına karar verilmiştir. Bilim uygulamaları dersi sayesinde öğrencilerin yaratıcılıkları, hayal güçleri, eleştirel düşünme becerileri ve araştırmacı yönleri gelişecek; ayrıca bilimin doğası ve bilimsel yöntem hakkında fikir sahibi olabileceklerdir. Öğrencilerin bu derste edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamlarında uygulama fırsatı bulabilmeleri ile fen

okuryazarı bireyler olmaları sağlanabilecektir. Bilim uygulamaları dersi ile öğrencilerin öz güvenleri artacak ve hazır bilgi almak yerine kendi kendilerine araştırabilen ve sorgulayabilen bireyler olmalarına katkı sağlanacaktır (Eke, 2013; MEB, 2012,2013).

Ancak yapılan çalışmalar ve sunulan raporlarda seçmeli derslerin seçiminde ve uygulama sürecinde bazı aksaklıkların olduğunu ortaya koymaktadır. Ülkemizde Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) 2008 yılında yaptığı çalışmaya göre, seçmeli derslerin seçilmesi ve yürütülmesinde okulların imkânları birinci sırada yer almakta iken, öğretmenlerin branşları ve sayıları ikinci sırada, öğrencilerin istekleri üçüncü sırada yer almaktadır. Bu uygulamaların sonucunda ise, seçmeli dersler 'zorunlu seçmeli' olarak öğrencilere sunulmaktadır (Öztürk ve Yılmaz, 2011). Yapılan çalışmalarda eğitimin her kademesinde öğrencilerin, seçmeli derslerin seçiminde de bazı zorluklarla karşılaştıkları belirtilmektedir. Öğrencilerin yaş ve ilgi düzeylerinin ve gelecekteki eğitim seçimlerinin farklı olması, seçecekleri derslerin içeriği, değerlendirme kriterleri ve dersin sorumlu öğretmeni hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmamaları, dersin zamanının ve saatinin uygun olmaması, ders seçiminde ailenin ve arkadaşların etkisi, dersi yürüten öğretmenlerin uygulamalardaki yetersizlikleri gibi birçok etken öğrencilerin ders seçimini olumsuz yönde etkilemektedir (Çınar, 2007; Demir; 1996; Demir ve Ok, 1996; Dündar, 2008; Kurnaz ve Alev, 2009, MEB, 2008; Öztürk ve Yılmaz, 2011; Pass, Mehta ve Mehta, 2012; Schnabel ve diğ., 2002; Ülgen, 1992; Wilson, Stocking ve Goldstein, 1993).

Bu kapsamda Bilim Uygulamaları dersinin etkililiğinin tespit edilmesi ve öğretmen-öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak yürütülme sürecinde karşılaşılan sorunların ortaya konması dersin amaçlarına ulaşması noktasında son derece önemlidir. Ancak, ülkemizde Bilim Uygulamaları dersi ile ilgili kapsamlı bir çalışma görülmemektedir. Bu çerçevede yapılan çalışmayla Bilim Uygulamaları seçmeli dersini seçen ortaokul öğrencilerinin ders ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerin farklı değişkenlerce incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli bir grubun özelliklerinin (ilgi, yetenek, tutum vs.) ya da bir olaya yada konuya ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Yapılan çalışmada da

“Bilim Uygulamaları” dersini seçen öğrencilerin ders ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi düşünüldüğünden bu yöntem seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın Ulaşılabilir Evreni, Giresun ilindeki ortaokullarının 5. ve 6. sınıflarında öğrenim gören ve Bilim Uygulamaları dersini seçen ortaokul öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise; Giresun ilinde Bilim Uygulamaları seçmeli dersinin açıldığı ortaokullar arasından tesadüfi olarak seçilen 3 il merkezi, 5 ilçe merkezi ve 5 köy okulu olmak üzere toplam 13 ortaokulda “Bilim Uygulamaları” dersini seçen toplam 359 ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı (n=359)

Demografik özellikler	f	%	Demografik özellikler	f	%
Cinsiyet			Sınıf		
Erkek	196	54.6	5. sınıf	161	44.8
Kız	163	45.4	6. sınıf	198	55.2
Babanın Eğitim Durumu			Annenin Eğitim Durumu		
Okuryazar değil	2	0.6	Okuryazar değil	19	5.3
İlkokul	121	33.7	İlkokul	163	45.4
Ortaokul	100	27.9	Ortaokul	107	29.8
Lise	100	27.9	Lise	60	16.7
Lisans	32	8.9	Lisans	10	2.8
Lisansüstü	4	1.1	Lisansüstü	0	0
Babanın Mesleği			Annenin Mesleği		
İşçi	77	21.4	İşçi	29	8.1
Memur	36	10.0	Memur	8	2.2
Serbest	166	46.2	Serbest	20	5.6
İşsiz	19	5.3	Ev hanımı	301	83.8
Emekli	11	3.1	Emekli	1	0.3
Çiftçi	50	13.9			
Okulun bulunduğu yerleşim Birimi			Ailenin Toplam Aylık Geliri		
İl merkezi	141	39.3	800 TL ve daha az	104	29.0
İlçe	105	29.2	801-1000 TL	100	27.9
Köy-belde	113	31.5	1001-2000 TL	89	24.8
			2001-3000 TL	43	12.0
			3001 TL ve üzeri	23	6.4

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %54,6'sının erkek, %45,4'ünün ise kız olduğu; %44,8'inin 5. sınıflarda, %55,2'sinin de 6. sınıflarda öğrenim gördüğü görülmektedir. Araştırma katılan öğrencilerin okullarının bulunduğu yerleşim yerleri ise %39,3'ü il merkezi, %29,2'si ilçe merkezi ve %31,5'i de köylerdir. Öğrenci velilerinin eğitim durumları

incelendiğinde ağırlıklı olarak ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olduğu; öğrencilerin babalarının ağırlıklı olarak serbest meslek (%46,2) ve işçi (%21,4) olarak çalıştığı, annelerinin ise çoğunluğunun ev hanımı olduğu (%83,8) görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık %82'sinin ailesinin aylık toplam geliri ise 2000 TL'sinin altındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problemine ve alt problemlerine cevap bulabilmek için veri toplanması sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğrenci anketinden yararlanılmıştır. Anketlerin oluşturulması sürecinde öncelikle araştırmanın belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için tarama yoluyla yerli ve yabancı literatür taranarak “Bilim Uygulamaları” dersi ile ilgili bilgiler toplanmıştır. İkinci aşamada araştırmacılar tarafından hazırlanan çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan öğrenci anket formu geliştirilmiştir. Öğrenciler için hazırlanan anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili 7 sorudan; ikinci bölümde ise araştırma konusu ile ilgili 2 kapalı uçlu, 2 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölüm ise öğrencilerin Bilim Uygulama dersini seçme nedenlerinin belirlendiği, Evet / Hayır seçeneklerinin olduğu 11 sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölüm soruları hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığının 2013 yılında yayımladığı Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programı incelenmiş ve dersin amaçları göz önüne alınmıştır (MEB, 2013). Hazırlanan öğrenci anket formu için 2 alan uzmanı, 2 Bilim Uygulamaları dersini yürüten öğretmen ve 1 dil uzmanının görüşü alınarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik anket formları ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için (f) frekans ve (%) yüzde; bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için ise ki-kare analizlerinden yararlanılmıştır. Sayısal veriler tablolar haline getirilip yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = .05$ düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Bilim Uygulamaları dersini seçen öğrencilerin en çok ilgi duyduğu dersler, tercih sıraları ve dersi seçme durumları incelenmiş ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Bilim Uygulamaları dersini seçen öğrencilerin en çok ilgi duyduğu dersler, tercih sıraları ve dersi seçme durumlarının frekans dağılımı (n=359)

Değişkenler	Öğrenci (f)	Değişkenler	Öğrenci (f)
En çok sevdikleri dersler		Tercih sırası	
1. Fen Bilimleri	293	1. Tercih	106
2. Matematik	222	2. Tercih	108
3. İngilizce	121	3. Tercih	70
4. Beden Eğitimi	113	İlk üç tercihimde yok	75
5. Türkçe	105	Seçim	
6. Sosyal Bilimler	99	Kendi isteğimle seçtim	231
7. Bilişim Teknolojileri	30	Kendi isteğim dışında seçtim	128
8. Din Kültürü	26		
9. Müzik	23		
10. Görsel Sanatlar	23		
11. Resim	22		

Tablo 2 incelendiğinde Bilim Uygulamaları dersini seçen öğrencilerin en çok ilgi duyduğu dersler sırasıyla Fen Bilimleri ve Matematik olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla İngilizce, Beden Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler dersi takip etmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin 274'ünün (%79) ilk üç tercihine seçmeli derslerden birisi olan Bilim Uygulamaları dersini tercih ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin 231'inin (%64) bu dersi kendi isteğiyle seçtiği, 128'inin (%36) ise kendi isteği dışında bu dersi seçtiği görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Bilim Uygulamaları dersini seçme nedenlerinin frekans dağılımları

Bilim Uygulamaları dersini seçme nedenleri	Öğrenci	
	f	%
1. Fen konularına ilgi duyduğum için seçtim	314	87.5
2. Deney yapmayı/gözlem yapmayı sevdiğim için seçtim	312	86.9
3. İcatların/keşiflerin nasıl yapıldığını merak ettiğim için seçtim	281	78.3
4. Bilimsel düşünme yeteneği kazanabilmek için seçtim	278	77.4
5. Çevremde meydana gelen olaylara bilimsel gözle bakmayı öğrenmek için seçtim	262	73.0
6. Doğada meydana gelen olayların bilimsel açıklamasını görmek için seçtim	252	70.2
7. Bilim insanlarının çalışma yöntemlerini anlamak için seçtim	241	67.1
8. Öğretmenimi sevdiğim için seçtim	233	64.9
9. Gelecekte bilim insanı/doktor/mühendis vs. olmak için seçtim	220	61.3
10. Bu dersi seçmemin herhangi bir nedeni yok	125	34.8
11. Sınıf arkadaşlarımdan ayrılmamak için seçtim	79	22.0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bu dersi seçme nedenlerinin başında %87.5 ile “Fen konularına ilgi duymaları” ve %86.9 ile “Deney-gözlem yapmayı sevmeleri” gelmektedir. Bunu sırasıyla %78.3 ile “İcatların/keşiflerin nasıl yapıldığını merak etmeleri”, %77.4 ile “Bilimsel düşünebilme yeteneği kazanmak istemeleri”, %73 ile “Çevrelerinde meydana gelen olaylara bilimsel gözle bakmayı öğrenme istemeleri” %70.2 ile “Doğada meydana gelen olayların bilimsel açıklamalarını görmek istemeleri”, %67.1 ile “Bilim insanlarının çalışma yöntemlerini anlamak istemeleri”, %64.9 ile “Bilim Uygulamaları dersini yürüten öğretmenlerini sevmeleri” ve %61.3 ile de “Gelecekte bilim insanı/doktor/mühendis vs. olmak istemeleri” izlemektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %34.8’i bu dersi hiçbir neden olmaksızın seçtiklerini, yine %22’si sınıf arkadaşlarından ayrılmamak için seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Öğrencilerin için Bilim Uygulamaları dersini tercih etme durumlarının farklı değişkenler açısından dağılımı (n=359, p<.05)

Dersi seçme nedenleri		Evet (f)	Hayır (f)	Anlamlı Fark
Fen konularına ilgi duydukları için dersi seçme durumları				
Seçim	Kendi isteğimle seçtim	211	20	p = .003
	Kendi isteğim dışında seçtim	103	25	
Deney/gözlem yapmayı sevindikleri için dersi seçme durumları				
Seçim	Kendi isteğimle seçtim	209	22	p = .007
	Kendi isteğim dışında seçtim	103	25	
Bilimsel düşünme yeteneği kazanabilmek için dersi seçme durumları				
Seçim	Kendi isteğimle seçtim	193	38	p = .000
	Kendi isteğim dışında seçtim	85	43	
Çevrede meydana gelen olaylara bilimsel gözle bakmayı öğrenmek için dersi seçme durumları				
Seçim	Kendi isteğimle seçtim	180	51	p = .005
	Kendi isteğim dışında seçtim	82	46	
Doğada meydana gelen olayların bilimsel açıklamasını görmek için dersi seçme durumları				
Okulun yeri	İl merkezi	88	53	p = .017
	İlçe	83	22	
	Köy-belde	81	32	
Bilim insanlarının çalışma yöntemlerini anlamak için dersi seçme durumları				
Okulun yeri	İl merkezi	82	59	p = .001
	İlçe	68	37	
	Köy-belde	91	22	
Seçim	Kendi isteğimle seçtim	165	66	p = .020
	Kendi isteğim dışında seçtim	76	52	
Dersi yürüten öğretmenlerini sevdiği için dersi seçme durumları				
Cinsiyet	Erkek	138	58	p = .017
	Kız	95	68	
Sınıf	5. sınıf	84	77	p = .000
	6. sınıf	149	49	
Aylık gelir	800 TL ve daha az	67	37	p = .044
	801-1000 TL	59	41	
	1001-2000 TL	54	35	
	2001-3000 TL	33	10	
	3001 TL ve üzeri	20	3	
Okulun yeri	İl merkezi	80	61	p = .000
	İlçe	86	19	
	Köy-belde	67	46	
Seçim	Kendi isteğimle seçtim	164	67	p = .001
	Kendi isteğim dışında seçtim	69	59	
Gelecekte fen alanından bir meslek seçmeyi düşündükleri için dersi seçme durumları				
Seçim	Kendi isteğimle seçtim	154	77	p = .005
	Kendi isteğim dışında seçtim	66	62	
Herhangi bir neden olmaksızın dersi seçme durumları				
Sınıf	5. sınıf	67	94	p = .015
	6. sınıf	58	140	
Sınıf arkadaşlarından ayrılmamak için dersi seçme durumları				
Cinsiyet	Erkek	53	143	p = .012
	Kız	26	137	
Aylık gelir	800 TL ve daha az	20	84	p = .032
	801-1000 TL	20	80	
	1001-2000 TL	21	68	
	2001-3000 TL	7	36	
	3001 TL ve üzeri	11	12	

Tablo 4 incelendiğinde dersi kendi isteğiyle seçen öğrencilerin kendi isteği dışında seçen öğrencilere göre; fen konularına ilgi duyma [$\lambda^2(4)= 8,882$; $p<.05$], deney ve gözlem yapmayı sevmeye [$\lambda^2(1)= 7,25$; $p<.05$], bilimsel düşünme yeteneği kazanma [$\lambda^2(1)= 13,854$; $p<.05$], çevrelerinde meydana gelen olaylara bilimsel gözle nasıl bakılacağını öğrenme [$\lambda^2(1)= 8,023$; $p<.05$], bilim insanlarının çalışma yöntemlerini anlama [$\lambda^2(1)= 5,423$; $p<.05$], gelecekte fen alanından bir meslek seçmeyi isteme [$\lambda^2(1)= 7,919$; $p<.05$] ve dersin öğretmenini sevmeye [$\lambda^2(1)= 10,560$; $p<.05$] noktasında bu dersi anlamlı düzeyde daha sıklıkla tercih ettikleri görülmektedir.

Bunun yanı sıra ilçe ve köylerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin il merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre doğada meydana gelen olayların bilimsel açıklamasını görmek [$\lambda^2(2)= 8,136$; $p<.05$] ve bilim insanlarının çalışma yöntemlerini anlamak [$\lambda^2(2)= 14,610$; $p<.05$] için bu dersi anlamlı düzeyde daha sıklıkla tercih ettiği görülmüştür. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre [$\lambda^2(1)= 5,744$; $p<.05$], 6. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine göre [$\lambda^2(4)= 20,762$; $p<.05$], aylık geliri yüksek olan öğrencilerin aylık geliri düşük olan öğrencilere göre [$\lambda^2(4)= 9,796$; $p<.05$] ve ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin köy ve il merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre [$\lambda^2(2)= 19,013$; $p<.05$] öğretmenlerini sevdikleri için sıklıkla bu dersi tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Herhangi bir neden olmaksızın bu dersi tercih etme durumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$\lambda^2(1)= 5,940$; $p<.05$]. Bu kapsamda 6. Sınıf öğrencilerinin daha bilinçli olarak bu dersi tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarından ayrılmamak için Bilim Uygulamaları dersini tercih etme durumları ile cinsiyet [$\lambda^2(1)= 6,377$; $p<.05$] ve aylık gelir [$\lambda^2(4)= 10,588$; $p<.05$] değişkenleri arasında anlamlı bir fark vardır. Bu kapsamda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ve aylık geliri yüksek olan öğrencilerin aylık geliri düşük olan öğrencilere göre sınıf arkadaşlarından ayrılmamak için bu dersi daha sıklıkla tercih ettikleri görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda Bilim Uygulamaları dersinin daha çok Fen Bilimleri ve Matematik dersine ilgi duyan öğrenciler tarafından tercih edildiği görülmüştür. Yine Bilim uygulamaları dersinin öğrencilerin yaklaşık beşte dördünün ilk üç tercihinde yer aldığı da tespit edilmiştir. İlköğretimden üniversiteye kadar yapılan çalışmalar öğrencilerin ders seçiminde derse karşı ilgilerinin ve tutumlarının etkili olduğunu göstermekte olup (Akpan, 1986; Tezcan ve Gümüş, 2008; Woolnough, 1994) çalışma sonuçlarının literatürle

paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin bu dersi seçmelerinde sadece kendi isteklerinin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin bu dersi kendi isteğiyle seçmesine rağmen üçte birinin bu dersi kendi isteği dışında seçtiği tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda seçmeli derslerin öğrenciler tarafından seçiminde ailelerin (Aslantaş, 2011; Öztürk ve Yılmaz, 2011; Schnabel ve diğ., 2002; Wilson, Stocking ve Goldstein, 1993), arkadaşların (Demir, 1996; DüNDAR, 2008; Kurnaz ve Alev, 2009), idarecilerin/öğretmenlerin (Dalkıran ve Tuncel, 2007; Öztürk ve Yılmaz, 2011; Taş, 2004; Woolnough, 1994) ve akademik danışmanların/rehber öğretmenlerin (Aslantaş, 2011; Çınar, 2007; Kurnaz ve Alev, 2009) etkileri olduğu göz önüne alındığında çalışma sonuçlarının literatürle çelişmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakınının fen konularına ilgi duydukları ve deney ve gözlem yapmayı sevdiğileri için bu dersi seçtikleri tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının icatların ve keşiflerin nasıl yapıldığını merak etmeleri, bilimsel düşünebilme yeteneği kazanmak istemeleri, çevrelerinde ve doğada meydana gelen olaylara bilimsel gözle bakmayı öğrenmek ve bu olayların bilimsel açıklamalarını görmek istemeleri ve bilim insanlarının çalışma yöntemlerini anlamak ve gelecekte fen alanından bir meslek tercih etmek istemeleri bu dersi tercih etmelerinde önemli etkenler olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda da görülen durum öğrencilerin ilgi duydukları (Akpan, 1986; Tezcan ve Gümüş, 2008; Woolnough, 1994) ve planladıkları gelecek kariyerlerine olumlu etki yapacak dersleri (Demir, 1996; Demir ve Ok, 1996; Kurnaz ve Alev, 2009; Wilson, Stocking ve Goldstein, 1993) tercih etmeleridir. Bu kapsamda çalışma sonuçlarının literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir. Yine öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin de Bilim Uygulamaları dersini yürüten öğretmenlerini sevdiğileri için bu dersi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Literatürde de öğrencilerin dersin öğretim elemanının hakkındaki düşüncelerinin dersi seçmesinde etkili olduğu sonuçları mevcuttur (Demir, 1996; DüNDAR, 2008; Hoag, Browne, ve Wheeler, 1988; Kurnaz ve Alev, 2009; Pass, Mehta ve Mehta, 2012; Tezcan ve Gümüş, 2008; Woolnough, 1994). Bunun yanı sıra öğrencilerin yaklaşık üçte birinin bu dersi hiçbir neden olmaksızın seçtikleri ve yaklaşık beşte birinin de sınıf arkadaşlarından ayrılmamak için bu dersi tercih ettikleri görülmüştür. Yine literatür incelendiğinde öğrencilerin ders seçiminde arkadaş etkisinin etkileri belirtilmiştir (Demir, 1996; DüNDAR, 2008; Kurnaz ve Alev, 2009).

Dersin tercih edilme nedenleri farklı değişkenler açısından incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

a) Bu dersi kendi isteğiyle seçen öğrencilerin, kendi isteği dışında seçen öğrencilere göre fen konularına ilgi duyma, deney ve gözlem yapmayı sevmeye, bilimsel düşünme yeteneği kazanmaya istekli olma, çevrelerinde meydana gelen olaylara bilimsel gözle nasıl bakılacağını ve bilim insanlarının çalışma yöntemlerini öğrenme, dersi yürüten öğretmenlerini sevmeye ve gelecekte fen alanından bir meslek sahibi olma noktasında anlamlı düzeyde daha sıklıkla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

b) Yine ilçe ve köylerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin il merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre doğada meydana gelen olayların bilimsel açıklamasını görme ve bilim insanlarının çalışma yöntemlerini anlama noktasında bu dersi anlamlı düzeyde daha sıklıkla tercih ettiği görülmüştür. Yapılan çalışmalar okulun bulunduğu çevrenin ve imkânlarının ders seçiminde etkileri olduğunu ortaya koymakta olup (MEB, 2008; Woolnough, 1994) çalışma sonuçları literatürle örtüşmektedir.

c) Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, 6. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine göre, aylık geliri yüksek olan öğrencilerin aylık geliri düşük olan öğrencilere göre ve ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin köy ve il merkezindeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre öğretmenlerini sevindikleri için anlamlı düzeyde daha sıklıkla bu dersi tercih ettikleri tespit edilmiştir.

d) Öğrencilerin herhangi bir neden olmaksızın Bilim Uygulamaları dersini tercih etme durumları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu kapsamda 6. Sınıf öğrencilerinin 5. Sınıf öğrencilerine göre daha bilinçli olarak bu dersi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf arkadaşlarından ayrılmamak için Bilim Uygulamaları dersini tercih etme durumları ile cinsiyet ve aylık gelir arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu kapsamda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ve aylık geliri yüksek olan öğrencilerin aylık geliri düşük olan öğrencilere göre sınıf arkadaşlarından ayrılmamak için bu dersi anlamlı düzeyde daha sıklıkla tercih ettikleri görülmektedir.

Öneriler

Bilim Uygulamaları dersinin amaçlarına ulaşması için özellikle dersin tercih edilmesi noktasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve ders seçiminin öğrencilere bırakılması gerekmektedir. Çünkü 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre daha bilinçsiz olarak bu

dersi sıklıkla seçmesi ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, 6. sınıf öğrencilerinin de 5. sınıf öğrencilerine göre öğretmenini sevdiği için bu dersi tercih etmesi ders seçiminde farklı değişkenlerin olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda idareciler ve öğretmenler öğrencilerin hangi seçmeli dersi tercih etmeleri gerektiğini ifade etmek yerine seçmeli derslerin içeriği hakkında öğrencileri bilgilendirir ve derslerin seçimini öğrencilere bırakırsa dersin amaçlarına ulaşması noktasında olumlu yönde katkı sağlanabilir. Yine öğrencilerin seçmeli derslerden birini tercih etme noktasında ailelerinin etkisinin olduğu düşünülürse öğrenci aileleri de seçmeli derslerin içeriği hakkında bilgilendirilebilir.

Bilim Uygulamaları dersinin etkililiğinin ele alındığı çalışmaların ülkemizde yok denecek kadar az olması ve bu derste yapılan etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin geliştirilmesindeki etkisi göz önüne alındığında, önemli bir eksiklik ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla Bilim Uygulamaları dersi ile ilgili farklı örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akpan, E.U.U. (1986). Factors Affecting Students Choice of Science Subjects in Nigerian. *Research in Science and Technological Education*, 4(1), 99-109.
- Aslantaş, İ. (2011). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin seçmeli ders tercihlerine rehber öğretmenlerin etkisinin incelenmesi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Büyüköztürk Ş. ve diğ. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem yayıncılık, Ankara.
- Çınar, Ç. (2007). Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin seçmeli ders olarak beden eğitimi dersini seçme ve seçmeme durumlarının sebepleri ve dersten beklentileri (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Dalkıran O. ve Tuncel, F. (2007). Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin seçmeli ders olarak işlenmesinin öğrenciler gözüyle değerlendirilmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 37-42.
- Demir, A. (1996). Üniversitedeki seçmeli ders uygulamasının öğrenciler ve öğretim üyelerince değerlendirilmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (7), 24-31.
- Demir, A. ve Ok, A. (1996). Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki öğretim üye ve öğrencilerinin seçmeli dersler hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 121-125.
- Dündar, S. (2008). Ders seçiminde analitik hiyerarşi proses uygulaması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 217-226.
- Eke, C. (2013). Seçmeli "Bilim Uygulamaları" dersinin fen bilimlerinin öğretimi açısından önemi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), 182-188.
- Fidan, N. (1985). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Hoag, J. H., Browne, M.N. ve Wheeler, M. (1988). Does a Professor's reputation affect course selection? Missouri Valley Economics Association Convention, (Report) St. Louis, USA.
- Kurnaz, M. A. ve Alev, N. (2009). İlköğretim ve ortaöğretim lisansüstü öğrencilerinin ders seçimi yaklaşımları ve ilgili sorunları. *Turkish Science Education*, 6(3), 38-52.
- MEB. (2008). Seçmeli derslerin seçim kriterlerinin değerlendirilmesi araştırması. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.
- MEB (2012). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları 5. sınıf Bilim Uygulamaları dersi Öğretmenler için Öğretim Materyali. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB (2013). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilim Uygulamaları Dersi (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Öztürk, H. T. ve Yılmaz, B. (2011). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi'nin seçmeli statüsünün dersin pedagojik değerine yansımalarının öğretmen bakış açısı ile değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 63-82.
- Pass, M.W., Mehta, S.S. ve Mehta, G.B. (2012) Course selection: Student preferences for instructor practices. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16 (1), 31-38.
- Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J.S., Koller, O. ve Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications-same effect? *Journal of Vocational Behavior*, 60, 178-198.
- Taş, B.S. (2004). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflar "Seçmeli Ders Programlarının" öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Tezcan, H. ve Gümüş, Y. (2008). Üniversite öğrencilerinin seçmeli ders tercihlerine etki eden faktörlerin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 1-17.
- Ülgen, G. (1992). İlköğretim okullarının 6, 7, 8. sınıflarında seçmeli dersler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 107-114.
- Wilson, J.S., Stocking, V.B. ve Goldstein, D. (1993). Gender differences in course selection criteria: Academically talented students in an intensive summer. Annual Meeting of the American Educational Research Association (Report), Atlanta, USA.
- Woolnough, B. E. (1994). Why Students Choose Physics, or Reject It. *Physics Education*, 29(6), 368-374.

Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öz Güven Düzeylerine Etkisi

Oğuzhan SEVİM*

Geliş Tarihi: 11.07.2014
Kabul Tarihi: 31.07.2014

Öz

Bu çalışmanın amacı yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının öz güven düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 akademik yılı Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Sözlü Anlatım dersine katılan 52 birinci sınıf Türkçe eğitimi öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öz Güven Değerlendirme Formu ve Uygulama Sürecine Yönelik Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleriyle tekrar eden örneklem için t testi kullanılırken nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışma, tek grup ön test - son test zayıf deneysel desen kullanılarak 52 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. 11 hafta (22 saat) olarak planlanmış deneysel işlemler süresince çalışma grubunda yaratıcı drama tekniği kullanılmış ve öz güven düzeyini artırmaya yönelik yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının öz güven düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, yaratıcı drama etkinlikleri, Türkçe öğretmen adayları, öz güven.

* Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Dilim Dalı, oguzhan-sevim@windowslive.com.

The Effects of Creative Drama Activities on Pre-Service Turkish Teachers' Self-Confidence Level

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of creative drama activities on the pre-service Turkish teachers' self-confidence level. The sample of this study consists of 52 first year Turkish Education students who attended the verbal expression course were taught in Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education Faculty Department of Turkish Education during the 2012-2013 academic year. As the data collection instruments, Confidence Assessment Form and Interview Form for the Implementation Process were used. In the analysis of quantitative data, descriptive statistics and repeated sample t test were used. In the analysis of qualitative data, In the analysis of qualitative data, content analysis technique were used. The research is executed over study group that consists of 52 students by using pre-experimental design with one group pre-test and post-test. During experimental processes that is planned as 11 weeks (22 lesson hours); creative drama technique is used and creative drama activities aimed at increase the level of confidence is applied to study group. As a consequence of research, it is founded that pre-service Turkish teachers who creative drama activities are applied show positive differences between confidence level towards post-test.

Keywords: Creative drama, creative drama activities, pre-service Turkish teachers, self-confidence.

Giriş

Sosyalleşme ve öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olan öz güven, bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmeleri sonucunda oluşan öznel bir olgu olarak görülebilir. Bireyin davranışlarını etkileyen bu olgu dinamik bir yapıya sahiptir. Öz güven genlerle taşınabilen kalıtsal bir özellik değildir. Öz güvenin oluşumunda ve gelişiminde başta aile olmak üzere okul ve çevre gibi faktörler önemli bir rol oynamaktadır (Feltz, 1988; Göknar, 2010; Hambly, 2003). Kişinin aile, okul ve çevresindeki başarıları; öz güvenini ifade eden yetenekleri, olaylarla ilgili yargıları ve engeller karşısındaki güçlü duruşu ile doğru orantılıdır (Lindenfield, 2004).

Öz güven pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde açıklanmıştır. Bu açıklamalara bakıldığında öz güvenin; bireyin kendisine yönelik iyi, olumlu duygular geliştirmesi sonucu kendini iyi hissetmesi, bu iyi hissetme sonucunda kendisiyle ve çevresindeki kişilerle barışık olması (Akagündüz, 2006), belli bir etkinliği başarılı bir şekilde tamamlayacağına yönelik inancı (Feltz, 1988), kendisini değerli hissetmesi (Bandura, 1997), kendi yeteneklerine kesin bir şekilde inanması ve güvenmesi (Hambly, 2003) şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

Öz güven, davranışların en önemli belirleyicilerinden biridir. Birey hayatı boyunca kolaylıkla aşabileceği engellerle karşılaşmaz. Bazı şartlar bireyin bu engellerle mücadelesindeki gücünü zorlar. Burada önemli olan bireyin kendini tanıması ve kendi değerinin farkına varmasıdır. Birey kendine yönelik olumlu yargılar geliştirip kendi gücü ve değerinin farkına vararak bunları yenebileceğine inanırsa başarılı olma yolunda bir eğilim gösterir (Eldeleklioğlu, 2004). Bu ise kişinin bir olayın üstesinden gelmekteki yetisi ve başarısı olarak algılanabilir (Kocaarslan, 2009).

Öz güvenin yüksek veya düşük seviyede olması, kişinin davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Öz güveni yüksek olan bireyler genellikle kendine güvenen, engelleri aşmaya inanan, zorluklardan yılmayan, farklı ve yeni düşüncelere açık, iyimser, araştırmacı, insan ilişkilerinde rahat ve sevecen, sorumluluk sahibi ve girişimci özelliklere sahiptirler (Mckay ve Fanning, 2009). Öz güveni düşük bireyler ise, zorluklar karşısında çabuk yıpranır, kendilerini başarısız ve değersiz görür, reddedilme korkusu yaşayarak sevgi alışverişine girmez, karşılaştıkları problemleri çözemeyeceklerine inanır, çaresizliğin stres ve kaygısını yaşarlar (Kurtuldu, 2007). Sonuçta başkalarına bağımlı yaşamayı yaşam şekli olarak benimsemeye başlarlar.

Bireylerin düşük ya da yüksek düzeyde öz güvene sahip olmalarında ilk ve en önemli rolü aileler oynamaktadır. Çocukluk döneminde çocuk tümüyle

anne babaya bağımlı olduğu için öz güvenin gelişiminde anne ve babanın büyük bir etkisi vardır (Humphreys, 2002). Çocukluk dönemi sonrası öz güven duygusunun belirlenmesinde ise okul hayatı önemli bir paya sahiptir.

Öğrencilerin öğrenme ortamında karşılaştıkları olaylar ve bu olaylara vermiş oldukları tepkiler, öz güven algılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Öz güven duygusunun açığa çıkması, sınanması, zorluklar karşısında güç kazanması için öğrencinin derse aktif bir şekilde katılması gerekir. Öğrencinin arkadaşlarıyla, öğretmenle, öğrenme ortamıyla ilgili genel tutumu ise onun bu sürece dâhil olmasında belirleyici bir etkidir. Öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarında ve kendilerini öğrenme ortamına açmalarında, davranışlarını sergileyerek kendilerini tanımalarında ve öz güven duygusunu kazanmalarında bir öğretim yöntemi olarak drama etkili olabilir.

İnsanların birbirleriyle, doğayla, çevreleriyle etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler yaratıcı drama ortamlarında rahatça ortaya çıkabilir (Adıgüzel, 2006). Olay, olgu, yaşantı ve bilgilerin ele alınarak yeniden yapılandırılmasına yönelik olan yaratıcı drama çalışmaları belli kurallar ve bu kurallar içinde oldukça geniş özgürlükleri içermektedir (San, 1990). Yaratıcı drama, öğrencinin yaptığı işe ya da derse olan ilgisini, motivasyonunu artırmanın yanında, düşünme ve sorun çözüme yeteneğini geliştirmede etkili bir öğretim yöntemidir. Yaratıcı drama, öğrencinin derste aktif olması, öğrenmenin niteliği ve bilginin kalıcılığına katkıda bulunmaktadır (Maden, 2010). Öz güven bağlamında düşünüldüğünde ise bireylerin kendilerini tanımaları ve yaratıcı yönlerini keşfetmelerinde, empati kurarak algılama yetisi, yaratıcılık, düşünme ve ifade gücünün geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Yaratıcı drama günlük hayatta karşılaştığımız sorunları okul konularına taşıdığı gibi, öğrencilere okul konularını da yaşama taşımada büyük fırsatlar sunar (Campbell, Campbell ve Dickinson 1999). Eğitime yeni bir bakış açısı getiren yaratıcı drama, kişiye özgür seçimler yapabilmesi ve bireysel kararlar alabilmesi için fırsatlar sunar. Bireye küçük yaşlardan itibaren bağımsız ve özgün düşünebilmenin yollarını öğretirken onlara kendine özgü bireysel kararlar almada farklı çözüm yolları da sunar.

İlgili literatüre bakıldığında yaratıcı dramanın başarı, tutum, benlik kavramı, sosyal beceri, üst düzey düşünce becerileri, dil öğretimi (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Gresham, 1997; Akoğuz, 2002; San, 1996; Üstündağ, 1994; Heldenbrand, 2003; Taşkiran, 2005; Uysal, 1996) gibi pek çok konu üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Bu araştırmada ise yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının öz güven duygusu

kazanmalarına etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasına ait ortalama öz güven puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı drama etkinlikleriyle gerçekleştirilen uygulama süreciyle ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının öz güven düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma desenlerinden tek grup ön test - son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma tek bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunda 52 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni yaratıcı drama etkinlikleri, bağımlı değişkeni ise Türkçe öğretmen adaylarının öz güven düzeyleridir.

Araştırma kapsamında birinci sınıf Türkçe öğretmen adaylarına hem sürecin başında hem de sonunda olmak üzere Tokinan (2008) tarafından hazırlanan Öz Güven Değerlendirme Formu ile araştırmacı tarafından hazırlanan Uygulama Sürecine Yönelik Görüşme Formu uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören 52 Türkçe öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubu, uygun örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öz Güven Değerlendirme Formu:

Türkçe öğretmen adaylarının uygulama süreci öncesi ve sonrasındaki öz güven düzeylerini belirlemek amacıyla Tokinan (2008) tarafından hazırlanan Öz Güven Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Pilot uygulaması 278 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen formun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra taslak formda yer alan 36 maddeden 17'si elenmiş ve geriye kalan 19 madde nihai formda yer almıştır. Beşli Likert tipinde hazırlanan formda "1: Hiçbir zaman doğru değil, 2: Ender olarak doğru, 3: Zaman zaman doğru, 4: Genellikle doğru, 5: Her zaman doğru" olacak şekilde belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 iken en yüksek puan 95'tir.

Uygulama Sürecine Yönelik Görüşme Formu:

Öz Güven Değerlendirme Formu'ndan elde edilen nicel verilerin daha anlamlı bir hâle getirilmesi için araştırmacı tarafından dört tane açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun maddeleri belirlenirken hem ilgili literatür hem de konu alanı uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formunda kullanılan sorular şunlardır:

- Yaratıcı drama etkinliklerinin yapıldığı derslerle ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Yaratıcı drama etkinliklerinin yapıldığı dersleri daha önceki derslerden ayıran özellikler nelerdir?
- Sizce yaratıcı drama etkinlikleri özellikle hangi becerilerinizi geliştirmenizde size yardımcı oldu?
- Meslek hayatınızda drama tekniklerinden en çok hangisini kullanmayı düşünüyorsunuz?

İşlem

Yaratıcı drama etkinlikleri Sözlü Anlatım dersinde kullanılmıştır. Sözlü Anlatım dersinin öğrenme içeriği de dikkate alınarak yaratıcı drama ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Çalışma grubundaki etkinlikler, yaratıcı drama uygulama planı dikkate alınarak tasarlanmıştır. Araştırma toplam 11 hafta (22 ders saati) sürmüştür.

Öz Güven Değerlendirme Formu, uygulama başlamadan önce çalışma grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

Yaratıcı drama etkinliklerine başlamadan önce Türkçe öğretmen adayları 8'i beşer kişi, 2'si ise 7'şer kişiden oluşan toplam 10 gruba ayrılmıştır. Her bir gruba etkinliklerini sergilemeleri için kura yöntemiyle bir sıra verilmiş ve böylece araştırma sürecinde her bir öğrencinin yapılan etkinliklere katılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinde çeşitliliğin sağlanması için doğaçlama, rol oynama, öğretmenin rol alması, forum tiyatrosu, rol kartları, rol değiştirme, pandomim, dramatisasyon ve anlatı gibi yaratıcı drama tekniklerinden faydalanılmıştır.

Tüm gruplar etkinliklerini tamamladıktan sonra öğrencilere Öz Güven Değerlendirme Formu ile Uygulama Sürecine Yönelik Görüşme Formu uygulanarak süreç tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde parametrik bir test

olan bağımlı örneklerde t testi kullanılmış, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Öz Güven Değerlendirme Formu'ndaki olumsuz maddeler ise tersten puanlandırılmıştır.

Bulgular

Türkçe Öğretmen Adaylarının Uygulama Öncesi ve Sonrasına Ait Ortalama Öz Güven Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Birinci alt problemi test etmek için Öz Güven Değerlendirme Formu çalışma grubundaki öğrencilere deneysel işlemler öncesinde ve sonrasında uygulanarak ön test – son test ortalama öz güven puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 1'de Öz Güven Değerlendirme Formu'ndan elde edilen ön test – son test ortalama öz güven puanlarının bağımlı örneklerde t testi ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgular sunulmuştur:

Tablo 1. Ön Test - Son Test Ortalama Öz Güven Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

	N	X	sd	t	Sig.
Ön test	52	59,20	,64825	-2,611	0,018
Son test	52	71,05	1,16938		

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere Türkçe öğretmen adaylarının ortalama öz güven puanları son test lehine yaklaşık 11 puan artış göstererek anlamlı bir farkın ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Formda yer alan her bir maddenin ön test – son test karşılaştırma sonuçları ise Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Ön Test – Son Test Ortalama Öz Güven Puanlarının Maddeler Bağlamında Karşılaştırılması

	Maddeler	Ön test Ort.	Son test Ort.	Standart sapma	t	p
1	Mutlu, rahat bir insanım.	2,51	2,69	1,06	1,55	,114
2	Çevremdekilerden daha iyi olduğumu kanıtlamak zorunda değilim.	3,11	4,81	1,05	3,53	,000
3	İnsanların bana ilgi göstermesine ihtiyacım yok.	2,75	4,30	1,04	6,35	,000
4	Kendimi seviyorum.	3,29	3,40	1,02	1,25	,201
5	Bazı şeyleri daha iyi yapıyorlar ya da daha çok paraları var ya da benden daha popülerler diye insanların benden daha üstün olduklarını düşünmüyorum.	2,85	3,18	1,03	4,53	,000
6	Tanımadığım insanların olduğu ortamlarda yabancılık hissetmem.	2,54	4,85	1,04	6,39	,000
7	Çevremdekilerin fikirlerinden ya da tavırlarından incinmem.	2,85	4,73	1,02	6,71	,000
8	Açık ve dürüstüm, insanların gerçek kişiliğimi görmesinden rahatsız olmam.	3,32	4,75	1,12	5,01	,000
9	Arkadaş canlısıyım, düşünceliyim ve çevremdekilere karşı cömerdim.	3,14	4,50	1,36	2,27	,000
10	Kendi sorunlarım ve hatalarım için başkalarını suçlamam.	2,78	4,49	1,04	6,29	,000
11	Utanmadan hatalarımı ve kusurlarımı kabul ederim.	3,90	4,75	1,08	3,75	,001
12	Arkadaşlarım ya da başkaları beni eleştirdiğinde kendimi yenik hissetmem.	3,98	4,58	1,04	3,35	,000
13	Sosyal ortamlarda her zaman söyleyecek bir sözüm vardır.	3,56	4,40	1,08	3,96	,000
14	Dokunduğum her şeyi mahvediyorum.	1,93	1,35	,89	-3,68	,000
15	Sevilmeyi ve saygı duyulmayı hak ediyorum.	3,68	4,54	1,08	3,75	,001
16	Kendim gibi olduğum zaman başkalarının benden hoşlanmayacağını düşünüyorum.	2,52	1,81	,19	-3,58	,000
17	Başka biri beni önerene kadar iyi bir iş bulamam.	2,25	1,70	1,37	-2,35	,024
18	Arkadaşlarım tarafından reddedilmekten korkuyorum.	4,12	2,94	1,02	6,64	,000
19	Çevremdekiler kadar başarılı olamazsam bu benim beceriksiz olduğumu gösterir.	4,12	3,28	1,05	4,51	,000

Tablo 2'ye bakıldığında 1 ve 4. maddeler hariç diğer tüm maddelerin ön test – son test ortalama öz güven puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. 1 ve 4. maddelerde de son test lehine bir artış olmasına rağmen bu artış anlamlı bir fark oluşturacak düzeyde olmamıştır.

Tablo 2'de dikkat çeken diğer bir husus ise öz güven açısından olumsuz düşünceleri yansıtan 14, 16, 17, 18 ve 19. maddelerdeki olumlu yönde gerçekleşen anlamlı farklılıklardır. Yani yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının olumsuz öz güven duygularının olumlu yönde gelişmesinde anlamlı düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde son test lehine olumlu yönde en fazla artış gösteren maddelerin sırasıyla 6 ve 7. maddeler, en az artış gösteren maddelerin

ise sırasıyla 4 ve 1. maddeler olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Uygulama Süreciyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular:

Uygulama Sürecine Yönelik Görüşme Formu aracılığıyla Türkçe öğretmen adaylarına ilk soru olarak “Yaratıcı drama etkinliklerinin yapıldığı derslerle ilgili neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutularak Tablo 3'teki temalara ulaşılmıştır:

Tablo 3. Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Etkinlikleriyle İlgili Görüşleri

	<i>f</i>	%
Becerilerin rahatça sergilendiği bir süreçti.	33	20
Eğlenceli bir süreçti.	28	17
Aktif olmayı teşvik eden bir süreçti.	25	15
İlgi çekici bir süreçti.	23	14
Paylaşımına açık bir süreçti.	17	10
Özgürlüğü hissettiren bir süreçti.	14	9
İnsanı neşelendiren bir süreçti.	11	7
Amaçlı bir süreçti.	7	4
İş birlikli çalışmayı gerektiren bir süreçti.	4	2
Sınıf ortamını sevdiren bir süreçti.	2	1
Toplam	164	100

Tablo 3'teki frekans değerlerinden yola çıkıldığında Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı drama etkinliklerinin gerçekleştirildiği uygulama sürecini özellikle rahat, eğlenceli, aktif ve ilgi çekici bir süreç olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak Katılımcı 15 (K 15), K 17 ve K 35'in görüşleri şu şekildedir:

Etkinlikleri tasarladığımız günden oyunları sergilediğimiz güne kadar tüm süreç çok eğlenceciliydi. Aklıma gelen bir düşünceyi hiç çekinmeden grup arkadaşlarımla rahatça paylaşabildim. Tüm grup arkadaşlarım sürece etkin bir şekilde dâhil oldular. Hatta bu arkadaşlarımdan bazılarının tiyatro konusunda bu kadar yetenekli olduğunu bilmiyordum. (K 15)

Yaratıcı drama etkinliklerini yaptığımız derslerde tüm sınıfın ilgisi ders saati boyunca bu etkinlikleri yapan grup arkadaşlarımız üzerinde oluyordu. Eğlenceli bir süreç olduğu için ders boyunca hiç sıkılmıyorduk. (K 17)

Hata yapıldığında telafisi kolayca yapılan bir süreç olduğu için derse katılım yüksek düzeydeydi. Zaten bu dersler öyle bir ortam oluşturmuyordu ki ister istemez insan kendini bu süreç içerisinde buluyordu. Yani insanın etkinliklere katılmaya biraz gönlünün olması yeterliydi. (K 35)

K 15, K 17 ve K 35'in görüşlerine bakıldığında uygulama sürecinde tüm katılımcıların süreçle rahatça bütünleşebildikleri hatta daha önce sergileyemedikleri bazı yeteneklerini yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde sergileyebilme fırsatını yakaladıkları anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmen adaylarının bu görüşlerinden hareketle yaratıcı drama etkinliklerinin kaygıdan uzak ve özgür bir ortamın oluşturulmasını sağlayarak öğretmen adaylarının kendilerine olan güvenini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmen adaylarına ikinci soru olarak “Yaratıcı drama etkinliklerinin yapıldığı dersleri daha önceki derslerden ayıran özellikler nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutularak Tablo 4'teki temalara ulaşılmıştır

Tablo 4. Yaratıcı Drama Etkinliklerini Diğer Derslerden Farklı Kılan Özellikler

	<i>f</i>	%
Eğlenceli olması	39	20
Derse katılımı teşvik etmesi	35	18
Düşüncelerin rahatça ifade edilebilmesi	30	15
Demokratik bir ortam sunması	27	14
Dayanışma ve paylaşmaya değer vermesi	23	12
İnsanın kendini tanınmasına fırsat vermesi	18	9
Yarışma kaygısının olmaması	11	6
Sadece sözel değil, duyuşsal ve davranışsal bir süreç olması	9	5
İnsanı sürece kolayca motive etmesi	4	2
Hata yapmaya imkân tanınması	3	2
Toplam	199	100

Tablo 4'teki frekans değerlerinden hareketle Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı drama etkinliklerinin yapıldığı dersleri diğer derslerden farklı kılan özelliklerin bu derslerde yapılan drama uygulamalarının eğlenceli

olması, derse katılımı teşvik etmesi, düşüncelerin rahatça ifade edilebildiği demokratik bir ortam sağlaması gibi faktörler olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak K 23, K 31 ve K 44'ün görüşleri şu şekildedir:

Drama etkinliklerinin yapıldığı derslerde katılım üst düzeydi. Katılımın bu kadar yoğun olmasındaki en önemli sebep ise bana göre bu etkinliklerin eğlenceli olmasıdır. Drama etkinliklerinin yapıldığı süreç boyunca herkes düşündüğünü hiç çekinmeden dile getirebildi. (K 23)

Diğer derslerde genelde dersin hocası o günkü konuyu anlatırken biz sadece dersi dinliyoruz. Arada bir hoca soru yöneltiyor bizlere, biz de sadece o sorulara cevap verirken konuşabilme fırsatı yakalıyoruz. Böyle derslerde aktif olamadığımız için düşüncelerimizi dile getirme ya da becerilerimizi sergileme gibi bir imkânımız olmuyor. (K 31)

Drama etkinliklerinde yarışma gibi bir kaygımız olmadığı için çok rahat hareket edebiliyorduk. Yapılan etkinliklerde yarışma olmadığı için herkes düşüncelerini, tasarımlarını birbirleriyle paylaşabiliyordu. Bu paylaşımların hem arkadaşlarımızı hem de kendimizi daha iyi tanımamızda çok etkili olduğuna inanıyorum. (K 44)

K 23, K 31 ve K 44'ün görüşlerinden yola çıkılarak yaratıcı drama etkinliklerini diğer derslerden farklı kılan özelliklerin bu derslerin eğlenceli olması, derse katılımı teşvik etmesi, öğrencilerin düşündüklerini herhangi bir kaygı duymadan dile getirebilmesi, öğrencilerin derste aktif olmalarına imkân tanınması, öğrencilerin birbirleriyle düşüncelerine herhangi bir endişeden uzak bir şekilde paylaşabilmelerini sağlaması gibi faktörler olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmen adayları üçüncü soru olarak kendilerine yöneltilen "Sizce yaratıcı drama etkinlikleri özellikle hangi becerilerinizi geliştirmenizde size yardımcı oldu?" sorusuna verdikleri cevaplar içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş ve ulaşılan temalar Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Etkili Olduğu Kişisel Beceriler

	<i>f</i>	%
İletişim becerisi	33	21
Sorumluluk alma becerisi	23	15
Yaratıcı düşünme becerisi	19	12
Problem çözme becerisi	16	10
Girişimcilik	12	8
Eleştirel düşünme becerisi	10	6
Empati kurma becerisi	10	6
İş birlikli çalışma becerisi	9	6
Sosyalleşme becerisi	8	5
Hitabet becerisi	6	4
Kendine güven	5	3
Paylaşma becerisi	3	2
Gözlem yapma becerisi	2	1
Katılımcı dinleme becerisi	1	1
Toplam	157	100

Tablo 5'teki temaların frekans değerlerine bakıldığında Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı drama etkinliklerinin kendilerinin özellikle iletişim, sorumluluk, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili olarak K 18, K 28 ve K 51'in görüşleri şu şekildedir:

Drama etkinliklerine başladığımız ilk zamanlarda grup arkadaşlarımla fikirlerimi paylaşmaktan çekiniyordum. Fikirlerimi beğenmezler ya da reddederler diye oldukça konuşmamaya çalışıyordum. Zamanla korkumun üzerine gidip aklıma gelenleri paylaşmaya başlayınca bu korkumun çok yersiz olduğunu, fikirlerimin arkadaşlarım tarafından çok beğenildiğini gördüm. (K18)

Süreçte ben de çok hata yaptım, grup arkadaşlarım da. Ama hiçbir zaman birbirimizi bu hatalardan dolayı yargılamadık. Her zaman sorunlarımızı çözebileceğimiz yollar üzerinde kafa yorduk ve hiçbirimiz hiçbir sorumluluktan kaçmadık. (K28)

Yaptığımız çalışmalarda arkadaşlarımla çok farklı becerileri olduğunu gözlemledim. Bu becerilerin pek çoğuna ben de sahip olmak isterdim. Ama tabii bu

arada kendi yeteneklerimin de farkına vardım. Şunu anladım ki herkesin kendine özgü bir becerisi var ve kimse kimseden bu konuda üstün değil. (K 51)

K 18, K 28 ve K 51'in görüşleri Tablo 2'deki öz güven ile ilgili olumsuz düşüncelerin olumlu yönde nasıl değişim gösterdiğini, bu değişimde etkili olan faktörlerin neler olduğunu anlamada önemli ipuçları sunmaktadır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden Türkçe öğretmen adaylarının kendileriyle ilgili bu algılarının olumlu yönde değişmesinde yaratıcı drama etkinliklerinin önemli bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmen adayları dördüncü soru olarak kendilerine yöneltilen "Yaratıcı drama etkinlikleri yaparken en çok hoşunuza giden drama teknikleri hangileridir?" sorusuna verdikleri cevaplar içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş ve ulaşılan temalar Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Türkçe Öğretmen Adaylarının En Çok Hoşlarına Giden Yaratıcı Drama Teknikleri

	f	%
Doğaçlama	45	24
Rol oynama	39	20
Pantomim	33	17
Geriye dönüş	23	12
Öğretmenin rol alması	13	7
Dramatizasyon	10	5
Rol kartları	9	5
Forum tiyatrosu	9	5
Fotoğraf anı	5	3
Donuk imge	3	2
Anlatı	2	1
Toplam	191	100

Tablo 6'ya bakıldığında Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı drama tekniklerini uygularken bunlardan en çok sırasıyla doğaçlama, rol oynama ve pantomimin hoşlarına gittiğini belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının özellikle bu teknikler üzerinde durmalarını sağlayan faktörlerin neler olduğunun anlaşılmasında K 29, K 34 ve K 47'nin görüşleri açıklayıcı olabilir:

Yaratıcı drama teknikleri içerisinde hem en özgür olanı hem de en yaratıcı olanı bana göre doğaçlamaydı. Doğaçlama gerçekten bir insanın kendine güvenmesini gerektiren bir teknik. Biz

ileride Türkçe öğretmeni olacağız ve önemli toplantılarda konuşma yapmamız gerekecek. Böyle zamanlarda heyecanlandığımızda ya da küçük sorunlar yaşadığımızda doğaçlama yapabilmek becerisine neden sahip olmamız gerektiğini daha iyi anlayacağız. (K 29)

Bana göre günlük hayatımızda yaşadığımız sorunların kökeninde hep karşımızdakini tam olarak anlayamayışımızın, onunla empati kuramayışımızın olduğuna inanırım. Bu sebeple rol oynama tekniğinin bu sorunun çözümünde en etkili faktör olacağına inanıyorum. (K 34)

Pantomim zor olmasına rağmen bence en eğlenceli olanıydı. Beden dilimizi etkili bir şekilde kullanıp kullanmadığımızı anlamada çok faydalı oldu. Sosyal iletişimde beden dilinin ne kadar önemli olduğunu bu etkinlikler sayesinde anladım. (K 47)

Türkçe öğretmen adaylarının en çok beğendikleri drama tekniklerinin doğaçlama, rol oynama ve pantomim olmasında bu tekniklerin yaratıcı düşünme becerisi, empati kurabilme becerisi ve mesleki hayatta yardımcı olabilecek becerileri kazandırmada fonksiyonel olarak görülmelerinin önemli etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının öz güven düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının öz güven düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Tek grup zayıf deneysel desene göre tasarımılanan bu çalışmanın son test ortalama öz güven puanının ön test ortalama öz güven puanına göre yaklaşık 11 puan arttığı tespit edilmiştir. Elde edilen değerden hareketle yaratıcı drama etkinliklerinin bireylere öz güven duygusu kazandırmada oldukça etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Öğrenme ortamında kullanılan farklı yöntem ve yaklaşımların öğrencilerin güdülenmelerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Güdülenmenin ise derse başlamada ilk adım olduğu göz önünde bulundurulduğunda güdülenmeyi sağlayan araçların önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Hancock, 2002; McCroskey, Richmond ve Bennett, 2006). Uygulama Sürecine Yönelik

Görüşme Formu'yla elde edilen verilerden yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının uygulama sürecine yönelik güdülenmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Yapılan deneysel işlemlerden sonra Türkçe öğretmen adaylarının öz güven düzeylerindeki artış göz önünde bulundurulduğunda, uygulama sürecine yönelik gerçekleşen olumlu güdülenme ile öğretmen adaylarının öz güven duygularındaki artış arasında doğru bir orantının olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı drama sürecine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğrenme ortamlarında öz güven duygusunun dışavurumunda derse etkin katılımın önemli bir payının olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmen adaylarına göre yaratıcı drama etkinliklerinin kullanıldığı dersleri diğer derslerden ayıran en belirgin özellikler, eğlenceli ve ilgi çekici olmaktır. Eğlenceli bir ders ortamı ise beraberinde derse katılımı teşvik edici hem içsel hem de dışsal faktörleri harekete geçirmektedir (Pintrich, 2003). Bu sayede öğrenciler hem sınıf ortamında hem de diğer sosyal ortamlarda söyleyebilecekleri bir söz bulabilmektedir.

Yapılan bu çalışmada yaratıcı drama grupları oluşturularak Türkçe öğretmen adaylarının üzerlerine aldıkları bir görevi grup arkadaşlarıyla paylaşarak ve onların yardımlarını alarak yerine getirmeleri ve iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilecekleri bir uygulama ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı drama etkinliklerinin kendilerine özellikle hangi beceriler açısından katkı sağladığıyla ilgili soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde bunun iletişim becerisi olduğu anlaşılmıştır. Yaratıcı drama etkinliklerinin bir işi başlatma, yürütme, geliştirme ve başarılı bir şekilde tamamlama konusundaki bu olumlu etkileri kendi öz güven algılarındaki bazı olumsuz görüşlerin (14, 16, 17, 18 ve 19. maddeler) değişmesini de sağladığı anlaşılmıştır. Daha önce düşüncelerinin arkadaşları tarafından reddedileceğini düşünen, hata yapma korkusundan dolayı etkinlik sürecine katılmaktan çekinen, çevresindeki insanların farklı yeteneklerini kendisinin beceriksizliği olarak gören öğrenciler, yaratıcı drama etkinlikleriyle beraber sürece aktif olarak katılmış ve olumsuz düşüncelerinin aslında bir kuruntudan ibaret olduğunun farkına varmışlardır (Kara ve Çam, 2007). Öğrencilerin zihinlerinde tasarladıkları bu kuruntunun yersiz olduğunu anlamaları, kendilerine inanmalarını ve güvenmelerini de beraberinde getirmiştir (Neill, 1996; Yavuzer, 1996). Yani yaratıcı drama etkinliklerinin sosyal becerilerin geliştirilmesindeki olumlu etkileri, bireylerin öz güven

düzeylerinin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olmuştur.

Yapılan analizler Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı drama teknikleri içerisinde en çok doğaçlama, rol oynama ve pandomimden hoşlandıklarını göstermiştir. Konuyla ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında özellikle bu teknikleri sevmelerinde özgürlük, yaratıcılık, mesleki beceri, empati kurma, beden dilinin etkili bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının meslek hayatlarında en çok doğaçlama ve rol oynamayı kullanmak istedikleri, bu teknikleri sevmelerindeki en önemli etkenlerin ise yaratıcılık ve empati kurma becerileri olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz'ın (2013) elde ettiği sonuç, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yaratıcı drama etkinlikleri Türkçe öğretmen adaylarına kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, düşüncelerini hem grup arkadaşlarıyla hem de diğer gruplarla paylaşabilecekleri, dersin her aşamasında aktif olarak kalabilmelerini sağlayacak bir ortam oluşturarak hem kendileriyle hem de kendileri dışında olan tüm bireylerle uyumlu bir iletişim süreci yaşamalarına destek olmuştur (Akın, 1993; Uysal, 1996). Öğretmen adayları düz anlatımın sunmuş olduğu monoton ders sürecinin dışına çıkarak kendilerini ve çevrelerini keşfetmenin yollarını aramışlardır. Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında ise yaratıcı drama etkinliklerinin yapıldığı ortamlarda bireylerin kendilerine güvenmelerinde, inanmalarında, yeteneklerini kimseden çekinmeden sergileyebilmelerinde ve kendi düşüncelerini değerli görüp çevreden gelebilecek eleştirileri sorun yapmadan paylaşabilmelerinde yaratıcı drama ortamının eğlenceli, katılımı teşvik edici, ilgi çekici ve paylaşımına açık bir süreç olmasının büyük bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Kaynaklar

- Adıgüzel, H. Ö. (2006) Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1) 17-27.
- Akagündüz, N. (2006). *İnsan yaşamında özgüven kavramı*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Akın, M. (1993). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Campbell, L., Campbell, C., and Dickinson, D. (1999). *Teaching and learning through the multiple intelligences*. (2nd ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Eldeleklioğlu, J. (2004). *Çocuklarda özgüven gelişimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (2), 111-121.
- Feltz, D. L. (1988). Self confidence and sport performance. *Exercise and Sports Science Reviews*, 16, 423-458.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., and Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96 (3), 131-138.
- Gökнар, Ö. (2010), *Özgüven kazanmak*. (2. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behaviour disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20, 233-249.
- Hambly, K. (2003). *Özgüven*. Çev. Barış Bıçakçı. (5. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Hambly, K. (2003). *Özgüven*. (5. Basım). Çev. Barış Bıçakçı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Hancock, D. R. (2002). Influencing postsecondary student's motivation to learn in the classroom. *College Teaching*, 50.
- Heldenbrand, B. (2003). Drama techniques in English language learning. *Korea TESOL Journal*, 6(1), 27-37.
- Humphreys, T. (2002). *Çocuk eğitiminin anahtarları: Özgüven*. (4. Baskı). Çev. Tanju Anapa. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Kara, Y., ve Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtuldu, P. S. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin özgüven düzeyleri ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lindenfield, G. (2004). *Kendine Güvenen Çocuk Yetiştirme*. Çev. Gülder Tümer. İstanbul: HYB Yayıncılık.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *TÜBAR*, 27, 503-519.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., and Bennett, V. E. (2006). student motivation and instructional outcomes. *Communication Education*, 55, 403-14.
- Mckay, M., ve Fanning, P. (2009). *Özgüven*. (4. Baskı). Çev. Fatoş Gaye Atay. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Neill, A. S. (1996). *Bir Eğitim mucizesi*. (Çev: Güler Dikmen Nalbantoğlu), Adana: Naki Yayınevi.
- Pintrich, P., and DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulative learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 23(2), 573-582.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7, 148-160.
- Taşkıran, S. (2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin*

işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uysal, F. N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

Üstundag, T. (1994). Drama in Contemporary education. *Education in Life*. 37, 8-9.

Yavuzer, H. (1996). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak dramanın kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 123-145.

Tarih Eğitime Kaynak Olarak Roman ve Enver Behnan Şapolyo Örneği

Hatem TÜRK^{*1}

Geliş Tarihi: 29.06.2014

Kabul Tarihi: 09.07.2014

Öz

Bu çalışmada tarih roman ilişkisinden hareketle, tarihi romanların tarih eğitimi açısından önemi üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda bir tarih araştırmacısı olan Enver Behnan Şapolyo'nun “Fatih İstanbul Kapılarında” adlı romanı değerlendirilerek tarih eğitimi açısından sorgulanmaktadır. Pek çok konuda kaleme alınan romanlarda önemle üzerinde durulan temalardan bir tanesi de tarih olgusudur. Geçmişten günümüze romanda önemli bir mevki işgal eden tarih, hem kurgusal boyutta hem de gerçeklik düzleminde ele alınan önemli bir mevzuu olarak dikkatleri çekmektedir. Bu kapsamda kaleme alınan tarihi romanlar okuyucu için tarih eğitiminde yeni yöntemlere ve bakış açılarına olanak sağlamaktadır. Özellikle de hikâyeci tarih anlayışının öğretici boyutu göz önüne alındığında söz konusu durum daha net olarak anlaşılacaktır. Tarihi roman olgusu da bu kapsamda sorgulanmaktadır.

Anahtar sözcükler: Tarih, Eğitim, roman, Enver Behnan Şapolyo, Fatih Sultan Mehmet

* Giresun Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi.
hatemturk@hotmail.com

¹ Bu makale, 25-27 Haziran 2014'te Sakarya'da “III. Uluslararası Tarih Eğitimi” adlı sempozyumda sunulmuş bildirinin genişletilmiş halidir.

Novel as a Resource for History Education and Sample of Enver Behnan Şapolyo

Abstract

In this study the importance of historical novels is emphasized from the point of history education. In this context, a history researcher Enver Behnan Şapolyo's novel "The Conquerer at İstanbul Gates" is examined and questioned in terms of history education. One of the emphasized topics in indited novels about many things is the history phenomenon. Having a significant place in novels from past to present, history attracts as an issue in both fictional and real plane. Within this scope, the indited historical novels provide opportunities for the readers about new methods and views in history education. Especially when the instructive dimension of fabulator history intellect is regarded, the situation would be clearly understood. Historical novel phenomenon is quested within this scope.

Key Words: History, Education, Novelle, Enver Behnan Şapolyo, Fatih Sultan Mehmet

Giriş

“Geçmiş, olup bitmiştir ve edimsel olaylar olarak değil; ancak örneğin kitap, makale, belge vs. gibi son derece farklı yayınlar aracılığıyla tarihçiler tarafından geri getirilebilir. Geçmiş, olup bitmiştir ve tarih, tarihçilerin uğraşlarından ondan çıkarttıkları şeydir.” (Keith, 1997: 19).

İnsanoğlunun geleceğe kalma ya da gelecek nesiller tarafından (iyi) hatırlanma güdüsünden kaynaklanan birtakım tasarrufları olmuştur. Bunların en önemlilerinden biri de yapıp ettiklerini ya da düşündüklerini yazıya dökerek gelecek nesillere miras olarak bırakmaktır. Türk tarihindeki Orhun Abideleri ya da Mustafa Kemal Atatürk'ün Nutuk adlı eseri bu bağlamda önemli örneklerden ikisidir. Bu, *“toplumun düşünen, yazan insanların geleceğe bir ders verme arzularından mı kaynaklanır?”* yoksa *“ölümsüzlüğe erişme anlayışının mı bir sonucudur?”* ya da *“insanoğlu, gelecekte kendisini temsil edecek varislerini eğitmek ihtiyacı mı hissetmektedir?”* tam olarak kestirmek zordur.

“Öteki yaratıklardan farklı olarak, yalnız hali değil, geçmiş ve geleceği de idrak eden insanoğlunun içinde bir geçmişi bilmek, geleceği tahmin etmek isteği vardır. İnsan, ailesinin soyunu, yani varlığının temelini merak eder; mensup olduğu milletin geçmişini, bu milletin başka milletlerle ilişkilerini, nihayet bütün dünya milletlerinin geçmişini öğrenmek istediği zaman bu tabii duygu alelâde bir merak olmaktan çıkar, bilimsel tecessüs olur” (Sarigöllü, 1983: 9).

Ayrıca toplumların her zaman anlatı dinleme gibi bir ihtiyacı olmuştur. Bu ihtiyaçlarını hemen her toplum, kendi dil ve estetik kalıplarıyla giderme yoluna gitmişlerdir. Örneğin savaşı bir toplum daha çok destansı eserler, kahramanlık hikâyeleri vücuda getirirken tarım toplumu ya da yerleşik hayatı tercih etmiş toplumlar şehirler, saraylar, binaların ön planda olduğu, büyük eğlenceler, düğünlerin söz konusu edildiği metinler vücuda getirmişlerdir. Dolayısıyla bu gün modern ya da modern öncesi toplumların geçmişlerini, yaşayışlarını zevk ve estetik özelliklerini, dil yapılarını kısaca kültürlerini anlamak için onların oluşturdukları edebî metinleri incelemek önemli veriler sunacaktır.

Tarih ilmi ve tarih eğitimi açısından da edebî eserlerin yeri önemlidir. Zira dikkat edilirse hem modern öncesi hem de modern çağda edebî metinler, geçmiş zamanı kullanır. Ayrıca kabul edilmelidir ki edebî metinler de tarihe mal olmuş ve tarihin bir malzemesidirler. “Bu tarihî sözcüğün kökeninde (hikâye) anlatmak anlamının da bulunması nedeniyle bilimsel anlamının bir kenara itilerek edebiyat yapmak yönünde bir görüş oluştuğu da dikkat çeken önemli bir konudur.” (Oral, 2014: 30).

Tarihçi, belgelerin ışığında ve el verdiği ölçüde geçmiş zamanlarda yaşanmış olayları izah etmeye ve açıklamaya çalışır. Bunu yaparken çoğunlukla sayısal ve istatistikî veriler kullanır. Bu verilerin yorumlanması, bir senteze tabi tutulması da tarihçiden beklenir. Bu durumda tarihçinin öznel olduğunu söylemek olanak dışı olur. Öte yandan edebî eserler de tarihçilerle aynı konuları kullanırlar. Ancak toplum tarafından genel kanı, tarih metnininin belgeler marifetiyle subjektif olduğu; edebî metnininse bir yazar tarafından kurgulandığı yönündedir. Bu anlayışa eklenmesi gereken birinci konu, tarih metnininin de yorumla yazıldığı, ikincisi ise edebî metinlerde tarih metnininin eksik olan “insan” ve “toplum” olgusunun da yer aldığıdır.

“Roman, Modern Çağ'ın başından beri insana sürekli olarak ve sadakatle eşlik etmektedir. 'Bilme tutkusu' (Husserl Avrupa tinselliğinin özü olarak görür bunu), insanın somut hayatını incelemesi, onu 'varlığın unutulmuşu'na karşı koruması için 'yaşam dünyasına' hiç sönmeyen bir ışık tutması için romana dörtlü sarılmıştır” (Kundera, 2002: 17).

Roman, insanoğlunun özellikle şehirleşme olgusunu yerine getirdikten sonraki anlatı ihtiyacını karşılayan, birey merkezli bir sanat türüdür. Romanın önceliği insandır. Daha ziyade insan-toplum düzleminden hareket eden bu tür, sosyal yaşantı ve dolayısıyla tarih yazımı ve eğitimi açısından da önemli veriler sunar. Çünkü unutmamalıdır ki tarihi yapanlar insandır. Büyük hükümdarlar, diktatörler, komutanlar, sanatçılar vs. her şeyden önce birer bireydirler ve onları yapan birer geçmişleri vardır. Ayrıca sosyal ilişkileri de onları, toplum içinde ön plana çıkaran etkenlerdir. İşte roman da bu durumda psikoloji ve sosyoloji ilimlerinden hareketle birey-toplum düzleminde “insan”ı anlatmaktadır. O halde roman sayesinde tarih eğitimi daha da açık hale gelecektir. Öte yandan tarihî şahsiyetin daha da belirgin hale gelmesi de yine roman türü sayesinde mümkün görünmektedir. Tarih eğitiminin bir amacı da toplumlara kimlik duygusunu aşılaksa, destanların yerini tutan romanlar yoluyla tarihî kahramanların çocuklukları, eğitimleri, gelişimleri, duygularları da nesillerle paylaşılarak tarihi şahsiyetlerle yeni nesillerin aralarındaki bağlar da daha kuvvetli hale getirilebilir.

“Walter Scot, romanlarında ilk kez bilinen bir tarihsel gerçekliğe, ana dokusunu değiştirmeden, kurmaca bir öykü monte etmeyi denemiştir” (Gögebakan, 2004: 24).

Tarihsel roman, roman kuramcıları tarafından henüz tam olarak yerine oturtulmuş bir alan değildir. Bu da onun gizemini ve dolayısıyla çekiciliğini biraz daha arttıran özelliğidir. Gerçekle kurmacanın arasındaki ilişki her zaman söz konusu edilmiş ve ilgi uyandırmıştır. İnsanoğlunun en çok merakını çeken

durumlardan biri de geçmişidir. Geçmiş söz konusu etmek çoğunlukla ona özlem duymakla ilişkilidir. Ancak geçmişten ders almak ya da bilhassa oradaki hatalara göre geleceğe yön vermek de geçmişe olan ilginin kaynaklarıdır. Geçmişin ilgi çekici olmasının bir nedeni de temiz, basit ve şaibesiz olmasıdır. “Nerede o eski bayramlar”la başlayan her cümlede geçmişle bağları koparamama, oraya sanal da olsa dönme duygusu vardır. İşte tam da burada sanatın kaynağı ile ilgili bir anlayışın söz konusu edilmesinde yarar vardır. Bu maksatla insanoğlunun sanatı icat etme nedeni düşünülmelidir.

Bizim görüşümüze göre insanoğlu, hazır bulduğu mükemmel doğa içerisinde Divan edebiyatı sanatçısı Hayâli'nin. “Cihân-ârâ cihân içindedir arayı bilmezler / O mâhiler ki deryâ içredir deryâyı bilmezler” (Tarlan, 1992: 107) dizeleriyle söylediği gibi kendisine bağışlanan değerlerin farkında olmaksızın bitmek tükenmek bilmeyen bir yarış içerisinde doğayı tahrip etmiştir.

İnsanoğlu, doğal güzelliklerin içerisinde çoğaldıkça çoğalmış, daha sonra birbirinden uzaklaşmaya başlamıştır. Uzaklaşmanın sonucuyla ulaşım ihtiyacı gündeme gelmiş, bu da doğanın biraz daha tahribatını gerektirmiştir. Medeniyet yarışları ve savaşlarla yorgun düşen insanoğlu, kendisine doğada temiz bir yer bulamamaya başlamış, bu da daha fazla hırslanmasına neden olmuştur. Sinirlerin yıpranması sonrasında kendini çıkmazda hissederek pek çok şeyi bir kenara atıp çıkış yolu aramıştır. Daha doğrusu bir anlamda kaçıştır, bu. Peki, nereye kaçacaktır? Zira insanoğlu uzun çabalarının sonunda kendisini çelikten bir zırhla kaplamış, ayaklarının altını da betonla döşemiştir. Yüksek binalarının parlak camlarından nereye baksa gurur duyacağı devasa binaları görmekte ama bu, nedense yine de kendisini sıkılmaktadır. Öte yandan yine bilmektedir ki insanoğlu, pek çok güzel şeyi yaptığı gibi şimdi sıkışmışlığını giderecek yeni bir dünya da yapabilir. Üstelik insanoğlu, uzun yürüyüşünün de farkında olarak geleceğini değişik yapı taşlarıyla örmeye de devam etmektedir.

Kurmaca bir yapıyı arz eden edebi eserin doğasında sanatçısının dünyayı yeniden kurgulama isteği vardır. İnsanoğlu, hazır bulduğu tabiatı, hayatta kalmak ve ihtiyaçlarını gidermek için önce yeniden şekillendirmeye başlamış, bu ihtiyaçlarını giderdikten sonra yine bir başka ihtiyacı olan estetik ve güzellik duygularını tatmin etmek, geleceğine yön verebilmek için kendi bozduğu doğal dengeyi yeniden yaratma çabasına girmiştir. Bunun yanında insanoğlu, karmaşık hale getirdiği insani ilişkiler ağına kendince yeni bir yön vermek ve gelecekte görmek istediği dünya nizamını oluşturmak için düşünmeye koyulmuştur. Bu düşüncelerin güzelleştirilmesinden edebi eser dediğimiz kurmaca yapı doğmuştur.

Sanatçılar, bireysel, toplumsal ve uluslararası duruş ve bakış şekline göre edebi eserin bu yapısından yararlanmışlardır. Sonuçta bu, tür olarak insanın bir duyarlılığı olduğu kadar milletlerin de ülküsü olmuştur. İnsanların, bazen çevresinden, yaşadığı toplumdan kaçış amacıyla bazen de daha güzel bir dünyada yaşama arzusundan doğan bu ihtiyacından hayali fikirler ortaya çıkmıştır. Milletler de, varlığını devam ettirmek adına, gelecekteki nesillerine bir yol haritası sunmak, onlara bir mefkûre vermek için bu gerekliliği duymuşlardır. Bu ihtiyacı sesli düşünen sanatçılar, kalıcı bir işaret levhası meydana getirmek için sanatın gizeminden ve büyüünden yararlanmak adına hayallerini edebi metinlerle ifade etmişlerdir. Bunu yaparken de yine en çok yararlandıkları yapı tarihtir. Roman ve tarih ilişkisinin doğuşuna biraz da buradan bakmak yararlı olacaktır.

Bir Eğitim Materyali Olarak Tarih Romanları

Tarihin yazılma nedenlerinden birini de insanoğlunun gelecek nesilleri eğitime ihtiyacı oluşturur. Çünkü her insan ömrü boyunca yapıp ettiklerinin kendisinden sonra da var olmasını ister. Bunun için de öğretmeye geçmişten başlar. İşte bu noktada romanın önemli bir işlevi vardır. İnsana en yakın sanat eseri diyebileceğimiz roman, insan bünyesini kolay harekete geçirebildiği gibi toplumsal hareketliliği sağlama noktasında da önemli bir dinamiktir. Romanda her insanın kendini bulması ve kahramanlarla kendisini aynileştirmesi bu noktada roman için iyi bir şanstır. Öyle ki tür, bu şansını hem Avrupa'da hem de Tanzimat'tan beri Türkiye'de iyi kullanarak tarihin gidişatında önemli bir aktör olagelmiştir.

19. yüzyılın sonlarında Turfanda Yahut Turfa'nın kahramanı Mansur ve hatta Zehra'nın Türk toplumu içindeki etkisi yadsınamaz. Aynı şekilde Kiralık Konak'ın kahramanı Hakkı Celis, memleketin zor durumlarında her şeyi geride bırakıp cepheye giden Türk entelektüelinin gönlünde önemli bir yere sahip olmalıdır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Çalığışu Feride'nin Anadolu'nun aydınlatılmasındaki rolü, 1960'dan sonraki tarihi romanların Türkiye'de ülkücü bir neslin ortaya çıkmasındaki rolü ya da 1970'lerden sonraki hidayet romanlarının ülkede cemaatçi nesillerin ortaya çıkmasındaki rolü de yine yadsınamaz.

Hal böyleyken bu türü eğitim camiasının mercek altına alması ve onu pedagojik açıdan değerlendirmesi olağan kabul edilmelidir².

² Konuyla ilgili bir yazı için bk. Bahri Ata, "Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak Tarihi Romanlar", Türk Yurdu, Türk Romanı Özel Sayısı, nr. 153-154 (Mayıs-Haziran 2000), s. 158-165.

Bir Fatih Romanı: Enver Behnan Şapolyo – “Fatih İstanbul Kapılarında”

İstanbul'un fethinin 500. yıl dönümü vesilesiyle yazılmış olan Fatih İstanbul Kapılarında adlı roman, Osmanlı'nın yedinci padişahı, II. Murat ve Hüma Hatun'un oğlu II. Mehmet (Fatih)'in 30 Mart 1432 (Şapolyo, 1953: 5) deki doğumundan İstanbul'un fethi sürecine kadarki yaşamını konu edinmiştir³.

Roman, tarih eğitimi açısından değerlendirildiğinde önemli verileri sunacaktır. Tarih eğitiminde öznellik-nesnellik gibi bir tartışma varsa bile bu, en azından roman türü için geçerli olmasa gerektir zira sanat eserinin tümünde olduğu gibi roman için de belki birinci derecede önemli olan şey, onun bireyselliğidir. Kendisi de bir tarihçi olan Enver Behnan, bu romanda daha çok kendi tarih anlayışını ortaya koymaktadır. Tarihçinin doğruluğunun sağlanması da ayrı bir tartışma konusuysen tarih metninin tek amacı da önceden olan olayları an ve geleceğe taşımak olmasa gerektir. Bu anlamda Şapolyo'nun bu romanı, geçmişî çağa taşımının ötesinde nesillere öğretimle birlikte eğitim de vererek tarih eğitiminin işlevine katkı sağlamaktadır.

“Fatih İstanbul Kapılarında” Romanındaki Eğitim

a. Geçmişin Olay, Durum ve Zevklerinin Yeni Nesillere Aktarılması

Amacıyla Yapılan Değerlendirmeler

Roman yazarı, bir tarihçi dikkatiyle roman boyunca geçmişe dair gelenek, düşünce yapısı ve toplumun içinde belirli bir mevki kazanmış kişileri nakleder:

“Saray âdeti mucibince padişahlar doğan çocuklarını beşik alayı denilen bir merasimle görebilirdi. Ertesi günü de müneccim başı arkadaşları toplarlar, doğan çocuğun yıldızına bakarak taliini tespit ederlerdi. Buna (Zayice) adı verilirdi...” (Şapolyo, 1953: s. 6.)

“Koca Murat Gazinin başına giymiş olduğu kavuk idi. Mevlevî sikkesine benziyordu. Üzerine giymiş olduğu çiçekli entari ise görülmemiş güzellikte bir kumaştan yapılmıştı, üzeri yedi renk çiçeklerle süslü idi. Onun üzerine bir de kaftan giymişti. Ağır ağır misafirleri selamladıktan sonra altın bir

³ Roman, her biri başlık ve Romen rakamlarıyla ayrılmış 28 bölüm ve 159 sayfadan oluşur. Bölüm başlıkları şunlardır: Şehzade Mehmet, Şehzade Mehmet ve Hüma Sultan, Şehzade Mehmet ve Murat Gazi, Şehzade Mehmet ve Hacı Bayram, Şehzade Mehmet ve Molla Gürani, Şehzade Mehmet ve Bizanslı Prensesler, Şehzade Mehmet ve Dombay Baba, Şehzade Mehmet ve Yavedud, Şehzade Mehmet ve Prenses Erini, Prenses Ananın Ölümü, Sultan Murat Tahttan Çekildi, Şehzade Mehmet Ahiler Arasında, Fatih Sultan Mehmet'in Tahta Çıkışı, Boğaz Kesen, Top Dökümhanesi, Şahi Topu Alayı, Fatih Sultan Mehmet Askeri Divanda, Fatih Sultan Mehmet Surlar Önünde, Balta Oğlu Süleyman, Gemiler Karadan Yürütülüyor, Fatih'in Nutku, Umumi Taarruz, Kanlı Bir Savaş, Ulubatlı Hasan, Fatih'in Zafer Alayı, Fatih Sultan Mehmet İmparatorun Sarayında, Fatih Mehmet ve Notaras, Halil Paşanın İdamı.

tahta oturdu. Sağ tarafına Çandarlı oğlu İbrahim Paşa'nın oğlu veziriazam Halil Paşa ve diğer vezirler, sol tarafında diğer vezirler Nakibülleşraf ve devrin büyük âlimleri ve şehnamecileri ve edipleri durmuşlardı.” (Şapolyo, 1953: s. 7.)

“Vezirler padişahı tebrik edip huzurdan ayrılırlarken Haseki Ağası yere serili olan şaldan birer parça keserek vezirlere doğum hediyesi olarak dağıttı. Bu da bir saray âdeti idi.” (Şapolyo, 1953: s. 8.)

“Annesi Huma Hatun Anadolu'nun tanınmış hanedanından bir aile kızı idi. Soyca Türkmen idi. Uzun boylu al yanaklı bir kadındı. Oğlunu tamamen bir Türk terbiyesi ile yetiştirmekteydi. Şehzade Mehmet annesini çok seviyordu. Sebebi de ona eski Türk masallarını halk edebiyatına ait hikâyelerini bilhassa Oğuznameden parçalar anlatıyordu.” (Şapolyo, 1953: s. 11.)

Yazar, İstanbul'un kökeniyle ilgili tarihî bilgileri, zaman zaman yazar anlatıcının ifadeleriyle de vermektedir.

“İstanbul, Doğu Roma İmparatorluğu'nun merkezi idi. Buraya Yunanlı muhacirler de gelip yerleşmişlerdi. Efsanevi bir şahsiyet olan (Ellinos)un torunu (İyon)dan dolayı bu kavme Yunan denilmiştir. Fakat Yunanlılar kendilerine (Ellinos)tan dolayı (Elen) diyorlardı. Ellinos'un torunu (Grekus) İtalya'ya göç etmişti. Buna nispeten Avrupalılar, Yunanlılara (Grek) diyorlardı.” (Şapolyo, 1953: s. 59.)

“Bizans'ın devlet teşkilatı Romanın aynı olmakla beraber, resmî dilleri Yunanca idi. Bütün bu kavimlerden önce İstanbul'un asıl yerli halkı, (İskit) Türkleri idi.” (Şapolyo, 1953: s. 59.)

b. Romadaki Tarih Eğitimi

Roman, Osmanlı sarayındaki bir şehzadenin doğumundan hayatının en büyük fethini gerçekleştirdiği zamanda dek geçen süreyi işler. Bu anlamda romanın en önemli özelliklerinden birisi de Mehmet'in eğitim sürecidir. Onun eğitimini sağlayan öğretmenlerle anne, baba ve dayesinin ona öğrettikleri, genç şehzadenin kişiliğinin oluşumu için romanda önemsenen konulardandır. Bu arada şehzadenin ilgi alanları da ortaya çıkmış olur.

“Huma Sultan: Bu gün sana Oğuz Hanı anlatacağım.

- Bu Oğuz Han kim?

- Bizim en büyük atamız.

-Evet yavrum biz Osmanlı Türkleri Oğuz Han neslinden geliyoruz.

-Bize niçin Oğuz demediler de Türk diyorlar?

Umumî adımız Türk, fakat Türkler yeryüzünde pek çok kollara

ayrılmıştır, biz de bu Türklerin Oğuz kolundanız.” (Şapolyo, 1953: s. 11.)

Romanda çocuk eğitiminin sağlandığı kaynaklar da görülmektedir. Huma Hatun, oğluna bir Oğuzname'den parçalar okur:

“Günana adlı bir hatun Oğuz adlı bir çocuk doğurdu, Oğuz doğduğu zaman gözleri mavi, ağzı ateş gibi kırmızı, saçları ve kaşları siyah bir dünya güzeli idi. Annesinin memesinden ilk sütü emdikten sonra bir daha emmedi. [...] Bütün Orta Asya kavimleri gök bayrağın altında toplandı. Ölmeden önce yurdunu oğullarına taksim etti. İşte yavrum biz Türkler, Oğuz Han'ın nesliyiz. Göreyim seni Mehmet Çelebi, bu devleti sen de Oğuz Han gibi büyük bir imparatorluk haline sok, dediği zaman gün ağarmış horozlar ötüyordu.” (Şapolyo, 1953: s. 12-13.)

Şehzade Mehmet, dayesi Halime Hatun'dan da sürekli tarihi hikâyeler dinlemek ister. O da Türklerin büyük hükümdarları (Oğuz Han, Selçuk Han ve Osman Han)dan Selçuk Han'ı anlatır. Burada Türklerin devlet kurma geleneğine dair incelikler de kendini gösterir:

“Oğuz Han, Kore'den Hazar denizine kadar büyük bir devlet kurmuştu. Fakat Çinliler bu devleti yıktılar, Oğuz Türkleri Aral ve Hazer denizi boylarına geldiler. Burada Müslümanlığı kabul ettiler, O zaman Oğuzlara Türkmen adı verildi.

Türkmenler Horasan ellerinde iken bir devlet kurmayı düşündüler, bir gün Oğuzların üç ok koluna mensup Kınık kabilesi başbuğları tirkeşlerinden birer ok çekip torbaya doldurdular. Bir küçük çocuğun gözlerini bağlayıp bu oklardan bir tanesini çektirdiler. Çocuk Selçuk adında bir başbuğun okunu çekti. Bütün başbuğlar Selçuk'u kendilerine han seçtiler. Derhal Selçuk'u bir kalkan üzerine oturtup dokuz defa havaya kaldırdılar.” (Şapolyo, 1953: s. 14-15.)

Şehzade Mehmet, Halime Hatun'a Selçuklularla ilgili başka sorular da sorar. Sonra da kendi soylarını öğrenir:

“-Bu Selçuk Handan sonra büyük hanlar gelmedi mi?

-Tuğrul Bey, Alparslan, Melikşah, Kılıçarslan, Alâaddin Keykubad geldiler.

-Bu Kılıçarslan kim?

Anadolu'yu istila eden Haçlı ordularını Anadolu'nun bağrından kılıcından geçirip yurdunu düşmana teslim etmeyen büyük kahraman.” (Şapolyo, 1953: s. 16.)

Tarihe son derece düşkün olan Şehzade, babası Murat Gaziden de Osman Han'ı dinlemek ister. Babası, kütüphaneden “Tarih-i Ali Osman”ı çıkararak ona okur:

“Osmanlı devletini kuran Türkler, Oğuzların Bozok kolundan Kayı aşiretiydi. Moğol hükümdarı Cengizhan Maverâünnahir taraflarına akın edip şehirleri yağma ve halkını da insafsızca kılıçtan geçirmeye başlaması üzerine Horosan illerinin Merve şehri civarında bulunan Mahan Ovasındaki Türkler, Cengizin zulmünden kaçmaya karar verdiler. Kayı aşiretinin reysi Kaya Alp oğlu Süleyman Şah idi. Süleyman Şah bütün aşiretini Mahan'dan harekete geçirdi. Kayı aşireti konak konak ağırlıklarıyla elli bin göçer evli ailesi Van gölü civarındaki Ahlat şehrine gelip kondular. Burada bir müddet kaldıktan sonra seksen bin askeri ile 1221 tarihinde Ahlat'tan yola çıkarak Erzincan taraflarına daha sonra Amasya'ya geldiler. Yedi yıl bu havalede kaldıktan sonra Haçlılarla cenk etmek üzere Halep şehrine doğru yollandılar. Fakat Süleyman Şah, Fırat nehrini geçerken atıyla düşüp boğuldu...”(Şapolyo, 1953: s. 18.)

Romanda Şehzade, hemen herkesten tarih dinlemeye çalışır. Özellikle hanedan tarihi, daha çok dikkatini çeker. Bunun için babasına daha fazla anlattırmaya çalışır..

c. Geçmiş, Nesil İnşası Amacıyla Kullanma

Romanda, Murat Gazi ve Mehmet (Fatih) gibi padişahların hayat hikâyeleri anlatıldığı gibi devrin önemli fikir, sanat ve devlet adamları da anlatılarak okuyuculara tanıtılmaktadır. Romanda özellikle anlatılan kişilerin topluma önderlik eden, bilge, saygıdeğer kişiler olması, onların “örnek model” olarak sunulmasını kolaylaştırmıştır. Bu kişilerden biri de Hacı Bayram Veli'dir. Romanda sadrazam Çandarlı Halil Paşa, Murat Gazi'ye Hacı Bayram'ı şu şekilde tanıtır:

“Hacı Bayram, Ankara şehrinin Çubuk çayı kıyılarında bulunan Solfasol köyünde doğmuştur. Babası Koyunluca Ahmet Efendi adında bir köylüdür. Hacı Bayram'ın adı Numan olup kendisini tasavvuf yoluna sevk eden hocası ile bir kurban bayramında tanıştıklarından bu zat ona Bayram lakabını vermiştir. Hacı Bayram Veli, çocukluğunda bahçıvanlık yapmış, bu köylü çocuğu okumaya merak ederek okumaya Ankara'ya sonra da Bursa'ya giderek medresede okumuştur. Zeki ve çalışkan aynı zamanda yüksek ahlâka sahip bir insandır. Ankara'ya döndüğü zaman Meleke Hatun adında bir kadının yaptırmış olduğu Kara Medrese'de ders vermeye başladı az zamanda büyük bir şöhret kazandı.”(Şapolyo, 1953: s. 25.)

Padişah, bu zatın fikirlerinin kaynağını ve zararlı olup olmadığını sorunca sadrazam, Horasan erenlerinden ve onların yaydığı Türk felsefesinden söz ederek Anadolu'nun İslamlaşması ve Türkleşmesi sürecinde Kayserili Şeyh Hamid, Şucaı Karamani, Emir Buhari, Somuncu Baba gibi gönül erenlerinin

rolünü anlatır. Sadrazam, bu erenlerin, tarikatlar yoluyla halkı her açıdan aydınlattıkları ve devletin tabanını oluşturdıklarını söylemektedir. Hacı Bayram Veli'nin tarikatının esnaflar arasında yayıldığını ve dünyasını kazanmayanları yani bir sanatı olmayanları tarikatına almadığını anlatmaktadır. (Şapolyo, 1953: s. 27.) Murat Gazi de Hacı Bayram-ı Veli'yi Ankara'dan başkent Edirne'ye getirterek ona iltifat etmiştir.

Romana göre Horasan Erenleri'nin devlet içindeki işlevleri bunlarla sınırlı değildir. Ahilik teşkilatıyla devletin tüm kurumlarını kontrol altında tutan bu sistem, Çandarlı Halil Paşa'yı da sadrazam tutarak devlet içindeki başka güçlerle de mücadele etmektedir. (Şapolyo, 1953: s. 68.)

Romanda Murat Gazi, Mehmet (Fatih), hoca olarak Molla Gürani'yi tutmuştur. O da müstakbel padişahın eğitimini üstlenmiş ve onu büyük bir devlet adamı olarak yetiştirmiştir. İlk dersi ise Orhun Abideleri'nden alınma bir cümleyle başlar: “Atalarımız derlerdi ki: Yukarıda gök basmadıkça, aşağıda yer delinmedikçe devletimizi ve müesseselerimizi hiçbir kuvvet yıkamaz...” (Şapolyo, 1953: s. 34.)

Mehmet'in diğer öğretmenleri de Şerafettin Kırımı, Hayreddin, Molla Fenari, Molla Hüsrev, Akşemseddin, Abdürrahim Rûmi, Akbıyık Sultan gibi devrin önemli âlimleridir. (Şapolyo, 1953: s. 36.)

Romanın önemli kahramanlarından biri de İstanbul'da tekkesi bulunan Horasan Erenlerinden Yavedud Baba'dır. Romanın tezine göre İstanbul'un alınmasını kolaylaştıran en önemli unsurlardan birisi, uzun zamandır bu şehirde teşkilatlanmış olan ve Bizans'ı içten yıkan bir teşkilattır:

“Bunların her birisi Horasan erenleridir. Birisinin adı Cep Ali'dir. Bu zat Bursa'dan geldi. At çulundan cübbe giydiği için kendisine Cep Ali Baba derler. Diğeri ise Hacı-ı Bayram Veli müritlerinden Horas Dede'dir. Üçüncüsü ise Akkoyunlu Ali Bad'dır. Birisi de Kayserili Sultan Dede'dir ki burada Oduncu Baba derler. Diğeri bir Pir de Baba Cafer torunlarından Şeyh Zindanî'dir. Bu pirler İstanbul'un bütün kapılarını tetkik ettiler. İstanbul'un muhasara olunacağı gün bunlar askerlerin arasında yol göstereceklerdir.” (Şapolyo, 1953: s. 51.)

Bir Türk eğitimi sistemi olarak adlandırılabilir olan “Ahilik” yapılanması, romanda sıklıkla görülen olgulardandır. Anlatıcı, şehzade eğitimi için de bu anlayışı ön planda tutma eğilimi içerisindedir.

Anlatıcı Yorumları

Romancı, tarihî bir konuyu işlerken zaman zaman hissî davranmaktan geri durmamıştır:

“Yüksek gemilerden Türk askerleri üzerine taşlar yağdırıyorlardı. Kovalar dolusu sular döküyorlar, uzun kargılarıyla askerlerimizi öldürüyorlardı.” (Şapolyo, 1953: s. 106.)

“Avrupa'da Rönesans denilen büyük bir devir doğdu. Bu günkü Avrupa medeniyeti meydana geldi. Bu deniz muharebesi devam ederken Türk bataryaları bütün şiddetiyle bombardımana devam ettiler. O gün şahî topları Topkapı tarafında büyük bir gedik açmışlardı. Rumlar o gün Türklerin umumî bir hücumu kalkacaklarını zannettiler. Türk kavuklarının şehre hâkim olacağından korktular.” (Şapolyo, 1953: s. 110.)

“Türkler şehre girmek üzere kalelere, diye yalvarıyor; onlar ise, işimiz var, diye ya eğlenceye ya kiliseye gidiyorlardı.” (Şapolyo, 1953: s. 115.)

“Bütün kalplerde vatani hisler tamamen sönmüştü. En zengin Bizanslılar bile imparatorlarına ve talihsiz vatandaşlarına yardım edecekleri yerde utanmadan paralarını saklıyorlardı.” (Şapolyo, 1953: s. 117.)

Sonuç

Tarih, yalnızca geçmişin belgeler ışığında günümüz ve gelecek nesillere aktarılması anlamına gelmez. Her toplumun hatta konuyla ilgili her araştırmacının kendine göre geçmişte yaşananları aktarma anlayışı vardır. Bunun yanında tarih, geçmişin çağa aktarılmasıysa tarih metni sadece tarih kitaplarıyla da sınırlı değildir. Bu anlamda roman ya da hikâye gibi edebî metinler de en azından bu disipline yardımcı kaynaklar olarak değerlendirilebilir. Bu türlerin insan merkezli olması, anlatılacak konunun daha etkili olmasına da katkı sağlayacak ve insanoğlunun nesil yetiştirme sorununa doğrudan hizmet edecektir.

Kaynaklar

- Ata, Bahri, (2000), “Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak Tarihi Romanlar”, **Türk Yurdu**, Türk Romanı Özel Sayısı, nr. 153-154 (Mayıs-Haziran 2000), s. 158-165.
- Gögebakan, Turgut, (2004), **Tarihsel Roman Üzerine**, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Jenkins, Keith, (1997), **Tarihi Yeniden Düşünmek**, Ankara: Dost Kitabevi.
- Kundera, Milan, (2002), **Roman Sanatı**, (Çev. Aysel Bora), İstanbul: Can Yayınları.
- Oral, Mustafa, (2014), **Türkiye’de Romantik Tarihçilik**, İstanbul Yeni İnsan Yayınevi.
- Sarıgöllü, Ayşe, (1983), **Roma Edebiyatında Tarih**, Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları.
- Şapolyo, Enver Behnan, (1953), **Fatih İstanbul Kapılarında**, İstanbul: Rafet Zaimler Yayınevi.
- Tarlan, Ali Nihat, (1992), **Hayâlî Divanı**, Ankara: Akçağ Yayınları.

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları

Yazılar, PC uyumlu Microsoft Office Word 2003 veya sonrası sürümler ile yazılmış olmalıdır. Kelimelerin imlasında Türk Dil Kurumunun en son çıkardığı İmla Kılavuzu esas alınmalıdır.

I. Başlık

14 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalı ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır.

II. Yazar(lar)ın Adı

Dergide yazar ad(lar)ı yazılırken herhangi bir akademik unvan belirtilmez. Yazar(lar)ın akademik unvanı, çalıştığı kurum ve yazışma adresi dipnot biçiminde sayfanın altına yazılır.

Yazarı tanıtıcı bilgi ilk sayfanın altında verilecek 9 yazı büyüklüğünde olmalıdır (Prof. Dr. M.S.

Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü gibi).

Makalenin yazarı; adını, soyadını, görev yaptığı kurumu ve akademik unvanını tam ve açık olarak belirtmeli kendisi ile doğrudan iletişim kurulabilecek telefon numarası, açık adresi ve elektronik posta adresini vermelidir.

III. Özet

Özet İngilizce ve Türkçe olmak üzere her iki dilde “Öz” ve “Abstract” başlığı altında yazılmalıdır. 10 yazı büyüklüğünde, tek satır aralığında, her iki yana yaslı ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler “Anahtar Kelimeler” ve

“Keywords” başlığı altında 3 ile 5 kelime arasında bulunmalıdır. Türkçe özetten sonra Türkçe

“Anahtar Kelimeler”, İngilizce özetten sonra İngilizce “Keywords” kısmı yer almalıdır.

IV. Bölüm Başlıkları:

12 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalı ve numara verilmeden birbirini izleyecek şekilde sıralanmalıdır.

V. Alt Bölüm Başlıkları:

11 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır.

VI. Metin

Ana metin;

- A4 kağıt boyutuna 3 cm kenar boşlukları ile,
- 11 yazı büyüklüğünde Times New Roman yazı tipi ile,
- 1,5 satır aralığı ile,
- Her iki yana yaslı olacak şekilde,
- 6000 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

VII. Kaynaklar:

Kaynaklar kısmı APA (American Psychological Association, 2001: 5. baskı) kurallarına uygun olacak şekilde yazılmalıdır. APA ilgili daha fazla bilgiye ulaşmak için aşağıdaki web adreslerinden yararlanılabilir.

owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/

www.english.uiuc.edu/cws/wworkshop/writer_resources/citation_styles/apa/apa.htm

Yazı Metninde Kaynak Gösterme

Cümlede yazarların isimleri kaynak olarak belirtilmişse yazarların soy isimlerinin yanında parantez içinde kaynağın basım tarihi yazılır.

Örnek: Özçağlar (2008),.....

Yazarlar cümle içinde kaynak olarak gösterilmemiş ise cümle bitiminde parantez içinde yazar soy isimleri ve tarih birlikte yer alır.

Örnek:(Özçağlar, 2006).

Eğer birden fazla kaynak varsa kaynaklar “;” işareti ile ayrılır ve alfabetik sıraya göre ilk yazarın soy isim baş harfine göre yazılır.

Örnek; (Akçay, 2002; Bozkurt ve Koray, 1992; Kılıçoğlu ve Altun, 2002).

Kaynakta ikiden fazla (5 yazara kadar) yazar varsa ilk defa referans verirken bütün yazarlar soy isimleri ile sıraladıktan sonra daha sonraki referanslarda ilk yazarın soy isimi ile birlikte Türkçe makalelerde “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Örnek: (Başaran, Yılmaz, Erteğün ve Öztürk, 1985). Başaran ve diğer. (1985) göstermiştir ki...

Eğer kaynak, altı ya da daha fazla yazar içeriyorsa her zaman ilk yazarla birlikte Türkçe makaleler de “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Bir kaynaktan yararlanırken o kaynak başka bir kaynaktan yararlanmış ise;

Örnek: Ana kaynak "Doğan" olsun ve siz o kaynaktan yararlanmadınız bu kaynağı ("Demir") çalışmasından yararlandınız, bu durumda aşağıdaki gibi referans yazılmalı:

Doğan (aktaran Demir, 2001).....

VIII. Alıntılar

I. Direkt alıntılarda her zaman yazar, tarih ve sayfa numaraları referansta belirtilmelidir. Alıntı 40 kelimedenden az ise cümle çift tırnak içinde belirtilmez,

Örnek 1. “.....”(Güneş, 2006, s. 2).

Örnek 2. Başar (2001) öğrenmeyi “.....” (s.46) olarak tanımlamaktadır.

II. Alıntı 40 ya da daha fazla kelimeyi içeriyor ise tırnak içinde değil normal makaledeki yazıdan ayırmak için, block format'ında, her satır soldan itibaren beş boşluk olacak şekilde yazılmalıdır.

IX. Kaynakça

Kitap

Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

Editörlü Kitap

Güneş, T. (2006). Fen Bilgisi Laboratuar Deneyleri. Anı Yayıncılık (Ed.), *Fen Bilgisi Öğretiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi* (s. 3-4). Ankara.

Hakemli Dergideki Makale

Sheridan, J.M. (1968). Children's Awareness of Physical Geography. *The Journal of Geography*, 67, 82-86.

Eraslan, A., ve Aspinwall, L (2007). Quadratic Functions: Students' Graphic and Analytic Representations. *Mathematics Teacher*, 101 (3), 233-237.

Basılmamış Lisansüstü Tezler

Fakir, B. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ERIC Dokümanı

Huld, A., ve Belle, F. (2002). *The Psychology of Mathematical problem solving* (Report No. ABCDE-RR-99-2). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC

No. ED123456)

Sempozyum /Konferans, Toplantı ve Proceedings

Barlow, D. H., Chorpita, B. F., ve Turovsky, J. (1996). The modeling perspective on world

problems. In R. Jacques (Ed.), *Atlanta Symposium on Activation: Vol. 22. Constructing Meaning for The Concept of Equation* (pp. 333-343). Lincoln: University of Atlanta Press.

Walter, J. K., ve Huston, H. N. (1995). Student understanding of topics in linear algebra.

Proceedings of the National Academy of Physics, USA, 25, 11111-12222

Web sitesi

www.abcdefg.org (24.08.2008)

X. Dipnot

Yazılarda dipnot verilmesi gerektiğinde, açıklamalar metin içinde numara verilerek sayfa sonunda belirtilmelidir. Dipnotlar 8 punto, Kaynakça kısmındaki referanslar 9 punto olmalıdır.

XI. Şekiller

Şekil yazısı şeklin altında 10 yazı büyüklüğünde koyu olarak yazılmalıdır. Eğer

metnin içinde birden fazla şekil yer alıyorsa numaralı olarak verilmelidir. Şeklin adı belirtildikten sonra, eğer şekil bir başka kaynaktan alınmış ise, alıntı yapılan kaynağa gönderme yapılır.

XII. Tablolar

Tablolar metin içinde, tablo yazısı tablonun üstünde ve numaralandırılarak verilmeli, içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlıklarının sadece ilk harfleri büyük olarak düzenlenmelidir. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. Tablo başlığı 10 yazı büyüklüğünde olarak, tablo içeriği de 9 veya 10 yazı büyüklüğünde olmalıdır.

Not:

APA'nın genel özellikleri bölümünde örnek olması amacıyla verilmiş olan referanslardan bir kısmının gerçek referanslarla ilgisi yoktur. Bu referanslardan bir kısmının bulunması gerçek olmadıklarından dolayı mümkün değildir.



Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi

The Black Sea Journal Of Social Sciences

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Güre Yerleşkesi 28200 / Giresun
(0454) 310 10 85 | sosbil@giresun.edu.tr | sosdergi@gmail.com