

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Cilt: 18

Sayı: 1

Haziran 2016

TRAKYA UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE

Volume: 18

No: 1

June 2016

ISSN 1305-7766

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Cilt: 18 Sayı: 1 Haziran 2016

TRAKYA UNIVERSITY
Journal of Social Sciences

Volume: 18 No: 1 June 2016

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Dergisi
Cilt: 18 Sayı:1 Haziran 2016

TRAKYA UNIVERSITY
Journal of Social Sciences
Volume: 18 Number:1 June 2016

Dergi Sahibi / Owner

Trakya Üniversitesi Rektörlüğü
Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına
Prof. Dr. İbrahim SEZGİN

Editör / Editor

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN

Dergi Yayın Kurulu / Editorial Board

Başkan / Chairman

Prof. Dr. İbrahim SEZGİN

Üyeler / Members

Prof. Dr. İbrahim SEZGİN
Prof. Süleyman Sırrı GÜNER
Prof. Dr. Ali İhsan ÖBEK
Doç. Dr. Ayhan GENÇLER
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Yrd. Doç. Dr. Bülent YILDIRIM

Sayfa Tasarımı / Page Layout

Ar. Gör. Jale Aylin ÇELİK
Ar. Gör. Emre KALAY

Kapak Dizayn / Cover Design

Prof. Dr. Bünyamin ÖZGÜLTEKİN

İletişim Adresi/Address

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

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi TÜBİTAK-ULAKBİM, EBSCO, İdeal Online, Araştırmaz, Akademik Dizin ve T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Veri Tabanı'nda indekslenmektedir.

Trakya University Journal of Social Science is indexed in the TUBITAK-ULAKBİM, EBSCO, İdeal Online, Araştırmaz, Akademik Dizin and Republic of Turkey Prime Ministry General Directorate of State Archives Database.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Trakya University Journal of Social Science is the International Peer Reviewed Journal.

Baskı / Publishing

Trakya Üniversitesi Matbaası-Edirne Teknik Bilimler MYO-Sarayıcı
Yerleşkesi/EDİRNE
Trakya University Press-Edirne Vocational College of Technical Sciences-Sarayıcı
Campus/EDİRNE

ULUSLARARASI DANIŞMA KURULU / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD
(Unvan ve soyisim alfabetik sırasına göre verilmiştir.)

Prof. Ali AKARCA <i>University of Chicago Illinois</i>	Prof.Dr. Nevzat ÖZKAN <i>Erciyes Üniversitesi</i>
Prof.Dr. Işıl AKGÜL <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof.Dr. Mustafa ÖZKAN <i>İstanbul Üniversitesi</i>
Prof.Dr. Ülker AKKUTAY <i>Gazi Üniversitesi</i>	Prof. Barry RIDER <i>Cambridge University</i>
Prof.Dr. İlker ALP <i>Trakya Üniversitesi</i>	Prof.Dr. Burak SALTOĞLU <i>Boğaziçi Üniversitesi</i>
Prof.Dr. Mehmet ALPARGU <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Prof.Dr. Bedriye SARAÇOĞLU <i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof.Dr. Sudi APAK <i>Beykent Üniversitesi</i>	Prof.Dr. Hüseyin SARIOĞLU <i>Trakya Üniversitesi</i>
Prof. Ezendu ARIWA <i>London Metropolitan University</i>	Prof.Dr. Seval KARDEŞ SELİMOĞLU <i>Anadolu Üniversitesi</i>
Prof. Peter BALDWIN <i>University of California</i>	Prof.Dr. İbrahim SEZGİN <i>Trakya Üniversitesi</i>
Prof.Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>	Prof.Dr. Ahmet SINAV <i>Sanko Üniversitesi</i>
Prof.Dr. Şahamet BÜLBÜL <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof.Dr. Ovidiu STOICA <i>“Alexandra Ioan Cuza” University of Iaşi</i>
Prof. King-kok CHEUNG <i>University of California</i>	Prof.Dr. Aysit TANSEL <i>Orta Doğu Teknik Üniversitesi</i>
Prof.Dr. Berkan DEMİRAL <i>Trakya Üniversitesi</i>	Prof.Dr. Ahmet TAŞGİL <i>Yeditepe Üniversitesi</i>
Prof.Dr. Cezmi ERASLAN <i>İstanbul Üniversitesi</i>	Prof.Dr. Belma TUĞRUL <i>Hacettepe Üniversitesi</i>
Prof.Dr. Öner GÜNÇAVDI <i>İstanbul Teknik Üniversitesi</i>	Prof. Tunay I. TUNCA <i>Stanford University</i>
Prof.Dr. Selahattin GÜRİŞ <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof.Dr. Sibel TURAN <i>Trakya Üniversitesi</i>
Prof. Foo-Nin HO <i>San Francisco State University</i>	Prof.Dr. Münevver TURANLI <i>İstanbul Ticaret Üniversitesi</i>
Prof. Philip T. HOFFMAN <i>California Institute of Technology</i>	Prof.Dr. Sadi UZUNOĞLU <i>Trakya Üniversitesi</i>
Prof.Dr. Dinçer KÖKSAL <i>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi</i>	Prof.Dr. Maria Stella VETTORI <i>University of South Africa</i>

Prof. Li Way LEE
Wayne State University
Prof. Robert MERVILLE
City University London
Prof. Elliot Y. NEAMAN
University of San Francisco
Prof.Dr. Nadir ÖCAL
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof.Dr. Necdet ÖZÇAKAR
İstanbul Üniversitesi

Prof.Dr. N. Ivanoviç YEGOROV
Chuvash Institute of Social Sciences
Prof.Dr. Aslı YÜKSEL MERMÖD
Marmara Üniversitesi
Assoc.Prof. Hülya K. K. ERASLAN
John Hopkins University
Assistant Prof. Berkay ÖZCAN
London School of Economics

BU SAYININ HAKEMLERİ / REVIEWERS OF THE ISSUE
(Unvan ve soyisim alfabetik sırasına göre verilmiştir.)

- Prof. Dr. Remzi ALTUNIŞIK
Sakarya Üniversitesi
- Prof. Dr. Ayşegül BAYRAKTAROĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi
- Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU
Dokuz Eylül Üniversitesi
- Prof. Dr. Gülden ERTUĞRUL
Dokuz Eylül Üniversitesi
- Prof. Anatol JAGODA
Selçuk Üniversitesi
- Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Nesrin SARIAHMETOĞLU
Mimar Sinan G. Sanatlar Üniversitesi
- Prof. Dr. İbrahim SEZGİN
Trakya Üniversitesi
- Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK
Ankara Üniversitesi
- Prof. Dr. Nilüfer TAPAN
İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. Cansevil TEBİŞ
Balıkesir Üniversitesi
- Prof. Dr. Münevver TURANLI
İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Prof. Dr. Mualla UYDU YÜCEL
İstanbul Üniversitesi
- Prof. Dr. Mine YAZICI
İstanbul Üniversitesi
- Doç. Dr. Şirin AKBULUT DEMİRCİ
Uludağ Üniversitesi
- Doç. Dr. Hasan ARSLAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Doç. Dr. Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi
- Doç. Dr. Özlem ATALIK
Anadolu Üniversitesi
- Doç. Dr. Tahir GÜR
Gaziantep Üniversitesi
- Doç. Dr. Adile Aşkım KURT
Anadolu Üniversitesi
- Doç. Dr. Nebi MEHDİYEY
Trakya Üniversitesi
- Doç. Dr. Aslıhan NASIR
Boğaziçi Üniversitesi
- Doç. Dr. Sena Gülşen OTACIOĞLU
Marmara Üniversitesi
- Doç. Dr. Nurdan PERDAHÇI
Kocaeli Üniversitesi
- Doç. Dr. Ferhat Kamil SATICI
Mardin Artuklu Üniversitesi
- Doç. Dr. Emre ÜNAL
Niğde Üniversitesi
- Doç. Dr. Gülgün YILMAZ
Trakya Üniversitesi
- Doç. Ahmet Hamdi ZAFER
Trakya Üniversitesi
- Yrd. Doç. Akın ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Zerrin AYVAZ REİS
İstanbul Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Özgür BATUR
Girne Amerikan Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Ali DELİKARA
Niğde Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Nalan ERGÜN
Anadolu Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Nevzat ERKAN
Kırklareli Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Cengiz FEDAKAR
Trakya Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Nebile ÖZMEN
Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Selda ÇAĞLAR
Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Cem ÇUHADAR
Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Esra DALKIRAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Gökhan TEMİZEL
Trakya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Yıldırım TUĞLU
Trakya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Emre SARILGAN
Anadolu Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Fatma D. SEVGİLİ GENÇAY
Uludağ Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<i>Ruken ASLAN</i>	(1-10)
Max Ernst'in Resimlerinde "Orman" İmgesi <i>The "Forest" Image in Max Ernst's Paintings</i>	
<i>Baybora TEMEL</i>	(11-20)
Et: Lucian Freud <i>Flesh: Lucian Freud</i>	
<i>İnönü KORKMAZ</i>	(21-36)
İşlevsel Bir Metin Türü Olarak Kullanma Kılavuzları <i>Manuals As a Functional Text Type</i>	
<i>Güler G. KABARAN, Sedat ALTINTAŞ, Hasret KABARAN, Sabri SİDEKLİ</i>	(37-57)
Analistik ve Holistik Düşünen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri <i>Analytic and Holistic Thinking Primary School Teacher Candidates' Reading Comprehension Strategies</i>	
<i>Erkan EFİLTİ, Ahmet Naci ÇOKLAR</i>	(59-73)
Engelli Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuğu İle İlgili İnternette Yararlanma Durumları <i>Parent with Handicapped Children and Their Use of Internet About Their Children</i>	
<i>Fatma AKGÜN</i>	(75-100)
Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanlarının Sosyal Ağların Eğitimsel Açıdan Kullanımına İlişkin Görüşleri <i>Opinions of Teachers and Instructors About Using Online Networks in Educational Context</i>	
<i>Handan KÖKSAL</i>	(101-115)
Trakya Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Yabancı Dil Seviyeleri ile Yabancı Dil Kullanım Amaçları Arasındaki İlişki <i>Foreign Language Usage and Levels of Academicians at Trakya University</i>	
<i>Çağatay AKDOĞAN, Ayşe AKYOL</i>	(117-134)
Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutum ile Ağızdan Ağıza Pazarlama Arasındaki İlişki <i>Relationship Between The General Attitude of The Online Consumer Reviews and Word of Mouth Marketing</i>	

- Vildan GÜLPINAR, K. Ceyhan KIR* (135-148)
BİST 100 Endeksine Dâhil Şirketlerin Yönetim Kurulu Yapıları
Structure of The Directors Board of Companies Listed on Turkey's BIST 100 Index
- Hande CANGÖKÇE* (149-157)
Klasik Gıtarıda Sol El Teknikleri
Classical Guitar Left Hand Techniques
- Jale Aylin ÇELİK, Sevinç SAKARYA MADEN* (159-176)
Eine Studie zur Ermittlung der Einstellung der Lehramtskandidaten für Deutsch bezüglich der Kasusdifferenzierung im Deutschen
Almanca Öğretmen Adaylarının Almancadaki İsmi Hallerini Doğru Kullanma Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma
- Şirin AKBULUT DEMİRCİ* (177-188)
Modern Piyano Teknikleri ve İki Örnek
Extended Piano Techniques and Two Examples
- Bertan AKYOL, Ulvi EVREN, Barış ÇAVUŞ, Nahide Nur DURLU* (189-212)
Üniversitelerde Ders Denetimi
Class Supervision at Universities
- Ali COŞKUN* (213-229)
Din, Bilim ve Felsefe İlişkileri
Relations of Religion, Science and Philosophy
- Serhan KÜNGERÜ* (231-240)
Piyano Öğretiminde Teknik ve Ses İlişisine Dair Bir İnceleme
A Research of Technique and Sound Relationship in Piano Education
- Beyzagül KAPÇAK İŞIKSUNGUR, Şeyda ÇİLDEN* (241-249)
Kemanda 20.Yüzyıl Vibrato Kullanımı
Usage of Vibrato for Violin in The 20th Century
- Hasan DEMİROĞLU* (251-269)
Balkan Savaşlarında Edirne'nin İşgali ve Geri Alınışının Rus Gazetelerine Yansıması
The Reflections of Occupation and Withdrawal of Edirne to Russian Newspapers in The Balkan Wars
- Mevlüt YILDIZ, Ender ŞENEL, Süleyman CAN* (271-282)
Öğretmen Adaylarının Akademik Destek Algısı ve Akademik Beklentilere Yönelik Stres Düzeylerinin İncelenmesi
The Examination of Academic Support Perception and Stress Related to Academic Expectation of Teacher Candidates

Habibe KAZANCIOĞLU (283-297)

**XVIII. Yüzyıl Osmanlı Dönemine Ait Bir Gayrimüslim Vakfiyesi Örneği:
Edirneli Keresteci Agop'un Vakfiyesi**

*An Example Waqfiyya of a Non-Muslim in 18th Century in Ottoman Period:
Edirneli Lumberman Agop's Waqfiyya*

Kasım YILDIRIM, Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Seyit ATEŞ (299-314)

**Öğretmen Adaylarının Okuyucu İnançları ve Okuduğunu Anlama
Başarıları Arasındaki İlişkiler**

*The Relations between Preservice Teachers' Reader Beliefs and Reading
Comprehension Skills*

Ayşegül KILIÇ (315-329)

**Karamanoğulları'nın Tarsus'ta Tutunma Mücadelesi ve Bölgedeki
Anadolu Beylikleri ile Olan İlişkileri**

*The Struggles of Karamanids' to Hold on Tarsus and The Relationships with The
Anatolian Principalities in The Region*

İbrahim MACİT, Mehmet Kaan DEMİR (331-346)

**İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Okuma Becerileri ile
Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

*The Examination of Relationship between Paper Reading Skills and Screen Reading
Preference Levels of 4th Grade Elementary Schoolers*

Trakya Sosyal Bilimler Dergisi Yayın İlkeleri (347-356)

Publication Principles of Trakya Social Sciences Journal

MAX ERNST'İN RESİMLERİNDE “ORMAN” İMGESİ

THE “FOREST” IMAGE IN MAX ERNST'S PAINTINGS

Ruken ASLAN*

Geliş Tarihi: 29.11.2015
(Received)

Kabul Tarihi: 01.12.2016
(Accepted)

ÖZ: 20. yüzyılın önemli bir karşı-hareketi olan Gerçeküstücülük'ün etkin figürlerinden Max Ernst, “orman” teması üzerine çok sayıda eser ortaya koymuştur. Orman imgesi Ernst'ün çocukluk yıllarına dayanmaktadır. Kendi hayat hikâyesinde, amatör bir ressam olan babasıyla çıktığı orman gezintilerine yaptığı vurgu, bu imgenin önemli bir otobiyografik öğe olduğunu düşündürmekte ve Ernst'ün çocukluğunda yaşadığı travmalardan izler taşımaktadır. Öte yandan “orman”, Ernst'ün çok etkilendiği Alman Romantik felsefesi ve edebiyatı içinde zengin metaforlar barındıran bir unsurdur. Caspar David Friedrich'in resimlerinden ve Schelling, Carus, Novalis gibi Alman şair ve düşünürlerinden oldukça etkilenmiş bir sanatçı olan Ernst için doğa ve orman, insanın, onun aracılığıyla, kendisini tanımasına ve çözümlemesine imkân veren metaforlarla yüklü simgesel bir yapıya sahiptir. Tüm bunların yanında orman, bir Gerçeküstücü olan Ernst için bir nevi, uygarlıkla hesaplaşmanın metaforu olmuştur. Savaşlar, acılar ve yıkımlar içinde geçmiş 20. yüzyılda, özellikle Gerçeküstücü sanatçılar için, uygarlık çokça sorgulanan bir kavram olmuştur. Ernst bu sorgulamayı, başka bazı imgelerin yanı sıra, Gerçeküstücülüğün karşıtlıkları uzlaştırmaya dayalı anlayışı içinde doğa-kültür ikiliğiyle ilgili bir hesaplaşma alanı olarak gördüğü “orman” imgesi üzerinden yapmıştır. Orman temsillerinde kullandığı frotaj ve grataj teknikleriyle Ernst, Gerçeküstücülüğün temel unsurlarından “nesnel rastlantı”ya açık bırakmıştır resimlerini. Bu yapıyla orman, kontrol edilemez, vahşi ve tehditkârdır. Öte yandan, bilinçdışı hareketlere geçiren öğelerle kaplı, düşlere açık, gizemli ve büyümlü bir alanı temsil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gerçeküstücülük, doğa, uygarlık, orman resmi

ABSTRACT: Max Ernst, one of the prominent figures of Surrealism, an important counter-movement of the 20th century, produced a significant number of works focused on the theme of the “forest”. The influence of the forest image on Ernst dates back to his childhood. The emphasis he makes, in his interviews, on the walking tours in the forest with his father who was an amateur painter, foregrounds this image as an important autobiographical element and a pointer to the traumas of his childhood. Beside its autobiographical significance, this image is a metaphorically rich element in German Romantic philosophy and literature which Ernst was deeply influenced by. For Ernst, whose work bears the influence of Caspar David Friedrich and German poets and thinkers such as Schelling, Carus and Novalis, nature and the forest imply a symbolic structure, laden with metaphors, which, in turn, provides a means for knowing and analyzing oneself. Considering his surrealist stance, we can also note that the image of forest, for Ernst, serves, in a way, a metaphor for coming to terms with civilization. The concept of

* Yrd. Doç., Trakya Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü, rukenaslan@yahoo.com

civilization was brought under scrutiny especially by Surrealist artists in the 20th century which was dominated by wars, tragedies and destruction. Along with some other images, the forest served for him as a field of contest whereby the dichotomy of nature/culture could be questioned in terms of Surrealism's endeavour to reconcile contradictions. The techniques such as frottage and grattage that he applied in creating his works expose his paintings to "objective chance", a key element of Surrealist movement. In this sense, the forest is uncontrollable, wild and threatening as well as a mysterious and enchanting space abounding with elements which motivate the unconscious and open to dreams.

Keywords: Surrealism, nature, civilization, forest painting

GİRİŞ

Yirminci yüzyıl sanatı içinde en önemli sanatsal ve kültürel hareketlerden biri olan Gerçeküstücülük'ün en etkin isimlerinden biri de Max Ernst'tür. 1891 yılında Almanya Brühl'de doğan sanatçı 84 yıllık yaşamı içinde çağının tanıdığı olarak çok sayıda eser ortaya koymuştur. Çalışmalarını çok geniş bir coğrafya ve üslup içerisinde sürdüren sanatçı aynı zamanda birçok mit ve imgenin de yaratıcısı olmuştur. Bu imgelerin en önemlilerinden biri de orman olgusudur. Orman olgusu Max Ernst'ün 1925'den itibaren sıklıkla işlediği konulardandır. Bu orman resimleri, kompozisyon içinde, anıtsal ve kütleli bir yapı oluştururlar. Bu kütleli arkasında genellikle güneşi temsil eden bir daire biçimi görünmektedir. Orman, bu resimlerde sert ve geçit vermez koyu karanlık bir yapı biçiminde hem dışavurumcu bir plastik öge olarak hem de sembolik olarak yer alır.

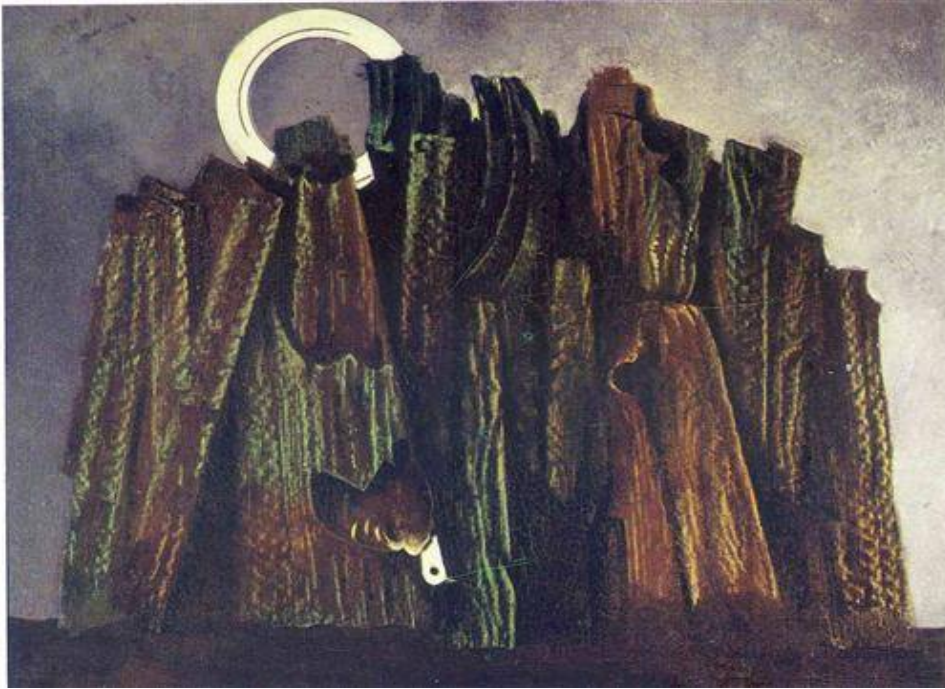
Ernst'ün hayat hikâyesinde, babasıyla yaptığı orman gezintilerine yapılan vurgu "orman" imgesinin önemli bir otobiyografik olgu olduğunu düşündürmektedir. Amatör bir ressam olan babasıyla bu gezintilerinden bahsederken Ernst, ormanın içinde yaşadığı algısal kırılmalardan ve gerçeküstücü bir açıdan yaklaşıldığında ise bu ormanların zengin düşlere açık yapısından bahseder. Hareketli ışık ve gölgeleriyle ve aynı zamanda sürekli olarak yaşama dair seslerle bir çocuğun hayal dünyasını besleyecek en iyi yerlerden biri kuşkusuz ormandır. İlerleyen yıllarda geçirdiği çocukluk travmalarını, aldığı felsefe ve sanat tarihi dersleriyle beraber yeni bir kavramsal bütünlük içinde kurgular. Bunun plastik ifadeleri, uyguladığı grataj ve frotaj tekniği ile bir bakıma sanatçının resmini nesnel durumlara açık bırakması şeklinde düşünülebilir. Ormanlar vahşi ve hâkim olunamaz ya da kontrol edilemez bir yapıda gösterilirken aynı zamanda bir kaçış alanı olur onun için.

Bu orman imgesini besleyen bir diğer unsur da Ernst'ün Alman felsefesi ve edebiyatıyla ilişkisidir. Bu ilişkiyi psikoloji alanına da taşıyarak Freud ve Jung'un arketiplerinden etkilendiği bir orman imgesi yaratır. Orman imgesini beslediği önemli bir edebi, felsefi ve sanatsal hareket olan Alman Romantizmi için doğa,

hayatla ilişkili zengin metaforların en önemli kaynağı durumundadır. Caspar David Friedrich'in resimlerinden, Novalis'in şiirlerine, Schiller'in felsefesine Alman Romantizmi Ernst için sanatının temel yapı taşlarındandır.

Ernst'ün sanat anlayışı, bir yandan kendisinin de önemli bir figür olduğu Gerçeküstücü hareket içerisinde de çözümlenmelidir. André Breton öncülüğündeki Gerçeküstücülük, modern mitler oluşturmayı sanatın başlıca görevlerinden addetmiştir ve orman, Ernst için, yeni bir mit oluşturmanın bir aracı olmuştur. Gerçeküstücülük'ün temel kavramlarından rüya ile gerçekliğin uzlaştırılması ya da iki farklı gerçekliğin bir araya getirilmesi ve yeniden kurulması, resimlerindeki kompozisyon kurgusunda açıkça gözlemlenmektedir. Ernst'ün orman resimlerinde kullandığı grataj ve frotaj gibi teknikler de yine Gerçeküstücülük'ün “nesnel rastlantı”, “otomatik yazı” gibi kavramlarıyla örtüşmektedir.

Ernst'ün kavram ve imgelerinin çözümlenmesi aynı zamanda yirminci yüzyıl sanatı içindeki grift yapının yeniden bütünleştirilmesi ve anlamlandırılması için önemli olacaktır.



Resim 1. Max Ernst, *Dark Forest and Bird (Karanlık Orman ve Kuş)*, 1925, tuval üzeri yağlıboya, 65× 81 cm.

Otobiyografik Bir Öge Olarak Orman

Max Ernst 1891'de Brühl'de doğar. Philippe ve Luise Ernst'ün yedi çocuğundan ikincisidir. Babası Philippe Ernst oldukça otoriter bir baba ve Katolik inancına bağlı biridir. Sağır okulu öğretmenidir ve akademik tarzda resim yapan amatör bir ressamdır. Buldukları küçük çevrede sipariş üzerine usta resamlardan kopyalar da yapmaktadır. Ernst'ün resimle ilk tanışması; uzun orman gezilerinde babasının yaptığı suluboya resimler sayesinde olmuştur ve imgesel dünyası da ormanla beslenmeye bu yıllarda başlar.

Ormanın sık ve karanlık atmosferi; ışığın hızla değiştiği ve yerini karanlığa bıraktığı bu yapı, onun büyük bir güç ve korku ile yüzleştiği deneyimlerini oluşturmaktadır. Max Ernst, altı yaşındayken, kardeşi Maria'nın ölümüyle beraber ölüm ve yaşam döngüsünü sorguladığı yeni bir döneme girer. 15 yaşındayken kardeşi Lony doğar ve tam o anda çok sevdiği evcil kuşu da ölür. Bu durumdan sonra Max Ernst'ün ölüm-yaşam temasının anlatımında bir aracı olarak kullandığı kuş-insan kavramı doğar. Kuşla birlikte betimlenen orman, hem özgürlüğü hem de hapisaneyi temsil eder. Yaşam-ölüm döngüsünün reddi değil yadsınması diyebileceğimiz ve bu iki kavramın bir arada kullanılmasıyla uzlaştırılan çift anlamlılık, gerçeküstücülüğün temel metodolojilerinden biridir. İki farklı gerçeklik aynı anda kurulur ve arketip gerçeklikle çelişmeyen bir metafor olarak kendisini var eder. Bu durum aynı zamanda düşsel bir dünyaya kaçışı da içerir. Gerçek, dünyanın reddedilmesi değil bilinçli bir yadsınmasıdır aynı zamanda.

1930'da Bonn üniversitesinde Felsefe öğrenimine başlar. Burada Wilhelm Woringer'in 'Soyutlama ve Özdeşleşim' adlı kitabı ile tanışır. Soyutlama konusunda etkilendiği temel kaynaklardan birini de bu kitap oluşturacaktır. Akıl hastalarının sanatları ile ilgili incelemelerde bulunur, Freud'un yazılarını okur ve akıl hastalarıyla ilgili bir kitap yazmayı düşünürken bu planı Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle son bulur. 1922'de böyle bir araştırmayı Princehorn, 'Artistry Of Mentally' adlı makalesiyle ortaya koyacaktır (Diehl, 1973).

Ernst; Stirner, Nietzsche, Arnim, Hölderlin, Novalis, Goethe ve Dostoyevski gibi yazar ve düşünürlerden etkilenir. Jules Verne, Grimm Kardeşler ve Lewis Carroll da etkilendiği edebiyatçılarıdır. Köln yakınlarında Wallraf-Riehartz Müzesi'nde Caspar David Friedrich'in eserleri ile tanışır ve ona hayran kalır. Resimlerindeki doğa ve orman ilişkisini besleyen en önemli kaynaklardan biri de Alman Romantizmi içinde kendisini gösterir. Savaş yılları içerisinde hem savaşın dağıtmış olduğu hayatı ve aynı zamanda savaşın sonucu olarak yapılmış geniş orman tahribatları onun bu modernizmden kaçış ve doğaya dönüş imgelerine de esin kaynağı olmaktadır.

1946'da Dorothea Tanning ile evlenir ve çift ilk evleri Sedona Arizona'ya taşınır. Burada karşılaştığı coğrafya da yine onun orman doğa ilişkisi üzerinden anlatımını besleyecek türdendir. Modern yaşamın dışında yaban bir hayata açılan bir pencere olarak yorumlanabilecek bir anlam dünyası oluşturur. Bu modern yaşamdan kaçış durumunu, evin önünde oluşturduğu kutsal alan ve totemlerle olan ilişkisi üzerinden de gözlemlemek mümkündür.

Alman Romantizminde Doğa Kavramı

Gerçeküstücülüğün amacını tanımlarken; “Gerçeküstücülüğü; otomatizm, nesnel rastlantı (objective chance), dünyanın ve hayatın dönüşümü gibi birtakım ilkelere ve amaçlara indirgemek, onun asıl gayesini ortaya koymakta yetersiz kalır. Rüya ile gerçeklik arasında mutlak bir uzlaşma zemini bulmak, ‘tüm aykırılıkların uç noktasına ulaşmak ve simyacıların peşinde oldukları, onların *Grand Oeuvre*'lerine¹ yakın, tümüyle yeni bir gerçeklik -sürrealite- yaratmak’, der Veseley (2014: 1). Ona göre, bu şekilde bakıldığında Gerçeküstücülük 1919 ya da 1924 ‘te değil, 19.yüzyıl romantizmiyle ve hatta daha da önce Rönesans’ın ezoterik ve hermetik gelenekleriyle başlar.

Ernst'ün hayatında ve sanatında etkilendiği isimlerin başında kimi Alman felsefecileri, şairleri ve ressamı gelir. Üzerinde durulabilecek birçok isim varolmakla beraber bunların içinde plastik sanatlar alanındaki en önemli isim Caspar David Friedrich'tir. Ernst'ü büyük ölçüde etkilemiş olan sanatçı resimlerinde mezarlıklar, kutsal alanlar ve doğa görünümü üzerine yoğunlaşmıştır. İnsan figürünün az yer aldığı veya hiç yer almadığı resimler yapmıştır. Sanatçı doğa ile kurduğu ilişkide insanın önemsizliğini vurgularken bir yandan da doğaya karşı yalnız bir duruş sergiler. Friedrich'in resimlerinde mistisizm hem haç gibi ikonsal öğelerle hem de sis ve ışık huzmeleri ile sağlanır. Aynı zamanda mezarlık alanları yine bu alandaki çalışmalarının başlıca sahnelerini oluşturur.

Schiller, Schelling, Schlegel Kardeşler, Fichte, Novalis, Carus gibi, Friedrich'in de etkilendiği şair ve düşünürler, doğaya insanı mutlak gerçeğe ulaştırmaya muktedir, tanrısal ve aşkın nitelikler yüklediler. Daha sonraları Worringer, Dehio ve Schmarson gibi sanat tarihçileri, Gotik biçimlerin ölçsüz dikeyliklerini, heybetli oranlarını, resim ve heykellerinin biçimsel öğelerini inceleyerek bunları, aşkın deneyimi uyandırıcı, ifadeci öğeler olarak yorumladılar (Michelis, 1952).

Ernst'ün orman resimlerindeki dikey kompozisyonlar, ağaç gövdelerinden oluşmuş heybetli gotik yapılara benzerlikleriyle de dikkat çekerler. Friedrich'in resimlerinde dolaysız olarak kullandığı haçlar, mezarlıklar ya da dinsel yapılar,

¹ Fransızca'da “Büyük Eser” demektir.

burada ağaç suretlerinde simgesel olarak kullanılmışlardır sanki. İnsanın doğa ya da tanrı karşısındaki küçüklüğü ve çaresizliği bu iki ressamın da resimlerinde birbirinden farklı simgesel biçimlerle ortaya konmaktadır.

Manzara resmi, Romantik akım içerisinde hem sanatsal, hem de felsefi ve edebi alanın en önemli konularından oldu. Friedrich'in ve birçok Alman ressamın etkilendiği düşünür Carl Gustav Carus *romantik manzara resmi*'ni, çağın duyarlılıklarını en iyi ifade eden tür olarak tanımladı (Carus, 1998: 101).

Max Ernst'ün yaşamsal döngüsünden beslediği orman olgusu doğa temalarının başını çeker. Orman onun için hem korkunun kaynağı bir alan olarak var olur hem de başlıca kaçış alanını oluşturur. Resmettiği ormanlar sık ve anıtsal duruşlardan oluşur. Bu yanı ile onun kaçış yeri olan orman, aynı zamanda onun duvarı olmaktadır. Bu ormanlar içine girilebilen geçirgen yapılar değil kutsal abidevi yapılardır. Orman resimlerinde gördüğümüz kuş figürü; onun hem ikincil kişiliğine gönderme hem de yaşam döngüsüne yaptığı bir vurgudur ve sanatçı, bu şekilde ikili bir anlam yaratır. Kendisini ormanın bir parçası haline getirirken aynı zamanda ormanı yaşam veren ve alan bir yapıyla özdeşleştirir. Bu hem bir yazgı hem bir özgürlük alanı hem de terk edilmesi mümkün olmayan bir kutsallığı vurgular. Ağaçlar katı, sert, kütsel ve yabanıl yapılarıyla insanoğlunun karşısına dikilmiş ehlileştirilememiş bir yaşam döngüsü kurarlar.



Resim 2. Max Ernst, *The Embalmed Forest (Mumyalanmış Orman)*, 1933, tuval üzeri yağlıboya, 162,5x 254 cm.

Yeni Bir Mit Yaratmak

20. yüzyıl çok kanlı savaşlarla, yıkım ve acılarla, sosyal ve ekonomik istikrarsızlıkla insanlığa istediği mutluluğu getirmemiştir. Bu durum sanatçı ve aydınlarda, ya karamsarlığa ya da içsel dünyalarına dönme eğilimine neden oldu. Max Ernst sanatçının görevini içinde olanı çıkarmak olarak tanımlar. Aranılan mutluluğun ve gerçekliğin kaynağı artık üstünde yaşadığımız dünya olmaktan çıkmış, rüyaların ve düşlerin birbirine karıştığı, gerçeğin eğilip bükülebildiği yeni bir dünya haline gelmiştir.

Veseley, 1942'de André Breton'un Yale Üniversitesi'nde yaptığı konuşmadan şu bölümü aktarır: “ Bizim için vahim olan çelişkiler içinde, çözümlenmesi en önemli olanı- ve ayrıca benim üzerinde en fazla uğraştığım-insanın doğa ile kendi gereksinimleri arasında vahim bir uyumsuzluk görerek, doğa ile insanı birbirine karşıt olarak konumlandırmasıdır.” Bu vahim uyumsuzluk ise Veseley'e göre, Hegel ve Marx'ın “yabancılaşma”, Nietzsche'nin “nihilizm çağı”, Husserl'in “Avrupalı insanın krizi” ve Heidegger'in “Avrupa metafiziğinin sonu” olarak teşhis ettiği, modern kültürün derin krizinden başka bir şey değildir (2014: 9).

Dali, Klee ve daha niceleri artık kompozisyonlarında form ve hareketleri düşsel kırılmalara uğrattıyorlar ve yarattıkları yeni mitlerle bir anlatım dizgesi oluşturuyorlardı. Yirminci yüzyılda psikoloji alanında yaşanan psikanalitik gelişme ve öğretisi, bilinçdışı gerçekliğin daha hakiki bir gerçeklik olduğunu kanıtlayan yeni veriler sunmuştur. Gözler düşlere, fantezilere ve rüyalara çevrilmiştir. Bu psikanalitik okuma Jung ve Freud üzerinden sanat çevrelerinde de etkin olmuştur.

Semboller, imgeler ve ikonlarla kurulmuş bir dünyadır bu. Her şey anlamsal ve kavramsal olarak ikilik gösterir ve okuma gerçekten kişisel bağlantılarla mümkün kılınır. Bu nedenlerle Gerçeküstücü akımda sanatçının ancak sanatçı merkeze konarak bir okuması yapılabilir. Sanatçının resminin anlamlandırılması yine sanatçının kılavuzluğu ile mümkündür.

“Gerçeküstücülüğün son emeli yalnızca yeni bir kozmoloji değil, yeni bir kozmogoni yani yaratılış miti olmaya yönelmektir.” (Veseley, 2014: 11). Ernst'un “orman” resimleri de bu anlamda yeni bir evren tasarımı sunmaktadır izleyiciye. İçinden çıkılmaz gibi görünen girift yapı, bir yandan korkutucu, diğer yandan belli belirsiz görülen kuş ve böcek motifleriyle gizemlidir.

Renée Riese Hubert, Ernst'un 1934'de Gerçeküstücülerin dergisi Minotaure'da yayınladığı “Ormanın Gizemleri” adlı metninden bahsederken şöyle söyler: Bu on yıl önce bitirdiği frotaj çalışmasının da ismidir ve bu çalışmada Ernst yeni bir evren düzeni sunmaktadır. Sıkı, dairesel bir yeşillığe açılan dikey gövdeler vardır ve izleyicinin gözleri, bir düzen arayışı içinde, gövdelerin arka plandan daha

da önlere doğru itildiğini hisseder. Yaprak ve böceklerin arasında kimliği belirsizleşen yeşillik, insan beyninden daha da karmaşık ağlarla kaplı gibidir. Sınırları eritmeden Ernst, geleneksel orman tasvirine rüyaların akışkanlığını eklemiştir. İnsani karakter özellikleri bahşedilmiş ormanın, tüm bu maceralı yol boyunca değişen ve sonunda da tüm tanınabilir özelliklerinden arındırılmış titrek bir kimlikle ortada kaldığı varsayılmaktadır. (Hubert, 1972)

Ernst, Gerçeküstücü sanatçılar içinde, romantik geleneğin de etkisiyle, eserlerinde doğa aracılığıyla en fazla kendini ifade etmiş sanatçıların başında gelir. Bu ifade bir yandan doğa malzemelerini kullanarak geliştirdiği frotaj ve grataj gibi tekniklerle, diğer yandan doğanın kendisini dolaysız olarak ifade ettiği orman resimleriyle vuku bulur. Frotaj, bir cismin üzerine konan kâğıda kalemin sürtülmesiyle kâğıtta o cismin dokusunun elde edilmesine dayalı bir tekniktir. Diğer bir teknik grataj ise, tuvalin üzerindeki kurumuş boyaların kazınmasıyla elde edilen dokulara dayanıyordu. Bu teknikler sanatçının istemi dışında, tesadüfi oluşumlara da hizmet ediyor, bu özelliğiyle Gerçeküstücülüğün temel prensiplerinden “otomatik yazı” ve “nesnel rastlantı” kavramlarını çağrıştırıyordu.

Ernst’ün orman resimlerinde sıklıkla kullandığı bu tekniklerin, Onun doğaya atfettiği özellikleri pekiştirici etkisi olduğu söylenebilir: Bu tekniklerle resmini nesnel olanaklara ve rastlantıya açık bırakmaktaydı Ernst. Bu, bir yandan ormana atfedilen kimi öznel ve içsel özelliklere karşıt olarak onun dış dünyanın yıkıcı etkileri ve özellikleriyle de özdeşleştirilmesidir; orman, vahşi, kontrol edilemez ve tehditkardır da aynı zamanda.



Resim 3. Max Ernst, *The Forest (Orman)*, 1927, tuval üzeri yağlıboya, 80,7 × 100 cm.

Henri Béhar, Ernst'un bir yazısından alıntıladiğı "Bir orman nedir? Büyülü bir böcek, bir desen tahtası" sözlerine dayanarak ormanın Ernst için büyümlü bir dünyaya ait olduğunu ama aynı zamanda frotaj tekniğinde kullandığı bir keşif aracı olduğunu söyler (Béhar, 1966). Ernst, frotaj ve grataj tekniğinde ormana ait malzemeler olan ağaç dalları ve yaprakları sıklıkla kullanmaktaydı. Orman imgesi, Béhar'a göre, ne tam bir teslimiyeti, ne de tam bir zapt etmeyi ifade etmektedir Ernst için. Romantik estetikte, doğayla kaynaşmak belli bir idealizm içermekte, doğa aracılığıyla peşine düşülecek bir mutlak gerçek anlayışına tekabül etmektedir. Akademik tavır ise, baba Philippe Ernst'un temsil ettiğı gibi, insan tarafından konan kurallarla doğaya hükmetmeyi dayatmaktadır. Ernst bu anlamda doğaya hem hükmeden, hem de onun tarafından hükmedilen bir kişiliğı yansıtmaktadır. Bir yandan kullandığı tekniklerle onu araçsallaştırmış, diğer yandan onun gizemi ve büyümlü altında kalmıştır. Bu durum Onun ormanla ilgili yazılarında kullandığı ikiliklerde de hissedilmektedir: "özgür-tutsak", "içeride- dışarıda" gibi.

Bu anlamda Ernst'un orman metaforunu kendini ve dünyayı tanıma ve keşfetme aracı olarak da gördüğü söylenebilir. Bu kavram üzerinde Ernst, sürekli değişen edebi ve felsefi tanımlamalar ve teknik uygulamalarla yıllarca çalışmıştır.

SONUÇ

Max Ernst, Gerçeküstücü Hareketin temel doktrini sayılabilecek sanat ile hayatı uzlaştırmayı gerçek anlamda uygulayabilmiş sanatçılardandır. Onun resmindeki imgeler bir yandan kendi hayat hikâyesi ile örtüşürken, diğer yandan içinde bulunduğu dönem ile ilgili önemli ipuçları taşımaktadır. Bu imgelerin en güçlü olanlarından "orman" imgesi, iki dünya savaşı sırasında yaşanan sosyal, kültürel, ekolojik çöküşün bir çeşit eleştirisidir. Bu, Dadacıların, Gerçeküstücülerin ve daha sonra Sitüasyonistlerin de sorunsallaştıracakları "uygarlık" eleştirisini Ernst, doğa-kültür ikiliğı etrafında "orman" imgesini kullanarak yapmıştır.

Kendisini, sanatı aracılığıyla bir büyücü-kâhin olarak konumlandıran Ernst'un kaygı ve kehanetlerinin, günümüz sanatı ve hayatı bağlamında ne kadar isabetli olduğunu anlamaktayız bugün. Günümüzün küresel kapitalist toplumunda sanatın hiçbir değıştirici gücünün kalmadığını; büyümlü, düşün ve romantik değerlerin yeni sanat piyasası tarafından sistemli bir şekilde yok edilmekte olduğunu görmekteyiz.

Ernst'un çok etkilendiğı Alman Romantiklerinin içinde yaşadıkları sanayi devrimi dönemine tepkileri, gerçeküstücülerin modern kapitalist toplum eleştirileri ve bizim günümüz küresel kapitalist toplum ve onun içinde konuşlandığı sanal dijital ortama karşı karamsarlığımız ciddi paralellikler taşımaktadır. Bu sanal ortam artık düş ve gerçeklik arasındaki ilişkileri iyice sorunsallaştırmaktadır. Ekolojik dengenin iyice bozulduğı günümüzde artık sınımlanabilecek bir doğa kalmamıştır.

Gerçeklik artık günümüzde çok tartışılan kavramlardan “sanal gerçeklik”in gölgesi altında kalmıştır. Ernst’ün ormanlarındaki geçit vermez ağaçlarının dalları, belki de artık siber ortamın içinden çıkılmaz girift sanal ağlarına dönüşmüştür.

KAYNAKÇA

Apostolidès, Jean-Marie, “Du Surréalisme à l’Internationale Situationniste: la question de l’image”, *The John Hopkins University Press*, Vol.105, No.4, French Issue, Sept.1990.

Artun, Ali, *Sanat Manifestoları*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

Béhar, Henri, “Qu’est-ce qu’une forêt? L’Interrogation de Max Ernst”, *Mélusine*, Edition L’Age d’Homme, Lausanne, 1966.

Carus, Carl Gustav, *Art in Theory, 1815-1900: an anthology of changing ideas*, edited by Charles Harrison and Paul Wood with Jason Gaiger, Oxford, Uk; Malden, Mass. : Blackwell, 1998.

Diehl, Gaston, *Max Ernst*, Crown Publishers, New York, 1973.

Ubl, Ralph, *Prehistoric Future, Max Ernst and the Return of Painting between the Wars*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 2013.

Eagleton, Terry, *Estetiğin İdeolojisi*, (Çeviren: Bülent Gözkan), Doruk Yayınları, İstanbul, 2003.

Hubert, Renée Riese, The Fabulous Fiction of Two Surrealist Artists: Giorgio de Chirico and Max Ernst, *New Literary History*, Vol. 4, No.1, Autumn 1972.

Michelis, P.A., “Neo-Platonic Philosophy and Byzantine Art”, *The Journal of Aesthetics and Art-Criticism*, Cilt. 11, Sayı. 1, 1952.

Strom, Kirsten, “ “Avant-Garde of What?”: Surrealism Reconceived as a Political Culture”, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 62, No. 1, Winter 2004.

Siegel, Linda, “Synaesthesia and the Paintings of Caspar David Friedrich”, *Art Journal*, Vol. 33, No: 3. Spring 1974.

Veseley, Dalibor, “Gerçeküstücülük, Mit ve Modernite”, (Çeviren: Nur Altınyıldız Artun), <http://e-skop.com/skopdergi/surrealizm-mit-ve-modernite/1937>, (21.05.2014).

ET: LUCIAN FREUD

FLESH: LUCIAN FREUD

Baybora TEMEL*

Geliş Tarihi: 24.11.2015
(Received)

Kabul Tarihi: 07.01.2016
(Accepted)

ÖZ: Lucian Freud, sanatta büyük değişimlerin ve arayışların olduğu bir dönemde, 20. yüzyıl sanatın içerisinde adından söz ettirmiş önemli bir sanatçı olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek Birleşik Krallık gerekse Birleşik Devletler’de görülen modern akımlardan ayrı olarak özgün ve kişisel bir anlatım dili oluşturan sanatçı özellikle portre alanındaki çalışmalarıyla çağımıza damga vurmayı başaramıştır. Bu çalışmalarda geçirdiği serüveni ve gelişimi gözlerken, sanatçının bedeni yorumlayışı ve anlam beden arasındaki ilişkileri kurgulamasını yakından takip etme fırsatı buluyoruz. Freud, sanatının ilk dönemi olan 1940’larda çağın sanatını temkinli olarak takip eder, 1950’ler boyunca bağlam ve plastik değerler temelinde arayışlarını sürdürür ve 1960’ların başından itibaren tamamen kendine özgü bir sanatsal dile kavuşur. Ruhun ve zamanın izini bedende kurguladığı yeni bir yoldur bu. Beden ve ruh aynı oranda çıplaktır bu çalışmalarda. “Et”, yaşamın bir parçası olarak değerlendirilir ve kendi kendini ifade eder. Bu anlam yüklü etler izleyicide boşluk bırakmaz. Bizim bedende görmek istediğimiz değil Freud’un göstermek istediğiyle yönelir algımız. Bütün şiddeti ile figür kendisini izleyiciye ayrı bir şey olarak dayatır ve izleyici ile girdiği bu mücadeleden galip çıkar. Bu mücadelenin kazananı sadece figür değildir. Aklının ve sabrının, takıntı derecesinde, kararlı ifadeleriyle yarattığı sanatı ile Lucian Freud’ta hem kendi yüzyılının hem de içinde bulunduğumuz yüzyılın en önemli isimlerinden biri haline gelir.

Anahtar Sözcükler: Portre Sanatı, Dışavurumculuk, Gerçekçilik, Beden, Ten.

ABSTRACT: Lucian Freud, lived in a period of great changes and pursuits on art, made a name in twentieth art era. Separated from modern trends seen both United Kingdom and as well as U.S., artist, especially on portrait works, by forming a personal expressive language, marked on our age. While we are observing his art adventure and development on these portraits, we follow closely the artists interpretation on body and building relations between body and sense. Artist, in 1940s, by following the art style of the age, while continuing for new styles during 1950s, with the early 1960s he got a individual style. This is a new way that he figure out to build the sign of spirit and time on body. On these works, body and spirit both naked at the same rate. With these works, flesh is valued as a part of a life and expresses itself. Fleshes, full of sense, leave no gaps in the audience. Not that we want to see on body, our perception is orientated by what Freud wants to show. Figure enforces itself as a separate individual and wins the challenge against the audience. The winner of this challenge is not only the figure. Art he created with the hard expressions of mind and patience, Lucian Freud became a one of the most important name in his century and both in 21st century.

Keywords: Portrait Art, Expressionism, Realism, Body, Flesh

* Yrd. Doç., Trakya Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, bayboratemel@hotmail.com

GİRİŞ

Belirli değerler çerçevesinde öncü olarak nitelendirilen sanatçılar vardır. Bunlardan kimisi yenilikçi oluşları, protest tavırları, sahip oldukları teknik kapasite kimisiyse bağlamları temelinde öncülendirilirler. Freud'un öncüllüğü ise; figürü, sadece büyük bir teknik beceriyle resmedebilmesinde değildir. Onun öncüllüğü, damarları, formu ve tenin rengiyle "et"i resmedebilmesindedir.

1922 Almanya doğumlu İngiliz sanatçı, figüratif resimleriyle özellikle de portreleriyle bilinir. 1933 yılında, toplum üzerinde iyiden iyiye baskı oluşturmaya başlayan Nazi Partisi'nin yönetimindeki Almanya'dan kaçarak, ailesi ile birlikte İngiltere'ye yerleşen sanatçı, 1939 yılında Londra Sanat Okulunda sanat eğitimi almaya başlar.

Freud'un erken dönem resimlerinde Alman Dışavurumculuğundan etkilendiği ve bunun yanı sıra sürrealist üslupta denemeler gerçekleştirdiği görülmektedir. 1950'ler ve sonrasında çıplak modellerden portreler yapmaya başlar (Smith, 2007: 257-258).

Sanatçı, uzun süreli sanat serüveni içerisinde tanıdığı ya da daha yakından tanımak istediği insanların portrelerini resmetmeyi tercih etmiştir. Sanat dünyasından, at yarışı dünyasına ve sıradan yaşamdan aristokrasi sınıfı mensuplarına kadar; esasında hemen hiçbirisi profesyonel modeller olmayan, dostlarının ve tanıdıklarının portreleri ve bedenlerine eserlerinde yer vermiştir. Konularını dikkatlice seçer ve portrelerini yapacağı modeller için, her bir oturum günde üç beş saat aldığı gibi eserlerin tamamlanmasıysa bazen aylar bazense yıllar alır.

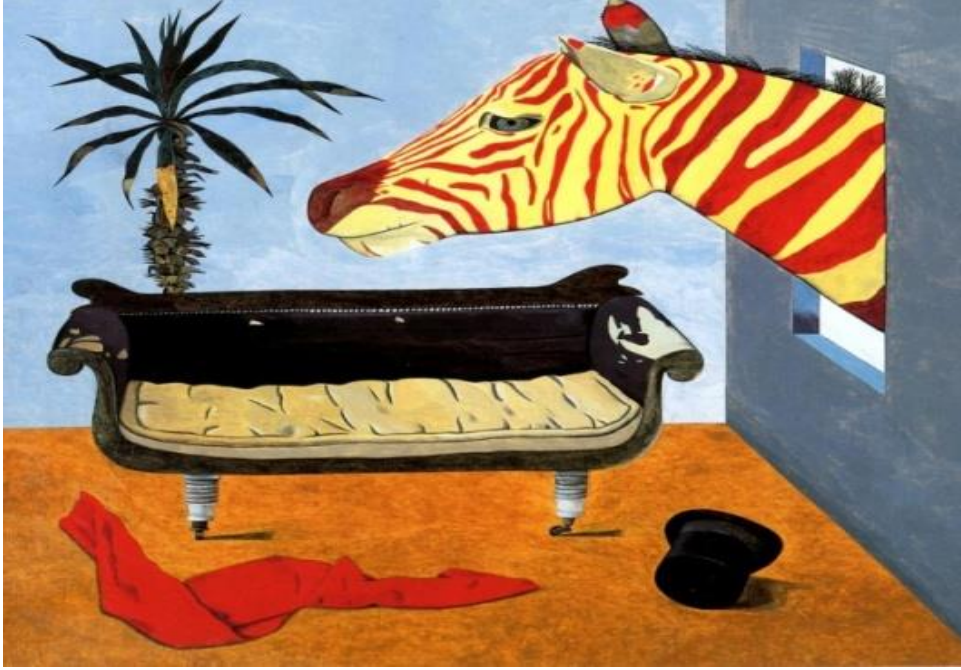
Freud'un resmetmesi oldukça zaman alan bir süreçtir. Çünkü resmettiği zamanlar, sohbetler, teatiler, şarkı söylemeler ve şiir okumalarla geçer. Bu nedenle Freud'un portreleri, bir ressamın modeliyle arasındaki ilişkinin gerçekliğe dönüşmüş halidir. Freud'un resmetme süreciyle ilgili deneyimlerini, öğrencilik yıllarından arkadaşı ve 2002'de sanatçıya modellik yapan, Hockney şu şekilde aktarmaktadır: "Onun resmetme yöntemi çok iyi çünkü çok yavaş resmettiğinden konuşma imkânınız oluyor. Bakıyor ve size dikkat kesiliyor, incelemek için size daha da yaklaşıyor, onun portreleri şimdiye kadarki yapılmışların en iyilerinden, katmanlarla dolu ve fotoğraf onun resimlerinin yakınına bile yanaşamaz" (Howgate, 2012: 7, 8).

Worringer'in natüralist sanatla doğanın taklidi sanatı ayrıştırarak tanımladığı gibi (Worringer, 1985: 35- 54) ve Hockney'in de vurguladığı üzere; Freud'un portrelerindeki natüralist tavır da onun sanatını, doğanın taklidi fotoğraf sanatından veya dönemin foto gerçekçi yahut hiper gerçekçi sanatlarının örneklerinden oldukça keskin sınırlarla ayırır.

Dönemler:

Sanatçının durduğu yeri belirleme açısından Freud'un eserlerine kronolojik olarak bakmak ve döneminin sanatına kısaca değinmek doğru olacaktır. 1940'lar bilindiği üzere kıta Avrupa'sında büyük bir vahşetin hüküm sürdüğü yıllardır. Bu nedendir ki bu "dışavurumcu" ya da "sürreal" dönemin sanatının da o denli kaotik olması kaçınılmazdır.

Girişte de söylediğimiz gibi Freud'un ilk dönem resimlerinde Andre Derain, Otto Mueller, Albert Marquet ve Emile Othon Friesz gibi Dışavurumcuların etkisinin olmasının yanı sıra sürrealist denemeler de yaptığı göze çarpar. Bir parantez açıp bu deneyimleme dönemlerinin, sanatçıların kendilerini tanıma süreçleri olduğu yargısında bulunmak hiç de yanlış olmayacaktır.



Resim 1. *Artist Room*, 1944, tuval üzeri yağlıboya, 76.2 x 62.2 cm

Örneklem olarak seçtiğimiz her iki resimde de görüleceği üzere, çalışmalar ince boya katmanları ile yapılmış ve özellikle Kedi yavrusu ile Kadın isimli portrede; figürün gerçekliğinden çok ifadedeki duygu vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu da elbette ki dönemin dışavurumcu anlayışıyla örtüşen bir özelliktir.



Resim 2. *Girl with Kitten*, 1947, tuval üzeri yağlıboya, 41 x 31 cm

Freud'un 1952 tarihli John Minton adlı portre çalışmasında yoğun bir melankoli göze çarparken 1960'lara doğru gelindiğinde resimlerinde büyük bir değişim başlar. İnce ama titiz uygulanmış boya katmanlarının yerini gene ince fakat daha kendiliğinden hissedilen fırça vuruşları alır. Bu portreleri öncekilerin aksine tek pozda bitirilmiş gibidirler.



Resim 3. *Man and his Daughter*, 1963-1964, tuval üzeri yağlıboya, 61 x 61 cm

1980'lere ise Freud'un olgunlaştığı dönemler demek hiç de yanlış olmaz; Öyle ki boya kullanımından paletine, ışığından plastik değerlerine kadar, ilk dönem resimleri ile bu dönemkiler arasında çok belirgin farklılıklar vardır.

“1980'lerdeki iyi sanat yapıtlarının belirgin özellikleri arasında renk ve biçim olgunluğu ve özellikle de sahip oldukları sunuş zenginliği göze çarpar. Bunun yanı sıra dramatik etki yaratmak amacıyla başvurulan anlatım yalınlıklarına da dikkat çekmek gerekir. Bu dönemin önemli sanatçılarından yapıtları bir bütünlük içerisinde karşımıza çıkar ve birliktelikleri onları daha anlaşılır kılmaktadır” (Lynton, 1991: 351) derken Lynton, belki de, dönem sanatını Freud gibi sanatçılar özelinden değerlendirmiştir.



Resim 4. *Two Irishman in W 11*, 1984-1985, tuval üzeri yağlıboya, 141x172.8 cm

Freud'un resimlerindeki dönüşümü yukarıdaki *W 11'deki İki İrlandalı* adlı resmi üzerinden açıklayacak olursak, sanatçının mekân içerisinde figürlerin aksları, duruşları ve uzak yakın algısıyla önceki dışavurumcu resimlerine gerçekçi bir üslubu da eklediğini görürüz. İç mekânda yer alan bu kompozisyondaki her iki portrede detaylı bir biçimde resmedilmiş ve izleyicinin bakışını pencereden çıkarıp şehir manzarasına yönlendiren kadraj fevkalade gerçekçi betimlenmiştir. Bu gerçekçilik Freud'un daha sonraki nü portrelerini de sarmalar.

Freud'un Resimlerinde Beden:

Bilindiği üzere resimde beden kavramı, yazılmış batı sanatı tarihinde hemen tüm akımların başat konusu olarak yer almış, çok geniş ele alınması gereken bir konudur. Makalenin bağlamından uzaklaşmamak için burada kısaca değinilmesi gereği görülmüştür.



Resim 5. *Eli and David*, 2005-2006, tuval üzeri yağlıboya, 142x117 cm.

Beden kimi zaman duyguların ve karşıtlıkların ifadesini sağlamadaki bir araç kimi zamansa gerçekliğin ifadesi olarak var olmuş bir olgudur. Daha nesnel bir örnekle açıklamak gerekirse; 1900'lerin başındaki Dışavurumcuların bedene yükledikleri anlamla 1960'lardaki Pop-Sanatçıların yahut Gerçekçilik

akımlarının bedene yükledikleri anlam birbirlerinden oldukça farklıdır. Dışavurumcu sanatçı, bedeni, döneminin politik ya da sosyal kaotik ortamının bir ifadesi olarak sanatın merkezine ve bir imge olarak, konumlandırırken, Pop-Sanatçısı onu popüler kültür simgesi haline getirir, Gerçekçiler ki buna foto-gerçekçiler, hiper-gerçekçiler, süper gerçekçiler dâhil, ise bedeni kendi gerçekliğinin aksine fotografik gerçekliğiyle resmetmişlerdir. Lucian Freud ise bedeni kendi algısal gerçekliğiyle resmeder. Çünkü beden Freud'un resimlerinde, nesnel bir gerçeklikten çok öznel bir gerçeklik olarak var olur.

“Sanatçı, bir sanat eserini yaratma sürecinde hiçbir zaman mutlak anlamda bir mutluluk anı yaşamaz. Gerçi yaratma sürecinde buna benzer bir duygu vardır içinde: ama eserin tamamlanma anı yaklaştıkça bu duygu da uçup gider. Çünkü sanatçı o zaman yarattığının yalnızca bir resim olduğunun bilincine varır. Oysa o ana değin neredeyse canlanacağını umut etmiştir” (Gombrich, 1992: 102-103) derken Freud kendi beden algısını çok yalın bir şekilde anlatmaktadır aslında.

BULGULAR ve SONUÇ

Lucian Freud, büyük reklamlarla öne çıkarılan ressamların aksine, bir derviş sabırla derinden ilerleyen ve çağdaş sanat dünyasındaki yerini perçinleyen bir sanatçıdır (Yılmaz, 2013: 418).

Sanatçının ilk dönem resimlerinin aksine, modelden yaptığı portrelerinde akıcılık ve netlik göze çarpar. Bu kararlılığı gösterirken her bir fırça vuruşu üzerinde uzun uzadıya düşündüğü açıkça gözlemlenmektedir. Kullanacağı rengin tonu, değeri ve yapının planlarını hacimlendirmek için kullanacağı gölge tonlarını adeta özenle belirler. Bu takıntılı derecede dikkatli boya işine rağmen, fırça vuruşlarında sert ve keskinliğin aksine yumuşaklık ve akıcılık vardır. Atölyesinde ağırladığı modelleri ile belirli ölçülerde duygusal bağı bulunmasına karşın onları boya ve fırçasıyla tuval üzerine geçirdiği birer et olarak gördüğünü söyleyebiliriz. Olgunluk dönemi portrelerinin ifadelerine, alegorik veya simgesel anlamlar katmaktan ziyade tamamıyla gözünün gördüğü biçimde betimlemeye çalıştığı yargısına varmak mümkündür. Böylelikle Lucian Freud'un portreleri, foto gerçekçi ve hiper realistlerin piyasaya hâkim olduğu bir dönemde ayrıcalıklı bir yer edinir kendisine.

Büyük ebatlı tuvallerinde, kendinden emin ve yoğun katmanlı fırça vuruşları, figürlerin omuzlarında yumuşaklık kazanmakta ve ten rengindeki sarı ve pembeler mavi-gri ile etkileri azaltılarak beden forma kavuşturulmaktadır. Freud'un portre ve bedenlerindeki ışık, ilk bakışta her ne kadar sade bir ten rengi ile boyanmış gibi algılandıkça da, resimlerine yoğunlaştıkça, çok güçlü ve tonlarla dolu bir paletten çıktıkları hemen fark edilir. Ochre sarısı, kırmızı ve bolca beyazla elde ettiği ten rengi, gölgelerde mavi-grilere, gren earth'e ve umber karışımlarına dönüşür.

Kilolu kadın portrelerinde etin kıvrımlarının aldığı gölgelerde dahi tonal geçişler göze çarpar.

Sanat tarihçisi Irving Sandler, Freud'un portrelerini tanımlama özelinde algısal realizm olarak çevirebileceğimiz *perceptual realism* teriminden söz eder (Britt, 2010: 389).

Freud'da plastik değerler adeta modelin emrindedir. Bütün tonlamalar bedenın kırılğanlığını vurgular. I. Dünya Savaşı gibi bir savaşıın sonuçlarıyla yüzleşmiş ve bir diğer savaşı da yaşamış bir sanatçı olarak (II. Dünya Savaşı) bedeni zaman ve şiddet ilişkisinden koparmamış, belki de koparamamış ve ona karşı direniş içinde kurgulamıştır. Modern sanatçıların aksine beden acıyı yüklenirken gösterilmemiş, sonuçları ile yüzleşmiş ve sürecin bütün yaralarını üstünde not almıştır. İlk dönemlerinden bu yana süregelen dışavurumcu etkiler sadece anın değil uzun bir zamanın belleğini tutar. Beden geçmişten taşınmış bir yaşamın, geleceğe bağlanan "et" ten köprüsü haline gelir. Burada beden, ruhun evi olarak yer alır. Aslında beden bu haliyle ruhun neye sahip olduğunu sergiler.

Kadın kendi başına çıplak değildir, seyircinin onu gördüğü şekilde çıplaktır der Berger (1999: 50). Lucian Freud'un resimlerindeki kadınlar da, sanatçının gösterdiği oranda çıplaktırlar. Çıplaklık bedenın değil beklide ruhun soyunmasıdır Freud'ta. Bu yüzden kendi ailesini de çıplak resimlemekten kaçınmaz ve modelle olan ilişkisini sadece bir bedenle olan sentetik bir sanatçı model ilişkisi değil, bütün yaşamışlıklara bir şahitlik haline getirir. Artık model ressamın paydaşıdır. Bütün hikâyesiyle kendini ortaya koyar.

Böylelikle, 1950 öncesi yapıtlarında görülen ressam merkezli dışavurumculuk yerini ressam ve modelin paylaştığı anlamsal bir dışavurumculuğa bırakır. Beden zamanın izini sürer. Bu yolculuktaki bütün değişimler ressamın tuvalindedir artık. Sanatçının değil modelin kutsandığı yeni bir yapıya geçiş yapılır. Bu yapı sadece yalın gerçeğe tutulan bir ayna olarak değil içinde gerçekliğin çok ötesinde değişkenlere sahip duygusal motivelerin de izini sürer.

Klasik sanatın yunan temelli idealize etme algısı Freud'da tam zıttına dönüşmüştür. Bedenler ve ruhlar bu dünyadan alabildiğine nasiplenmiş ve bunun bedelini ödemiş olarak karşımıza çıkar. Dünyadan bu bedenlere düşen paydır aslında çıplak olan. Beden idealist felsefenin aksine ruhun basit bir taşıyıcısı değildir ve ruhla beraber şekillenen, değişen katmanlar ve yüzeyler yaratır artık. Belki de bu yüzden tende, geniş düzlükler değil farklı tonlamalarla parçalanmalar yer alır. Ressam kişinin biyografisini adeta beden üzerinde bu yolla kurgulamaktadır. Hikâyeleri değil bedendeki sonuçları çıkarır karşımıza. Bu yüzden de portrenin en önemli ustalarından biri haline gelir.

Belli ki Freud, öne çıkaracağı ifadeyi sabırla kurgulamıştır. Bu onu, anın bütün tuzaklarından kurtararak geniş bir zaman diliminin olgun algısına bağlar. Dışavurum ya da ifadecilik sağlam bir analizin yöntembilimi haline gelir. Gerçekçi görünümün yapısal bütünlüğünü kaybetmeden bedenini arkasına yönlendirir izleyiciyi. Burada figürün değil anlamın da gösterildiği bir *yeni gerçekçilik* yaratır. Figürler hem asıllardır hem de ötesi. Sadece plastik değerlere değil bir yaşamın içine çeker izleyiciyi. Çağın anlık, güncel “oluşum” ve “performans” akımlarından uzakta zamana kalıcı izler bırakır.

KAYNAKÇA

- Berger, John, *Görme Biçimleri*, Yedinci Basım, Çev: Yurdanur Salman, Metis Yayınları, İstanbul, 1999.
- Britt, David, *Modern Art: Impressionism to Post-Modernism*, Thames & Hudson Ltd. London, 2010.
- Gombrich, Ernst, H., *Sanat ve Yanılsama: Resim yoluyla betimlemenin psikolojisi*, Çev: Ahmet Cemal, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1992.
- Howgate, Sarah, *Lucian Freud: Painting People*, Yale University Press, CT, USA, 2012.
- Lynton, Norbert, *Modern Sanatın Öyküsü*, İkinci Basım, Çev: Cevat Çapan ve Sadi Öziş, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991.
- Smith, Edward L., *Arttoday*, 10. Baskı, Phaidon Press Limited, London, 2007.
- Worringer, Wilhelm, *Soyutlama ve Özdeşleyim*, Çev: İsmail Tunalı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1985.
- Yılmaz, Mehmet, *Modernden Postmoderne Sanat*, İkinci Basım, Ütopya Yayınları, Ankara, 2013.

İŞLEVSEL BİR METİN TÜRÜ OLARAK KULLANMA KILAVUZLARI*

MANUALS AS A FUNCTIONAL TEXT TYPE

İnönü KORKMAZ**

Geliş Tarihi: 07.10.2015
(Received)

Kabul Tarihi: 12.01.2016
(Accepted)

ÖZ: Küreselleşme sonucunda uluslararası ticaretin ivme kazanmasıyla teknoloji ürünlerinin farklı ülkelerdeki tüketiciler tarafından da talep edilmesi mümkün olmaktadır. Bu durum ürünlerin kullanma kılavuzlarının çevrilmesi ihtiyacını doğurmaktadır ve kılavuzların içeriğinin doğru ve işlevsel bir biçimde hedef dilde yeniden üretilmesi de önem kazanmaktadır. Bu nedenle kullanma kılavuzlarının ait oldukları ürünlerin tüketicilerin gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde hazırlanmaları ve ürünlerin işlevsel bir biçimde kullanılmalarını sağlamaları gerekliliği ön varsayımıyla bu çalışmada; kılavuzların yazılmaları ya da çevrilmeleri süreci, olası hatalı kullanımlar sonucu doğabilecek kazalar ile istenmedik durumların önüne geçilebilmesi ve bu çerçevede kullanma kılavuzlarının teknik bir metin türü olarak hangi özelliklere sahip oldukları ve içerikleri hakkında bilgi verilmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kullanma kılavuzları, işlevsellik, teknik çeviri, teknik metinler.

ABSTRACT: The development of international trade as a result of globalization enables the demand of technological products by consumers in different countries, which necessitates the translation of manuals and therefore, accurate and functional reproduction of the content of manuals in target language becomes significant. Given the provision that the manuals should be prepared in a way to fulfill the needs of consumers and to enable functional use of these products, the present study aims to provide information regarding the preparation of manuals, the process of their translations, accidents emerging as a result of possible misuses, preventing unwanted conditions, and the characteristics and content of manuals as a technical text type.

Keywords: Manuals, functionality, technical translation, technical texts.

1. GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmekte olduğuna tanıklık etmekteyiz. Bu gelişimi hızlandıran etmenlerin başında bilim ve teknoloji alanında üretilen bilginin kısa sürede aktarılabilmesi sayılabilir. Bilimsel ve teknolojik alanlardaki bilginin aktarılabilmesi için farklı kanalların (yazılı, sözlü, görsel ve işitsel) kullanılmasının yanı sıra farklı metin türlerinin de etkili bir biçimde kullanıldığını görmekteyiz. .

* Bu çalışma İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Doktora programında İnönü Korkmaz tarafından yazılan ve Prof. Dr. Mine Yazıcı'nın danışmanlığını yürüttüğü "Teknik Metinlerde İşlevsellik: Kullanma Kılavuzları'nın Çevirileri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, inonukorkmaz@hotmail.com

Teknolojik gelişmelerin ürünleri olan elektrikli/elektronik cihazların kullanımları konusunda tüketicilere yardımcı olmayı hedefleyen bu metinler farklı bilim alanlarında üretilen bilginin uygulama alanlarında sıradan bireylere aktarılmasını da sağlamaktadır. Bu çalışmada metin türü olarak teknik metinler başlığı altında ele alınacak olan “*kullanma kılavuzları*”nın da teknolojik gelişmelere ayak uyduracak biçimde hazırlanmasını gerektiği düşünülmektedir. İşlevsellik ve bilgi bakımından yetersiz kılavuzlar ait oldukları ürünlerin kullanımı sürecinde tüketicilerin sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Örneğin kullanım hatalarından kaynaklanan yaralanma, can ve mal kaybı gibi istenmedik sonuçlar ortaya çıkabilmektedir.

Bu bakımdan kullanma kılavuzlarını işlevsellik açısından inceleyen kuramsal çerçeveye genel bir bakış sunmak faydalı olabilir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak adına Hans J. Vermeer’in Skopos Kuramı’ndan yararlanılacaktır. Metin türü olarak teknik metinler ele alınacak ve kullanımlar kılavuzları skopos kuramı ile analiz edilecektir.

2.1. “Skopos” Kuramı

Vermeer’e göre çeviri salt dilbilimsel bir süreç değildir ve ayrıca dilbilim tek başına çevirinin doğasını anlamamıza yardımcı olamamaktadır (Reiss, 1984). Kendisi çevirinin bildirişimsel sözlü ya da sözsüz işaretlerin bir dilden başka bir dile aktarım süreci olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra çeviri bir insan eylemi türüdür olsa da diller arasında salt bire-bir aktarım süreci olarak görülmemelidir. Çünkü belirli bir durumun kültürlere göre farklı biçimlerde algılanması mümkün olabilmektedir. Vermeer bahsedilen bu çeviri eylemini belirli bir durumda kasıtlı ve bir amacı olan eylem olarak görür ve çeviri sözlü ya da sözsüz unsurları içerebilecek ve bir kaynak metne dayalı çeviriye ilişkin eylem (*translational action*) biçimi olarak algılanması gerektiğinden bahseder.

Çeviri bir eylemdir ve bu eylem kaynak kitle ve erek kitle arasında iletişimi sağlamada karşılıklı etkileşimi gerektirir. Bu karşılıklı etkileşim *çeviriye ilişkin eylemin* bir parçası haline gelir. Diğer tüm eylemler gibi bu eylemin de sonucunun olması kaçınılmazdır. Çeviriye ilişkin eylemin sonucunda “*texteme*” yani “*erek metin*” elde edilirken, “*çeviri eylemi*” sonucunda “*translatum*” adı verilen, işlevi olan bir metin ortaya çıkar. Fakat çeviri eyleminin “*texteme*” ile sona erdiğini söylemek yanlış olur çünkü bu süreç sonunda metnin erek metin okuruna ulaşmasıyla birlikte okuyucunun gerçekleştireceği bir dizi yeni eylem ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, “*translatum*” olarak adlandırılan metin, çevirinin (*texteme*) okuyucudan okuyucuya farklı bir işlevi yerine getirmesiyle işlevsellik kazanacaktır.

Burada Vermeer tarafından yukarıda bahsedilen kavramlardan beslenerek ileri sürülen ve çok geniş anlamıyla bir amaç doğrultusunda çeviri yapmaktan söz eden Skopos kuramına değinebiliriz. Kuramın bu biçimde algılanmasında “*Skopos*” sözcüğünün Yunanca’da “*amaç, erek*” anlamına gelmesinin büyük payı vardır. Ancak bu “*amaç*” sözcüğü (skopos) tek bir anlam ifade etmekten ötedir; Vermeer’e göre *çevirmen’in niyeti, çeviri metnin amacı ve çevirinin işlevi* biçimlerinde genişletilebilmektedir (Vermeer, 2007, s. 3-10). “*Bir metin kesin ve kısa vadeli bir “amaç” ya da genel, belki de uzun-vadeli bir “hedef” için üretilir.*” (Vermeer, 2007, s. 4). Vermeer için “*amaç*” çevirmenin hedeflediği “*ereğe*” varmak maksadıyla bir dizi eylemin yerine getirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu süreçte erek-metin üreticisi olarak çevirmen, çift-kültürlü bir uzman, belli bir amaç ve erek kitle için bir metin üretmeyi bilen kişi olarak görülür. Metnin skoposu, çevirmen ile işveren, çevirinin tasarımı için gerekli olan hedef ve stratejiler konusunda anlaşması çerçevesinde tasarlanan çevirinin hedefidir. Skopos, çevirinin ne amaçla tasarlandığını çıkartabilecek biçimde açıkça belirtilebilir – çoğu durumda belirtmelidir de. Sonuçta, amaç, skopos ve işlev çeviri sürecine dahil olan kaynak metin üreticisi, işveren, çevirmen ve erek metin alıcısı gibi bireyler tarafından metne yüklenen kavramlar olarak değerlendirilebilir (Vermeer, ibid.).

Skopos kuramına göre çevirmen işlevsel bir role sahiptir. Çünkü çeviri sürecini belirleyen etmenleri belirlemektedir. Ayrıca, yine bu kuram, çevirmen ile işveren, çevirmen ile kaynak metin üreticisi ve çevirmen ile erek metin okuru arasındaki ilişkileri öne çıkarmaktadır. Her ne kadar, çevirinin amacını işveren belirlese de, kültürlerarası iletişim *uzmanı* olarak çevirmen bu amacın erek kültürde işverenin amacına en uygun olacak bir biçimde yerine getirilmesini sağlamakla yükümlüdür. Bunun yanı sıra, çevirmen işverenin amacını belirlemesinde ve bu amacın erek kültürde gerçekleşip gerçekleşmeyeceği konusunda onu yönlendirmesi de gerebilir çünkü çeviri metnin erek kültürde aynı işlevi görüp görmeyeceği hakkında işverenin herhangi bir bilgisi bulunmayabilir. Sonuç olarak bu kuramla, çevirmenin görünür bir kimliğe büründüğü ve eylemlerinin esas hedefinin erek dizgede çevirilere işlevsellik kazandırmak olduğu anlaşılır.

Buradan da anlaşılacağı üzere çeviri türünü belirleyen temel etmen, kaynak metinden ziyade çeviri sürecinin amacıdır. Nord’un da (2010, s. 120-128) belirttiği gibi amaç odaklı ya da işlevsel yaklaşım (Skopos kuramı için kullandığı ifade) çeviribilimin ilgisi artık bildirişimsel oluşumlar olarak görülen metinlere doğru kaymaktadır ve bu oluşumların (yani metinlerin) biçimi yalnızca kültürel normlar ya da uzlaşımlarla değil metinlerin içinde buldukları durumlar ve kimler tarafından kullanıldıkları ile belirlenmektedir. Bir başka deyişle, artık metinleri ele alışımızda etkin rolü sadece kullanılan dil yapıları, seçilen sözcükler, vs. değil,

metinlerin gerçekleştikleri koşullar, kimlerin bu metinleri gerçekleştirdikleri ve en önemlisi ne amaçla gerçekleştirdikleri, hangi işlevlere hizmet etmeyi öngördükleri gibi etmenler artık hemen hemen eşit oranda belirleyici konumuna yükselmiştir. Böylece işlevsellik, profesyonel uygulamaların isteklerini karşılar konuma yükselmektedir. Bunu gerçekleştirebilen yetkin ve sorumlu çevirmenler mesleklerinin imajını daha olumlu bir resme dönüştürebilirler.

2.2. Teknik Çeviri

Günümüz çeviribilim bütüncesinde *bilimsel çeviri* (*scientific translation*) ile *teknik çevirinin* (*technical translation*) genellikle bir arada kullanılan iki yakın kavram olduğunu görmekteyiz. Dahası bazı durumlarda iki kavramın birbirinin yerine kullanılması gibi bir yanılgıya da düşüldüğüne tanık olmaktadır. Jody Byrne (2006, s. 7), bu temel hatanın durumu daha da karmaşık bir hale getirdiğini ve aslında *teknik çeviri* ile *bilimsel çevirinin* aynı olmayıp birbirleri ile kıyaslanamayacağını dile getirmektedir. Byrne'a göre sözcüklerin (bilimsel – teknik) yalnızca anlamlarına bakarak sorunu çözmek mümkündür. Türk Dil Kurumunun çevrimiçi sözlüğünde “*bilimsel*” girişi için; “*Bilimle ilgili, bilime dayanan, ilmi*” açıklaması bulunurken, “*teknik*” sözcüğü için en genel anlamda dört farklı açıklama bulunmaktadır;

“1. Bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi. 2. Fizik, kimya, matematik vb. bilimlerden elde edilen verileri iş ve yapım alanında uygulama. 3. Bu uygulamaya dayanan, bu uygulamaya ilişkin. 4. Yol, beceri, yöntem.” (TDK, 2014).

Bu açıklamalara baktığımızda “*teknik*” kavramının “*bilimsel*” kavramı ile en yakın ilişkide olan açıklamasının “... bilimlerden elde edilen verileri iş ve yapım alanında uygulama” olduğunu görebilmekteyiz. Fakat bu açıklamada bile “*bilimsel*” ile “*teknik*” kavramlarının arasındaki keskin bir ayrımı görebiliriz. “*bilimsel*” olan beslendiği bilime dayanan, onun ile ilgili olan ve bilinmeyi açıklamaya yarayan anlamlarına çekilebilmektedir. “*Bilimsel çeviri*”nin malzemesi olan bilimsel metinler ise bilinmeyi arama ve bulma, var olan bilginin sorgulanması, yeni fikirlerin denenmesi, keşiflerde bulunma gibi daha teorik bir amaca hizmet ediyor gibi görünmektedir.

Oysa “*teknik*” ile nitelendirdiğimiz bilimin ortaya koyduğu ya da ürettiği bilgiyi kullanarak bir iş ya da ürün ortaya çıkarmanın yollarını göstermek anlamında yorumlanabilmektedir. Dolayısıyla “*teknik çeviri*”nin malzemesi olan teknik metinlerin, bir bilim dalında üretilen bilgi birikimi sonucu ortaya çıkarılan ürün ya da malzemenin uygulamada nasıl insanların hizmetinde kullanılacağı, bu kullanım sürecinde kullanıcıların nelere dikkat etmesi ya da kullanım sürecinde

karşılaşılabilecek tehlikeli ya da sakıncalı durumlar ve bunlara karşı alınabilecek önlemler gibi daha pratik bir amaca hizmet ettiğini görmekteyiz.

Bahsettiğimiz bilgiler ışığında teknik bir metnin amacını irdeleyecek olursak, yukarıda değinilen amaçların ya da hedeflerin yerine getirilmesinin ardından, kuramsal bilginin insanlığın yararına kullanılması için gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda elde edilecek ürünlerin ya da hizmetlerin insanlar tarafından en iyi ve en verimli bir biçimde nasıl kullanılacağına betimlenmesine varırız. Byrne'ın da belirttiği gibi (2012, s. 59), kullanım kılavuzları, yani teknik metinler, “*eğitici belgeler*”dir. Bu yüzden, teknik metinler kullanıcının (metnin okuru) nasıl hareket etmesi, ne yapıp yapmaması konusunda eğitmek amacı güderler.

Özetlemek gerekirse, teknik ve bilimsel metinler birbirine çok yakın temas içinde bulunur ve bilim ile teknik başlıkları ile birbirinden ayrılırken aslında benzer bilgi birikiminden yararlanıp yalnızca uygulama ve kuramsal çalışmalara yönelik olarak farklı ürünler çıkarırlar. Teknik ve bilimsel bilginin aktarılması amacıyla gerçekleştirilen teknik ve bilimsel metinler kapsamına ne gibi metinlerin girdiğini açıklığa kavuşturmanın ardından kullanma kılavuzlarının ne denli teknik metinler olduklarını irdelemekte fayda var. Byrne'ın (2012) teknik çeviri ile bilimsel çeviriyi detaylı bir biçimde karşılaştırdığı çalışmasında bilimsel ve teknik metinlerin büyük bir çoğunluğunun şu başlıklar altında toplanabileceğinden bahsetmektedir:

- a) *El Kitapları (manuals)*
- b) *Başvuru formları ve teklifler (applications and proposals)*
- c) *Raporlar ve bilimsel makaleler (reports and scientific papers)*
- d) *Düzenleme ve Mevzuat belgeleri (regulatory documents)*
- e) *Popüler bilim üzerine metinler (popular science) (Byrne, 2012; 58-59)*

Listenin ilk sırasında bulunan “*el kitapları*”nın kapsamı yemek tariflerinden rehber kitapçıklara kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. “*el kitapları*” genel olarak herhangi bir konuda bilgi sahibi olmak ya da herhangi bir şeyin nasıl doğru yapıldığını öğrenmek konularında okurlara yardımcı olan eğitim araçları gibi görülmektedir (Byrne, 2012; 59). “*Başvuru formları ve teklifler*”, hem bilimsel hem de teknik metin kategorisine girebilecek metinler olarak görülmektedir (Byrne, 2012; 62). Bunun sebebi ise bu tür metinlerin herhangi bir bilim alanında üretilen bir fikir ya da ürün hakkındaki patent başvuru metinlerinden başlayarak bir ticari işletmenin hizmet ya da ürün satışı için olası müşterilere sunacağı teklif metinlerine kadar uzanan geniş bir çeşitliliğe sahip olmasıdır.

Benzer biçimde “*raporlar ve bilimsel makaleler*” de hibrid bir yapıya sahiptirler.

Örnek 1: *Güney’in (2011, et al.) editörlüğünde gerçekleştirilen teknik raporun ‘içindekiler’ listesi.*

İÇİNDEKİLER		Sayfa
1.	ÖNSÖZ.....	3
2.	GİRİŞ.....	4
3.	BÖLGENİN SİSMİK ÖZELLİKLERİ VE SON DEPREMLER.....	6
3.1	Van ve Çevresindeki Tektonik Yapı.....	6
3.2	Van Depreminin Jeolojik Açıdan Yorumlanması.....	8
3.3	Van Depreminin Tektonik ve Depremsellik Açısından Değerlendirilmesi.....	10
4.	VAN DEPREMİNİN TİTREŞİM KARAKTERİSTİKLERİ VE MÜHENDİSLİK ÖZELLİKLERİ.....	15
4.1	Deprem İvmesinin Karakteristikleri.....	16
4.2	Tepki Spektrumları.....	20
4.3	Azalım İlişkisi.....	22
4.4	Zemin Problemleri ve Temel Sistemleri.....	23
5.	BÖLGEDE YAPILAN İNCELEME VE DEĞERLENDİRMELER.....	25
5.1	Zemin İncelemesi.....	25
5.2	Malzeme İncelemesi.....	27
5.3	Yapısal İncelemeler.....	31
5.4	Kırsalda Yapılan Yapısal İncelemeler.....	48
5.4	Alt Yapı İncelemesi.....	52
6.	DEĞERLENDİRME, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	57
	KAYNAKLAR.....	61

23 Ekim 2011’de Van ilinde meydana gelen 7.2 büyüklüğündeki depremin ardından Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi öğretim üyelerinden Güney’in editörlüğünde farklı bilim alanlarından (İnşaat Mühendisliği, Yapı İşleri, Hidrolik ve Geoteknik gibi) bir grup bilim insanının gerçekleştirdiği teknik inceleme raporu (Güney, 2011) içeriğine bakıldığında bu metnin hem bilimsel (bkz. Örnek 1) hem de teknik metin olarak nitelendirilebileceğini görmek mümkündür. Örnek 1’deki “içindekiler” listesinde de açıkça

görüldüğü gibi genelde bilimsel çalışmalarda (tez, makale, kitap, vs.) bulunan önsöz, giriş, bölüm ana başlıkları, değerlendirme, sonuç ve öneriler ile kaynakça gibi temel bölümler bulunmaktadır.

2.2.1. Teknik Metin Örneği Olarak Kullanma Kılavuzları

Teknik metinlerin bir alt alanı olarak kullanma kılavuzlarının bölümleri arasında ürünlerin kim tarafından üretildiği ya da ithal edildiği, ürünün teknik özellikleri, kullanımı konusunda bize yardımcı olabilecek bilgi ve talimatlar, kullanım esnasında çıkabilecek sorunlar ve onların çözümleri, üretici / ithalatçı firma ile tüketici arasındaki ilişkinin niteliğini belirten yasal çerçeve gibi doğrudan uygulama odaklı veriler sayılabilir. Ülkemizde tüketicilerin kullanımına sunulan malların kullanım kılavuzlarına yönelik 29029 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan “*Tanıtmaya ve Kullanma Kılavuzu Yönetmeliği*” bu tür metinlerin içermesi gereken bilgilere değinerek bir bakıma bu tür metinlerin içeriği ile ilgili bir çerçeve oluşturmaktadır (Resmi Gazete, 13 Haziran 2014).

Ayrıca bilimsel metinlerde tanık olmayacağımız şekilde kılavuz metinleri ile okur arasında mesafe bulunmaz ve okuru da dahil edici bir söylemi olabilir. Fakat bilimsel metinler kadar olmasa da, okur ya da kullanıcıyı korumayı

amaçlamasından ötürü kimi yerlerde emir kipi ile okur ile arasındaki mesafeyi açıp (Örn. ***Fişi prize takın!***) buyurucu ve kesin bir dille okur üzerinde otorite kurmayı hedefleyebilmektedir. Özellikle “talimatlar” bölümlerinde karşılaşılan bu durum, okuru bir eylemi yerine getirmeye ya da “*Güvenlik*” başlığı altında bir eylemi yapmamaya yönelik olduklarından, üründen en verimli bir biçimde yararlanması ve kullanım süresince kötü sonuçlar doğurabilecek olayların gerçekleşmesini önlemek amacı gütmektedirler.

Teknik metin türü olarak kullanma kılavuzlarının yapılarını irdelediğimizde belirli bir bölümlendirmenin varlığından söz edilebilir. Makro düzeyde gerçekleştirilen bu bölümlendirmenin de genel olarak ürün hakkında bilgi, ürünün kurulumu ve kullanımı, güvenlik, olası sorunlar ve çözümleri, ürün garantisi ve teknik destek (teknik servis listesi) gibi konular üzerine gerçekleştirildiğini görmek mümkündür.

Kullanma kılavuzları, ait olduğu ürünün özelliklerine bağlı olarak pek çok farklı türde veri içerebilmektedir. Bunları genel olarak ürünün tanımı, ürünün yapısı, ürünün yapı şeması, ürün ile ilgili görseller, ürünün üzerinde bulunan gösterge, anahtar, düğme, buton ve diğer elemanların detaylı bir sunumu, farklı bölümlerden oluşan ve bir araya getirilmesi gereken bir ürün ise bunların nasıl bir araya getirileceğini gösteren resimler, çizimler ya da talimatlar olarak sınıflandırabiliriz.

“*Ürünün kurulumu*” ile ilgili bölümlerde ise (kullanıma hazır olmayan ve kurulum gerektiren ürünler için geçerli) okura ürünün nasıl en güvenli ve kolay biçimde kurabileceği hakkında bilgiler sunulmaktadır. Bu gibi bölümlerde de görsel öğeler ile (çizimler, şemalar, resimler gibi) destekli olarak ürün ve ürün bileşenlerinin birbirleri ile olması gereken bağlantıları (kablo bağlantıları gibi) açıkça gösterilmektedir.

“*Ürünün kullanımı*” ile ilgili olan bölümlendirme ürünün işlevleri ile doğru orantılı olarak karmaşık ya da basit olabilir. Ürün çok fazla işleve sahip ve karmaşık bir yapıdaysa, kullanma kılavuzunun ürünün kullanımı ile ilgili olarak daha fazla bilgi barındırması beklenir. Aynı şekilde ürünün basit bir yapıya ya da görece karmaşık olmayan bir mekanizmaya sahip olması durumunda ürünün kullanma kılavuzunda daha az sayıda talimat bulunabilir. Böylece ürünün kullanımı ile ilgili bölümler de daha kısa olabilir.

Kullanma kılavuzları satın alınan ürünleri güvenle kullanmak için genel olarak “*güvenlik*”, ya da “*güvenli kullanım*”, “*dikkat edilecek hususlar*”, vs. gibi başlıklar altında güvenli kullanım talimatlarını içermektedirler. Özellikle belirli bir elektrik gerilimi ve akımı üzerinde çalışan elektrikli cihazların kullanımı için son derece önemli bir bölümdür ve belirli yasa ve yönetmeliklerle zorunlu

kılınmaktadır. Hatta bazı durumlarda güvenlik konusunun önemini daha da artırmak için üretici firmalar görsellerin de yardımıyla kullanıcıların ürünü kullanırken can ve mal kaybını engellemek üzere yapmaları ya da yapmamaları gerekenleri açıkça göstermek ihtiyacı duyarlar. Bu gibi bölümler ayrıca üretici firmaların da yararına. Çünkü yanlış kullanım sonucu ortaya çıkabilecek maddi ve manevi kayıplarda firmanın sorumlu tutulmaması için bu gibi uyarılar yargı sürecinde hangi tarafın kusurlu olduğunu ispatlamada kanıt niteliği taşıyabilmektedir.

Sorunlar ve Çözümleri gibi bir başlıkla kullanma kılavuzları kullanıcıların ürünü kullanırken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümleri ile temel ve basit sorunlara yer vermektedir. Temel ve basit sorunlardan kastedilen ise, kullanıcının kendi başına düzeltebileceği sorunlardır. Özellikle elektrikli cihaz ya da ürünlerde elektrik şoku riski bulunabildiğinde bu gibi sorunlar ürünlerin sökülmesi veya parçalarının ayrılması gibi kapsamlı işlemleri içermemektedir. Kimi ürünler ise uzman ya da deneyimli teknisyenler tarafından müdahale edilmesi gereken hassas ve çabuk kırılabilen parçalara sahiptir ve daha büyük masraflara neden olabilecek arızaların oluşması riskine sahiptirler.

Ürünlerin kullanımı sürecinde ortaya çıkabilecek maddi ve manevi zararların bazıları yanlış kullanım hatalarından diğerleri ise ürünlerdeki üretim hataları ya da kurulum hatalarından kaynaklanmaktadır. Bu gibi durumlar için firmalar çeşitli uzunlukta zaman süreleri içinde ürünlerinin doğru kurulumlarının yapılması ve doğru kullanılmaları şartı ile ürünleri garanti kapsamına almaktadırlar. Kullanma kılavuzlarında da bu garanti kapsamı hakkında bilgi verilen bölümlerin bulunması doğaldır. Ancak her ürün aynı şartlar ve süreler için garanti kapsamına alınmamaktadır. Burada belirleyici faktörler arasında ürünlerin ne tür malzemelerden yapıldığı (dayanıklı tüketim mamulleri ya da dayanıksız gibi) ve işlevlerinin kullanımı sıklığı ve sık kullanımlardan hangi ürün parça ya da bileşenlerinin ne kadar süre dayanabilecekleri gibi kriterler sıralanabilir.

Üretici firmalar hem kendi sorumluluklarını hem de tüketicilerin sorumluluklarını hatırlatmak amacıyla kullanma kılavuzlarına “**garanti kapsamına giren ya da girmeyen durumlar**” başlıklarını ekleyebilirler. Çünkü garanti ile ilgili bölümler tüketici ile üretici arasında hukuki bir bağ oluşturur ve karşılıklı olarak tarafların yükümlülükleri yerine getirdikleri müddetçe herhangi bir sorun yaşanmamasını sağlamaya yönelik bir nevi sözleşme niteliği taşır.

Bunun yanı sıra üretici firmaların anlaşmalı oldukları yetkili servisler, kullanıcıların tek başlarına müdahale edemedikleri sorunlarla karşılaşması ya da büyük arızaların meydana geldiği durumlarda devreye girer. Kullanma kılavuzlarında bu servislerin iletişim bilgilerinin de bulunması gerekmektedir. Bazı durumlarda tüketicinin bulunduğu bölgede yetkili bir servis bulunmayabilir, ancak

üretici firma tüketici için ülke genelinde, mümkün olmadığı durumlarda en yakın servis iletişim noktasının konumu ve iletişim bilgilerini vermesi gerekmektedir. Yine belirli yasa ve yönetmelikler çerçevesinde ticareti yapılan ürünlerin teknik servis desteklerinin tüketiciye zamanında ulaşması teminat altına alınmıştır.

2.2.2. Kullanma Kılavuzu Türleri

Kılavuz metinleri kapsamına farklı türlerde ürün, hizmet, ticari mal, araç, alet, cihaz vs. nin kullanımı, tüketimi, kurulumu, işletilmesi vs. konularında tüketici ya da müşteri olarak adlandırılacak hedef kitleye gerekli bilgiyi sunan her türlü yazılı, sözlü, görsel içerikli, işitsel içerikli ya da hem görsel hem de işitsel içerikli metin girebilmektedir. Burada kullanmakta olduğumuz metin kavramı en genel anlamda kullanılan yazılı ve kâğıda dökülmüş sözcüklerden oluşan metin olarak sınırlandırmamalıyız. Bu metinler bazen dijital ortamda (CD, harici ya da dâhili bellek içinde), bazı durumlarda çevrimiçi olarak (özellikle yazılım ürünlerinin kullanımı hakkında üretici firmaların resmi internet sayfalarında) ya da bazen video formatında da karşımıza çıkabilmektedir.

Kullanma kılavuzları içerik zenginliği bakımından da farklılık gösterebilir. Bir teknik metin olarak kullanma kılavuzunun içeriğini ve ne denli kapsamlı olacağını öncelikle ait olduğu ürün belirlemektedir. Örneğin karmaşık işlevleri olan ve hassas aksamları ile parçalara sahip, profesyonel kullanıcılara yönelik bir fotoğraf makinesinin kılavuzu ile çok genel kullanıcılara yönelik ve görece daha basit işlevleri olan bir fotoğraf makinesinin kılavuzu içerik bakımından birbirinden oldukça farklı olacaktır. Ya da yalnızca pil şarj etmek için kullanılan ve başka işlevi olmayan bir şarj cihazı hakkında hazırlanacak olan bir kılavuz metni tek bir sayfalık metin ve hatta bazı durumlarda ürünün ambalajının üzerine basılacak talimatlar listesi ve çizim ya da resim gibi eklenecek görsel öğelerle ürünün nasıl kullanılacağı tüketiciye anlatılabilir.

Ürünlerin özelliklerine göre kılavuzları sınıflandırmak gerekirse Başlangıç Kılavuzu, Hızlı Başlangıç Kılavuzu, Kurulum Kılavuzu / Yükleme Kılavuzu, Hızlı Kurulum Kılavuzu, Montaj Talimatı / Kılavuzu, Kısa Kılavuz, Kısa Kullanma Kılavuzu, Kullanıcı El Kitabı (Kitapçığı), E-Kılavuzlar ve Kullanma Kılavuzu gibi kılavuz türlerinden bahsedilebilir.

3. İNCELEME

Özellikle çeviri gibi dilsel bir olgunun incelenmesi söz konusu olduğunda, Kussmaul'un (1995;55) da vurguladığı üzere bir takım parametreler arasındaki bağın incelenmesi gerekir. Bu parametreleri dilsel olgunun gerçekleştiği *durum* (situation), *dil kullanıcısı* (language user) ve *metin* (text) olarak betimlemek mümkündür (Kussmaul, ibid.). Herhangi bir dil ürününün (yazılı ya da sözlü) gerçekleştiği durum, kimin tarafından üretildiği, kim için üretildiği ve bu ürünün

niteliği gibi kavramlar arasında bir ilişkinin var olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu durumda, hangi dil çifti arasında gerçekleşmiş olursa olsun çeviri eylemi sürecinde de benzer bir bağın farklı biçimlerde de olsa varlığını sürdürdüğü düşünülebilir.

Dilin kullanımıyla ortaya çıkan *durum*'a bağlı olan boyutlar (situational dimensions) House tarafından iki başlık altında toplanmaktadır; *Dil kullanıcısının boyutları* ve *dil kullanımının boyutları* (House, 1977;42, içinde Kussmaul, 1995;55). Dil kullanıcısı ile ilgili boyutlar arasında da dil kullanıcısının *coğrafi kökeni*, *sosyal sınıfı* ve *zaman* gibi boyutlar yer almaktadır. Dil kullanımı ile ilgili boyutlar arasında ise dilin kullanıldığı *ortam* (medium – yazılı, sözlü, vb. gibi), *katılım* (participation), *sosyal rol bağıntısı*, *sosyal tavır* ve *uzmanlık alanı* (province) sayılabilir.

Herhangi bir kullanma kılavuzunun dil kullanıcısının *coğrafi kökeni* de benzer biçimde diğer tüm metinlerde olduğu gibi ayrıca metnin beslenmiş olduğu kültür ile de sıkıca bağıntılıdır. Bireyin, yaşadığı çevrede zamanla ister bilinçli öğrenme yoluyla isterse kendiliğinden edinilmiş olsun, bu birikimi benzer konular hakkında ya da olgular üzerine diğer coğrafyalarda yaşayan bireylerden farklı biçimde kullanması ya da benzer durumlarda farklı düşünmesi ve buna bağlı olarak da farklı tepkilerde bulunması söz konusu olabilmektedir. Yine kültürel birikimin sonucu olarak belirli değer yargılarının ya da geleneklerin sonucunda oluşan bu farklılaşım, bireyin yaşamında karşılaşılabileceği sorunları diğer toplumların bireyleriyle karşılaştırıldığında farklı biçimlerde çözümlenmesini gerektirebilir. Batı kültürleri ile Doğu kültürlerinin kullanma kılavuzları söz konusu olduğunda farklı yaklaşımlara sahip olduğundan bahsedilmektedir (Kussmaul, 1995; 75). Örneğin el işçiliğinin pahalı olmasından dolayı çamaşır makinesi gibi kurulum gerektiren ürünlerin kurulum kılavuzları Almanya gibi ülkelerde kılavuzların içinde bulunduğu görülmektedir. Diğer yandan Endonezya gibi görece daha az gelişmiş ülkelerde çamaşır makinesi alabilecek kadar maddi gücü olanların genelde bu tür kurulum işlerini kendilerinin yapmadığı ve işçilik ücretlerinin düşük olması sonucunda teknik elemanlar tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu durumda da kılavuz metinlerde genelde kurulum işlemleriyle ilgili bölümlerin bulunmadığı görülmektedir (Kussmaul, ibid.).

Diğer yandan kullanma kılavuzu okurlarının *sosyal sınıfı* da diğer metin türlerinde olduğu gibi çeşitlilik gösterebilmekte ve bu durum hem teknik metin yazarları hem de çevirmenler tarafından göz önünde bulundurulması gereken etmenler arasında yer alabilmektedir. Ekonomik alım gücünün her bireyde aynı düzeyde olmaması her bireyin ne yazık ki her ürünü satın alamamasında neden olmaktadır. Bunun da ötesinde bireylerin aynı coğrafya sınırları içinde bile farklı sosyal sınıflara ait olmaları, tüketim alışkanlıklarında farklılaşmalara neden

olmaktadır. Böylece de üretici firmaların tüketicilerinin sosyal sınıflarına göre ürünlerini nasıl pazarlaması gerektiği ve bunun sonucunda da ürünlerin kullanma kılavuzlarının hazırlanmasında hedef okur kitlesinin sosyal sınıfının da değerlendirilmesi gibi konulara dikkat etmeleri gerektirmektedir.

Dil kullanımıyla ilgili diğer boyut ise *zaman* olarak nitelenmektedir ve bu çalışma kapsamında kılavuz metninin hazırlandıkları ve tüketicilere ulaştıkları zaman olarak değerlendirilebilir. Uzun zaman önce yazılmış bir yazın eserinin ilk çevirisi ile günümüzde gerçekleştirilen çevirisi arasında bir takım farklılıklar doğal olarak değerlendirilebildiği gibi teknik metin türü olarak kullanma kılavuzlarının çevirisinde de zamana bağlı olarak farklılıkların meydana gelmesi mümkündür. Herhangi bir yazın eseri için üretildiği toplumun sosyal yapılarındaki gerçekleşen değişimler, yine aynı toplumun genel düşünce biçimindeki değişimlerin sonucunda bireylerin olaylara ya da belli başlı kavramlara karşı yaklaşımlarındaki değişimlerin o eserin yazıldığı dönemden görece daha farklı bir biçimde yorumlanması mümkündür. Buna benzer biçimde bilim çevrelerindeki gelişmeler, yeni icatlar, teknolojik alanlardaki ilerlemeler sonucunda teknik metinlerde de değişikliklerin gerçekleşmesi doğal bir sonuçtur. Örneğin son yıllarda tanıklık ettiğimiz dokunmatik ekran teknolojisinin gelişimi artık ekran üzerinde parmakların hareket ettirilmesiyle belli başlı işlevleri gerçekleştirmek mümkün olabilmektedir. Daha önce kullanılan telefonların ekranların altında menülerinin kontrolü için tuş takımları kullanılmaktaydı ve tuşlara verilen nümerik ya da alfabetik kodlamalar ile farklı işlemler için komutlar belirtilebilmekteydi. Eski teknoloji ürünü tüm cep telefonlarının üzerinde yeşil ve kırmızı renkte ahize simgesinin bulunduğu iki temel işlev tuşu bulunmaktadır. Yeşil olan çağrı gerçekleştirmek ve gelen çağrıları cevaplamak için kullanılırken kırmızı olan çağrıları reddetme ve çağrıları sonlandırmak için kullanılır. Modern telefonlarda bulunan gelişmiş ekranlarda çoğunlukla telefonun ekranında yeşil ve kırmızı renkte telefon ahizesi ikonları belirlemekte ve aynı işlevler için bu ikonların ekran üzerinde sürüklenmesi yeterli olmaktadır. Bazı telefon üreticilerinin yeni teknolojiye ayak uydurmakta zorluk çeken yaşlı kullanıcılar için geleneksel ekran teknolojisini de içeren modeller ürettiği gözlemlenmektedir.

Diğer yandan *dil kullanıcısı* kavramı altında, bir kullanma kılavuzu yazarından, burada teknik metin yazarı olarak da nitelendirilebilir ve okur (yani ürünün kullanıcısı) olarak iki tarafın varlığından söz edilebilir. İletişim bağlamında ise bu iki tarafı iletinin kaynağı ve o iletinin alıcısı olarak değerlendirmek mümkündür. Çeviri sürecini göz önünde bulunduracak olursak kaynak metin yazarının iletisini alıcıya, diğer bir deyişle tüketiciye iletecek olan çevirmenin hem kaynak metin yazarı hem de hedef metin yazarı olarak bu iki dil kullanıcısı arasında iletişim uzmanı görevini üstlendiği görülmektedir. Bu doğrultuda özellikle

erek metin alıcısı olarak tüketicinin genel özelliklerini ve gereksinimlerini çevirmenin iyi özümsemiş olması çevirinin başarısında önemli bir etmendir. Çevirmen, kullanma kılavuzlarının evirişi sürecinde bir kılavuzun ait olduğu ürünün kullanıcısının ne gibi bir beklenti içinde olduğunu saptayabilmelidir. Dilsel üretimin bir sonucu olan kullanma kılavuzu metninin alıcısı olarak tüketicinin, başka bir deyişle dil kullanıcısının özellikleri, sadece kılavuzların çevirisi sürecinde değil aynı zamanda kaynak dilde yazılması sürecinde de dikkate alınması gereken etmenlerden biridir. Kullanıcıları özellikler arasında tüketicinin ürün hakkında önceden edinmiş olduğu bilgi birikimi, okuryazarlık düzeyi, yaş aralığı, kültürel birikimi, teknik metinler hakkındaki bilgi seviyesi ve teknik dil becerisi gibi özellikler sayılabilir. Bu gibi özelliklerin üretici firmalar tarafından daha ürünlerinin tasarım aşamasından başlayarak göz önünde bulundurulması beklenir.

Dilin kullanımı ile ilgili boyutlara bakıldığında, *ortam* (medium) metinlerin yazılı ya da sözlü olması ile ilgili iken, *katılım* (participation) kullanılan dilin monolog mu yoksa karşılıklı diyalog mu olduğuyla ilintilidir. Diğer yandan *sosyal rol ilişkisi*, metin üreticisi ile metnin alıcısı arasındaki sosyal rol ilişkiye işaret etmektedir. Bu ilişki her iki tarafın da birbiriyle eşit seviyede olduğu *eşdeğer* (equal-to-equal) metin üreticisinin yüksek, metin alıcısının düşük seviyede olduğu *üst-alt* (higher-to-lower) ve bunun tam tersi olan metin üreticisinin düşük, metin alıcısının yüksek olduğu *alt-üst* (lower-to-higher) olarak özetlenebilir (Kusssmaul,1995;57). *Sosyal tavır* olarak nitelendirilen bir diğer boyut ise, taraflar arasındaki sosyal mesafenin ya da yakınlığın derecesini göstermektedir. Bu mesafe samimi, resmi, yakın gibi benzetmeler ile nitelenebilir. Örnek olarak iki yakın arkadaş arasındaki konuşma ile ciddi bir iş toplantısında bulunan yönetici ile görece düşük rütbeli çalışan arasındaki konuşma karşılaştırıldığında ilk konuşmanın samimi, ikincisinin ise oldukça resmi bir sosyal tavır içinde gerçekleştiğinden bahsedilebilir. House'un dil kullanımı altında ele aldığı son boyut olan *uzmanlık alanı* (province) ise çok geniş bir kategoridir (House 1976;48, içinde Kusssmaul, 1995;59). Bu kategori dilin farklı profesyonel çalışma alanlarında kullanımı, mesleki dili, farklı uzmanlık alanlarına özge dil kullanımlarını içermektedir. Bu duruma örnek olarak da “*hukuk dili*”, “*teknik dil*”, “*mesleki jargon*” gibi nitelendirmeler verilebilir.

House'un dil kullanımında ortaya çıkabileceğini belirttiği durumsal boyutları örnek bir kullanma kılavuzu kapsamında değerlendirmek gerekirse aşağıdakine benzer bir tablo ortaya çıkmaktadır (bkz. Örnek 2);

1. Dil kullanıcısı ile ilgili boyutlar

- a) Coğrafi köken: Türkçe konuşan topluluk.
- b) Sosyal sınıf: Teknolojik gelişmeleri yakından takip eden, teknolojik ürünlerin kullanımını hakkında orta ve ileri düzeyde bilgi ve deneyimi bulunan kullanıcılar. Ürünün piyasaya çıktığı dönemdeki fiyatı göz önünde bulundurulduğunda, alım gücü orta ve ortanın üzerinde bulunan bireyler.
- c) Zaman: 2000li yıllar. Güncel.

2. Dil kullanımı ile ilgili boyutlar

- a) Ortam: Yazılı dil (Görsel verilerle desteklenmiş; çizimler, şekiller vs. ile)
- b) Katılım: Monolog. Metin anlatıcısı emir kipi, yönerge ve talimatlar kullanarak metin alıcısını yönlendirmektedir. Kullanıcı pasif okur konumundadır. Metindeki iletişim üzerinde etkisi yoktur.
- c) Sosyal Rol İlişkisi: Üst-alt ilişkisi mevcuttur. Metin üreticisi metindeki kavramlar ya da işlevler söz konusu olduğunda okurdan daha üst bir konumdadır. İletişim tek yönlü olarak metin yazarının yönlendirmesine göre ilerlemektedir.
- d) Sosyal Tavrı: Metin yazarı ile okuru arasında mesafeli bir iletişim olduğundan bahsedilebilir. Özellikle ürünün güvenli ve rahat kullanılması için sürekli talimatlar yoluyla okuru yönlendiren metin yazarı mesafeli bir dil kullanmaktadır.
- e) Uzmanlık Alanı: Mobil iletişim cihazları için kullanılan işletim sistemleri ve bunlardan biri olan Android işletim sistemi ve onun kullanımı hakkında bilgi ve bu ürünü kullanmak için gerekli olan alan bilgisi olarak kabul edilebilir.

Örnek 2: Samsung marka SM-N9000Q model akıllı telefon kullanma kılavuzunun içerik kısmından bir alıntı (Samsung Electronics, 2013).

İçerik	
Başlarken	
8	Cihaz yerleşimi
9	Tuşlar
10	S Pen
10	Paket içindekiler
11	SIM veya USIM kartını ve pilini takma
14	Pili şarj etme
17	Hafıza kartı takma
19	S Pen ucunu değiştirme
20	Cihazı açma ve kapama
21	Cihazı tutma
21	Ses seviyesini ayarlama
21	Sessiz moda geçme
41	Çoklu Pencereyi Etkinleştirme
42	Bildirimler
44	Ana ekran
46	Kilitli ekran
48	Uygulamaları kullanma
48	Uygulamalar ekranı
49	Yardım
50	Tek elle çalıştırma
50	Metin girme
53	Bir Wi-Fi ağına bağlanma
54	Hesapları ayarlama
55	Doğru aktarma
57	Cihazı kilitleme
59	Cihazı yükseltme

Sonuçta teknik metin olarak kullanma kılavuzlarının diğer metin türlerinden ayırt edici özellikleriyle ilgili olarak yukarıdaki şablonda da görüldüğü gibi bazı boyutların çoğunlukla bu tür metinlerde yaygın olduğundan bahsedilebilir. Özellikle *dil kullanımı* ile ilgili boyutları söz konusu olduğunda *katılımın* kullanma kılavuzlarında çoğunlukla metin yazarı ile metin okuru arasında monolog biçimde olması doğal olarak karşılanabilir. Çeviri süreci düşünüldüğünde, metin yazarı olarak çevirmen, kılavuzun okurunu ürünün nasıl kullanılması gerektiği ile kolay ve güvenli kullanımı konusunda talimatlar yoluyla yönlendirmeyi hedefleyecektir. Bu sayede kullanma kılavuzundan okur, yani tüketici, en uygun seviyede yararlanabilecek ve ürünün kullanımı sürecinde gerçekleştirebilecek sorunlar giderilebilecektir. Bu bağlamda en temel olarak kılavuzların ürünlerin işlevleri hakkında kullanıcılarının aklında soru kalmayacak biçimde düzenlenmesi beklenmektedir.

Bunların dışında bir kullanma kılavuzu içeriğinde sıkça bulunan başlıkları; *kapak sayfası* (ürünün markası, modeli açıkça görünür biçimde), *başlık sayfası* (telif hakları ile ilgili içeriğin bulunduğu bölüm), *giriş bölümü* ve *kılavuz dışında kullanıcıya yardımcı olabilecek diğer olası belgeler* (kurulum ve montaj, kısa kılavuzlar gibi) hakkında bilgiler, *içindekiler listesi*, *ürün ya da cihazın temel işlevleri hakkında bilgiler* ve bunların nasıl kullanılabilecekleri, *olası sorunlar ve çözümleri* ile ilgili bölüm (bazı durumlarda sıkça sorulan sorular bölümü), *güvenlik*

ile ilgili uyarılar, yetkili servis ya da teknik servislerin iletişim bilgileri, kapsamlı belgeler için izin bölümü, yasal yönetmelikler gereği garanti belgesi ve ürünün imha edilmesi hususunda uyarılar olarak özetlemek mümkündür.

Yukarıda listelenen başlıklardan da açıkça görüldüğü üzere kullanma kılavuzları oldukça kapsamlı içerikleri bulunan kılavuz türleridir. Bunun başlıca nedeni ait oldukları ürünlerin kullanımının oldukça karmaşık süreçler içerebilecek olmasıdır. Bunların arasında ürünün belirli şartlar altında kurulumu, elektrik ya da su tesisatları ile bağlantı kurulabilecek nitelikte olabilmeleri, ıslak, kuru, sıcak ya da soğuk gibi hemen her türlü hava ya da iklim koşullarında kullanılması, bazı ürünler için geniş bir yaş ölçeği içinde olan bireyler tarafından kullanılabilmesi gibi şartlar sıralanabilir. Bu bakımdan incelendiğinde bir kullanma kılavuzunun hazırlanması sürecinin bile oldukça farklı parametrelerin bir arada değerlendirilerek dikkatli ve uzman kişiler tarafından üretilmesi gerekmektedir. Bu tür metinlerin çevirileri söz konusu olduğunda da benzer derecede hassasiyet gösterilmeli ve erek okurun beklenti ve özelliklerinin de iyi belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bir sonraki bölümde değinilecek olan uluslararası ya da ulusal yasa ve yönetmelikler kılavuz metinlerin hazırlanması konusunda teknik yazarlar ve dolaylı olarak da teknik çevirmenler için yararlı olabilecek konularda standart oluşturmada önemli rol oynamaktadır.

4. SONUÇ

Kılavuz metinlerinin bu biçimde sınıflandırılması çeviri sürecinde çevirmenlere ürünün özellikleri, kullanıcının gereksinimleri, ürünün kullanım alanları hakkında bilgilendirerek yola nereden başlamaları gerektiği konusunda ipuçları sunabilir. Örneğin, bir “*montaj kılavuzu*” çevirisi ayrıntılı şekil, şema, çizelgelerle desteklenmiş talimatlardan oluşurken, “*hızlı başlangıç kılavuzu*” görece daha az detaylı şekillere ya da şemalara sahip olabilir. Ancak her iki tür kılavuz da, örneğin daha büyük ölçekli olan “kullanma kılavuzu”na göre daha az metin içerebilmektedir. Bu anlamda yukarıdaki kılavuz türleri içinde “kullanma kılavuzları”nın genel anlamda diğerlerine göre daha yoğun içerikli metinler oldukları söylenebilir.

Böylece, son zamanlarda yaşanan teknolojik gelişmelerin tüketici ile üretici arasındaki iletişimin önem kazanmasına neden olduğu öne sürülebilir. Buna bağlı olarak da, kullanma kılavuzlarının bu iletişim sürecinde önemi artmış ve kılavuzlarla ilgili standartlara gereksinimin ortaya çıktığı söylenebilir. Standartların amacı bir yandan tüketicilere satın aldıkları ürünleri kullanmada yönlendirecek olan kılavuz metinlerin niteliklerini belirlemek, öte yandan da üreticileri dikkat etmeleri gereken unsurlar konusunda bilgilendirmektir.

KAYNAKÇA

Byrne, Jody (2006): *Technical Translation: Usability Strategies for Translating Technical Documentation*. Netherlands. Springer.

Byrne, Jody (2012): *Scientific and Technical Translation Explained*. StJerome Publishing. Manchester, UK.

Güney, D. (ed.) (2011): “*Yıldız Teknik Üniversitesi 23 Ekim 2011 Van Depremi Teknik İnceleme Raporu*”. İstanbul, YTÜ.

Kussmaul, P. (1995): “*Training the Translator*”. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company. (s. 55-83).

Nord, Christiane (1997): *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester. StJerome Publishing.

Nord, Christiane (2010): *Functionalist Approaches*; içinde Doorslaer, Luc Van & Gambier, Yves.; *Handbook of Translation Studies*. (s.120 – 128) EBSCO Publishing: ebook Academic Collection Trial.

Reiss, K. &. (1984). “Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie” Tübingen: Wiener (s.89) içinde Nord, Christiane (1997): *Translating as a Purposeful Activity*. Manchester. St Jerome Publishing. 10

Reiss, Katharina & Vermeer, Hans J. (1984): “*Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*” Tübingen: Wiener (s.89) içinde Nord, Christiane (1997): *Translating as a Purposeful Activity*. Manchester. St Jerome Publishing (s.10).

Vermeer, Hans J. (2007): *Çeviride Skopos Kuramı*. Çev. Ayşe Handan Konar. İstanbul. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Zethsen, Karen K. (1999): *The Dogmas of Technical Translation: Are They Still Valid?* Hermes – Journal of Linguistics. Volume 23. 1999. Denmark. Aarhus School of Business. Aarhus University. (çevrimiçi) http://pure.au.dk/portal/files/9952/H23_05.pdf (8 Aralık 2013)

Resmi Gazete, 13 Haziran 2014 tarih 29029 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan “Tanıtma ve Kullanma Kılavuzu Yönetmeliği”

TDK, (2014): Büyük Türkçe Sözlük, (çevrimiçi) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GT.S.5734db3e322245.74204315 (15 Aralık 2014).

Samsung Electronics (2013): Samsung Galaxy Note 3 SM-N9000Q Kullanma Kılavuzu, (çevrimiçi)

http://downloadcenter.samsung.com/content/UM/201309/20130917133230956/SM-N9000Q_UM_MEA_Jellybean_Tur_D01_130917.pdf (21 Aralık 2014).

ANALİTİK VE HOLİSTİK DÜŞÜNEN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KULLANDIKLARI OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

ANALYTIC AND HOLISTIC THINKING PRIMARY SCHOOL TEACHER
CANDIDATES' READING COMPREHENSION STRATEGIES

Güler GÖÇEN KABARAN* Sedat ALTINTAŞ** Hasret KABARAN***
Sabri SİDEKLİ****

Geliş Tarihi: 22.01.2016
(Received)

Kabul Tarihi: 08.02.2016
(Accepted)

ÖZ: Bu araştırmada problem çözmede analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 158 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında "Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği"; "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının baskın olan düşünme stilleri ve kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri belirlenmiştir. Daha sonra, sınıf öğretmeni adaylarının düşünme stilleri ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre incelenmiş ve düşünme stilleri ile okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının baskın olarak analitik düşünme stillerini tercih ettikleri, analitik ve pragmatik okuma stratejilerini sık kullandıkları ve öğretmen adaylarının düşünme stilleri ortalama puanları ile analitik ve pragmatik stratejileri kullanma ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının analitik okuma stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının pragmatik okuma stratejilerinin cinsiyet ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Analitik düşünme, holistik düşünme, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, öğretmen adayı.

* Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gulergocen@mu.edu.tr

** Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sedataltintas@mu.edu.tr

*** Öğretmen, Marmaris Çağdaş Bilim Koleji, hasretkabaran@gmail.com

**** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ssidekli@mu.edu.tr

ABSTRACT: This study aims to state analytic and holistic thinking primary school teacher candidates' reading comprehension strategies. The study was conducted based on survey method in 2014-2015 academic year. Sample of the study was consisted of 158 teacher candidates studying in Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education Primary School Teaching department. For data collection "Scale of holistic and Analytic Thinking in Problem Solving", "Upper Level Cognitive Reading Strategies Scale", and "Personal Information Form" which was developed by the researchers were applied. With the help of applied scales' results, primary school teacher candidates' thinking styles and reading comprehension strategies were determined. These findings were analyzed with gender, class level and academic success (GPA) variables, and the relation between these variables and thinking skills and strategies was revealed. As a result of the study, it was found that teacher candidates preferred analytic thinking styles, applied analytic and pragmatic reading comprehension strategies frequently; and it was indicated that there was not a significant relationship between teacher candidates' thinking skills grades and analytic and pragmatic strategies grades. It was observed that prospective teachers' thinking skills did not have any significance in terms of gender, grade levels and academic success. While their analytic reading strategies did not have any significance based on gender, there was a significant relation between analytic reading strategies and grade level, and academic success. Additionally, it was revealed that there was a significant relation between prospective teachers' pragmatic reading strategies and gender, and academic success; however, there was not any significant relation between pragmatic reading strategies and grade level.

Keywords: Analytic thinking, holistic thinking, reading comprehension, reading comprehension strategies, teacher candidate.

1. GİRİŞ

Düşünme karmaşık zihinsel süreçlerden oluşan bir beceridir ve bireyler bu becerileri sergilerken bazı tercihlerde bulunurlar, bu tercihlere bakıldığında bireylere özgü stillerin oluştuğu görülür (Umay ve Arıol, 2011). Düşünme stilleri genel olarak bireylerin düşünme sürecinde tercih ettikleri yollar olarak ifade edilebilir. Bireylerin düşünme stilleri birbirinden farklılık göstermektedir. Sünbül (2004), düşünme stillerinin ya o ya öbürü mantığından ziyade bu özellikler açısından yüksek ya da düşük olarak ele alındığını ve bireylerin birçok düşünme stiline sahip olmasına rağmen özel durumlarda bazılarını ağırlıklı olarak kullandıklarını belirtmiştir.

Sternberg (1997), düşünme stillerini Zihinsel Benlik Yönetim Kuramı'nda çeşitli açılardan sınıflandırmaktadır. Bu sınıflamalardan düzeyler boyutunda yaptığı sınıflandırmada lokal düşünme stili baskın olan bireylerin detaylarla, özel ve somut örneklerle uğraşmayı sevdiğini; ormanı bir bütün olarak değil, ormanın parçaları olan ağaçları görme eğiliminde olduğunu söyler. Global düşünme stili baskın olan bireyler ise büyük resimler, genellemeler ve soyutlamalarla uğraşmayı

severler; ormanın içindeki ağaçları değil, ormanın kendisini görme eğilimindedirler. Diğer bazı araştırmacıların da düşünme stillerini tanımlarken kullandıkları analitik düşünme ve bütüncül (holistik) düşünme ayrımı Sternberg'in lokal düşünme ve global düşünme ayrımıyla büyük ölçüde benzerlikler göstermektedir (Ariol, 2009).

Nisbett, Peng, Choi ve Norenzayan (2001) analitik düşünmenin nesneyi bulunduğu içeriğinden ayırma, kategorilere ayırarak özelliklerine odaklanma eğilimini içerdiğini ve nesnelere davranışlarını açıklamak ve ön görmek için kurallar kullanma tercihi olduğunu belirtmişlerdir. Analitik düşünme stili genel olarak bütünü analiz edilerek parçalara ayrılması ve parçaların bütüncül ve birbiri ile olan ilişkisini belirlemeye yöneliktir. Analitik düşünme stili baskın olan birey büyük bir sorunu daha basit parçalara bölüp, bu bölünmüş parçalara çözümler üretmek asıl sorunu çözmeye çalışacaktır (Umay ve Ariol, 2011). Holistik düşünme analitik düşünmenin tersine alan ya da içeriği bir bütün olarak içeren, alan ve nesne arasındaki ilişkilere dikkat etmeyi kapsayan, olayları bu ilişkilere dayalı olarak tahmin etme ve açıklama tercihidir (Nisbett vd., 2001). Holistik düşünme stilinde genel olarak ilk aşamada olayın bütünü ile ilgilenmek daha sonra ise ayrıntıları ele almak yaygın olarak görülmektedir. Hammouri (2003), holistik düşünen bireylerin öncelikle resmin geneline bakma ihtiyacı hissettiklerini ve problemi anladıktan sonra detaylara konsantre olabildiklerini belirtmiştir.

Eğitim-öğretim açısından düşünme stilleri öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çubukçu (2004), bireyin kendi düşünme stiline farkında olmasının öğrenmeye olan sorumluluklarına katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Bununla birlikte her bireyin farklı olabileceği ve kişilere bu farklılıklarına göre eğitim verilmesi gerektiği anlayışı düşünme stillerine de değer vermeyi gerektirmektedir (Umay ve Ariol, 2011). Öğrencilerin sahip oldukları baskın düşünme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme-öğretme süreçlerinde bu stillere dayalı olarak farklı etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi eğitimde istenen sonuçlara ulaşmaya katkı sağlayabilir.

Düşünme stillerine benzer olarak öğrencilerin okuduklarını anlamada kullandıkları stratejiler de birbirinden farklılık göstermektedir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e göre (2005: 41) okuma "bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir". Sever (2004: 14) "sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren bir düşünme süreci" olarak tanımlarken, Akyol (2006: 29) okumayı "yazar ve okur arasındaki aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci" olarak tanımlamaktadır. 'Bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği' (Demirel, 2003: 101) olan okuma,

bireyin gerek okul yaşamı süresince, gerekse okul yaşamını bitirdikten sonra 'kendi kendini eğitmesine yol açan (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003), olayları doğru ve anlamlı bir biçimde analiz edip, sentezlemesini ve yorumlamasını sağlayan önemli bir beceridir. Okuma eylemi anlama gerçekleşmeden amacına ulaşamaz. Bireyin okuduklarından anlam çıkarması, bunların üzerine düşünmesi, değerlendirmesi anlamlı ve kaliteli bir okuma süreci için gereklidir. Okumada temel amaç fikirlerin okuyanlarla kurduğu iletişimin etkililiği olduğu için öğrencilerin basılı kaynaklardan bilgi edinmek için gerekli olan beceri ve stratejilere sahip olmaları gerekmektedir (Collins ve Cheek, 1999).

Okuduğunu anlama stratejileri okuyucunun metni basitleştirmesi ve anlamasını sağlayan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerdir (Epçaçan, 2008). Genel olarak okuduğunu anlama stratejileri okuma ve anlamlandırma sürecinde bireyin kullandığı yardımcılardır. Piloneita (2006), okuduğunu anlama stratejilerini anlamının güçleştiği durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar olarak tanımlayarak bu stratejilerin akademik performansa olan etkisine vurgu yapmıştır. Fidan ve Baykul (1994) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada, öğrencinin okuduğunu anlama başarısıyla diğer derslerdeki başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Okuduğunu anlama, okuyucunun materyalden ne anladığına, okuyucunun metin üzerindeki tecrübesine ve gramer yapısını bilmesine bağlıdır. Okuduğunu anlama, dilde ve düşüncede olan bir ilerlemedir. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri onların öğrenim hayatlarında başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

Taraban, Ryneerson ve Kerr (2004: 75) okuma stratejilerini analitik okuma stratejileri ve pragmatik okuma stratejileri olarak iki boyutta incelemiştir. Değerlendirme, metinden edindiklerini daha sonra nasıl kullanabileceğini düşünme, konunun başlığından ne okuduğunu anlayabilme, ön bilgilerinden yararlanma, gözden geçirme, üzerinde düşünme, ayırt etme, çıkarımda bulunma, amaçları gözden geçirme, amacına uygun bilgiyi ayıklama, tahmin etme, anlamlandırma, tahmin edilen bilginin doğruluğunu kontrol etme, okuma sırasında kendini güçlendiren yönlerini ortaya çıkarma, görselleştirme ve metnin zorluk derecesini belirleme gibi okuyucunun metinden okuduğunu anlamasına yardımcı stratejileri kullanması analitik okuma stratejilerini oluşturmaktadır. Not alma, önemli noktaları renklendirerek çizme, kenara not alma, altını çizme, birden fazla okuma ve tekrar okuma stratejileri gibi okuyucuların okuduklarından daha çok hatırlamalarına yardım eden stratejiler ise pragmatik okuma stratejilerini oluşturmaktadır.

Yılmaz (2008), düşünme ve okuma arasındaki ilişkiye uzun zamandan beri işaret edildiğini belirterek düşünme ve okuma eylemleri arasındaki benzerliğe

dikkat çekmiştir. Öğrencilerin düşünme süreçlerinde baskın olarak gösterdikleri özellikler ve okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejiler onların bireysel farklılıklarıdır. Öğrenme-öğretme süreçlerinin günümüzdeki yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanması için öğrenenlerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın problem durumu öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile okuduğunu anlama stratejileri arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlemek üzerine oluşturulmuştur.

2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, problem çözmede analitik ve holistik düşünen öğretmen adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının analitik ve holistik düşünme stillerine göre dağılımları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine göre dağılımı nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

3. YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının analitik ve holistik düşünme stilleri ve kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri betimlenmiştir.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2014-2015 eğitim öğretim

yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 158 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunun demografik özellikleri Tablo 3.1.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1.1. Araştırmanın Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1. Kadın	114	72.2
	2. Erkek	44	27.8
Sınıf Düzeyi	1. Birinci Sınıf	41	25.9
	2. İkinci Sınıf	30	19.0
	3. Üçüncü Sınıf	37	23.4
	4. Dördüncü Sınıf	50	31.7
Gano	1. Yüksek	55	34.8
	2. Orta	65	41.1
	3. Düşük	38	24.1
	TOPLAM	158	100.0

Tablo 3.1.1. incelendiğinde araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının %72.2'sinin kadın, %27.8'inin erkek; %25.9'unun birinci sınıf, %19.0'unun ikinci sınıf, %23.4'ünün üçüncü sınıf, %31.7'sinin dördüncü sınıf; %31.8'inin yüksek düzeyde başarıya sahip, %41.1'inin orta düzeyde başarıya sahip, %24.1'inin düşük düzeyde başarıya sahip olduğu görülmektedir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği”, “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının analitik ve holistik düşünme stillerini belirlemek amacıyla “Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. 5 maddeden oluşan ölçek Arıol (2009) tarafından geliştirilmiştir. Hazırlanan bu ölçekte katılımcılara her bir soruda analitik seçenek için 1, fikrim yok seçeneği için 2, bütüncül seçenek için 3 puan verilmektedir. Ölçekteki 5 sorudan en az 5, en fazla 15 puan alınabilmekte ve puan 5'e yaklaştıkça analitik düşünme stilinin baskınlığından, puan 15'e yaklaştıkça bütüncül düşünme stilinin baskınlığından söz edilmektedir. Arıol (2009) tarafından ölçeğin güvenilirlik katsayısı .78 bulunmuştur. Bu araştırmada ölçek için Cronbach's Alpha değeri .72 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amacıyla Taraban, Kerr ve Ryncarson (2004) tarafından geliştirilen ve Çöğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri

Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek öğrencilerin üniversite düzeyinde, ders metinlerini okurken ve çalışırken kullandıkları üst bilişsel stratejileri ölçmektedir. Ölçek iki boyutlu olup ders metinlerini okurken kullandıkları stratejileri ifade eden toplam 22 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. 1 “Hiç kullanmam”, 5 “Her zaman kullanırım” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten en az 22, en çok 110 puan alınabilmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çoğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin birinci boyutu .85, ikinci boyutu .75 ve toplam güvenilirliği .84 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada tüm ölçek için elde edilen güvenilirlik katsayısı ise .87 olarak hesaplanmıştır.

“Kişisel Bilgi Formu” öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalamaları bilgilerine ulaşılmak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlar için betimsel analiz tekniklerinden yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan ortalama puanların değişkenlere göre analizlerinde öncelikle veri setinin normallik ve homojenlik dağılımına bakılmıştır. Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2012), grup büyüklüğünün 50’den fazla olması durumunda puanların normalliğe uygunluğunun Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile yapılacağını ifade etmiştir. Örneklem grubundaki toplam öğrenci sayısının (N=158) 50’nin üzerinde olması nedeni ile normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Ayrıca dağılımın homojen olup olmadığını test eden Levene’nin Varyansların Homojenliği Testi (Levene’s Test for Equality of Variances) sonuçları incelenmiştir. Normal ve homojen dağılıma sahip durumlarda ikili gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar t-testi, normal ve homojen dağılıma sahip olmayan durumlarda ise Mann Withney U testi kullanılmıştır. Normal dağılıma sahip verilerde ikiden fazla gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova), normal dağılıma sahip olmayan durumlarda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ilişkiye Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak belirlenen “Öğretmen adaylarının analitik ve holistik düşünme stillerine göre dağılımları nasıldır?” sorusunu cevaplandırmak için öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının hangi düşünme stilini baskın olarak kullandıklarını belirlemek amacıyla ölçekten elde ettikleri toplam puanlar dikkate alınarak 5-8 aralığında puan alanlar analitik, 12-15 aralığında puan alanlar holistik düşünme stilinde baskın ve bu puan aralıkları dışında kalanlar ise her iki düşünme stilinden herhangi birinde baskın olmayan düşünme stiline sahip olarak yorumlanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Öğretmen adaylarının düşünme stillerine göre dağılımları

Düşünme Stilleri	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Düşünme Stili			
						Analitik		Holistik	
						N	f	N	f
	158	5.00	15.00	9.45	2.01	49	31.0	16	10.1

Tablo 4.1.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalamalarının 9.45, standart sapmanın 2.01 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puan 5’e yaklaştığı ölçüde analitik düşündükleri, 15’e yaklaştığı ölçüde holistik düşündükleri belirtilmektedir (Ariol, 2009). Buna göre öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri ortalama puan dikkate alındığında öğretmen adaylarının düşünme stillerinin analitik düşünme stiline yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının %31’inin baskın olarak analitik düşünme stilini ve %10.1’inin baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettiği belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen “Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için öncelikle öğretmen adaylarının düşünme stili puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre dağılımları belirlenmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalamalarının normallik dağılımına bakılmış ve yapılan Kolmogrov Smirnov testi sonucuna göre dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir ($p=.000$, $p<.05$). Bu nedenle ölçekten alınan ortalama puanların cinsiyet, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri düşünme stillerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarını belirlemek için frekans analizi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Düşünme stilleri tercihlerinin cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Analitik Düşünme		Holistik Düşünme		Baskın Stile Sahip Olmayanlar	
	N	%	N	%	N	%
Kadın	39	34.2	9	7.9	66	57.9
Erkek	10	22.7	7	15.9	27	61.4

Tablo 4.2.1 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının %34.2’sinin baskın olarak analitik düşünme stilini, %7.9’unun baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri; erkek öğretmen adaylarının %22.7’sinin baskın olarak analitik düşünme stilini, %15.9’unun baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Düşünme stilleri puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	114	75.76	8636.50	2081.50	.090
Erkek	44	89.19	3924.50		

Tablo 4.2.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri düşünme stillerinin sınıf düzeylerine göre dağılımlarını belirlemek için frekans analizi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2.3’de verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Düşünme stilleri tercihlerinin sınıf düzeyine göre dağılımı

Gruplar	Analitik Düşünme		Holistik Düşünme		Baskın Stile Sahip Olmayanlar	
	N	%	N	%	N	%
1. Sınıf	13	31.7	5	12.2	23	56.1
2. Sınıf	7	23.3	2	6.7	21	70.0
3. Sınıf	13	35.1	6	16.2	18	48.6
4. Sınıf	16	32.0	3	6.0	31	62.0

Tablo 4.2.3 incelendiğinde birinci sınıftaki öğretmen adaylarının %31.7’sinin baskın olarak analitik düşünme stilini, %12.2’sinin baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri; ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının %23.3’ünün baskın olarak analitik düşünme stilini, %6.7’sinin baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri; üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının

%35.1'inin baskın olarak analitik düşünme stilini, %16.2'sinin baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri; dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının %32.0'sinin baskın olarak analitik düşünme stilini, %6'sının baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2.4'de verilmiştir.

Tablo 4.2.4. Düşünme stilleri puanlarının sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
1. Sınıf	41	81.04	3	.677	.879
2. Sınıf	30	84.45			
3. Sınıf	37	77.19			
4. sınıf	50	76.98			

Tablo 4.2.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri düşünme stillerinin genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre dağılımlarını belirlemek için frekans analizi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2.5'de verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Düşünme stilleri tercihlerinin genel ağırlıklı not ortalamasına göre dağılımı

Gruplar	Analitik Düşünme		Holistik Düşünme		Baskın Stile Sahip Olmayanlar	
	N	%	N	%	N	%
Yüksek	19	34.5	3	5.5	33	60.0
Orta	23	35.4	8	12.3	34	52.3
Düşük	7	18.4	5	13.2	26	68.4

Tablo 4.2.5 incelendiğinde yüksek düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adaylarının %34.5'inin baskın olarak analitik düşünme stilini, %5.5'inin baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri; orta düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adaylarının %35.4'ünün baskın olarak analitik düşünme stilini, %12.3'ünün baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri; düşük düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adaylarının %18.4'ünün baskın olarak analitik düşünme stilini, %13.2'sinin baskın olarak holistik düşünme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.2.6'da verilmiştir.

Tablo 4.2.6. *Düşünme stilleri puanlarının genel ağırlıklı not ortalamasına göre Kruskal-Wallis testi sonuçları*

Gano	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Yüksek	55	74.32	2	3.31	.192
Orta	65	77.32			
Düşük	38	90.74			

Tablo 4.2.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmen adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerine göre dağılımı nasıldır?” sorusunu cevaplandırmak için öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuş ve ortalamalara bakılarak öğretmen adaylarının stratejilere ilişkin maddeleri hangi düzey aralığında kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri Çöğmen (2008) tarafından belirlenen, stratejileri kullanma düzeyi aralıklarına göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ölçeğin her iki boyutu için verdikleri cevapların ortalamaları soru sayısına bölünerek, öğrencilerin stratejileri alt boyutlar bazında hangi düzey aralığında kullandıkları bulunmuştur. İlgili Sonuçlar Tablo 4.3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1. *Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*

Madde Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Düzye	
Analitik	16	158	3.83	8.46	Sık sık kullanım
Pragmatik	6	158	3.87	4.78	Sık sık kullanım
Toplam	22	158	3.84	11.53	Sık sık kullanım

Tablo 4.3.1 incelendiğinde öğretmen adayları hem analitik hem de pragmatik stratejileri sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ölçeğin tümü için de öğretmen adaylarının strateji kullanma sıklıkları “sık sık kullanım” aralığında bulunmuştur.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmen adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri cinsiyet, sınıf düzeyi, genel ağırlıklı not ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puan ortalamalarına göre analizler yapılmıştır. Analizler yapılmadan önce Kolmogrov Smirnov testi ile öğretmen adaylarının analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler puanlarının normallik dağılımına bakılmıştır. Analizler sonucunda analitik stratejiler puanları dağılımlarının normal olduğu ($p=.200$, $p>.05$), pragmatik stratejiler puanları dağılımlarının normal olmadığı ($p=.007$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle analitik

stratejiler puanları için analizlerde parametrik testler, pragmatik stratejiler puanları için analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının analitik stratejiler ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğine parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi ile bakılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1. Analitik stratejiler puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kadın	114	3.87	.50	156	-1.83	.069
Erkek	44	3.70	.58			

Tablo 4.4.1 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının analitik okuma stratejileri kullanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Öğretmen adaylarının pragmatik stratejiler ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğine non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi ile bakılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.2. Pragmatik stratejiler puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	114	84.04	9580.50	1990.50	.044
Erkek	44	67.74	2980.50		

Tablo 4.4.2 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının pragmatik okuma stratejileri kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının puanlarının (SO=84.04) erkek öğretmen adaylarının puanlarından (S.O=67.74) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının analitik stratejiler ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4.3’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.3. Analitik stratejiler puanlarının sınıf düzeyine göre One Way Anova sonuçları

Bölüm	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.931	3	.977	3.67	.014
Grupiçi	40.988	155	.266		
Toplam	43.919	158			

Tablo 4.4.3 incelendiğinde öğretmen adaylarının analitik stratejileri kullanma durumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek için Dunnet C testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farklılığın birinci ve dördüncü sınıflar arasında olduğu belirlenmiş ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının analitik stratejiler puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.99$) iken birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının analitik stratejiler puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.64$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının pragmatik stratejiler ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.4. Pragmatik stratejiler puanlarının sınıf düzeyine göre Kurakal-Wallis testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
1. Sınıf	41	71.85	3	5.71	.127
2. Sınıf	30	93.50			
3. Sınıf	37	70.93			
4. sınıf	50	83.71			

Tablo 4.4.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının pragmatik stratejileri kullanma durumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen adaylarının analitik stratejiler puanlarının genel ağırlıklı not ortalamasına göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4.5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.5. Analitik stratejiler puanlarının genel ağırlıklı not ortalamasına göre One Way Anova sonuçları

Bölüm	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.620	3	1.310	4.916	.009
Grupiçi	41.299	155	.266		
Toplam	43.919	157			

Tablo 4.4.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının analitik stratejileri kullanma durumlarının genel ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnet C testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre farklılığın yüksek ve düşük ortalamalara sahip öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Yüksek düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adaylarının analitik stratejiler puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.00$) iken düşük düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adaylarının analitik stratejiler puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.72$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının pragmatik stratejiler puanlarının genel ağırlıklı not ortalamalarına göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi yapılmış ve ilgili sonuçlar Tablo 4.4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.4.6. Pragmatik stratejiler puanlarının genel ağırlıklı not ortalamasına göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

Gano	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Yüksek	55	91.55	2	6.746	.034
Orta	65	69.87			
Düşük	38	78.54			

Tablo 4.4.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının pragmatik stratejileri kullanma durumlarının genel ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve farklılığın yüksek düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adayları ile orta düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde yüksek düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adaylarının puanlarının (SO=91.55), orta düzeyde ortalamaya sahip öğretmen adaylarının puanlarından (SO=69.87) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının analitik düşünme ve holistik düşünme stilleri ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasında nasıl bir ilişki vardır? sorusunu cevaplandırmak için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.5.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.1. Düşünme stilleri ortalama puanları ile analitik ve pragmatik okuma stratejileri ortalama puanları arasındaki ilişki

		Analitik Okuma Stratejileri Ortalama Puan	Pragmatik Okuma Stratejileri Ortalama Puan
Düşünme	Spearman B (r)	-.107	-.125
Stilleri	Anlamlılık (p)	.179	.117
Ortalama	N	158	158
Puan			

Tablo 4.5.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile analitik ve pragmatik okuma stratejileri kullanma puan ortalamaları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir ($p=.179$, $p=.117$, $p>.05$).

5. TARTIŞMA, YORUM ve ÖNERİLER

Baskın olarak analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerinin incelendiği bu çalışmada öğretmen adaylarının düşünme stilleri, kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve düşünme stilleri ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının baskın olarak analitik düşünme stillerini tercih ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde Ariol (2009) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının baskın olarak analitik düşünmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada Çubukçu (2004), öğretmen adaylarının kuralcı ve hiyerarşik düşünme stiline uyan davranışları diğer düşünme stillerinden daha çok gösterdiklerini belirlemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. İlgili literatürde öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Çubukçu, 2004; Gafoor, 2007; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2008). Dinçer ve Saracaloğlu (2011) öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşırken, Özbaş ve Sağır (2014) sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeninin düşünme stilleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesi Tufan ve Coşkun (2009)'un, müzik öğretmeni adayları ile yapmış oldukları çalışmada ulaştıkları öğretmen adaylarının düşünme stillerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu ile çelişmektedir. Riding ve Rayner (1998) ise stilin fiziksel bir temeli olduğunu ve bütünüyle bireye özgü, sabit, değişmez bir yapı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçtikleri zaman sahip oldukları düşünme stillerinin sınıf düzeyleri arttıkça değişmemesi bu durumla açıklanabilir. Dinçer ve Saracaloğlu (2011), Buluş (2000), Zhang (2002) tarafından yapılan çalışmalarda düşünme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgu bu sonuçlarla tezat gibi görünmektedir. Ancak düşünme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin kültürlere, örneklem gruplarına, başarısı sınanan derslere göre değişiklik gösterebildiği belirtilmektedir (Dinçer ve Saracaloğlu, 2011).

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının analitik ve pragmatik okuma stratejilerini sık kullandıkları görülmektedir. Bu bulgu Babacan (2012), Çöğmen (2008), Dilci ve Babacan (2011) tarafından yapılan çalışmalarda bulunan öğretmen adaylarının analitik ve

pragmatik stratejileri sık kullandığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğrenciler analitik stratejileri sıklıkla kullanmalarına rağmen başarıya ulaşmada daha etkin bir yol olan pragmatik stratejileri daha fazla kullanmaktadırlar. Öğrencilerin her iki boyutta yer alan stratejileri kullanma sıklıklarının benzer düzeyde çıkması, ders metinlerini okurken hem hatırlamaya hem de daha uzun süreli olarak bilgileri anlamlandırmaya yönelik okuma gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Pragmatik stratejiler, öğrencilerin akademik hedeflerini gerçekleştirebilmek için çalışma sırasında kullandıkları taktikleri içermektedir (Taraban ve ark., 2004). Öğrencilerin eğitim hayatları süresince ürün odaklı bir sistemle eğitim almaları ve sistemde başarılı olabilmek adına bu stratejileri daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca bu durumun mevcut eğitim sisteminin benimsediği ölçme değerlendirme anlayışının bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Ay (2009) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin en fazla kullandıkları stratejilerin genel bir çerçeve edinmeye yarayan stratejiler; en az kullandıkları stratejilerin ise derinlemesine anlamaya dayalı stratejiler olduğu belirtilmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde analitik okuma stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, sınıf düzeyi ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının analitik stratejileri kullanma durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermemesi Çoğmen (2008), Çeçen ve Alver (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının analitik stratejileri kullanma durumlarındaki farklılığın dördüncü sınıf öğrencileri ile birinci sınıf öğrencileri arasında olup dördüncü sınıf öğrencileri lehine olduğu belirlenmiştir. Çoğmen (2008)'in yapmış olduğu çalışmada analitik stratejiler puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmasa da 4. sınıfların analitik stratejileri daha sık kullandıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılırken, Çeçen ve Alver (2011) tarafından yapılan çalışmada analitik stratejiler puanlarında birinci sınıf ve üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının analitik okuma stratejileri kullanma durumlarındaki farklılığın yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler ile düşük not ortalamasına sahip öğrenciler arasında olup yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durumda analitik okuma stratejilerinin bilgiyi anlamada ve kavramda daha etkili olduğu, analitik okuma stratejilerini daha sık kullanan öğretmen adaylarının daha başarılı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde pragmatik okuma stratejilerinin cinsiyet ve genel ağırlıklı not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı gösterirken, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının pragmatik stratejileri

kullanma durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği ve kadın öğretmen adaylarının puanlarının erkek öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Çoğmen (2008), Çeçen ve Alver (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Güngör (2005), yurtdışında yapılan birçok araştırmada kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varıldığını belirtmektedir. Bu durumun, pragmatik stratejilerin daha çok not alma, dikkat, tekrar gibi stratejileri kapsadığı düşünüldüğünde, kadın öğretmen adaylarının sınavlara hazırlık yaparken bu stratejileri daha çok kullanması, derslerde daha düzenli not alması gibi etmenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının pragmatik stratejiler puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi Çeçen ve Alver (2011) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuç ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının pragmatik stratejileri her sınıf kademesinde aynı düzeyde kullanmaları eğitim sistemindeki ölçme değerlendirme durumundan kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen adaylarının pragmatik okuma stratejileri kullanma durumlarındaki farklılığın yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler ile orta not ortalamasına sahip öğrenciler arasında olup yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Pragmatik stratejilerin daha çok sınava hazırlık için kullanıldığı stratejiler göz önüne alındığında ve ülkemizdeki sınav sistemlerinin genellikle ezbere yönelik olduğu düşünüldüğünde pragmatik okuma stratejilerini kullanan öğretmen adaylarının sınav notları bakımından daha başarılı olmaları beklenen bir durumdur. Karatay (2007), Topuzkanamış ve Maltepe (2010), Çoğmen (2008) yapmış oldukları çalışmalarda öğrencilerin akademik başarıları arttıkça okuma stratejileri kullanma puanlarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerinden hem analitik hem de pragmatik stratejileri kullanma durumları akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine farklılık göstermekte ve bu durum ilgili çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri ortalama puanları ile analitik ve pragmatik stratejileri kullanma ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puan ortalamaları ile analitik ve pragmatik stratejileri kullanma ortalama puanları arasında anlamlı olmayan negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmen adaylarında analitik düşünme stili baskın olduğunda okuma stratejilerini kullanma sıklıklarının azaldığı söylenebilir. Bu durumda hem analitik hem de bütüncül düşünme stiline sahip öğretmen adaylarının okuma stratejilerini sık sık kullandıkları söylenebilir.

Genel olarak bu çalışmada öğretmen adaylarının daha çok analitik düşünme stiline sahip oldukları ve okuduğunu anlama stratejilerini sık sık kullandıkları

belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Sternberg'e göre analitik ve holistik düşünme stillerinin eğitim sistemimiz içinde öğretilmediği bilgisinden hareketle analitik düşünmenin daha verimli olduğu düşünülmekte ve öğrencileri analitik düşünme stiline doğru yöneltme eğilimi vardır (Akkuş İspir, Ay ve Saygı, 2011). Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarında analitik düşünme stiline sahip olmaları ve okuma stratejilerini sık sık kullanmaları gelecekteki meslek hayatlarında yetiştirecekleri öğrenciler açısından ve almış oldukları öğretmen yetiştirme eğitimi adına olumlu olarak görülebilir.

5.1. Öneriler

1. Bu çalışmanın benzeri farklı branşlardaki öğretmen adayları ile tekrar uygulanabilir.
2. Öğretmen adaylarının düşünme stillerine uygun öğrenme ortamları düzenlenebilir.
3. Öğretmen adaylarını analitik düşünme stiline yönlendirebilecek çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini tercih etme durumları üzerine nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arıol, Ş. (2009). *Matematik Öğretmen Adaylarının Bütüncül (Holistik) ve Analitik Düşünme Stillerinin Matematiksel Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Buluş, M. (2000). *Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihinin Bazı Psikososyal Özellikler ve Akademik Başarı Çerçevesinde İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (17. Basım). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Collins, M. D. & Cheek, E. H. (1999). *Assessing & Guiding Reading Instruction*. New York: The McGrawHill Companies, Inc.

Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 39-56.

Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99.

Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 87-106.

Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dilci, T. ve Babacan, T. (2011). Sınıf Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 47-64.

Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 701-744.

Epcaçan, Ç. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 7-20.

Gafoor, A. K. (2007). Does Present Education Favour Executive and External Styles of Thinking at the Expense of Achievement in Science? *Paper Presented in International Conference On Educational Research In Era of Globalization*, November, 28–30, Periyar University, Salem, India.

Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.

Hammouri, H. A. (2003). An Investigation of Undergraduates' Transformational Problem Solving Strategies: Cognitive/Metacognitive Processes as Predictors of Holistic/Analytic Strategies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 571-586.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)*. Genişletilmiş 7. Baskı. Ankara: Engin Yayınevi.

Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I. & Norenzayan, A. (2001). Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291-310.

Özbaş, N. ve Sağır, Ş. U. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri ve Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 305-321.

Piloneita, P. (2006). *Genre and Comprehension Strategies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation, Coral Fables Florida, University Of Miami.

Riding, R. J. & Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. David Fulton Publishers: London.

Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., ve Serin, O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları*, 4(12), 148-157.

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 732-751.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sternberg, R. L. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Pres.

Sünbül, A. M. (2004). Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(132), 25-42.

Taraban, R., Kerr, M. & Rynearson, K. (2004). Analytic and Pragmatic Factors in College Students' Metacognitive Reading Strategies. *Reading Psychology*, 25(2), 67-81.

Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 655-677.

Tufan, S. ve Coşkun G. (2009). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stilleri. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*. 23–25 Eylül, 2009. OMÜ.

Umay, A. ve Arıol, Ş. (2011). Baskın Olarak Bütüncül Stilde Düşünenlerle Baskın Olarak Analitik Stilde Düşünenlerin Problem Çözme Davranışlarının Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 27-37.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

Zhang, L. F. (2002). Thinking Styles: Their Relationships with Modes of Thinking and Academic Performance. *Educational Psychology*, 22(3), 331–348.

ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP ANNE-BABALARIN ÇOCUĞU İLE İLGİLİ İNTERNETTEN YARARLANMA DURUMLARI*

*PARENT WITH HANDICAPPED CHILDREN AND USE OF INTERNET ABOUT
THEIR CHILDREN*

Erkan EFİLTİ**

Ahmet Naci ÇOKLAR***

*Geliş Tarihi: 09.01.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 08.02.2016
(Accepted)*

ÖZ: İnternet kolay erişim ve çoklu ortam desteği sayesinde, her alanda olduğu gibi özel eğitim alanında da temel bilgi kaynağı konumundadır. Engelli çocuğa sahip ailelerde, gerek iletişim gerek destek amaçlı bilgi boyutunda internetten yararlanmaktadır. Bu araştırmada engelli çocuğa sahip ailelerin internet kullanım profilleri ile engelli çocukları için interneti kullanım durumları araştırılmıştır. Bu amaçla işitme, fiziksel ve zihinsel engelli çocuğa sahip 15'er aile ile (toplam 45 anne-baba) ile görüşme yapılmıştır. Araştırma nitel yöntemle desenlenmiş, elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda odak noktası engelli çocuk olarak kabul edilmiş olup, engelli çocuğa sahip olan ailelerin internet kullanımı ile aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Engelli çocuğa sahip olan ailelerin yarıya yakını internetten yeterince yararlanamadığını söylemektedir. Yararlanamama nedeni olarak en çok internet okuryazarı olmama, internette sunulan bilginin karmaşıklığı ve kullanmak istememe nedenlerini ifade etmişlerdir. Engel türüne göre ailelerin internetten yararlanma konusundaki düşünceleri değişmekte olup, özellikle işitme engelli aileler fiziksel ve zihinsel engelli çocuğu olan ailelere göre daha çok interneti kullandıklarını belirtmişlerdir. İnternette yeterince yararlandığını ifade eden ailelerin en çok yararlandığı konular ise çocuğun nasıl eğitim alacağı, çocuğunun engeli ile ilgili konular, çocuğun engelini tedavi ettirme yolları ile ilgili ve çocuğun kullanması gereken cihazları arama şeklinde sıralanabilir. Bu konuda internetin iyileştirmesine yönelik ailelerin getirdiği öneriler ise ailelerin kendilerine yönelik eğitimlerin verilmesi ve bilinçlendirilmesi, internetteki bilginin daha sade ve anlaşılabilir olarak sunulması, sitelerin sade tasarlanması gibi öneriler olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, İnternet kullanımı, anne-babalar, engelli çocuklar.

ABSTRACT: Due to easy access and multimedia support, Internet has become the main source of information in the field of special education, as it in any area. Parents with handicapped children make use of Internet for both communication and gathering information for support. The present research investigates Internet using profiles of parents with handicapped children and how they use the Internet for their handicapped children. For this purpose, the researchers interviewed 15 parents with hearing-impaired children, 15 with physically handicapped children, and 15 parents with mentally retarded (a total of 45 parent). The research adopted qualitative design, and obtained data were analysed via

* Bu çalışma Uluslararası Engelsiz Bilişim 2015 Kongresinde Sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, efilti71@mynet.com

*** Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, ahmetcoklar@hotmail.com

content analysis. In this context, the focal point was taken as the handicapped children, and the following findings were obtained related to Internet use of parents with handicapped children. Almost half of the parents reported that they couldn't make full use of Internet and the most frequently stated reasons by them were Internet illiteracy, complication of the information on the Internet, and they didn't want to use Internet. In terms of the type of the handicap their children have, there were some differences between the ideas of parents about Internet use, and parents of hearing impaired children used Internet more than the others. The parents who stated that they made good use of Internet also reported that they used Internet to gather information on the education of their children, handicap of their children, and treatment, and search for devices. The participating parents suggested to develop Internet use on the subject matter that, parents are educated and awareness is raised among them, the information online is presented in a simpler way, and the websites also have simpler designs.

Keywords: Special education, Internet use, parents, handicapped children.

GİRİŞ

Anne babalık rollerine hazırlık dönemi olarak değerlendirebileceğimiz gebelik döneminde çiftler, heyecan ve coşkuyla bebeklerini beklerler ve bebekleri ile ilgili hayaller kurarlar. Bu heyecan ve coşkuyla beraber hazırlık süreci başlar. Bütün bu hazırlıklar normal bir doğum içindir. Bir anne babanın temel görevi; fiziksel, psikolojik ve zihinsel yönden sağlıklı bir çocuk yetiştirmektir. Anne baba dışındaki tüm fertlerin de beklentisi aynı şekildedir (Coşkun ve Akkaş, 2009). Ancak dünyaya gelen çocuk engelli ise beklentiler değişecektir. Her aile çocukları olacağını öğrendiklerinde ve önceki süreçlerde dünyaya "Mükemmel" bir çocuk getirecekleri temelinde hayaller kurarlar. Bu süreç içerisinde problemlerle karşılaşan bir çocuğun dünyaya gelmesi fikri bile ailede kaygı yaratabilmektedir. Bu yüzden beklentiler üst düzeyde olacak şekilde hazırlık yapılır. Yetersizliği olan bir çocuğun dünyaya gelmesi ya da çocuğun daha sonraki yıllarda yetersizlikten etkilenmesiyle anne ve babanın çocuklarıyla ilgili kurdukları hayaller yıkılır (Varol,2005).

Aileye katılan çocuğun normal gelişim göstermiyor olması, ailede beklentilerin farklılaşmasına, yoğun kaygı ve strese neden olabilmektedir.

Yetersizliği olan bir çocuğa sahip aileler aynı zamanda çocuğun bakımı, eğitimi, tedavisi ve büyütülmesi gibi konularda çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedirler (Sivrikaya ve Tekinarslan, 2013). Aslında kendi sıkıntı ve sorunlarıyla yalnız kalan ve destek-dayanışma bulamayan engelli üyesi aile bireyleri içinde buldukları duruma tepkilerini; kadercilik, protesto ederek geri çekilme, mevcut toplumsal yapıya egemen olma ve onu yeniden şekillendirme girişimi ya da mevcut yapıyı değiştirmeye katkıda bulunma yani düzeltme girişimi gibi farklı biçimde ortaya koymaktadırlar (Sarı, 2009). Engelli bir çocuğun varlığı, aile üyeleri tarafından başa çıkılması gereken yeni bir sürecin başlamasına sebep

olmaktadır. Aile bu durumda farklı tutum ve davranışlar sergilemekte, problemin tanımı, nereden kaynaklandığı, çözüm için neyin gerekli olduğu, aile içi ilişkilerin tekrar nasıl düzenleneceği gibi hususlarda kaygı yaşayabilmektedir. Engelli bireyin nasıl eğitim alacağı, aile bireylerinin ölümünden sonra çocuğun geleceğinin nasıl olacağı ve ailenin sağlıklı yeni bir çocuğa sahip olup olamayacağı aile içinde tartışma konuları olmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek 1997). Engelli bir çocukla yaşamak aile üyelerini sosyal, psikolojik ve ekonomik açılarından etkileyebilen bir durumdur. Anne ve babalar aşılması zor olan bu durum karşısında stres yaşayabilmekte ve günlük hayatın gereklerini yerine getirmekte de zorlanmaktadır. Ebeveynlerin başta evlilik ve duygusal ilişkiler olmak üzere kişilerarası ilişkilerinde sorunlar görülebilmektedir. Çocuğun bakımı için gerekli olan fazla zaman, para, enerji gereksinimi ve bunların beraberinde getirdiği duygusal sıkıntılar anne ve babanın stres yaşamasına neden olmaktadır (Küçükler, 2001). Ailenin engelli çocuğa karşı görevleri normal çocuklara göre farklılık göstermektedir. Ailenin bu görevi çocuğun engelinin zamanında anlaşılmasından, topluma kazandırılmasına kadar devam etmektedir. Bu görevin yerine getirilmesinde, sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların ilki çocuğun engelinin zamanında teşhis edilememesidir. İkinci sorun ise ailenin çocuğun engeli konusunda başvuracağı kimse ve kurumları bulma ve seçmede ortaya çıkabilmektedir. Diğer bir sorun ise, engeli saptanan çocuğun eğitiminin, engel ve özelliğine uygun bir biçimde verilmemesi olabilmektedir (Arman 2009).

Çoğunlukla ilk kez bu deneyimi yaşayan aileler, destek hizmetine ihtiyaç duymakta, bu konuda farklı arayışlar içerisine girmektedir. Doktorlar, başından geçen aileler, kitaplar bu konuda başvuru kaynakları olarak sıralanabilir. Günümüzün bilgi ve iletişim kaynağı olan internette hem aranılan bilgiye hem de bu konuda deneyimi olan ailelere ulaşma açısından önemli bir konuma sahiptir. Çünkü günümüzde internet bilgiye kolay ulaşım, zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldırma gibi özellikleri sayesinde en çok kullanılan bilgi ve iletişim kaynağı konumundadır (Fırat ve Kurt, 2015; Şeker, 2005). Özel eğitimde de internet bu önemini korumaktadır (Haksız, 2014; Cavkaytar, 2008). Bu çalışmada engelli çocuğa sahip olan ailelerin internet kullanım profilleri ile durumları farklı açılarından ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı engelli bireye sahip olan ebeveynlerin engelli bireyi ile ilgili internetten yararlanma durumları ile genel değerlendirmelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

- 1) Engelli çocuğu olan ailelerin genel internet kullanım profilleri nedir?
- 2) Engelli çocuğu olan aileler engelli çocuğu ile ilgili internetten yeterince yararlandıklarını düşünmekte midir?
- 3) Yeteri kadar internetten yararlandığını düşünen aileler internetten en çok hangi konularda katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir?
- 4) Engelli çocuğu olan aileler internette en çok değerli bulduğu konular nelerdir?
- 5) Yeteri kadar yararlanamadığını ifade eden ailelerin, yararlanamama nedenleri nedir?
- 6) Engelli çocuğu olan aileler engelli bireye sahip aileler için internete yönelik hangi önerileri getirmişlerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemsel açıdan nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiş olup, nitel yöntem desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, bir olayla ilgili ayrıntıları belirlemeyi ve olayın olası nedenlerini açıklayacak tespitler yapmayı ve olayı değerlendirebilmeyi amaçlamaktadır (Gall, Borg ve Gall, 1996).

Çalışma Grubu

Araştırmaya engelli bireye sahip toplam 45 ebeveyn katılmıştır. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile örneklem alınmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer ve bu sayede araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırmacılar tarafından fiziksel, zihinsel ve işitme engelli bireye sahip ailelere ulaşılabilmiş ve her gruptan 15 aileden veri toplanmıştır. Ailelere ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ailelere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Zihinsel		Fiziksel		İşitme		Toplam		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Ailenin Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	0	0	2	13,3	0	0	2	4,4
	İlkokul	6	40	8	53,3	7	46,6	21	46,6
	Ortaokul	5	33,3	0	0	4	26,6	9	20
	Lise	4	26,6	2	23,3	3	20	9	20
	Üniversite	0	0	3	20	1	6,6	4	8,8
Çocuğun Eğitim Düzeyi	Okula gitmedi /gitmiyor	5	33,3	7	46,6	5	33,3	17	37,7
	Özel eğitim merkezi	2	13,3	1	6,6	0	0	3	6,6
	Okul öncesi	0	0	0	0	2	13,3	2	4,4
	İlkokul	5	33,3	4	26,6	3	20	12	26,6
	Ortaokul	3	20	1	6,6	3	20	7	15,5
	Lise	0	0	2	13,3	2	13,3	4	8,8
Katılımcı Türü	Anne	11	73,3	9	60	10	66,6	30	66,6
	Baba	4	26,6	6	40	5	33,3	15	33,3
TOPLAM		15	100	15	100	15	100	45	100

Tablo 1’de görüleceği üzere, araştırmaya katılan ailelerin eğitim düzeyi çoğunlukla ilkokul (%46,6) düzeyindedir. Bunu Ortaokul (%20) ve Lise (%20) takip etmektedir. Üniversite oranı ise sadece %8.8’dir. Buna karşın okuryazar olamayan aile oranı da %4.4’tür. Engel grupları açısından bakıldığında da ilkokul mezunu olan aileler en çok fiziksel eğitim grubunda yer alırken, okuryazar olmayan iki katılımcının da yine fiziksel engelli bireye sahip olduğu görülmektedir.

Çocuğun eğitim durumu açısından incelendiğinde araştırma konusu olan çocukların %37.7’sinin henüz okula gitmediği veya gitme yaşının gelmediği ifade edilmiştir. Buna karşın çocukların %4.4’ü okul öncesi eğitim kurumuna, %26’sı ilkokula, %15.5’i ortaokula ve %8.8’i de liseye gitmektedir. Özel eğitim (rehabilitasyon) merkezine gidenlerin oranı ise %6.6’dır. Diğer yandan araştırmaya katılan katılımcıların rolleri açısından %66,6’sı anne, %33,3’ü ise babadır. Engel türleri açısından incelendiğinde tüm engel türlerinde anne daha çok katılımcı rolünde iken, zihinsel engelli bireye sahip ailelerde anne katılım oranının (%73.3) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Veri Toplanması ve Analizi

Engelli bireye sahip ailelerin genel internet kullanım profilleri ile engelli çocuklarına yönelik internet kullanım durumlarını belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Engelli Bireye Sahip Ailelerin İnternet Kullanım Durumlarını Belirleme Formu” adlı açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Açık-Uçlu Soru Formu yönteminde nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan görüşmede olduğu gibi katılımcıların sorulara yanıtlar vermesi istenmektedir. Ancak bu yanıtlar ses yerine yazı kullanılarak verilmektedir

(Creswell, 2005). Geliştirilen formda demografik bilgilere ek olarak, engelli bireylerden yeteri kadar yararlanma durumu, yararlanıldığı düşünülüyorsa hangi konulardan yararlandığı ve en değerli bulunduğu konu ile yararlanamayanların yararlanamama nedenleri ve engelli bireye sahip aileler dikkate alınarak getirdiği öneriler yer almıştır.

Demografik verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerden yüzde ve frekans kullanılırken, nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmış, sunumunda yine yüzde ve frekans kullanılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır ve metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını, belirlemeye yönelik yapılıdır (Büyüköztürk,2014). Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği kapsamında ilk olarak anlaşılabilirliğini sağlamak için araştırma kapsamı dışında tutan ve zihinsel engelli bir bireye sahip bir anne ile ön görüşme yapılmıştır. Diğer yandan temalar iki farklı araştırmacı tarafından kodlanarak, kodların birlikteliği sağlanmıştır. Diğer yandan aileleri tanımlayacak kişisel bilgiler verilmezken, sadece anne veya baba olma durumu ile engel türü bilgisine yer verilmiştir. Sayfa sayısı sorunu nedeni ile sınırlı sayıda da olsa doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular başlıklar şeklinde verilmiştir.

1. Engelli Bireye Sahip Olan Ailelerin İnternet Kullanım Durumları

Engelli bireye sahip ailelerin genel internet kullanım profilleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ailelerin internet kullanım durumları

Değişkenler		Zihinsel		Fiziksel		İşitme		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Ortalama İnternet Kullanım Süresi (Günlük)	Kullanmıyor	2	13,3	4	26,6	2	13,3	8	17,7
	Günde 1 saatten az	2	13,3	3	20	1	6,6	6	13,3
	1- 2 saat arası	7	46,6	0	0	3	20	10	22,2
	2- 3 saat arası	1	6,6	6	40	6	40	13	28,8
	3-4 saat arası	1	6,6	2	13,3	2	13,3	5	11,1
	4 saatten fazla	2	13,3	0	0	1	6,6	3	6,6
En Çok Kullanılan Araç (*)	Akıllı Telefon	8	53,3	4	30,7	9	47,3	21	44,6
	Bilgisayar	6	40	9	69,3	10	52,7	25	53,2
	Tablet	1	6,6	0	0	0	0	1	2,1
En Çok Girilen Ortam (*)	Ev	12	80	10	90,9	11	64,7	33	76,7
	İşyeri	3	20	1	9,1	5	29,4	9	20,9
	İnternet Kafe	0	0	0	0	1	5,9	1	2,4

(*) Aileler birden fazla seçenek işaretleyebilmişlerdir.

Ailelerin internet kullanım süreleri günlük kullanımları üzerinden sorulmuştur. Ailelerden %17.7'si interneti kullanmadığını belirtmiştir (Tablo 2). Ailelerin %13.3'ü ise interneti günlük yarım saatten daha az veya çok nadir kullandığını belirtmiştir. Diğer yandan interneti kullanan ailelerin oranı ise en çok günlük 1-2 saat (%22.2) ile 2-3 saat (%28.8) arasında kullanıldığı da görülmektedir. Bunun yanı sıra 3-4 saat (%11.1) ve 4 saatten daha fazla (%6.6) kullanan aileler de bulunmaktadır. Engel türlerine göre bakıldığında ise zihin engelli bireye sahip ailelerin en çok 1-2 saat arasında, fiziksel ve işitme engelli bireye sahip ailelerin ise 2-3 saat arasında kullandıkları söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde internete giriş için en çok bilgisayarın (%53.2) tercih edildiği söylenebilirken, akıllı telefonların da önemli bir orana (%44.6) sahip olduğu da görülebilir. Bu açıdan akıllı telefonların özel eğitime muhtaç aileler için önemli bir internet erişim aracı olduğu da söylenebilir. Tablet ise tüm aile bireyleri içerisinde sadece 2 aile (%2.1) tarafından kullanılmaktadır. Bu açıdan Tablet gibi yeni teknolojilerin tercih edilmemesi de önemli bir bulgudur. Ayrıca internete en çok girilen ortam olarak ev (%76.7) işaret edilirken, %20.9 ile işyeri de ikinci sırada yer almaktadır. Topluma açık olan internet kafeler ise tercih edilen bir ortam olarak görülmemektedir.

2. Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Çocuğu ile İlgili İnternette Yararlanmaya Yönelik Görüşleri

Engelli çocuğu olan ailelere internette yeterince yararlanıp yararlanamadıkları sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular engel türlerine göre analiz edilerek Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ailelerin İnternette Yeterince Yararlanıp Yararlanamadıklarına Yönelik Görüşleri

İnternette Yeterince Yararlanma Durumu	Zihinsel		Fiziksel		İşitme		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Evet	7	46,6	8	53,3	10	66,6	25	55,5
Hayır	8	53,3	7	46,6	5	33,3	20	44,4
Toplam	15	100	15	100	15	100	45	100

Ailelerin yarıya yakının internetten yeterince yararlanamadığını düşündükleri söylenebilir (Tablo 3). Özellikle bilgi kaynağı konumundaki internetten yararlanamadıklarını düşünmeleri manidardır ve internet okuryazarlıkları ile açıklanabilir. Engel türlerine göre incelendiğinde de işitme engelli bireye sahip ailelerin zihinsel ve fiziksel engelli bireye sahip ailelere oranla internetten daha çok yararlandıklarını düşündükleri görülmüştür.

3. İnternette Yeterince Yararlandığını Düşünen Ailelerin İnternette Yararlandığı Konular

Engelli bireye sahip ailelerden internetten yeterince yararlanabildiğini söyleyenlere, interneti çocuğu ile ilgili hangi konularda kullandığı sorusu yöneltilmiş ve Tablo 4'te analiz sonuçları görülen veriler elde edilmiştir.

Tablo 4. İnternette Yeterince Yararlandığını Söyleyen Ailelerin İnternette Yararlandığı Konular

Yararlanılan Konular	Zihinsel		Fiziksel		İşitme		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Çocuğun eğitimi	6	33,3	2	9,5	9	39,1	17	27,4
Engeli ile ilgili konular	6	33,3	6	28,5	2	8,6	14	22,5
Tedavi yolları ve cihaz arama	0	0	6	28,5	6	26,0	12	19,3
Aile ve okulda yapılacakları araştırma	2	11,1	2	9,5	0	0	4	6,4
Çocuğu eğlendirme / oyun	2	11,1	0	0	1	4,3	3	4,8
Hastalık gelişiminin izlenmesi	0	0	2	9,5	1	4,3	3	4,8
Bakım ve konuşma becerilerini araştırma	0	0	1	4,7	2	8,6	3	4,8
Diğer engelli bireylerle iletişim	1	5,5	1	4,7	0	0	2	3,2
Çocuğun gelişimini sağlama	1	5,5	0	0	0	0	1	1,6
Doktor arama	0	0	1	4,7	0	0	1	1,6
Meslek arama	0	0	0	0	1	4,3	1	1,6
Uygun okul arama	0	0	0	0	1	4,3	1	1,6
TOPLAM	18	100	21	100	23	100	62	100

Ailelerin internetten yararlandığı konular Tablo 4'te sıralı olarak verilmiştir. Buna göre ilk sırayı çocuğun eğitimi (%27.4) almaktadır. Bunu sırası ile engeli ile ilgili konular (%22.5), tedavi yolları ve cihaz arama (%19.3) takip etmektedir. Diğer maddeler ise daha düşük orana sahip olmakla birlikte aile ve okulda yapılacakları araştırma (%6.4), çocuğu eğlendirme ve oyun oynama (%4.8), hastalık gelişimini izleme (%4.8), bakım ve konuşma becerisi araştırma (%3.2), diğer engelli bireylerle iletişim (%3.2) ve her biri %1.6 orana sahip olan çocuğun gelişimini sağlama, doktor arama, meslek arama ve uygun okul arama şeklinde sıralanabilir. Buna karşın Tablo 4 incelendiğinde engel türüne göre yararlanan konular dağılımının değiştiği de görülebilir. Örneğin işitme engelli bireye sahip aileler için çocuğun eğitimi ilk sırada yer alan yararlanan konu olurken, fiziksel engelli bireye sahip aileler için tedavi yolları ile cihaz arama ve engeli ile ilgili konuları arama ilk sırada yer almıştır. Zihin engelli bireye sahip aileler içinse ilk sırayı çocuğun eğitimi ile birlikte çocuğun engeli ile ilgili konular ilk sırayı almıştır.

Aşağıda bu konuda örnekler içeren aile ifadeleri verilmiştir. İfadelerin yanında anne-baba rol türü ile birlikte çocuğun engel türü de yer almaktadır.

“En çok çocuğun eğitimi konusunda yararlanıyorum” (Anne, işitme engelli)

“Hiç bilmediğim konularda bilgi var.” (Anne, zihinsel engelli)

“ameliyatı ile ilgili genel bilgiler arıyorum. Hangi doktor iyi, ne yapılabilir”
(Baba, fiziksel engelli)

4. İnternette Yeterince Yararlandığını Düşünen Ailelerin İnternette En Çok Değerli Bulduğu Konular

Engelli bireye sahip ailelerden interneti kullandığını söyleyenlere, çocukları ile ilgili internette en değerli buldukları konular sorulmuştur. Bu kapsamda verdikleri yanıtları analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ailelerin Engelli Çocukları İle İlgili İnternette En Çok Değerli Bulduğu Konular

En Değerli Bulunan Konu	Zihinsel		Fiziksel		İşitme		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Hastalık bilgisi ve tedavi yöntemleri	0	0	4	40	5	35,7	9	28,1
Bakımı ve gelecekteki durumu	1	12,5	4	40	3	21,4	8	25
Eğitimi	3	37,5	1	10	3	21,4	7	21,8
Başarı öyküleri	1	12,5	0	0	2	14,3	3	9,3
Üniversiteye gidebileceğini öğrenme	1	12,5	0	0	0	0	1	3,1
Aileler arası iletişim ve dayanışma	1	12,5	0	0	0	0	1	3,1
Teşhis dönemindeki bilgiler	1	12,5	0	0	0	0	1	3,1
Hastalığın toplumdaki yeri	0	0	1	10	0	0	1	3,1
Kolay ulaşılabilen bilgi	0	0	0	0	1	7,1	1	3,1
TOPLAM	8	100	10	100	14	100	32	100

Tablo 5'ten görüleceği üzere ailelerin önemli bir kısmı internette değerli olan bilgi konusunda görüş bildirmemiştir. Zihin engelli bireye sahip 15 katılımcıdan 8'i, fiziksel engelli bireye sahip katılımcıdan 10'u, işitme engelli bireye sahip 15

katılımcıdan ise 14'ü görüş bildirmiştir. Bu açıdan işitme engelli bireye sahip ailelerin daha çok internetteki bilgiyi değerli buldukları söylenebilir.

En çok değerli görülen internet ortamındaki bilgi ise hastalık bilgisi ve tedavi yöntemleri olup %28.1'lik bir orana sahiptir. Bunu sırası ile bakımı ve gelecekteki durumu (%25), eğitimi (%21.8), başarı öyküleri (%9.3) takip etmiştir. Birer katılımcı tarafından ifade edilen, her biri %3.1 orana sahip olan ve internette değerli bulunan diğer konular ise üniversiteye gidebileceğini öğrenme, aileler arası iletişim ve dayanışma, teşhis dönemindeki bilgiler, hastalığın toplumdaki yeri ve kolay ulaşılabilen bilgi şeklinde sıralanabilir.

Aşağıda bu konuda örnek aile ifadeleri verilmiştir. Bu konuda aileler genellikle kısa cevap vermişlerdir.

“Tedavi yöntemleri ” (Baba, işitme engelli)

“Benim durumumdaki ailelerin başarı öyküsü” (Anne, zihinsel engelli)

“Çocuğumun eğitimi” (Anne, fiziksel engelli)

5. İnternette Yeterince Yararlanamayan Ailelerin Yararlanamama Nedenleri

Engelli bireye sahip ailelerden internette yeterince yararlanamadığını söyleyenlere, yararlanamama nedeni yönünde soru yöneltilmiş, elde edilen analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Bu soruya yararlandığını belirten 25 katılımcı yanıt vermezken, 20 katılımcı cevap vermiştir. Bazı katılımcılar ise birden fazla cevap vermiştir.

Tablo 6. İnternette Yeterince Yararlanamayan Ailelerin İnternette Yararlanamama Nedenleri

Yararlanamama nedeni	Zihinsel		Fiziksel		İşitme		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
İnternet okuryazarı olmama	4	30,7	4	57,1	1	16,6	9	34,6
Sunulan bilginin karmaşıklığı	3	23,0	1	14,2	3	50	7	26,9
Sevmeme ve kullanmak istememe	3	23,0	0	0	1	16,6	4	15,3
Yeterince bilgi veren site olmayışı	0	0	2	28,5	0	0	2	7,6
Okuryazar olmama	2	15,3	0	0	0	0	2	7,6
Reklamın çok olması	1	7,6	0	0	0	0	1	3,8
Aradıklarını bulamama	0	0	0	0	1	16,6	1	3,8
TOPLAM	13	100	7	100	6	100	26	100

Tablo 6'da görüleceği üzere, internette engelli çocuğu ile ilgili yeterince yararlanamadığını söyleyen ailelerin en önemli yararlanamama nedeni internet okuryazarı olmamalarıdır (%34.6). Bunu sırası ile internette sunulan bilginin karmaşıklığı (%26.9), sevmeme ve kullanmak istememe (%15.3) , yeterince bilgi veren site olmayışı (%7.6) ile okur yazar olmama (%7.6) takip etmiştir. %3.8 ile

sitelerde reklâmın çok olması ve aradıklarını bulamam ifade edilen diğer yararlanamama nedenleri olmuştur.

Yararlanamadığını belirten ailelerin verdiği yanıtlara örnekler ise aşağıda yer almaktadır.

“benim okuma yazmam bile yok ki ” (Anne, zihinsel engelli)

“internet kullanmayı bilmiyorum” (Anne, fiziksel engelli)

“bilgiler çok karışık.” (Baba, işitme engelli)

6. Engelli Bireye Sahip Ailelerin Engelli Bireye Sahip Aileler Uygun İnternete Yönelik Getirdiği Öneriler

Engelli bireye sahip ailelerin geçmiş deneyimlerinden yola çıkılarak, engelli bireye sahip aileler için nasıl bir internet ortamı önerisi getirebilecekleri sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ailelerin Engelli Bireye Sahip Aileler İçin İnternete Yönelik Getirdiği Öneriler

Getirilen Öneriler	Zihinsel		Fiziksel		İşitme		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ailelerin bilinçlendirilmesi ve eğitimi	2	14,2	5	31,2	5	26,3	12	24,4
İnternetteki bilginin düzenli hale getirilmesi	2	14,2	3	18,7	6	31,5	11	22,4
Site tasarımında sadelik	3	21,4	0	0	5	26,3	8	16,3
Ailelere psikolojik destek (uzman desteği) sunmak	1	7,1	2	12,5	1	5,2	4	8,1
Derinlemesine bilgi içeren içerik zenginliği sağlamak	1	7,14	3	18,	0	0	4	8,1
Kolay bilgiye erişim fırsatları	1	7,1	1	6,2	1	5,2	3	6,1
Aileler arası sosyal iletişimin sağlanması	1	7,1	1	6,2	1	5,2	3	6,1
Ailelerin e-posta ile bilgilendirilmesi	1	7,1	0	0	0	0	1	2,0
Yazı yerine videoya dayalı zengin içerik sunma	1	7,1	0	0	0	0	1	2,0
Sosyal ağların bu konuda etkin kullanımı	1	7,1	0	0	0	0	1	2,0
Hastalık grubuna uygun farklı siteler yapmak	0	0	1	6,2	0	0	1	2,0
TOPLAM	14	100	16	100	19	100	49	100

Ailelerin engelli bireye sahip aileleri dikkate aldıklarında en çok ifade ettikleri öneri ailelerin bilinçlendirilmesi olmuştur (%24.4). Bunun haricinde genellikle internetteki bilgi (%22.4) ile site tasarımının düzenlenmesine (%16.3)

yönelik öneriler de ilk sıralarda yer almaktadır. Ailelere psikolojik destek hizmetinin sunulması (%8.1), derinlemesine bilgi içeren yani yüzeysel bilgiden daha öteye geçen bilgi paylaşımı (%8.1), bilgiye kolay erişim fırsatı sunma (%6.1), aileler arası iletişim olanağı sunma (%6.1) ifade edilen diğer önerilerken, daha az orana sahip olmasına karşın engelli bireye sahip ailelerin e-posta yolu ile bilgilendirilmesi (%2.0), yazı yerine videoya dayalı zengin içerik sunma (%2.0), sosyal ağların kullanımı (%2.0) ve hastalık grubuna göre farklı sitelerin tasarımı (%2.0) önerilen diğer öneriler olmuştur.

Ayrıca engel türlerine göre önerilerin önceliği de değişmektedir. Örneğin zihinsel engelli bireye sahip aileler için site tasarımında sadelik ilk sırada (%21.4) yer alırken, fiziksel engelli bireye sahip aileler için ailelerin bilinçlendirilmesi ve eğitimi (%31.2) ilk sıradadır ve işitme engelli eğitime sahip aileler için ilk sırayı ise internetteki bilginin düzenli hale getirilmesi (%31.5) yer almaktadır.

Aşağıda örnek aile görüşlerine yer verilmiştir;

“Sitelerin daha basit olması gerekir. Alakasız yerler açılıyor ” (Baba, zihinsel engelli)

“bizler genellikle ilk deneyimi yaşayan insanlarız. İnternet önemli bir kaynak ve bizim internet kullanımı konusunda bilgilendirilmemiz lazım” (Anne, fiziksel engelli)

“İnternette aileler genellikle birbirini buluyor. Daha bilinçli destek sunulabilir. Bu işin uzmanları da katılabilir mesela” (Baba, işitme engelli)

SONUÇ ve TARTIŞMA

Günümüzde internet yaşamın her alanında önemli bir iletişim ve bilgi kaynağı konumundadır. Bu yönü ile toplumun tüm farklı kesimlerinde ve alanlarında kullanılabilir durumdadır. Bu alanlardan biri de özel eğitim alanıdır (Haksız, 2014; Cavkaytar, 2008). Ancak özel eğitim denilince ilk akla gelen kişiler birey olmasına karşın, engelli bireye sahip aileler de özel eğitim kapsamında internetten yararlanan bireyler olarak önemli konumdadır (Alper ve Raharinirina, 2006). Bu açıdan özellikle bilgi kaynağı, iletişim aracı ve psikolojik destek hizmeti boyutu ile de internet aileler için önemli bir ortam ve araç olarak düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında ailelerin internet kullanım profilleri ile engelli çocuklarına yönelik interneti kullanım durumları farklı değişkenler açısından incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Ailelerin internet kullanımları farklılaşmakla birlikte, önemli bir bölümü günde 1-2 ile 2-3 saat arasındadır. Ancak internet kullanmayan aileler de bulunmaktadır. Ailelerde okur-yazar olmama durumuna ek olarak, eğitim durumunun ilkökul düzeyinde yoğunlaşması, internet kullanımını etkilemiş

olabilir. TÜİK (2014) hane halkı kullanım verileri de internet kullanımı ile eğitim durumu arasında ilişki olduğu görülmektedir. En çok kullanılan internete erişim aracı bilgisayar ile akıllı telefon olurken, ortam anlamında en çok tercih edilen yerler ev ve işyeri olmuştur. Yine TÜİK (2014) verileri benzer sonuçları işaret etmesi açısından önemlidir. Engel türü açısından internet kullanım sıklığının farklılaşması da elde edilen önemli diğer bulgulardır. Cavkaytar (2008) özel eğitim türüne göre ihtiyaçların farklılaşabileceğini belirtmektedir. Bu açıdan ihtiyaçlardaki farklılık ve derinlik ailelerin internet kullanım sıklığını etkilemiş olabilir.

Ailelerin internetten yeterince yararlanma konusundaki görüşleri farklılaşmaktadır. Ailelerin yarıya yakını internetten yeterince yararlanmadığını ifade etmiştir. Engel türlerine göre işitme engelli bireye sahip ailelerin daha çok yararlandığı söylenebilir. Aileler devamında yöneltilen soruda yararlanamama nedenleri olarak internet okuryazarı olmama, internette sunulan bilginin karmaşıklığı, sevmeme ve kullanmak istememe, yeterince bilgi veren site olmayışı, okul yazar olmama, reklamların çokluğu ve aradıklarını bulamama nedenlerini işaret etmiştir. Ailelerin teknik nedenleri çoğunlukla işaret ettikleri söylenebilir.

Ailelerin engelli çocuğu ile ilgili en çok yararlandığı konular ise çocuğun eğitimi, engeli ile ilgili konular, tedavi yolları ve cihaz arama, aile ve okulda yapacaklarını araştırma, çocuğu eğlendirme ve oyun, hastalık gelişiminin takibi, bakım ve konuşma becerilerinin araştırılması, diğer bireylerle iletişim, çocuğun gelişimine katkı sağlama ve çocuk için doktor, meslek ve uygun okul arama şeklinde ifade etmişlerdir. Burgstahler (2003) özel eğitime yönelik bireyleri konu aldığı çalışmada bu bilgilerin çoğunu özel eğitimli bireylerin toplumsal konumu için öncelik olarak göstermektedir.

Aileler yararlandıkları kaynaklar içinde en değerli buldukları konular çinse hastalığın bilgisi ve tedavisi, bakımı ve gelecekteki durumu, eğitimi, başarı öyküleri, üniversite öğrencisi olabileceğini öğrenme, aileler arası diyalog kurabilme, ilk teşhis dönemindeki bilgiler, toplumda hastalığın yeri ve bilgiye kolay ulaşabilinmesi olarak ifade etmiştir. Aileler gerek insani, gerek ebeveyn, gerek sosyal yönleri gereği çocuğunun iyileşmesi, eğitimi, toplumsal dayanışma gibi yönlerini internet için önemli boyutlar olarak görmüştür.

Aileler internet konusunda kendisi gibi engelli bireye sahip aileler için ailelerin eğitimi ve bilinçlendirilmesini, internetteki bilginin daha sade sunulmasını, sitelerin sade bir tasarımda yapılmasını, daha derinlemesine, kolay erişilebilen ve çoklu ortam özellikleri içeren bilginin verilmesini, internette kendilerine yönelik aileler arası iletişim içermesini, uzman desteği sunulmasını, sosyal ağların kullanılmasını ve eposta ile bilgilendirilmeyi önerdikleri de görülmüştür.

Araştırma kapsamında görme engelli ve üstün yetenekli bireylere sahip ailelerden veri toplanamamış ve bir sınırlılık olarak kalmıştır. Diğer bireylerden de veri toplanarak araştırmaya derinlik ve zenginlik katılabilir. Ayrıca belirtilen öneriler doğrultusunda ve tüm engel türlerini kapsayacak şekilde internette ailelere yönelik tasarımlar, engel türüne göre ailelerin bilgiye erişimini kolaylaştıracak arama motorları gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Alper, S. & Raharinirina, S. (2006). Assistive technology for individuals with disabilities: A review and synthesis of the literature. *Journal of Special Education Technology*, 21(2), 47-82.

Arman, N. (2009). *Zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile tükenmişlik ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

Burgstahler, S. (2003). The role of technology in preparing youth with disabilities for postsecondary education and employment. *Journal of Special Education Technology*, 18, 7-19.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cavkaytar, A. (2008). *Children in need of Special Education and Special Education*. Ankara.

Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 214-216.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.

Fırat, M. ve Kurt, A. A. (2015). Development and application of internet information pollution scale / İnternet'te bilgi kirliliği ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(1), 89-103.

Gall, M. D., Borg, W. R. Ve Gall, J. P. (1996). *Educational research an introduction* (6.baskı). USA: Longman Publisher.

Haksız, M. (2014). Investigation of tablet computer use in special education teachers' courses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 4th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2013), 141, 1392-1399.

Küçükler, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11

Özsoy, Y. Özyürek, M. Eripek, S. (1997) *Özel Eğitime Giriş*, Karatepe Yayınları, Ankara.

Sarı, H.(2009), *Ağır ve çok engelli öğrencilerin etkili kaynaştırılması için stratejiler*, Özel Eğitime Giriş. Ed. Ayşegül Ataman. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 309 -323

Sivrikaya, T., Çifçi-Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerde Stres, Sosyal Destek ve Aile Yüğü, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 14(2) 17-29.

Şeker, T., B. (2005). Bilgi Teknolojilerindeki Gelişmeler Çerçevesinde Bilgiye Erişimin Yeni Boyutları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 13.

TÜİK, (2014). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. 03 Ağustos 2015 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 adresinden alınmıştır.

Varol, N. (2005). *Aile Eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMENLERİN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ SOSYAL AĞLARIN EĞİTİMSEL AÇIDAN KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

*OPINIONS OF TEACHERS AND INSTRUCTORS ABOUT USING ONLINE
NETWORKS IN EDUCATIONAL CONTEXT*

Fatma AKGÜN**

*Geliş Tarihi: 30.11.2015
(Received)*

*Kabul Tarihi: 24.02.2016
(Accepted)*

ÖZ: Çalışmanın amacı, sosyal ağların öğretmenler ve öğretim elemanları tarafından nasıl ve ne sıklıkla kullanıldığı, öğrenci, öğretmen ve öğretim süreci açısından öneminin ne olduğu, kişisel ve eğitsel açıdan ne tür olumsuz yönlerinin olabileceği ve sosyal ağların geleceğine ilişkin ne tür gelişimler yaşanabileceği konusundaki görüşleri ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 Bahar yarıyılında Trakya Üniversitesi Hesaplamalı Bilimler yüksek lisans programına kayıtlı 4'ü öğretim elemanı ve 9'u öğretmen olan toplam 13 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, sosyal ağların eğitim açısından oldukça yararlı olduğu, öğrencilerin kendi aralarında ödev, not ve bilgi paylaşımları yapabildiği, öğretmenleri ile kolayca iletişim kurabildiği, öğretmen yanında da derslerinde çeşitli görsel materyallere ulaşmada kolaylık sağladığı, meslektaşları ile kolayca haberleşebildiği, öğrencilerin ödev ve projelerinin takibinin kolayca yapılabildiği görüşleri ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca, teknolojinin gelişimi ile sosyal ağ ortamlarına daha fazla uygulamaların eklenerek bu sayede eğitim sürecinde çok daha verimli kullanılabilmesi ve ayrıca tüm bu olumlu durumların yanında sosyal ağlarda yaşanabilecek güvenlik açıklarının ve sosyal ağların bilinçsizce kullanımından doğabilecek sorunların hem öğretmen hem de öğrenci açısından çeşitli olumsuzluklara da neden olabileceği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ağlar, eğitim, iletişim, bilgi ve iletişim teknolojileri.

ABSTRACT: The aim of this study is to introduce the opinions regarding how and how often the social networks are used by the teachers and instructors, what their significance is in terms of student, teacher and education process, what kind of negative features they may have considering personal and educational aspects and what kind of improvements will be experienced considering the future of social networks. The study group of the research consists of 13 participants including four instructors and nine teachers who enrolled in the Computational Sciences post graduate program of Trakya University in the spring term of 2014-2015 Academic Year. The research data were gathered through semi-structured interviews and content analysis techniques were utilized to analyze the data. As a result of the findings gathered, it has been stated that social networks are quite beneficial considering education, students can share information, homework and lecture

* 5th International Conference on Research in Education konferansında özet olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: fatmaa@trakya.edu.tr

notes, and they can have a contact with their instructors easily. When we consider the teachers, they can access various visual materials with ease to use in their classes, communicate with their colleagues easily, and follow the homework and projects of the students via social networks. Additionally, social networks can be used more efficiently in education process by adding more applications with the development of technology and also besides all these positive aspects, it is emphasized that security vulnerabilities to be experienced on the social networks and the problems arising in unconsciously use of social networks will cause various problems in terms of both teachers and students.

Keywords: Social networks, education, communication, ICT.

1. GİRİŞ

Bilimsel bilginin pratik alanlara uygulanmasını sağlayan teknoloji, gün geçtikçe gelişim sağlayarak, kullanıcılara büyük imkânlar sunmuştur. Özellikle internet sayesinde bilim, sanat, kültür ve teknoloji alanında olabildiğince hızlı ve verimli uygulamalar ortaya çıkarılmıştır. Bu uygulamalar arasında yer alan sosyal ağlar, kullanıcılara büyük oranda yenilikler ve değişimler sağlamış, bu sebeple kullanıcılar arasında sosyal ağlara verilen önem giderek artmış ve birçok kullanıcı sosyal ağları günlük, eğitim ya da iş hayatlarına entegre etmiş durumdadır. Sosyal ağ kavramı ilk kez 1954 yılında Barnes tarafından, bireyin etrafındaki diğer kişilerle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Barnes (1954) sosyal ağların, birbirleriyle etkileşimde olan ve kişi için psikolojik öneme sahip bireylerden meydana geldiğini belirtmektedir. Sosyal ağlarla ilgili olarak ifade edilen bu tanımın günümüzde hala geçerliliğini koruduğunu ve bu yapının artık teknoloji üzerinde kurulu olduğunu görebilmekteyiz. Ortaya çıkarılan bu yeni iletişim teknolojileri insanlara, düşüncelerini ve çalışmalarını paylaşacakları olanaklar yaratan, paylaşım ve tartışmanın yaşandığı, kullanıcı tabanlı bir etkileşim ortamı olan sanal bir sosyal ağ yapısı sunmaktadır (Akıncı Vural ve Bat, 2010). Bu sanal sosyal ağ yapısının gelişimi ve kullanıcılar arasında yoğun artışı, iletişim ve işbirliği konusunda yeni bir dünya anlayışının da ortaya çıkmasını sağlamıştır (Cheung, Chiu ve Lee, 2011; Tamayo ve Cruz, 2014).

Sosyal ağlar, kullanıcılara, bulunduğu sanal ortam içerisinde kendini diğer bireylere tanıtmaya, onlarla iletişim kurabilme, yapılan çalışmalarını birbirlerine aktarabilme, çeşitli çoklu ortam kaynaklarını, çeşitli fikir ve deneyimlerini paylaşabilme, eğitim alanında kullanıcılara çeşitlilik ve işbirliği yapabilme gibi çeşitli imkânları zaman ve mekân bağımsız olarak sunan yazılımlardır. Alan yazına bakıldığında sosyal ağlar, kişilerin belirli sınırlandırılmış bir sistem içerisinde açık veya yarı açık bir profil oluşturmasına olanak sağlayan, paylaşımında bulunmak isteyen kullanıcıların listelendiği, ortam içerisinde yer alan kişilerinde bu listeleri görüp, eşleştirme yapabildiği web tabanlı servis olarak adlandırılmaktadır (Boyd ve Ellison, 2008). Kişilerarası iletişim üzerine temel oluşturan bu ortamlar (Facebook,

Myspace, LinkedIn ve benzerleri) kişilerin birbirleriyle bağlantı kurmalarına ve etkileşimli bir yapı içerisinde haberleşerek, ilgi duydukları konuları paylaşımlarına, diğerlerinin aktivitelerini veya ilgi alanlarını araştırabilmelerine, video, müzik ve daha birçok olayı veya nesneyi paylaşabilmelerine imkân tanımaktadır (Mahajan, 2009; Cheung ve Lee, 2010; Özata, 2013). Bu tür ortamlar, kullanıcıların birbirlerine kullanıcı adı ve fotoğraf gibi profil bilgilerini göndermelerini sağladıkları, genel veya özel çevrimiçi mesajlar gönderimi veya çevrimiçi fotoğraf paylaşımı gibi yenilikçi yollar ile haberleşebilmelerine izin verdikleri için üye tabanlı internet topluluğu olarak da ifade edilmektedir (Pempek, Yermolayeva ve Calvert, 2009). Sosyal ağlar, ayrıca getirdiği yenilikler sayesinde farklı yaş, kültür ve eğitim seviyelerine sahip kullanıcılar arasında günlük e-posta kontrolü, günlük forum, gazete, anlık mesaj okuma, kendi durumunu güncelleme, diğer kullanıcıların profiline bakabilme, kişisel bilgilerini ve tercihleri listeleyebilme, ortak gruplara katılabilme, durumunu güncelleyebilme gibi birçok faaliyet alanında da kullanılabilmiştir (Gentile, Twenge, Freeman ve Keith Campbell, 2012; Mazman ve Koçak-Usluel, 2011).

Günümüzde ortaya çıkan birçok güncel sosyal ağ, insanların iletişimini, etkileşimini, birlikte çalışmasını sağlamanın yanında öğrenme-öğretme sürecinin de yeniden şekillenmesini sağlamıştır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010; Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2012). Eğitim açısından bakıldığında, sosyal ağların öğrenciler arasında popülaritesinin artması ve akademik performans üzerinde oluşturduğu potansiyel etkisi, geniş çapta erişebilirliği ve kullanılabilirliği ile internet kullanıcılarının her bir nesline özellikle de öğrenci kitlesine nüfuz eden ve yükseköğrenim öğrencileri ve akademik çalışanlar arasında olabildiğince yaygın olarak kullanılan çok önemli bir iletişim aracıdır (Salvation ve Adzharuddin, 2014; Ajjan ve Hartson, 2008; Paul, Baker ve Cochran, 2012). Sosyal ağların iletişimsel ve etkileşimsel özellikleri öğrenenlerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle girecekleri etkileşimi kolaylaştırarak sosyal bir yapı sunmaktadır (Dursun ve Çuhadar, 2015). Öğrenme, öğretme ve değerlendirme yapmada öğrenci, akademisyen ve kurumlar için çok çeşitli sosyal ağ imkânları bulunmaktadır. Sosyal ağların yükseköğretimde bu denli önemli bir faktör olmasının sebepleri arasında ilişkileri arttırması, öğrenme motivasyonunu geliştirmesi, kişiselleştirilmiş ders materyallerini desteklemesi ve işbirlikçi yetenekleri geliştirmesi durumları sayılabilir (Al-Rahmi ve Othman, 2014). Bu tür ortamları kullanmanın öğrenme yeteneklerini motive eden sorgulayıcı bir topluluk oluşturma ve daha iyi olanaklar için bağımsız öğrenme deneyimine sahip olma gibi başlıca yarar ve olanakları vardır (Jones, Blackey, Fitzgibbon ve Chew, 2010). Hem öğrenci hem de eğitimci için önemli ölçüde yarar sağlayan sosyal ağlar, çevrimiçi sınıf topluluğu vasıtasıyla, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayarak geleneksel öğretime alternatif

olarak gelişim göstermektedir (Munoz ve Towner, 2009; Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011). Ellison (2008)'e göre sosyal ağlar her ne kadar informal şekilde kullanılsa da aynı zamanda öğretme ve öğrenme etkinliklerini destekleme amacıyla kullanılma potansiyeline de sahiptir. Öğrencilerin arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunmalarını, öğretmenleri ile kolayca iletişim kurmalarını sağlayan sosyal ağlar, bunun yanı sıra öğretmenlere de ders materyallerini öğrencileri ile paylaşımlarını, diğer üniversitedeki arkadaşları ile iletişim kurmalarını, çeşitli projelerde öğrencileri ile işbirliği içinde olmayı, öğrenme ve öğretme işleyişini kolaylaştırarak akademik başarının artmasını sağlamaktadır (Salvation ve Adzharuddin, 2014). Sosyal ağlar, öğrenciler arasında eğitsel anlamda kullanılacak en uygun araçlar olarak kabul edilebilmenin (Ajjan ve Hartson, 2008; Paul, Baker ve Cochran, 2012) yanında, sağladığı olanaklar ile öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine adaptasyonunu çok daha fazla kolaylaştırabilmektedir (Baran ve Ata, 2013).

Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı ve öğrencilerin akademik performansına etkisini belirlemek üzere yapılan çalışmaların bazılarında sosyal ağları kullanmanın akademik performansı olumsuz etkilediğine (Thuseethan ve Kuhanesan, 2014; Paul, Baker ve Cochran, 2012; Skiera, Hinz ve Spann, 2015) ya da herhangi bir etkisinin olmadığına (Pasek, More ve Hargittai, 2009; Gupta, Singh ve Marwaha, 2013; Flad, 2010; Kolek ve Sounders, 2008) ya da sosyal ağların öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisinin olduğuna (Salvation ve Adzharuddin, 2014; Dupin-Bryant, 2012; Lavy ve Sand, 2014; Kabilan, Ahmad ve Abidin, 2010; Al-Rahmi ve Othman, 2014; Ajjan ve Hartson, 2008; Ekici ve Kıyıcı, 2012; Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011; Acar ve Yenmiş, 2014; Öztürk ve Akgün, 2012) ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Dupin-Bryant (2012), sosyal ağların temeli olan Web 2.0 teknolojilerinin bilgi paylaşımı ve işbirlikçi öğrenme için çok önemli olduğunu vurguladığı çalışmasından elde ettiği sonuçlar ışığında, bu tür teknolojilerin bilgi sistemleri müfredatında yer alan eğitimciler için yararlı bir uygulama alanı olduğunu ve öğrencileri iş dünyasında da kullanacakları bu tür işbirlikçi araçları kullanmaya hazırladığını ifade etmiştir. Tamayo ve Cruz (2014), öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmalarında, öğrencilerin bir kısmının sosyal ağları düzenli olarak derse katılma, sınıf içinde iyi performans sergileme ve sınıf aktivitelerine katılma gibi etkinliklerde kullandıklarını vurgulamışlardır. Salvation ve Adzharuddin (2014), Malezyalı öğrenciler üzerinde sosyal ağ kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi olup olmadığını araştırdıkları çalışmada, öğrencilerin bazılarının sosyal ağı sadece sosyalleşme amacıyla kullanmalarının yanı sıra bazı öğrencilerinde öğrenme aktiviteleri için kullandıklarını ve bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarının artışına etki ederek yarar sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Lavy ve Sand (2014)'in sosyal ağların öğrenci başarısı ve sosyal ağların bilişsel olmayan davranış çıktıları üzerine

etkisini inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin hem sosyal ağ listelerinde, hem de aynı sınıfta yer alan arkadaşları ve takipçilerinin, birçok derste akademik başarılarında olumlu etki oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu faydalı durumlara ek olarak yapılan bazı çalışmalarda bu tür ortamların öğrencilerin dil öğrenimine de oldukça büyük katkıının olduğu ortaya çıkmıştır (Kabilan, Ahmad ve Abidin, 2010; Lavy ve Sand, 2014). Benzer şekilde Ajjan ve Hartshorne (2008) çalışmalarında bazı fakülte üyelerinin bu tür teknolojilerin öğrenci öğrenmesini, fakülte içinde veya diğer arkadaşları ile etkileşimini, yazma yeteneklerini, derslere yönelik memnuniyetini geliştirdiği ifade etmiştir. Tiryakioğlu ve Erzurum (2011), öğretim elemanlarının sosyal ağları eğitim aracı olarak kullanıp kullanmadığına ilişkin yaptığı çalışmada, öğretim üyelerinin sosyal ağları benimsedikleri ve yoğun bir biçimde kullandıkları, eğitsel amaçla kullanımına sıcak baktıkları, bu tür ortamların gelişimlerinde etkili olduğunu ve imkânlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Tonbuloğlu ve İşman (2014), ise öğretmenlerin sosyal ağları nasıl kullandığı ve eğitsel yönden yaklaşımlarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin bir kısmının alanına yönelik sosyal ağ üzerinden faaliyetler oluşturduklarını, fakat büyük bir çoğunluğunun ise ders kapsamında sosyal ağlara yer vermediklerini vurgulamıştır. Özgür (2013), sosyal ağların benimsenmesi ve eğitsel bağlamda kullanımı ile ilgili öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal ağları eğitsel bağlamda kullandıklarını ya da kullanma konusunda istekli olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Sosyal ağların eğitimde kullanımının sağladığı yararlar yanında bazı çalışmalarda da sosyal ağların eğitim ve öğretime olumsuz etkilerinin olduğu ortaya konmuştur. Skiera, Hinz ve Spann (2015), Alman öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada, sınıf içerisinde yapılan sosyal ağ aktivitelerinin hem bayan hem de erkek öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Thuseethan ve Kuhanesan (2014), Sri Lanka Üniversitesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada sosyal ağları çok yoğun ve sıkça kullanan öğrencilerin akademik başarılarının, sosyal ağları daha az kullanan öğrencilere oranla daha düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Peter (2015), Lagos üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal ağları kullanım durumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı tez çalışmada, sosyal ağlar üzerinde çok fazla zaman geçirmenin öğrencilerin akademik çalışmaları üzerinde dikkat dağıtıcı etkisinin olduğu, gizlilik ihlallerinin yaşandığı, zamanlarının verimli kullanamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan eğer faydalı kullanılırsa, öğrencilerin birbirleriyle projeleri hakkında planlamalar yapmaları, ders materyalleri hakkında grup tartışmalarında bulunabilmeleri, okula gelemeyen öğrenciler için arkadaşlarıyla iletişimleriyle kolayca bilgi

edinebilmeleri gibi olumlu ve yararlı amaçlar içinde kullanılabilceği ifade etmiştir.

2. AMAÇ

Eğitim ve öğretim yapısı içerisinde var olan bireylerin teknolojinin sağladığı imkânları kullanarak gerek bilgi, gerek kültür ya da sanatsal açıdan daha yetkin olabilmesi için bu tür sosyal ağları eğitim içerisine entegre edip bilinçli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Sosyal ağların yarattığı olumlu veya olumsuz etkilerin, neden olduğu değişikliklerin, bireylerin sosyal ağ sitelerini kullanım amaçlarının belirlenmesi eğitim süreci açısından önem arz etmektedir (Karal ve Kokoç, 2010). Bu amaçla çalışmada, günlük ve akademik hayatta bu denli önem arz eden sosyal ağlarla ilgili olarak hem bir öğretmen olarak çalışan hem de öğrenci olarak lisansüstü eğitimine devam eden katılımcıların, bu tür sosyal ağların eğitimde kullanımına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmada aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

1. Öğretmen ve öğretim elemanlarının sosyal ağ kavramı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Sosyal ağları hangi amaçla ve ne sıklıkla kullanmaktadırlar?
3. Sosyal ağların kullanılabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Sosyal ağ sitelerinin geleneksel öğretime yönelik etkileri neler olabilir?
5. Sosyal ağların eğitim ve öğretimde öğrenci, öğretmen ve öğretim süreci açısından faydaları nelerdir?
6. Sosyal ağların eğitimsel ve kişisel açıdan olumsuz etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
7. Sosyal ağların öğretim sürecini daha etkili hale getirmesine yönelik neler yapılabilir?
8. Sosyal ağların geleceğine ilişkin ne tür değişimler yaşanabilecek ve ne tür önlemler alınması gerekmektedir?

3. YÖNTEM

Araştırma içerisinde nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bir veya bir kaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Durum çalışması diğer araştırma yöntemlerinden farklı olarak 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorular katılımcılara yöneltilmiştir.

3.1. Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 Bahar yarıyılında Trakya Üniversitesi Hesaplamalı Bilimler yüksek lisans programına kayıtlı 4'ü öğretim elemanı ve 9'u öğretmen olan toplam 13 katılımcı oluşturmaktadır.

3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; demografik bilgiler ve araştırmanın amaçları doğrultusunda ilgili alan yazın taraması yoluyla elde edilen ve sosyal ağların önemi, eğitimde kullanımı, eğitsel ve kişisel açıdan olumsuz yönlerini ve sosyal ağların geleceğine yönelik düşünceleri içeren sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Türkçe Bölümlerinde görev yapan 3 akademisyene uzman görüşü olarak sunulmuş, görüşler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Öğretmen ve Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Araştırma soruları kapsamında ortaya konan tematik yapı göz önüne alınarak verilerin içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinin amacı, verileri tanımlamak, verilerin kodlamasını yaparak temaları oluşturmak, bunun sonucunda bulguların tanımlanması ve yorumlanması gerçekleştirilerek sonuçların raporlaştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi sonrasında uzman bir akademisyen ile kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Verilerden elde edilen bilgiler ışığında kodların benzerlik ve farklılıkları, birbiriyle ilişkili olmaları dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve katılımcının görüşü orijinal formu ve anlamı bozulmadan bu kategorilere yerleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırma bulguları, araştırma soruları doğrultusunda sunulmuş ve ortaya çıkarılan temalar tablolar halinde gösterilmiştir.

Sosyal Ağ Kavramı

Sosyal ağ kavramının ne olduğu ve neyi ifade ettiğine ilişkin katılımcıların vermiş oldukları görüşlerden ortaya çıkarılan 10 farklı temaya ilişkin bilgi Tablo 1 üzerinde sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyal Ağ Kavramına İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
Paylaşım ortamı	10
Sanal ortam	6
İletişim ortamı	6
Zaman ve mekân bağımsız ortam	2
Bilgi sahibi olma	2
Haber takibi	2
Güvensiz ortam	1
Sohbet ortamı	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi sosyal ağ kavramının neyi ifade ettiği ve hangi özelliklere sahip olduğu konusuna yönelik verilen cevaplarda, katılımcılar tarafından en fazla olarak sosyal ağın bir paylaşım ortamı olduğu ifade edilmiştir. Yapılan tanımların birçoğu sosyal ağların bilgi paylaşımı, duygu ve düşünce paylaşımı amacıyla kullanıldığını göstermektedir. Çalışmada ayrıca yine çoğunluk olarak sosyal ağların sanal ortam ve iletişim ortamı olduğu vurgulanmıştır. Paylaşım ortamı olduğuna yönelik K10 katılımcısının verdiği cevap “*Bence sosyal ağ insanların düşüncelerini duygularını olaylara verdikleri tepkileri paylaşabilecekleri ve iznini verdikleri insanlara bunları sundukları bir internet ortamıdır. Özellikler olarak insanlar duygu ve düşüncelerini gerek inanışlarını, gerek politik düşüncelerini, gerek bildiklerini, gerek öfkelenediklerini duygularını, tam olarak ifade edebiliyorlar.*”

Katılımcıların birçoğu sosyal ağların sanal ortam olduğuna yönelik vurgu yapmıştır. Örneğin K1 katılımcısı “*Aynı zamanda sosyal ağ için bahsettiğimde ya da sanal ortamlardan bahsettiğimde kişinin günlük yaşamı dışında kesinlikle sanal bir yaşamı olduğuna da inanıyorum. Bu alanda orada da kendine özgü bir kişilik geliştiriyor. Kendine özgür tavırları, hareketleri var. Birçok alanda yorum yapabiliyor, geliştirebiliyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Temalara bakıldığında yine katılımcıların birçoğunun sosyal ağların iletişim ortamı olduğuna yönelik verdikleri cevaplara örnek olarak K4 katılımcısı “*Öncelikle sosyal ağ kavramı birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan bir ağ türü bununla ilgili birçok site var bunlardaki amaç, eskiden gelen geleneksel yöntemlerde insanlar iletişim biçimlerini yüz yüze sürdürürken gelişen teknoloji ile beraber bu ihtiyaçlarını artık internet üzerinden internet tabanlı tüm sistemlerde yerine getirebiliyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal Ağların Kullanım Amacı

Sosyal ağ sitelerinin hangi amaçla ve neden kullandıklarına yönelik katılımcıların vermiş oldukları görüşlerden ortaya çıkarılan 6 farklı temaya ilişkin bilgi Tablo 2 üzerinde sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Sosyal Ağların Kullanım Amacına İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
İletişim amaçlı	10
Mesleki amaçlı	8
Haber amaçlı	7
Dosya paylaşımı	3
Bilgi paylaşımı	2
Düşünce paylaşımı	1

Tablo 2 üzerinde görüldüğü gibi katılımcılar en fazla olarak iletişim amaçlı, mesleki amaçlı ve haber amaçlı kullandıklarını vurgulamışlardır. İletişim amaçlı kullandıklarına ilişkin K6 katılımcısı “İletişim, etkileşim, bilgi paylaşımı gibi amaçlarla kullanılır. Dünyaya, bilgiye erişim kolaydır. Zaman, işgücü, maddiyat gibi birçok açıdan iletişimi kolaylaştırır.” sözleri ile ifade etmiştir.

Sosyal ağları mesleki ve haber amaçlı kullandıklarına yönelik ise örneğin K1 katılımcı mesleki amaçlı olarak “En fazla karşıma çıkan mesleki amaçlı kullanıyorum. Kendi öğrencilerimle de iletişim halinde olduğum da bana çok daha hızlı iletişim kurma imkânı sağlıyor. Bir soru geldiğinde soruyu çabucak duyabiliyorum. Ofis saatlerini beklemesi gerekli olmuyor, ertesi gün beni okulda beklemesine gerek kalmıyor ve daha çabuk bir iletişim sağlıyoruz. Bu sefer yeni öğrenilen ya da dersle ilgili bir içerik olduğunda ben anında müdahale edebiliyorum. Ya da tek tek kişilere ulaşmak yerine grup anında hemen iletişim kurabiliyoruz” şeklinde vurgularken, haber amaçlı kullanıma yönelik te K12 katılımcısı “Hangi amaçlarla kullanırım, genelde haber takip edebiliyorum twitter’ı kullandığımdan, kpss ve diğer konularda, facebook’u sık kullanıyorum orada arkadaşlarımı, neler yaptıklarını görebiliyorum.” sözleriyle vurgu yapmıştır.

Sosyal Ağların Kullanım Sıklığı

Katılımcıların sosyal ağları kullanma sıklığına yönelik verilen görüşlerden ortaya çıkarılan 3 farklı temaya ilişkin bilgi Tablo 3 üzerinde sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Sosyal Ağları Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
Sık sık	8
Sürekli	4
Çok fazla değil	1

Katılımcıların sosyal ağları hangi sıklıkla kullandıklarına yönelik verdikleri cevaplara Tablo 3 üzerinde bakıldığında, büyük çoğunluğunun sık sık yani genellikle kullandığı, dört kişinin sürekli yani her zaman kullandığı ve bir kişinin de çok fazla kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sık Sık kullanıma yönelik K10 katılımcısı “sosyal ağlarda bir kere Facebook, Twitter, Instagram bunlar benim kullandığım sosyal ağlar en çok Facebook kullanıyorum. Facebook şunu

söyleyebilirim hemen hemen her gün kullanıyorum. Daha çok mobil cihazlarla çünkü işim gereği sürekli dışarıdayım boşluklarımda dikkat ettim artık konuşmuyorum Facebook'a bağlıyım.” sözleri ile ifade etmiştir.

Sürekli kullanıma yönelik ise K4 “*Açıkçası sosyal ağları günün her saatinde kullanıyoruz hayatımıza o kadar bir yere sahip. Neden kullanıyoruz şimdi kalkayım hadi ben şu kişiyi arayım şunu şu sebepten dolayı tebrik edeyim demek yerine günlük olarak Facebook tan örnek vereyim ben açtığımda bu arkadaşımın doğum günüyümü vs. hadi kutlayayım şeklinde kişilerle olan iletişimizi devam ettiriyoruz.”* şeklinde vurgu yapmıştır.

Sosyal Ağ Sitelerinin Kullanılabilirliği

Katılımcıların sosyal ağ sitelerinin kullanılabilirliğine ilişkin vermiş oldukları görüşlerden ortaya çıkarılan tek bir temaya ilişkin bilgi Tablo 4 üzerinde sunulmuştur.

Tablo 4. *Katılımcıların Sosyal Ağ Sitelerinin Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşleri*

Tema	Frekans
Kolay	13

Katılımcıların hepsi sosyal ağ sitelerinin kullanımın zor olmadığını ve kolayca kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Örneğin K9 kullanıcısı “*Kolay kullanıma sahip. Öğretilmesi kolay olduğundan bilgisayarı hiç bilmeyen kişilere de hitap edebilir.”* sözleri ile kullanıma yönelik kolaylığı ifade etmiştir.

Sosyal Ağ Sitelerinin Geleneksel Öğretime Yönelik Etkisi

Sosyal ağ sitelerinin geleneksel öğretime yönelik etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinden ortaya çıkarılan 3 farklı temaya ilişkin bilgi Tablo 5 üzerinde sunulmuştur.

Tablo 5. *Katılımcıların Sosyal Ağ Sitelerinin Geleneksel Öğretime Etkisine Yönelik Görüşleri*

Tema	Frekans
Değiştirdi	7
Kısmen değiştirdi	3
Pek değiştirmede	3

Tablo 5 üzerinde sosyal ağ sitelerinin geleneksel öğretim yöntemlerini değiştirip, değiştirmedigine yönelik verilen cevaplara bakıldığında birçok katılımcı değiştirdiğine yönelik vurgu yaparken, üç kişi kısmen değiştirdiği yönünde görüş verirken, diğer başka üç katılımcıda pek değiştirmedeği görüşü yönünde ifade vermişlerdir. Değiştirdi temasına yönelik K2 katılımcısı “*Bence değiştirdi. Biraz olsun herkes sosyal ağ kullanmaya başladı. Yani sosyal ağdan kasıt sadece Facebook, Twitter olarak görmüyorum. Sonuçta herkes, herhangi bir hoca kendine*

web sitesi açarak onun üzerinden dosya paylaşımı yapabiliyor, başka bir şey yapabiliyor öğrencilerine ya da başka bir platform üzerinden ne bileyim Bulut'a gönderiyorlar Bulut'tan indirim yapıp bunun linkini sosyal ağ üzerinden gönderebiliyorlar." sözleriyle vurgu yapmıştır.

Kısmen değiştirdiğine yönelik K12 katılımcısı "Birazda olsa değiştirdi oradan eğitim materyallerini paylaşabiliyorlar, bir birlerine soru sorabiliyor öğretmen öğrenci veya öğrenci açısından. Daha çok uzaktan eğitime biraz daha yakın oldu bu sosyal ağların gelişmesi çünkü çok fazla kişi kullandığı için öğretmenler de bunu eğitime de almaya başladı." Sözleri ile ifade ederken, pek değiştirmede temasına yönelik te K13 katılımcısı "Bence çok fazla değiştirmede. Hani sadece şey olarak düşünebiliriz tam olarak uzaktan eğitim kavramını tanımlamaz ama uzaktan öğretmen öğrenci iletişimi için fayda sağladı diyebiliriz. Onun haricinde gelenekselliği bence çok fazla değiştirmede." sözleri ile ifade etmiştir.

Öğretmen Açısından Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı

Katılımcıların sosyal ağ sitelerinin öğretmen açısından eğitim amaçlı kullanıma yönelik görüşlerinden ortaya çıkarılan 8 farklı temaya ilişkin bilgi Tablo 6 üzerinde sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Öğretmen Açısından Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
Öğrenciler ile iletişim	4
Öğrenci takibi	3
Meslektaşlar ile haberleşme	3
Kolay bilgi edinme	2
Derslere materyal desteği	2
Kaynak paylaşımı	1
Ödev takibi	1
Eğitim açısından faydalı değil	1

Sosyal ağların eğitimde öğretmen açısından sağladığı olanaklara bakıldığında katılımcılar daha çok sosyal ağların öğrenciler ile iletişim, öğrenci takibi, meslektaşlar ile haberleşme konularında yarar sağladığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra yine öğretmen açısından kolay bilgi edinme, derslere materyal desteği, kaynak paylaşımı, ödev takibi yapılabildiğine ilişkin görüşler bildirilirken bir katılımcı da eğitim açısından faydalı olmadığını ifade etmiştir. Öğrenciler ile iletişim teması ile ilgili K3 katılımcısı "Eğitim amaçlı, dediğimiz gibi not paylaşımları konusunda rahatlık oluyor. Veya bir proje olduğu zaman birbirleriyle haberleşme açısından, projenin nerde ne oluyor, ne bitiyor, nasıl çalışmak gerekiyor onun plan, projesi hep sosyal ağlardan şey yapılıyor." yorum getirirken, K4 katılımcısı meslektaşlar ile haberleşme teması ile ilgili olarak "Öğretmen

açısından şöyle açıklamak istiyorum. Diyelim ben burada öğretmenim burası Edirne, İstanbul'daki arkadaşım veya Ankara'daki bir arkadaşınla öğretmen olan arkadaşlarıyla takıldığın veya sormak istediğin bir konu hakkında çok çabuk iletişime geçip o konu hakkında daha detaylı bir bilgiye sahip olabiliyorum veya diğer arkadaşlarıma danışıp ikilemede kaldığım noktalarda eğitim açısından yeni bir fikre sahip olabiliyorum.” yorumunda bulunmuştur.

Sosyal ağların öğretmen açısından öğrenci takibini kolayca yapabildiğine ilişkin K11 katılımcısı da “*Öğretmen açısından dediğim gibi öğrencileri takip etmek için kullanılabilir. Öğrencinin kullandığı bir şeyi öğretmenin kullanamaması öğrenciyi öğretmenden uzaklaştırabilir. Bence öğretmen de mutlaka öğrencileriyle birlikte o sosyal ağın içerisine girmeli. Belki bir duyuru yapacağı zaman o sosyal ağdan duyurup öğrencileri haberdar edebilir. Veyahut da dersleri gene sosyal ağdan verebilir*” görüşünde bulunmuştur. Tablo 6 üzerinde yer alan ve eğitim açısından faydalı olmadığı K2 katılımcısı tarafından “*Benim işimi çok kolaylaştırdığını söyleyemem açıkçası. Hatta öğrencilerle iletişimi çok fazla kurduğum için rahatsız bile olabiliyorum bazen. Ama yani yine de kendi arkadaşlarım açısından iyide, eğitim açısından pek sağlıklı bir ortam, yani ben karşılaşmadım en azından olabilir de ben karşılaşmadım.*” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenci Açısından Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı

Katılımcıların sosyal ağ sitelerinin öğrenci açısından eğitim amaçlı kullanıma yönelik görüşlerinden ortaya çıkarılan 6 farklı temaya ilişkin bilgi Tablo 7 üzerinde sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların Öğrenci Açısından Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
Bilgi edinme	5
Öğretmen ile kolay iletişim	4
Kaynak paylaşımı	3
Uygun kullanılmama	3
Haberleşme	3
Yaratıcılık ve akılda kalıcılık	1

Sosyal ağların eğitimde öğrenci açısından sağladığı olanaklara bakıldığında Tablo 7 üzerinde sosyal ağların öğrenci açısından birçok etkisinin olduğu görülebilir. Katılımcılar öğrenci açısından en çok bilgi edinme konusunda kullanılabildiğini bunu takiben öğretmen ile kolay iletişim, kaynak paylaşımı, haberleşme, yaratıcılık ve akılda kalıcılık konusunda yararlı olduğu vurgulanmış, bunun yanı sıra üç katılımcıda sosyal ağların eğitimde öğrenci açısından uygun kullanılmayacağı düşüncesini vurgulanmıştır. Bilgi edinme teması ile ilgili olarak

K6 katılımcısı “Öğrenci açısından: öğretmenden edindiği bilginin dışında ilgili konuya ait daha geniş alana istediği an erişimi kolaylaştırır.” görüşünü bildirmiştir. Öğretmen ile kolay iletişim konusunda K7 katılımcısı “öğrenci online olduğunu gördüğünde soru sorabilir akşam ödev yaparken öğretmeniyle iletişime geçerek hocayı danışman olarak kullanabilir.” açıklamasında bulunmuştur.

Olumsuz düşünce olarak vurgulanan uygun kullanılmama temasına ilişkin K5 katılımcısı “Tabi bu öğrencilerin ilköğretime gitmek lazım. Öğrencilerin okuma ve araştırma bilgisinin gelişmiş olması lazım ki bu sorumluluğa sahip öğrenciler dersleriyle ilgili çalışabilir. Ama öğrenciyi internet ortamının olduğu sosyal paylaşım ağının olduğu bir ortama bıraktığınızda öğrenciler bu ortamı oyun ve sohbet ortamına çevirmekte. Aniden çalışıyor gibi görünen çocukların çalışmayıp oyun oynadıklarını görebiliyoruz.” yorumunda bulunmuştur.

Öğretim Süreci Açısından Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı

Katılımcıların sosyal ağ sitelerinin öğretim süreci açısından eğitim amaçlı kullanıma yönelik görüşlerinden ortaya çıkarılan 9 farklı temaya ilişkin bilgi Tablo 8 üzerinde sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların Öğretim Süreci Açısından Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tema	Frekans
Bilgi ve kaynak paylaşımı	5
Zaman kazandırma	5
Haberleşme sağlama	3
Bilgiye kolay erişim	3
Ekonomik anlamda yardımcı olma	2
Aktif öğretim süreci	1
Merak uyandırma	1
Uzaktan eğitime destek	1
Kalıcı bilgi sağlama	1

Sosyal ağların öğretim sürecine yönelik katkısının neler olabileceğine ilişkin temalar Tablo 8 üzerinde görülmektedir. Bilgi ve kaynak paylaşımı ile ilgili olarak K8 katılımcısı “Öğretim süreci için geçenlerde okudum iş güvenliği kursları online olarak yapılacaktı bunu facebook tan öğrendim ayrıntılarıyla ilgili bilgiyi nerde buluruz bunu karşılıyor ama bilgiyi bize vermiyor. Yapılabilir eklentilerle yapılabilir nasıl bir oyun olabiliyorsa aynı şekilde bir vitamin veya ne bileyim şimdi bu milli eğitim bakanlığının EBA dediğimiz sitede sunumlar paylaşılabilir bunlar eklenebilir.” görüşünü bildirmiştir.

Zaman kazandırma temasına ilişkin olarak ta K9 katılımcısı “Yani zaman açısından çok büyük bir avantaj diye düşünüyorum. Anında bilgiye ulaşmak mümkün vakit kaybetmeden istediğimiz her an bilgiye ulaşabiliyoruz.” görüşünü

bildirirken, aktif öğretim süreci temasına yönelik K6 katılımcısı ise “*Öğretim süresine katkısı açısından: okul dışında, yazılı kaynakların tümüne erişimi kolaylaştırır. Daha aktif bir eğitim süreci oluşur.*” görüşünü bildirmiştir.

Sosyal Ağların Kişisel Açıdan Olumsuz Etkileri

Sosyal ağ sitelerinin kişisel açıdan olumsuz etkilerine yönelik katılımcıların vermiş oldukları görüşlerinden ortaya çıkarılan 7 farklı temaya ilişkin bilgi Tablo 9 üzerinde sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların Sosyal Ağların Kişisel Açıdan Olumsuz Etkilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Frekans
Özel hayatın çok fazla deşifre edilmesi	5
Güvenlik açısından risk	5
Sahte hesap	5
Zaman harcama	3
İstenmeyen yorum veya durumlarla karşılaşabilme	3
Gelişimde olumsuzluklar	2
Neyi nasıl kullanacağını bilememe	1

Sosyal ağların kişisel açıdan olumsuz yönlerinin neler olabileceğine ilişkin verilen cevaplara bakıldığında birçok farklı konulara değinildiği görülmektedir. Tablo 9 üzerinde yer alan temalara bakıldığında özel hayatın çok fazla deşifre edilmesi ile ilgili olarak K7 katılımcısı “*Olumsuz yönleri var mesela biz kendi öğrencilerimizin facebooklarına baktığımızda özel paylaşımlar var adli vakalar var mesela özel hayatını paylaşıyor paylaşmaması gereken kendince suç olmaması gereken ama adli veya disiplin yönünden baktığımız zaman bunlar silinmiyor bir yerde depolanıyor bireylerin bir nevi fişlenmesini sağlıyor. Bir iş başvurusunda bunlara bakılıyor. Biz bile bir öğrenciyi tanımaya çalışırken facebook ve twitterına bakıp, psikolojik durumunu görebiliyorsunuz.*” şeklinde ifade vermiştir.

Güvenlik açısından risk ile ilgili olarak K13 katılımcısı “*Var elbette çünkü çok kapsamlı diyeyim mesela çocuğumuzun ulaşmaması gereken şeylere ulaşması falan çok sıkıntı olabiliyor. Uygun olmayan sitelere erişim aynı zamanda tanımadıkları insanlarla sohbet kurma mesela birçok kişi için takip edilme durumu çok önemli bir hale geldi neden bilmiyorum bu sanal takipler, bunlar zararlı diye düşünüyorum.*” gelişimde olumsuzluklar ile ilgili olarak ise K6 katılımcısı “*Sosyal ağlar bireylerin asosyal olmasına bile sebep olabilir. Yüz yüze iletişim kuramaz hale gelen insanların varlığından söz edebiliriz mesela. Ders esnasında konuşamayan bilgisini paylaşamayan, duygularını ifade edemeyen bir nesil ile karşı karşıya kalıyoruz ve sanırım bu sayı her geçen gün biraz daha artıyor. İnternete elektronik cihazlara bağımlılığı hızla artan bir nesil.*” görüşü bildirilmiştir.

Sosyal Ağların Eğitsel Açıdan Olumsuz Etkileri

Sosyal ağ sitelerinin eğitsel açıdan olumsuz etkilerine yönelik katılımcıların vermiş oldukları görüşlerinden ortaya çıkarılan 6 farklı temaya ilişkin bilgi Tablo 10 üzerinde sunulmuştur.

Tablo 10. Sosyal Ağların Eğitsel Açıdan Olumsuz Etkilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Frekans
Sosyal ağlarda amaçsız zaman geçirme	5
Bilginin doğruluğu kesin değil	4
Olumsuz yönleri yok	3
Emek vermeden bilgiyi sahiplenme	2
Uygunsuz davranışlarda bulunulması	1
Öğrencilerin yanlış yargıları	1

Sosyal ağların eğitsel açıdan ne tür olumsuz yönleri olabileceğine ilişkin verilen cevaplara bakıldığında çoğunlukla sosyal ağlarda amaçsız zaman geçirme, bilginin doğruluğunun kesin olmayabilmesi, emek vermeden bilgiyi sahiplenme gibi konularda görüş bildirilmiştir. Bunlara ek olarak öğrencilerin yanlış yargıları, uygunsuz davranışlarda bulunulması görüşlerinin yanında üç katılımcıda olumsuz yönlerinin olmadığını vurgulamıştır. Sosyal ağlarda amaçsız zaman geçirmeye örnek olarak K12 katılımcısı “Yani eğitsel açıdan şöyle zararlı olabiliyor birçok şeyle karşılaşılabilir yani eğitsel amaçlı girip o hiç eğitsel olmaya biliyor yani başkasının fotoğrafını görüyor veya başka bir yazı görüp onu merak edip gire biliyor ve bu sefer eğitim amaçlı kullanımın dışına çıkmış oluyor o yüzden zararlı olabilir.” şeklinde ifade vermiştir.

Bilginin doğruluğunun kesin olamayacağına ilişkin K3 katılımcısı “Eğitsel açıdan da yine çok fazla bilgi olduğu için, çok yalan yanlış bilgide olabiliyor. Öğrenci oradan öğrendiği bilgi ile kesin doğru bilgiymiş gibi kullanabiliyor ödevlerinde, araştırmalarında, çalışmalarında yanlış bilgi daha çok şey oluyor. Orada bazılarının yaptığı yorumlara dayanarak kesin bilgiymiş gibi kullanıyor o bilgileri” şeklinde ifade vermiştir. Emek vermeden bilgiyi sahiplenme ile ilgili olarak K5 katılımcısı “Eğitsel açıdan ben olumsuz bir şey göremiyorum yani amacına uygun yapılan her şey bir başarı sağlar. Eğitsel açıdan mesela sürekli bir şeyler yapıp öğrencilere paylaşıyorsunuz iyi güzelde öğrencilerinde bir emek sarf edip bir bulmacayı bulması gibi ifade edebiliriz. Öğrencilerinde araştırma yapması gerekir bu konu hakkında kafa yorması gerekir. Genelde eğitsel açıdan öğrenciler bu kopyala yapıştır tekniğini kullanmaktan başka bir şey yapmaz oldular. En büyük dezavantajı budur diye düşünüyorum.” görüşünü bildirmiştir.

Sosyal Ağların Öğretim Sürecini Daha Etkili Hale Getirmesine Yönelik Öneriler

Sosyal ağ sitelerinin öğretim sürecini daha etkili hale getirmesine yönelik katılımcıların vermiş oldukları öneriler sonucu ortaya çıkarılan 8 farklı temaya ilişkin bilgi Tablo 11 üzerinde sunulmuştur.

Tablo 11. Katılımcıların Sosyal Ağların Öğretim Sürecini Etkili Hale Getirmesine Yönelik Görüşleri

Tema	Frekans
Etik kurallar konulmalı	5
Daha etkin bilgi paylaşımı olmalı	5
Uygun kullanımına yönelik eğitim verilmesi	2
Sosyal ağ üzerinden ders anlatımı yapılması	2
Ek yazılımların entegre edilmesi	2
Proje ve grup çalışmaları yaptırılması	2
Kurum tarafından yeni bir sosyal ağ oluşturulması	1
Uzaktan eğitime bağlantılı olması	1

Sosyal ağların öğretim sürecini daha etkili hale getirmesine yönelik yapılan önerilerden etik kurallar konulması teması için K5 katılımcısı “*Öncelikle telif hakları bir kere korunmalı. Yayını yapanında onu paylaşanında telif hakları kullanılmalı. Bunlar korunuyorsa zaten insanlara bu paylaşım yapılırken, fazla değişiklik yapılmadan orijinali sunuluyorsa bir sıkıntı olmayacaktır gayet başarılı olacaktır. Veya haberlerde herhangi haberi değiştirip allayıp pullayıp sunarsanız; farklı fikirler görüşler çıkacaktır, buda insanlarımız zıt kutuplaşmalarına yol açar. Bu tip olayların kanunlarla daha da sınırlandırılması lazım. Böyle olduğu zaman çok daha iyi internet, sosyal ağ ortamı olacağını düşünüyorum.*” görüşünde bulunmuştur.

Katılımcılardan ikisi sosyal ağlar vasıtasıyla proje ve grup çalışmaları yaptırılmasının öğretim sürecini daha etkili hale getireceğine yönelik K6 katılımcısı “*Öğrencilere grup çalışmaları verilerek işbirlikli öğrenme okul dışına taşınabilir. Araştırma becerileri geliştirilir. İnteraktif dersler oluşturulabilir.*” ifadesinde bulunurken, farklı ve yeni bir görüş olarak ta kurum tarafından yeni bir sosyal ağ oluşturulmasına yönelik K7 katılımcısı “*Sosyal ağlarda kapalı devre sosyal ağlar kullanılabilir eğitim sistemi içerisinde öğrencilere merak uyandıran daha görsel orijinal şeylerle zenginleştirilmiş devlet ve kurumca yapılırsa bu işin oynansa oradan oynatmak gerekir, iletişim o şekilde daha iyi kullanılabilir.*” görüşünde bulunmuştur.

Sosyal Ağların Geleceği

Katılımcıların sosyal ağ sitelerinin kullanım açısından geleceğine yönelik vermiş oldukları görüşler sonucu ortaya çıkarılan 4 farklı temaya ilişkin bilgi Tablo 12 üzerinde sunulmuştur.

Tablo 12. Katılımcıların Sosyal Ağların Geleceğine Yönelik Görüşleri

Tema	Frekans
Gelişimi devam edecek	10
Gelişiminin sonuçları zararlı olabilir	3
Eğitimler ile daha etkili kullanılacak	2
Gelişimi azalacak	1

Sosyal ağların geleceğine yönelik katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan temalara Tablo 12 üzerinde bakıldığında katılımcıların en fazla olarak gelişiminin devam edeceği görüşünde bulunulması, sosyal ağların ileri günlerde daha da yenilikçi imkânlar ve kolaylıklar sunabileceğine ilişkin bilgi vermektedir. Katılımcılardan K8 bu durumu “*Daha da gelişecektir insan gelecekte tamamen bulunduğu yerin düşündüğünden her şeyinden haberdar olacak. Şuanda baktığımız zaman telefonda konumumuz kilometre bakımından liste çıkıyor gelecekte bu daha da uç noktaya varacaktır biraz daha bu mobil veri iletişimi arttıkça sosyal ağlar gelişecektir az önce araçta gelirken dinledim Amerika da kişiler facebook tan paylaştığı fotoğraflar üzerinden kişi tabiri yapmış bir üniversite paylaştığı öz çekimlerden kişinin sosyal veya asosyal olduğunu saptıyorlar.*” sözleri ile ifade etmiştir. Gelişiminin sonuçlarının zararlı olabileceğine ilişkin K7 katılımcısı “*Sosyal ağlar insanları daha rahata sevk edecek eskiden bir gazeteci yazıyı yazardı onu beklerdik artık 2 saniyede bunu yapabiliyor bir arkadaşını 1 saniyede görebiliyor insan eskiden 1 sene beklerdi eskiden fotoğraf değerli bir şeydi şuan değersiz bir şey şuan çocukların fotolarını izlemeye kalksak bir ömür geçer sosyal ortam değersizleştiriyor bazı şeyleri.*” görüşünü bildirmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda sosyal ağ kavramının yoğun olarak paylaşım ortamı, sanal ortam, iletişim ortamı, zaman ve mekân bağımsız ortam şeklinde görüldüğüne ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bu tür ortamlar, sahip olduğu özellikler gereği kullanıcıların kolayca iletişim kurmalarını sağlayarak gerek bilgi paylaşımı, gerekse dosya paylaşımı yapabildikleri, kablosuz ve mobil haberleşme teknolojilerinin sağladığı olanaklar ile de yer ve zaman kısıtlaması olmaksızın kullanılabilen sanal ortamlardır. Sağladığı olanaklar neticesinde bu tür sosyal ağların kullanımı gün geçtikçe daha da fazla artmaktadır. Çalışmada kullanıcılar, sosyal ağları hangi amaçla ve neden kullandıklarına ilişkin olarak, yoğun olarak

iletişim amaçlı, mesleki amaçlı, haber ve dosya paylaşımı amaçlı olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Verilen cevaplara bakıldığında, sosyal ağların aslında amacına uygun olarak kullanıldığı, yani iletişimi sağladığı bunun yanında katılımcıların mesleki açıdan kullanmalarına imkân tanındığı bir ortam şeklinde ifade edilebilir. Sosyal ağların kullanım amaçlarına yönelik alan yazın çalışmalarına bakıldığında Mazman ve Koçak-Usluel, (2011)'in cinsiyet bazında sosyal ağların kullanım amaçlarına yönelik öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyal ağları en fazla olarak “varolan ilişkileri sürdürmek” amaçlı kullandıkları ortaya çıkarılmıştır. Benzer şekilde Bilen, Ercan ve Gülmez (2014), yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin bu tür ortamları varolan arkadaşlıklarını sanal ortamda sürdürmek amacıyla kullandıklarını belirtirken, Tınmaz ve Çağiltay (2012), sosyal ağ web sitelerinin kullanışlılık sorunları ve eğitim için alternatif kullanımı ile ilgili yaptığı çalışmada da, katılımcıların sosyal ağların özellikle sosyal ilişki kurma özelliklerine odaklandıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmada ayrıca katılımcıların sosyal ağları sık sık kullandıkları ve kullanımını kolay bulduklarını ortaya çıkarılmıştır. Verilen ifadelerle bakıldığında, sosyal ağların sağladığı erişim kolaylığı sayesinde kullanıcılar arasında çok kullanılan bir araç olduğu, fırsat buldukça bu tür ortamlarda kolayca gezinebildikleri, kullanımı konusunda da bilgisayarı çok fazla bilmeyen kişilerin hatta eğitim seviyesi düşük kişilerin dahi dil bakımından ya da görsellik bakımından kolayca kullanabilecekleri yönünde olmuştur. Benzer şekilde Tınmaz ve Çağiltay (2012)'in çalışmada da katılımcılar sosyal ağın arama özelliği ve içeriği bakımından kullanışlılığından memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal ağ kullanımının geleneksel öğrenme yöntemlerini değiştirip değiştirmemesi ile ilgili olarak, öğretmen ve öğretim elemanlarının çoğunluğu, sosyal ağların kullanımının geleneksel öğrenme yöntemlerini değiştirdiğini ifade ederken, daha az bir kısım ise kısmen değiştirdiği ve pek değiştirmedikleri yönünde görüş bildirilmiştir. Çoğunluğun verdiği görüşler ışığında, sosyal ağların kullanımının eğitimde çeşitlilik ve yenilikler sağladığı şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca, öğrenci ve öğretim elemanları açısından da bu tür ortamların bilgiye erişim, kaynak paylaşımı ve iletişim kolaylığı sağlaması, e-öğrenme imkânlarının artışı, tartışma ortamlarının varlığı eğitim ortamlarına da yansımıştır. Kullanıcılar da sıkça kullandıkları bu ortamları eğitim ortamına da entegre ederek, geleneksel öğretimin yenilenmesini sağlamışlardır. Sosyal ağların geleneksel öğretime etkisi konusunda Togay, Akdur, Yetişken ve Bilici (2013), sosyal ağlar ile eğitim süreçlerinin desteklenmesinin, eğitim-öğretim açısından öğrenci öğrenmelerinde etkili olduğunu, öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığını ve eğitim süreçlerini yenileyerek geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen ve öğretim elemanı olarak görev yapan katılımcılar, sosyal ağların öğretmen açısından öğrenciler ile etkileşim, öğrenci takibi, meslektaşlar ile haberleşme, kolay bilgi edinme, derslere materyal desteği gibi konularda fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Her alanda olduğu gibi sosyal ağ ortamlarının öğretmenlere de birçok açıdan da fayda sağladığı, özellikle de mesleki kullanım konusunda büyük yararının olduğu görülmektedir. Sosyal ağların öğretmen açısından önemi ile ilgili olarak Köşkeroğlu-Büyükimdat, Albayrak, Uğur-Erdoğmuş, Yıldırım, Eryol ve Ataman (2011)'ın çalışmalarında öğretmen adaylarının bir tür sosyal ağ çeşidi olan facebook'un mesleki gelişimlerinde özellikle iletişim, paylaşım ve sosyalleşmedeki sağladığı yararlar, bu tür sosyal ağların mesleki gelişim aracı olarak kullanılmasında önemli bir katkı oluşturduğu şeklinde ifade edilmiştir. Tonbuloğlu ve İşman (2014), sosyal ağların öğretmenler açısından bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma, kişilere erişim ve etkileşim imkânlarını sağlaması nedeniyle olumlu olarak kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Sosyal ağların öğrenci açısından eğitim amaçlı kullanılmasına ilişkin, bilgi edinme, öğretmen ile kolay etkileşim, kaynak paylaşımı, haberleşme gibi konularda yarar sağladığı ifade edilirken, üç katılımcı tarafından da sosyal ağların öğrenci açısından uygun kullanılmadığı şeklinde ifade edilmiştir. Genel olarak bakıldığında sosyal ağların öğrenci açısından eğitim amaçlı olarak kullanımının çok fazla katkısının olduğu görülmektedir. Yuen ve Yuen (2008), sosyal ağların eğitimde öğrenciler açısından oldukça önemli olduğunu, dijital medya paylaşımı, okul hakkında duyuruların takibi, sınıf arkadaşları ile iletişim kurma, kaynak ve materyal paylaşımı, ödev takibi yapma, işbirlikçi öğrenme fırsatları sunma gibi birçok katkısının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu tür etkileşim ortamlarının bilgi edinme, kaynak paylaşımı ve haberleşmenin yanı sıra öğretmen veya öğretim elemanı ile kolay etkileşim sağlaması öğrenci açısından büyük yarar olarak görülmektedir (Baran, 2010; Keleş ve Demirel, 2011). Çalışmada ayrıca uygun kullanılmama konusu ile ilgili olarak ta bazı zamanlar bazı öğrencilerin bu tür ortamlarda gereksiz işlerle ilgilenecek zamanlarını boşa harcamaları ya da oyun ve sohbet amacıyla kullanmalarından kaynaklandığı şeklinde görüş bildirilmiştir. Sosyal ağların bu tür olumsuzlukları ile ilgili olarak, Çoklar (2012) öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrenciler, Facebook sosyal ağ sitesinin, lüzumsuz bilgiye erişim, kontrol mekanizma problemleri ve eğlence ile çok fazla iç içe olması nedeniyle eğitim açısında olumsuzluklara neden olabilmemesinin yanında bilginin yayılmasında ilgiyi ve motivasyonu canlı tutarak, etkili bir etkileşim sunması nedeniyle olumlu bir iletişim ağı olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada sosyal ağların eğitim amaçlı olarak kullanımının öğretim sürecine katkısı açısından yine bilgi ve kaynak paylaşımı, zaman kazandırma, haberleşme sağlama, bilgiye kolay erişim gibi özelliklerin ifade edildiği görülmektedir. Bu tür etkinliklerin

kaynak çeşitliliği sağlayarak öğretim sürecini zenginleştirdiği ve bilgiye kolay ve hızlı erişim sağlama açısından da öğretim sürecini daha da aktifleştirdiği şeklinde ifade edilebilir. Öztürk (2011), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, sosyal paylaşım sitelerinin üniversite eğitimine entegre edilmesinin bir gereklilik olduğunu eğitsel bağlamda kullanımının iletişim, işbirliği ve kaynak/materyal paylaşımı konusunda yararlı olacağı görüşünün savunulduğunu ifade etmiştir. Mazman (2009), sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı ile ilgili olarak, etkili iletişim sağlama, bir arada çalışabilme, farklı görüş ve fikirler çerçevesinde ortak ürünler oluşturma amacıyla işbirlikçi öğrenim sağlama, kaynaklara erişim ve materyal paylaşımı gibi konularda sosyal ağların eğitsel bağlamda kullanımının önemi vurgulamıştır.

Öğretmen ve öğretim elemanları, sosyal ağların kişisel açıdan olumsuzluklarına yönelik, özel hayatın çok fazla deşifre edilmesi, güvenlik açısından riskli olabilmesi, sahte hesapların varlığı, boşa zaman harcama, istenmeyen yorum ve durumlarla karşılaşabilme, gelişimde olumsuzluklar gibi konularda sıkıntılar yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Elde edilen görüşlere de bakıldığında günümüzde sosyal ağların kullanımında kullanıcıların bilinçli olmadıkları, güvenlik ayarlarını doğru yapılandırmadıkları, özel hayatlarına ilişkin çok fazla bilgi, resim, düşünce vs. paylaştıkları, zamanlarını dikkatli kullanmadıkları, bu sebeple çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilecekleri vurgulanmıştır (Öztürk ve Akgün, 2012; Öztürk, 2011). Mahajan (2009), sosyal ağların güvenli kullanımına yönelik, iletişim esnasında gerekli tedbirleri alarak bu tür ortamlardaki görüşmelerde diğer kişilerin kimliklerinin kontrol edilmesi gerektiği ve fotoğraflarımızı içeren gizli bilgilerimizi çok fazla açığa çıkarmamak gerektiğini vurgulamıştır. Sosyal ağların eğitsel açıdan olumsuzluklarına bakıldığında, sosyal ağlarda amaçsız zaman geçirme, bilginin doğruluğunun kesin olmayışı, emek vermeden bilgiyi sahiplenme, uygunsuz davranışlarda bulunma, öğrencilerin yanlış yargılarının yanı sıra üç katılımcıda olumsuz yönlerinin olmadığı görüşünü bildirmişlerdir. Eğitsel açıdan yaşanabilecek olumsuzluklarla ilgili olarak Tonbuloğlu ve İşman (2014)'ın çalışmalarında görüşülen öğretmenler, sosyal ağ kullanımının gereksiz zaman kaybı yaratması ve bu tür sanal ortamlarda çok fazla bilgi kirliliğinin varlığı sosyal ağların olumsuz yanları olarak ifade etmişlerdir. Paul, Baker ve Cochran (2012), sosyal ağların eğitsel açıdan olumsuzluklarına karşın, eğitimcilerin ders amaçları dışında, derslerde telefonların veya bilgisayarların kullanılmaması konusunda zorunlu politikalar geliştirmeleri ve daha uygun kullanım için çalıştaylar, seminerler düzenlemeleri ve bu tür araçları öğrencilerine tanıtmaları ve bu alan da eğitimler verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmen ve öğretim elemanları sosyal ağların öğretim sürecini daha etkili hale getirmesine yönelik olarak, etik kurallar konulması, daha etkin bilgi paylaşımının yapılması, uygun kullanıma yönelik eğitim verilmesi, sosyal ağlar üzerinden ders anlatımının yapılması, sosyal ağlar üzerinde proje yönetimi ve grup çalışmalarına daha yoğunluk verilmesi, ek yazılımların entegre edilmesi, kurum tarafından eğitim amaçlı yeni ve özel bir sosyal ağ yazılımının oluşturulması ve uzaktan eğitim uygulamaları ile daha çok bağlantılı olunması gerektiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Peter (2015), tez çalışmasında yer alan üniversite öğrencilerinin sosyal ağ bağımlısı olduğunu, bu sebeple sosyal ağ ortamlarının eğitime entegre edilmesi gerektiğini, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak ve akademik başarılarına engel olmamak için sosyal ağ sitelerinin genişletilmesi ve eğitim amaçlı yeni sayfalar oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Otrar ve Arçın (2014), çalışmalarında bu tür sanal ortamların eğitim sürecinde kullanımının yararlı olduğu ve kullanımı konusunda da bilinçlenilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Çalışmada öğretmenlerin sosyal ağları, bir eğitim araç olarak eğitim öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanmalarının gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu tür ortamlarda karşılaşılabilecek riskler ve alınabilecek önlemler konusunda öğrencilerini bilinçlendirmeleri, ailelerinde sosyal ağ ortamlarının öğrencilerin hayatlarını olumsuz etkilememesi amacıyla evde internet başında geçirdikleri zamanı ve neler yaptıklarını kontrol etmeleri gerektiği konusunu vurgulamışlardır.

Öğretmen ve öğretim elemanları sosyal ağların geleceğine ilişkin olarak ta genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir. Çoğunluk gelişiminin devam edeceğini, çok daha fazla kitle tarafından kullanılacağını, eğitim-öğretim ile daha fazla bütünleşeceğini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar da verilecek olan eğitimler ile sosyal ağların daha etkili kullanılacağını vurgulamıştır. Bunların yanı sıra bazı katılımcılar ise gelişiminin sosyallik anlamında, bilginin değerinin bilinmesi anlamında, sanal dünyanın riskleri anlamında kötüye gideceğini vurgulamışlardır. Gelişimin devam edeceği bulgusuna benzer şekilde Kert ve Kert (2010), sosyal ağların geleceğine ilişkin olarak ilginin azalmayacağını, gelişiminin devam edeceğini ve yenilikler ile daha da uygulanabilir olacağını vurgulamışlardır.

Öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri ve alan yazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar neticesinde öğrenciler, öğretmenler ve akademisyenlerin sosyal ağları eğitimde daha etkili ve verimli kullanmaları açısından aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Öğretmen ve öğretim elemanlarının, sosyal ağların eğitim ve öğretimde daha faydalı ve daha doğru bir biçimde kullanılması için öncelikle öğrencilerine bu konuda seminerler ve eğitimler vermeleri gerekebilir.

- Öğretmen ve öğretim elemanlarına, sosyal ağların eğitimde daha faydalı, güvenilir ve etik (gizlilik, fikri mülkiyet, doğruluk, erişim) açıdan kullanımı konusunda öğrencilerini bilinçlendirmeleri için seçmeli dersler açmaları önerilebilir.
- Kurumların, öğrenciler ile etkileşim sağlamaları için eğitim içerikli sosyal ağ yazılımları geliştirmeleri ya da var olan sosyal ağ ortamlarına eğitim amaçlı yeni sayfalar eklemeleri ve öğrencilere kullanımı konusunda teşvik edici rol üstlenmeleri gerekebilir.
- Öğretmen ve öğretim elemanları sosyal ağ üzerinden öğrencilere daha fazla ödev, proje, sosyal sorumluluk vererek, öğrencileri hem grup çalışmasına hem de sosyal ağların daha çok eğitim amaçlı kullanımına yönlendirmeleri önerilebilir.
- Öğretmen ve öğretim elemanları öğrencileri sosyal ağlarda sadece yazılı iletişim yerine zaman zaman görsel iletişime yönlendirerek sosyalleşmelerini ve gerçek kimlikleri ile davranmalarını sağlayabilirler.
- Öğretmen ve öğretim elemanlarının, sosyal ağlarda zamanın verimli kullanımı ve şahsi bilgilerinin paylaşım düzeyleri konusunda, öğrencileri bilgilendirmeleri ve yönlendirmeleri gerekebilir.
- Ayrıca gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik olarak sosyal ağların eğitim hayatındaki önemine ilişkin daha genellenebilir sonuçlar elde etmek için bu çalışmanın örnekleminin daha da genişletilerek hem nicel hem de nitel verilerle desteklenmesine yönelik uygulamaların yapılması araştırmacılara önerilebilir.

KAYNAKÇA

Acar, S. ve Yenmiş, A. (2014). Eğitimde Sosyal Ağların Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Facebook Örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, BÜROKON Özel Sayısı.

Ajjan, H. & Hartshorne, R. (2008). Investigating Faculty Decisions To Adopt Web 2.0 Technologies: Theory And Empirical Tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71–80.

Akıncı-Vural, Z. B. ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3348-3382.

Al-Rahmi, W. M. & Othman, M. S. (2014). The Impact Of Social Media Use On Academic Performance Among University Students: A Pilot Study. *Journal Of Information Systems Research And Innovation*. ISSN: 2289-1358.

Baran, B. (2010). Facebook As A Formal Instructional Environment. *British Journal of Educational Technology, Vol 41*, No 6, E146–E149.

Baran, B. ve Ata, F. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Teknolojileri Kullanma Durumları, Beceri Düzeyleri ve Eğitsel Olarak Faydalanma Durumları. *Eğitim ve Bilim, Cilt 38*, Sayı 169.

Barnes, J. A. (1954). Class And Committee In A Norwegian Island Parish. *Human Relations, 7*, 39-58.

Bilen, K., Ercan, O. ve Gülmez, T. (2014). Sosyal Ağların Kullanım Amacı ve Benimsenme Süreci; Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt:3*, Sayı:1 Makale No: 11 ISSN: 2146-9199.

Cheung M. K. C., Chiu, P. Y. & Lee, M. K. O. (2011). Online Social Networks: Why Do Students Use Facebook? *Computers In Human Behavior, 27*, 1337–1343.

Cheung, C. M. K. & Lee, M. K. O. (2010). A Theoretical Model Of Intentional Social Action In Online Social Networks. *Decision Support Systems, 49*, 24–30.

Coklar, A. N. (2012). Evaluations of Students on Facebook as an Educational Environment. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, April 2012, 3(2).

Dupin-Bryant, P. A. (2012). Faculty Perceptions Of Pedagogical Benefits Of Web 2.0 Technologies And Variables Related To Adoption. *Issues in Information Systems, Volume 13*, Issue 1, pp. 258-263.

Dursun, Ö. Ö. ve Çuhadar, C. (2015) Sosyal Ağ Kullanıcılarının Bilişsel Kapılma Düzeyleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(1)*, 241-253.

Ekici, M. ve Kıyıcı, M. (2012). Sosyal Ağların Eğitim Bağlamında Kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5/2*, 156-167.

Ellison, N. B. (2008). Introduction: Reshaping Campus Communication And Community Through Social Network Sites. *Student And Information Technology. ECAR Research Study 8*.

Flad, K. (2010). The Influence of Social Networking Participation on Student Academic Performance Across Gender Lines. *Counselor Education Master's Theses*.

Gentile, B., Twenge, J. M., Freeman, E. C. & Keith Campbell, W. (2012). The Effect Of Social Networking Websites On Positive Self-Views: An Experimental Investigation. *Computers In Human Behavior, 28*, 1929–1933.

Gupta, C. P., Singh, B. & Marwaha, T. (2013). Relationship between Social Media and Academic Performance in Distance Education. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3): 185-190.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, R. O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul, Türkiye.

Jones, N., Blackey, H., Fitzgibbon, K. & Chew, E. (2010). Get out of MySpace! *Computers and Education*, 54, 776–782.

Kabilan, M. K., Ahmad, N. & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An Online Environment For Learning Of English In Institutions Of Higher Education? *Internet and Higher Education*, 13, 179–187.

Karal, H. ve Kokoç, M. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol.1, No.3, 251-263.

Keleş, E. ve Demirel, P. (2011). Bir Sosyal Ağ Olarak Facebook'un Formal Eğitimde Kullanımı. *5th International Computer and Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September, Fırat University, Elazığ.

Kert, S. B. & Kert, A. (2010). The Usage Potential of Social Network Sites for Educational Purposes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 486-507.

Kolek, E. A. & Saunders, D. (2008). Online Disclosure: An Empirical Examination Of Undergraduate Facebook Profiles. *NASPA Journal*, 45(1), 1–25

Köşkeroğlu Büyükimdat, M., Albayrak, D., Uğur Erdoğan, F., Yıldırım, S., Eryol, G. ve Ataman, Y. E. (2011). Öğretmen Adaylarının Facebook Kullanımları ve Facebook'un Mesleki Gelişimlerdeki Yeri Konusundaki Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 2, Özel Sayı, Sayfa 119-134.

Lavy, V. & Sand, E. (2014). The Effect of Social Networks on Student's Academic and Non-Cognitive Behavioral Outcomes: Evidence from Conditional Random Assignment of Friends in School. *Conference in the Chinese University of Hong Kong and at the Economic Workshop in IDC*.

Mahajan, P. (2009). Use Of Social Networking In A Linguistically And Culturally Rich India. *The International Information and Library*, 41, 129-136.

Mazman, S. G. (2009). *Sosyal Ağların Benimsenme Süreci ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mazman, S. G. & Koçak-Usluel, Y. (2011). Gender Differences In Using Social Networks. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol.10, 2.

Munoz, C. L. & Towner, T. L. (2009). Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom. *Society For Information Technology And Teacher Education Conference In Charleston, South Carolina*.

Otrar, M. ve Argın, F. S. (2014). Öğrencilerin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının Kullanım Alışkanlıkları Bağlamında İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt:3, Sayı:3 Makale No: 01 ISSN: 2146-9199*.

Özata, Z. (2013). Sosyal Medya. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını*. ISBN:978-975-06-1540-5.

Özgür, H. (2013). Sosyal Ağların Benimsenmesi ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (DÜSBED) ISSN: 1308-6219*.

Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2012). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği. *e-Journal of New World Sciences Academy Volume: 7, Number: 2, Article Number: 1C0516, ISSN:1306-3111*.

Öztürk, M. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma Amaçları ve Eğitimde Kullanımıyla İlgili Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Öztürk, M. ve Akgün, Ö. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma Amaçları ve Bu Sitelerin Eğitimlerinde Kullanılması ile İlgili Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 2/3, ss. 49-67*.

Pasek, J., More E. & Hargittai, E. (2009). Facebook and Academic Performance: Reconciling A Media Sensation With Data. *Peer-Reviewed Journal On The Internet, 14(5), 3-20*.

Paul, J. A, Baker, H. M. & Cochran, J. D. (2012). Effect Of Online Social Networking On Student Academic Performance. *Computers in Human Behavior, 28, 2117-2127*.

Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A. & Calvert, S. L. (2009). College Students' Social Networking Experiences On Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30(3), 227-238*.

Peter, O. (2015). Social Media and Academic Performance Of Students In University Of Lagos. *Being A Research Project Submitted To The Department Of Educational Administration, Faculty Of Education, University Of Lagos*.

Salvation, M. & Adzharuddin, N. A. (2014). The Influence of Social Network Sites (SNS) upon Academic Performance of Malaysian Students. *International Journal of Humanities and Social Science Vol. 4, No. 10(1)*.

Selwyn, N. (2007). Web 2.0 Applications As Alternative Environments For Informal Learning-A Critical Review. *Paper Presented At The OECD-KERIS*

Expert Meeting. Alternative Learning Environments In Practice: Using ICT To Change Impact And Outcomes.

Skiera, B., Hinz, O. & Spann, M. (2015). Social Media and Academic Performance: Does the Intensity of Facebook Activity Relate to Good Grades? *Social Media and Academic Performance*, sbr 67, Page 54-72.

Tamayo, J. D. & Cruz, G. S. (2014). The Relationship of Social Media with the Academic Performance of Bachelor of Science in Information Technology Students of Centro Escolar University-Malolos. *International Journal of Scientific and Research Publications*, Volume 4, Issue 5, 1 ISSN 2250-3153.

Thuseethan, S. & Kuhanesan, S. (2014). Influence of Facebook in Academic Performance of Sri Lankan University Students. *Global Journal of Computer Science and Technology*, 14(4).

Tınmaz, H. & Çağiltay, K. (2012). Social Networking Website Analyses: Usable And Instructional Facebook. *Educational Sciences and Practice*, 11(21), 69-82.

Tiryakioğlu, F. ve Erzurum, F. (2011). Bir Eğitim Aracı Olarak Ağların Kullanımı. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.

Togay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C. ve Bilici, A. (2013). Eğitim Süreçlerinde Sosyal Ağların Kullanımı: Bir MYO Deneyimi. *Akademik Bilişim Konferansı*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Tonbuloğlu, İ. ve İşman, A. (2014). Öğretmenlerin Sosyal Ağları Kullanım Profillerinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yuen, S. & Yuen, P. (2008). Social Networks In Education. In G. Richards, *In Proceedings Of World Conference On Elearning In Corporate, Government, Healthcare, And Higher Education*, pp. 1408-1412.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ ÖĞRETİM ÜYELERİNİN YABANCI DİL SEVİYELERİ İLE YABANCI DİL KULLANIM AMAÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

*FOREIGN LANGUAGE USAGE AND LEVELS OF ACADEMICIANS AT
TRAKYA UNIVERSITY*

Handan KÖKSAL*

*Geliş Tarihi: 29.03.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 01.05.2016
(Accepted)*

ÖZ: Küreselleşen dünyada yabancı dil bilmek iletişim açısından önemlidir, ancak bilginin üretildiği üniversitelerde yabancı dilin konumu temel bir gereksinimdir. Bu araştırmanın amacı öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri ile yabancı dil kullanım amaçları arasındaki ilişkiyi betimlemektir. Bu çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi öğretim üyelerine uygulanmıştır. Araştırmaya toplam 269 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmada iki ölçekten yararlanılmıştır. Veriler yabancı dil seviyeleri standart ölçme aracı olan 'Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi-Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi-A1, A2, B1, B2, C1 ve C2' ile elde edilmiştir. Geliştirilen ikinci ölçek ise yabancı dil kullanım alanlarını içeren akademik, eğitim-öğretim ve kişisel amaçlar olmak üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Betimsel bir yaklaşımla yürütülen bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri ile yabancı dil kullanım amaçları arasında belli düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda dil seviyesi arttıkça yabancı dilin kullanım alanların da arttığı eğilimine rastlanmıştır. Veriler yabancı dilde okuma ve yabancı dilde yazma kavramları ile yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Üyesi, Yabancı Dil Seviyesi, Yabancı Dil Kullanım Amaçları.

ABSTRACT: In a globalized world, it is important to know a foreign language in terms of communication, but in universities where knowledge is produced, foreign language is a basic requirement. The aim of this study is to describe the relationship between the level of foreign language and fields of foreign language use of academicians. This study was conducted to Trakya University Academicians in the 2014-2015 academic years. 269 academicians participated in the study. Two scales were used in the study. The data were obtained through the standard measurement tool 'Common European Framework for Languages-Common Level Recommendations for General Steps - A1, A2, B1, B2, C1 and C2'. The second scale consists of 17 items including fields of foreign language use, which have academic, educational and personal purposes. This study was carried out on the relational model and conducted with a descriptive approach. Consequently, a certain level was identified between the level of foreign language of academicians and fields of their language use. As a result of this study, it was observed that the more the level was, the

* Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, handankoksal@trakya.edu.tr

more the number of areas of using foreign language increase. The data were reviewed with the concepts of reading comprehension and writing in a foreign language.

Keywords: *Academics, Foreign Language Level, Fields of Language Use.*

1. GİRİŞ

Üniversitelerin birçok görevi vardır. Bunların en temel olanları, bilim ve teknoloji üretmek, bunu üretecek yeterlilikte insan yetiştirmek ve üretilen bilimsel bilgi ve düşünceleri uluslararası alanda yaygın etki yaratmaktır. Bu araştırmada konu edilecek boyut işte bu bilim merkezlerinde zihinsel faaliyet gösteren aydın kesimin ürettikleri bilimsel bilgilerin uluslararası ölçekteki etkileşim boyutudur. Nedeni ise uluslararası etkileşimin yabancı dil yeterliliği ile ilgili de bir durum olmasıdır. Uzun çabalar sonucu elde edilen bir ürünün yaygın etkisinin sağlanabilmesinin bir koşulu da bu çalışmaların akademik ortamlardaki paylaşımıdır. Paylaşımların ulusal veya uluslararası düzeyde, sanal veya gerçek ortamlarda, yazılı veya sözlü iletişimde olmaları kadar üretilen metinlerde kullanılan uzmanlık dili, üst dil ve de yabancı dil de önemli etkenlerdir. İşte bu yabancı dil olgusu gerek akademik amaçlar gerek eğitim öğretim amaçlar gerekse kişisel amaçlar için olsun, bir akademisyenin kullanım alanlarını belirler.

Türkiye'deki üniversitelerde yabancı dilin konumu ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Yaygın görüş yabancı dilin akademik çalışma için bir ön koşul olması gerektiği yönündedir. Bir diğer görüşe göre ise asıl olan bilim alanındaki ilerlemedir. Akademik Kariyerde Bilimsel Yeterlilik Standardı'na (1997) yönelik yapılan çalışmada Türkiye'deki 55 Rektörün konuyla ilgili önerilerine yer verilmiştir. Aşağıda tüm bu öneriler arasından üniversitelerde yabancı dil yeterliliğini ilgilendiren ve aynı zamanda yukarıda adı geçen iki görüşü de yansıtanlar seçilmiş, sınıflandırılmış ve doğrudan verilmiştir:

Akademik yaşamda yabancı dil mutlaka olmalı görüşü:

- Yükseköğretim Kurulu, üniversitelerimizde akademik unvanların kazandırılmasında olmazsa olmaz niteliğinde bazı asgari koşullar belirleyebilir. Örneğin, en az bir yabancı lisanının yüksek bir yetkinlikle bilinmesi, çok sayıda bilimsel çalışma yerine evrensel ölçülerde kabul görebilecek nitelikte asgari üç bilimsel yayın yapılması gibi bazı minimum koşullar Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenmeli ve bu konuda hiçbir biçimde geri adım atılmamalıdır (Hacettepe Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Süleyman Sağlam).

- Akademik hayat başlamadan önce iyi bir dil eğitimi almamış akademisyenlere girecekleri sınavlarda ve akademik çalışmalarında başarılı olabilmelerini sağlayabilmek için çok ciddi dil okulları kurulmalıdır. Bu dil okulları YÖK bünyesinde olabilir. Alınacak dil kurslarına rağmen başarısız olan

akademisyenlerin üniversite ile ilişkilerinin devam ettirilmemesi de sağlanmalıdır (Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Abdurrahman Güzel).

- Doktora yaptıracak öğretim üyelerinde şu koşullar aranmalıdır: Yabancı bir dilde yayınlanmış eser/eserleri bulunmalıdır (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Osman Tekinel).

Akademik yaşamda bilim önceliklidir görüşü:

- Akademik kariyerde yeterlilik ölçütlerinden birisi olarak yabancı dil de kullanılmaktadır. En az bir yabancı bilmenin yararlarını tartışmak bile gerekmez. Ancak, kimi alanlarda çalışma yapan bireylerin yabancı dil bilmeye gerek olmadan da ulusal, hatta evrensel anlamda yeterliliğe ulaşabilecekleri unutulmamalı, bu özelliğe sahip kişilerin sisteme kazandırılması ve önlerinin tıkanmaması için gerekli düzenlemelerin yapılmalıdır (Anadolu Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Akar Öcal).

Türkiye'deki üniversitelerin yeniden yapılandırma süreci için önerilen bu görüşlerin ağırlıklı olarak uluslararası yayın şartı, merkezi yabancı dil sınavından başarılı olmuş olmak gibi uluslararası standartları kapsadığı görülmektedir. Türkiye dışındaki ülkelerde akademik yaşamında yabancı dilin yerini görmek açısından Avcıoğlu'nun (2011) Türkiye'de akademisyenlerin küresel bilgi üretme ve yaymadaki konumları adlı çalışması ışık tutmaktadır. Bugün Şilili akademisyenler ister doğa bilimlerinde, ister sosyal bilimlerde, isterse beşeri bilimlerde olsun akademik açıdan küreselleşme durumdadırlar. Aynı zamanda belirli konular ya da ilgi alanları çerçevesinde oluşmuş uluslararası ağların içinde yer almakta, uluslararası kongre ve seminerlere düzenli olarak katılmakta, uluslararası dergi ve yayınları izlemekte ve elektronik posta aracılığıyla ilişkilerini sürdürmektedirler (Talavera 2003: 298-299; Akt: Avcıoğlu 2011: 82). Buradan hareketle bir akademisyenin akademik yeterliliğinin yabancı dil yeterliliği ile doğrudan ilgili olduğunu söylemek mümkün.

Ancak madalyonun diğer tarafını da irdelemek gerekir. Karakütük, Tunç, Özdem ve Bülbül (2008) eğitim fakültelerinin öğretim elemanı profili konusunda yaptıkları araştırmada çarpıcı sonuçlar bulmuşlardır. Buna göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Türkiye'de akademik meslekte yaşadığı varsayılan sorunlardan birinci derecede önemli gördükleri sorun 'Yabancı dil eğitiminin yetersiz olmasına karşın akademik yükseltmelerde yabancı dil koşulunun olması' sorunudur. Araştırmaya katılan 2028 öğretim elemanından 468'i (%23.1) birinci derecede önemli sorun olarak bunu görmüşlerdir. Aynı araştırmada öğretim elemanlarının görev yaptıkları eğitim fakültelerine göre yabancı dil bilme durumuna göre ise araştırmada yine 2028 kişiden 1534'ünün (%75.6) yabancı dil bildiğini 494'nün (%24.4) ise bilmediğini bulmuşlardır. Bu bulgu ile en önemli

soruna ilişkin bulgunun birbiriyle çeliştiğini görmek mümkün. Bu çelişkinin nedenlerinden bir tanesi ‘yabancı dil bilmek’ kavramının bu çalışmada oldukça yüzeysel olarak ele alınması ve yabancı dil bilme ölçütleri kullanılmamasından kaynaklanabilir. Bu açıdan bakıldığında öğretim üyelerinin yabancı dil bilmenin ötesinde yabancı dil seviyelerine göre ilişkilendirilen çalışmalara da ihtiyaç duyulabilmektedir. Akkutay ve Özdemir (2003) öğrenci seçme ve yerleştirme merkezinin dil seviye aralığına göre Gazi Üniversitesi öğretim elemanlarının (n=3256) yabancı dil bilgilerine göre dağılımını betimlemiştir. Buna göre 1866 kişi yabancı dil bildiğini ifade etmiş olup, seviye aralığı şu şekildedir: A seviyesi %16.7, B seviyesi %30.3, C seviyesi %33.8, D seviyesi %14.4 ve E seviyesi %4.9. Tüm bu çalışmalardan ayrılan söz konusu çalışmanın önemi ise yabancı dil seviye aralığına Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programına göre bakması, bunları kullanım alanlarına göre ilişkilendirmesi ve sadece öğretim üyelerini kapsamıdır.

Konuyla ilgi yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, Bilgin’in (2009) Türkiye’de üniversite sorunlarını irdelediği ve üniversite çalışanları konu ettiği bir araştırmada dikkat çekicidir. 992 akademisyenin katıldığı ve 36 sorunun sorulduğu ankete göre akademisyenlerin akademik yükselme sorunu en önemli üçüncü sorun olarak dile getirilmiştir. Buna bağlı olarak yabancı dil puan düzeyinin yükseltilmesi, atıf endeksine giren yabancı dergilerde yayın şartının getirilmesi gibi şartlar özellikle yabancı dille eğitim yapmayan üniversite personeli için öncelikli bir sorun olarak dile getirilmektedir. Aynı araştırmaya göre üniversite içi akademik yükselmelerde karşılaşılan en büyük engel %26.2 ile yabancı dil sorunudur. Adı geçen araştırmada akademisyenlerin entelektüel gelişimi için neyi sıkça yapıldığı da sorulmuştur. Yurt dışında yayınlanan son yayınlara ulaşmak şikkı %26.8 ile üçüncü sırada gelmektedir. En az bir yabancı yayını takip etmek ise çok düşük bir oranda %7.3’te kalmaktadır. Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram ve Keser (2001) akademisyenlerin akademik kariyerini etkileyen faktörler ve çalışma yaşamı konulu araştırmasına 3512 öğretim elemanı katılmıştır. Buna göre özellikle uluslararası alanda yabancı yayın yapan öğretim üye sayısının son derece az olduğunu bulgulamışlardır. Son 5 yılda uluslararası yayınlanmış makalesi olmayan kesim %67 oranında, son 5 yılda uluslararası tebliği olmayanların oranı %69, son beş yılda uluslararası yayınlanmış kitabı olmayanların oranı ise %98’dir.

Tüm bu sonuçlar aslında Türkiye’deki üniversitelerde akademik düzeyde yabancı dilin konumuna farklı bakış açıları olduğunu göstermektedir. Evans’a (2007) göre akademisyenler her toplumda ‘düşünmesi için para verilen’ bir kesimdir. Buna göre düşünme eyleminin hangi dilde yapıldığı, düşüncelerin hangi dilde yazıldığı veya hangi dilde okunduğu konu edilmemektedir. Ancak günümüz dünyasında küresel bilgi kavramı da oldukça yerleşmiştir. Küresel bilgi üreten ve

küresel bilgi tüketen toplumları değerlendirirken konuyu yabancı dil yeterliliği açısından da irdelemek gerekir. Burada yabancı dil yeterliliği kavramı ölçülebilir olması konuya daha sistematik bir bakış açısı getirebilmesi bakımından önemlidir. 2001 ‘Avrupa Diller Yılı’ etkinlikleri kapsamında en son proje çalışmaları olan ‘Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı (GER = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen / CEF = Common European Framework of Reference for Languages) ve Dil Gelişim Dosyası’ (Europäisches Sprachenportfolio / ESP) kamuoyuna tanıtılmış ve bu yeniliklerin bundan sonra (yabancı) dil öğretimi alanına getirecekleri tartışmaya açılmıştır (Güler, 2005: 92). Bu çerçeve programının etkileri günümüz yabancı dil eğitiminde artarak devam etmiştir. Günümüzde bir kişinin yabancı dil yeterliliği ‘Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı’ açısından betimlenmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu ttkb.meb.gov.tr sitesinden duyurduğu gibi 22.03.2011 tarihinde yabancı dil derslerinin öğretim programlarını Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen A1, A2, B1, B2 ve C1 dil yeterlilik düzeylerinde hazırlandığını ilgili kararlarla kabul etmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Trakya Üniversitesi örneğinde öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri ile bu dilin kullanım amaçları aralarındaki ilişkiyi saptamaktır. Bunun için aşağıda yer alan soruların yanıtları aranmıştır:

1. Öğretim üyelerinin yabancı dil seviyesi ile demografik bilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri ile yabancı dili kullanım amacı arasında anlamlı bir ilişkili var mıdır?
3. Öğretim üyelerinin çalışılan fakülte ile yabancı dili kullanım amacı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu çalışmayla, öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri ile bu dilin kullanım alanları arasındaki ilişki ortaya çıkarılarak alan yazınına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Surveyler [tarama], kişisel ifadelerle dayalı inançlar ya da davranışlara ilişkin araştırma soruları için uygundur. (Kuş 2009: 44). Kesitsel tarama modeli ise öğretim üyelerinin yabancı dil seviyelerini belirleyebilmeye yönelik kullanılmıştır. Kesitsel tarama araştırmasında amaç, taranan olgunun zaman içerisindeki değişimini değil herhangi bir andaki durumunu tanımlamaktır (Özdemir, 2015: 81). Korelasyonel araştırma,

bazı ilişki türü ya da türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu bulmaya çalışır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014: 15).

2.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesinin fakültelerinde görev yapan toplam 675 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Ancak her bir öğretim üyesine birebir ulaşılamayacağından örneklem alınmasında küme örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Küme örneklendirme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 105-106). Her bir unvan bir küme olarak değerlendirildiğinde araştırmaya Trakya Üniversitesinden seçkisiz yöntemle toplam 171 Profesörden 26'sı, 137 Doçentten 37'si ve 367 Yardımcı Doçentten 206'sı katılarak değerlendirilmiştir. 675 sayısı evren olarak kabul edildiğinde örneklem 269 ile evrenin ancak %39.85'ini temsil etmektedir. 11 yabancı uyruklu öğretim üyesi ise yabancı dil konularından dolayı çalışmaya katılmamıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği tercih edildiğinden Trakya Üniversitesinin tüm akademik personeli (Okutman, Öğretim görevlisi gibi) çalışmaya dâhil edilmemiştir. Buna göre ölçüt, yabancı dilin aktif olarak akademik alanda, örneğin yabancı dilde yayın okuma ve yazma gibi ölçütlerin olmasıdır. Çalışma grubunu betimlemek gerekirse öğretim üyesi kavramı, yükseköğretim kurumlarında profesör, doçent ya da yardımcı doçent olarak çalışanları kapsamaktadır. A1, A2 dil seviyeleri A olarak, B1 ve B2 seviyeleri B olarak, C1 ve C2 seviyeleri ise C seviyesi olarak alınmıştır. Bunun nedeni, bir kişinin yabancı dil seviyesini A1 ve A2 için 'Temel Dil Kullanımı' olarak, B1 ve B2 için 'Bağımsız Dil Kullanımı' olarak ve C1 ve C2 için 'Yetkin Dil Kullanımı' olarak betimlenmesidir (Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 2013).

2.3. Veri toplama araçları

Öğretim üyelerinin yabancı dil seviyelerini betimlemek için 'Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi-Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi-A1, A2, B1, B2, C1 ve C2' standart veri toplama aracı kullanılmıştır (Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 2013 ve Avrupa Dil Portföyü, 2011).

Öğretim üyelerinin yabancı dillerini kullanım amacını betimlemek için 3 kullanım alanı içeren (8 maddeden oluşan 'akademik amaçlar için'; 3 maddeden oluşan 'eğitim-öğretim faaliyetleri için' ve 6 maddeden oluşan 'kişisel amaçlar için') 'bağımsız bir veri aracından' yararlanılmıştır. Bu ikinci ölçme aracı ilgili literatür taranarak, farklı fakültelerde görevli öğretim üyelerinden beyin fırtınası aracılığı ile ortak görüşleri benimseyerek ve bir pilot uygulaması gerçekleştirilerek

geri dönütler aracılığıyla geliştirilmiştir. Bir alan uzmanının da değerlendirdiği ölçüm aracının kişiler üstü oluşu ile evrensel nitelikler taşıdığı düşünülmektedir.

2.4. Verilerin analizi

İlişkisel araştırmalarda amaç; değişkenler arasında ilişki olup olmadığını, ilişki varsa bunun düzeyini ve hangi yönde olduğunu belirlemektir. Verilerin analizi SPSS 21.0 ile yapılmış ve %95 güven düzeyinde çalışılmıştır. Dil seviyelerinin demografik değişkenlerle ve yabancı dili kullanım amaçları ile ilişkisi ki kare bağımsız testi ile incelenmiştir. Ki kare testinde beklenen değeri 5'den küçük hücrelerin oranının %20'den büyük olduğu durumlarda elde edilen analiz sonucu geçersiz kabul edilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dil seviyesi değişkeni üç farklı ilişkilendirmenin incelemesi sonucunda elde edilen bulgulara ve nesnel yorumlara yer verilmiştir. Buna göre yabancı dil seviyesi ile demografik bilgiler, yabancı dil seviyesi yabancı dil kullanma amacı ve yabancı dil seviyesi ile çalışılan fakülte açısından ele alınacaktır.

Tablo 1. Dil Seviyesi İle Demografik Bilgilerin İlişkisi

		A		B		C		İlişki Testi	
		n	%	n	%	n	%	X ²	p
Fakülte	Sağlık Fakültesi	5	29.4	52	31.7	25	28.4	19.781	.001*
	Sosyal Bilimler Fakültesi	2	11.8	66	40.2	50	56.8		
	Fen Bilimleri Fakültesi	10	58.8	46	28.0	13	14.8		
Unvan	Yrd. Doç. Dr.	15	88.2	134	81.7	53	60.2	Test Geçersizdir.	
	Doç.	2	11.8	21	12.8	18	20.5		
	Prof.	0	0.0	9	5.5	17	19.3		
Kıdem Yılı	1-5 yıl	5	29.4	47	28.7	22	25.0	Test Geçersizdir.	
	6-10 yıl	0	0.0	22	13.4	12	13.6		
	11-15 yıl	2	11.8	43	26.2	20	22.7		
	16-20 yıl	5	29.4	23	14.0	15	17.0		
	21-25 yıl	4	23.5	17	10.4	9	10.2		
	26 yıl ve daha fazlası	1	5.9	12	7.3	10	11.4		
Yabancı dil başlama yeri	İlkokul	0	0.0	21	12.8	9	10.2	Test Geçersizdir.	
	Ortaokul	14	82.4	88	53.7	51	58.0		
	Lise	2	11.8	19	11.6	7	8.0		
	Üniversite	0	0.0	20	12.2	12	13.6		
	Dil kursu	1	5.9	6	3.7	4	4.5		
	Kendi çabam	0	0.0	6	3.7	1	1.1		
Yabancı dil öğrenme yeri	Yabancı ülkede	0	0.0	4	2.4	4	4.5	Test Geçersizdir.	
	İlkokul	0	0.0	4	2.4	0	0.0		
	Ortaokul	8	47.1	36	22.0	15	17.0		
	Lise	0	0.0	26	15.9	21	23.9		
	Üniversite	2	11.8	27	16.5	19	21.6		
	Dil kursu	5	29.4	35	21.3	11	12.5		
	Kendi çabam	1	5.9	20	12.2	6	6.8		
	Yabancı ülkede	1	5.9	9	5.5	14	15.9		
Hala dil kursuna gidiyorum	0	0.0	7	4.3	2	2.3			

*p<0.05

Dil seviyeleri ile demografik değişkenlerin ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan ki kare testi sonucuna göre: Yabancı dil seviyeleri ile öğretim üyelerinin fakültesi arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre C dil seviyesindeki öğretim üyelerinin çoğunluğu (%56.8) sosyal bilimler ağırlıklı fakültelerde görev yapmaktadır.

Tablo 2. Dil Seviyeleri ile Yabancı Dili Kullanım Amacının İlişkisi

		A		B		C		İlişki Testi	
		n	%	n	%	n	%	X ²	p
Akademik Amaç İçin Kullanım	Makale okumada	Evet	14	82.4	155	94.5	88	100.0	Test Geçersizdir.
		Hayır	3	17.6	9	5.5	0	0.0	
	Makale yazmada	Evet	2	11.8	58	35.4	65	73.9	42.907 0.000*
		Hayır	15	88.2	106	64.6	23	26.1	
	Makale özeti okumada	Evet	15	88.2	152	92.7	88	100.0	Test Geçersizdir.
		Hayır	2	11.8	12	7.3	0	0.0	
	Makale özeti yazmada	Evet	5	29.4	112	68.3	87	98.9	50.551 0.000*
		Hayır	12	70.6	52	31.7	1	1.1	
	Uluslararası bildiri okurken	Evet	14	82.4	130	79.3	85	96.6	13.686 0.001*
		Hayır	3	17.6	34	20.7	3	3.4	
Uluslararası bildiri sunarken	Evet	1	5.9	48	29.3	67	76.1	61.551 0.000*	
	Hayır	16	94.1	116	70.7	21	23.9		
Literatür tararken	Evet	14	82.4	152	92.7	88	100.0	Test Geçersizdir.	
	Hayır	3	17.6	12	7.3	0	0.0		
Kullanmıyorum	Evet	1	5.9	5	3.0	0	0.0	Test Geçersizdir.	
	Hayır	16	94.1	159	97.0	88	100.0		
Eğitim Öğretim Faaliyetleri İçin Kullanım	Ders hazırlarken yabancı kaynaklar kullanıyorum	Evet	12	70.6	123	75.0	80	90.9	10.020 0.007*
		Hayır	5	29.4	41	25.0	8	9.1	
	Dersi yabancı dilde anlatırım	Evet	1	5.9	9	5.5	33	37.5	45.079 0.000*
		Hayır	16	94.1	155	94.5	55	62.5	
Kullanmıyorum	Evet	4	23.5	38	23.2	8	9.1	7.795 0.020*	
	Hayır	13	76.5	126	76.8	80	90.9		
Kişisel Amaçlar İçin Kullanım	E-posta okurken	Evet	13	76.5	148	90.2	88	100.0	14.751 0.001*
		Hayır	4	23.5	16	9.8	0	0.0	
	E-posta yazarken	Evet	8	47.1	124	75.6	87	98.9	34.618 0.000*
		Hayır	9	52.9	40	24.4	1	1.1	
	Basılı eserleri okurken (gazete, dergi, kitap vb.)	Evet	10	58.8	140	85.4	88	100.0	27.678 0.000*
		Hayır	7	41.2	24	14.6	0	0.0	
	İletişim kurarken	Evet	2	11.8	91	55.5	83	94.3	61.277 0.000*
		Hayır	15	88.2	73	44.5	5	5.7	
	Görsel-ışitsel araçları izlerken (TV, radyo, PC vb.)	Evet	9	52.9	130	79.3	85	96.6	24.320 0.000*
Hayır		8	47.1	34	20.7	3	3.4		
Kullanmıyorum	Evet	3	17.6	9	5.5	0	0.0	Test Geçersizdir.	
	Hayır	14	82.4	155	94.5	88	100.0		

*p<0.05

Dil seviyeleri ile yabancı dili kullanım amacının (akademik amaçlar için kullanım) ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan ki kare testi sonucuna göre: Yabancı dil seviyeleri ile öğretim üyelerin yabancı dili akademik makale yazma için kullanma durumu arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. A dil seviyesindeki öğretim üyelerinin %11.8'i, B dil seviyesindekilerin %35.4'ü ve C dil seviyesindekilerin %73.9'u yabancı dili makale yazmada kullanmaktadır. Yabancı dil seviyeleri ile öğretim üyelerin yabancı dili akademik makale özeti yazması için kullanma durumu arasında benzer şekilde istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. A dil seviyesindeki öğretim üyelerinin %29.4'ü, B dil seviyesindekilerin %68.3'ü ve C dil seviyesindekilerin %98.9'u yabancı dili makale özeti yazmada kullanmaktadır. Yabancı dil seviyeleri ile öğretim üyelerin yabancı dili uluslararası bildiri okuması için kullanma durumu arasında da istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. A dil seviyesindeki öğretim üyelerin %82.4'ü, B dil seviyesindekilerin %79.3'ü ve C dil seviyesindekilerin %96.6'sı yabancı dili uluslararası bildiri okumada kullanmaktadır. Yabancı dil seviyeleri ile öğretim üyelerin yabancı dili uluslararası bildiri sunması için kullanma durumu arasında yine istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. A dil seviyesindeki öğretim üyelerin %5.9'u, B dil seviyesindekilerin %29.3'ü ve C dil seviyesindekilerin %76.1'i yabancı dili uluslararası bildiri sunmada kullanmaktadır.

Dil seviyeleri ile yabancı dili kullanım amacının (eğitim öğretim faaliyetleri için kullanım) ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan ki kare testi sonucuna göre: Yabancı dil seviyeleri ile öğretim üyelerin ders hazırlarken yabancı kaynaklar kullanma durumu arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. A dil seviyesindeki öğretim üyelerin %70.6'sı, B dil seviyesindekilerin %75.0'i ve C dil seviyesindekilerin %90.9'u ders hazırlarken yabancı kaynaklar kullanmaktadır. Yabancı dil seviyeleri ile öğretim üyelerin dersi yabancı dilde anlatma durumu arasında da istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. A dil seviyesindeki öğretim üyelerin %5.9'u, B dil seviyesindekilerin %5.5'i ve C dil seviyesindekilerin %37.5'i dersi yabancı dilde anlatmaktadır. Yabancı dil seviyeleri ile yabancı dili eğitim öğretim için kullanma durumu arasında yine istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. A dil seviyesindeki öğretim üyelerin %23.3'ü, B dil seviyesindekilerin %23.2'si ve C dil seviyesindekilerin %9.1'i eğitim öğretim faaliyetleri için yabancı dili kullanmamaktadır.

Dil seviyeleri ile yabancı dili kullanım amacının (kişisel amaçlar için kullanım) ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan ki kare testi sonucuna göre: Yabancı dil seviyeleri ile öğretim üyelerin yabancı dili e-posta okuması için kullanma durumu arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. A dil seviyesindeki öğretim üyelerin %76.5'i, B dil seviyesindekilerin %90.2'si ve C dil

seviyesindekilerin tamamı e-posta okurken yabancı dili kullanmaktadır. Yabancı dil seviyeleri ile öğretim üyelerin yabancı dili e-posta yazması için kullanma durumu arasında benzer bir şekilde istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. A dil seviyesindeki akademisyenlerin %47.1'i, B dil seviyesindekilerin %75.6'sı ve C dil seviyesindekilerin %98.9'u e-posta yazarken yabancı dili kullanmaktadır. Yabancı dil seviyeleri ile öğretim üyelerin yabancı dili basılı eser okuması için kullanma durumu arasında yine istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. A dil seviyesindeki öğretim üyelerin %58.8'i, B dil seviyesindekilerin %85.4'ü ve C dil seviyesindekilerin tamamı basılı dili okurken yabancı dili kullanmaktadır. Yabancı dil seviyeleri ile öğretim üyelerin yabancı dili iletişim kurması için kullanma durumu arasında da istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. A dil seviyesindeki öğretim üyelerin %11,8'i, B dil seviyesindekilerin %55,5'i ve C dil seviyesindekilerin %94.3'ü iletişim kurarken yabancı dili kullanmaktadır. Yabancı dil seviyeleri ile öğretim üyelerin yabancı dili görsel/işitsel araçları izlemesi/dinlemesi için kullanma durumu arasında da istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. A dil seviyesindeki öğretim üyelerin %52.9'u, B dil seviyesindekilerin %79.3'ü ve C dil seviyesindekilerin %96.6'sı görsel-işitsel araçları izlerken (TV, radyo, bilgisayar v.b.) yabancı dili kullanmaktadır.

Tablo 3. Çalışılan Fakülte ile Yabancı Dili Kullanım Amacının İlişkisi

Kategori ve Kategorilere Verilen Olumlu/Olumsuz Cevaplar		Sağlık Fakültesi		Sosyal Bilimler Fakültesi		Fen Bilimleri Fakültesi		İlişki Testi		
		n	%	n	%	n	%	X ²	p	
Akademik Amaç İçin Kullanım	Makale okumada	Evet	80	97.6	111	94.1	66	95.7	Test Geçersizdir.	
		Hayır	2	2.4	7	5.9	3	4.3		
	Makale yazmada	Evet	47	57.3	42	35.6	36	52.2	10.393	0.006*
		Hayır	35	42.7	76	64.4	33	47.8		
	Makale özeti okumada	Evet	80	97.6	108	91.5	67	97.1	Test Geçersizdir.	
		Hayır	2	2.4	10	8.5	2	2.9		
	Makale özeti yazmada	Evet	62	75.6	89	75.4	53	76.8	0,049	0.976
		Hayır	20	24.4	29	24.6	16	23.2		
	Uluslararası bildiri okurken	Evet	64	78.0	99	83.9	66	95.7	9,424	0.009*
		Hayır	18	22.0	19	16.1	3	4.3		
	Uluslararası bildiri sunarken	Evet	37	45.1	44	37.3	35	50.7	3,397	0.183
		Hayır	45	54.9	74	62.7	34	49.3		
	Literatür tararken	Evet	76	92.7	111	94.1	67	97.1	Test Geçersizdir.	
		Hayır	6	7.3	7	5.9	2	2.9		
Kullanmıyorum	Evet	2	2.4	4	3.4	0	0.0	Test Geçersizdir.		
	Hayır	80	97.6	114	96.6	69	100.0			
Eğitim Öğretim Faaliyetleri İçin Kullanım	Ders hazırlarken yabancı kaynaklar kullanıyorum	Evet	61	74.4	101	85.6	53	76.8	4,345	0.114
		Hayır	21	25.6	17	14.4	16	23.2		
	Dersi yabancı dilde anlatırım	Evet	11	13.4	19	16.1	13	18.8	0,824	0.662
		Hayır	71	86.6	99	83.9	56	81.2		
	Kullanmıyorum	Evet	19	23.2	15	12.7	16	23.2	4,796	0.091
		Hayır	63	76.8	103	87.3	53	76.8		

Kişisel Amaçlar İçin Kullanım	E-posta okurken	Evet	77	93.9	107	90.7	65	94.2	1,093	0.579
		Hayır	5	6.1	11	9.3	4	5.8		
	E-posta yazarken	Evet	65	79.3	98	83.1	56	81.2	0,461	0.794
		Hayır	17	20.7	20	16.9	13	18.8		
	Basılı eserleri okurken (gazete, dergi, kitap v.b.)	Evet	73	89.0	107	90.7	58	84.1	1,906	0.386
		Hayır	9	11.0	11	9.3	11	15.9		
	İletişim kurarken	Evet	51	62.2	86	72.9	39	56.5	5,696	0.058
		Hayır	31	37.8	32	27.1	30	43.5		
	Görsel-işitsel araçları izlerken (TV, radyo, bilgisayar v.b.)	Evet	65	79.3	101	85.6	58	84.1	1,431	0.489
		Hayır	17	20.7	17	14.4	11	15.9		
	Kullanmıyorum	Evet	5	6.1	4	3.4	3	4.3	Test Geçersizdir.	
		Hayır	77	93.9	114	96.6	66	95.7		

*p<0.05

Fakülte ile yabancı dili kullanım amacının ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan ki kare testi sonucuna göre: Çalışılan fakülte ile öğretim üyelerin yabancı dili akademik makale yazması için kullanma durumu arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sağlık fakültesindeki öğretim üyelerinin %57.3'ü, Sosyal Bilimler Fakültesindekilerin %35.6'sı ve Fen Bilimleri Fakültesindekilerin %52.2'si makale yazmada yabancı dili kullanmaktadır. Çalışılan fakülte ile öğretim üyelerin yabancı dili uluslararası bildiri okumak için kullanma durumu arasında da istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sağlık fakültesindeki öğretim üyelerin %78.0'i, Sosyal Bilimler Fakültesindekilerin %83.9'u ve Fen Bilimleri Fakültesindekilerin %95.7'si uluslar arası bildiri okumada yabancı dili kullanmaktadır.

3.1. Tartışma

Yabancı dil ile demografik bilgilerin ilişkisi ile ilgili sonuçlarda, beş farklı değişkenden sadece fakülte değişkeni istatistikî olarak anlamlı bulunmuştur. Trakya Üniversitesi'ne bağlı tüm 12 fakülteyi Sağlık (Diş Hekimliği, Eczacılık Sağlık Bilimleri ve Tıp), Sosyal (Eğitim, Edebiyat, Güzel Sanatlar, İktisadi ve İdari Bilimler, İlahiyat) ve Fen (Fen, Mimarlık ve Mühendislik) olarak sınıflandırmak mümkün. Bu durumda istatistiksel olarak Sosyal Bilimler kategorisinin öğretim üyelerinin çoğunluğunun C seviyesi, yani 'yetkin yabancı dil kullanma' becerisine sahip olmaları, ancak yabancı dil eğitiminde temel dönüşümler, yani paradigmlar döngüsü ile (Rinder, 2003) ve Postmodern anlayışları ile (Kaikkonen, 2005) yorumlanabilir. Diğer taraftan yabancı dil seviyesi ile unvan, kıdem yılı, yabancı dili başlama yeri ve yabancı dili öğrenme yeri arasında orantısız farklılıklar mevcuttur, ancak istatistikî olarak bir ilişkiye rastlanamamıştır. Recepoğlu ve Ülker Tümlü (2015) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre üniversite akademik personelin mesleki ve yaşam doyumu arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır, ancak akademik personelin yaşam doyumu düzeyleri, cinsiyete, yaşa, medeni duruma, unvana, hizmet yılına ve buldukları üniversitedeki hizmet yılına göre anlamlı şekilde farklılık göstermediklerini saptamışlardır.

Çalışmanın ikinci sorusu olan dil seviyeleri ile yabancı dil kullanım amacının ilişkili olup olmadığına ilişkin sonuçlara baktığımızda 17 maddeden 12 tanesinin

istatistikî olarak anlamlı çıktığını görmek mümkün. Daha sistematik bir değerlendirmelerin yapılabilmesi için elde edilen bulgular şu derecelendirme işleminin geçerliliği varsayılabilir: Tüm değerler üç kategoriye bölünebileceği için $100 / 3 = 33.3$ ise; %0 ile %33.3 arası çıkan değerler I. kategori, %33.4 ile %66.3 arası çıkan değerler II. kategori ve %66.4 ile %100 arası çıkan değerler III. kategori olarak sınıflandırılabilir.

Akademik amaçlar için kullanım alanlarını yorumlayabilmek için alımlamayı (yabancı dilde okuma) ve üretimi gerektiren becerileri (yabancı dilde yazma) kendi içinde ayırt etmek mümkün. İlişkisel değerle anlamlı fark çıkanlar için: makale yazma ‘üretici derin yazma’, makale özeti yazma ‘üretici yüzeysel yazma’, uluslararası bildiri okurken ‘üretici sözlü aktarım’, uluslararası bildiri sunarken ‘üretici serbest aktarım’ olarak görülebilir.

Bunlara göre yabancı dil seviyesi A seviyesinden C seviyesine yükseldikçe akademik kullanım alanı da üretime yönelik becerilerde de yüzdelik oranda bir artış olmaktadır. Örneğin makale yazma için: A seviyesi I. kategori, B seviyesi II. kategori, C seviyesi ise III. kategori olduğu ortaya çıkmıştır; makale özeti yazma için ise A seviyesi I, B ve C seviyeleri III. kategoride değer almıştır. Alımlayıcı becerilere yönelik etkinliklerde orantısız olarak yüksek oranlar görmekteyiz, örneğin uluslararası bildiri okurken A, B ve C seviyelerin toplamı da en yüksek kategori olan III. kategoride yer almıştır. Yine uluslararası bildiri sunarken A ve B seviyeleri I. kategori, ancak C seviyesi III. kategoridir. Alımlamaya yönelik bu sonuç ile Avcıoğlu'nun bulguları ile de benzeşmektedir. Avcıoğlu (2011) Türkiye'deki akademisyenlerin internet (genel ağ) kullanma davranışlarını ortaya koyduğu çalışmasında, öğretim üye ve elemanlarının akademik çalışmalarında tercih ettikleri veya başvurdukları ilk kaynakların %72 oranında yabancı dilde kitap ve makaleler olduğunu bulgulamıştır. Buna karşın bu araştırmada yabancı dil seviyesi ile akademik kullanım alanları olan makale okuma ‘alımlayıcı derin okuma’, makale özeti okuma ‘alımlayıcı yüzeysel okuma’ literatür tararken ‘alımlayıcı seçici okuma’ ve kullanılmıyorm maddeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretim üyelerinin eğitim öğretim faaliyet alanları arasında bakıldığında ‘ders hazırlarken yabancı kaynaklar kullanıyorum’ maddesi için A, B ve C seviyelerinin tümü III. kategoridedir (A %70.6, B %75.0 ve C %90.9). Bu durumda yabancı dil seviyesi ölçütüne göre yabancı kaynaklardan yararlanma mevcuttur. Dersi yabancı dilde anlatımda ise ortaya farklı bir sonuç çıkmıştır. Burada A ve B seviyeleri I. kategoride C seviyesi ise ancak II. kategoride çıkmıştır.

Öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri ilerledikçe bu yabancı dili kişisel kullanım amaçları da artmaktadır. Öğretim üyeleri yabancı dil seviyeleri arttıkça daha fazla e-posta okumakta ve yazmaktalar, basılı eserlerden daha fazla yararlanmaktalar, daha çok iletişim kurmaktalar ve daha ağırlıklı olarak görsel-işitsel araçları izlemekteler. Örneğin I. kategoride bir öğretim üyesi %11.8 oranda, II. kategoride %55.5 oranında ve III. kategoride %94.3 oranında yabancı dilde iletişim kurmaktadır.

Bu akademik kullanım amaçlarını doğrudan ilintili çalışmaya rastlanamamıştır, ancak konuyu dolaylı ilgilendiren bir araştırma desteklemektedir. Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram ve Keser (2001) yaptıkları geniş çaplı araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının yurt dışına çıkıp çıkmadığı incelendiğinde %39'unun yurt dışına gerek bilimsel, gerekse gezi amaçlı hiçbir şekilde çıkmadıkları öğrenilmiştir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan çalışılan fakülte ile yabancı dili kullanım amacının ilişkisi yorumlandığında toplam 17 maddeden sadece 2 tanesinin anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Buna göre bir öğretim üyesinin en temel becerileri alanlarından makale yazma etkinliği en çok sağlık fakültesinde çıkmıştır. Bunu sırasıyla fen ve sosyal bilimleri içeren fakülteler izlemiştir. Burada pozitif bilimlerin beşeri bilimlere oranla yabancı dilde daha fazla makale yazmakta olduğunu görmekteyiz. Uluslararası bildiri okuma etkinliğinde ise fen ile ilgili bölümleri içeren fakülteleri sosyal ve sağlık fakülteleri izlemektedir. Bu sıralamadaki en önemli vurgu fakültelerin tamamının III. kategoride bulunmalarıdır.

3.2. Öneriler

Eğer bir toplumun beyin gücünü üniversiteler oluşturduğundan hareket edilirse aydın kesimin en sivrilmiş, en üst düzeyde kişileri öğretim üyeleri ve bilim adamları olduğu söylenebilir. Üniversiteyi gerçek anlamda üniversite yapan temel öğelerden bir tanesi de bu kurumlarda görev yapan öğretim üyeleri ise, öğretim üyelerine ve tüm akademisyenlere verilecek her türlü akademik yeterlilik desteği çok katmanlı hizmetler bütünü olarak geri dönecektir. Üniversiteler yabancı yayın yapmak isteyen, ancak bu konuda sıkıntı yaşayanlara akademik destek vermelidir. Belli bir seviyede yabancı dilde yayın yapan öğretim elemanlarının dil seviyelerini daha ileri taşınabilmesi için de teşvik etmelidir. Çünkü bu araştırmanın sonucunda öğretim üyesinin yabancı dil seviyesi arttıkça yabancı dili kullanım alanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Tanker (1997) bilimsel kalkınmışlığın evrensel ölçütler arasında uluslararası düzeyde yayınlanmış bilimsel makale sayısının da varlığına işaret eder. Benzer şekilde Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya ve Mısırlı, (2010) günümüzde bilim ve teknolojinin ilerlemesi, İngilizcenin küresel bir dil haline gelmesi gibi trendlerle birlikte e-öğrenme ve yaşam boyu öğrenme paradigmalarının çağdaş akademisyenlik kavramını önemli ölçüde etkilediğini düşünmektedirler. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne göre özellikle C seviyesinde yabancı dil yeterliliğe sahip öğretim üyelerinin varlığının artması, ülkemizde üretilen bilimsel bilginin, bilimsel düşüncenin ve üretilen teknolojilerinin yaygın etkisini de beraberinde getirecektir.

KAYNAKÇA

- Akademik Kariyerde Bilimsel Yeterlilik Standardı*, Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1997.
- Akkutay, Ülker ve Özdemir, Çağatay, *Gazi Üniversitesi Öğretim Elemanları Profili*, Ankara, 2003.
- Avcıoğlu, Gürcan Şevket, “Türkiye’deki Akademisyenlerin Küresel Bilgi Üretme ve Yaymadaki Konumları”, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 2011, s. 75-94
- “Avrupa Dil Portföyü”, 2011, http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ELP-REG/Default_EN.asp (17.02.2016)
- Aytaç, Mustafa; Aytaç, Serpil; Fırat, Zerrin; Bayram, Nuran ve Keser, Aşkın, *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, 2001.
- Bilgin, Vedat, *Türkiye’de Üniversite Sorunu ve Üniversite Çalışanları*, Ankara: Türk Eğitim-Sen, 2009.
- Büyüköztürk, Şener; Kılıç Çakmak Ebru; Akgün, Özcan Erkan; Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 18. Baskı, Pegem, Ankara, 2014, s. 15.
- Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*, telc, Frankfurt, 2013.
- Evans, Gillian. R., *Akademisyenler ve Gerçek Dünya* (1. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 163, 2007.
- Güler, Gülten, “Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 2005, s.89-104.
- Kaikkonen, Pauli, “Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne”, *Info DaF*, 32 (4), 2005, s. 297-305.
- Karakütük, Kasım; Tunç, Binali; Özdem, Güven ve Bülbül, Tuncer, *Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elamanı Profili*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayın no:25, Ankara, 2008.
- Kuş, Elif, *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*, 3. Baskı, Anı, Ankara, 2009, s. 44.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Kararı için (ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7) (21.03.2016).

ONLİNE TÜKETİCİ YORUMLARINA AİT GENEL TUTUM İLE AĞIZDAN AĞIZA PAZARLAMA ARASINDAKİ İLİŞKİ*

*RELATIONSHIP BETWEEN THE GENERAL ATTITUDE OF THE ONLINE
CONSUMER REVIEWS AND WORD OF MOUTH MARKETING*

Çağatay AKDOĞAN** Ayşe AKYOL***

*Geliş Tarihi: 15.09.2015
(Received)*

*Kabul Tarihi: 01.05.2016
(Accepted)*

ÖZ: Tüketicilerin ağızdan ağza pazarlama (AAP) yoluyla birbirlerini etkiledikleri daha önce yapılan araştırmalarda ortaya çıkarılmasına rağmen, internetin gelişimi ile birlikte yeni bir ortam olan online yorumların etkinliği ve AAP üzerindeki etkisi hakkında yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile AAP'nın boyutları olan pozitif ve negatif AAP arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Ayrıca bu ilişkide satın alma niyetinin aracılık rolüyle ilgili tespitler yapılmıştır. Kota örnekleme yöntemiyle Trakya Üniversitesi'nden 500 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Veriler 43 sorudan oluşan anket yöntemiyle ve anlık olarak toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi için SPSS 21.0 ve AMOS 21 programları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile pozitif AAP arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmesine rağmen, online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile negatif AAP arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Satın alma niyetinin online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile pozitif AAP arasındaki ilişkide aracılık etkisine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Online tüketici yorumları, ağızdan ağza pazarlama, satın alma niyeti.

ABSTRACT: Although previous researchs revealed that consumers affect each other through word of mouth marketing (WOMM), there are not enough researchs on online reviews as a new environment with the development of the internet efficiency and its impact on the. For this purpose the relationship between the general attitude toward the online consumer review and the dimensions of WOMM -positive and negative WOMM- has been investigated. Moreover, the mediating role of intention of buying on the this relationship has been evaluated. The participants were selected by quota sampling method and 500 students were selected from Trakya University. The data were collected at the same point of time (cross-sectional data) and the survey consisted of 43 questions. The data collected were analyzed by using SPSS STATISTIC and AMOS 21 programs. As a result of this research, it is found that there's a significant relationship between general attitudes toward online consumer reviews and positive WOMM. However, a significant relationship between the general attitude toward online consumer reviews and negative WOMM could

* TÜBAP 2015-32 Nolu proje desteği ile yürütülen yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

** Arş. Gör., Trakya Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, cagatayakdogan@trakya.edu.tr

*** Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, ayseakyol@trakya.edu.tr

not be identified. It has been concluded that intention of buying has a mediating role on the relationship of general attitude toward online consumer reviews and positive WOMM.

Keywords: Online customer reviews, word of mouth marketing, intention of buying.

1. GİRİŞ

Günümüzün ilerleyen teknolojisiyle birlikte tüketiciler günlük yaşamlarında çok fazla bilgiye maruz kalmaktadırlar. Bilgi miktarındaki yoğunluk ve tüketicilerin zamanının kısıtlı olması, tüketicilerin daha hızlı bir şekilde güvenilir bilgilere ulaşabilmeleri için onları işletmeler dışındaki bilgi kaynaklarına yönlendirmektedir. Bilgi sağlayıcısı olarak işletme kaynaklarından farklı bir yapısı olan ağızdan ağıza iletişim ile birlikte tüketiciler, kişiler arasında ve yüz yüze iletişim kurarak diğer kişilerden bilgi almakta ve elde ettikleri bu bilgilerden satın alma kararlarında etkili bir şekilde yararlanmaktadırlar.

Gelişen internet teknolojisi, kişiler arasındaki bilgi alış verişinin yüz yüze gerçekleşmesine alternatif olarak internet ortamında online bir şekilde gerçekleşmesine de olanak sağlamıştır. İnternet teknolojisinin gelişmesi, istenilen zamanda ve istenilen yerde internete ulaşmanın mümkün olması kısıtlı zamana sahip olan tüketicileri online olarak bilgi alış verişine yöneltmektedir. Tüketiciler, oluşturdukları online tüketici platformları, online tüketici forumları ve bloglar vasıtasıyla düşünce ve deneyimlerini kolay bir şekilde paylaşabilmektedirler. Online tüketici yorumlarının ticari bir nitelik taşımaması, bu bilgilerin tüketiciler tarafından daha güvenilir olarak algılanmasını sağlamakta ve satın alma kararında daha etkin bir rol oynamaktadırlar.

Bu gelişmeler neticesinde çalışmada, online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile geleneksel ağızdan ağıza pazarlama (AAP) arasındaki ilişki incelenmiştir.

2. ONLINE TÜKETİCİ YORUMLARI

Tüketicilerin ihtiyaç duyduğu tavsiye kaynaklarından biri olan online tüketici yorumları; bir mal, hizmet veya şirket hakkında mevcut, potansiyel veya eski müşteriler tarafından oluşturulan ve çok sayıda kişi ve kurumun internet vasıtasıyla ulaşabileceği olumlu veya olumsuz açıklamalardır (Menkveld, 2013: 9). Gerekeçeli eylem teorisine göre (Fishbein ve Ajzen, 1975), sosyal etkiler veya ağızdan ağıza tavsiyeler gibi kişisel normlar bir kişinin tutum ve davranışlarını etkilemenin önemli yollarındandır. Geçmiş araştırmalara göre online tüketici yorumları gibi dışsal kaynaklar, tüketicilerin bazı mal ve hizmetlere karşı tutumu hakkındaki güvenini arttırabilmekte ve bu tutum gelecekte mal veya hizmet hakkındaki tutuma rehberlik edebilmektedir (Cheung ve Lee, 2008: 2).

İnternet bağlantısındaki gelişmeler göz önüne alındığında tüketiciler online tartışmalar, forumlar veya diğer sosyal ağ teknolojilerini kullanarak diğer tüketiciler ile alışveriş deneyimlerini kolayca paylaşabilmektedirler. Bu bağlamda

online tüketici yorumları, elektronik ağızdan ağıza iletişimin yeni bir şeklini temsil etmektedir (Cheung vd., 2009: 503).

Geleneksel satış yönteminin aksine, online satış tüketicilere iki tür ürün bilgisi sağlamaktadır. Birincisi, reklam gibi geleneksel iletişim kanallarını kullanarak veya işletmenin web sitesi vasıtasıyla satıcı işletme tarafından oluşturulmuş ürün bilgisi sunulabilmektedir. Diğer bilgi türü ise, online tüketici yorumu olarak adlandırılan ve ürünü kullanan veya satın alan tüketicinin bakış açısıyla sunulan yeni bilgilerdir (Park vd., 2007: 125).

Online tüketici yorumlarının tüketici bakış açısıyla yazılmış olması tüketicilerin daha çok ilgisini çekmektedir. Çünkü ürünlerin kullanım koşulları ve ürünlerin performansları ile ilgili yorumlar tüketici perspektifinden yazılmıştır. Daha da önemlisi ürün kullanım koşulları, ürün bilgi seviyesi ve teknik bilgi gibi kişilere özel farklı bilgiler geniş çapta farklı tüketici türlerine hitap edebilmektedir (Chen ve Xie, 2008: 479).

Bir ürün hakkındaki online tüketici yorumlarının miktarı, ürünün popülaritesinin bir göstergesi olabilir çünkü ürünleri satın alan müşteri sayısı ile o ürün hakkındaki yorum sayısının ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Standart bir formatı olmadığı için online yorumların içeriği yani kalitesinin nesnellikten öznelliğe, uzunluktan kısalığa birçok çeşidi mevcuttur. Yüksek kaliteli online yorumlar daha mantıklı ve ikna edici olanlar ve ürün hakkındaki gerçek değerlendirmeler ile desteklenen yorumlardır (Park vd., 2007: 126).

3. AĞIZDAN AĞIZA PAZARLAMA

İngilizcesi “word of mouth marketing” olan kavram dilimizde ağızdan ağıza pazarlama, ağızdan ağıza iletişim, ağızdan ağıza yayılma, kulaktan kulağa pazarlama, fısıltı pazarlama, gizli sessiz pazarlama, mouse-to-mouse, modem-to-modem gibi ifadelerle karşılık bulmuştur (Arslan, 2014: 68). Whyte (1954: 140)’a göre muhtemelen AAP’nin en eski anlamı; pazara sunulan farklı mal ve hizmetler hakkındaki fikir alışverişidir. AAP 1960’larda başlamış olup günümüzde de gelişimini sürdürmektedir (Litvin vd., 2008: 260).

AAP’nin tüketici davranışları üzerindeki etkilerini araştıran ilk araştırmacılardan biri olan Arndt (1967: 291) AAP’yi, ticari bir amaçları olmadan bir marka, mal veya hizmetle ilgilenen iki veya daha fazla sayıdaki tüketici arasında meydana gelen sözel iletişim şekli olarak tanımlamıştır. Ağızdan ağıza iletişim yalnızca insanların birbirleri ile iletişim kurarken ağızlarından çıkan sözcükleri değil, sözcüklerle birlikte söyleme tarzını ve beden dilini de içine alır. Ancak bu bütünlük içinde iletişim amacına ulaşır ve beklenen etkiyi meydana getirir (Karaca, 2010: 3).

AAP uygulamaları hizmetin bilinmezliği sorununa da özel bir çözümdür. Şöyle ki müşteri, hizmeti tüketmeden onu anlayamaz ve onun hakkında karar veremez, ancak hizmet deneyimi gerçekleştikten sonra bir yargıya varabilir (Bansal ve Voyer, 2000: 167). Tüketiciler, ağızdan ağıza iletişimi kullanarak, ürünü daha önce kullanmış kişilerin ürün hakkındaki düşünce ve deneyimlerini birinci ağızdan duymak istemekte ve bilgi toplamaktadırlar (Kitapçı vd., 2012: 267).

Mal veya hizmet kalitesinin beklentileri karşılayıp karşılamadığına dayanarak, müşterilerde memnuniyet veya memnuniyetsizlik ortaya çıkmaktadır (Oliver, 1997: 8). Olumlu ve olumsuz AAP, bir hizmetle karşılaşma veya ürünün kullanımı sonunda tüketiciler tarafından gösterilen çıkış davranışlarıdır (File vd., 1994: 302). AAP yoluyla bilgilerin çok hızlı bir şekilde yayıldığı göz önüne alındığında özellikle negatif AAP işletmeler için hayati bir önem taşımaktadır. Gildin'e (2002: 97) göre; pozitif ağızdan ağıza iletişim işletmelerin işlerinde yükselmeleri için güçlü bir araçtır, aynı zamanda negatif ağızdan ağıza iletişim işletmelerin imajında yıkıcı bir etkiye yol açabilmektedir.

a) Olumlu Ağızdan Ağıza Pazarlama: Tüketicilerin kullandıkları mal ve hizmetler, markalar, katıldıkları organizasyonlar hakkında yaşadıkları olumlu deneyimleri birbirleri ile paylaşmalarına olumlu ağızdan ağıza iletişim denilmektedir (Çepni, 2011: 29). Olumlu ağızdan ağıza iletişim, tüketicilerin mal veya hizmeti kaliteli ve değerli olarak algılamaları ile ilişkilidir. Tüketici ile olumlu bir diyalog kurulduğu takdirde her olumlu yorum yapan müşteri, firma için güvenilir ve bağımsız birer marka elçisine dönüşebilmekte ve markanın imajını yükseltebilmektedir (Kutluk ve Avcıkurt, 2014: 615).

b) Olumsuz Ağızdan Ağıza Pazarlama: Olumsuz ağızdan ağıza iletişim ise, bir ürünle ilgili tatminsizlik yaşayan tüketicinin ürüne ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelerini diğer insanlarla paylaşmasını ifade etmektedir (East vd., 2008: 217). Ağızdan ağıza iletişim hakkında yapılan araştırmaların gösterdiği şeylerden bir tanesi tatmin olmamış müşterilerin, onların negatif deneyimlerini pozitif deneyime sahip oldukları zamankinden çok daha fazla kişiye iletme eğiliminde olduğudur (Rosen, 2000).

4. ONLİNE TÜKETİCİ YORUMLARI VE AĞIZDAN AĞIZA PAZARLAMA ARASINDAKİ FARKLAR

Online tüketici yorumları ile AAP arasında üç temel fark vardır. İlk temel fark, geleneksel AAP'nin etkisi yerel bir sosyal ağ ile sınırlıdır. Online tüketici yorumları ise internet yoluyla dünyanın birçok yerinden ulaşılabilirdiği için bölgesel ağların ötesine geçebilir. İkinci olarak geleneksel AAP, satıcılar için bir karar verme değişkeni değildir fakat online satıcılar kendi web sitelerinde online yorumların yer alıp almayacağına kendileri karar verebilir. Ayrıca online satıcı,

değerli yorumları web sitesinde ön plana çıkartarak tüketicilerin bu yorumlara odaklanmasını sağlayabilir. Son fark ise geleneksel AAP'nin bilgi kaynağı aile üyeleri ve arkadaşlar gibi birbiriyle tanışıklığı olan insanlarken; online yorumların sahipleri, ürünleri daha önce satın alan ve bilinmeyen insanlardır (Park vd., 2007: 127).

Geleneksel ağızdan ağıza iletişim ile karşılaştırıldığında, online ağızdan ağıza iletişim, onun hızı, kolaylığı, bir kişiden pek çok kişiye ulaşabilmesi ve yüz yüze iletişimde oluşabilecek insan baskısının olmaması gibi nedenlerle daha etkili bir iletişim yöntemi olarak görülmektedir (Phelp vd., 2004: 334). Bununla birlikte online iletişimde bulunanların daha az baskılanma hissettikleri, daha az sosyal kaygı ve daha az öz farkındalık sergiledikleri görülmektedir. Online iletişimi kullanan kişiler kişisel bilgilerinin ifşa olmasında daha istekli olma, daha dürüst ve daha açık sözlü olma eğilimindedirler. Bu kendini ifşa etme eğilimi internet tarafından sunulan daha büyük gizlilikten kaynaklanabilmektedir (Sun vd., 2006: 1106).

AAP ile online tüketici yorumları arasında farklar incelendiğinde Menkveld (2013) farklı bir yorum ileri sürmüştür. Online ağızdan ağıza iletişimdeki bilgi miktarı geleneksel ağızdan ağıza iletişim (offline ağızdan ağıza iletişim)'deki bilgi miktarından çok daha fazladır. Offline durumdaki tüketici sınırlı sayıda bilgi kaynağına ulaşabilirken, online durumdaki tüketicinin ulaşabileceği bilgi kaynağı sınırsızdır. İkinci bir fark ise, uygulamada online yorumların sonsuza dek ulaşılabilir olmasıdır. Bu aynı zamanda "zamansal tutarlılık" olarak bilinmektedir. Firmanın daha önceden yapmış olduğu olumlu veya olumsuz haberler, online ortamda sürekli olarak bulunabileceği için işletmeler açısından hem olumlu hem de olumsuz durumlara yol açabilmektedir (Menkveld, 2013: 10).

5. ONLINE TÜKETİCİ YORUMLARINA AİT GENEL TUTUM İLE AĞIZDAN AĞIZA PAZARLAMA ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı, önemi, kapsamı, kısıtları ve araştırmanın metodolojisiyle ilgili bilgiler sunulmuştur. Bölümün sonunda ise araştırma bulguları kapsamında; katılımcıların demografik özellikleri, katılımcıların online tüketici yorumlarına ait genel tutumları, online yorumların satın alma niyeti ve AAP üzerindeki etkisine yönelik analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

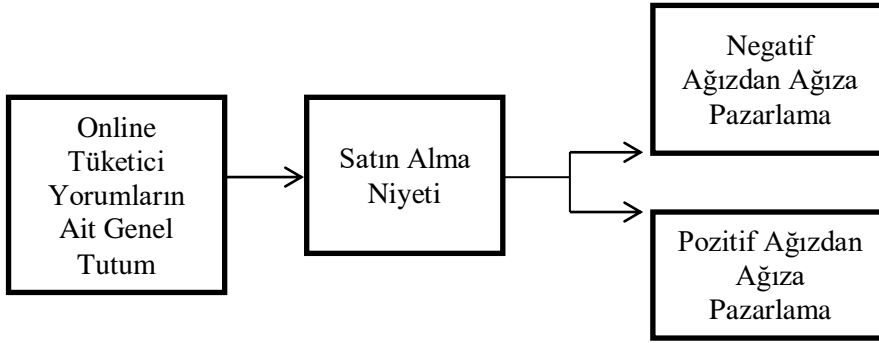
5.1. Araştırmanın Amacı

Tüketicilerin işletmeler tarafından sunulan bilgilerin yanında diğer tüketicilerden aldıkları bilgilerden de etkilendikleri ve satın alma kararı verirken bu bilgilerden yararlandıkları bilinmektedir. Teknolojik gelişmeler ışığında internetin

hızla gelişmesi, internete her yerde ve her zaman kolayca ulaşılabilmesi işletmeler için internetin önemli bir rekabet aracı haline gelmesine neden olmuştur. Bu araştırmanın amacı; online tüketici yorumlarının ait genel tutum ile AAP'nin boyutları olan; pozitif ve negatif AAP arasındaki ilişkileri ortaya çıkartabilmek ve ayrıca bu ilişkide online yorumlarla ortaya çıkabilecek satın alma niyetinin aracılık rolüyle ilgili bilgiler elde etmektir.

5.2. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Araştırmanın modeli, yapılan literatür taraması sonucunda araştırmalarda kullanılan değişkenler temel alınarak oluşturulmuştur. Literatür taraması sonucunda araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan model Şekil 5.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 5. 1 Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli doğrultusunda geliştirilen hipotezler aşağıda gösterilmiştir.

Hipotez 1: Online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile negatif AAP arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 2: Online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile pozitif AAP arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 3: Online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile negatif AAP arasındaki ilişkide satın alma niyetinin aracılık rolü vardır.

Hipotez 4: Online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile pozitif AAP arasındaki ilişkide satın alma niyetinin aracılık rolü vardır.

5.3. Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmanın değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 5.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 5.1. Değişkenler

Değişken	Kaynak
Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutumu (n=18)	Erdil (2014)
Pozitif AAP (n=5)	Godes ve Mayzlin (2004), Goyette vd. (2010), Samutachak ve Li (2012)
Negatif AAP (n=5)	Godes ve Mayzlin (2004), Goyette vd. (2010), Samutachak ve Li (2012)
Satın Alma Niyeti (n=5)	Lin vd. (2013)

5.4. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın ana kütlesi, Trakya Üniversitesinde öğrenim gören tüm öğrencilerdir. Trakya Üniversitesi Öğrenci İşleri Başkanlığı'nın verilerine göre Trakya Üniversitesinin 2014-2015 yılı öğrenci sayısı 39.696'dır (<http://oidb.trakya.edu.tr>). Ana kütleli oluşturulan Trakya Üniversitesindeki öğrenciler öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermekte olup, bunların ana kütledeki dağılımına uygun örnek dağılımı yapılacaktır. Buradan hareketle bu araştırma için olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kota örnekleme uygun örnekleme yöntemi olarak değerlendirilmiştir. Kota örnekleme yönteminin uygulanmasında; Trakya Üniversitesindeki öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre kotalar belirlenmiştir. Bu kotalara göre her bir program için belirlenen yüzdeler çerçevesinde bir örneklem oluşturulmuştur.

5.5. Veri Toplama Yöntemi ve Verilerin Toplanması

Araştırma için veri toplama yöntemi olarak iki bölümden oluşan anket yöntemi kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde araştırmanın bağımsız değişkeni olan online tüketici yorumlarına ait genel tutumları ölçen 18 soru, araştırmanın aracı değişkeni olan satın alma niyetini ölçen 5 soru ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan AAP'yi ölçen 10; anketin ikinci bölümünde ise demografik bilgiler ile internetten alış-veriş yapma ve online yorum yazma durumları ile ilgili 10 soru olmak üzere toplamda 43 soru mevcuttur. Araştırmanın veri toplama yönetimi olarak kullanılan anket 13.05.2015-22.05.2015 tarihleri arasında, Trakya Üniversitesindeki öğrencilerin okudukları programlara göre kotalanarak her bir bölüm için belirlenmiş sayıdaki toplam 515 öğrenciye yüz yüze anket yöntemiyle uygulanmıştır. 15 adet anketin tam olarak doldurulmaması nedeniyle bu anketler analize dahil edilmeyerek toplam 500 anket analize dahil edilmiştir.

5.6. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Testi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerine yönelik olarak keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

a) Keşfedici Faktör Analizi: Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla, online tüketici yorumlarına ait genel tutumu ölçmeye yönelik 18 soru; AAP'nin boyutları olan pozitif-negatif AAP'yi ölçmeye yönelik 10 soru; aracı değişken olan satın alma niyetini ölçmeye yönelik 5 soru olmak üzere toplam 33 soru Bartlett Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Ölçütü yöntemleri ile analiz edilmiştir. KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 5.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.2. KMO ve Bartlett's Testleri Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure Örneklem Uyum Testi		.904
Bartlett Testi	Yaklaşık Ki-Kare	6603.546
	df	528
	Sig.	.000

Tablo 5.1. incelendiğinde KMO testindeki 0,904 değeri örnek büyüklüğünün mükemmel olduğunu göstermektedir. Bartlett testinin sonucunda $p=0.000$ güven seviyesinde anlamlı bulunmuştur ve bu nedenle verilerin faktör analizine uygun olduğu ifade edilebilir.

b) Doğrulayıcı Faktör Analizi: Kullanılan ölçeklerin geçerliliğini test etmek amacıyla SPSS AMOS 22 programıyla online tüketici yorumlarına ait genel tutum ve satın alma niyeti ölçeği için tek faktörlü, AAP ölçeği için birinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır, kabul edilebilir sınırlar içinde olmayan ölçekler için programın önerdiği modifikasyonlar yapılmıştır.

- **Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutum Ölçeğinin Testi:**

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 18 değişkene ait model uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmadıkları görülmüş, önerilen modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyon sonuçları Tablo 5.3'te gösterilmiştir. Modifikasyonlarda; online tüketici yorumlarına ait genel tutum değişkeninin 6 numaralı "Online tüketici yorumları satın alma kararı verirken güvenlidir" ve 12 numaralı "Online tüketici yorumları, farklı markalara dair fiyat karşılaştırması yapmama yardımcı olur" ifadeleri olmak üzere toplam 2 ifade ölçekten çıkartılmıştır.

Tablo 5.3. *Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutum Ölçeği Uyum Değerleri*

	X ²	Df	X ² /df	GFI	CFI	RMSEA
Modifikasyon Öncesi	545.963	135	4.044	0.88	0.88	0.078
Modifikasyon Sonrası	288.544	103	2.801	0.93	0.93	0.060
İyi Uyum Değerleri*			≤3	≥0.90	≥0.97	≤0.05
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri*			≤4-5	0.89-0.95	≥0.95	0.06-0.08

p>.05, X² =Chi-Square (Ki-Kare); df=Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi); GFI=Goodness Of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü).

Kaynak: Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Detay Yayıncılık, Ankara.

Tablo 5.3.'teki değerler incelendiğinde modifikasyon sonrasında; X²/df'nin 2.801; GFI değerinin 0.93; CFI değerinin 0.93 ve RMSEA değerinin 0.060 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler kabul edilebilir sınırlar içinde olduğundan online tüketici yorumlarına ait genel tutum ölçeğinin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

• **Satın Alma Niyeti Ölçeğinin Testi:**

Satın alma niyeti ölçeğini test etmek amacıyla SPSS AMOS 21 istatistik programı kullanılarak birinci düzey tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 5 değişkene ait model uyum değerleri Tablo 5.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 5.4. *Satın Alma Niyeti Ölçeği Uyum Değerleri*

	X ²	df	X ² /df	GFI	CFI	RMSEA
Satın Alma Niyeti Ölçeği	12.462	4	3.116	0.99	0.99	0.065
İyi Uyum Değerleri*			≤3	≥0.90	≥0.97	≤0.05
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri*			≤4-5	0.89-0.95	≥0.95	0.06-0.08

p>.05, X² =Chi-Square (Ki-Kare); df=Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi); GFI=Goodness Of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü).

Kaynak: Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Detay Yayıncılık, Ankara.

Tablo 5.4.'teki değerler incelendiğinde; X²/df'nin 3.116; GFI değerinin 0.99; CFI değerinin 0.99 ve RMSEA değerinin 0.065 olduğu görülmektedir. Elde

edilen bu değerler kabul edilebilir sınırlar içinde olduğundan satın alma niyeti ölçeğinin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

- Ağızdan Ağıza Pazarlama Ölçeğinin Testi:

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 10 değişkene ait model uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmadıkları görülmüş, önerilen modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyon sonuçları Tablo 5.5.'te gösterilmiştir. Modifikasyonlarda; pozitif AAP değişkeninin 1 numaralı "Online tüketici yorumlarındaki markayı tavsiye ederim" ifadeleri ile negatif AAP değişkeninin 1 numaralı "Online tüketici yorumlarındaki markanın memnun kalmadığım yönleri hakkında sıklıkla konuşurum" ve 3 numaralı "Online tüketici yorumlarındaki markayla ilgili yaşadığım olumsuzlukların anlatılmasını doğru bulurum" ifadeleri olmak üzere toplam 3 ifade ölçekten çıkartılmıştır.

Tablo 5.5. Ağızdan Ağıza Pazarlama Ölçeği Uyum Değerleri

	X ²	df	X ² /df	GFI	CFI	RMSEA
Modifikasyon Öncesi	212.380	34	6.260	0.92	0.85	0.078
Modifikasyon Sonrası	39.265	13	3.020	0.98	0.97	0.064
İyi Uyum Değerleri*			≤3	≥.90	≥0.97	≤0.05
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri*			≤4-5	0.89-0.95	≥0.95	0.06-0.08

p>.05, X² =Chi-Square (Ki-Kare); df=Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi); GFI=Goodness Of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü).

Kaynak: Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Detay Yayıncılık, Ankara.

Tablo 5.5.'teki değerler incelendiğinde; X²/df'nin 3.020; GFI değerinin 0.98; CFI değerinin 0.97 ve RMSEA değerinin 0.064 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler kabul edilebilir sınırlar içinde olduğundan AAP ölçeğinin 2 faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

c) Ölçeklerin Güvenilirlik Analizleri: Güvenilirlik, bir ölçüm aracının ölçmek istediği şeyi tutarlı ve istikrarlı bir biçimde ölçme derecesidir (Altunışık vd., 2012: 124). Ölçeklerin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayıları SPSS Statistics 21 programıyla hesaplanmış olup Tablo 5.6.'da gösterilmektedir.

Tablo 5.6. Ölçeklerin Güvenilirlik Analizleri

Ölçekler	Cronbach Alfa
Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutum (n=16)	.870
Satın Alma Niyeti (n=5)	.803
Ağızdan Ağıza Pazarlama	
Negatif Ağızdan Ağıza Pazarlama (n=3)	.581
Pozitif Ağızdan Ağıza Pazarlama (n=4)	.798

Tablo 5.6.'da görüldüğü gibi online tüketici yorumlarına ait genel tutum ölçeğinin ve satın alma niyeti ölçeğinin yüksek derece güvenilir; AAP'nin alt boyutu olan negatif AAP ölçeğinin güvenilirliği düşük, pozitif AAP ölçeğinin ise oldukça yüksek güvenilirlikte olduğu görülmektedir.

5.7. Araştırmanın Bulguları

Anket formunda sorulara verilen cevaplar ışığında; katılımcıların %40'ını erkekler, %60'ını kadınlar oluşturmakta, katılımcıların %85'i 18-25 yaş arasında yer almakta, katılımcıların %46'sı yüksekokul, %46'sı lisans ve %8'i lisansüstü eğitim görmektedir. Ayrıca katılımcıların %9,4'ü günde 1 saatten az, %46,2'si 1-3 saat arasında ve %44,4'ü 3 saatten fazla süre internette vakit geçirdiği; katılımcıların %84,6'sının daha önce internette alışveriş yaptığı; katılımcıların %32,2'sinin daha önce online tüketici yorumu yazdığı, buna karşılık katılımcıların %67,8'inin daha önce online tüketici yorumu yazmadığı görülmektedir. Katılımcılardan online yorum yazanların %65,7'sinin yazdıkları yorumların %50'den fazlasının olumlu olduğu, katılımcıların %16,4'ünün yazdıkları yorumların %50'sinin olumlu %50'sinin olumsuz olduğu ve katılımcıların %17,8'inin yazdıkları yorumların %50'den fazlasının olumsuz yorumlar olduğu görülmektedir.

a) Değişkenlere Ait Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Katılımcıların online tüketici yorumlarına, satın alma niyetine, pozitif ve negatif AAP'ye ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5.7., Tablo 5.8., Tablo 5.9. ve Tablo 5.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 5.7. Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutum Değişkenlerinin Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişkenler	Ort.	S.S.
Online tüketici yorumları satın alma kararında bana fayda sağlar.	3.75	1.074
Online tüketici yorumları gerçeği yansıtır.	3.04	.782
Online tüketici yorumları kapsamlı yazılmışsa faydalı olduğunu düşünürüm.	3.81	.964
Ürünle doğrudan alakalı olan online tüketici yorumlarını faydalı bulurum.	3.75	.894
Online tüketici yorumları yakın tarihte yazılmışsa faydalıdır.	3.36	1.070
Online tüketici yorumu yazan kişinin kimliği belliyse yoruma güvenim artar.	3.39	1.137
Farklı sitelerde benzer yorumları görürsem yoruma karşı güvenim pekişir.	3.80	.996
Online tüketici yorumları önyargılı yazılmamışsa güvenilir olduğunu düşünürüm.	3.43	.967
Bir ürünle ilgili online tüketici yorumlarının sayısı birden fazla ise güvenim artar.	3.53	1.050
Online tüketici yorumlarını okumak alışverişimde bana zaman kazandırır.	3.20	1.049
Online tüketici yorumları ürün hakkında bilgi sahibi olmamı sağlar.	3.86	.912
Alışveriş yapmadan önce online tüketici yorumlarını internette araştırırım.	3.66	1.089
Online tüketici yorumlarına güvenerek alışveriş yapmak risklidir.	2.98	.994
İyi bildiğim ürünlerde online tüketici yorumlarını okumaya gerek duymam.	2.57	1.188
Online tüketici yorumları satın alma kararında etkilidir.	3.50	.961
Online tüketici yorumları, mağaza ve internet arasında satın alma tercihim etkiler.	3.28	1.036
Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutum	3.4321	.59062

Online tüketici yorumlarına ait genel tutumun ortalaması 3.4321 olup, en yüksek değer 3.86 ile “Online tüketici yorumları ürün hakkında bilgi sahibi olmamı sağlar” ifadesinde gerçekleşmiştir. Online tüketici yorumlarına ait genel tutumun genel olarak ortalama değerden (5’li Likert değerlendirmesine göre 3) yüksek değer aldığı görülmektedir.

Tablo 5.8. Satın Alma Niyeti Değişkenlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişkenler	Ort.	S.S.
Online tüketici yorumlarını okuduktan sonra ürünü satın alma arzusu ortaya çıkar.	3.01	.984
Online tüketici yorumlarını okuduktan sonra ürünü satın almayı düşünürüm.	3.02	.909
Online yorumlarda tartışılan ürünü deneme niyetindeyim.	2.75	.992
Gelecekte, online yorumlarda tartışılan ürünü aramak niyetindeyim.	2.62	.921
Gelecekte, online yorumlarda tartışılan ürünü satın alma niyetindeyim.	2.60	.918
Satın Alma Niyeti	3.0044	.57376

Satın alma niyetinin genel ortalamasını 3.0044 olup en yüksek değer 3.02 ile “Online tüketici yorumlarını okuduktan sonra ürünü satın almayı düşünürüm” ifadesinde gerçekleşmiştir. Satın alma niyetinin genel olarak ortalama değerden (5’li Likert değerlendirmesine göre 3) yüksek değer aldığı görülmektedir.

Tablo 5.9. Pozitif Ağızdan Ağıza Pazarlama Değişkenlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişkenler	Ort.	S.S.
Online tüketici yorumlarındaki markanın iyi yönlerini anlatırım.	2.93	1.010
Online tüketici yorumlarındaki marka hakkında çoğunlukla pozitif şeyler söylerim.	2.66	.960
Online tüketici yorumlarındaki markadan favorim olarak bahsederim.	2.58	.943
Online tüketici yorumlarındaki markayı satın almaları için insanları teşvik ederim	2.62	.975
Pozitif Ağızdan Ağıza Pazarlama	2.6965	.76726

Pozitif AAP’nin ortalaması 2.6965 olup en yüksek değer 2.93 ile “Online tüketici yorumlarındaki markanın iyi yönlerini anlatırım” ifadesinde gerçekleşmiştir. Pozitif AAP’nin genel olarak ortalama değere (5’li Likert değerlendirmesine göre 3) yakın bir değer aldığı görülmektedir.

Tablo 5.10. Negatif Ağızdan Ağıza Pazarlama Değişkenlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Değişkenler	Ort.	S.S.
Online tüketici yorumlarındaki markayla ilgili olarak olumlu yorumlardan çok olumsuz yorumlar yaparım.	2.50	.980
Online tüketici yorumlarındaki marka hakkında çoğunlukla olumsuz şeyler söylerim.	2.36	.894
Online tüketici yorumlarındaki markayı övmem.	2.95	1.003
Negatif Ağızdan Ağıza Pazarlama	2.6007	.70803

Negatif AAP'nin ortalaması 2.6007 olup en yüksek değer 2.95 ile "Online tüketici yorumlarındaki markayı övmem" ifadesinde gerçekleşmiştir. Negatif AAP'nin genel olarak ortalama değerden (5'li Likert değerlendirmesine göre 3) düşük değer aldığı görülmektedir.

b) Regresyon Analizi ve Bulgular

Online tüketici yorumlarına ait genel tutumun negatif AAP üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 5.11.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.11. *Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutum ile Negatif Ağızdan Ağıza Pazarlama Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	R	R ²	B	β	F
Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutum	Negatif Ağızdan Ağıza Pazarlama	0.07	0.01	-0.08	-0.07	2.344

* p<0.05 ** p<0.01

Elde edilen değerler incelendiğinde online tüketici yorumlarına ait genel tutumun negatif AAP ile ilişkisinde p>0.05 olduğundan değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgulara istinaden online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile negatif AAP arasında anlamlı bir ilişki olduğuna yönelik geliştirilen **H1** hipotezi desteklenmemiştir.

Online tüketici yorumlarına ait genel tutumun pozitif AAP üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 5.12.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.12. *Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutum ile Pozitif Ağızdan Ağıza Pazarlama Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	R	R ²	B	β	F
Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutum	Pozitif Ağızdan Ağıza Pazarlama	0.24	0.06	0.32	0.24**	31.651

* p<0.05 ** p<0.01

Elde edilen değerler incelendiğinde online tüketici yorumlarına ait genel tutumun pozitif AAP'yi ($\beta=0.24$; p<0.05) etkilediği gözlemlenmiştir. Bu bulguya istinaden online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile pozitif AAP arasında anlamlı bir ilişki olduğuna yönelik geliştirilen **H2** hipotezi desteklenmiştir.

c)Aracılık Etkisi ve Bulgular

Aracı değişkenin, online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile pozitif-negatif AAP arasındaki aracılık etkisini test etmek üzere, Baron ve Kenny (1986) tarafından öne sürülen üç aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Bu yöntemle göre, bir aracılık etkisinden söz edebilmesi için üç durumun var olması gerekmektedir. (1) Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır. (2) Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır. (3) Aracı değişken birinci aşamadaki regresyon analizine dahil edildiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkileri düşerken, aracı değişkenin de bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır.

Online tüketici yorumlarına ait genel tutumla negatif AAP arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemesi nedeniyle bu değişkenler arasında satın alma niyetinin aracılık etkisi test edilememiştir. Bu nedenle online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile negatif AAP arasındaki ilişkide satın alma niyetinin aracılık rolü olduğuna yönelik geliştirilen **H3** hipotezi desteklenmemiştir.

Online tüketici yorumlarına ait genel tutumla pozitif AAP arasındaki anlamlı ilişki (Tablo 5.12.) nedeniyle bu değişkenler arasında satın alma niyetinin aracılık etkisinin tespiti için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 5.13.'te gösterilmiştir.

Tablo 5.13. Aracılık Etkisine Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

2.Aşama	Bağımsız Değişken	Aracı Değişken	R	R ²	B	β	F
	Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutum	Satınalma Niyeti	0.44	0.19	0.52	0.44**	117.549
3.Aşama	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	R	R ²	B	β	F
	Online Tüketici Yorumlarına Ait Genel Tutum	Pozitif Ağızdan Ağıza Satınalma Niyeti	0.49	0.24	0.05	0.04	80.022
		Pazarlama			0.52	0.48**	

* p<0.05 ** p<0.01

Elde edilen değerler incelendiğinde online tüketici yorumlarına ait genel tutumun satın alma niyetini ($\beta=0.44$; $p<0.05$) etkilediği görülmektedir. Bu sonuca istinaden Baron ve Kenny'nin (1986) ikinci aşaması sağlandığından aracılık etkisinin tespiti için üçüncü aşama test edilmiştir.

Modele aracı değişken dahil edildiğinde satın alma niyetinin pozitif AAP'yi ($\beta=0.48$; $p<0.05$) etkilemesi ve online tüketici yorumlarına ait genel tutumun pozitif AAP üzerindeki anlamlı etkinin anlamsızlaşması nedeniyle online tüketici yorumlarına ait genel tutumla pozitif AAP arasındaki ilişkide tam aracılık etkisinden söz edilebilir. Bu durumda Baron ve Kenny'nin (1986) üçüncü

aşamasının da sağlandığı gözlemlenmiştir. Bu tespitler ışığında online tüketici yorumlarına ait genel tutum ile pozitif AAP arasındaki ilişkide satın alma niyetinin aracılık rolü olduğuna yönelik geliştirilen **H4** hipotezi desteklenmiştir.

6. SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında online tüketici yorumlarına ait genel tutum olumlu bir görünüm çizmekte ve pozitif AAP ile anlamlı bir ilişki oluşturmaktadır. Johnston ve Mehra, (2002)' e göre tüketiciler satın alma kararı verirken online yorumlardan ciddi bir şekilde etkilenmekte hatta olumlu yorumlara sahip ürünler için daha fazla para vermeye isteklidirler. Buradan hareketle, online yorumlara karşı olumlu bir tutuma sahip tüketici, internet ortamından aldığı bilgiler neticesinde satın alma kararı verirse yani satın alma niyeti oluşursa ve satın alma sonucunda ürünle ilgili tatmin yaşarsa AAP yoluyla ürünle ilgili olumlu duygu ve düşüncelerini diğer tüketicilerle paylaşacaktır. Bu nedenle işletmeler, tüketicileri kendi ürünleriyle tatmin ettiklerinde tüketicilerin bu deneyimlerini online ortama aktarmalarını teşvik etmelidirler. Buradaki bilgilerle satın alma kararı veren tüketiciler de ürünlerle ilgili pozitif duygularını diğer kişilere ağızdan ağıza iletişim yoluyla aktaracaklar ve işletmeler bu şekilde çok daha geniş kitlelere ulaşarak çok daha büyük miktarlarda satış yapma fırsatını elde edeceklerdir.

İşletmeler online tüketici yorumları vasıtasıyla tüketici memnuniyet veya memnuniyetsizlikleri ile ilgili bilgi elde ederek hem daha az maliyetle geri bildirim sağlayabilirler hem de bu bilgilerle pazarlama stratejilerini geliştirebilirler. Bu nedenle özellikle online satış yapan işletmeler, kendi web sitelerinde tüketicilerin yorum yazabilecekleri sayfalar oluşturarak tüketicilerle iletişime geçmelidirler. Böylelikle işletmeler, yazılan yorumlar ışığında ürün veya hizmetlerde yapacakları değişiklikler ile tüketici memnuniyetini arttırabilirler ve satış hacmini genişletebilirler.

Yapılan araştırma, Türkçe literatürde online tüketici yorumlarıyla ilgili yeterli araştırma yapılmamış olması nedeniyle literatürdeki önemli bir eksikliği kapatmakta ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara ışık tutmaktadır. Araştırmanın ana kütlesini öğrencilerin oluşturması bir sınırlılık meydana getire de, online tüketici yorumları ile ilgili araştırma yapacak kişiler, daha geniş bir örneklem kitlesiyle ve belirli ürün gruplarına odaklanarak bu alanla ilgili daha farklı veriler elde ederek literatüre katkıda bulunabilirler.

KAYNAKÇA

Altunışık, R., Özdemir, Ş. ve Torlak, Ö. (2012). Modern Pazarlama, Değişim Yayınları, Sakarya.

Arndt, J. (1967), "Role of Product- Related Conversations in the Diffusion of A New Product", *Journal of Marketing Research*, Vol: 4, pp. 291–295.

Arslan, A. Elektronik Ticaret Kalitesinin Ağızdan Ağıza Pazarlamaya Etkisi, (Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Dönem Projesi), Edirne 2014, s. 68-77.

Bansal, H. S. & Peter. A. V. (2000), "Word of Mouth Processes within a Services Purchase Decision Context", *Journal of Service Research*, Vol:3 No:2, pp. 166-177.

Chen, Y. & Xie, J. (2008), "Online Consumer Review: A New Element of Marketing Communications Mix", *Management Science*, Vol. 54, No. 3, pp. 477-491.

Cheung, C. M. & Lee, K. O. (2008), Online Consumer Reviews: Does Negative Electronic Word-of-Mouth Hurt More?, Proceedings of the Fourteenth Americas Conference on Information Systems, Toronto, Canada, Report No: 1-10.

Cheung, C. M., Lee, M. K. & Thadani, D. R. (2009), The Impact of Positive Electronic Word of Mouth on Consumer Online Purchasing Decision, Springer Berlin, Heidelberg.

Çepni, B., Ağızdan Ağıza Pazarlama Kapsamında Demografik ve Sosyal Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Sinema Filmi Tercihleri Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi, (Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi), Trabzon 2011.

East, R.; Hammond, K. & Lomax, W. (2008), "Measuring the Impact of Positive and Negative Word of Mouth On Brand Purchase Probability", *International Journal of Research in Marketing*, 25(3), pp. 215-224.

Erdil, M., Online Tüketici Yorumlarının Tüketici Satın Alma Davranışı Üzerine Etkileri, (İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi), İstanbul 2014.

File, K. M., Cermak, D. S. P. & Prince R. A. (1994), "Word-of-Mouth Effects in Professional Services Buyer Behavior", *The Service Industries Journal*, 14(3), pp. 301-314.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975), Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research, Reading, MA: Addison-Wesley.

Gildin, S. Z. (2002), "Understanding the Power of Word-of-Mouth", *Reviste De Administraçao Mackenzie*, Cilt:4, No:1, s. 91-106.

Godes, D. & Mayzlin, D. (2004), "Using Online Conversations to Study Word of Mouth Communication", *Marketing Science*, Vol: 23, No: 4, pp: 545-560.

Goyatte, I., Ricard, L., Bergeron, J. & Marticotte, F. (2010), "e-Wom Scale: Word of Mouth Measurement Scale for e-Services Context", *Canadian Journal of Administrative Science*, Vol: 27, pp: 5-23.

Johnston, R. & Mehra, S. (2002), "Best-practice Complaint Management" *The Academy of Management Executive*, Vol: 16, No: 4, pp: 145-154.

Karaca, Y. (2010). *Tüketici Satın Alma Karar Sürecinde Ağızdan Ağıza Pazarlama*, Beta Yayınları, İstanbul.

Kitapçı, O., Taştan, S., Dört Yol, G. T. ve Akdoğan, C. (2012), "Ağızdan Ağıza Çevrimiçi İletişimin Otellerdeki Oda Satışlarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma", *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Cilt No 2, Sayı 13, s. 267.

Kutluk A. ve Avcıkurt C, (2014), "Ağızdan Ağıza Pazarlamanın Müşterilerin Satın Alma Karar Süreçlerine Etkisi ve Bir Uygulama: İstanbul Seyahat Acenteleri Örneği", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:7, Sayı:29, s. 615.

Lin, C., Wu, Y. & Chen, J. V. (2013), *Electronic Word-of-mouth: The Moderating Roles of Product Involvement and Brand Image*, *Proceedings of 2013 International Conference on Technology Innovation and Industrial Management*, Phuket, Report No: 29-47.

Litvin, Stephan W., Ronald E. Goldsmith & Bing Pan (2008), "Electronic Word of Mouth in Hospitality and Tourism Management", *Tourism Management*, Vol:29, No:3, pp. 260-271.

Menkveld, B. (2013), *Exploring Credibility in Electronic Word-of-Mouth*, (University of Twente, Master Thesis), The Netherlands.

Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*, Detay Yayıncılık, Ankara.

Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction: A Behavioral Perspective on the Consumer*, McGraw-Hill, New York.

Park, D. H., Lee, J. & Han, I. (2007), "The Effect of On-line Consumer Reviews on Consumer Purchasing Intention: The Moderating Role of Involvement", *International Journal of Electronic Commerce*, Vol: 11, No: 4, pp: 125-148.

Phelps, J., Lewis, R., Mobilio, L., Perry, D. & Raman, N. (2004), "Viral Marketing or Electronic Word-of-Mouth Advertising: Examining Consumer

Responses and Motivations to Pass Along Email”, *Journal of Advertising Research*, pp: 333-348.

Rosen, E. (2000). *The Anatomy of Buzz: How to Create Word-of-Mouth Marketing*, Doubleday, New York.

Samutachak, B. & Li, D. (2012), “The Effect of Centrality and Prominence of Nodes in the Online Social Network on Word of Mouth Behaviors”, *Journal of Academy of Business and Economics*, Vol: 12, No: 2, pp: 125-148.

Sun, T., Youn, S., Wu, G. ve Kuntaraporn, M. (2006), “Online Word-of-Mouth (or Mouse): An Exploration of Its Antecedents and Consequences”, *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol:4, No: 11, pp: 1104-1127.

Whyte, W.H. Jr. (1954), “The Web of Word of Mouth”, *Fortune*, Vol:50 No:5, s. 140-143.

BİST 100 ENDEKSİNE DÂHİL ŞİRKETLERİN YÖNETİM KURULU YAPILARI

STRUCTURE OF THE DIRECTORS BOARD OF COMPANIES LISTED ON
TURKEY'S BIST 100 INDEX

Vildan GÜLPINAR* K. Ceyhan KIR**

Geliş Tarihi: 07.05.2015
(Received)

Kabul Tarihi: 01.05.2016
(Accepted)

ÖZ: Anonim şirketlerde yönetim kurulları, stratejik karar mercii olduklarından dolayı hayati önem taşırlar. Şirketin başarısı ve sürekliliği bu kurulların verdikleri kararların isabetli olmasına bağlı olduğu düşünülür. Bu nedenle şirket özelliklerine uygun bir yönetim kurulunun oluşturulması önem arz eden bir konudur. Ancak yönetim kurulu oluşturulurken hangi faktörlerin dikkate alınması gerektiği üzerinde yoğun tartışmalar sürmektedir. Bu çalışmada da yönetim kurullarının üye sayısını etkileyen değişkenlerin neler olduğu ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Araştırma Borsa İstanbul Endeks 100'e dâhil olan 100 halka açık şirketin yönetim kurulları üzerinde, 31.12.2013 tarihi itibarıyla toplanan verilerle yürütülmüştür. Bağımlı değişken olarak yönetim kurulu büyüklüğü (üye sayısı) belirlenmiştir. Üye sayısını etkileyebileceği düşünülen şirket yaşı, iştirak sayısı, yabancı ortağı bulunması, derecelendirme notunun olması, toplam aktifler ve net satışlar olmak üzere 6 adet faktör ise bağımsız değişken olarak dikkate alınmıştır. Bu değişkenler ile oluşturulan çoklu doğrusal regresyon modeli istatistiki olarak anlamlı çıkmıştır. Anılan bağımsız değişkenler üye sayısı üzerinde bir bütün olarak etkilidir. Analiz sonucu elde edilen düzeltilmiş R-Kare katsayısı ise 0.35 seviyesindedir. Bu sonuç, araştırma kapsamındaki 100 şirketin yönetim kurullarındaki üye sayısı üzerinde modeldeki 6 bağımsız değişkenin 35% oranında etkili olduğunu göstermektedir. Geri kalan 65%'lik etki araştırmaya dâhil edilmeyen faktörlerden kaynaklanmaktadır. Özellikle şirket ölçeğini belirlemede kullanılan toplam aktiflerin ve net satışların yönetim kurulu büyüklüğünü anlamlı bir şekilde etkilemesi, bu konuda yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur.

Anahtar Kelimeler: Yönetim Kurulu Yapısı, Yönetim Kurulu Büyüklüğü, Büyüklüğü Belirleyen Faktörler, JEL Sınıflaması:M14, M54.

ABSTRACT: The boards of directors are vitally important for the corporations because they act as the centre for strategic decision making. The success and sustainability of companies depend on their ability to make accurate decisions. Therefore, the constitution of a suitable Board compatible with Company characteristics is a very important issue. However, it is necessary to know which factors need to be taken into account regarding the formation of boards. In this paper, it was tried to reveal the variables that would affect the number of Board members. The survey was conducted with data collected as of 31.12.2013, on 100 public listed companies which were part of the BIST 100 INDEX. The

* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, vildangulpinar@aydin.edu.tr

** Dr., Anadolu Bil MYO, Bankacılık ve Sigortacılık Programı, kamilceyhun@yahoo.com

dependent variable was determined as the board size (number of members). 6 factors which are considered to affect to the board size including company age, presence of foreign shareholders, number of subsidiaries, presence of corporate governance rating, total asset size and net sales are taken into account as independent variables. The multiple- linear regression model which was formed with these variables was found to be statistically significant. The adjusted R-square coefficient which was obtained from the results of the analysis is 0.35. This result indicates that the effect of 6 independent variables' on the number of members is 35%, whilst the remaining 65% is due to the effect of factors not included in the model. The statistical significance effect of total asset and net sales, which determine companies' scale, on the number of members is consistent with the result of similar studies on this subject.

Keywords: Board of Directors' Structure, Board of Directors' Size, Determinants of Board's size
JEL Classification:M14, M54.

1. GİRİŞ

BİST 100 Endeksi Ocak 1986 tarihinden beri, hisse senetleri Borsa İstanbul'da işlem gören seçili 100 büyük şirketin işlem fiyatları ile hesaplanan ve Borsa İstanbul'un genel seyrini gösteren temel bir endekstir. Endeks kapsamındaki şirketler, hisselerin fiili dolaşımdaki kısmının piyasa değeri ve ortama günlük işlem hacimlerine göre en büyük 100 şirkettir. Her yıl üçer aylık dönemler itibariyle anılan iki kıstasa göre en büyük 100 şirketin hisse fiyatları ile endeks hesaplanmaktadır.¹ Endeks kapsamındaki 100 şirket aynı zamanda Türkiye'nin en büyük şirketleri arasında da yer almaktadır. Bu çalışmada söz konusu 100 şirketin yönetim kurullarının yapısı ele alınmıştır.

Yönetim kurulları, şirketlerin en önemli karar organlarından biridir. Bu kurulların verdiği kararlar şirketin sürekliliğini etkileyecek nitelikte olduğu için, oluşturulması ve etkili şekilde çalıştırılması hayati önem taşımaktadır. 6102 sayılı Türk Ticaret Kanunu'nun 375. maddesi, anonim şirketlerinin yönetim kurullarına devredilmeyen görev ve sorumluluklar yüklemiştir. Bu devredilmez görev ve sorumluluklar incelendiğinde, şirketlerin sürekliliği için liderlik etme ve gözetim gibi iki ciddi işlevin sorumluluğunun yönetim kurulunda olduğu görülecektir. Diğer taraftan anılan Kanun'un 530. maddesi, yönetim kurulunu oluşturamayan şirketlerin belirli bir mahkeme sürecinden sonra tasfiye edilebileceğini hükme bağlaması, bu yönetim organının önemini daha da artırmaktadır.

Oluşturulması zorunlu olan böyle önemli bir kurulun; büyüklüğünün ne kadar olması, kim tarafından nasıl oluşturulması ve yapısının ne olması gerektiği hem akademisyenlerin ve kamu otoritelerinin hem de şirket sahiplerinin üzerinde düşündükleri konulardır. Türkiye'de ticari hayatı ve şirket yapılarını düzenleyen

¹ <http://www.borsaistanbul.com/en/indices/bist-stock-indices> Mayıs 2014.

temel kanun olan Türk Ticaret Kanunu'nun 359. maddesinin birinci fıkrasında yer alan “anonim şirketlerin bir ya da daha fazla kişiden oluşan bir yönetim kurulu bulunur” ifadesi, 1 kişiden oluşan yönetim kurullarına dahi olanak sağlamaktadır.

Bununla beraber, bazı sektörlere yönelik özel kanun ve düzenlemelerle Yönetim kurulu üye sayısına alt sınır getirilmektedir. Örneğin, 5411 sayılı Bankacılık Kanunu'nun 23. maddesi, bankalarının yönetim kurullarının “genel müdür dâhil 5 kişiden az olamayacağı” hüküm altına almıştır. Benzer şekilde Sigortacılık Kanunu'nun 4. maddesinin 1 fıkrası da sigorta şirketlerinin yönetim kurullarında, genel müdür dâhil en az 5 üyenin bulunmasını zorunlu kılmıştır.

Bu makalenin konusu olan BİST 100'e dâhil olan şirketlerin yönetim kurulları ile ilgili düzenleme ise sermaye piyasası mevzuatında bulunmaktadır. Sermaye Piyasası Kurulu II-17.1 sayılı “Kurumsal Yönetim Tebliği” 4.3.1 standardı borsa şirketlerinin yönetim kurullarında en az 5 üyenin bulunması zorunluluğu getirmiştir.

Hukuki düzenlemelerin ötesinde, “şirketi amaçlarına ulaştırabilecek etkili bir yönetim kurulunun büyüklüğü ve yapısı ne olmalıdır?” sorunu akademik dünyada uzun yıllardır tartışılan bir konudur. Bu tartışmanın temel nedeni ise düzenleyici kamu otoritelerinin ve şirket yöneticilerinin üzerinde kafa yorduğu, “ideal yönetim kurulu büyüklüğü var mı?” sorusudur. Bu soruya cevap arayan çalışmalardan birinde, üye sayısı fazla olan yönetim kurullarında karar alma süreçlerinin uzaması, karar almada güçlükler yaşanması, üyeler arasında koordinasyonun yetersiz olması ve şirket üst yönetimini kontrol etmenin zorlaşması gibi sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunların ise yönetim kurullarının şirket tepe yönetimi karşısında işlevsiz olmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.²

1984-1991 yılları arasında Amerika Birleşik Devletlerinde 452 şirket üzerinde yapılan bir çalışmada ise az üyeye sahip yönetim kurullarının şirket üzerinde daha etkili oldukları ortaya konulmuştur. Şirketler açısından bir başarı ölçütü olarak değerlendirilen Tobin's Q katsayısı ile kurul büyüklüğü arasındaki ilişki analiz edilerek, küçük kurulların daha büyük piyasa değerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.³

İdeal yönetim kurulu büyüklüğü nedir sorusuna gelen en mantıklı cevap ise “duruma bağlı” şeklinde olanıdır. Konuyla ilgili yapılan bir çalışmada, her şirketin kendine özgü çok değişik özellikleri bulunduğu tespiti yapılmıştır. Şirketin yaşı, hayat döngüsü, hedefleri, ölçeği, faaliyet gösterdiği sektör, yerel ve uluslararası

² Martin Lipton and Jay Lorsch, “A Modest Proposal for Improved Corporate Governance”, *Business Lawyer*, Volume 48, No 1, November 1992, pp. 59-77,

³ David Yermack, “Higher Market Valuation of Companies with a Small Board of Directors”, *Journal of Financial Economics*, Volume 40, No 2, February 1996, pp. 185-211.

olup olmadığı gibi çok sayıda faktör yönetim kurulu yapısını ve büyüklüğünü etkileyebilmektedir. Bu durumda farklı özellikler taşıyan şirketlerin, farklı yapıda ve büyüklükte yönetim kurullarının olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Dolayısı ile her şirkete uyacak ideal bir büyüklükten bahsetmek mümkün olmamakta, ideal büyüklüğün şirketin özelliklerinin bir fonksiyonu olduğu ortaya çıkmaktadır.⁴ Benzer başka bir çalışmada da her şirkete uyan ideal bir büyüklükten ziyade, ideal büyüklüğün şirket özelliklerine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.⁵

Her şirkete uyan bir şablonun olmadığı durumda, şirketler kendilerine uyan, amaçlara etkili şekilde ulaşmayı sağlayacak büyüklükte bir yönetim kurulunu nasıl oluşturmalıdırlar? Bu soruya doğru cevap verebilmek için öncelikle üye sayısını etkileyen faktörlerin bilimsel olarak ortaya konulması gereklidir. Bir başka ifade ile kurul büyüklüğünün belirleyicilerinin neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Nitekim literatürde bu konu ile ilgili makalelere rastlanmak mümkündür.

Bu çalışmada da ölçek itibarıyla birbirine yakın şirketlerin yönetim kurulu yapıları incelenmiş ve bu kurulların üye sayısını etkileyen faktörler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece şirketler kendilerine uygun büyüklüğü belirlerken neleri kıstas alacakları konusunda bilimsel bir bilgiye ulaşabileceklerdir.

Araştırmanın uygulaması Borsa İstanbul bünyesinde hesaplanan BİST100 endeksine dâhil olan seçili 100 büyük şirketin yönetim kurulları üzerinde yapılmıştır. Türkiye'nin en büyük şirketleri arasında da yer alan bu şirketler, 6362 sayılı Sermaye Piyasası Kanunu (SPK) kapsamında, Sermaye Piyasası Kurulu(SPK) tarafından denetlenmektedirler. Hem kanun hem de Kurumsal Yönetim Tebliği, şirket yönetim kurullarının nasıl oluşturulacağı ve üyelerin hangi niteliklere sahip olması gerektiği konusunda genel çerçeveyi çizmektedir.

Bu çalışmanın amacı, araştırma kapsamında olan 100 şirketin yönetim kurullarının yapıları ve nasıl oluşturulduklarını ortaya çıkarmak ve kurulun büyüklüğünü (üye sayısını) hangi faktörlerin etkilediğini istatistiki yöntemlerle tespit etmektir. Kurul büyüklüğünün belirleyici olduğu düşünülen ve makale içinde tanımlanan faktörler şöyle sıralamak mümkündür: şirket yaşı, iştirak ve bağlı ortaklık sayısı, yabancı ortak, derecelendirme notu, toplam aktifler ve net satışlardır. Bu faktörler bağımsız değişken olarak ele alınmış ve bağımlı değişken olan kurul büyüklüğü üzerindeki etkileri çoklu regresyon analizi ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

⁴ Charu G. Raheja, "Determinants of Board Size and Composition: A Theory of Corporate Boards", *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, Volume 40, Issue 02, June 2005, pp. 283-306.

⁵ Jeffrey F. Coles, Daniel D. Naveen and Lalitha Naveen, "Boards: Does One Size Fit All", *Journal of Financial Economics*, Volume 87, Issue 2, 2008, pp. 329-356.

2. LİTERATÜR

Yönetim kurulunun büyüklüğünü etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik akademik çalışmalar hem Dünya’da hem de Türkiye’de enderdir. Az sayıda çalışmaya rağmen, bu çalışmalarda sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğunu görmek mümkündür.

Singapur’da halka açık şirketler üzerinde yapılan bir araştırmada, şirketin sahiplik yapısı ile yönetim kurulunun yapısı ve büyüklüğü arasındaki ilişki regresyon modeli ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, kamu sahipliği, blok sahiplik ve şirket yöneticiliği gibi sahiplik türlerinin, şirketin yönetim kurulu büyüklüğünü belirleyici faktörler olduğu ortaya konulmuştur.⁶

1935-2000 yılları arasındaki uzun sürede faaliyetlerini sürdürebilen 82 şirket üzerinde yapılan bir araştırmada da üye sayısını etkileyen faktörler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Şirket büyüklüğü, büyüme potansiyeli, coğrafi yaygınlık gibi faktörlerin incelendiği araştırmada, şirket büyüklüğünün üye sayısını belirleyen en önemli faktör olduğu tespit edilmiştir.⁷

Amerika Birleşik Devletlerinde, tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen halka açık şirketler üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise yönetim kurulu büyüklüğünün, sektörler arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sektörün kurul üzerindeki bu etkisine ek olarak, kuruldaki üye çeşitliliği, şirketin sahiplik yapısı, finansal darboğaz, borsa kotundan çıkarılma gibi başka değişkenlerin de kurul büyüklüğünü etkilediği ortaya konulmuştur. Araştırmacıların anılan değişkenlerle oluşturdukları modelde, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan kurul büyüklüğü üzerinde %52 oranında belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.⁸

1990-2004 yılları arasında 7000 şirket üzerinde yürütülen bir araştırmada, aktif büyüklüklerine göre küçük şirketlerin yönetim kurulları üye sayısı ile büyük şirketlerin yönetim kurullarının üye sayısı arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Üye sayısının bağımlı değişken; piyasa değeri, kaldıraç oranı, şirket yaşı ve büyüklüğü gibi faktörlerin de bağımsız değişken olduğu bir modeli istatistikî olarak analiz etmişler ve şirketler arasında üye sayısı farklılıklarının %45’lik kısmının modeldeki bağımsız değişkenlerden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

⁶ Y. T. Mak and Yuan Li, “Determinants Of Corporate Ownership And Board Structure: Evidence From Singapore”. *Journal of Corporate Finance*, Volume 7, Issue 3, September 2001, pp. 235-256.

⁷ Kenneth M. Lehn, Sukesh Patro and Mengxin Zhao, “Determinants Of Size And Structure Of Corporate Boards: 1935–2000”, *Financial Management*, Volume 38, Issue 4, 2009, pp. 747-780.

⁸ Yixi Ning, , Wallace N. Davidson and Ke Zhong, “The Variability of Board Size Determinants: An Empirical Analysis”, *Journal of Applied Finance*, Volume 17, No 2, Fall/Winter 2007, pp. 46-61.

Ayrıca şirket büyüklüğü ve yaşı ile üye sayısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin varlığı ortaya konulmuştur.⁹

Bu alanda, Türkiye’de yapılmış sadece iki araştırmaya rastlanmıştır. İlk araştırma, hisse senetleri Borsa İstanbul’da işlem gören 98 şirketin 2006-2007 yıllarındaki verileri kullanılarak, regresyon ve korelasyon analizleri yapılarak yürütülmüştür. Bağımlı değişkenin kurul büyüklüğü olan analizde, şirketlerin aktif toplamalarının ve kaldıraç oranlarının büyüklük üzerinde belirleyici oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aktif toplam ile kurul büyüklüğü arasında pozitif ilişki tespit edilirken, kaldıraç oranı ile kurul büyüklüğü arasında negatif ilişki olduğu ortaya konulmuştur.¹⁰

Türkiye’de yapılan ikinci araştırma ise 2012 yılı verileri ile sigorta sektöründe faaliyet gösteren tüm sigorta şirketleri üzerinde yapılmıştır. 58 sigorta şirketinin yönetim kurulu üye sayısının bağımlı değişken, aktif toplamı, prim üretim, personel sayısı, halka açık olup olmama, şirket tipi ve kurul yapısının bağımsız değişken olduğu regresyon modelinde düzeltilmiş R-kare 0.31 çıkmıştır. Bir başka ifade ile bağımlı değişkenlerin tümü bağımlı değişkenin 31%’lik kısmını açıklamakta, geri kalan kısım modele dâhil olmayan faktörler tarafından belirlenmektedir. Ayrıca modelde sadece prim üretimi ile üye sayısı arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.¹¹

3. METODOLOJİ

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yönetim kurulu büyüklüğü ve bağımsız değişkenler şirket yaşı, iştirak ve bağlı ortaklık sayısı, imtiyazlı hisse senetleri, yabancı ortak, derecelendirme notu, toplam aktif ve net satışlar ile ilgili betimsel istatistikler hesaplamıştır. Bu değişkenler arasındaki istatistiki ilişkiler ise korelasyon testi ve çoklu regresyon yöntemleri ile analiz edilmiştir. Bu analiz yöntemleri ile ilgili teknik bilgiler aşağıda verilmiştir. Regresyon analizi, bir ya da daha fazla bağımlı değişken ile bir ya da daha fazla bağımsız değişken arasındaki nedensellik ilişkisini inceleyen bir tekniktir. Bir bağımlı değişken (Y) ile bir bağımsız değişken (X_1) arasındaki bağıntıyı inceleyen yöntem basit regresyon, bir bağımlı değişken (Y) ile iki ya da daha fazla bağımsız değişken (X_1, X_2, \dots ,

⁹ James S. Linck, Jeffrey M. Netter, and Tina Yang, “The Determinants Of Board Structure”, *Journal of Financial Economics*, Volume 87, Issue 2, 2008, pp. 308-328.

¹⁰ Mehmet Aygün, Süleyman İç, Cem Sayın, “Yönetim Kurulu Büyüklüğünü Belirleyen Faktörler ve Yönetim Kurulu Büyüklüğü ile Firma Performansı Arasındaki İlişki: Türk Sermaye Piyasası Üzerine Bir İnceleme”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 10, No 1, 2011, s. 77-92.

¹¹ Ceyhan Kır ve Nurhan Talebi, “Türkiye’de Sigorta Şirketlerinin Yönetim Kurulu Üye Sayısını Etkileyen Faktörler”, *Anadolu Bil Meslek Yüksekokul Dergisi*, yıl 8, Sayı 29-30, 2013, s. 55-66.

X_p) arasındaki bağıntıları inceleyen yöntem ise çoklu regresyon denilmektedir. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki bağıntıyı inceleyen modeller doğrusal bağıntılar biçimindeyse bu tip regresyona basit doğrusal ya da çoklu doğrusal regresyon yöntemleri, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki bağıntı modelleri doğrusal değilse bu tip regresyona basit doğrusal olmayan ya da çoklu doğrusal olmayan regresyon yöntemleri denilmektedir. Kurulan modellerin geçerliğini analiz yöntemine regresyon analizi denilmektedir¹².

Basit, çoklu ve çok değişkenli doğrusal regresyon modelleri sırasıyla aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + e_{ij}$$

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_p X_p + e_{ij}$$

$$Y_1, Y_2 = f(X_1, X_2, \dots, X_p)$$

4. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırma 31.12.2013 tarihi itibarıyla Borsa İstanbul Endeks 100 kapsamında bulunan seçili 100 şirketin yönetim kurulları üzerinde yapılmıştır. Üç aylık itibarıyla, halka açık kısmının piyasa değeri ve ortalama işlem hacmi en yüksek olan 100 şirket bu endeks kapsamına dâhil edilmektedir. Dolayısı ile araştırma kapsamındaki şirketlerin birbirine yakın ölçekte olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır.

Aşağıda tanımlanan araştırma değişkenleri ile ilgili veriler ise şirketlerin, Kamuyu Aydınlatma Platformunun internet sitesi olan www.kap.gov.tr adlı siteye gönderdikleri bilgi ve bağımsız denetim raporlarından derlenmiştir. İstatistiki analizlerde kullanılan tüm değişkenleri aşağıdaki gibi tanımlamak mümkündür.

Yönetim Kurulu Büyüklüğü(Üye sayısı): 31 Aralık 2013 tarihinde yönetim kurulundaki üye sayısını ifade etmektedir.

Şirket Yaşı: Şirketin kurulduğu yıl ile 2013 yılı arasındaki süreyi ifade eder. Şirket tarihinde birleşme var ise kuruluş yılı son birleşme tarihi olarak alınmıştır.

İştirak Sayısı: Şirketin 31.12.2013 tarihli bağımsız denetim raporuna göre konsolidasyona tabii tutulan iştirak ve bağlı ortaklarının sayısını ifade etmektedir.

Yabancı Ortak: Şirketin KAP aracılığıyla kamuya açıkladığı ortaklık yapısında, Türkiye’de yerleşik olmayan yabancı ortakların bulunmasını ifade etmektedir.

¹² Kazım Özdamar, *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*, 5. Baskı, Kaan Kitabevi, İstanbul 2004, s.187.

Derecelendirme Notu: SPK tarafından yetkilendirilmiş bir derecelendirme kuruluşu tarafından, Seri: VIII, No:51 Tebliği'ne uygun olarak verilen, 0 ile 100 arasındaki Kurumsal Yönetim İlkelerine Uyum notunu ifade etmektedir.

Toplam Aktifler: 31 Aralık 2013 tarihli bağımsız denetimden geçmiş konsolide bilançosundaki aktif toplamını ifade etmektedir.

Net Satışlar: 31 Aralık 2013 tarihli bağımsız denetimden geçmiş konsolide gelir tablosundaki net satış tutarını ifade etmektedir.

Bu değişkenlerle oluşturulan çoklu regresyon modeli de aşağıdaki gibi formüle edilmiştir.

$$Y(\text{Yönetim Kurulu Büyüklüğü}) = \beta_0 + \beta_1(\text{Şirket Yaşı}) + \beta_2(\text{İştirak Sayısı}) + \beta_3(\text{Yabancı Ortak}) + \beta_4(\text{Derecelendirme Notu}) + \beta_5(\text{Toplam Aktifler}) + \beta_6(\text{Net Satışlar}) + \alpha$$

Araştırmanın hipotezi; “yukarıdaki modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan Yönetim Kurulu Büyüklüğünü anlamı şeklinde etkilemektedir” olarak belirlenmiştir.

5. ANALİZ ve BULGULAR

BİST 100 Endeksinde, 3.12.2013 tarihi itibarıyla bulunan 100 şirketin, araştırma kapsamındaki değişkenlerle ilgili betimsel istatistikleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir. Bu şirketlerin yönetim kurullarında en düşük üye sayısı 5 iken en yüksek üye sayısı 15'dir. Ortalama kurul büyüklüğü ise 8-9 kişiden oluşmaktadır. Şirketlerden en yaşlı olan 90 yaşındayken, henüz 4 yaşında olan iki şirkette araştırma kapsamındadır. Tüm şirketlerin ortalama yaşı 40'dır.

100 şirketin 29'unda yabancı ortak bulunmaktadır. Ancak burada halka açık kısımdan hisse edinen yabancı yatırımcılar dikkate alınmamıştır. Şirketin KAP aracılığıyla kamuya açıkladığı ortaklık yapısında yabancı sermaye payı bulunan şirketlerin yabancı ortağı olduğu kabul edilmiştir. Bu yaklaşımdan amaç yönetim kurulunun tamamen yerli ortaklar tarafından belirlendiği şirketler ile yabancı ve yerli ortağın beraber belirlediği şirketler arasında bir ayırım yapmaktır.

Araştırma kapsamındaki 17 şirketin hiç konsolide iştirak ve bağlı ortaklığı bulunmazken bir şirketin 74 tane iştirak ve bağlı ortaklığı vardır. Ortalama iştirak sayısı ise 9 olarak çıkmıştır. 100 şirketin 31 tanesi ise SPK tarafından yetkilendirilmiş bir derecelendirme kuruluşu tarafından, Seri: VIII, No:51 Tebliği'ne uygun olarak verilen Kurumsal Yönetim İlkelerine Uyum notunu sahiptir.

Endekse dâhil bu şirketler, 1 trilyon 850 milyar TL toplam aktif büyüklüğü, 476 milyar TL toplam satışlar ve 352 milyar TL özkaynak büyüklüğü ile Türkiye Ekonomisi içinde önemli bir yer tutmaktadır.

Tablo 1'de analize dahil edilen bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait betimsel istatistik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma
Ortalama üye sayısı	8.56	2.253
Ortalama şirketin Yaşı	39.82	19.655
Ortalama iştirak sayısı	9.22	10.722
Aktif Toplamı	1.850 Milyar TL	4.807 Milyar TL
Satış Toplamı	477 Milyar TL	9 Milyar TL

Tabloya göre 100 şirketin ortalama yönetim kurulu üye sayısı 8.56'dır. Standart sapması ise 2.25'tir. Bu değer bize şirketlerin yönetim kurulu üye sayısında ortalama farklı sayıların olabildiğini göstermektedir. Şirketlerin ortalama yaşı yaklaşık 40 yıl, ortalama iştirak sayısı 9.22, aktiflerin ortalaması 1 trilyon 850 milyar TL, satışların ortalaması 476 milyar TL, yabancı ortağı olan şirket sayısı 29 ve derecelendirme notu olan şirket sayısı 31'dir.

Tablo 2. Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	Korelasyon Katsayısı	Anlamlılık Düzeyi (p)
Üye sayısı-şirketin yaşı	0.364	.000*
Üye sayısı- iştirak sayısı	-.042	.339
Üye sayısı- aktif toplam	.240	.008*
Üye sayısı- satış toplamı	.422	.000*
İştirak sayısı- şirketin yaşı	.120	.118
İştirak sayısı- aktif toplam	.201	.023*
İştirak sayısı- satış toplamı	.284	.002*
Şirketin yaşı -aktif toplam	.453	.000*
Şirketin yaşı -satış toplamı	.245	.007*
Aktif toplamı-satış toplamı	.442	.000*

*p≤ 0.05

Tablo 2'de bağımsız değişkenlerin birbirleriyle ve bağımlı değişken olan yönetim kurulu üye sayısı ile ilişki katsayıları gösterilmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığı ise Pearson Korelasyon testi ile ölçülmüştür. Bağımlı değişken olan yönetim kurulu üye sayısı ile şirketin yaşı, aktif toplamı ve satış toplamı değişkenleri arasındaki korelasyonlar anlamlıdır. İlişkilerin yönü ise pozitifdir. Bunun anlamı; gösterge değerleri arttıkça yönetim kurulu üye sayısının da artış eğilimi göstermesidir.

Ayrıca 4 bağımsız değişkenin kendi aralarındaki korelasyon katsayılarının hiç biri 50% 'nin üzerinde çıkmamıştır. Bu sonuç, oluşturulan modeldeki bağımsız değişkenler arasında modelin anlamlılığını bozacak seviyede güçlü bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Dolayısı ile hiçbir bağımsız değişkenin modelden çıkarılmasına gerek kalmamıştır.

Korelasyon matrisine göre, bağımsız değişkenlerin kendi aralarında da anlamlı ilişkiler gözlenmektedir. Örneğin; şirketlerin iştirak sayıları ile aktif toplamları arasında 20%, satış toplamı arasında 28% pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Şirketin yaşı ile aktif toplam arasında 45,3% ve satış toplamı arasında 24,5% korelasyon mevcuttur. Bağımsız değişkenler arasındaki anlamlı diğer ilişki ise aktif ve satış toplamı arasındadır. Aktif toplamı ve satış toplamı arasında 44,2% oranında pozitif korelasyon vardır.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerine etkisinin incelendiği Çoklu Regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 3. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model Özeti			ANOVA	
	R-kare	Düzeltilmiş R-kare	Durbin-Watson	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Şirketin Yaşı	.392	.353	2.058	10.003	.000*
İştirak sayısı					
Aktif Toplamı					
Satış Toplamı					
Yabancı Ortak					
Derecelendirme Notu					

* $p \leq 0.05$

Tablo 3'te şirketin yaşı, iştirak sayısı, aktif toplamı, satış toplamı, yabancı ortak durumu ve derecelendirme notu değişkenlerinin bağımlı değişken olan yönetim kurulu üye sayısındaki değişimin 35,3% 'ünü açıkladığını göstermektedir. Burada yabancı ortak ve derecelendirme notunu değişkenleri, kukla (dummy) değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Regresyon modelinin anlamlı olduğu F testi sonucunda görülmektedir ($p < 0.05$).

Tablo 4. Model Özeti

Model	B	Standart Hata	Beta	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
(Sabit terim)	6.703	.458		14.624	.000*
Şirketin Yaşı	.027	.011	.239	2.553	.012*
İştirak sayısı	-.035	.018	-.168	-1.925	.057
Aktif toplamı	-2.416E-12	.000	-.052	-.527	.600
Satış toplamı	1.008E-10	.000	.400	4.314	.000*
Yabancı ortak	1.282	.422	.259	3.034	.003*
Derecelendirme notu	.918	.400	.189	2.297	.024*

* $p \leq 0.05$

Tablo 4'te ise her bir bağımsız değişkenin modeldeki katsayıları görülmektedir. Tablo 4'ten elde edilen değerler aşağıdaki modelde özet olarak gösterilmektedir.

$$\hat{Y} = 6.703 + 0.027(\text{Şirket Yaşı}) - 0.035(\text{İştirak Sayısı}) + 1.282(\text{Yabancı Ortak}) + 0.918 (\text{Derecelendirme Notu}) - 2.416E12(\text{Toplam Aktifler}) + 1.008E10(\text{Net Satışlar}) + \hat{u}_i$$

Analiz sonucuna göre, Tablo 4’de de görüldüğü gibi, her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ayrı ayrı etkileri olduğu tespit edilmiş ve şirketin yaşı, satış toplamı, yabancı ortak ve derecelendirme notu değişkenlerinin bağımlı değişken üzerinde tek tek anlamlı oldukları gözlenmiştir ($p < 0.05$). Beta değerleri ise bağımsız değişkenlerin modeldeki önem düzeylerini ifade etmektedir. Buna göre, sırasıyla satış toplamı, yabancı ortak durumu ve şirketin yaşı değişkenleri modeldeki en önemli değişkenlerdir.

6. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu makalenin amacı, hisse senetleri Borsa İstanbul’da işlem gören ve Endeks 100’e dâhil olan 100 şirketin yönetim kurularının büyüklüğünü etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasıydı. Öncelikle, Dünya literatüründe yönetim kurulu büyüklüğünü etkileyen faktörlerin neler olduğunu tespit etmeye yönelik çalışmaların sonuçlarına bakılmış ve benzer faktörler bu çalışmada da bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Şirketin yaşı, iştirak sayısı, aktif toplamı, satış toplamı, yabancı ortak ve derecelendirme notu olmak üzere belirlenen altı bağımsız değişken, yönetim kurulu büyüklüğü de bağımlı değişken kabul edilerek bir regresyon modeli oluşturulmuştur. Ve son olarak, modeldeki bağımsız değişkenlerin kurul büyüklüğü üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisinin olduğu hipotezi araştırılmıştır.

Bu hipotezin test edilmesi için yapılan Pearson Korelasyon testi ve çoklu regresyon analizi sonucuna göre oluşturulan bu model istatistiki olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmış ve hipotez desteklenmiştir. Modelde bağımsız değişkenler olan şirket yaşı, iştirak sayısı, aktif toplamı, satış toplamı, yabancı ortak ve derecelendirme notunun varlığı, kurul büyüklüğü üzerinde belirleyici etkisi vardır. Bu etki 35%’e yakındır. Bir başka ifade ile araştırma kapsamında bulunan 100 şirketin yönetim kurulu üye sayısındaki farklılıkların 35%’lik kısmı bağımsız değişken olan faktörlerdeki farklılıklardan kaynaklanmakta, geri kalan 65%’lik kısım ise model dışında kalan faktörler tarafından açıklanmaktadır. Benzer çalışmalarda da bu sonuca yakın değerlere ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Amerika’da yapılan bir çalışmada veriler Regresyon Analizi ile analiz edilmiş ve düzeltilmiş R-Kare 52% (Ning and Others, 2007), bir başka çalışmada da 45% (Linck and Others, 2008) bulunmuştur. Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise R-Kare 31% (Kır ve Talebi, 2013) olarak elde edilmiştir.

Bir bütün olarak modelin anlamlı olmasının yanında, modeldeki bağımsız değişkenlerin kurul büyüklüğü üzerinde tek tek anlamlı etkileri de olduğu ulaşılan sonuçlardan bir diğeridir. Modelde bulunan altı bağımsız değişkenden satış toplamı, yabancı ortak ve şirketin yaşı kurul büyüklüğünü sırasıyla en fazla etkileyen faktörlerdir.

Bağımsız değişkenlerden olan ve şirketin büyüklüğü hakkında fikir veren satış toplamı, modelde kurul büyüklüğünü en fazla etkileyen faktör çıkmıştır. Bu sonuç, benzer bir araştırmada ulaşılan sonuç ile uyumludur (Lehn and Others, 2009). Çoklu regresyon analizinin yanı sıra, Pearson korelasyon testi sonucuna göre de satış toplamı ile kurul büyüklüğü arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki vardır ve bu ilişkinin yönü pozitifdir. Satış toplamı büyük olan şirketlerde daha büyük yönetim kurulları bulunmaktadır.

Bağımsız değişkenlerden şirket yaşı da kurul büyüklüğünü anlamlı olarak etkileyen faktördür. Bu sonuç literatürle uyumludur. Benzer iki çalışmada da (Linck ve Others, 2008 ve Rehaje, 2005) şirket yaşı bağımsız değişken olarak değerlendirilmiş ve kurul büyüklüğü üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka bağımsız değişken olan şirketin ortaklık yapısında yabancı ortağın bulunması durumu da kurul büyüklüğünü etkileyen bir faktör olarak dikkat çekmektedir. Bu sonuç da benzer bir araştırmanın sonucu ile uyumludur (Mak ve Li, 2001). Bu araştırmada, kamu sahipliği, blok sahiplik ve ortakların aynı zamanda şirket yöneticisi olması durumu gibi faktörlerin, şirketin yönetim kurulu büyüklüğünü etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Borsa İstanbul şirketlerinin en büyüklerinden olan 100 şirket üzerinde yapılan bu araştırma göstermiştir ki; şirketin yönetim kurulundaki üye sayısı; ölçek, yaş, ortaklık yapısı gibi faktörlerden etkilenmektedir. Ancak bu etki sınırlı kalmaktadır. Buna rağmen elde edilen sonuçlar, 'yönetim kurulunda kaç üye bulunmalı?' sorusu üzerinde düşünen araştırmacılar ve kurumlar için bir fikir vermektedir. Buna göre şirketin ölçeği, yaşı ve ortaklık yapısı üye sayısını belirlerken göz önüne alınacak değişkenlerdir.

Ulaşılan bu sonuçlar iş hayatına nasıl bir katkı yapabilir? Çalışmanın giriş bölümünde bahsedildiği gibi, yönetim kurullarında kaç üyenin bulunması gerektiği sorusu düzenleyici ve denetleyici otoritelerin yanı sıra şirket sahiplerinin, yöneticilerinin ve akademisyenlerin üzerinde düşündükleri konudur. Örneğin, II-17.1 sayılı Kurumsal Yönetim Tebliğinde, Borsa İstanbul şirketleri için yönetim kurullarında en az 5 üye bulunması zorunluluğu getirilmiştir. Bu sayı belirlenirken hangi faktörler göz önüne alındığına dair resmi bir açıklama bulunmamaktadır. Ayrıca, aynı Tebliğde yönetim kurulları bünyesinde en az üç komitenin oluşturulması zorunluluğu getirilmiştir ve komite üyelerinin farklı kişiler olması

önerilmiştir. Hiçbir ayırım gözetmeden, tüm borsa şirketleri için getirilen bu zorunluluk 5 üyeli bir kurulda nasıl hayata geçirilecektir? Elbette mümkün değildir.

Kurumsal Yönetim İlkeleri'nin etkin şekilde hayata geçirilmesi için; hiçbir ayırım yapılmadan, tüm şirketler için en az 5 üye zorunluluğundan ziyade, bu araştırmanın sonuçlarından biri olan şirket ölçeği dikkate alınarak, büyük ölçekli şirketler için ortalama civarında (8 ya da 9 üye) bir sayının belirlenmesi, şirketleri için daha iyi bir yönlendirme olacaktır.

Benzer şekilde şirketlerin hâkim ortağı konumunda bulunan ve yönetim kurullarının şekillenmesinde önemli katkısı olan sermaye sahiplerinin de şirketlerinin üye sayısını belirlerken şirket ölçeğini dikkate almaları ve büyük ölçekli şirketlerin ortalama civarında bir sayı belirlemeleri Kurumsal Yönetim İlkelerine uyumu kolaylaştıracak ve etkili bir yönetim kurulu için sağlam bir alt yapı oluşturacaktır.

KAYNAKÇA

Aygün, Mehmet, İç, Süleyman ve Saygın, Cem “Yönetim Kurulu Büyüklüğünü Belirleyen Faktörler ve Yönetim Kurulu Büyüklüğü ile Firma Performansı Arasındaki İlişki: Türk Sermaye Piyasası Üzerine Bir İnceleme”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:10, No:1, 2011.

Charu, Raheja G., “Determinants of Board Size and Composition: A Theory of Corporate Boards”, *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, Volume 40, Issue 02, June 2005.

James, Linck S., Jeffrey M. Netter & Tina Yang, “The Determinants Of Board Structure”, *Journal of Financial Economics*, Volume 87, Issue 2, 2008.

Jeffrey, Coles F., Daniel D. Naveen & Lalitha Naveen, “Boards: Does one size fit all”, *Journal of Financial Economics*, Volume: 87, Issue: 2, 2008.

Kenneth, Lehn M., Sukesh Patro, & Mengxin Zhao, “Determinants Of Size And Structure Of Corporate Boards: 1935–2000”, *Financial Management*, Volume 38, Issue 4, 2009.

Kır, Ceyhun ve Nurhan Talebi, “Türkiye’de Sigorta Şirketlerinin Yönetim Kurulu Üye Sayısını Etkileyen Faktörler”, *Anadolu Bil Meslek Yüksekokul Dergisi*, yıl 8, Sayı 29-30, 2013.

Mak, Y. T. & Yuan Li, “Determinants Of Corporate Ownership And Board Structure: Evidence From Singapore”. *Journal of Corporate Finance*, Volume 7, Issue 3, September 2001.

Martin, Lipton & Jay Lorsch, “A Modest Proposal for Improved Corporate Governance”, *Business Lawyer*, Volume 48, No 1, November 1992.

Özdamar, Kazım, *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*, 5. Baskı, Kaan Kitabevi, 2004.

Yermack, David, “Higher Market Valuation of Companies with a Small Board of Directors”, *Journal of Financial Economics*, Volume 40, No 2, February 1996.

Yixi, Ning, Wallace N. Davidson & Ke Zhong, “The Variability of Board Size Determinants: An Empirical Analysis”, *Journal of Applied Finance*, Volume 17, No 2, Fall/Winter 2007.

Borsa İstanbul, www.borsaistambul.com, Mayıs 2014

Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu, www.bddk.org.tr, Mayıs 2014.

Kamuyu Aydınlatma Platformu, www.kap.gov.tr, Mayıs 2014.

Sermaye Piyasası Kurumu, www.spk.gov.tr, Mayıs 2014.

KLASİK GİTARDA SOL EL TEKNİKLERİ

CLASSICAL GUITAR LEFT HAND TECHNIQUES

Hande CANGÖKÇE*

Geliş Tarihi: 12.06.2015
(Received)

Kabul Tarihi: 20.05.2016
(Accepted)

ÖZ: Bu çalışmada, gitar enstrümanında sol el teknikleri ve günümüzde gelişen kullanımları incelenmiştir. Gitar enstrümanı çok geniş bir aileden gelmektedir. Bu geniş aile, telli enstrümanlarda gelişen teknik çeşitliliğin en temel sebebidir. Aile çeşitliliğinin yanı sıra, yeni teknikler geliştirilmesinde bir başka etken de gitar enstrümanında daha geniş kapasiteli eserler yorumlayabilme amacıdır. Gitar müziğinin ilerlemesi, yazıda kullanılan aralıkları genişletme ihtiyacı ve partilerin çoğaltılması çalma tekniklerinin de gelişmesine ve ilerlemesine neden olmuştur. Günümüzde kullanılan teknikler, uygulama şekilleri itibarıyla bugün ileri düzey ustalık derslerine, çeşitli konferans ve sempozyumlara konu olmaktadır. Bu çalışma sol el teknikleri ve günümüz kullanımlarını, yazar tarafından seçilmiş çeşitli dönemlerden eserlerin teknik kesitleri üzerinde incelemektedir. Çalışma kesitlere önerilen duateler ve uygulamalı açıklamalar ile teknikleri ve çözümlerini sunarak, klasik gitarda sol el tekniklerini ulaşılır hale getirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Klasik Gitar, Sol El, Sol El Tekniği.

ABSTRACT: In this study, the left hand techniques of classical guitar instrument and the present development in use of these techniques are reviewed. Guitar instrument belongs to a very expansive family. The development of technical variety in plugged instruments based on this expansiveness. Besides the variety of families, another affect on the technical development is to perform pieces, extended in capacity. The improvement of guitar music, by the will to use more open intervals and increasing of sections, lead to evolve advanced techniques. The techniques used today, are the subjects of advanced masterclasses, conferences and symposiums as of the ways of appliance. This study examines left hand techniques and the present uses, on the technical parts of the pieces from several periods which are selected by the author. The study aims left hand techniques on classical guitar to be attainable by suggesting fingerings on sections and with practical explanations.

Keywords: Classical Guitar, Left Hand, Left Hand Technique.

* Öğr. Gör., Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, handecng@gmail.com

GİRİŞ

Gitar enstrümanı çok geniş bir aileden gelmektedir. Hitit gitarından lavta ailesine, İran'da barbat¹ enstrümanından Çin'de ay gitarına² uzanan çeşitlilik, yeni tekniklerin ve yeni enstrümanların oluşmasına ortam sağlamıştır. Gitar enstrümanı kendinden önce var olan bu teknik çeşitliliğin içinde doğmuş ve gelişmiştir.

Klasik gitarda sağ ve sol elde kullanılan pek çok çalma teknikleri mevcuttur. Sol elde kullanılan teknikler başlıca, tutuş tekniği, bağ tekniği, bare tekniği, susturma ve bilek teknikleridir. Bu makalede sol el teknikleri açıklanarak, günümüz kullanımlarında tekniklerin gelişimi incelenmiştir. Zaman içerisinde enstrümana yazılan eserlerin yazı olarak ilerlemesi ile, çalma teknikleri ihtiyaca göre şekillenmek ve gelişmek zorunda kalmıştır. Daha önce kullanımına ihtiyaç duyulmayan ve ya ihtiyacı fark edilmemiş olan pek çok teknik dönüşüm son birkaç yüzyıl içerisinde gerçekleşmiştir.

Bu dönüşüm sadece teknik olarak ilerlemenin yanında enstrüman formlarında değişimler ile de sonuçlanmıştır. Bu enstrümanların teknik sorunlara yeni çözümler getirmesi ile de tutuş, açılı vb. konularda yeni arayışlar ortaya çıkmıştır. Gitar enstrümanı henüz evrimini tamamlamamış bir enstrümandır. Bu sebeple enstrüman ve yazı gelişmeye devam ettikçe çalma ve tutuş teknikleri de geliştirilmeye ve ilerlemeye devam edecektir.

Klasik gitarda tutuş, postür yani doğru oturma ile başlar. Enstrümanın postüre doğru şekilde yerleşmesi ikinci adımdır. Sol el tekniğinde postür ve ana tutuşa göre klavyeyi doğru şekilde kavramak gerekmektedir. Sağ el için bu, telleri doğru kavramak olarak karşılığını bulur.

Örnek No.1



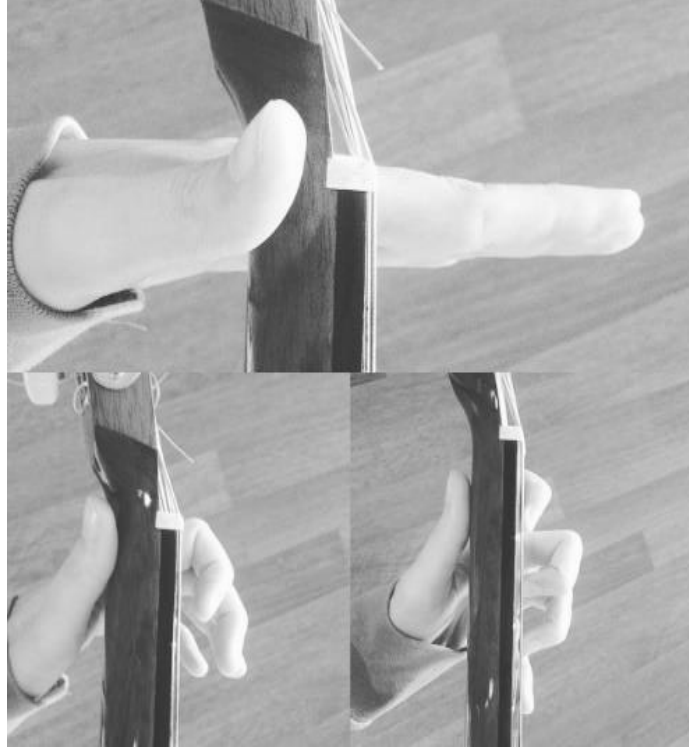
¹<http://www.iranicaonline.org/articles/barbat> (online) 28.03.2015

²<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/654624/yueqin>, (online) 28.03.2015

Klavyeye doğru bir şekilde uzanmak ve klavyeyi doğru bir şekilde tutmak teknik sağlamlık açısından çok önemlidir. En temel anlatımı ile klavyeye doğru bir açıyla uzanmak için, sol kol içi yukarı bakan bir şekilde serbest bırakılmalı ve aynı açı ve serbestlikle klavyeye yaklaşmalıdır. Birinci parmağın el ile birleştiği kemik tam yan gelecek şekilde döndürülerek klavyeye ilk dokunan yer olmalıdır. Sonrasında başparmak yerleştirilir.

Parmaklar yerleşirken izlenmesi gereken yöntemde, başparmak, diğer parmaklarla tam bir çapraz oluşturmaktadır. Birinci pozisyonda parmaklar yerleştirilirken; 1, 2 ve 3. parmaklarda tırnaklar gitariste bakacak şekilde yerleşmelidir. Parmaklar her iki boğumları da kırılacak şekilde ve sıkılıkta perdeleri kapamalı, 4 ise açığı bozmadan perdesine uzanmalıdır. Sol el tekniklerinin üzerine kurulacağı genel kurallar ve teknikler en temel hali ile bu şekilde özetlenebilir.

Örnek No.2



Bu makalede sırasıyla bağ, susturma, bare ve bilek sol el teknikleri üzerinde günümüzde gelinen nokta örneklerle incelenmektedir.

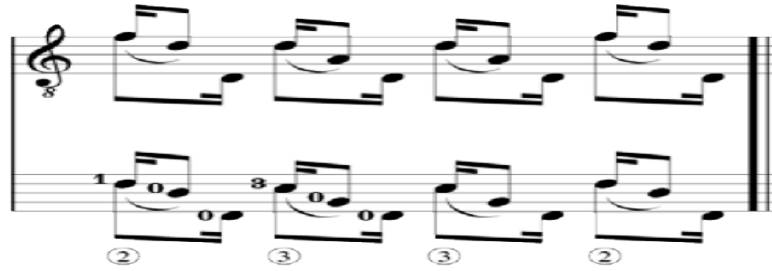
İNCELEME

Bağ Tekniği

Legato terimi ile bilinen bu teknik, basitçe birden fazla sesin, sağ el kullanılmadan çalınmasıdır. İki tür bağ tekniği vardır. Bunlar ses tizleştikçe iterek ve ses pesleştikçe çekerek uygulanan bağ teknikleridir. İtme tekniği “hammer” çekiç olarak adlandırılırken, çekme tekniği kanca vb. isimlerle tasvir edilir. İtme tekniğinin çekiç olarak adlandırılmasının sebebi, tele ani bir kuvvetle vurularak, abanoza çarptırılan telden ses alınmasıdır.

Benzer şekilde, çekme tekniğinde en iyi sonuç teli çektikten sonra doğan kuvvetle telden düşen parmağın abanoza vurdurulması tekniğinden gelir. Tele bu şekilde bir güç uygulandığında oluşan sesin kalitesi, sağ elden elde edilen sese yakındır.

Daha çok sesin bağ ile çalınması, süslemelerin genişlemesi, bağ tekniğinin eşlik partisi olarak kullanılması vb. yazılar, bağ tekniğinde sesin kalitesinin önemini oldukça arttırmıştır. İyi sonuç almak için günümüzde bağ teknikleri, sadece teli iyi sıkıştırarak değil aynı zamanda klavyeye de vurularak uygulanır.

Örnek No.3

Örnekte Carlo Domeniconi'nin Koyunbaba Süiti³, 4. bölüm, 1. ölçü yer almaktadır.

Görülen bağ hareketleri ikinci ve üçüncü telden boş tele yapılan bağlardır. Bağın başlangıç notası temayı oluştururken, bağ ile çalınan notalar eşlik partisini çalar. Eserin temposunun presto olması ve bağın boş tele yapılması sebebi ile çekilen telde kötü ton, çarpma ya da kötü bir tel sesi duyulabilir.

Buradaki teknik harekette bağ tekniği, picado ile çalınıyormuşçasına iyi sonuç vermeli ve aynı zamanda soprano ile eşlik partisini de nüans olarak ayrabilmelidir. Bunu sağlamak için bağ hareketini teli tutarak gerçekleştirmek gerekir.

³Carlo Domeniconi, Süite für Gitarre, Koyunbaba, Op.19.

Bu örnekte sırasıyla 1 ve 3. parmaklar sanki klavyeye yapıştırılmışçasına telden geç ve tutunarak kurtulmalıdır. İyi bir ton için de tel bırakılırken ses aslında sol el ile çalıyormuşçasına tutarak çekilmelidir. Normalde uygulanan klavyeye vurma hareketi, bağ boş tele yapılırken kullanılmamalıdır, aksi halde boş tele çarparak teli susturabilir ya da çarpma sesi çıkarabilir.

Susturma Tekniği

Yeni enstrümanların geliştirilmesiyle susturma tekniği günümüz ihtiyaçlarından biri haline gelmiştir. Geleneksel eğitimde seslerin tutması, uzaması üzerine bir strateji izlenirken günümüzde artık yazıdaki esleri okumak ve uygulamak, notayı çalmak kadar büyük önem arz etmektedir.

Susturma tekniği, çoğunlukla sağ elin görevidir fakat çok sesli yazıdan ötürü sağ elin yetişemediği durumlar da mevcuttur. Sağ elde teli çektiğin parmakla ya da teli çektikten sonra sıradaki parmakla ses susturabilir. Sol elde sıradaki parmağın kullanımı çoğunlukla istenmeyen seslerin duyulmasına ya da uzamasına, bazen armonik seslerin çıkmasına sebep olabilir, bu sebeple kullanılırken dikkat edilmelidir. Sol elde teli tutan parmağın tutmayı bırakması, boş tellerde ise kullanılmayan herhangi bir parmağın aynı titizlikle teli kapatması şeklinde uygulanabilir.

Susturma tekniğinde dikkat edilmesi gereken nokta, yeni enstrümanların sesi tutmaya devam etmesinden ve hareketi hassas algısından ötürü, sesi bırakırken teli çekmemek ve sustururken uygulanan gücü ve alanı iyi hesaplamaktır.

Günümüz yazısında susturma tekniğinin önemi yazıya sadık kalmak ve kakafoni yaratmamak açısından büyüktür. Çalmak kadar susturmak da eğitilmeli, her parmakla çalınabildiği gibi, her parmakla susturma tekniği uygulanabilmelidir. İyi susturabilen biri yazıyı iyi de artiküle edecektir.

Örnek No.4



Örnekte M. Giuliani'nin *Seis Grandes Variationes*⁴ eseri, 5. varyasyon, 22. ölçü yer almaktadır.

Görülen sus işaretleri, yazıda sadece bestecinin verdikleridir. Yazı takip edilecek olursa ilk dörtlük (fa #), ikinci eşlik akoruna gelmeden süre itibariyle bas partisinin ikinci sekizliğinin sonunda susturulmalıdır. VI. pozisyonda⁵ çalındığını düşünürsek, fa diyezi tutan 2. parmak, herhangi bir ses duyulmasını önlemek için tele dokunmayı bırakmadan telden kaldırılarak, susturma hareketi gerçekleştirilebilir. Bir ikinci yol sağ elde p ve i parmakları⁶ ile ilk eşlik akorunu çaldıktan sonra m parmağı ile fa diyezin geçtiği ikinci teli tutarak susturmak olacaktır.

İkinci eşlik akoru devamında gelen soprano partisi temayı sus eşliğinde söylemektedir. Bunun için eşlik akoru sağ elde tema (bir önceki harekette susturan m tel üzerinde hazır bulunacaktır) m-a parmakları ile çalınırken yine p-i ile susturulabilir. Sol elde 1 ve 3. parmaklar⁷ telden baskı olarak kaldırılıp teli kısa süreyle tutar, böylece bir sonraki pozisyona geçmeden önce akorun tamamen susması sağlanır.

Bare Tekniği

Bare tekniği basitçe, birden fazla telin tek bir parmak ile kapatılmasıdır. En çok kullanılan bare 1. parmak ile yapılan ve gitarda kapo vazifesi gören baredir. 1. parmak ile yapılan bare altı telin tamamını kapatmakta kullanıldığı gibi, beş, dört, üç ya da en az iki tel kapatabilir.

Gitar enstrümanı icrasında amaç en az enerji ile maksimum sonuç almaktır. Bu sebeple mümkün olduğunca az tel kapatmak, bareyi mümkün olduğunca küçük, ya da pozisyona göre mümkün olduğunca büyük kullanmak fazla enerji kullanmaya engel olacaktır.

Açık bare kavramı, sadece barede kullanılan telleri kapatma tekniğinden doğmuştur. Örneğin, 6. ve 1. telin kapatılmasına ek olarak bare gerektiren bir pozisyonda, bare ile sadece 6 ve 1 in kapatılıp, 1. parmakta dairesel bir hareketle kullanılmayan teller açık bırakılarak uygulanabilir. Bu teknikte istenilen tel kombinasyonu tam olarak kapatılıp kullanılmayan sesler kısmen ya da tamamen açılabilir.

⁴M. Giuliani, *Seis Grandes Variationes* Op. 112

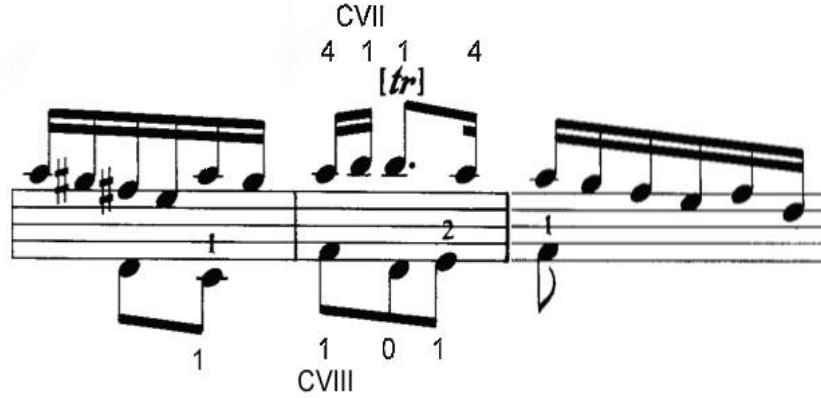
⁵6. perde

⁶p: Sağ elde baş parmak, i: Sağ elde işaret parmağı, m: Sağ elde orta parmak, a: Sağ elde yüzük parmağı

⁷1. parmak: Sol elde işaret parmağı, 2. parmak: Sol elde orta parmak, 3. parmak: Sol elde yüzük parmağı, 4. parmak: Sol elde küçük parmak

Çapraz bare tekniği, iki farklı perdede bare kurma tekniğidir. Bu perdeler kromatik ya da diatonik olabilir. Bu şekilde iki-dört tel kapatılarak daha geniş aralıkta bir yazı çalınabilir.

Örnek No. 5



5. örnekte, J.S.Bach'ın BWV 995 Lavta Süiti⁸, Prelüd Presto bölümü 181-183. Ölçüler yer almaktadır.

Örnekte görülen CVIII; 8.perdeye, CVII; 7. perdeye bare konulduğunu işaret eder. Kromatik iki perdede bare kullanılmaktadır. Çift tel trili yapmak için yazar tarafından yazılmış bir çapraz bare duatesidir.

Başparmak baresi, klavyeyi tutan başparmağın, diğer dört parmağa ek olarak, klavyenin önüne geçmek suretiyle tel kapatması şeklinde gerçekleşir. Diğer barelerden farklı olarak başparmak tek bir teli de kapatabilir. Böylece çalınan aralık oldukça genişleyebilir.

Küçük parmak baresi daha çok eşlik sesi tutmak, çok sesliliği artırmak için kullanılır. 4. parmak ile yapılan bu bare üç tele kadar sağlıklı bir şekilde tutabilir.

Orta parmak baresi, 2. parmakla yapılan baredir. 1. parmağın başka bir ses tuttuğu bir pozisyonda yine daha fazla eşlik sesi tutmak için kullanılır.

Bilek Teknikleri

Klavyeyi etkin bir şekilde kullanabilmek için bilek hareketlerinin iyi uygulanması gerekir. Birçok pozisyonda parmak açmaya ek olarak bilek kullanılır.

⁸J.S.Bach, BWV 995. Luth Suite Prelude-Presto.

Bilekte hareket öncelikle perdeye uzanma, başparmak baresi ve vibrato yapmak için uygulanır.

Klavye tutuşunda esas pozisyon olarak verilen tutuş bilek hareketinde değişime uğrar. Buna göre klavyeye sol köşeyle basan 1,2, 3 ve 4. parmak açı değiştirerek, sağ köşe ile klavyeye basana kadar dönebilir. Tam bir bilek dönüş hareketi 180 derecelik bu açının tamamlanması ile gerçekleşir. Bu dönüş sırasında bilek, başladığı noktada klavyeyi tam yan ve dik açı ile keserken dönüşü tamamladığında bilek içi yön değiştirerek yine tam yan gelecek şekilde klavyeyi dik açıyla keser. Bu dönüş uzaktaki bir perdeye uzanmak, daha çok sesi aynı anda tutmak ve başparmak baresi uygulamak gibi nedenlerle kullanılabilir.

Bilek dönüşü sırasında, (örneğin; 5. tel, 2.perde, 1.parmak) 1.parmak teli sol köşeden sağ köşeye geçirirken, ses asla kesilmemeli ve teli tutmaya devam edilmelidir. Burada amaç teli tutarken açı değiştirmek, bir sonraki uzak hamle için hazırlık yapmak ve hamleyi açı değişikliği sayesinde uygulayabilmektir.

Vibrato tekniği için bilek hareketi, dönüş tekniğine çok benzer bir şekilde uygulanır. Parmağın klavyeye basan sol ve sağ köşesi arasında gidış gelişler ile yine teli tutarak ve baskılayarak sesin dalgalanması sağlanır.

Örnek No.6



Örnekte, J.Rodrigo'nun Tres Piezas⁹ eserinin, Zapateado bölümü 60 ve 61. ölçüleri gösterilmektedir.

Okla gösterilen akor, I. pozisyonda basılırken, eşlik olarak gelen fa # sesi IV. pozisyonda basılmaktadır. I. pozisyonda 3 parmakla sesi tutarken, IV. pozisyona ulaşmak ve 4 sesi de aynı anda tutabilmek için parmaklar üstünde bir dönüş gereklidir. Bilekteki dönüş açısı hedeflenen perdenin uzaklığına göre küçülüp, büyüyebilir.

⁹J. Rodrigo Tres Piezas Espanolas, Zapateado.

SONUÇ

Telli enstrümanlar, kapsamlı bir tarihe sahip olup, geniş bir aileden gelmektedirler. Tarihe, döneme, yerel kültür ve özelliklere göre şekillenen bu enstrümanlar yapısal olarak çok çeşitlilik göstermektedir. Zaman içinde çeşitliliğin sebep olduğu gövde genişliği, tel sayısı, klavye genişliği, tel çeşitliliği, tel aralıkları, tel uzunlukları, perde sayısı ve perde mesafesi gibi pek çok değişken ortaya çıkmıştır. Bu değişkenler her enstrümanla yeni tekniklerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.¹⁰

Bu tarihi gelişim sürecinden sonra gitar enstrümanında yeni tekniklerin oluşmasında bir başka etken de enstrümana yazılan müziğin gelişmesidir. Enstrümanın evrimini hala tamamlamamış olması, yeni eklentiler geliştirilerek desteklenmesi ise bir diğer etkidir. Bu çalışma bu doğrultuda gelişen ve güçlendirilen tekniklere ışık tutmayı amaçlamaktadır.

KAYNAKLAR

Bach, J. S. (1685): BWV 995, Luth Suite Prelude-Presto, Oscar Ghiglia, Edizioni Suvini Zerboni, Milano.

Cangökçe, H. (1984): Barok Dönemde Telli Enstrümanlar, Theorbo ve Notasyon Analizi, Sanatta Yeterlik Tezi, 2014, İstanbul.

Domeniconi, C. (1947): Süite für Gitarre, Koyunbaba, Op.19., 1985, Ama Verlag.

Giuliani, M. (1781): Seis Grandes Variationes Op. 112, 1823, Milan: Ricordi, N.d.

Rodrigo, J. (1901): Tres Piezas Espanolas, Zapateado, 1954, Schott Music.

ONLİNE KAYNAKLAR

J. During, <http://www.iranicaonline.org/articles/barbat> (28.03.2015)

The editors of Encyclopaedia Britannica,
<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/654624/yueqin>, (28.03.2015)

¹⁰Cangökçe, H., Sanatta Yeterlik Tezi, 2014.

**EINE STUDIE ZUR ERMITTLUNG DER EINSTELLUNG DER
LEHRAMTSKANDIDATEN FÜR DEUTSCH BEZÜGLICH DER
KASUSDIFFERENZIERUNG IM DEUTSCHEN**

*ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALMANCADA Kİ İSMİN HALLERİNİ
DOĞRU KULLANMA TUTUMLARINA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA*

Jale Aylin ÇELİK*

Sevinç SAKARYA MADEN**

*Geliş Tarihi: 21.01.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 20.05.2016
(Accepted)*

ZUSAMMENFASSUNG: In dieser Studie wurde den im sechsten Semester studierenden Lehramtskandidaten der Trakya Universität im Studienjahr 2014-2015 eine Arbeit vorgelegt, die sich aus drei Teilbereichen zusammensetzt. Der erste Bereich befasste sich mit einer Übersetzungsaufgabe aus dem Türkischen ins Deutsche, der Zweite widmete sich der Textproduktion und der letzte Bereich beschäftigte sich mit einem Lückentext. Anhand dieser unterschiedlichen Aufgabentypen konnte eruiert werden, ob die grammatischen Fähigkeiten der Studierenden ausreichen, um zwischen unterschiedlichen Kasus zu differenzieren und sie adäquat zu verwenden. Die Daten, die sich aus dieser Studie ergaben, legten den Schluss nahe, dass die Studierenden bei dem deutschen Lückentext hinsichtlich der Kasusdifferenzierung nicht sehr viele Fehler aufzeigten, jedoch bei der Übersetzungsaufgabe und bei der Textproduktion die Kasus nicht immer korrekt verwendeten.

Schlüsselwörter: Deutsch, Lehramtskandidaten für Deutsch, Kasusdifferenzierung, Fehleranalyse, grammatisches Wissen

ÖZ: Bu çalışmada Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı 3.sınıf öğrencilerine 2014-2015 eğitim-öğretim yılında üç aşamadan oluşan bir çalışma yaptırılmış, Türkçe bir metnin Almancaya çevrilmesi, serbest olarak Almanca bir metnin yazılması ve boşlukların yer aldığı bir metinde bu boşlukların doldurulması suretiyle Almancadaki ismin hallerini ayırt edecek ve doğru kullanabilecek düzeyde bir dilbilgisi bilgisine sahip olup olmadıkları araştırılmıştır. Elde edilen veriler, Almanca öğretmen adaylarının Almanca bir metinde ismin hallerine ilişkin eksiklikleri tamamlarken fazla hata yapmadıklarını ancak Türkçeden Almancaya çevirdikleri metinde ve serbest olarak yazdıkları Almanca metinlerde Almancadaki ismin hallerini her zaman doğru kullanmadıklarını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Almanca, Almanca öğretmen adayları, ismin halleri, hata analizi, gramer bilgisi

1. EINLEITUNG

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts erweist sich der Grammatikunterricht als ein delikates Thema, dessen Aktualität sich immer noch bewahrt. In den kontrovers geführten Diskussionen um den Grammatikunterricht

* Araş. Gör., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, ahaylin@googlemail.com

** Prof. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, sevincmaden@trakya.edu.tr

geht es primär darum, welche Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht beigemessen werden sollte und wie dieser implementiert werden sollte. Die unterschiedlichen Thesen bezüglich der Definition der Grammatik, die den unterschiedlichen Wahrnehmungen und Voraussetzungen der Psycholinguistik, Linguistik und Fremdsprachendidaktik zugrunde liegen, führen an dieser Stelle zu unterschiedlichen praxisorientierten Theorien (Elpida, 2012: 5). Zum Einen spricht man von der sogenannten Formalen Grammatik, die weitgehend als auf Formen beruhende Analyse von Sprache aufgefasst wird. Der Formalen Grammatik tritt die sogenannte funktionale Grammatik entgegen, die sich mit dem Sinn und der Bedeutung sprachlicher Phänomene befasst. Des Weiteren stehen im Rahmen des Grammatikunterrichts andere Begriffe wie "systematisch" im Gegensatz zu "situationsorientiert", "induktiv" im Gegensatz zu "deduktiv" im Zentrum der Debatten, die mit den entsprechenden Erwartungen der funktionalen und formalen Grammatik in einem engen Zusammenhang stehen.

Ein konkretes Beispiel hinsichtlich der unterschiedlichen Wahrnehmungen stellt die herkömmliche Annahme aus der Sicht der traditionellen Grammatik und des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts dar. Dieser setzt voraus, dass der Erwerb grammatischer Kompetenz, d.h. die Fähigkeit zu angemessenen und korrekten Äußerungen gleichermaßen wie auch anderes Wissen unmittelbar vermittelt werden kann, was wiederum mit sich bringt, dass die Regeln der Sprachbenutzer mit den Regeln der Sprachwissenschaft im Einklang stehen. In der Psycholinguistik findet diese Annahme jedoch keine Geltung. Man vertritt stattdessen die Hypothese, dass explizites grammatisches Wissen sich von der Fähigkeit, grammatisch korrekt zu sprechen, prägnant unterscheidet und daher als eine andere Art von Wissen evaluiert werden sollte, die das grammatische Wissen nicht ersetzen könne (Tschirner, 2001: 106).

In Anlehnung an unterschiedliche Einstellungen bezüglich des Grammatikunterrichts ist es grundsätzlich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eine Tendenz weg von einer strikten Formenlehre und strikten Regeln hin zur konkreten Sprachverwendung zu konstatieren. Dem traditionellen Grammatikunterricht, der einst lediglich mit dem Erwerb strikter Regeln assoziiert wurde, wird nun ein anderer Stellenwert beigemessen (Güneş, 2013: 72). Dieser Paradigmenwechsel setzt voraus, dass die Grammatik nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck dient. Das Ziel des modernen Grammatikunterrichts besteht nun viel mehr darin, die präsentierten Strukturen situationsorientiert verwenden zu lassen. Das heißt mit anderen Worten, dass die Vermittlung der grammatischen Formen nicht mehr als Selbstzweck fungiert. Es geht viel mehr darum, ihre kommunikative Funktion zu erkennen und sie situations- und kontextangemessen einzusetzen (Kiszová, 2009: 12-13). Parallel zu dies wird in dem

neuen Grammatikunterricht eine explorative Verfahrensweise vorgesehen, in der die Teilnehmer die Logik und die Funktion der Sprache entdecken sollen und das Gelernte in Schreib- und Leseübungen gezielt einsetzen sollen (Güneş, 2013: 72).

Vor dem Hintergrund der jüngsten Ansätze drängt sich jedoch die Frage auf, inwieweit diese Ansätze und die mit ihnen assoziierten Vorstellungen im Fremdsprachenunterricht realisiert werden können. Sind die Lehramtskandidaten für Deutsch, näher betrachtet, den Erwartungen des modernen Grammatikunterrichts entsprechend in der Lage, das grammatische Wissen, die sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts erwerben, in ein schriftliches Sprachhandeln umzusetzen? Um auf diese Frage eine Antwort geben zu können, wurde eine Studie durchgeführt, die die im sechsten Semester studierenden Lehramtskandidaten für Deutsch an der Trakya Universität umfasst. Mit Rücksicht darauf, dass die Ermittlung der schriftlichen Sprachkompetenz und grammatischer Fähigkeiten die Erstellung einer umfangreichen Studie erfordert, erwies sich in der vorliegenden Studie die Kasusdifferenzierung als Untersuchungsgegenstand adäquat, da die korrekte Verwendung der Kasus in der deutschen Sprache viele grammatische Aspekte impliziert, die die Studierenden bei der Verwendung vor Augen halten sollten.

Das Kasussystem in der deutschen Sprache

Das Substantiv kann im Deutschen vier verschiedene Formen annehmen, die Kasus (Fälle) genannt werden. Man unterscheidet dabei vier Fälle:

1. Nominativ: Auch 1. Fall oder Wer Fall genannt. Dieser hebt das Subjekt hervor. Der Nominativ kann als Subjekt, Gleichsetzungsnominativ, als Anrede oder als absoluter Nominativ auftreten (Duden, 1995: 218):

Beispiel: *Der Mann sitzt. Thomas* wohnt in der Stadt. *Hallo Thomas! Thomas will kündigen, eine schwere Entscheidung.*

2. Genitiv: Auch 2. Fall oder Wesfall bezeichnet: „Ein Substantiv wird in den Genitiv gesetzt, wenn es als Genitivobjekt, als Adverbialgenitiv oder als Attribut gebraucht wird.“ (ebd., 218)

Beispiel: Die Frau bedient sich *der neuen Waschmaschine. Meines Erachtens* liegt ein Missverständnis vor.

3. Dativ: Auch 3. Fall oder Wemfall genannt: Ein Substantiv wird in den Dativ gesetzt, wenn es als Dativobjekt bzw. als Pertinenzdativ oder als freier Dativ gebraucht wird.“ (ebd., 218)

Beispiel: Peter gratuliert *seinem Freund*. Peter ist *dem Vater* behilflich. Peter klopft *seinem Freund* auf die Schulter. Er singt *ihnen* ein Lied vor.

4. Akkusativ: Auch 4. Fall oder Wenfall genannt. Ein Substantiv kann als Akkusativobjekt, Gleichsetzungsakkusativ, Pertinenzakkusativ, als Adverbialakkusativ oder als absoluter Akkusativ auftreten.

Beispiel: Thomas lobt *seine Freundin*. Ich nenne ihn *einen Dummkopf*. Ich trat *ihn* auf den Fuß. Die Versammlung dauerte *fünf Stunden*. *Eine altmodische Tasche* in der Hand, wirkte sie sehr alt.

Anknüpfend an die oben ausgeführten Beispiele haben die Kasus die Aufgabe, verschiedene Satzglieder im Satz unterscheidbar zu machen. Der Kasus zeigt in diesem Kontext dem Nomen seine Funktion innerhalb eines Satzes. Dabei werden Nomen sowie seine Nomenbegleiter oder seine Stellvertreter (Pronomen) in den jeweiligen Funktionen dekliniert (siehe dazu Tabelle 1).

Tabelle 1. Die Flexion der verschiedenen Satzglieder

Nominativ und Genitiv	Prädikat	Dativ+ Genitiv	Akk.+ Genitiv
Die Frau des Mannes	leiht	der Tochter des Kochs	den Wagen des Bruders

Quelle: http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=16

Im Duden (1995) wird das Kasussystem im Deutschen zusammenfassend folgendermaßen angeführt:

“Durch diese Kasus werden die verschiedenen syntaktischen Rollen des Substantivs im Satz gekennzeichnet: Als Subjekt steht es im Nominativ, als Objekt im Akkusativ, Dativ oder Genitiv usw. Dabei ist die Kasuswahl des Substantivs oft festgelegt durch das Wort, von dem es abhängt, durch dessen sogenannte Rektion. Allgemein versteht man darunter die Tatsache, daß bei bestimmten Wörtern festgelegt ist, in welchen Kasus ein von ihnen abhängendes Wort gesetzt wird.” (Duden, 1995: 217).

Dies findet bei Verben, Adjektiven und Präpositionen, wie auch auf der Tabelle 2 zu ersehen ist, Geltung. Des Weiteren sollte eine Unterscheidung zwischen dem reinen (unmittelbaren und direkten) oder Flexionskasus und dem durch eine Präposition veranlassten (mittelbar und direkt) Präpositionalkasus im Präpositionelgefüge gemacht werden (siehe dazu Tabelle 3 und Duden, 1995: 218).

Tabelle 2. Beispiele bezüglich der Rektion

	Verb	Adjektiv	Präposition
Akk.	jemanden rufen		auf den Tisch legen
Dat.	jemandem begegnen	jemandem behilflich sein	auf dem Tisch liegen
Gen.	jemandes gedenken	seines Lebens froh sein	abseits des Dorfes wohnen

Quelle: Duden, 1995: 217.

Tabelle 3. *Unterschied zwischen dem reinen Flexionskasus und dem Präpositionalkasus*

Reiner Flexionskasus	Präpositionalkasus
Ich erinnere mich <i>des</i> Vorgangs.	Ich erinnere mich <i>an den</i> Vorgang.
Goethes Gedichte	Die Gedichte <i>von</i> Goethe
Sie ist <i>des</i> langen Wartens müde.	Sie ist müde <i>von dem</i> langen Warten.
Peter schreibt <i>seinem</i> Vetter.	Peter schreibt <i>an seinen</i> Vetter.
Wir bauten <i>ein</i> Haus.	Wir bauten lange <i>an dem</i> Haus.

Quelle: Duden, 1995:217

Problematische Aspekte der Kasusdifferenzierung für Lerner mit Türkisch als Muttersprache

Das Kasussystem der deutschen Sprache führt deutlich vor Augen, dass die Differenzierung der Kasus von vielen grammatischen Aspekten zusammenhängt, die bei der Bildung eines Satzes oder bei einer Textproduktion zugleich berücksichtigt werden müssen:

1. **Genus** (Maskulin, Feminin oder Neutrum)
2. **Numerus** (Singular, Plural)
3. **Valenz**, d.h. Wertigkeit des Verbs
4. **Flexion** (Substantive, Artikel und Adjektive, Pronomen werden im Deutschen flektiert.)
5. Viele **Präpositionen** stehen im Deutschen in einem bestimmten Kasus. Darüber hinaus gibt es Wechselpräpositionen, die sich je nach Bedeutung verändern.

Die korrekte Differenzierung des Kasus ist insofern von Bedeutung, als die falsche Verwendung in manchen Fällen zu Missverständnissen führen kann, die sich als ein für die Kommunikation störender Faktor zu erkennen geben. Als ein prägnantes Beispiel für diese Gegebenheit kann Folgendes genannt werden:

1. Die Tasche *gehört* mir.
2. Ich *gehöre* der Tasche.
3. Die Tasche *gefällt* mir.
4. Ich *gefalle* der Tasche.

Wie sich an diesen Beispielen manifestiert, haben diese Sätze ganz unterschiedliche Bedeutungen, obgleich sie grammatisch korrekt sind. Daher sollten bei der Kasusverwendung neben den grammatischen Elementen auch semantische Aspekte vor Augen gehalten werden. An dieser Stelle reicht es also nicht zu wissen, dass “gehören” und “gefallen” mit Dativ gebraucht werden, sondern es sollte genauer determiniert werden, welches Satzglied aus semantischer Hinsicht in den Nominativ und in den Dativ gesetzt werden kann.

Grundsätzlich für die türkischen MuttersprachlerInnen, die Deutsch als Fremdsprache erwerben, kann die Kasusdifferenzierung zu einer Herausforderung werden, zumal in der türkischen Sprache kein Artikel existiert. Dies bedeutet, dass sie mit einem ganz fremden Phänomen konfrontiert werden, dessen Funktion sie schwer nachvollziehen können. Hinzu kommt, dass die Kasusverwendung sich nicht ausschließlich auf die Flexion des Artikels bezieht, denn im Deutschen werden neben Artikel (bestimmt und unbestimmt) und Verben auch Adjektive, Substantive und Pronomen flektiert, die bei der Kasusverwendung berücksichtigt werden müssen. Daher erweist sich die Kasusdifferenzierung für diese Studie als ein adäquater Untersuchungsgegenstand, um das grammatische Wissen der TeilnehmerInnen zu ermitteln und über ihre schriftliche Sprachkompetenz eine Erkenntnis zu gewinnen.

2. METHODIK DER EMPIRISCHEN FORSCHUNG

In dieser Studie wurde den im sechsten Semester studierenden LehramtskandidatInnen für Deutsch an der Trakya Universität im Studienjahr 2014-2015 (insgesamt 30 StudentInnen (S)) eine Arbeit vorgelegt, die sich aus unterschiedlichen Teilbereichen zusammensetzt. Der erste Bereich befasste sich mit einer Übersetzungsaufgabe aus dem Türkischen ins Deutsche. Der Übersetzungstext wurde aus einem Lesetext für die zweite Klasse der Grundschule entnommen und weist daher eine einfache Sprache auf, die sich für einen Übersetzungsauftrag als angemessen erweist. Es sollte dabei akzentuiert werden, dass von den Probanden keine perfekte Übersetzung erwartet wird, zumal sie keine ÜbersetzerInnen sind. Der Übersetzungsauftrag fungiert lediglich als Mittel zum Zweck. Die Probanden sollten damit zeigen, wie sie mit der Kasusdifferenzierung umgehen und auf welche Weise sie die Formen, die ihnen in ihrer Muttersprache geläufig sind, in die deutsche Sprache transferieren. Der zweite Teil widmete sich der Textproduktion, der aus dem Modellsatz des Goethe- Zertifikats B1 stammt. Bei diesem Modellsatz wurde ein spezifisches Thema angegeben, das sich aus drei Punkten zusammensetzt. Die Probanden sollten einen Text produzieren, indem sie zu jedem Punkt etwas schreiben. Um die Probanden gezielt auf die Kasusverwendung zu lenken, wurde jedoch an dem vorhandenen Modellsatz eine Veränderung durchgenommen, indem einige Verben hinzugefügt wurden, die bei jedem Punkt mindestens zweimal gebraucht werden sollten. Anhand dieser Textproduktionsaufgabe konnte sowohl das grammatische Wissen der Probanden als auch ihre schriftliche Sprachkompetenz zur Schau gestellt werden. Die letzte Aufgabe der Studie beschäftigte sich mit einem Lückentext, in die die Probanden die jeweilige fehlende Kasusform korrekt setzen sollen. Durch den Lückentext kann der Umgang der Probanden mit den jeweiligen grammatischen Strukturen vor Augen geführt werden.

Anhand der oben angeführten Tabelle 4 wurden die jeweiligen Kasusfehler der einzelnen StudenInnen zur Schau gestellt. Auf der Tabelle 5 wird der Prozentsatz der Fehler bezüglich der Kasusdifferenzierung hinsichtlich der gesamten Teilnehmerzahl dargestellt, um zu einer induktiven Aussage gelangen zu können:

Mithilfe der oben ausgeführten Daten auf der Tabelle 4 wird deutlich vor Augen geführt, dass die Kasusdifferenzierung den Probanden im Rahmen der Übersetzung große Schwierigkeiten bereitet hat.

Table 5. Anzahl der Teilnehmer, die während des Übersetzungsverfahrens den Kasus in den 4 Fällen nicht richtig differenziert haben

Anzahl der Probanden, die in der entsprechenden Kasusdifferenzierung Fehler aufweisen	FEHLER IN DER KASUSDIFFERENZIERUNG				Prozentzahl der Probanden, die in den entsprechenden Fällen den Kasus nicht richtig differenziert haben
	Nominativ	Genitiv	Dativ	Akkusativ	
15	X				53,57 %
11		X			39,28 %
28			X		100 %
23				X	82,14 %

Obleich der Übersetzungstext eine durchaus leichte Sprache aufwies, hatten die Probanden Probleme, zwischen den Kasus zu unterscheiden. Dabei ist vor allem eklatant, dass alle StudenInnen wenigstens einen Dativfehler machten. Mit 82 % folgte dem Dativ der Akkusativ. Die wenigsten Fehler wurden im Genitiv gemacht. Dieser Zustand liegt jedoch der Tatsache zugrunde, dass im vorgegebenen Text wenige Genitivformen verwendet wurden, zumal der Genitivfall im Deutschen als ein selten gebrauchter Fall gilt. Es sollte in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden, dass die Fehlerkorrektur ausschließlich anhand der von den Probanden verwendeten Formen durchgeführt werden konnte.

Bei der Übersetzung haben sich generell folgende Faktoren hinsichtlich der Probanden als problematisch und eklatant erwiesen:

1. Die Verben wurden mit falschen Kasus verwendet, was auf unzureichende Kenntnisse hinsichtlich der Valenz verwies. Dieser Zustand könnte jedoch auch zum Teil auf den Einfluss der Muttersprache zurückgeführt werden, wie am folgenden Beispiel verdeutlicht wird:

Beispiel: Ich *gratuliere dich*.

17 von 28 Probanden, die bei der Übersetzungsaufgabe das türkische Verb "kutlamak" mit dem deutschen Verb "gratulieren" transferierten, bedienten sich des Akkusativs. Nur 2 von 28 Probanden verwendeten das Verb mit dem richtigen Kasus. Der Rest gebrauchte überhaupt kein Verb oder verwendete falsche Verben wie "feiern" oder "freuen", die wiederum in die falschen Kasus gesetzt wurden.

Beispiel: Ich *erzähle den Geschichten meinem Freunden*.

20 Probanden haben das türkische Verb "anlatmak" mit dem deutschen Verb "erzählen" übersetzt, wobei lediglich 3 von diesen Probanden dieses Verb mit dem Dativ und der entsprechenden korrekten Flektion des Substantivs gebraucht haben.

2. Es hat sich manifestiert, dass die Probanden über keinen genügenden Wortschatz verfügen. Dies erschwerte wiederum die adäquate Verwendung der Verben und Substantive im Hinblick auf die Übersetzung:

Beispiel: Ich *feiere dich, ich freue dich, am passenden*, Am passenden Tag, belegnet usw.

3. Die Probanden hatten Probleme, die Präpositionalgefüge an richtiger Stelle einzusetzen. Es fiel auf, dass sie weder Präpositionalobjekte adäquat verwenden noch bei den Wechselpräpositionen eine klare Unterscheidung machen können:

Beispiel: Ich habe *in dieses Jahr ins Schule beginnt*.

Nur 3 von 28 Probanden verwendeten das Verb "anfangen" mit der richtigen Präposition und mit dem richtigen Kasus.

Beispiel: Ich *begin die Schule* dieses Jahr.

Die Vielfalt unterschiedlicher Präpositionalgefügen war besonders auffallend:

Beispiel: *In dieser Jahr, im dieser Jahr, diese Jahre, ins Schule, im Schule*, auf dem Buch, *im Bücher, von das Buch...* usw.

4. Die Probanden zeigten Unsicherheiten bei dem Artikelgebrauch auf. Es konnte keine klare Unterscheidung zwischen dem bestimmten und unbestimmten Artikel gewährleistet werden.

Beispiel: *Diese Jahr* habe ich im Schule begonnen.

Ich mag *die Bücher*.

Ich lese *das Märchen*.

Ich lernte *die Fabel* und erzähle ich meine Freundinnen.

5. Der falsche Artikelgebrauch führte sichtlich zur falschen Kasusverwendung. Die Pronomen, die angesichts der Kasusveränderung flektiert werden mussten, wurden dabei ebenfalls nicht beachtet:

Beispiel: *Dieser Jahr*, diese Jahr, Witzen usw.

Unsere Lehrer hat uns...

Ich erzähle *meine Freunden*...

Die Ergebnisse der ersten Aufgabe legen den Schluss nahe, dass die Probanden die ihnen in ihrer Muttersprache geläufige Formen in der deutschen Sprache kaum wiedergeben können und dass sie bei der Kasusdifferenzierung ernst zu nehmende Defizite aufweisen.

3.2. Befunde hinsichtlich der Art der grammatischen Fehler in der Textproduktion

An der zweiten Aufgabe, die sich mit der folgenden Textproduktionsaufgabe beschäftigte, beteiligten sich von insgesamt 30 StudentInnen 19 Probanden.

Die Daten bezüglich der Fehlerquote, die sich aus der zweiten Aufgabe ergeben, weisen Gemeinsamkeiten mit der ersten Aufgabe auf. Hinsichtlich der Kasusdifferenzierung steht die Dativverwendung mit einer Fehlerquote von 89,47 % erneut an der Spitze. Dem Dativ folgt mit 78,94 % der Akkusativ. Mit 4 % scheint die Genitivverwendung weniger Fehler aufzuzeigen. Dabei sollte jedoch nochmals betont werden, dass die Probanden sich des Genitivs kaum bedienen, was sich auf die Fehlerquote scheinbar positiv auswirkte. Darüber hinaus ist es erwähnenswert, dass sich an dieser Aufgabe nur 63,3 % der Probanden beteiligten. Als Ursache für diese Gegebenheit könnten Schwierigkeiten angeführt werden, die mit einer Textproduktion möglicherweise zusammenhängen. Anhand der unten angeführten Tabelle 6 werden die jeweiligen Kasusfehler der einzelnen StudenInnen zur Schau gestellt.

Tabelle 6. Anzahl und Prozentanteil der 19 Teilnehmer, die während des Schreibens eines Aufsatzes den Kasus in den 4 Fällen nicht richtig differenziert haben.

Anzahl der Probanden, die in der entsprechenden Kasusdifferenzierung Fehler aufweisen	FEHLER IN DER KASUSDIFFERENZIERUNG				Prozentanteil
	Nominativ	Genitiv	Dativ	Akkusativ	
13	X				68,42 %
4		X			21,05 %
17			X		89,47 %
15				X	78,94 %

Bei der Fehlerkorrektur waren generell folgende Faktoren besonders auffallend, die die Textproduktion im negativen Sinne beeinflusst haben könnten:

1. Als eines der prägnantesten Probleme, die direkt zum Kasusfehler führte, ist der falsche Gebrauch von Artikel, wie im Folgenden exemplarisch angeführt wird. Die Probanden waren im Großen und Ganzen nicht in der Lage, zwischen Numerus und Genus zu differieren. Der falsche Gebrauch von Numerus und Genus führte wiederum zur falschen Flektion von Pronomen, Adjektiven und Substantiven:

Beispiel: Wir haben *tolles Musik* gehört.
Ich werde dich *eine Kaffee* einladen.
Alle Freundin gab mir das Geschenk.
Ich erzähle *meine Freunde*.
Meine Freunde ist eine Sportlerin.
Meiner beste Freundin... usw.

2. Die Verwendung der Präpositionalgefügen zeigte sich ebenfalls als problematisch und es wurde festgestellt, dass die Probanden einerseits bei der Verwendung der Präpositionalobjekte, Adverbiale und Attribute Defizite aufzeigen und andererseits auch nicht die Präpositionen kennen, die mit einem festen Kasus gebraucht werden. Diese Aspekte erschwerten folglich die korrekte Kasusverwendung:

Beispiel: Ich habe mich *mit meiner Freunden* getroffen.

11 von 17 Probanden haben sich bei der Verwendung der Präposition "mit" des falschen Kasus' bedient. 2 von den Probanden gebrauchten diese Präposition in dem falschen Kontext. Weitere Beispiele stehen repräsentativ für die Präpositionsfehler:

Beispiel: *Für dieser Vorschlag* habe ich ihr telefoniert.

Seit letztes Jahr suche ich... usw.

Ich habe *nach ihre Telefonnummer* gefragt.

Ich bin *neugierig für dich*.

Danach lass uns *ins Kino* treffen... usw.

3. Die vom Verb benötigten Ergänzungen für Personen und Sachen durch die entsprechenden Kasus konnten von den Probanden nicht realisiert werden. Wie bei der ersten Aufgabe bereits konstatiert wurde, weist dieser Zustand darauf hin, dass die Mehrheit der Probanden keine zulänglichen Kenntnisse über die Valenz verfügt:

Beispiel: Ich vermisse *mein Freundin*.

Ich telefoniere *dich*.

Ich trinke *der Wein*... usw.

Aus den Ergebnissen der Textproduktion lässt sich zusammenfassend die Erkenntnis ableiten, dass die Kasusdifferenzierung den Probanden erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Probanden nicht lediglich bei der Kasusdifferenzierung Probleme aufweisen. Falsche Tempusverwendung, sinnloser Sprung von Tempora, die Nichtbeachtung grammatischer Grundregel und v.a. die inhaltliche Zusammenhangslosigkeit fungieren als kommunikationsstörende Elemente. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Probanden, abgesehen von einigen Ausnahmen, bei der Textproduktion weder textinterne noch textexterne Merkmale berücksichtigt hat. Dieser Aspekt wurde in diesem Kontext, damit am Ende der Studie über die schriftliche Sprachkompetenz der Probanden eine allgemeine Aussage getroffen werden kann,

hervorgehoben. Die schriftliche Sprachkompetenz sollte nämlich u.a. darin bestehen, das grammatische Wissen pragmatisch bzw. situationsorientiert einzusetzen.

3.3. Grammatische Fehler im Lückentext

An der folgenden Aufgabe, die sich mit einem Lückentext befasste, beteiligten sich 30 Probanden. Diese Aufgabe umfasst zwei Übungen, die sich insgesamt von 40 Sätzen zusammensetzten.

In den zwei Aufgabentypen mussten insgesamt 16 Nominativ, 19 Akkusativ, 23 Dativ, und 7 Genitivformen verwendet werden. Nach der Fehlerkorrektur ergab sich das folgende Ergebnis für die jeweiligen StudentInnen¹:

Tabelle 7. Fehleranzahl der jeweiligen StudentInnen in den einzelnen Fällen

Fälle	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Nom.	4	6	6	3	5	4	7	3	5	6	5	2	5	5	2
Gen.	4	7	3	4	4	6	3	5	7	5	4	5	5	6	3
Dat.	15	19	11	6	13	11	9	16	16	11	16	12	8	13	7
Akk.	8	5	7	10	10	9	5	9	7	7	15	6	7	9	8
	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30
Nom.	1		2	3	1	4	1	1	1	2	2	8	4	2	3
Gen.			5	6	2	7	6	4	5	5	2	7	6	7	4
Dat.	4	3	9	12	6	12	8	12	10	12	10	16	16	16	15
Akk.		2	8	7	3	9	9	6	7	9	6	11	7	8	5

Die oben dargestellte tabellarische Darstellung gibt Auskunft über die Fehleranzahl der einzelnen StudentInnen bezüglich der Kasusdifferenzierung. Die Fehler zeigen Übereinstimmungen mit der ersten und zweiten Aufgabe auf, denn der Dativ steht mit der höchsten Fehleranzahl erneut an erster Stelle: Es lässt sich die Erkenntnis ableiten, dass der Fall "Dativ" mindestens 3 mal und höchstens 19 mal falsch gebraucht wurde; Dem Dativ folgt der Akkusativ: Das Minimum der Fehleranzahl beträgt dabei pro Person 2 und das Maximum 15; Der Nominativ steht an dritter Stelle: 29 StudentInnen verwendeten den Nominativ mindestens 1 mal und höchstens 7 mal falsch. Entgegen der ersten und zweiten Aufgabe lässt sich feststellen, dass die Fehlerquote und Fehleranzahl an dem Fall "Genitiv" deutlich zunahm, was mit den erforderlichen Formen der Lückentext-Übung in einem engen Zusammenhang steht.² 28 von 30 Probanden machten bei der Differenzierung des Genitivs mehr als zwei Fehler.

¹ Da es in der letzten Aufgabe um eine explizite Aufgabe handelt, wo alle Probanden sich mit denselben Sätzen und Strukturen befassen, erschien es hier im Gegensatz zu der ersten und zweiten Aufgabe als sinnvoll, nicht nur die Fehler bezüglich der Kasusdifferenzierung, sondern auch die Fehleranzahl anzugeben. Es handelt sich nämlich bei dieser Aufgabe um 40 Sätze und die Wahrscheinlichkeit, bei jedem Fall mindestens einen Fehler zu machen, ist damit ziemlich hoch. Damit die Ergebnisse realistisch bewertet werden können, wird die Fehleranzahl in die tabellarische Darstellung eingebunden.

² Dabei sollte vor Augen gehalten werden, dass bei 40 Sätzen insgesamt lediglich 7 Genitivformen gebraucht werden mussten. Dies ist weit weniger als die Nominativ-, Dativ, und Akkusativformen, die erforderlich waren. Es sollte hinzugefügt werden, dass die Präposition "wegen" die Option mit dem Dativ offenließ. Mit anderen Worten weist dieses Ergebnis nicht darauf hin, dass die StudentInnen bei dem Fall "Genitiv" weniger Probleme aufweisen, ganz im Gegenteil: Je mehr Genitivformen verwendet werden, desto mehr Fehler tauchen auf.

Tabelle 8. Befunde hinsichtlich der Art der grammatischen Fehler im Lückentext

Art der Fehler	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Verb mit direktem Objekt	5	3	5	7	6	4	1	6	4	3	8	4	3	3	4
Verb mit indirektem Objekt	4	5	1	1	4	2	1	4	4	3	5	4	1	1	3
Genitivattribut	3	4	1	3	3	3	1	4	4	2	2	2	3	4	3
Akkusativpräposition	1	1	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Dativpräposition	3	6	1	2	2	4	1	5	4	2	3	3	2	2	2
Genitivpräposition	2	3	2	1	1	3	1	3	3	3	2	3	2	2	1
Wechselpräposition	10	10	10	6	9	10	8	8	9	9	11	6	7	7	7
Art der Fehler	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30
Verb mit direktem Objekt	2	1	3	5	2	6	5	3	5	4	4	5	4	4	3
Verb mit indirektem Objekt	1	2	3	3	2	3	2	2	2	4	3	5	3	6	5
Genitivattribut	-	-	4	3	2	4	3	3	1	3	1	4	4	4	4
Akkusativpräposition	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
Dativpräposition	1	-	1	3	-	3	1	2	2	3	2	4	4	4	5
Genitivpräposition	-	-	1	3	1	3	3	1	3	3	1	3	2	3	1
Wechselpräposition	-	2	6	8	4	8	8	9	7	8	7	11	11	7	9

Wie es eingangs im Rahmen des Kasussystems zum Ausdruck gebracht wurde, steht die Kasusdifferenzierung mit vielen grammatischen Aspekten in einem engen Zusammenhang, die bei der Verwendung zugleich berücksichtigt werden müssen. Um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen und die Fehler der Probanden bezüglich dieser grammatischen Aspekte zu veranschaulichen, werden diese auf Tabelle 8 zur Schau gestellt:

Unter Berufung auf die oben ausgeführte Tabelle lassen sich folgende Ergebnisse ableiten:

1) 29 von 30 StudentInnen hatten Probleme, zwischen den Wechselpräpositionen zu differieren. Die meisten Fehler wurden bei den Wechselpräpositionen gemacht, was folglich zu Kasusfehler führte. Nur eine Studentin war in der Lage, alle Wechselpräpositionen richtig anzuwenden. Folgende Beispiele von den verwendeten Formen stehen repräsentativ für diese Gegebenheit.

Tabelle 9. Die von den Probanden verwendeten Formen bezüglich der falsch gesetzten Wechselpräpositionen³

FEHLER AN WECHSELPRÄPOSITIONEN	Anzahl der Probanden	Prozentsatz
Ü 1. Satz 11. Kann man auch nachts Bücher in <i>der</i> Bibliothek bringen?	15	50%
Ü 1. Satz 14. Es liegt in <i>der</i> Hauptgebäude.	18	60 %
Ü.2. Satz 9. Ich trinke Kaffee einen Kaffee in <i>eine</i> Restaurant / in <i>ein</i> Restaurant/ in <i>einen</i> Restaurant / in <i>eines</i> Restaurant (das Restaurant).	19	63.3 %
Ü. 2. Satz 14. Die Sonne versinkt hinter <i>die</i> Berge / hinter <i>der</i> Berge/ hinter <i>den</i> Berge (die Berge; Pl.)	27	90 %

Tabelle 10. Die von den Probanden verwendete Formen bezüglich der falsch verwendeten direkten und indirekten Verben

FEHLER AN DIREKTEN UND INDIREKTEN VERBEN (VALENZ)	Anzahl der Probanden	Prozentanteil
Ü. 1. Satz 17. Man kann es <i>die</i> Assistentin/ <i>dem</i> Assistentin geben.	20	66,70%
Ü.2. Satz 2. Ein Hund überquert <i>der</i> Straße/ <i>dem</i> Straße (die Straße).	13	43,33%
Ü. 2. Satz 3: Wir sehen <i>ein</i> Vogel / <i>einer</i> Vogel/ <i>eine</i> Vogel/ <i>einem</i> Vogel (der Vogel).	20	66,70%
Ü. 2. Satz 9. Ich trinke <i>ein</i> Kaffee / <i>eine</i> Kaffee/ <i>einer</i> Kaffee (der Kaffee) in einem Restaurant(das Restaurant).	22	73,33%

2) Die Verben mit direktem und indirektem Objekt bereiteten den StudentInnen ebenfalls Schwierigkeiten. Jede/r Student/in verwechselte mindestens einmal das direkte Verb mit dem indirekten Verb und machte bei der entsprechenden Endung einen Fehler (siehe dazu Tabelle 10).

³ Aus dieser Tabelle ist herauszunehmen, wie viele Probanden von insgesamt 30 Studierenden bei den vorgegebenen Sätzen Fehler gemacht haben.

3) Die Präpositionen, die mit einem festen Kasus gebraucht werden, zeichneten sich gleichfalls als problematisch ab. Die folgenden Sätze stehen dafür exemplarisch:

Tabelle 11. Die von den Probanden verwendeten Formen bezüglich der falsch verwendeten Präpositionen mit einem festen Kasus

FEHLER AN PRÄPOSITIONEN MIT EINEM FESTEN KASUS	Anzahl der Probanden	Prozentanteil
Ü. 2. Satz 11. <i>Wegen die Kinder/ Kindern/ den Kinder/ des Kinders</i> (die Kinder; Pl.) kann ich nicht zu dir kommen. (wegen: Präposition mit Genitiv + Dativ)	21	70%
Ü. 3. Satz 15. Wir kommen <i>mit die Kinder/ mit der Kinder/ mit den Kinder/ mit dem Kindern</i> (die Kinder; Pl.) zu euch. ⁴	25	83, 33%
Ü. 3. Satz 16. <i>Bei die Tante/ den Tante/ dem Tante</i> (die Tante) bleibe während den Sommerferien (die Sommerferien; Pl.). (bei: Präposition mit Dativ)	18	60%
Ü. 3. Satz 16. Bei der Tante bleibe <i>ich während die Sommerferien/ des Sommerferiens</i> (die Sommer-ferien; Pl.) (während: Prä. mit Gen + Pl. auch Dat.)	23	76, 66%

In diesem Zusammenhang sollte vermerkt werden, dass bei dem zweiten Lückentext die entsprechenden Artikel der Substantive, die flektiert werden mussten, mit angegeben wurden. Die Fehler bezüglich der Kasus, die dennoch mehrmals auftraten, ist ein Hinweis dafür, dass die Problematik der Kasusdifferenzierung nicht lediglich auf die Schwierigkeiten, die mit dem Artikelgebrauch verbunden sind, reduziert werden kann.

4) Der Gebrauch der Genitivattribute erwies sich als problematisch, wie an folgenden Beispielen verdeutlicht wird:

Tabelle 12. Die von den Probanden verwendeten Formen bezüglich der falsch verwendeten Genitivattribute

FEHLER AN GENITIVATTRIBUTEN	Zahl der Probanden	Prozentanteil
Ü. 1 Satz 3. <i>Über 20 % die Studenten/ den Studenten/ Ausländern</i> sind Ausländer.	24	80%
Ü. 2 Satz 7. Das Buch <i>die Schülerin/ die Schülerinnen/ des Schülerin/ deren/ dessen Schülerin</i> (die Schülerin) ist sehr interessant. ⁵	14	56%
Ü. 2.Satz 7. Die Bücher (die Bücher; Pl) <i>der Schriftsteller/ den Schriftsteller/ die Schriftsteller/ des Schriftsteller/ deren Schriftsteller/ dem Schriftsteller</i> (der Schriftsteller) ist in der Schweiz sehr berühmt. ⁶	22	73, 33 %

⁴ Bei der Fehlerkorrektur war eklatant, dass die Mehrheit der Probanden die Präposition "mit" beim Singular korrekt verwendeten. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Pluralendungen ihnen Schwierigkeiten bereitet.

⁵ 5 Probanden ließen diesen Satz aus. Die Prozentzahl ergibt sich aus 25 StudienInnen.

⁶ Eine Studentin ließ diesen Satz aus.

Resümierend führen die Resultate der dritten Aufgabe deutlich vor Augen, dass die Mehrheit der StudentInnen bezüglich der Kasusdifferenzierung erhebliche Probleme aufzeigen, die mit den grammatischen Defiziten hinsichtlich der Valenz, Präpositionen und Genitivattribute in einem engen Zusammenhang stehen.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Aus dieser Studie lässt sich die Erkenntnis ableiten, dass die LehramtskandidatInnen der Trakya Universität hinsichtlich der Grammatik erhebliche Defizite aufweisen, die ihre schriftliche Sprachkompetenz im negativen Sinne beeinflussen. Die grammatischen Fähigkeiten, die sie im Rahmen der Kasusdifferenzierung zeigen, weisen zwar unter sich gewisse Unterschiede auf, die berücksichtigt werden sollten, aber grundsätzlich kann die Aussage getroffen werden, dass ihnen die wichtigsten Grundbausteine der Grammatik fehlen, was sie daran hindert, sie korrekt und situationsorientiert einzusetzen. In den impliziten Aufgabenstellungen, etwa der Übersetzung und Textproduktion, stellt neben den grammatischen Defiziten auch der Wortschatz ein dringendes Desiderat dar, das als ein kommunikationsstörendes Element sichtbar wird. Die inhaltliche Zusammenhangslosigkeit, das heißt mit anderen Worten, die Nichtbeachtung der textinternen und textexternen Merkmale, wie sich an der Textproduktion manifestiert, zeichnet sich als einen weiteren eklatanten und problematischen Aspekt ab, der eine funktionale Textproduktion scheitern lässt.

Diese Studie führt deutlich vor Augen, dass ein drei jähriges Studium für die Lehramt-StudentInnen der Trakya Universität nicht ausreichend war, um ihre grammatischen Fähigkeiten und die damit verbundenen schriftlichen Sprachkompetenz auf ein erforderliches Niveau zu bringen. Dieses Ergebnis entspricht jedoch nicht den Erwartungen, die mit den neuen Ansätzen des modernen Grammatikunterrichts assoziiert werden. Um diesen Erwartungen gerecht zu werden, sollte zunächst der Grammatikunterricht diesen neuen Ansätzen entsprechend konzipiert und implementiert werden. Den StudentInnen sollte mit dem Grammatikunterricht die Möglichkeit geboten werden, die kommunikative Funktion der grammatischen Formen zu erkennen und sie situations- und kontextangemessen einzusetzen. Denn die Effektivität und Nachhaltigkeit der grammatischen Formen kann ausschließlich gewährleistet werden, wenn diese in kommunikativen Situationen gezielt eingesetzt werden, in die StudentInnen aktiv integriert sind. Mit anderen Worten sollte ein Unterrichtskonzept vorliegen, bei dem nicht die Form, sondern die Bedeutung sprachlicher Erscheinungen bzw. die Semantik, ihre Leistung und Funktion im Kontext und in Sprachverwendungssituationen im Vordergrund stehen.

Dieses Unterrichtskonzept kann lediglich realisiert werden, wenn die Lernenden sich von bestimmten traditionellen Methoden des Lernens, etwa des Memorierens strikter grammatischer Formen befreien und die gelernten Formen gezielt in Lese-, Sprech- und Schreibübungen anwenden. Das Sprachbewusstsein der Lernenden könnte durch kontrastive Methoden des Lernens, etwa den Vergleich der Muttersprache mit der Fremdsprache durch die Einbeziehung syntaktischer und semantischer Unterschiede, oder Übersetzungsaufgaben, die nicht ausschließlich die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache, sondern auch aus der Muttersprache in die Fremdsprache implizieren, erweitert werden. Des Weiteren könnte es hilfreich sein, wenn die Lehrenden und Lernenden sich mit den Lernstrategien befassen oder gemeinsam für die Probleme der Lernenden ansprechende Lernstrategien entwickeln, mit denen die Lernenden einerseits ihre Defizite abbauen können und andererseits zu einem autonomen Lernen gefördert werden. In Anlehnung an dieses schülerorientierte Konzept kann den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, sich selbst realistisch zu bewerten und dementsprechend ihren individuellen Bedürfnissen nachzugehen.

LITERATURVERZEICHNIS

Boettcher, W. & Sitta, H. „Grammatik in Situationen“, In: *Praxis Deutsch* 34, S. 12-21, 1979.

Drosowski, G., Müller, W., Scholze- Stubenrecht, W. & Wermke, M. *Duden. Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, 5., S. 217-220, 1995.

Kiszová, E. *Grammatik Kreativ*, Masaryk Universität, Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, Brünn, 2009.

Güneş, F. „Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar“, *Dil ve Eğitim Edebiyat Dergisi*, 2(7), 71-92, 2013.

Elpida, T. *Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht mit oder ohne Regeln, Eine theoretische Darstellung verschiedener Theorien in der Fremdsprachenforschung zum impliziten und expliziten Grammatikerwerb*, Aristoteles Universität Thessaloniki, Philosophische Fakultät, Thessaloniki, 2012.

Tschirner, E. „Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht“, In H. Funk & M. Koenig, (Hrsg.), *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache -Bestandsaufnahme und Ausblick, Festschrift für Gerhard Neuner*, München, 2001.

Internetquellen

<http://sinifogretmenim.com/2sinif-turkce/174-2sinif-turkce-okuma-metinleri/8721-2sinif-okuma-metinleri-qokumak-ne-guzelq.html> (abgerufen am 9.03.2015).

<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gzb/mat/de11095689.htm> (abgerufen am 19.03.2015).

https://unterricht.educa.ch/sites/default/files/20101215/kasus_vereinfacht.pdf (abgerufen am 19.03.2015).

<http://donnerwetter.kielikeskus.helsinki.fi/DVG/Subst/SubstUebungen/Kasus/austaus1.pdf> (abgerufen am 19.03.2015).

<http://de.wikipedia.org/wiki/Fallstudie> (abgerufen am 22.03.2015).

http://www.school-scout.de/extract/59852/1-Vorschau_als_PDF.pdf (abgerufen am 22.03.2015).

http://wmx.worldmatrix.de/media/download_gallery/Kasustabelle.pdf (abgerufen am 23.03.2015).

http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=16 (abgerufen am 23.03.2015).

http://www.fachdidaktikeinecke.de/3_Sprachdidaktik/funktionale_grammatik_neu.htm (abgerufen am 29.03.2015).

MODERN PİYANO TEKNİKLERİ VE İKİ ÖRNEK*

EXTENDED PIANO TECHNIQUES AND TWO EXAMPLES

Şirin AKBULUT DEMİRÇİ**

Geliş Tarihi: 13.01.2016
(Received)

Kabul Tarihi: 20.05.2016
(Accepted)

ÖZ: “Modern Teknikler” müzikte kullanılan icra teknikleri olup bu teknikler geleneksel olmayan söyleme veya çalma teknikleridir. Modern piyano tekniklerinin kullanımı müzik tarihinin her döneminde var olmuşsa da, 20. yy. müziğindeki kullanımı çok daha yaygındır. Pek çok çağdaş besteci çalgıların farklı teknik olanaklarını araştırmakta ve şüphesiz bu yöntem çağdaş eserler için çalgısal renklerin çeşitliliğini artırmaktadır. Modern piyano teknikleri alışılmadık dışında ses üretme teknikleridir. Bu araştırmada, Mesruh Savaş’ın (1978-) 2011 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda uygulanmaya başlanan “Modern Piyano Teknikleri ve Müzik Öğretmenliği Programında Uygulanması” adlı proje için bestelediği altı eserden son iki eser incelenmiştir. Böylelikle bu iki eserin piyano edebiyatı içindeki yeri ve piyano edebiyatına katkıları incelenmiş ve araştırmanın sonucunda eserlerde sağ ve sol el parmak ucu ile pizzicato yapma, glissando, piyanonun kâğıt ile hazırlanması ve orta pedal kullanımı gibi tekniklerin kullanıldığı görülmüştür. Modern teknikleri kullanılarak yazılan eserlerin incelenmesiyle, bu konuda bir doktora tezi, iki makale ve iki bildiriden oluşan Türkçe literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Modern piyano teknikleri, piyano eğitimi, piyano edebiyatı, Türkiye.

ABSTRACT: “Extended Techniques” are those untraditional music singing or playing techniques. Although the use of extended piano techniques were used through every period of music history their application in music since 1900’s has become much more common. Many contemporary composers search different technical possibilities of instruments and these techniques increase the instrumental colors for contemporary works. Extended piano techniques are techniques for producing unique sounds. In this study, Mesruh Savaş’s (1978) last two compositions which were composed for the project “Extended Piano Techniques and Teaching in Music Education Departments” was chosen as an example and were analyzed. Their contribution to music literature and their place and importance was examined and searched. Thus, it was observed that the extended techniques utilized in these pieces are playing pizzicato with right and left hands fingertips, glissando, using different tools like paper clips for achieving different colors and using different pedal techniques. According the limited literature about subject, like only one doctorate thesis, two article and two scientific paper in Turkey, by making this analysis this study will make important contributions to the literature.

Keywords: Extended piano techniques, piano education, piano literature, Turkey.

* Makale, 2013 yılında Malezya’da düzenlenen 3. Asya’da Sahne Sanatları Olarak Yaratıcı Endüstriler Uluslararası Konferansı’nda Modern Piyano Teknikleri ve İki Eser (Extended Piano Techniques and Two Examples) adlı sözlü olarak sunulan ve özeti yayımlanan bildiriden üretilmiştir.

** Doç., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sirin@sirinakbulut.com

GİRİŞ

Modern piyano çalma teknikleri çok çeşitli olmasına rağmen şu şekillerde bir sınıflandırılma önerilebilir:

1. “Hazırlanılmış Piyano”, yabancı nesnelerin piyano çalmaya eklenmesi ile ses tınlarının değiştirilmesi şeklinde oluşturulur. Buna tellerin arasına ya da üzerine kâğıt, çivi, metal parçası, kalem, cam çubuk, mızrap vb. yerleştirilmesi örnek olarak verilebilir. John Milton Cage Jr. Bu yöntem ile pek çok dans formunda çalışma ve birkaç konser parçası bestelemiştir. Bunlardan en çok bilineni ise Sonatas and Interludes (1946-1948) adlı eseridir.¹ George Crumb sıra dışı sesler ve modern teknikler ile tanınmaktadır.² Örnek olarak; konuşan flüt (sanatçı çalgıya üflerken konuşmaktadır) ve kapağı açık bir piyanoya dökülen cam misketler verilebilir. Crumb’ın şu eserleri bu tekniklere örnek oluşturmaktadır: Makrokosmos, Volume I (1972), hazırlanılmış piyano için Proterozoic (Var.II) (titreyen tele ataç takılması uygulaması).³

2. “Telli Piyano” tellere doğrudan ya da başka bir temas yöntemi ile vurularak ya da tellerin gerilmesi ile kullanılır. Teller üzerinde glissando⁴ yöntemi ile kullanılan teknikler şunlardır: Parmak ucu ile glissando, tırnaklarla glissando, yukarı-aşağı doğru glissando, amortisörlerin önünde ve arkasında glissando yapma, teller boyunca glissandolar ve pizzicati. Henry Cowell⁵ piyano tuşlarına vurmaya yerine ya da piyano tuşlarına vurmaya ek olarak tellere doğrudan müdahale edilmesi şeklinde gerçekleştirilen piyano ile ilgili modern teknikleri toplu olarak tanımlamaktadır. 1920’ de Cowell öncülüğünde, bu tür teknikler yenilikçi klasik müzik bestecileri tarafından sıklıkla kullanılır olmuştur⁶. Bu tekniğin kullanıldığı örnek eserler şunlardır: George Crumb, Makrokosmos, Vols. 1 and 2 ve Henry Cowell, A Continuum Portrait, Vol. 1. ve A Continuum Portrait, Vol. 2, Piece for piano with String.

3. Piyano ile ıslık çalmak, şarkı söylemek ya da konuşmak. Örnek olarak Berkant Gençkal’ın iki piyano bir perküsyon için ¡Viva!...¿La?... Revolución adlı eseri verilebilir.

4. Bir ya da birkaç tuşa sessizce bastırmak, ilgili tellerin serbestçe titremesine izin vermek, böylece bir çeşit yankı efekti oluşturmak. Bu tekniklerin

¹ John Milton Cage (Eylül 5,1912-Ağustos 12, 1992) Amerikalı besteci, filozof, şair, müzik teorisyeni, sanatçı ve grafikçi.

² George Crumb (Ekim 24, 1929) Amerikalı modern müzik bestecisi.

³ <http://www.lunanova.org/PianoET/>

⁴ Parmağı tuşların üzerinden hızla geçirme.

⁵ Henry Cowell (Mart 11, 1897 – Aralık 10, 1965) Bir Amerika’lı besteci, müzik teorisyeni, piyanist, öğretmen, yayıncı ve menajer

⁶ http://en.wikipedia.org/wiki/String_piano

kullanıldığı esere örnek olarak Mesruh Savaş'ın Le Chant Des Voyalles adlı eseri verilebilir.

5. Diğer bir teknik ise üst ses kombinasyonu tekniğidir. Bu da şöyle örneklendirilebilir: Tuş vuruşu ile kombinasyon halinde, pizzicato ile kombinasyon halinde, bas telleri üzerinde tırmalama ile kombinasyon halinde. Crumb'ın Voice of the Whale, "Sea Themeglissando" adlı eseri icra edilirken teller üzerinde parmak ucu ile hızlı glissando yapmayı gerektirir.

6. Ellerin, avuç içinin, yumrukların kullanımı ya da vücudun diğer parçalarının da kullanımı ile tuşlara vurulması. Basit çalma tekniklerinden avuç içi ile vurmaya örnek olarak Jennifer Stasack's Crossing Rivers IV, 4. Bölüm, 6-8 ölçüler gösterilebilir.

7. Piyanonun farklı parçalarının vurmali çalgı olarak kullanılması. Örneğin dış kenarının kullanılmasını Luciano Berio Cavaliere di Gran Croce Omri⁷ deneysel çalışmasında uygulamıştır: Aslında 1968' deki bestesinde: "Sinfonia for Voices and Orchestra" numaralandırılmış ve Sequenza başlıklı solo parçaları serisinde uygulamıştır.

8. Ellerin avuç içi ya da yumruklar ile mikroton kullanımı. Gövdenin diğer parçaları ile tuşlara vurulmasında Charles Edward Ives⁸ geniş kapsamlı olarak uluslararası öneme sahip ilk bestecidir. Onun eserleri çok tonluluk, çoklu ritim, ton parçaları, rastgele elemanlar ve çeyrek tonlar içermektedir. Bir örnek olarak, Charles Ives tarafından bestelenen Three Quarter Tone Piano Pieces (1923–24)⁹ (üç çeyrek tonlu piyano parçaları) ve Piano Sonata No. 2, Concord, Mass., 1940-60, genellikle Concord Sonata olarak bilinir. Besteciler tarafından en iyi bilinen ve en saygı duyulan parçalardan biri olup, ikinci bölümde, piyanonun tuşlarına 14 ¾ inç uzunluğunda bir tahta parçası ile basılarak gerçekleştirilmiş bir akor kümesi bulunmaktadır. (http://en.wikipedia.org/wiki/Piano_extended_technique)

9. Ayak teknikleri ile çalma. Bunlar ise şöyle özetlenebilir. Orta pedali tutma, sağ pedal vasıtasıyla eko başlatma, sessiz darbe yemiş tuşlar vasıtasıyla eko başlatma, kombinasyon halinde pedal ilavesi.

Modern piyano teknikleri ile ilgili yazılmış tek Türkçe tez Serla Balkarlı Can'ın Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Kasım 2002'de hazırladığı John Cage'in "Hazırlanılmış Piyano"su ve Endonezya Geleneksel Orkestrası "Gamelan" adlı Sanatta Yeterlik tezidir. Can bu tezinde John Cage'in hazırlanılmış piyanosu hakkında yapılandırılmış bilgiler ve hayatı, kitapları, çalışmaları ve içerisinde bulunduğu müziksel stiller, New York Okulu ve

⁷ Luciano Berio, Cavaliere di Gran Croce OMRI (Ekim 24, 1925 – May 27, 2003) İtalyan besteci.

⁸ Charles Edward Ives (Ekim 20, 1874 – May 19, 1954) Amerikalı modernist besteci.

⁹ Cowell, Henry; Sidney (1969). Charles Ives ve His Music. Oxford: Oxford University Press.

hazırlanmış piyano hakkında bilgiler vermektedir. Bu teknikleri anlatan yabancı kaynaklar bulunabilirken bu tekniklerin tam olarak tanıtıldığı ve nasıl çalındığını açıklayan Türkçe bir kaynak bulunmamaktadır. Örneğin Fuat Kent'in Almanca yazdığı ve modern piyano tekniklerini seminerlerinde tanıtırken kullandığı notlar bulunmaktadır. Özellikle telli piyanoyu veya hazırlanmış piyanoyu tanıtırken, bu alana katkı sağlayan ve tekniklerle adı anılan bestecilerden söz ederken bu tekniklerin kullanımı anlatılmaktadır. Araş. Gör. Şirin Akbulut'un 4-8 Şubat 2010 tarihinde düzenlenen WCES konferansında sunduğu "The Use of Extended Piano Techniques at Conservatories in Turkey" adlı çalışmasında, bu tekniklerin piyano eğitimine uygulanırılığı ve eğitim boyutunun tartışıldığı görülmektedir daha sonra bu bildiri makale olarak basılmıştır. Ayrıca 2012 yılında Sanat, Spor ve Bilim Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Dergisinde basılan Şirin Akbulut Demirci ve Mesruh Savaş'ın Modern Piyano Teknikleri ve İki Eser adlı makale yayınlanmıştır. Bu çalışmada müzikal analiz yöntemi kullanılmış ve bu yöntemle açıklanan eserlerin çalıcılara ve modern tekniklerin eğitiminde tekniklerin nasıl uygulanacağı ile ilgili öğrencilere hazır bulunuşluk sağlayacağı düşünülmüştür. (Akbulut, 2010; Akbulut-Savaş, 2012) 2012 yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde düzenlenen Global Eğitimde Yeni Eğilimler Konferansında Nilüfer Yılmaz bu konuda bir bildiri sunmuştur. Bu çalışmada, Müzik Öğretmenliği eğitiminde modern piyano tekniklerinin öğretimiyle ilgili olarak Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda "Modern Piyano Teknikleri ve Müzik Öğretmenliği Programında Uygulanması" konulu projenin 2 yarıyıllık uygulamasına dayanarak öğretim elemanlarının ve öğrencilerin modern piyano tekniklerine karşı tutum ve görüşleri belirlenmeye çalışılmış. Sonuç olarak öğretim elemanları ve öğrencilerin bu tekniklerin öğretimini önemli ve gerekli gördükleri, uygulama konusunda çekimser davrandıkları, ancak modern piyano teknikleri ile yazılmış eserleri seslendirmenin piyano eğitimini, yaratıcılığı ve çağdaş müziklere bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiği görüşünde oldukları belirlenmiştir (Yılmaz 2012).

Bu çalışmada örneklem olarak seçilen iki eserdeki modern piyano teknikleri incelenmiştir.

BULGULAR

Piyano için yazılan "On the Wire" (2011) adlı albüm, modern piyano tekniklerinin öğretilmesi amacıyla bestelenmiş piyano için altı eserden oluşur. İlk önce yedi bestelenmesi planlanmış daha sonra besteci solo için beş, iki piyanist için bir eser (IV. eser) besteleyerek bestesini altı eserle tamamlanmıştır. Albüm, U.Ü. Eğitim Fak. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen "Modern Piyano Teknikleri ve Müzik Öğretmenliği Programı'nda

Uygulanması” adlı proje kapsamında bestelenmiştir. 2011-2012 Güz ve Bahar Yarıyılları ve 2012-2013 Bahar Yarıyılında üç dönemde ikişer eserin öğretilmesi planlanarak bestelenmişlerdir. Proje öğrencilere modern piyano tekniklerini öğretmeyi ve çalgının alışılmışın dışındaki tınısal zenginliğini keşfetmelerini amaçlar. Bu amaçla albümdeki parçalardan her biri öğretici amacı da düşünülerek modern piyano tekniklerinden bir veya birkaçı temelinde, teknik ve tınısal olarak basitten karmaşık olana ilerleyen bir düzende bestelenmiştir.

Bu modern piyano teknikleri temel olarak çalgının tuşları yerine çalgının tellerinin kullanılmasından oluşmaktadır. Çalgının asıl sesi üreten elemanları olan tellerin tuşlar yerine doğrudan el, parmak, tırnak ya da diğer objelerle çalınması bambaşka bir tını dünyasına rehberlik eder. Bu yeni çalma yöntemlerinin amacı geleneksel tuşeli piyano icrasını dışlamak yerine onu yeni tınısal araçlarla zenginleştirmeyi amaçladığından ve parçaların piyanistler tarafından çalınacağı göz önüne alındığından parçalarda yeni çalma biçimleri ile birlikte geleneksel piyano icrası da egemen olarak varlığını devam ettirmektedir (Akbulut, Savaş 2012).

“On the Wire” 5. Eser:

Bu beste setinin son iki bestesi Ekim 2012’de tamamlanmıştır. Bu eseri çalmaya başlamadan önce tellerin yapışkanlı kâğıtlarla işaretlenmesi gerekmektedir.

Adagio ca. ♩ = 50

gliss. over strings with fingernail.

6

gliss.

mp — mf

p

3

Örnek 1: 1. ve 2. Ölçüler.

Eserin ikinci ölçüsünde sağ el tırnaklar kullanılarak tellerde glissando yapar.

*gliss. over strings
with fingernail.*

mp ————— *mf*

Örnek 2: 6. Ölçü.

Birinci örnekte de olduğu gibi ikinci örnekte sağ el tırnaklarla yapılan glissando tekniği uygulanır.

pizz.

mf

Ped. 2

Örnek 3: 7. ve 8. Ölçüler.

Örnek üçte orta pedalın basılmasıyla akor sesleri tutulmakta, yankılanmakta ve bu sesler üzerine sağ el notaları tellerde uygulanan pizzicato tekniğiyle çalınır.

*Touch string at proper node
for 2nd partial harmonic with L.H.*

ord. 3
mp
ord.
pp
pizz.

Örnek 4: 9. ve 10. Ölçüler.

Örnek dörde re telinde sol el parmağı ile re notasının ikinci doğuşkanı olan re notası bulunarak basılır ve sağ el re notasını çalınır.

12
pizz.
pizz.
ord.
p

Örnek 5: 12. ve 13. Ölçüler.

Örnek beşte iki eldeki notalar parmak ucuyla tellerde uygulanan pizzicato ile çalınır.

gliss. over strings with fingernail.

6

gliss.

mp *mf* *p*

5/4

5/4

Örnek 6: 16. Ölçü.

Örnek altıda sağ el parmak ucuyla inici bir glissando yapar.

gliss. over strings with fingertip *gliss. over strings with fingertip*

f *p*

Depress keys silently

Ped 2

Ped 2

Ped 2

23

gliss. *gliss.*

Ped 2

Ped 2

Örnek 7: 19.-23. Ölçüler.

Örnek yedide orta pedal ve sağ el parmak ucuyla yapılan glissando farklı gürlüklerde kombinasyon halinde uygulanır.

senza misura

gliss. over strings with fingertip

gliss.

ord.

3

ord.

mp

f

p

mf

Eylül, 2012

Örnek 8: 24.-26. Ölçüler.

Örnek sekizdeki 26. Ölçüdeki sağ el parmak ucuyla yapılan çıkıcı glissando ile eser tamamlanır.

“On the Wire” 6. Eser:

Liberamente ca. ♩ = 52

pp

Place thin paper over strings covering the range given below.

Örnek 1: 1. Ölçü.

Eser fa anahtarında gösterilen ses aralığındaki tellerin üzerine kâğıt parçası koyularak hazırlanılır.

gliss. clusters with fingernails over strings. Play the repetition at different register.

7

mp

l.v.

Ped.

Örnek 2: 7. Ölçü.

Örnek iki de iki elin parmak ucuyla tellerde glissando yapılır ikinci çalışta farklı bir oktavda glissando tekrarlanır.

on ster.

ord.

gliss. over strings with fingertip

gliss.

p — *mf*

3

Ped. 2

Örnek 3: 8. Ölçü.

Üçüncü örnekte orta pedal kullanımı ile sağ el parmak ucuyla yapılan glissando kombinasyon halinde uygulanır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

“On the Wire” adlı setin beşinci ve altıncı eserlerde kullanılan modern teknikler şunlardır:

- Piyanonun teller üzerine kağıt koyulmasıyla hazırlanılması.
- Sağ el tırnaklarla veya parmak ucu ile tellerde glissando inici ve çıkıcı, iki el inici glissando.
- Sağ ve sol el pizzicato.
- Orta pedalın kullanılması.
- Mikroton kullanımı.

Böylece eserin kağıt ile hazırlanılması hazırlanmış piyano tekniğine örnek oluşturabilir. Tellerde çeşitli ellerde uygulanan glissando, pizzicato teknikleri de telli piyano tekniğine örnek oluşturur. Ayrıca orta pedal kullanımı ve mikroton kullanımı incelenmiştir.

Bu teknikler uygulanırken eserlerin daha iyi yorumlanması için öneriler şöyle özetlenebilir:

1. Bestecinin eserleri çalınmadan önce notaların çok iyi incelenmesi gereklidir. Tekniklerin nasıl uygulanacağı ile ilgili talimatlar anlaşılmalı ve bestecinin hangi tını efektini yaratmak istediği doğru olarak algılanmalıdır.
2. Çalmaya başlamadan önce tellerdeki notalar yapışkanlı kâğıtlarla işaretlenmelidir.
3. Teknikler uygulanması için yapılan tekrar çalışmaları dışında tekniklerin seri bir şekilde uygulanması için ayrıca çalışılması gereklidir.

KAYNAKÇA

Akbulut, Şirin. *Türkiye’deki Konservatuvarlarda Modern Piyano Tekniklerinin Kullanımı* (The Use of Extended Piano Techniques at Conservatories in Turkey), Dünya Eğitim Bilimleri Konferansı (World Conference on Educational Sciences), 2010, İstanbul Türkiye.

Akbulut-Demirci, Şirin. *Modern Piyano Teknikleri ve İki Eser (Extended Piano Techniques and Two Examples)*,3. Asya’da Sahne Sanatları Olarak Yaratıcı Endüstriler Uluslararası Konferansı (3rd International Conference on Performing Arts as Creative Industries in Asia), 2013, Malezya.

Akbulut-Demirci, Şirin ve Savaş, Mesruh. *Modern Piyano Teknikleri ve İki Eser*, Sanat, Spor ve Bilim Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Dergisi-2012, Cilt 1, Sayı 3 (International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education -2012, volume 1, issue 3).

Balkarlı-Can, Serla. *John Cage'in "Hazırlanılmış Piyano"su ve Endonezya Geleneksel Orkestrası "Gamelan"* (John Cage's "Prepared Piano" and Indonesian Traditional Orchestra "Gamelan") Sanatta Yeterlik Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002, Eskişehir.

Yılmaz, Nilüfer. *Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Modern Piyano Tekniklerinin Öğretimi ve Uludağ Üniversitesi Örneği Kapsamında Proje Uygulamasının Ön Değerlendirilmesi*, Global Eğitimde Yeni Eğilimler Konferansı (New Trends On Global Education Conference), 2012 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

http://en.wikipedia.org/wiki/Piano_extended_technique (28.01.2014)

http://en.wikipedia.org/wiki/Prepared_piano (28.01.2014)

http://en.wikipedia.org/wiki/String_piano (28.01.2014)

<http://www.lunanova.org/PianoET/> (28.01.2014)

<http://www.encyclopedia.thefreedictionary.com> (28.01.2014)

ÜNİVERSİTELERDE DERS DENETİMİ*

CLASS SUPERVISION AT UNIVERSITIES

Bertan AKYOL Ulvi EVREN Barış ÇAVUŞ Nahide Nur DURLU**

*Geliş Tarihi: 04.04.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 09.06.2016
(Accepted)*

ÖZ: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda sıklıkla karşılaşılan ve öğretmenin öğretim yaptığı süreçte alanına dair yeterliğinin, öğretim esnasında kullandığı yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin ders programında önceden belirlenen amaçlara göre yetiştirilip yetiştirilmediğinin değerlendirebilmesi amacıyla yapılan denetim olarak da tanımlanabilen ders denetiminin bir eğitim örgütünün başarılı olabilmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu araştırmada, üniversitelerdeki ders denetimine ilişkin olarak yönetici ve akademisyen görüşleri alınarak, var olan durumun ortaya konması ve üniversite birimlerinde ders denetimine ilişkin ihtiyaçların saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni, veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ege Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin farklı birimlerinde görev yapan 8 yönetici ve 10 akademisyen oluşturmaktadır. Nitel araştırmanın yapılması için kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üniversitelerde düzenli bir ders denetimi yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun normal olduğunu ve üniversitelerde dışarıdan bir denetçi vasıtasıyla ders denetimi yapılmasının gerekli olmadığını düşünen yönetici ve akademisyenler üniversitelerin özerk yapısına ve öz denetim olgusuna vurgu yaparken, ders denetiminin gerekli olduğu görüşünü belirten yönetici ve akademisyenlerde örgütsel adalet kavramının ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders denetimi, yönetici, akademisyen, üniversite.

ABSTRACT: Class supervision which is encountered in the schools of Ministry of National Education and which can also be defined as the supervision conducted so as to be able to evaluate the competency of the teacher during teaching process in terms of the field of teaching, the methods and techniques the teacher uses while teaching, and whether the students are being taught in accordance with the objectives of the curriculum determined in advance, is thought to be of great importance for the success of an educational organization. In this research, by getting the views of the administrators and academicians with regard to class supervision at universities, it is aimed to put forth the present situation and determine the needs of university units related to class supervision. Of the qualitative research designs, phenomenological method is used in the research and as the data collection tool, interview technique is used. The study group of the research is composed of 8 administrators and 10 academicians working at different units of a state university in Aegean Region. In order to do the qualitative research, convenient sampling method is used. According to the findings of the research, it is determined whether a regular class

* Bu makalenin verilerinin bir bölümü 20-22 Mayıs 2015 tarihlerinde düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** (Başlıca Yazar) Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bertanakyol@yahoo.com

supervision is conducted at universities or not. While the administrators and academicians who think that it is quite normal and that class supervision by a supervisor out of the organization is not necessary make emphasis on the autonomous structure of universities and self-control, in the views of the administrators and academicians who indicate that class supervision is necessary, it is determined that the concept of organizational justice come to the forefront.

Keywords: Class supervision, administrator, academician, university.

GİRİŞ

Her örgüt belli amaçları gerçekleştirmek için kurulur ve bu amacı gerçekleştirdiği ölçüde varlığını sürdürür. Dolayısıyla örgütün, var oluş amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak izlemesi, takip etmesi gerekmektedir. Bu ise örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktılarının planlı ve programlı olarak sürekli kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile mümkündür. Sağlıklı bir işleyişe sahip bir denetim sisteminin, örgütün ölçütlerinden sapma eğilimlerini, daha sapsmalar meydana gelmeden ve örgütte kayba yol açmadan saptaması ve düzeltmeler yapması beklenir (Aydın, 2007, s. 11).

Eğitimde niteliğin korunması ve geliştirilmesi konusunda çalışmaların hangi noktalarda yoğunlaştırılacağı, eğitimcilerin her zaman gündeminde yer almış ve eğitimde nitelik sorununa çeşitli açılardan yaklaşılmıştır. Eğitim sisteminde yer alan denetimler de, öğrenme - öğretme sürecini geliştirerek, eğitim sisteminin nitelikli ürünler vermesini sağlayan temel gruplardan biridir. Bu anlayıştan hareketle, çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri almak olarak tanımlanmaktadır (Burgaz, 1995, s.127). Eğitimde denetimin gerekliliğini vurgulayan bir diğer unsur da denetimin bu gün artık kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlev içinde görülmesidir. Bu açıdan bakıldığında özellikle öğretimin denetimi ve geliştirilmesi eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında en gerekli unsurlardan biri haline gelmiştir (Aydın, 2014, s.4).

Eğitim etkinliklerinin temel ögesi olan öğretmenin her gün gelişmekte olan teknoloji, çoğalan sosyo-ekonomik sorunlar, çağın getirdiği yenilikler karşısında başarılı olabilmesi ve bunu sürdürebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekli görülmektedir. Öğretmene yapılan bu yardım kuşkusuz tüm sisteme ve öğrencilerine yansiyacaktır. Eğitim sisteminde öğretmene yardım edilebilmesi için ne tür bir yardıma ihtiyacı olduğunun saptanması, bunun için de çalışmalarının izlenmesi ve denetlenmesi zorunlu bulunmaktadır. Ders denetimi, bir öğretim kurumunda, öğretmenin öğrenci ile karşı karşıya bulunduğu ve öğretim yaptığı süreçte davranışlarının gözlemlenmesi, ders öncesi ve sonrası

etkinliklerinin değerlendirmek ve geliştirmek üzere incelenmesi ile yapılan denetim olarak tanımlanmıştır (Taymaz, 2013, s.153). Öğretmenin ders yapma, bundaki başarısının gözlenip değerlendirilmesinin de ötesinde bu konudaki eksikliklerini giderme ve alanında kendini geliştirme, bulunduğu zamana ve onun gerekliliklerine ayak uydurmasına yardımcı olma işlevleri ön plana çıkmaktadır.

Başaran 'a göre (1996, s. 73) denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izlemek ve düzeltmek sürecidir. Aydın' a göre (2007, s. 11) ise denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Ders denetimi Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla örgütsel işleyiş bir bütün olarak planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir, hataların yinelenmesi engellenmeye çalışılır. İşlevsel bir yapıya sahip, sağlıklı bir denetim sisteminin mevcut olduğu örgütlerde aksaklıklar düzeltilebilir, karşılaşılabilecek muhtemel sorunlar öngörülüp, engellenebilir (Dağlı, 2000, s.43).

Eğitimde ve okul sisteminde denetimin gereğine ve önemine olan inanç bütün yazarlar tarafından vurgulanmış ve özellikle sınıf içindeki öğretimin denetimi kaçınılmaz görülmüştür. Okul sistemi, diğer sistemlerle etkileşim içindedir. Sistemler açıklık, kapalılık, sinerji, yenilikçilik ve diğer özellikleri açısından birbirinden farklılık gösterirler. Denetim süreci, öğrenci başarısını iyileştirmeye yardım konusunda aracılık eden bir işlev görür. Denetim birey ve gruplarla çalışmayı içerir ve denetimi gerekli kılan ilk unsur, yönetim literatüründe "entropi" olarak bilinen örgütün güç kaybetmesini engellemek, yani "negatif entropi" sağlamaktır. Denetimsiz bırakılan sistemin, yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlığa gömülerek bu güç yitimini yaşayacağı belirtilmiştir (Aydın, 2014, s. 3). Eğitim denetimi; öğretimi, öğrenmeyi, örgütsel etkinlikleri geliştirmek üzere destekleyen, etkileşimi eşgüdümleyen, öğretimsel programın devamlılığını ve onlarla ilgili bileşenlerin gelişmesini sağlamak için tasarlanan ve amaca ulaşma başarısını değerlendiren eylemler olarak tanımlanmıştır (Tok, 2013, s. 119).

Türk eğitim sistemi içerisinde değerlendirildiğinde, denetimin ders ve kurum denetimi olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Türk eğitim sisteminin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurum ve kuruluşlarında denetim, maarif müfettişleri tarafından hem ders hem de kurum denetimi boyutlarında yerine getirilmektedir. Ancak Türkiye Yükseköğretim Sistemi ele alındığında kurum denetimine ağırlık verildiği ve ders denetiminin sistematik bir şekilde yerine getirilmediği görülmektedir.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Denetleme Kurulu'nun Yükseköğretimde Gözetim ve Denetim-Yasal Çerçeve ve Uygulamalar- isimli raporunda yükseköğretim alanında başlangıcından itibaren sağlıklı bir denetim/gözetim sisteminin kurulamamış olduğuna; mevcut şartlarda da sağlıklı bir denetim işlevinin gerçekleştirilmesinin son derece güç görüldüğüne ve yaşanmakta olan sorunların çoğunun esasen sistemin bütününe yönelik kusurlardan kaynaklandığına işaret etmektedir (DDK, s.12). 2547 Sayılı Kanununun 8. maddesinde Yükseköğretim Denetleme Kurulunun; 1) Yükseköğretim Kurulu tarafından önerilecek beş profesör üyeden, 2) Yargıtay, Danıştay ve Sayıştay tarafından gösterilecek üçer aday arasından Yükseköğretim Kurulu tarafından seçilip önerilecek birer üyeden, 3) Genelkurmay Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığınca seçilecek birer üyeden oluşacağı hükme bağlanmıştır. Bu maddede kurul üyelerinin yukarıdaki biçimde oluşmasına ilave olarak bu kişilerle ilgili herhangi bir denetim bilgi ve tecrübesine sahip olma şartı getirilmemiştir. Bu itibarla, kurulun mevcut oluşumu ve üye sayısı, hem nicelik hem de nitelik açısından, tüm Türk yükseköğretim sisteminin denetlenmesi görevini yerine getirmeye yetecek kapasitede olmaktan uzaktır. Nitekim, söz konusu nicelik ve nitelik faktörlerinin Kurul çalışmalarına nasıl yansıtıldığına ilişkin örneklerle ayrıntılı tespitler de yapılmıştır.

AMAÇ

Yükseköğretim Denetleme Kurulunun oluşumuna bakıldığı zaman denetim odaklı bir yapılanma olmadığı anlaşılmaktadır. Anayasa ile YÖK'e tevdi edilen yükseköğretim kurumlarının gözetimi ve denetiminin böyle bir yapı ile yürütülmesi imkânı bulunmamaktadır (DDK, s.12). Bu boyut göz önüne alındığında yükseköğretim kurumları olan üniversitelerde ders denetiminin özellikle akademisyenlerin özdenetimine bağlı olduğu söylenebilir. Belirtilen sebeple bu araştırmada, üniversitelerdeki ders denetimine ilişkin olarak yönetici ve akademisyen görüşleri alınarak, var olan durumun ortaya konması ve üniversite birimlerinde ders denetimine ilişkin ihtiyaçların saptanması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni, veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik bilgileri aşağıda ayrıntılı açıklanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ege Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin farklı birimlerinde görev yapan 8 yönetici ve 10 akademisyen oluşturmaktadır.

Nitel araştırmanın yapılması için kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örneklem seçme yönteminin tercih edilmesinin sebebi araştırmacıya hız ve kolaylık sağlamasıdır (Yıldırım, Şimşek, 2000). Üniversitenin her bir biriminden bir yönetici ve bir akademisyen seçilerek örneklem oluşturulmuştur ancak araştırmaya destek vermek ve görüşlerini bildirmek için gönüllü olan, üniversitenin çeşitli akademik birimlerinden 8 yönetici ve 10 akademisyen ile bu çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın verilerinin elde edildiği yönetici ve akademisyenlere ilişkin bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de listelenmiştir.

Tablo 1. Akademisyenlere İlişkin Bilgiler

Akademisyen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Unvan	Mesleki Kıdem	Kurumdaki Kıdem
A1	Erkek	45	Okutman	15	10
A2	Erkek	31	Okutman	7	6
A3	Erkek	38	Yrd. Doç.	13	11
A4	Kadın	40	Araştırma Görevlisi	16	14
A5	Erkek	59	Doçent	30	17
A6	Erkek	39	Doçent	15	15
A7	Erkek	38	Yrd. Doç.	15	15
A8	Kadın	38	Yrd. Doç.	13	13
A9	Kadın	50	Yrd. Doç.	29	13
A10	Erkek	51	Prof. Dr.	29	13

Araştırmanın yapıldığı üniversitenin çeşitli birimlerinde görev yapmakta olan 18 akademisyen ve yöneticiden oluşan araştırma grubunda akademisyenler toplam on kişiden oluşmaktadır ve ‘A1, A2, .. A10’ şeklinde isimlendirilmişlerdir. Bunlardan yedisi erkek üçü kadındandır. Yaşları ise 31 ile 51 arasında değişmektedir. Unvanlarına göre iki okutman, bir araştırma görevlisi, iki doçent, dört yardımcı doçent ve bir profesör bulunmaktadır. Mesleki kıdemleri 7 ile 30; çalıştıkları kurumdaki kıdemleri ise 6 ile 17 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 2. Yöneticilere İlişkin Bilgiler

Akademisyen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Unvanı	Görev	Mesleki Kıdem	Kurumdaki Kıdem
Y1	Erkek	37	Yrd. Doç.	Md Yrd.	12	12
Y2	Kadın	41	Okutman	Md. Yrd.	17	15
Y3	Erkek	37	Öğr. Gör.	Md. Yrd.	10	10
Y4	Erkek	40	Yrd. Doç.	Dekan Yrd.	16	16
Y5	Erkek	43	Yrd. Doç.	Müdür	21	10
Y6	Erkek	47	Yrd. Doç.	Dekan Yrd.	23	19
Y7	Erkek	38	Yrd. Doç.	Dekan Yrd.	10	6
Y8	Erkek	43	Yrd. Doç.	Dekan Yrd.	12	12

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan yöneticiler ise toplam sekiz kişiden oluşmaktadır ve ‘Y1,Y2,....Y8’ şeklinde isimlendirilmişlerdir. Bunlardan yedisi erkek biri kadından oluşmaktadır. Yaşları ise 37 ile 47 arasında değişmektedir.

Unvanlarına göre bir okutman, bir öğretim görevlisi ve altı yardımcı doçent bulunmaktadır. Görevlerine göre üç müdür yardımcısı, bir müdür ve dört dekan yardımcısı bulunmaktadır. Mesleki kıdemleri 10 ve 23; çalıştıkları kurumdaki kıdemleri ise 6 ile 19 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile elde edilmiştir. Üniversitenin farklı birimlerinde görev yapmakta olan akademisyen ve yöneticilerin ders denetimi algılarına ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amaçlı yapılan nitel araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, akademisyenler ve yöneticilerin ders denetimi algısının ne yönde olduğunu, akademisyen ve yöneticilerin ders denetiminin gerekliliğine ve daha etkili ders denetiminin nasıl yapılabileceğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ilişkin sorular içermektedir.

Veri Toplama Aracının Geçerlilik ve Güvenirliği

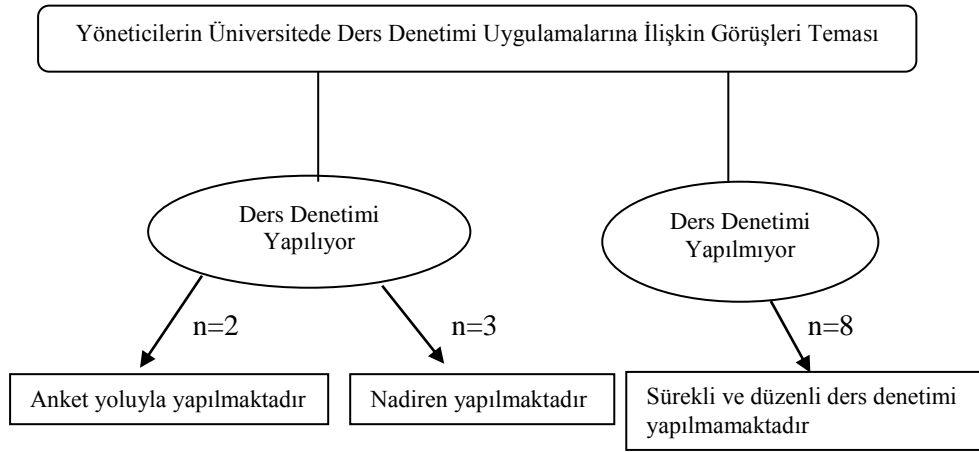
Araştırmanın verileri elde etme de kullanılan görüşme formunun geçerliliği farklı ölçütler açısından aşamalandırılmıştır. Bunlardan ilki görüşlerine başvuru alan akademisyen ve yöneticilerin katılımcı teyididir. Hem akademisyen hem de yöneticilerin çalışma grubuna dâhil edilmesinde araştırmaya katılmaya gönüllülük göstermeleri esas alınmış ve verdikleri cevapları içeren kayıtların gizli kalacağı kendilerine belirtilmiştir. Bir diğer ölçüt olarak da görüşme verilerinin katılımcılar ile yüz yüze gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler ile elde edilmesidir. Bunun için araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitede görevli akademisyen ve yöneticiler ile yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Bunlara ek olarak, görüşme formunun uzman görüşüne sunulması teyit edilmesi de araştırmanın güvenirliliğini sağlayan önemli bir ölçüttür. Bu ölçütü yerine getirebilmek adına konu uzmanı 3 öğretim üyesi ve dil uzmanı bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak adına başvuru alan diğer ölçüt ise akademisyen ve yöneticilerin görüşlerinin bulgular bölümünde doğrudan aktarım yoluyla gösterilmesidir. Ek olarak, Yapılan araştırmanın güvenirliliğini hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) formülünden (Güvenirlilik= Görüş birliği/Görüş birliği+görüş ayrılığı x 100) yararlanılmıştır. Bu araştırmada, güvenirlilik %100 olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümünde araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitede görev yapmakta olan yönetici ve akademisyenlerin ders denetimi ve denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı bulgulara yer verilmektedir. Bulgular “yönetici” ve “akademisyen” boyutlarında ayrı ayrı ele alınmıştır.

Yöneticilerin Üniversitede Ders Denetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Yöneticilerin çalıştıkları üniversitede ders denetimi yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yöneticilere “Çalıştığımız üniversitede ders denetimi yapılıyor mu? (Evetse ne sıklıkta/ Hayırsa neden)” soruları yöneltilmiştir. Yöneticilerin çalıştıkları üniversitede ders denetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Yöneticilerin Üniversitede Ders Denetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Yöneticilerin, görev yaptıkları üniversitede ders denetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri “Yöneticilerin Üniversitede Ders Denetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” teması altında Şekil 1’de verilmiştir. Yöneticilere görev yaptıkları üniversitede ders denetimi uygulamalarının yapılıp yapılmadığı sorulmuş ve bulgular “ders denetimi yapılıyor” ve “ders denetimi yapılmıyor” şeklinde iki alt kategori altında toplanmıştır. Ders denetimi yapıldığını belirten yöneticilerde genel olarak öne çıkan görüşün, “Üniversitede ders denetimi olsa da bu denetimin yalnızca kurumsal anlamda, kişisel beyana dayalı yazılı anket yoluyla yapıldığı” şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, bahsi geçen yazılı anketlerin de yılda bir kez yapıldığı belirtilmektedir. Görüşme yapılan yöneticilerden bir tanesi geçmişte müdürün zaman zaman ders denetimi yaptığını, başka bir yönetici ise nadiren ders denetimlerinin yapıldığını ifade etmişlerdir. Yönetici görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

Y3: “Geçmiş dönemlerde zaman zaman yüksekokul müdürümüz derse girerek ders denetimi yapmıştı. Çok nadir de olsa. Ama çok sık yapıldığını söylemem mümkün değil.”

Y5: “Evet ama yalnızca yılda bir kez yazılı anket yoluyla yapılıyor.”

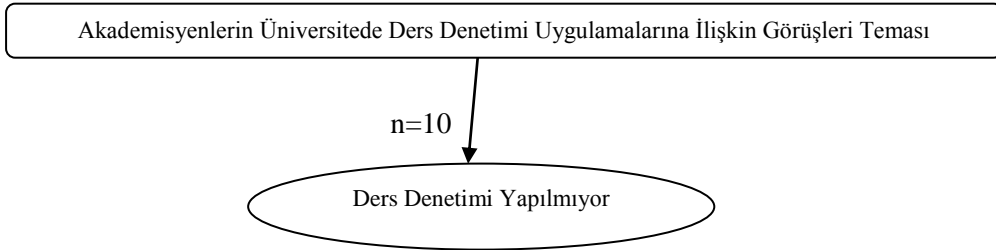
Y2: “Yapıldığını hiç sanmıyorum ve rastlamadım. Bilemiyorum, nedeni ise; profesyonel bir yaklaşıma henüz sahip olmadığımızdan olabilir. Birçok öğretim elemanı bu denetimleri yanlış değerlendirmekte belki de.”

Y7: “Çalıştığım üniversitede bildiğim kadarıyla ders denetimi yapılmıyor. Eğer denetim yapılıyor olsaydı bu yönetici kadronun, dekanın inisiyatifine kalmış bir şekilde onlar tarafından yapılıyor olabilirdi.”

Üniversite birim yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmeler, üniversitede ders denetiminin sürekli ve düzenli olarak yapılmadığını ortaya koymaktadır.

Akademisyenlerin Üniversitede Ders Denetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Akademisyenlerin çalıştıkları üniversitede ders denetimi yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla akademisyenlere “Çalıştığınız üniversitede ders denetimi yapılıyor mu?, (Evetse ne sıklıkta/ Hayırsa neden)” soruları yöneltilmiştir. Akademisyenlerin çalıştıkları üniversitede ders denetimi yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşleri Şekil 2.’de sunulmuştur.



Şekil 2. Akademisyenlerin Üniversitelerde Ders Denetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Akademisyenlerin, görev yaptıkları üniversitede ders denetimine uygulamalarına “Akademisyenlerin Üniversitede Ders Denetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” teması altında Şekil 2’de verilmiştir. Akademisyenlere görev yaptıkları üniversitede ders denetiminin yapılıp yapılmadığına ilişkin görüşleri sorulmuş ve bulgular “yapılmıyor” şeklinde tek bir alt kategori altında toplanmıştır. Akademisyenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A4: “Ders anlamında bir denetim yapılmıyor.”

A7: “Ders denetimi yapılmıyor, hiçbir üniversitede yapıldığını da duymadım.”

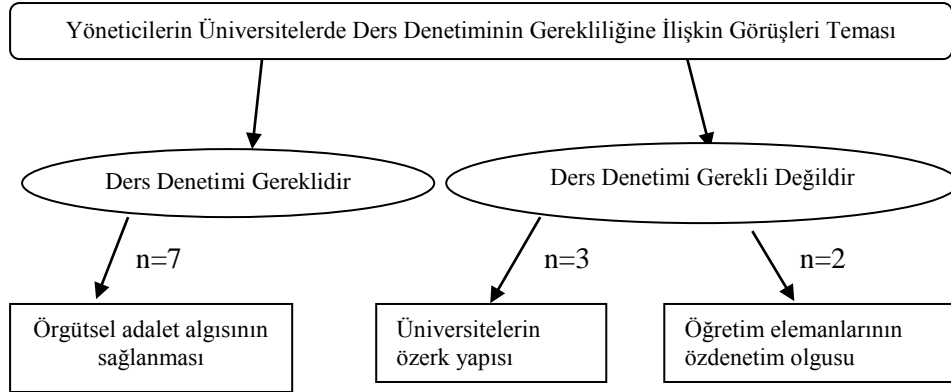
A9: “Aslında çok da yapılmıyor. Yetersiz ve yönetimlere bağlı olarak yapılıyor. Anket gibi. Çalıştığım fakülte olarak düşündüğümüzde şu sıra yapıldığını düşünmüyorum.”

A10: “Benim bildiğim kadarıyla yapılmıyor ama bazen müdürlerin ya da dekanların yaptığı bazen duyuluyor ama böyle sistematik bir şekilde yapıldığını ben duymadım.”

Çalıştıkları üniversitede ders denetimi yapılıp yapılmadığına ilişkin sorulan soru üzerine akademisyenlerin tamamının “Yapılmıyor” yanıtını verdikleri görülmektedir. Üniversitede biçimsel olarak ders denetiminin yapıldığına dair tahminler olsa da bu denetimi ne biçimsel ne de içerik yönünden birebir geçiren bir akademisyen olmadığı anlaşılmaktadır. Görüşlerden biri ders denetiminin yalnızca öğrencilerden akademisyenler hakkında bilgi alma yoluyla yapıldığını işaret etmektedir. Akademisyenler ile gerçekleştirilen görüşmeler, üniversitelerde ders denetimi çok nadiren karşılaşılan bir olgu olmakla birlikte gerek biçim gerek de içerik yönünden sürekli ve düzenli olarak bir ders denetiminin yapılmadığını ortaya koymaktadır.

Yöneticilerin Üniversitelerde Ders Denetiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Yöneticilerin üniversitelerde ders denetiminin gerekliğine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yöneticilere “Üniversitelerde ders denetimi gerekli midir? (Evetse neden/ Hayırsa neden)” soruları yöneltilmiştir. Yöneticilerin üniversitelerde ders denetiminin gerekliğine ilişkin görüşleri Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Yöneticilerin Üniversitelerde Ders Denetiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Yöneticilerin üniversitelerde ders denetiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri “Yöneticilerin Üniversitelerde Ders Denetiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri” teması altında Şekil 3’te verilmiştir. Şekil 3’te de görüldüğü gibi, yöneticilere üniversitelerde ders denetiminin gerekli olup olmadığına ilişkin görüşleri sorulmuş ve bulgular “gereklidir” ve “gerekli değildir” şeklinde iki alt kategoride gruplanmıştır. Üniversitelerde ders denetiminin gerekli olduğuna dair yöneticilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Y1: “*Örgütsel adalet algısının zarar görmemesini sağlamak açısından ders denetimi yapılmalıdır. Ders saatlerinde görevi başında olup olmadığının uzaktan (öğretim üyesini rahatsız edici olmaması açısından) gözlenmesi şeklinde olmalıdır.*”

Y2: “*Fakat bu durumu suiistimal eden birçok öğretim elemanına rastladım. “Özgür olma” kavramını herkesin algılaması farklı düzeyde olabiliyor.*”

Y3: “*Öğretim elemanlarının derslerini yapıp yapmadığını, amacına uygun olup olmadığını denetlemek okul içindeki adaleti sağlamak için de önemlidir.*”

Y4: “*Denetim her örgütün gerekliliğidir. Denetim, esaslarına, bilimsel geçerliliklere dayanarak farklı yöntemlerle uygulandığı ve geri bildirim yapılarak düzenlemelere gidildiği takdirde fayda sağlar.*”

Y7: “*Üniversitelerde içsel bir denetimin etkili olacağını düşünüyorum. Ders giriş çıkışlarını, eksik derslerin telafisinin yapılmasının takip edilmesi açısından bir denetim uygulanabilir.*”

“Üniversitelerde ders denetimi gereklidir” yanıtını veren yöneticilerin sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, üniversitelerde ders denetiminin gerekli olduğunu düşünen yöneticilerde ders denetiminin gerekliliğine gerekçe olarak “örgütsel adalet kavramı” ön plana çıkmaktadır. Yöneticilerin verdiği yanıtlardan, öğretim elemanının dersi yapıp yapmadığının, derse zamanında girip girmediğinin ya da yapamadığı bir dersin telafisini yapıp yapmadığının denetlenmesinin okul içerisindeki adalet duygusunu artıracığı, bunun da kurumun huzuru ve atmosferi üzerinde olumlu bir etki yapacağını yani örgüt iklimini geliştireceği düşüncesine hâkim oldukları görülmektedir.

Bununla birlikte yine Şekil 5. incelendiğinde, “üniversitelerde ders denetimi gerekli değildir” yanıtını veren yöneticilerin de olduğu görülmektedir. Üniversitelerde ders denetiminin gerekli olmadığını düşünen yöneticilerin yanıtlarında “üniversitelerin özerk bir yapıya sahip olduğu” ve “öğretim elemanlarının özdenetim olgusuna sahip olduğu” gerekçeleri ön plana çıkmaktadır. Üniversitelerde ders denetiminin gerekli olmadığına dair yöneticilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Y2: “Üniversitelerin yarı özerk kurumlar olması ile ders denetimi örtüşmüyor. Her öğretim elemanı dersini verirken özgür bir ortamda bilgilerini öğrencileri ile paylaşabilmeli.”

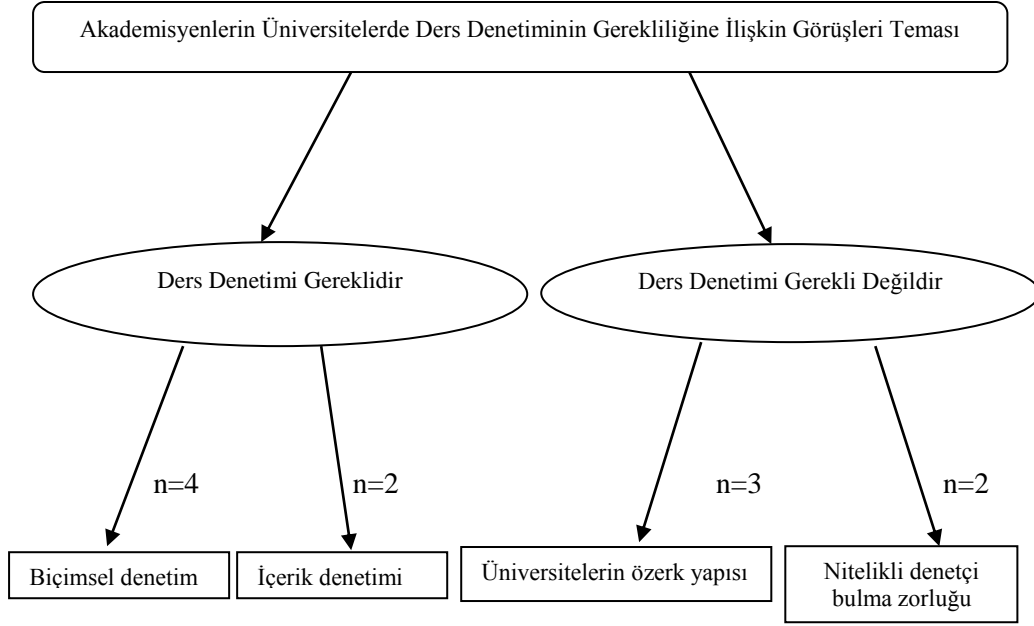
Y7: “Bence böyle bir denetim yapılması üniversitelerde etkili olmayabilir. Akademisyenlerin içsel denetimleri burada en önemli unsurdur. Dışarıdan bir denetim uygulanmasının çok da etkili olacağını düşünmüyorum. Biz öğretim üyelerinin görevlerinin bilincinde ve sorumluluk sahibi olduğuna düşünürüz. İçerik açısından üniversitelerde ders denetimi yapmak pek mümkün değildir ve uygun da olmayacaktır. Bu konuda dersi denetleyecek kişinin o dersle ilgili yeterliliğinin olup olmayacağı sorgulanmalıdır.”

Y8: “Üniversite ders denetimi yapılmasını gerekli bulmuyorum. Çok gerekli olduğuna inanmıyorum. Üniversite dediğimiz özerk bir yapıdır. Üniversite öğretim elemanları kendilerini bu konuda yetiştirmiş çok değerli insanlardır. Üniversiteler kendi içerisinde özerk olduğu için öz denetim hâkimdir. Kişiler kendi yapacağı derslerin planlamasını yapıp, uygulamalarını da yapabilirler.”

Üniversitelerde ders denetiminin gerekli olmadığını belirten yöneticilerin üniversitelerin özerk yapısına vurgu yapmaları, üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının alanında uzman, iyi yetişmiş, kendini geliştirmiş seçkin kişilerden oluştuğunu savunmaları ve öğretim elemanlarında var olan öz denetim algısının ve görev bilincinin denetim için yeterli olduğunu belirtmeleri üniversitelerdeki öğretim elemanlarına olan güven olarak yorumlanabilir.

Akademisyenlerin Üniversitelerde Ders Denetiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Akademisyenlerin üniversitelerde ders denetiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla kendilerine “Üniversitelerde ders denetimi gerekli midir? (Evetse neden/ Hayırsa neden)” soruları yöneltilmiştir. Akademisyenlerin üniversitelerde ders denetiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Akademisyenlerin Üniversitelerde Ders Denetiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Akademisyenlerin üniversitelerde ders denetiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri “Akademisyenlerin Üniversitelerde Ders Denetiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri” teması altında Şekil 4’te verilmiştir. Şekil 4’te görüldüğü gibi, akademisyenlere üniversitelerde ders denetiminin gerekli olup olmadığına ilişkin görüşleri sorulmuş ve bulgular “gereklidir” ve “gerekli değildir” şeklinde iki alt kategoride gruplanmıştır. Şekil 4 incelendiğinde, üniversitelerde ders denetiminin gerekli olduğunu düşünen akademisyenlerin genellikle “biçimsel denetimi” ön plana çıkardığı görülmektedir. Öne çıkan bir başka yanıt da “içerik denetimi” ile ilgilidir. Üniversitelerde ders denetiminin gerekli olduğuna dair akademisyenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Üniversitede ders denetimi gerekli bence ama denetleyen kişilerin objektif olması objektif olması gerekir yani buna uygun bir mekanizma geliştirilirse daha verimli ders işlenebilir. (A4)

A5: “Bence ders denetimi şu açıdan gerekli olabilir yani öğrencinin aldığı ders mesleki ihtiyaçlarını karşılıyor mu, gerçekten gerekli bir ders mi, işlevselliğe sahip mi bunu tespit etmek için öğrenciye ve sektöre yönelik anketler hazırlanarak programlar güncellenmeli ve buna uygun ders yapılıp yapılmadığı denetlenmeli.”

A9: “*Biçimsel bir denetim yapılması gerekir. Çünkü biz üniversite hocalarını bilim insanları diye kabul ediyoruz ve sorumluluk sahibi olduklarını düşünüyoruz ama her zaman öyle olmayabiliyor. Bakıyorsunuz ders saati ama hoca yok ve dersi ertelememiş, iptal etmiş; sonradan bunun telafisi yapılmıyor ve kimsenin de haberi yok.*”

A10: “*Üniversitede ders denetimi biçimsel anlamda gereklidir. Birebir birisinin gelip denetlemesinin yanlış olduğunu düşünüyorum ama kendi iç denetim mekanizmalarımızı kurabiliriz, o da ana bilim dalı başkanlarının, bölüm başkanlarının önderliğinde derslerin içeriğinin izlenmesi, yenilenmesi gibi konularda sürekli tartışmalar yapılması gerekir.*”

Akademisyenlerin bazıları tarafından denetimin biçimsel boyutunun üniversitelerde gerekli olduğuna vurgu yapılmasına rağmen, MEB’deki gibi bir denetmen tarafından dersin içeriğinin denetlenmesinin doğru olmadığı yönünde de görüş bildirilmiştir. Bu durumun standartlaşmaya yol açacağı ve üniversitelerin özgür yapısına ters düşeceği görüşü ön plana çıkmıştır. İçerikle alakalı denetimin ise daha çok öğrencilerden geri dönütler olarak yapılabileceği ve akademisyenlerin çeşitli seminerlere, panellere... vb. katılarak kendilerini ve özdenetim mekanizmalarını geliştirmeleri yoluyla sağlanabileceği ileri sürülmüştür. Bu bulgular ışığında, akademisyenlerin ders içeriklerinin denetimi konusunda dışarıdan birisine ihtiyaç duymadıkları belirtilebilir.

Bununla birlikte yine Şekil 6. incelendiğinde, “üniversitelerde ders denetimi gerekli değildir” yanıtını veren akademisyenlerin de olduğu görülmektedir. Üniversitelerde ders denetiminin gerekli olmadığını düşünen akademisyenlerin yanıtlarında “üniversitelerin özerk bir yapıya sahip olduğu” ve “nitelikli denetçi bulma zor olduğu” gerekçeleri ön plana çıkmaktadır. Üniversitelerde ders denetiminin gerekli olmadığına dair akademisyenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A7: “*Dediğim gibi gerek yok bence böyle bir kavrama. Öz denetim mekanizması yeterince verimli şekilde işliyor zaten evet belki daha verimli ders işleyen bir kesim öğretim üyesi vardır her fakültede ama denetim yapılması da doğru işleyişi beraberinde getirir diye bir kural yok bence.*”

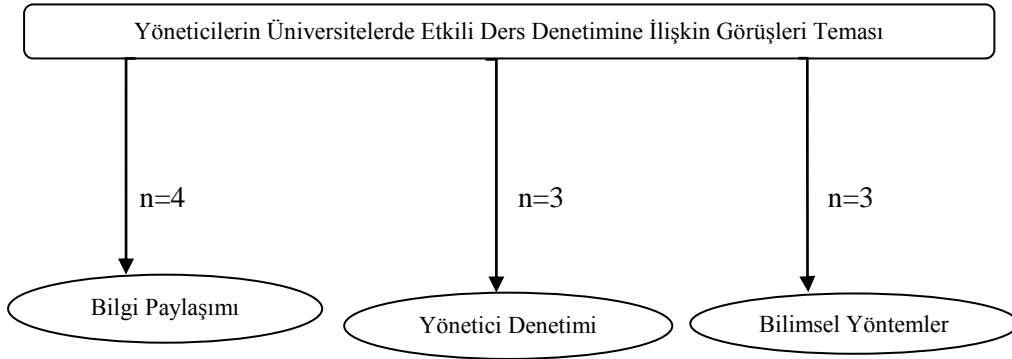
A9: “*Bu farklı bir alan ve çok hassas bir konu. Üniversitenin özerk ve bilimsel bir kurum olması gerektiğini düşünürsek Milli Eğitim’deki gibi hocanın ne anlattığı, neyi nasıl anlattığı, nasıl örnek verdiği, sınıfa hâkim olma gibi konularda ders denetimi yapılması taraftarı değilim. Çünkü bu kürsü dokunulmazlığına aykırı bir durum.*”

Üniversitelerde ders denetiminin gerekli olmadığına dair görüşlerde bu durumun üniversitelerin özerk yapısına ters olduğu ve akademisyenleri

denetleyecek nitelikte denetçilerin bulunmasının zor olduğu ileri sürülmüştür. Bir akademisyen görüşüne göre de dersi denetlenen üniversite hocasına üniversite öğrencilerinin olumsuz düşünceler geliştirme durumunun ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Bu bulgular ışığında, üniversitelerde ders denetiminin gerekli olmadığını belirten öğretim elemanlarının sahip oldukları nitelikleri yeterli gördükleri ve derslerini işlerken özgür olmayı istedikleri söylenebilir.

Yöneticilerin Üniversitelerde Daha Etkili Ders Denetimine İlişkin Görüşleri

Yöneticilerin üniversitelerde daha etkili ders denetimine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yöneticilere “Daha etkin dersler ve etkili ders denetimi için neler önerirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Yöneticilerin üniversitelerde daha etkili ders denetimine ilişkin görüşleri Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Etkili Ders Denetimine İlişkin Yöneticilerin Görüşleri

Etkili ders denetimine ilişkin yöneticilerin görüşleri “Yöneticilerin Üniversitelerde Etkili Ders Denetimine İlişkin Görüşleri” teması altında Şekil 7.’de verilmiştir. Şekil 5’te de görüldüğü gibi, yöneticilere daha etkili bir ders denetimi için neler önerebilecekleri sorulmuş ve bulgular üç alt kategoride gruplandırılmıştır. Şekil 5 incelendiğinde, yöneticilerin “Üniversitelerde daha etkili ders denetimi”ne ilişkin soruya verdikleri yanıtlarda “bilgi paylaşımı”, “yönetici denetimi” ve “bilimsel yöntemler” kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Üniversitelerde daha etkili ders denetimine dair yöneticilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Y2: “Bence, ders denetimi yapılması durumunda, öğretim elemanın güdülenmesi açısından, denetim bilgilerinin öncesinde ve sonrasında denetim bilgilerinin öğretim elemanı ile paylaşılmasının faydalı olacağını düşünüyorum.”

Y8: “Son olarak buradaki öğretim elemanlarının bir müdür edasıyla denetlemenin çok uygun olmadığını düşünüyorum. Denetlenmenin de onlara biraz onur kırıcı gelebileceğinin düşünüyorum. Herkes gereğini yapacaktır düşüncesiyle hareket etmek, onları iyi motive etmek, arada iyi örneklerle, seminer vb. bilimsel çalışmalarla ve paylaşımlarla kişileri motive etmek daha etkili olacaktır diye düşünüyorum.”

Y3: “Bence en başta öğretim elemanlarının dersleri zamanında yapıp yapmadığının denetlenmesiyle başlanabilir. Daha sonra da öncelikle yöneticiler olmak üzere, bu müdür ve müdür yardımcısı olabilir, aktif ders denetimi şeklinde olabilir.”

Y7: “Etkili ders denetimi için ise ders giriş, çıkış saatlerinin kontrol edilebileceği yapıcı bir sistem olabilir.”

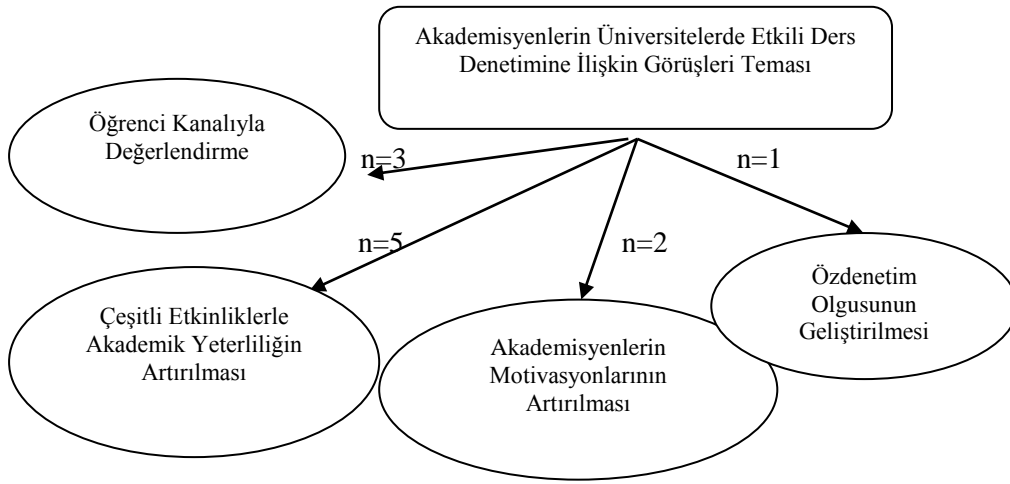
Y4: “Denetimde mutlaka bilimsel yöntemlerden faydalanılmalı. Anketler, görüşmeler, gözlemler uygulanmalı ve elde edilen verilerle eksikler giderilmeli ya da yanlışlar düzeltilmeli.”

Y5: “Her türlü denetimde denetçinin alanına hâkim kişilerden seçilmesi ve mesleki etik kurallara sıkı sıkıya bağlı kalması olmazsa olmazdır.”

Etkili bir ders denetimi için bilgi paylaşımının önemli olduğunu savunan yöneticiler, ders denetiminin öncesinde öğretim elemanının nasıl, ne zaman ve hangi kriterlerle denetleneceğini bilmesi ve denetim sonrasında da denetimi yapan kişinin elde ettiği verileri öğretim elemanı ile paylaşması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, yöneticilere göre öğretim elemanları seminerler, kaynak ve bilgi paylaşımı ile de olumlu anlamda motive edilebilir. Etkili ders denetimi için yöneticilerin görüşlerinden elde edilen başka bir bulgu da yönetici denetimidir. Yöneticilere göre, öğretim elemanının başta derse giriş çıkışlarını ve zamanlamalarını kontrol eden, onları huzursuz etmeyen, onur kırmayan etkili bir yönetici denetimi etkili bir ders denetimi için yapıcı bir sistem olabilir. Görüşme yapılan yöneticilerin etkili bir ders denetimi için önerilerine ilişkin son bulgu da bilimsel yöntemlerin kullanılmasıdır. Yöneticilere, ders denetiminde mutlaka bilimsel yöntemlerden faydalanılmalı, bilimsel geçerliği olan anketler kullanılmalı, görüşme ve gözlemler yapılmalı ve elde edilen veriler ışığında düzeltme ve değerlendirmeler yapılmasının gerekliliğine inanmaktadır. Ayrıca her türlü denetimde, denetçilerin alanında uzman kişilerden seçilmesi gerekliliği ve mesleki etik kurallara da sıkı sıkıya bağlı kalınması bir diğer öneri olarak ön plana çıkmaktadır.

Akademisyenlerin Üniversitelerde Daha Etkili Ders Denetimine İlişkin Görüşleri

Akademisyenlerin üniversitelerde etkili ders denetimine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla kendilerine “Etkin dersler ve etkili ders denetimi için neler önerirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Akademisyenlerin üniversitelerde etkili ders denetimine ilişkin görüşleri Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Etkili Ders Denetimine İlişkin Akademisyenlerin Görüşleri

Etkili ders denetimine ilişkin akademisyenlerin görüşleri “Akademisyenlerin Üniversitelerde Etkili Ders Denetimine İlişkin Görüşleri” teması altında Şekil 6’da verilmiştir. Akademisyenlerin üniversitelerde etkili ders denetimine dair görüşleri sorulmuş ve bulgular Şekil 6’da da görüldüğü gibi dört alt kategoride toplanmıştır. Şekil 6 incelendiğinde, üniversitelerde etkili ders denetiminin yapılabilmesi adına öne çıkan ifadelerin “geri bildirim”, “akran denetimi”, “özdenetim” ve “motivasyon” olduğu görülmektedir. Üniversitelerde etkili ders denetimine dair akademisyenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A6: “Öğrencinin daha kaliteli ve güncel hayata yönelik bir eğitim almasının sağlanması açısından işleyişe yönelik bir denetim mekanizması geliştirilebilir ama bu öğrenci tarafından yapılmalı bence.”

A9: “Daha etkin dersler için öğretim elemanının geribildirim alma eğiliminde olması gerekir. Bu da fakültede bu yönde bir kültür yaratılmasıyla mümkün olabilir. Öğrenci beklentisini saptamak, süreç içinde derslerle ilgili geri

bildirim almak, dönemin sonunda derslerle ilgili geri bildirim almak biçiminde olabilir.”

A10: *“Denetleme yapılacaksa öğrenciler üzerinde denetleme yapılmalı, geri bildirim alınmalı. Ama burada da profesyonel yaklaşılmalı çünkü öğrencilerin bazen öğretmenlerle ilgili objektif olamadığını biliyoruz. Bunu da göz ardı etmeden bir takım başka yan ölçme araçlarını da kullanarak öğrenci üzerinden performans değerlendirilebilir.”*

A6: *“Öğretim elemanının dinamik kalmasına önem verilmeli bence. Yani kendini geliştirmesi mesleki anlamda daha ilerlemesine yönelik bir denetim mekanizması geliştirilebilir belki.”*

A9: *“Büyük fakülteler için fakülte içi seminerler yürütmek belki çok zor olabilir ama bizim gibi küçük fakültelerde bölüm içi seminerlerin, bilimsel paylaşımların herkese açık olmak kaydıyla bilimsel paylaşımların yapılması gerekir. Bu her hafta, on beş günden bir olabilir. Profesöründen araştırma görevlisine kadar öğretim elemanları yaptıkları çalışmalarını program dâhilinde sunabilirler.”*

A10: *“İçerik denetimini bölümler kendi içerisinde, akran denetimi biçiminde (meslektaş denetimi) biçiminde yapabilirler. Birbirlerini yetiştirme konusunda tartışmalar, paneller, seminerler, konferanslar verebilirler, birbirlerine yine iyi örnekler üzerinden ders anlattırılabilir. İyi örnekler bulunup onların derslerine girilebilir.”*

A6: *“Yapılan denetim öğretim görevlisini sürekli çalışmaya teşvik ve motive edici nitelikte olabilir.”*

A2: *“Dersleri denetlemenin daha etkili derslere sebep olacağı fikri bana mantıklı gelmiyor. Bunun yerine hocalara öz denetim olgusunu aşılamanın daha akılcı bir çözüm olduğunu düşünüyorum.”*

Akademisyenlerin bir kısmı ders denetimi konusunda öğrencilerin de rolü olması gerektiğini ve akademisyenlere öğrenci görüşlerinin dikkate alınarak onlardan gelen geri bildirimlerin değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bazı görüşlerde de akademisyenlerin gerek kendi düzenledikleri gerekse de başkaları tarafından düzenlenen seminer, panel... vb. etkinliklere katılıp kendi eksiklerini görerek akran denetimi gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir. Akademisyenlerin motivasyonlarının ve aidiyet duygularının geliştirilerek kendi denetimlerine önem verebilecekleri görüşlerine paralel olarak bir akademisyen de öz denetim olgusunun önemine vurgu yapmıştır.

TARTIŞMA

Türkiye’de yükseköğretim alanı neredeyse bütünüyle YÖK tarafından devlet adına gözetim ve denetim altında tutulmaktadır(DDK, 1). Yükseköğretimdeki tüm dönüşümlerde üniversite özerkliği kapsamında yapılan tartışmalar önemli yer tutmuştur. Yükseköğretimin denetiminin nasıl yapılacağı da özerklik kavramları etrafında tartışılmış ve ele alınmıştır. Denetimin üniversite dışı organlar tarafından yapılması, özerkliğe aykırı olarak değerlendirilmiştir. Anayasa Mahkemesi kararlarında da; “Denetim, yönetimin ayrılmaz bir parçasıdır; dolayısıyla bir üniversitenin kendi organları dışında kalan merciler tarafından yapılacak bir dış denetim, üniversitelerin sahip olduğu “idari özerklik” ile çatışır ve onu ortadan kaldırır.” görüşü hâkim olmuştur (DDK, 3). Devlet Denetleme Kurulunun Denetleme Raporunda YÖK tarafından yükseköğretim üzerinde sahip olunan denetim hak ve sorumluluğunun tam ve zamanında yerine getirilip getirilmediği analiz edilmiştir. Başka bir deyişle, hem mevzuat alt yapısı ile hem de denetim yöntem ve süreçleri itibarıyla tüm denetim sisteminin ortaya konulması ve herhangi bir denetim boşluğunun/açığının olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmada, belirtilen durumlardan yola çıkarak, üniversitelerde ders denetimi konusu farklı üniversitenin birimlerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinden 8 yönetici ve 10 akademisyen ile görüşülerek; üniversitelerde ders denetimine ilişkin algıları görüşme tekniği ile araştırılmıştır.

MEB denetim alanını kapsayan ve Akyol (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma da benzer sonuçlar içermektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenleri ile eğitim denetmenlerinin yaptıkları denetimin zaman bakımından yetersiz olduğu, bir-iki ders süresinde yapılan çalışmaların belirlenmeyeceği ve denetimlerde, var olan durumun göz ardı edildiği görüşündedirler. Her müfettişin farklı bir uygulama içerisinde olduğunun belirtilmesi, denetim etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin netleşmediği gözlemlenmektedir. Yine öğretmen görüşleri arasından denetimin objektif olmadığı, ön yargılı ve taraflı olduğunun belirtilmesi denetim sisteminde yıllardır var olan hastalığın devam ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin bir iki saatlik denetimler yerine kendileriyle sürekli okulda bulunan ve çalışmalarını yakından izleme imkânı olan müdürler tarafından denetlenmeyi istemesi ve müfettişlerin denetim sistemine faydası olmadığını söylemesi, denetimin uygulanışı ile ilgili yeni uygulamaların düşünülmesi gerektiği şeklinde yorumlanmalıdır. Yasal olarak bir denetleme zorunluluğu olmasına rağmen, yapılan ders denetiminin etkililiği konusunda bu araştırma sonuçları çalışmamızla benzer sonuçlar içermektedir.

Karaaslan (2008) tarafından ders denetimine ilişkin gerçekleştirilen çalışmada ise farklı bulgulara rastlanmaktadır. Araştırmaya katılan İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmenlerinin ders denetimi uygulanması etkinliklerinin

gerçekleşmesine ilişkin genel görüşleri “kısmen” düzeyindedir. Bu da Akademisyen ve Yöneticilerin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri çalışmasındaki bulgular ile paralellik göstermektedir. İlköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri de eğitim sisteminde etkili ve düzenli bir ders denetimi mekanizmasının bulunmadığı yönündeki bulguları doğrulamaktadır. İngilizce Öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin genel görüşlerinin “kısmen” düzeyinde olması da yapılan denetim etkinliklerinin yeterli düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir.

Aynı çalışmada ayrıca öğretmenlerin ders denetimi uygulanmasına ilişkin görüşleri ayrı ayrı incelenmiş, öğretmenlerin; denetçilerin ders denetimi sonunda performans ile ilgili dönüt vermek için öğretmenle görüşmeleri, denetçilerin sınıftan öğretmen ile birlikte ayrılmaları, ders denetimi sonunda denetçilerin öğretmenle bire bir görüşmeleri maddelerine olumlu görüş belirttikleri, denetçilerin ders denetimi sonunda üstün başarı gösteren öğretmenlerin ödüllendirilmesi konusunda ise olumsuz görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile farklılık gösteren bir diğer bulgu da özellikle rehberlik ve mesleki yardım görevlerini verimli bir şekilde yapabilmeleri için İngilizce dersini denetleyen denetçilerin İngilizce alanını bilen kişiler olması gerekmektedir. Denetçilerin branşlaşmasına önem verilmelidir.

Bu çalışmada akademisyenlerin bir bölümü üniversitelerde ders denetiminin gerekli olmadığını belirtmiş ve sebep olarak da akademisyenleri denetleyecek nitelikte denetçilerin bulunmasının zor olduğunu ileri sürmüştür. Yıldırım da (2007) ders denetiminin gerekliliğiyle ilgili benzer bulgulara rastlanmıştır. Araştırmanın sonucunda Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin kendilerini denetleyen denetçileri “kısmen” düzeyinde alanı bilen kişiler olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgu Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin görüşlerine göre Sosyal Bilgiler alanını denetleyen denetçilerin tam olarak alanı bilen kişiler olmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin birçoğu gelişmelerle ilgili olarak denetçilerin kendilerinden daha fazla bilgi sahibi olmadıklarını düşünmektedirler. Bu durumda yapılan rehberlik ve mesleki yardıma da inanmamaktadırlar.

Memduhoğlu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise katılımcılara eğitim denetiminin gerekli ve yararlı olup olmadığı sorulmuş, katılımcıların büyük çoğunluğu da denetimin gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yönüyle bu çalışma, çalışmayla benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin büyük çoğunluğu da ders denetiminin gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre de paydaşlar, eğitimde amaçlara ne ölçüde ulaşıldığının, hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirildiğinin belirlenmesi, okullar için karar ve uygulamalarda bir örnekliğin sağlanması, eğitimde yaşanan sorunların

belirlenerek giderilmesine yönelik önlemlerin alınması, tüm eğitim birimleri ve okullar arasında iletişimin ve eşgüdümün sağlanması ve sürecin geliştirilmesi için denetimi gerekli görmektedir. Araştırmada da denetimin gerekliliği örgütsel adalet algısına dayandırılmış, öğretim elemanının dersi yapıp yapmadığının, derse zamanında girip girmediğinin ya da yapamadığı bir dersin telafisini yapıp yapmadığının denetlenmesinin okul içerisindeki adalet duygusunu artıracığı, bunun da kurumun huzuru ve atmosferi üzerinde olumlu bir etki yapacağı yani örgüt iklimini geliştireceği vurgulanmıştır.

Bazı akademisyenlerin ön plana çıkardığı denetçilerin yetersizliği ile ilgili benzer bir görüş Koroğlu ve Oğuz (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da vurgulanmaktadır. Bu çalışmada eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici, öğretmen ve eğitim müfettişi görüşlerinin ortaya çıkartılması için geliştirilen bir ölçeğin sonuçları yer almaktadır. Bu ölçekten elde edilen bulgulara göre öğretmenler yapılan rehberliği “yetersiz” görmektedir.

Öğretmenlerin denetmenleri değerlendirmesi ve onlardan beklentiline ilişkin bir araştırmada da denetmenlerin rehber, öğretici, eğitmen ve lider rollerini üstlenmeleri beklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yüzde yetmişten fazlası denetimin sadece bu amaçlara uygun yapıldığında yararlı olacağı görüşündedir. Denetim çoğunlukla kontrol sistemi; denetmenler ise sorgulayıcı olarak algılanmaktadır. Fakat öğretmenler denetmenleri öğretici, rehberlik yapan, kaynak olan, güdüleyen, destek veren, yönlendiren ve öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir eden, özendirilen, güven veren kişiler olarak görmek istektedirler. Ancak bu şartlar altında denetimin amacına uygun şekilde yapılacağına inanmaktadırlar (Ünal ve Sığircı, 2000).

Diğer bir araştırmada denetimcilerin iletişim becerilerine odaklanılmıştır ve öğretmenlerin eğitim denetçilerinin denetim becerilerini çok yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Denetçilerin iletişim beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri orta düzeydedir. Öğretmenler denetçilerin kendileriyle iletişim kurmak için çok istekli olmadıklarını bu durumun da iletişim sürecini olumsuz etkilediğini, ayrıca denetçilerin iletişimi hiyerarşik yapıyı koruyarak kurdukları düşünülmektedir. Denetçilerin göstermiş oldukları iletişim becerilerini öğretmenlerin yeterli bulmadıkları, daha yüksek düzeyde iletişim becerileri göstermelerini bekledikleri görülmüştür (Gökçe ve Baskan, 2012).

Benzer şekilde Burgaz (1995) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, denetmenlerin sınıf-içi öğretimsel sorunları anlayamadıkları, öğretmenlerin denetmenlerden oldukça seyrek olarak yapıcı öneriler aldıkları ve öğretmenlerin rehberliğin kaynağı olarak diğer öğretmenleri gördükleri, öğretmenlerin öğretimle ilgili sorunlarını belirleme ve bu konularda öğretmene yardım sağlama ile ilgili denetmen

tutum ve davranışlarının yetersiz olduğu, çevre ile ilişkiler geliştirmede denetmenlerin yetersiz kaldıkları, öğretmenlere, ders planlama, dersi sunma, öğrenciyi güdüleme ve öğrenci başarılarını değerlendirme konularında yapılan rehberliğin yetersiz olduğu, denetmenlerin programlarla ilgili sorunları öğretmenlerle birlikte saptamadıkları ve çözmedikleri, öğretmenlerin uygun denetimsel yardım almadıkları sonuçlarına yer verilmiştir. Denetim uygulamalarının rehberlik boyutuna odaklanan ve sürekli gelişen ve değişen bir dünyada etkili öğretimin yapılabilmesi için öğretmenlere denetmenler yolu ile sağlanması gereken rehberlik hizmetinin önemini vurgulayan Korkmaz ve Özdoğan (2005) yine denetim uygulamalarındaki yetersizliklere değinerek, müfettişlerin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri arttıkça, eğitim ve öğretimdeki sorunların da azalacağı sonucunu ortaya koymuşlardır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, Yükseköğretim Denetleme Kurulunun genel olarak oluşumu gerçek anlamıyla denetim yapmaktan uzak olarak tasarlanmasına ve yükseköğretimde ders denetimi olgusu ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamasına karşın Milli Eğitim bünyesinde yapılan denetimlerle ilgili farklı konularda araştırmalarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin; Şahin (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin denetim sürecinde yaşadıkları en büyük problemin denetmenlerin yabancı dil konusunda rehberlik yapmada yetersiz oldukları ve denetmenlerin denetlenecek yabancı dilin öğretim tekniklerini bilmemeleri bulgusudur. Diğer önemli bir bulgu ise denetmenlerin öğretmen teftiş formlarının yabancı dil öğretmenlerinin değerlendirmesine uygun olmadığını düşünüyor olmasıdır. Bu bulgulara dayalı olarak ise çalışmanın sonucunda “her branş için ayrı ders gözlem formları oluşturulmalıdır” ve “her branş için yeteri kadar denetmen yetiştirilmelidir” şeklinde öneriler geliştirilmiştir.

Bu araştırmada bir akademisyenin daha etkili ders denetiminin nasıl yapılabileceğine dair vurguladığı “özdenetim” olgusu Aslanargun ve Göksoy (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen denetiminin öz denetim şeklinde öğretmenin kendisi tarafından ve vicdanının kontrolünde olması gerektiğini savunan öğretmenlerin oranı araştırmaya katılanların yaklaşık dörtte birini oluşturmaktadır. Bu görüşlere göre öğretmen vicdanının rehberliğinde ve sorumluluk bilinci içerisinde kendi denetimini yapacak düzeydedir. Kendi iç denetimini yap(a)mayan bir öğretmeni hiç kimsenin tam olarak denetleyemeyeceği görüşü ön plana çıkmaktadır.

Aynı şekilde, daha etkili bir ders denetimi için neler yapılabileceğine dair yönetici görüşleri arasında bilgi paylaşımının ve bilimsel yöntemlerden faydalanmanın olduğu da bulgular arasında görülmektedir. Etkili bir ders denetimi için bilgi paylaşımının önemli olduğunu savunan yöneticiler, ders denetiminin öncesinde öğretim elemanının nasıl, ne zaman ve hangi kriterlerle denetleneceğini bilmesi ve denetim sonrasında da denetimi yapan kişinin elde ettiği verileri öğretim elemanı ile paylaşması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yani sıra, yöneticilere göre, ders denetiminde mutlaka bilimsel yöntemlerden faydalanılmalı, bilimsel geçerliği olan anketler kullanılmalı,

görüşme ve gözlemler yapılmalı ve elde edilen veriler ışığında düzeltme ve değerlendirmeler yapılmalıdır. Ayrıca her türlü denetimde, denetçiler alanında uzman kişilerden seçilmeli ve mesleki etik kurallara da sıkı sıkıya bağlı kalınmalıdır. Bu bulgular, Kazak (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında ders denetimi geçiren öğretmenlere sorulan “*Ders denetimlerinde, denetmenler arasında ne ölçüde uygulama birliği vardır?*” sorusundan elde edilen bulgulara da ışık tutacak niteliktedir. Çünkü öğretmenlerin büyük çoğunluğu denetmenler arasında uygulama birliğinin düşük düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir Ders denetiminde bilgi paylaşımı olduğunda ve denetimde bilimsel yöntemlerden faydalandığında, öğretmenlerin de yaşadığı uygulama birliği eksikliğinin ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, MEB denetim alanında benzer çalışmalar bulunmasına rağmen üniversitelerde daha önce böyle bir çalışma yapılmamış olması nedeniyle önemlidir. Yöneticilerin Üniversitelerde ders denetimine yaklaşımı akademisyenlerinin bir iç denetimi olduğunun ön kabulü ve Milli Eğitimde olduğu gibi denetlemenin uygun olmayacağı yönündedir. Akademisyenler de derslerin içerik olarak denetlenmesinin uygun olmadığını fakat biçimsel olarak denetlenmesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır. İçerik olarak denetimin ancak (öğrencilerden)geri bildirim, iyi örnekler, seminerler, bölüm içi paylaşımlarla mümkün olduğunu söylemişlerdir.

Sonuç olarak, üniversitelerin özerk ve bilimsel bir kurum olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda ders içeriğinin denetimi yapılmasındansa sistematik bir biçimsel denetimin olması daha uygun bulunmaktadır. İçerik denetiminin ise geri bildirim (temel olarak öğrenciler kanalıyla), iyi örnekleri inceleme/izleme, dersleri daha sonra izlemek üzere kaydetme, tartışmalar, paneller, konferanslar yoluyla ve en önemlisi bir iç denetim kültürü geliştirerek/yerleştirerek yapmanın mümkün olduğu araştırma sonuçlarından çıkan bir öneri olarak ortaya konabilir. Ayrıca, eğitim denetiminin amaçlarının; korumak, düzeltmek ve geliştirmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Aydın, 2014), üniversitelerin farklı birimlerinde gerek teorik gerek uygulamalı olarak yürütülen derslerin standartlarının bilinmesi ve gerektiğinde iyileştirilmesi hedeflenmelidir. Bunun da ders sorumlusu her bir öğretim elemanı ya da üyesinin ders kapsamındaki müfredat, kaynak, ölçme değerlendirme araçları vb. ders bileşenlerini belirli aralıklarla hem birim yönetimi hem de kendi aralarında paylaşmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir. Alan bazında uzman öğretim elemanı ya da üyelerinin benzer derslerin işlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin akademik yılda belirli dönemlerde meslektaşlarıyla bilgi alışverişi toplantıları düzenlemesi de ders denetiminin sağlanmasına bir katkı olarak önerilmektedir.

Teşekkür

Araştırmanın bildiri aşamasına sunduğu katkılardan dolayı Funda AKDENİZ’e teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

Akyol, Cem, *İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İl Eğitim Denetmenlerince Yapılan Ders Denetimine İlişkin Görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi., 2013.

Aslanargun, Engin ve Göksoy, Süleyman, “Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır?”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Özel Sayı. 98- 121, 2013.

Aydın, İnyet, *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi, 2014.

Aydın, Mustafa, *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 2007.

Başaran, İbrahim Ethem, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi, 1996.

Burgaz, Berrin, “İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri”. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 11 127-134, 1995

Dağlı, Abidin, “İlköğretim Öğretmenlerinin Algularına Göre İlköğretim Denetmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Davranışları”. *Eğitim ve Bilişim*, .25: 1300-1337, 2000. Erişim Adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5301/1462>. Erişim Tarihi: 12 Mar. 2016

Gökçe, Deniz ve Baskan-Atanur Gülsün, “Eğitim Denetçilerinin İletişim Becerileri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42: 200-211, 2012.

Kanar, Mehmet Hacı, *Üniversitelerde Eğitim Denetimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin MEB'de Yararlanılma Düzeyine İlişkin Müfettiş Görüşleri*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2004.

Karaaslan, Belgin, *İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri(Muğla İli Örneği)*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2008.

Kazak, Ender, “Ders Denetimindeki Uygulama Farklılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 1(1), 15-26, 2013.

Korkmaz, Mehmet ve Özdoğan, Oğuz, “İlköğretim Müfettişlerinin rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri” *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt 3, Sayı 4, 2005.

Köroğlu, Hande ve Oğuz, Ebru, “Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerine Yönelik Öğretmen, Yönetici ve Eğitim Müfettişi Görüşleri”. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. Cilt: 1, Sayı: 2, 2011.

Memduhoğlu, Hasan Basri, “Öğretmen, Yönetici, Denetmen ve Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Türkiye’de Eğitim Denetimi Sorunsalı”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 12 (1). 135-156, 2012.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, Sage.

Şahin, Aysun, *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2008.

Ünal, Sevtap ve Sığırcı, Mehmet, “Öğretmenlerin Denetmenleri Değerlendirmesi ve Onlardan Beklentileri”. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı:12, Sayfa:281-294, 2000.

Taymaz, Haydar, *Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlke, Yöntemler*, A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:113, Ankara, 2013.

Tok, Türkay Nuri, “Türkiye’de Eğitim Denetmenlerinin Profili”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(1). 119-138, 2013.

Yıldırım, Gülten, *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri (Denizli İli Örneği)*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2007.

<https://www.tccb.gov.tr/ddk/ddk43.pdf> Erişim Tarihi: 30 Mar. 2015

DİN, BİLİM VE FELSEFE İLİŞKİLERİ

RELATIONS OF RELIGION SCIENCE AND PHILOSOPHY

Ali COŞKUN*

Geliş Tarihi: 07.04.2016
(Received)

Kabul Tarihi: 10.06.2016
(Accepted)

ÖZ: Bu makalede din, bilim ve felsefe ilişkileri nerdeyse ilk defa üçü bir arada ele alınmaktadır. Din ve felsefe ilişkilerinde teoloji ile felsefe ilişkileri dikkat çekerken, bu iki alanı din felsefesi veya felsefi teoloji birleştirmektedir. Bu ilişkiye üçlü bir yaklaşım söz konusudur: katı akılcılık, fideizm ve eleştirel akılcılık. Din ve bilim ilişkilerinde dörtlü bir tasnif söz konusudur. Bunlar; çatışma, diyalog, farklılaşma ve entegrasyondur. Buna bir de bilginin İslamlaştırılması eklenebilir. Dinin bilgi kaynağı vahiy, felsefenin bilgi kaynağı akıl ve bilimin bilgi kaynağı ise deney ve gözlemdir. Din olayların niçini üzerinde dururken, felsefe ve bilim nasılı üzerinde durmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Teoloji, din felsefesi, felsefi teoloji, katı akılcılık, fideizm, eleştirel akılcılık, çatışma, farklılaşma, diyalog, bütünleşme, bilimin İslamlaştırılması.

ABSTRACT: In this article we deal with religion, philosophy and science together almost first time. In religion philosophy relations theology and philosophy relations deserves attention and philosophy of religion or philosophical theology unites these two areas. Strict rasonalizm, critical rasonalizm and fideism are main approaches for this relationships. In relations of religion and science there are five approaches: conflict, dialog, differentiation, integration and islamization of science. Religion focuses why of events and the other areas how of events.

Keywords: Theology, philosophy of religion, philosophical theology, strict rationalism, critical rationalism and fideism, conflict, dialog, differentiation, integration and Islamization of science.

GİRİŞ

Din ve Felsefe İlişkisi

Dinin bilimsel bilgisinin bilgi formu büyük ölçüde teolojidir. Teolojinin kaynağı ise büyük ölçüde vahiydir. Bu bilgi dalı esasen dini, dinin içinden anlama şeklinde bir bilimsel çabadır. Öyleyse din nedir? sorusunun cevabını, teoloji dini nasıl anlatıyor? sorusunun cevabında aramak gerekmektedir. Bu bakımdan da teoloji, felsefe ve bilim ilişkilerine yoğunlaşmak daha isabetli gözükmektedir.

Teoloji ve felsefe ilişkilerinden teolojik felsefe -ki buna İslam dünyasında kelam daha çok tekabül etmekte-, bir de felsefi teoloji -ki buna da Batı literatüründe din felsefesi tekabül etmekte- neş'et etmiştir. Demek ki felsefe ve teoloji ilişkisinde bu iki büyük yaklaşımla, ilki teolojiden hareketle felsefe

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Sosyolojisi AD., alicoskun64@hotmail.com

yapılabilir. Ancak burada kutsal kitapların izin verdiği çerçevedeki bir akılcılık söz konusudur. Kelamcıların Kur'an nazarı veya Kur'an akılcılığı dedikleri, Kur'an'ın izin verdiği ölçüde bir akılcılıkla felsefe yapılabilir ki, bizde buna kelam denilmektedir. Yahut salt felsefi bir yaklaşımla, akılcı bir yaklaşımla teoloji yapılabilir ve teoloji üzerine fikir yürütülebilir ki, buna da felsefi teoloji veya din felsefeleri denilebilir. Din felsefesi de günümüzde popülaritesi yükselen bir bilim dalı olarak, bütün dinlerdeki problemleri mukayeseli bir şekilde ele almaktadır.

Teolojide gerçek varlık olan Tanrı hakkında onun bildirdiği kadarıyla konuşulabilir. İslam'da Tanrı, büyük ölçüde manevi bir gerçekliktir. Aslında Tanrının Zahir sıfatı vardır. Ancak bu sıfat ile ilgili izahlar ihtilaflıdır. Tanrının nasıl zuhur ettiği, fiilleriyle mi yoksa sıfatlarıyla mı zahir olduğu meselesi bir problemdir. Her halükarda, biz insanlara göre Tanrı, bilhassa zatıyla büyük bir gerçekliktir. Onu tanımanın teolojik yöntemi imandır. Din felsefesinde iman savunuculuğuna fideizm denilmektedir. Dolayısıyla Tanrıyı anlamanın, yani marifetin yolu ona inanarak anlamaktan geçmektedir. Yani bilerek inanılmaz da, inanarak bilinir. Dinde böyle bir yaklaşım vardır. Teoloji yapmanın felsefi diğer iki yolu da, katı akılcılık ve eleştirel akılcılıktır.¹

Felsefi bilginin kaynağı akıldır. Bilimsel bilginin kaynağı ise duyu organları, gözlem, olgular ve deneydir. Genel bir ifadeyle, üç bilgi dalının dinin, felsefenin ve bilimin bilgi kaynağı daha çok vahiy, akıl ve deneysel gözlemdir. Daha çok ifadesini vurgulamak gerekmektedir. Çünkü dinin tek bilgi kaynağının vahiy olduğu ifade edildiğinde sınırlandırılmış olacaktır. Ama daha çok vahiydir. Felsefenin bilgi kaynağı daha çok/çoğunlukla akıldır. Bilimin bilgi kaynağı ise de daha çok duyu organları, gözlem, olgular ve deneylerdir.

Yukarıda da belirtildiği gibi Din Felsefe ilişkilerinde üçlü bir yaklaşım söz konusudur. İmancılık, katı akılcılık ve eleştirel akılcılık. İmancılık, dini anlamak istiyorsanız inanmak zorundasınız, bunu akli temellendirmeye ihtiyaç duymazsınız/duymamalısınız iddiasındadır. Akılın imanda yeri yoktur, dini anlamada yeri yoktur. Buna sırf imancılık da denilebilir ve bu kavram katı imancılık olarak bilinir. Sadece Fideizm de denilebilir.

Katı akılcı ise dini önermelerin mutlaka akıl onayından geçmesi gerektiğini söyler. Katı akılcılık, dini anlamada din üzerine felsefe yaparken, felsefi teoloji yaparken katı akılcı bir tutum sergilemeyi ön plana çıkarmaktadır.

Bir de eleştirel akılcılık vardır ki, bu da hem imancılığı hem de katı akılcılığı eleştirerek, orta yolu tutan bir yaklaşımdır. Bu dinin sırf imanla değil akılla da temellendirilebileceğini ve diğer taraftan dinin sırf katı akılla bilinmesinin de her

¹ Michael Pederson ve diğrl, *Akıl ve İnanç: Din Felsefesine Giriş*, Çev. Rahim Acar, İstanbul: Küre Yay., 2006, s. 52-63.

zaman mümkün olmadığını, aklın mütevazı olması gerektiğini, her şeyi çözemeyeceğini, dini konuları kavrayamayacağını belirtir. Dolayısıyla mütevazı bir akılcılığın olabileceğini, katı akılcılığın her zaman din için tek çözüm yolu olmayacağını öne sürmektedir. Eleştirel akılcılık günümüzde felsefi teolojide veya din felsefesinde çok fazla rağbet gören bir yaklaşımdır.²

DİN ve BİLİM İLİŞKİSİ

Din ve Felsefe ilişkilerinde olduğu üzere, bilim ve din ilişkilerinde de, mantıkî olarak, J. M. Yinger'in de belirttiği gibi³, dört imkân mevcuttur: Buna göre söz konusu imkânlar;

- birbirleriyle ahenk içerisinde olabilirler,
- gerçekten özdeş olabilirler;
- birbirlerinden büsbütün ayırırlar ve bu bakımdan aralarında temel bir çatışmaya gitmezler; bilim ve dinin herhangi bir alanda çatışması halinde din bilime üstün ve “yüce gerçeklik” şeklinde addedilebilir veyahut da
- bilim gerçeğin yegâne ölçüsü şeklinde ittihaz edilebilir ve bu son durumda dinin bilimle çelişen hükümleri bilim adına geçersiz sayılarak reddedilebilir.

Bilimle ilişkileri açısından dinî tarihe bakıldığında bu dört durumun da çeşitli örneklerine rastlamak mümkündür. Hatta aynı bir dinin tarihi içerisinde, bu dörtlü pozisyonun çeşitli örneklerinin bulunduğu da şahit olunmaktadır. Meselâ İslâmiyet'te, temelde bilimle din arasında herhangi bir zıtlaşmayı düşünmek mümkün görünmemektedir. Bu anlamda İslamiyeti “bilim dini” olarak nitelemek gerekir. Zira İslamiyet'te yüce Allah'ın en güzel isimlerinden biri “Alîm”dir. Her şeyi bilen mükemmel Tanrının ilminin ve ilminden insanlara vahiy yoluyla lütfettiği bilginin bilimsel gerçekliklerle çatışacağını düşünmek imkânsızdır. Ayrıca, Kur'an'da insanı düşünmeye, gözlem yapmaya ve araştırmaya sevk eden âyetlerin sayısı bir hayli fazladır. “Bilenlerle bilmeyenlerin bir olamayacağı”, “İlim öğrenmenin kadın-erkek her Müslümana farz olduğu”, “Çin' de dahi olsa ilim istemenin gerekliliği”nin ifade edildiği, ruhbanlığın reddedilerek, din konusunda “ruhsat” sahibi bilginlerin içtihadının geçerli olduğunun ifade edildiği İslâm dinini "bilim ve akıl dini" saymak için daha pek çok delil öne sürülebilir. Nitekim İslâm dini bilim dini olduğu için, özellikle ilk dönemlerde bilimin, kültürün ve medeniyetin gelişmesine ne denli büyük imkânlar sağladığı ve bu sayede gerek dinî ilimler ve gerekse müspet bilimler alanında ne kadar büyük gelişmeler kaydedildiği bilinmektedir. Yine Batı'da özellikle Rönesans ve Reforma tekaddüm eden dönemde, İslâm dünyasından alınan etkilerin rolü büyük olup, hatta bunların daha

² Pederson ve diğri, *Akıl ve İnanç*, s. 63.

³J. M Yinger, *Religion, Society and Individual*, 1954, s. 37 vd.

sonra da uzun müddet sürdüğü malumdur. Ayrıca, zamanla İslâm dünyasında dinamizmin kaybolmasına paralel olarak her türlü yenilik ve değişmeye kapalı, şekilci ve taklitçi bir gelenek zihniyetinin nasıl bu dini toplumda yalnızca bir muhafazakârlık fonksiyonuna ittiğine de temas etmek gerekmektedir. Şu halde İslamiyeti yanlış anlayan “pasif zihniyet”in sonuçta onun hükümlerini bir takım “iskolâstik dogmalar”a dönüştürerek, bilim ile dini zahiren de olsa çatışma noktalarına sürüklemelerine şaşmamak gerekir. İşte bu şekildedir ki, meselâ Orta Çağ’da bir kısım müfessirler, dünyanın düz olduğu ve dönmediği kaziyesini dinî inanç temeline oturtmaya çalıştıklarında, aslında onların dönemlerinde yaygın olan bir kanaati dine bağlamaya çalışmaktan ve onu yanlış yorumlamaktan başka bir şey yapmadıkları bugün çok açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Nitekim modern dönemde Batı’da ortaya çıkan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bütün dünyanın yanı sıra İslâm dünyasını da etkisine almaya başladığında benzeri olumsuz tutumların yanı sıra, karşı tutumun taraftarlarını oluşturan modernist hareketin temsilcilerinin, bütün bu bilimsel ve teknolojik keşif ve icatları doğrudan doğruya Kur’an’da bulmak üzere nasıl bir yorum gayreti içine sürüklendikleri de unutulmamalıdır. Hâsılı ilmî tefsir akımının, Batı’da ortaya çıkan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin İslâm ilmi üzerindeki etkisinden kaynaklandığı ifade etmek mümkündür.

Bu durumların pek çok ve çeşitli örnekleri öteki dinlerde ve meselâ Hristiyanlıkta da görülmektedir. Meselâ, Orta Çağ’da St. Thomas için bilim ve din arasında hiçbir çatışma söz konusu değildir. Çünkü ona göre her ikisi de Tanrı’nın birer lütuf ve inayetidir. Modern dönemde Mac Murray de aynı görüşleri öne sürmektedir. Zaten, Batı’da Orta Çağ boyunca bilim, Hristiyan ilminden ibaretti. Buna karşılık XVIII. yüzyılda ortaya çıkan Aydınlanma hareketi klâsik Hristiyanlığın akla uymayan yönlerini reddetti. Ancak o da aklî din denilen ve yine bilimle din arasında tam bir uyum gören, diğer bir ifadeyle akıl adına bilimi din sayan bir anlayışa yöneldi. Gerek A. Comte’un pozitif bilimi din sayan pozitif din anlayışı ve gerekse bilimi yalnızca bir metot değil fakat aynı zamanda bir hayat tarzı olarak gören çağdaş bilimcilik akımı, bilim ve din ilişkileri açısından aynı anlayışı devam ettirmektedirler. Gerçi, ister dinden hareketle bilime yaklaşsın isterse aksi yönde hareket etmiş olsun, bilimle din arasında mutlak uyum görenler, aslında bilim ve özellikle modern bilim ve din arasında ortaya çıkan çatışmanın da farkındadırlar. Ancak onlara göre bu zıtlaşma, aslında modern bilimle dogmatik teoloji arasındadır ve bu durum gerçekte sağlıklı ve gerçek dinin vücûd bulmasına katkıda bulunmaktadır. Din ve bilim arasındaki çatışmayı, onların birbirleriyle ilişkilerinin bulunmadığı düşüncesine dayanarak çözmek isteyenler dinin inanç, bilimin de akla dayandığını öne sürmektedir. Her hâlükârda bütün bunlar, birer uzlaşma gayreti ve çıkış yolu olarak kendilerini göstermektedir. Zira bu durum, Hristiyanlıkta ve

özellikle geleneksel Hristiyanlık ile bilim arasında var olan ciddî zıtlaşmayı ortaya koymaktadır.

Esasen, bilindiği gibi, Batı’da Rönesans ve Reform ve onları izleyen dönemde kendini göstermeye başlayan büyük coğrafi keşifler, sanayileşme ve sosyal değişimler, bilimsel ve teknolojik gelişme ve değişimlere paralel olarak seyretmiştir. Ancak, yine bilindiği üzere, bütün bu gelişmeler ve özellikle de bilimsel ve teknolojik gelişmeler geleneksel, dogmatik ve skolâstik Hristiyan ilmi ile şiddetli bir çatışma ortamında ve onların reaksiyonlarına rağmen gerçekleşmiştir. Dolayısıyla onlar, Hristiyanlığın geleneksel dünya görüşü ve hayat anlayışına karşı yeni bir anlayışı da beraberlerinde sürüklemişlerdir. Böylece ortaya çıkan farklı dünya görüşleri ve bilim anlayışlarının çatışması, sonuçta geleneksel Hristiyan dindarlığının köklü bir biçimde sarsılmasına ve yeni ortaya çıkan modern toplum tipinde hayatın büyük ölçüde Hristiyan muhtevalarından boşalarak dünyevileşmesine yol açmıştır. Bu gelişmeler sadece orada kalmamış; bütün dünyaya ve bu arada yine uzun asırlardan beri geleneksel kalıplar içinde donmuş bulunan İslâm dünyasına uzanmış ve onun dünya görüşü ve hayat anlayışını sarsmıştır. Yaklaşık bir asırdan fazla bir zamandan beri Müslüman toplumların içerisinde gözlenen “eski” ile “yeni” ve “modern” arasındaki çatışma da buradan kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte bu durum belli kültür, medeniyet ve hayat şartları ve anlayışlarında hayatîyet bulan geleneksel dindarlıkların yeni şartlara bir uyumu sürecinden ibarettir. Böyle olduğu içindir ki, hiçbir din aslında ne bilimi ne de teknolojiyi inkâr etmemektedir. Onlar, bilim ve teknolojinin bizatihi “iyi” ya da “kötü” değerlerini içermediğini ve yerinde kullanıldıkları takdirde insanlığın hizmetinde olacağını ancak tersine davranıldığında insan ve tabiatın mahvına yol açacağını, insanı makineye köle haline getirme tehlikesinin bulunduğunu, bu nedenle onlara bir “ruh” ve yeni bir “manâ” vermek gerektiğini bilmekte ve bu anlamda bilim ve teknoloji ile olan ilişkilerini yeniden gözden geçirmektedirler. Hatta bu vesileyle onlar aynı zamanda bizzat kendilerini, kendi manevî temellerini ve tabiat ve toplumla ilişkilerini yoklamak ve belki de durumlarını daha da sağlamlaştırmak fırsat ve imkânını da elde etmektedirler.⁴

Din-bilim ilişkilerine farklı yaklaşım tarzları da bulunmaktadır. Din-bilim ilişkilerinde çok sayıda ayrıntılı tipolojiler olmakla beraber, ana hatlarıyla Ian G. Barbour, bu konuda dünyada otorite sayılan bir bilim adamı olup, dört türlü ilişki belirlemiştir. Din ile bilim arasında çatışma, bağımsızlık veya ayrışma yahut farklılaşma, diyalog, uyum, bütünleşme ve/veya entegrasyon.⁵ Ayrıca daha çok Müslümanlar için bilginin İslamileştirilmesi yani bilginin İslami bir formda nasıl

⁴ Ünver Günay, *Din Sosyolojisi*, İstanbul: İnsan Yayınları, 2003, 6.bs., s.448-452.

⁵ Ian G Barbour, *Bilim ve Din*, İstanbul: İnsan Yayınları, 2004, s. 31-59.

ifade edilebileceği hususu tartışılmaktadır. Bilginin İslamileştirilmesi gerektiğini savunanlar, beşinci bir ilişki tarzını da öne sürülebilirler.⁶ Şimdi bu ilişkileri kısaca ana hatlarıyla açmak gerekirse, çatışmacı ilişki tarzında daha çok bilimsel materyalistler ile dini lafızcular yani dinî metinleri lafzî anlamıyla yorumlayanlar arasında cereyan eden bir çatışma söz konusu olmuştur. Çatışmacı düşünce, bu iki bilgi türünün kesinlikle bağdaşamayacağını, ayrı şeylerden bahsettiğini, özellikle mesela mantıksal pozitivistler dinî bilgi türünün deneye konu olmadığı için reddedilmesi gerektiğini öne sürecek kadar din ve bilimin çatışma halinde olduğunu öne sürmüştür.

Bu iki çatışma daha sonraki bilim adamları tarafından yaratılışçı bilim veya bilimsel yaratılışçılık adı altında bilimin evrimciliğine karşı birleştirilmeye çalışılmıştır. Elbette bilim ve din çatışmasında yaratılışçı aydınlatma konusunda büyük problemler yaşanmıştır. Dolayısıyla bu iki alanı uzlaştırma konusunda daha çok yaratılışçı bilim; yaratıcıyı kabul eden bilim veya bilimsel yaratıcılık yaklaşımlarıyla bu çatışma aşılmaya çalışılmıştır.

İkinci olarak bilim ve dinin bağımsızlaşması, farklılaşması, ayrışması, veya kompartmanlaşması da denilebilecek model bulunmaktadır. Buna göre her iki bilgi dalı da kendi içinde meşrudur ve geçerli bilgi tarzlarıdır. Her ikisinin aydınlattığı konular farklıdır. Dolayısıyla bunları karşı karşıya getirmenin bir anlamı yoktur. Diğer bir ifadeyle her iki alan da birbirinden özerktir. Dinin amacı Tanrıyla bireysel karşılaşma sağlamak, bilimin amacı ise deneysel dünyanın biçimsel düzeni hakkında bir anlayış kazanmaktır. Her iki alan da kendi içinde eşit ölçüde geçerlidir. Yani burada ne çatışma, ne de uzlaşma vardır. Sadece iki alana ayırma şeklinde bir ilişki tarzı söz konusudur. Bilim, nasıl üzerinde dururken din niçin üzerinde durmaktadır.

Diyalog, üçüncü bir din-bilim ilişkisi tarzıdır. Burada da din, bilimin sınır soruları, mesela mebede-mead konusunda fikir ileri sürmekte ve son tahlilde bilim bu alanları izah edemeyip, kâinatın oluşumu, nereye gideceği, nasıl yok olacağı konusunda kesin şeyler söylememektedir. Fizikteki Big bang teorisi veya kara delik teorisi bile her ne kadar dinle uyur gibi gözükse de, bunlar da kesin olmayıp, teoriden başka birşey değildir. Dolayısıyla kâinatın başlangıcı, insanın başlangıcı, yaratılış konularında bilim daha fazla geriye veya daha fazla ileriye gidememektedir. Bu konulardaki nihai sorular büyük oranda cevapsız kalmaktadır. Burada din bilimin boş bıraktığı nihai niçin ve nasıl sorularını cevaplamak yerine varlığın niçin yaratıldığı vb. soruları cevaplamaya çalışmaktadır. Bu cevabında da bilimle diyaloga girebilmektedir. Demek ki nihai soruları cevaplamada din daha üstün bir konumdayken, bilim de dine malumat sağlayabilir. Böylece din doğrudan

⁶ Cafer Sadık Yaran, *Din ve Bilim*, Samsun: Sidre Yay., 1997, s.85.

gözlemlenemeyen şeylerin tasavvurunu elde etmeyi sağlarken, bilim de gözlenen şeylerin tasavvuruna yardımcı olmuş olur.

Dördüncü ilişki tarzını ise uyum, uyuşma, bütünleşme, eklemleme veya uzlaşma şeklinde adlandırabiliriz. Bu modelde din ve bilim ilişkisi özellikle tabii teoloji ve tabiat teolojisi bakış açısı ile değerlendirilmektedir. Hakikaten bilim ve din arasındaki ilişki belki daha modern bilim oluşmadan felsefe tarihinde tabiat felsefesi adı altında ele alınmıştır. Kur'an tefsirlerinde yer yer bilimsel tefsir yapıldığı bilinmektedir. Yine felsefe tarihinde bilimin yapıldığını görmekteyiz. Zaten bilim ve felsefe birbirinden ayrılmadan önce felsefe şemsiye bir bilgi dalı idi. Orada daha çok tabiat felsefesi bilime giden yolu epeyce açmıştı. Dolayısıyla bu uyuşmada tabii teoloji veya tabiat teolojisi çok uzlaştırıcı bir bilgi anlayışını sunmaktadır. Yani Tanrıyı anlarken, Tanrının işaretlerini anlarken tabiatan hareketle Tanrıyı anlamaya çalıştığımız zaman burada bilim ile din uzlaşabilirler. Kur'an-ı Kerim'de de bu uyuşma mevcuttur. Yani aslında Kur'an'ın bilimsel tefsiri büyük ölçüde teoloji yapma merkezlidir. Bu durum bilimle Kur'an'ın ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Kur'an'da çok güçlü bir Natural Theology denilen Doğal teoloji, Beşeri-Antropolojik teoloji, Sosyal teoloji, Tarihi teoloji, İktisadi teoloji, Siyasal teoloji söz konusu olup, farklı bilgi dalları açısından Allah'ın bu alanlardaki tezahürleri, varlığının delilleri, işaretleri açısından bu ilişkiyi görmek mümkündür. Bunun tarihi çok eskiye dayanmaktadır. Ancak modern dönemde de bu isimler konulmadığı için ya felsefe adı altında ya da ilahiyat adı altında bu bilimsel yaklaşımlar gözden kaçırılmış olacaktır. Sosyal teoloji konusunda Türkiye'de ilk defa Şaban Ali Düzgün bir tez çalışması yapmıştır. Batıda ise teoloji yapmanın değişik imkânları değerlendirilmekte ve bilimsel teolojiler şeklinde geliştirilen bir takım akımlar bulunmaktadır. İslam literatüründe de Doğal Teoloji diyebileceğimiz, tabiatan Allah'a gitme yöntemi mevcuttur. Mesela sufiler insan nefisinden hareketle Allah'a gitmeye çalışırlar. "Nefisini bilen Rabbini bilir" ilkesi bunu ifade etmektedir. Bizim Türkçeye kazandırdığımız Kutsal Şemsiye kitabının devamı mahiyetinde olan ve yine tarafımızdan tercüme edilen Melekler Hakkında Söylenti adlı eserinde P. Berger de Antropolojik teolojiyi, yani insanın biyolojik ve ruhi varlığında Allah'ın alametlerini, tezahürlerini gözlemlemeyi önermektedir. Hasan Hanefi'de de antropolojik bir teoloji yapma arayışı görülmektedir.⁷ Aynı şekilde Batıda siyasal teoloji de yapılmaktadır. Genel bir ifade ile Allah'ın krallığını yeryüzünde tesis etmek, mesela i'la-yı kelimetullah, söz gelimi Allah'ın yönetimini yeryüzünde hâkim kılma arayışı bu teolojinin alanına dâhildir. Bizde de bunun tezahürünü halka hizmeti hakka hizmet görme düşüncesinde görmekteyiz. Ancak bizde bu

⁷ Bkz. Hasan Hanefi, "Teoloji mi Antropoloji mi?" Çev. Mustafa Sait Yazıcıoğlu, *AÜİFD*, Cilt 23, s.233-264.

ilkelerin uygulaması bulunmakla beraber, bunların formüle edilmesi yönünde henüz kat'edilecek çok mesafe bulunmaktadır. Yani siyaset bir teoloji yapma aracı kılınabilir. Başka bir ifade ile siyasetten, yönetimden Allah'ın varlığına doğru bir gidiş yapılabilir. Bu konuda arayışlar bulunmaktadır. Buna Political Theology denilmektedir. Yani bir kral varsa tanrı da vardır. Bir melik varsa onun tebaası da vardır. İslamiyet'teki Allah'ın el-Melik sıfatı da bunu ifade etmektedir.

Aynı şekilde bir iktisadi teolojiden, bazı eserlerde ifade edildiği şekliyle ilahi ekonomiden söz etmek gerekmektedir. Bu eserlerde Allah'ın Rezzak sıfatının nasıl tecelli ettiği veya Allah'ın piyasayı nasıl kontrol ettiği incelenmektedir. Mesela Şerafettin Gölcük bir makalesinde narh koymayı, enflasyonu Allah'ın el-Kabız ve el-Basit isimleriyle açıklamaktadır. Hatta peygamber efendimizden narh koyması istendiğinde o, "ben nasıl narh koyayım, narh koyan Allah'tır" demektedir. Öte yandan Medine pazarının serbest bir pazar olmasını sağlamıştır. İşte bundan hareketle İslam ekonomisinin serbest pazar ekonomisine yakın olduğu söylenmektedir. Dolayısıyla Allah'ın Rezzak sıfatı nasıl tecelli ediyor? İlahi ekonomi nasıl işliyor? Ekonomide Allah'ın tezahürleri nasıldır? Enflasyonda Allah'ın rolü var mıdır? Narh koyma Allah ile nasıl irtibatlandırılabilir? Sorularının yanıtını arama girişimi bir iktisadi teoloji yapmayı mümkün kılmaktadır. Sabahattin Zaim İslam ekonomisinde Homo İslamucus'u geliştirme konusunda bazı fikirler ileri sürmüştür. Ancak bu fikirler daha çok İslam ekonomi bilimini geliştirme çabası olarak düşünülmelidir. Bunun dışında bir de iktisadi teolojiye yani bilimsel bir kelam türü olabilecek bir teolojiye de ihtiyaç vardır.

Bu bağlamda başka bir bilgi alanı da hukuk teolojisidir. Allah'ın şeriatı, şer-i şerifleri diğer hukuklardan farkı ve bunun hukuk ve teolojiyle bağlantısını kurmak gerekmektedir. Bu amaçla şeriatın maksatlarından hareket edilerek, mekasıdu'ş-Şeria'dan Allah'ın varlığına gitme yolu izlenebilir. Bu şekilde bir teoloji yapmak mümkündür. Zira dinin kendisi zaten hukuk demek, kanun demektir. Esasında Cebrail'e, "ilahi yasayı getiren" anlamında namus şeklinde de adlandırma yapılmaktadır. Namusun da nomostan geldiği söylenmektedir. Ancak dini, hukukla sınırlandırmak da doğru değildir. Onun maneviyat yönü, akaidi, ahlaki ve daha çeşitli boyutları bulunmaktadır. Belki Yahudilik için bu durumun biraz daha geçerli olduğu söylenebilir. Hatta Yahudilik için hukuk anlamına gelen kelime ile Law kelimesi ile isimlendirme yapıldığı da görülmektedir. Burada Law şeriatı yani Tevrat'ı ifade etmektedir.

Din, Bilim ve Felsefe İlişkileri

Felsefe bilim ilişkisi incelendiğinde, başlangıçta bilim için felsefenin bir şemsiye olduğu görülecektir. 19. yüzyıldan sonra yahut aydınlanmadan sonra bilimler teker teker felsefeden bağımsızlık kazanmıştır. O yüzden felsefenin bilimlerin babası olduğu söylenegelmiştir. Felsefe bilginin ve gerçekliğin en genel özelliklerini anlama çabası olarak bilimsel bakışı da içermekteydi. Son yüzyıllarda ayrılmış olsalar da, tam anlamıyla koştukları söylenemez. Felsefe bilimselleşip deneyselleşmiş, olgulara daha çok dayanmış ve bilimden yardım almıştır. Bilim ise önermelerini kurarken rasyonel tutarlılığı her zaman gözetmiştir. Bir de üçünün ilişkisi, yani din-bilim-felsefe ilişkisinde esas aktör sayılan bilgi dalları, teoloji, tabiat bilimleri ve rasyonalist felsefe olmuştur. Aslında bu üç bilgi kümesinin veya kıtasının daha özel bilgi dalları teoloji -ki buna hususi tanrı bilimi de denebilir- ve tabiat bilimleridir. Hatta tabiat bilimleri, bilimlerin omurgası olarak görülmüş, bilhassa fizik en kesin tabiat bilimi kabul dilmiştir. Onun yanında biyoloji, kimya gibi genel doğa bilimleri ve botanik, zooloji ve mineraloji gibi daha özel bilimler bulunmaktadır.

Teoloji yapmanın çok sayıda imkânları olduğu da muhakkaktır. Esasen gerek tefsir tarihinde gerekse felsefe tarihinde teoloji yapılmış, nitekim isimleri konmamış; felsefe veya kelim adı altında çalışmalar yürütülmüştür. Mesela İslam'ın Meşşai okulu, Kindi, Farabi ve İbni Sina'nın da birer felsefi teoloji yaptıkları görülmektedir. Tıpkı Eşari Okulu, Maturidi okulu, Mutezili okulu gibi bunlar da birer kelami okul sayılabilir. Yani son tahlilde İbni Sina ve Farabi felsefeden ziyade teoloji yapmışlardır. Bu nedenle din felsefesi belki biraz kelam şemsiyeli gibi gözükse de, aslında din felsefesinin çok genel bir bilgi dalı olarak kelamı, tasavvufu, Meşşai felsefeyi (onu ayrı bir İslam felsefesi olarak düşünürsek) Meşşai okulu, İşraki okulu ve hatta daha genel bir bakış açısıyla bizzat tasavvuf, kelam ve İslam felsefesini içine alan dallarını İslam'ın özel din felsefeleri olarak değerlendirmek gerekmektedir. Dolayısıyla mukayeseli düşünülerek diğer dinleri de buna katmak gerekir. Böyle olunca da din felsefesinin daha kapsayıcı bir şemsiye olduğu görülmektedir. Bazı ilahiyatçılar, kelamcılar din felsefesini kelam ile ilişkilendirme ve kelam çatısı altında kabul etme eğilimindedirler. Yani başka bir deyişle kelamın felsefe olduğunu ifade etmiş olmaktadırlar. Kasım Turhan'ın Türkçeye çevirdiği, H. Austryn Wolfson'ın Kelam Felsefeleri kitabı bu anlamda dikkat çekmektedir. Biz de aslında kelam, tasavvuf ve hatta fıkıh usulünün de çok ciddi bir felsefe olduğunu iddia ediyoruz. Bunlara İslam'ın özel din felsefeleri demenin daha isabetli olacağı kanaatindeyiz. Bu bağlamda kelamın bir bakıma İslam'ın bir din felsefesi olduğunu belirtmek gerekir.

Din ve Modern Bilim

Batılı modern bilim, felsefeden koptuğu gibi dinden de büyük bir kopuşu temsil etmektedir. Geleneksel bilim ile modern bilimi birbirinden ayırmak gerekir. Geleneksel bilim büyük ölçüde metafizikten başlayarak tabiata doğru yönelirken, modern bilim daha çok tabiattan, ihtiyaç duyarsa, metafiziğe doğru, bazen metafiziği eleyerek, yok ederek tabiata sıkışmış bir bilim anlayışı gibi görünmektedir. Bu nedenle ilim ve bilim kelimelerini, âlim ve bilgin kelimelerini geleneksel bilim ve modern Batı bilimi kelimelerini yerinde kullanmakta fayda vardır. Bunlar sadece birer tercüme meselesi olarak görülmemelidir. Aralarında derin felsefi ayrımlar bulunmaktadır. Mesela ilim İslam medeniyetinin bir kavramı iken, bilim denildiğinde pozitif bilim kastedilir ve daha çok modern batılı bilim anlaşılır. Bunları kullanırken dikkatli olmakta fayda vardır. Yine âlim veya bilgin derken de dikkatli olmak gerekir. Ayrıca bir de bilimsel ve bilgisel otoriteleri de bu çerçevede aydınlatmak gerekmektedir. Mesela hakîm, âlim ve ârif farklı kavramlardır. Böylelikle İslam dünyasının üç büyük otoritesi vardır. Hakîm olayların, olguların hakikatini bilen, her zaman sebeplilik göstermese bile hikmeti vurgulayan, hikmetini bilen kişidir. Ama kendisi bilim, felsefe ve dinin üçünü birlikte kullanarak eşyanın hakikatine ulaşmaya, yerli yerince anlamaya ve ona göre davranmaya çalışır. Âlim büyük ölçüde olayları sebeplilik analizine tabi tutan kişidir. Kanıt ve belgeye dayalı, sebepleri göstererek izah eden kişidir. Bu açıdan âlim ile bilim adamı veya bilgin büyük ölçüde örtüşüyor. Modern bilim adamı da öyledir. Yani sebep sonuç ilişkisi göstererek olayları inceleyen kişidir. Ârif ise genellikle Billah kelimesi ile kullanılarak Arif-i Billah şeklinde ifade edilir. Arif Allah ile doğrudan bir keşif bilgisiyle Tanrı'yı tanıyan kişidir. Onun belki bilimle fazla bir ilişkisi olmayabilir. Öte yandan âlim veyahut bilim adamı İslam dünyasındaki âlim ve Modern dünyadaki bilim adamı sebeplilik analizi yapma konusunda aşağı yukarı aynı biliş tarzına sahiptirler. Ama Modern Bilim daha çok aşağıdan yukarıya doğru bir sebeplilik, geleneksel âlim ise yukarıdan aşağıya doğru bir sebeplilik analizine yönelir. Aradaki temel fark budur ve daha çok Modern bilim adamı yukarıyı aşağıdan yansıtmaya çalışır ve büyük ölçüde metafiziğe yönelmez, onu gerçek bilim kabul etmez.

Modern Batılı Bilimin özel karakteristikleri ise şunlardır: Bu bilim materyalist, pozitivist, evrimci ve dualisttir. Burada kastedilen dualizm Descartes'ın kartezyen dualizmi anlamında olup varlığı kişisel varlık olarak gören, buna göre ayırım yapan demektir. Descartes'a göre gerçek varlık düalizme tabidir. Gerçekliği ikiye bölmesi çok büyük bir kırılmayı işaret etmektedir. Zira geleneksel dünyada maddi ve manevi, ruh ve beden birbirleriyle sıkı bir ilişki içinde hatta birbirine geçmiş olarak düşünülmekteydi. Descartes ilk defa kartezyen dualizminde bunların arasını açmıştır. Descartes aslında ateist bir filozof değildir. Batılı bilim

aynı zamanda sekülerist, dünyevi, naturalist (yani tabiatı esas alan), hümanist (insanı merkeze koyan) ve en önemlisi de belki bilim yapanların çok fark edemedikleri fakat dışarıdan bakanların gördüğü redüktivist yani ircacı veya indirgemeci olmasıdır.⁸ Ya yüksek hakikatleri daha düşük hakikatler kabul etmek veyahut da belli bir gerçeklik alanının öbür gerçeklik alanını kendi tekeline almasına redüksiyon ve ya ircacılık denilmektedir.

Seyyid Hüseyin Nasr'a göre, ircacılık veya indirgemecilik ruhun nefse, nefsin biyolojik faaliyete, canlılığın cansız maddeye ve cansız maddenin de hareketleri ölçülebilen ve nicelleştirilebilen saf niceliksel parçacıklara veya enerjiye indirgenmesi demektir.⁹ Modern Bilim büyük ölçüde materyalist, pozitivist ve evrimci bir yaklaşıma sahiptir. Bu arada İslam'da bilimin ve felsefenin dinamizmini Kur'an'dan aldığını İslam Bilim ve Felsefe tarihçileri ifade etmektedirler. Hakikaten düşünceyi yönlendirmede Kur'an felsefe yapmaya, düşünmeye ve bilim yapmaya çok büyük bir hız kazandırmış, teşvik etmiştir. Bu bakımdan Yunan Felsefesi tercüme edildiğinde İslam Felsefesinin geliştiği anlayışı isabetli değildir. Zira tercüme için de bir altyapı gerekir. Üstelik tercüme, ithal etmek için değil özgüvenin bir sonucunda yapılmıştır. Yani Yunan Felsefesi merakla ve özgüvenle tercüme edilmiş ve tercüme edilirken de İslamlaştırılmıştır. Tıpkı batının İslam Felsefesini batıya nakledeken Hristiyanlaştırması veya İslami boyasını üzerinden atması, onu budaması gibi. İbn-i Haldun bu güveni yansıtan, biz başka inanç gruplarıyla, diğer eksenlerle, savaş alanlarında belki şurada burada yenilebiliriz. Ama asla düşünce anlamında yenilebileceğimize ihtimal vermiyorum şeklinde bir ifade kullanmaktadır. Dolayısıyla başkalarının da ne düşündüğüne yönelen merak, bilimsel ve sosyal beceri ile tamamlanınca çevirilerin yapıldığı anlaşılmaktadır. Yine İran ve Hint düşüncesini tanımanın yanısıra, akılcılığı da tanıma güdüsü Yunan felsefesinden çevirileri teşvik eden başka bir nedendir. Rakip düşünceleri bilmek tanımak da çevirileri teşvik eden diğer bir olgu olmuştur. Hatta bundan dolayı, İbn Sina'nın Latince bildiği, Yunanca bildiği belirtilmektedir. Zira o dili bilmeden bu kadar litaratüre vakıf olması düşünülemez. Oysa kendi dönemindeki mevcut bütün bilgi birikimini tükettiği söylenebilir. Bunları ihata ettikten sonra kendi düşüncesini inşa etmesi söz konusu olmuştur. Ancak bu hususta cevap bekleyen sorular bulunmaktadır. Felsefe eserleri ne zaman tercüme edilmeye başlanmıştır. Bunlar böyle bir alt birikimin söz konusu olduğu bir dönemde mi gerçekleşmiştir? Zira İslam ümmetinin, bir selef anlayışı vardır. Mesela, Mutezileye karşı bile bir direnci

⁸Cafer Sadık Yaran, *Din ve Bilim*, Samsun: Sidre Yay., 1997, s.120.

⁹Seyyid Hüseyin Nasr, *Genç Müslümana Modern Dünya Rehberi*, Çev. Şehabettin Yalçın, İstanbul: İz Yay., s.156.

vardır. Böylece Mutezileye karşı direnen bir toplumda bir özgüvenden bahsetmek ne kadar doğru olur?

İslam'da bilimin tarihi anlatılırken bunun Kuranî temellerine de dikkat çekmek gerekmektedir. Bilhassa tefsir ilminde mesela “Biz yeri göğü insana musahhar kıldık?” ayetinin tefsirini yapabilmek için evvela tabiatı tanımak gerektiği, dolayısıyla bilimsel gelişme ve verilerden destek alınması gerektiği belirtilmektedir. Kur'an-ı Kerim elbette Teoloji yapmakta, fakat Teoloji yaparken de tabiata büyük ölçüde atıflar yaparak tabiatın işleyişine dair bilgiler vermektedir. Bu bilgilerle Allah'ın varlığını ispat hedefi bulunmakla birlikte, bilimle, hatta modern bilimle çatışmayacak bilgiler de verilmektedir. Dolayısıyla İslam'ın, bilimi Kur'an'ın bu tahrikinden dolayı geliştirdiğini iddia etmek yanlış olmayacaktır. Batıda da bilim büyük ölçüde tabiata egemen olmak, tabiata hükmetmek için yapılmıştır. Ancak İslam'ın tabiata hükmedişyle, batıların tabiatı sömürmesi veya tahakkümü arasında nasıl bir fark bulunduğu da dikkat etmek gerekir. Mesela Said Nursi'nin manevi tefsir, bilimsel ve sosyolojik tefsir yaptığı iddia edilse de, esasında işari tefsir yaptığı söylenebilir. Oysa kendinden önceki birçok âlim gibi sosyal teoloji, tabiat teolojisi, 20. yüzyılda çok gelişen tabiat bilimleri ışığında bir Kur'an tefsiri gibi, tabiat bilimi yapmak yerine, tabiattan Allah'a giden bir teoloji yaptığını, bir Kelam yaptığını, hatta onun düşüncesinin Kelam sistemine daha çok uyduğunu görmekteyiz. Dolayısıyla kelama hizmet edecek şekilde bilimlere yöneldiğini ifade edebiliriz. Öte yandan İslam biliminin üç tane ön şartından söz edilmektedir. Evvela İslam bilimi, cinsiyeti, dini, dili vb ne olursa olsun bütün insanlığa açık bir dine dayanmıştır.¹⁰ İslam bilminde bilim, kimsenin tekelinde ve kimsenin ihtiyacına matuf olmamıştır. Bilim faaliyet, bilimsel yöntemlerle ve sadece deney değil ayrıca sistematikleştirme çabası olarak da görülmüştür. Bu nedenle her bilimsel görüş ve yaklaşım aynı zamanda yeni bir teori, farklı bir teori olarak görülmüştür. Bu durum günümüzde de geçerlidir. Bilimsel çaba, bilgileri sistematik bir şekilde sunma çabasıdır. Yani asgari şart olarak, felsefi bakımdan, mantiki fikir tutarlılığının bulunup bulunmadığı, sistematik olup olmadığı, yani elma ile armudu birbirine karıştırıp karıştırmadığı, incelediği olguları iyi tasvir edip etmediği hususları mühimdir. Bunların sağlandığı bilimsel çalışmayı görüşüne katılmasak bile bilimsel çaba olarak görmek gerekir. Bu nedenle bilimde sistematikleştirme ve olgular arasında bağlantı kurma çabası çok önemlidir. Bu çaba İslam bilimlerinde de bulunmaktadır. İslam'da bilim, hem fert hem de toplum için yararlı ve önemli görülmüştür. Bilim hiçbir dönemde kesinlikle değerden bağımsız olmamıştır. Bilim adamları çalışmalarında değerden bağımsız gibi olsalar bile, hâsıl ettikleri bilimin kullanımı mutlaka değere bağlı olmuştur. Bilim

¹⁰Cafer Sadık Yaran, *Din ve Bilim*, Samsun: Sidre Yay., 1997, s.120.

insanlara ahlak öğretmemektedir, Tarihi anlamamakta, tarih yapmamaktadır. Bilim bu bakımdan iyi bir hizmetçidir, ancak iyi bir efendi değildir. Günümüzde de artık bilime bu gözle bakmanın daha doğru olacağına ve bilim üstü bir yaklaşımla bilime yaklaşmanın daha doğru olacağına dair görüşler ağırlık kazanmaktadır.¹¹

Modern Bilim, Değer ve Evrim

Bilim adamları değerden bağımsız, yani ahlâkî yargılardan uzak bilim taraftarıdır. Buna rağmen bilim adamları bilim yaparken belli bir ilkedен, ahlâkî kaygıdan uzak değildirlen. En azından bilim adamı, bilim yaparken değerlerden uzak gözükse de, bilimin, hizmet ettiği amaç bakımından değer yüklü olması kaçınılmazdır. Ancak bilim adamı bilim yaparken belki hakikate bir pencere açmak istese de, dışarıdan bakıldığında çoğu bilim adamı, bilhassa modern bilim adamları, hakikat i tekellerine almaya, daha büyük hakikati daha alt ve küçük hakikatlerle aydınlatmaya çalıştıkları için indirgemecilikle malüdürlen. Bu arada esas tartışmaya neden olan husus, modern bilimin tabiatında deneycilik ve pozitivistizmin bulunmasıdır. Pozitivistizm günümüzde çok fazla eleştirilmektedir. Bu bağlamda bilimden ziyade, bilimciliğin eleştirildiği görülmektedir. Pozitivistizmin bilimciliği, dine karşı bilimi dinin yerine koyma gayesi gütmektedir.

A. Comte'un pozitivistizminin diğen bir ismi Scientism yani bilimciliğdir. Bilimi en yüksek değer görmektedir. Hatta sekülerleşme teorisinde de ne kadar çok bilim o kadar az din tasavvuru vardır. Buna göre, Modern bilim ilerledikçe din gerileyecek, hatta yok olacaktır. Pozitivistlerin gelecek tahmini bu şekildedir. Tarihsel süreç dikkate alındığında, bu düşüncenin geçerliliğini korumadığı görülmektedir. Peki, bu bilimsel yöntemler dinde yok mudur? Bu şekliyle deneycilik ve pozitivistizmin değil, ancak pozitif yaklaşımın, dinde bulunduğu söylenebilir. Hz. İbrahim'in Allah'ın ölülerini nasıl dirilttiğini öğrenmek istemesi ve Hz. Musa'nın Allah'ı bizzat görmek istemesi buna örnek verilebilir. Bu örnekleri dini düşüncede pozitif, deneysel düşünce olarak nitelendirmek mümkündür. Yani din buna açıktır. Öyleyse dinde pozitivistizm yok, ama pozitif düşünce, rasyonalizm yok ama rasyonel düşünce mevcuttur denilebilir.

Materyalizmin evrimciliği doğurduğuna dair görüşler bulunmaktadır. Esasen evrimciliğin, yaratıcıyı devreden çıkarmak suretiyle, materyalizme yol açtığı görülmektedir. Evrimciliğin adını Darwin koymuş olsa da, ondan önce de evrim anlayışı mevcuttu. Dolayısıyla evrimciliği ana felsefe kabul edebiliriz. Materyalizm onun çocuğu olup, pozitivistizm, materyalizmin biraz daha incelmış şeklidir. En ince şekli de sekülerizmdir. Ancak sekülerizmin ateizmden ziyade dünya işlerine, dünyaya doğru bir yönelme olduğunu belirtmeliyiz. Kelamcılar şu üç cereyanı, inkârcı cereyan olarak tartışmaktadırlar: Materyalizm, pozitivistizm ve evrimcilik.

¹¹Cafer Sadık Yaran, *Din ve Bilim*, Samsun: Sidre Yay., 1997, s.120.

Bunlara ancak biyolojik teoloji yaparak yaklaşmak gerekir. Mesela Darwin'i incelediğimizde, Darwin aslında Türlerin Kökeni çalışmasını, Allah'ın yeryüzündeki yaratmasındaki ihtişamını görmenin ne kadar güzel bir şey olduğunu ifade ederek bitirmektedir. Fakat delilleri, türlerin birbirini ürettiği şeklinde ortaya koymuştur. Esasen ateist olan Alfred Wallace'nin de aynı bulgulara ulaştığı, o kitabını yayınlacağı sırada Darwin'in kitabını yayınladığı ifade edilmektedir. Ateist evrimciler tarafından Darwin ön plana sürülmüştür. Yani teori Wallacism iken, böylece Darwinizm olmuştur.

Bugün üç tür evrimcilik söz konusudur. Biri yaratılışçı evrimcilik, ikincisi doğrudan yaratma, üçüncüsü ise sırf evrimciliktir.¹² Ateist evrimcilik, yaratıcıyı devreden çıkarmaktadır. Yaratılışçı evrimcilikte yaratıcının dahil hesaba katılmaktadır. Doğrudan yaratma ise evrimsiz yaratmayı kabul eden görüştür. İslam dünyasında daha çok bu üçüncü görüş paylaşılmaktadır. Böylece evrim ve din ilişkisinde de bilim din ilişkisinde de bu sınıflandırma önemli bir turnusol kâğıdıdır. Yaratılışçı bilimciliğin, çatışmayı gidermeye çalışan görüş olduğunu ifade edebiliriz. Yine yaratılışçı evrimciliğin temelde Allah'ın yaratıcılığına karşı çıkmadığı görülmektedir. Ayrıca bu yaratılışçı evrimciler de dünyanın yaşlı olup olmamasına göre genç dünya yaratılışçıları ve yaşlı dünya yaratılışçıları diye ikiye ayrılmaktadır.¹³

İslam bilim anlayışında ise, Allah-u Teâlâ'nın yoktan var etmesi söz konusudur. Yaratıcı türleri ayrı ayrı yaratmıştır. Ancak yaratılışçı evrimciliğin de mümkün olabileceği düşünülebilir. Çünkü yaratıcıyı devreden çıkarmadan, Allah-ü Teâlâ'nın yaratırken bir evrime uymuş olması mümkün görünmektedir. Altı günde yaratma da bu bağlamda izah edilebilir. Bu yaratmanın niçin altı günde gerçekleştiği sorusuna gelince, bu konuda Yahudilerin dünyanın genç olduğu, yani yaşlı bir dünyaya sahip olmadığımız düşüncesi isabetli görünmektedir. Mesela günümüzde Yahudi takvimlerinde Hz. Âdem'den beri yaklaşık 5 bin 750 yılında olduğumuz belirtilmektedir. Çok yaşlı bir dünyamızın olmadığı iddia edilmektedir. Bazıları da güneş sisteminin 4.5 milyar yıldır var olduğunu, yeryüzünde hayatın, insan hayatının da, en iyimser tahminlerle on binlerce yıl olduğunu ileri sürmektedirler. 2 milyon yıl diyenlerin yanısıra 15 milyar yıl diyenler de vardır. Dünyanın yaşı ve nasıl başladığı konusunda bilim, daha fazla ileriye gidebilir. Bu konuda kutsal kitaplarda bilimden daha güvenli bir bilgiye sahip değiliz. Dünyanın yaratılışı ile ilgili ve zamanıyla ilgili birçok bilgiye geriye dönük tarih tahmini veya tahmini tarih demek gerekir.¹⁴ Yani kesinlik yoktur. Mevcut fosiller Karbon 14

¹² Peterson ve diğrl., *Akil ve İnanç*, s.359.

¹³ Tayfun Atay, *Din Hayattan Çıkar*, İstanbul: İletişim Yay., 2008, s. 145.

¹⁴ Bozkurt Güvenç, *İnsan ve Kültür*, İstanbul: Boyut Yay., 2011, s.102.

metoduyla incelenmekte ve sonuçlar yıllara yansıtılmaktadır. Oradan geriye dönük bir zaman çıkarılmaya çalışılmaktadır.

Mehmet Bayraktar İslam'da Evrimci Yaratılış Teorisi adlı eserinde İbn-i Haldun, Cahız ve İhvanı Safa'nın yaratılışçı evrimci olduklarını ifade etmektedir. Erzurumlu İbrahim Hakkı da yaratılışçı evrimci düşünceye sahiptir.

Öte yandan kimileri ya evrim ya da ensest ilişki arasında tercih yapılmazsa konunun izah edilemeyeceğini iddia etmektedir. Bu konuya da değinmekte fayda vardır. Bu konuda çok ısrarlı görüş ifade edenler bulunmaktadır. Ancak Âdem'den önce insan var mıydı veya türeme nasıldı veyahut da Hz. Âdem'den sonra insanlık nasıl çoğaldı? Kız kardeşle zina edildiğinin düşünülmemeyeceğini iddia ederek evrimi savunanalar bulunmaktadır. Bunlar şimdiki ahlâka aykırı olmasından kaynaklı olarak ensest ilişkiyle çoğalmayı kabul etmeyeceklerini düşünmektedirler. Dolayısıyla ya toptan yaratıldık ya da önce Âdemler vardı veyahut da aileler halinde yaratıldık. Başlangıç böyle izah edilebilir. İslam'da ise, bir nefisten türemeden bahsedilmektedir. Bazıları buna dayanarak ilk türemenin ensest ilişkiyle gerçekleştiğini iddia etmektedirler. Böylece tek bir anne babadan oluşumuz izah edilmektedir. Biz en azından biraz iyimser düşünerek Hz. Âdem'in çocuklarını çapraz evlendirdiğini düşünmekteyiz. Bu bile çelişkilidir. Ancak biz Hz. Âdem şeriatında, buna geçici olarak ve zorunlu olarak izin verilmiş olabileceğini düşünmekteyiz. Öyleyse şeriat ve ahlâka da bir evrimden bahsetmek gerekebilir. Zira İslamiyet, en mütakâmil dindir. Şeriat ve ahlak mahremiyet konusunda en son şeklini almıştır. Bir zorunluluktan giderek uzaklaştırılarak gelişmenin kaydedildiği, yakın akraba evliliklerinin mümkün olduğuna da dikkat çekmek gerekmektedir. Yani yaratılışçılığın ensest ilişkiyi meşrulaştırdığını iddia edenler varsa da Hz. Âdem'in çocukları arasında çok sayıda batında şu sayıda ikiz doğup sonraki süreçte çapraz evliliklerin gerçekleştiği de düşünülebilir. Bunu İsrailiyat olarak telakki edenler de bulunmaktadır. Daha çok İsrailiyatla Nisa Suresi'nin ilk ayetinin açıklandığı ifade edilmektedir. Hz. Havva, Hz. Âdem'in omurga kemiğinden yaratılmıştır. Dolayısıyla onun bedeninden yaratıldı, halbuki ayette geçen minha, nefse atıf yapmaktadır. Nefiste aynı tohum olup eşzamanlı yaratılabilir veya Hz. Âdem'in ruh tohumundan Hz. Havva da yaratılmış olabilir. Belki diğer çocukların birkaçı da yaratılmış olabilir.

Felsefe, bilim ve dinin gayesine yeniden dönülecek olursa, Felsefe daha çok âlem karşısında insanın durumunu ortaya koymaya çalışmaktadır. Yani kâinata bizzat kendisi var olan bir nesne olarak bakıp ona göre bunun karşısında ben ne yapabilirim, buna nasıl hâkim olabilirim? Sorularına cevap aramaktadır. Kur'an'ın sunduğu bakış açısı ise âlemin karşısında benim konumum nedir? Sorusuna aranacak cevapta mündemiçtir. İnsanın konumu nedir? Onu araştırarak ve fakat yine tabiatı inceleyerek Cenab-ı Hakk'ı tanımaya çalışma söz konusudur. Tabiata

yaklaşımında, bilim, insan merkezli felsefe ve Allah merkezli felsefe arasında yaklaşımlar farklı olacaktır. Tabiatın insana amade kılındığı, teshir edildiği söylemiyle modern bilimin tabiata hükmetmek, bilginin güç olduğunu iddia etmek anlayışına varılmıştır. Daha sonra bu anlayış uygulamada teknoloji olarak doğmuştur. Dinde ise tabiattan emanet bilinciyle istifade etmek söz konusudur. Buna hilafet bilinci de denilebilir. Bu konuda Teoloji çeşitlerinden daha önce bahsetmediğimiz tarihi Teoloji devreye girecektir. Mesela İbn-i Haldun'a bazıları bağımsız Teolog derken, bazıları da kendine özgü bir kelamcı demektir. İbn-i Haldun'un yaptığı kelam Allah'ın tarihteki tasarruflarını gözleyerek oradan onun birliğine, takdirinin, tedbirinin, mükemmelliğine bir kapı aralamaktır. Hatta bir çok olayı anlattıktan sonra "Zalike taktirul-azizil-alim" ifadesini kullandığı görülmektedir. Orada İbn-i Haldun'un tarih teolojisi yaptığı söylenebilir. Yine bu çerçevede bir kelamcı olabileceğini ifade etmek mümkündür. Kur'an-ı Kerim'in tarihi kıssalarının hikmeti ışığında tarihte Allah'ın varlığını ispat edecek örnekleri sunma şeklinde bir tarih yapmaktadır. Yoksa asıl amacı tarihi bilgi vermek olup, bilimsel bilgi vermek değildir. Yani Hz. Âdem'in ve insanlığın bir yaratıcı tarafından yaratıldığını, bir insandan yaratılabileceğini, dolayısıyla başlangıç için daha fazlasını bilemeyeceğimiz düşüncesini görmekteyiz.

SONUÇ

Felsefi bilginin kaynağı akıldır. Bilimsel bilginin kaynağı ise duyu organları, gözlem, olgular ve deneydir. Dinin bilgi kaynağı ise vahiydir. Dinin tek bilgi kaynağının vahiy olduğunu iddia etmek mevzuyu sınırlandırmak anlamına gelecektir. Oysa dinin bilgi kaynağının büyük oranda vahye dayandığını ifade etmek daha isabetli olacaktır. Felsefenin bilgi kaynağı ise büyük oranda veya çoğunlukla akıldır. Bilimin bilgi kaynağı ise daha çok duyu organları, gözlem ve olgular ve deneylerdir.

Din-bilim-felsefe ilişkisinde başat aktör kabul edeceğimiz bilgi dalları, teoloji, tabiat bilimleri ve rasyonalist felsefe olmuştur. Aslında bu üç bilgi kümesinin veya alanının daha özel bilgi dallarını kapsadığını ifade etmek gerekmektedir. Teolojiye hususi tanrı bilimi de denebilir. Tabiat bilimleri ise bilimlerin omurgasını teşkil etmektedir. Bilhassa Fiziğin en kesin tabiat bilimi olduğu iddia edilmektedir. Onun yanında biyoloji, kimya gibi genel doğa bilimleri ve botanik, zooloji ve mineraloji gibi daha özel bilimler bulunmaktadır. Felsefe denildiğinde ise akıllara, katı akılcı/rasyonalist felsefe gelmektedir.

Din-bilim ilişkilerine farklı yaklaşım tarzları bulunmaktadır. Din-bilim ilişkilerinde çok sayıda ayrıntılı tipolojiler bulunmaktadır. Ian G. Barbour bu konuda dünyada otorite sayılan bir bilim adamı olup, onun tipolojisinin oldukça isabetli olduğunu ifade etmek mümkündür. Barbour, dört türlü ilişki belirlemiştir. Dinle bilim arasında çatışma, bağımsızlık veya ayrışma (farklılaşma da denilebilir),

diyalog, uyum veya bütünleşme ve/veya entegrasyon (buna uzlaşma da denmektedir). Onun bu dördü tasnifine bir de İslam dünyasında görülen, bilginin İslamlaştırılması yani bilginin İslami bir formda ifade edilebilmesinin imkânını gündemine alan ekolün din ile bilim ilişkisi ile ilgili tasvirini beşinci bir kategori olarak ilave edilebilir.

Din bilim çatışmasında yaratılışçı bilimcilik ile doğal teolojinin, konu ile ilgili farklı bakış açılarının bir ortalaması olması bakımından uzlaşılabilir alanlar olduğu görülmektedir. Din felsefe ilişkilerinde ise bu uzlaşmacı rolü eleştirel akılcılık üstlenmektedir.

KAYNAKÇA

- Atay, Tayfun, Din Hayattan Çıkar, İstanbul: İletişim Yay., 2008.
- Barbour, Ian G, Bilim ve Din, çev. Nebi Mehdiyev, İstanbul: İnsan Yayınları, 2004.
- Berger, P., Melekler Hakkında Söylenti: Modern Toplum ve Tabiatüstünün Yeniden Keşfi, (çev. Ali Coşkun- Nebile Özmen), Rağbet Yayınları, 2012.
- Günay, Ünver, Din Sosyolojisi, İstanbul: İnsan Yayınları, 2003, 6.bs.,
- Güvenç, Bozkurt, İnsan ve Kültür, İstanbul: Boyut Yay., 2011.
- Hanefi, Hasan, “Teoloji mi Antropoloji mi?”, çev. M. Sait Yazıcıoğlu, AÜİFD., C. XXIII., s. 233-264.
- Nasr, Seyyid Hüseyin, Genç Müslümana Modern Dünya Rehberi, Çev.: Şehabettin Yalçın, İstanbul: İz Yay., 1998.
- Pederson, Michael-Hasker, William-Reichenbach, Bruce- Basinger, David, Akıl ve İnanç: Din Felsefesine Giriş, Çev.: Rahim Acar, İstanbul: Küre Yay., 2006.
- Pederson, Michael-Hasker, William-Reichenbach, Bruce- Basinger, David, Din Felsefesi: Temel Metinler, Çev.: Rahim Acar, Nebi Mehdiyev, Osman Baş, Hümeyra K. Özturan, İstanbul: Küre Yay., 2013.
- Yaran, Cafer Sadık, Din ve Bilim, Samsun: Sidre Yay., 1997.
- Yaran, Cafer Sadık, Din Felsefesine Giriş, İstanbul: Rağbet Yay., 2010.
- Yinger, J. M., Religion, Society and Individual, London: Macmillian, 1954.

PIYANO ÖĞRETİMİNDE TEKNİK VE SES İLİŞKİSİNE DAİR BİR İNCELEME

A RESEARCH OF TECHNIQUE AND SOUND RELATIONSHIP IN PIANO EDUCATION

Serhan KÜNGERÜ*

Geliş Tarihi: 16.10.2015
(Received)

Kabul Tarihi: 10.06.2016
(Accepted)

ÖZ: Bu araştırmada piyano tekniğinin ve elde edilen tınının en başından itibaren beraber geliştirilmesi gereken faktörler olduğu ve ses tonunun öncelikle beyinde oluşturulduktan sonra tuş üzerinde parmaklarla aranması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması ve çözümü ile pek çok meşhur piyano hocasının ya da piyanistin bu metotla hareket ettiği ve tekniği müzik için araç olarak kullandıkları kanısına varılmıştır. Piyano üzerinde güzel bir ses tonuna sahip bir piyanist zaten teknik rahatlığa da sahiptir, aksi takdirde bu yaptığını başarması mümkün değildir. Bir piyanistin güçlü bir tekniğe sahip olması son derece önemli bir unsurdur; mesela parmakları daha fazla açarak ya da üst kolun ağırlığını ekleyerek piyano çalmak son derece rahatlatıcı ve etkilidir. Nota edisyonunda var olan parmak numaraları ya da nasıl bir hız ve güçle tuşlara basılacağı otomatik bir işlemdir ve pratikle gelişir. Bu işlemde var olan görsel izlenimin algılanıp uygulanması sanıldığı gibi kaslarla değil beyin tarafından gerçekleştirilir. Müzik ise öncelikle beyinde (iç duyum) duyulması gereken ve bu karar alındıktan sonra tuş üzerinde uygulanması gereken bir unsurdur. Bu araştırma, bütün bu hususlar hakkında bilgi vermekte ve piyano eğitimcilerine ya da öğrencilerine ışık tutma amacını yürütmektedir.

Anahtar Kelimeler: Piyano, teknik, tını, merkezi sinir sistemi.

ABSTRACT: On this research it is explained that the piano technique and sound are the factors which must be developed from all the beginning and that the sound must be searched on the keys with the fingers only after it is formed in the brain before all else. On the research with the collection of data and analysis it is mentioned that many famous piano teachers or pianists acted with this method and used the technique as means for the music. A pianist who has a beautiful sound at the piano obviously has a technical comfort because otherwise there is no possibility for him to succeed on that. It's a very important element that a pianist has a strong technique; for example playing the piano with longer fingers or the help of the upper arm is exceedingly soothing and effective. The finger numbers on the note edition or pressing the keys with how much power or speed is an atomized process and develops with the practise. The perception and application of the visual impression which exists in this process is realized not by the muscles as thought but by the brain. The music is an element which must be heard inside the brain before all else and be applied on the keys after the decision is made. This research gives information about all those questions and aims to enlighten the way of the piano pedagogists and the students.

Keywords: Piano, technique, timbre, central nervous system.

* Yrd. Doç., Trakya Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, serhankungeru@trakya.edu.tr

GİRİŞ

Piyanonun gelişim süreci 18. yy.'ın başlarında Bartolomeo Christofory'nin çekiç mekanizmasını tuşlu çalgılara uygulaması ile başlamıştır. İsmi forte-piano olan bu enstrüman daha önceki tuşlu çalgılara göre oldukça farklıydı çünkü tuşa basım şiddetine göre ses vermekteydi. Zaman içerisinde çalgının ton kalitesi daha büyük bir önem kazandı ve piyanistler ve piyano hocaları bu konuda çok sayıda teknik beceriler geliştirdiler. Amaçları piyanonun olanaklarını daha fazla kullanmaktı ve bunda da başarılı oldular.¹

18.yy.'da yapılan ilk piyanolardan sonra zamanla daha iyi piyanoların yapılması ile daha önce parmak vuruşuna dayalı olan dokunuşun yetersiz hale geldiği görülmüştü. Bestecilerin talep ettiği daha orkestral ve ifadeli yaklaşım yeni tuşa basım teknikleri doğurmuştu. Piyano için eskiye göre daha iyi teknik isteyen eserler vardı ve piyanistlerin yükü artmıştı. Eski okulların temsilcileri ne kadar dirense de piyanoyu kolun ağırlığıyla çalan piyanistler ortaya çıkmıştı. Beethoven'in, Chopin'in ya da Liszt'in güçlü sanatsal fikirler içeren eserlerini devrim piyanistleri bu yeni tekniklerle daha iyi seslendirdiklerini dile getiriyorlardı.² Bu arada özellikle 19. Yüzyılın büyük bir kısmı tekniğe aşırı önem verilen bir dönem oldu. Fakat Chopin, Liszt ya da dönemin pek çok büyük bestecisi piyanonun teknikten ibaret görülmemesi gerektiğini, teknik gelişimin müzik için var olduğunu ve piyano çalanların öncelikle ne çaldıklarını dinlemeleri gerektiğini tavsiye ettiler. 19.yy.'da yaşanan onca tartışmaya rağmen geliştirilen modern metotlar sayesinde özellikle 20.yy.'da piyano eğitimi bilimselleşmeyi başardı.³

Piyano öğretiminde öğrencilerin teknik becerilerin geliştirilmesi amacı sadece onların parmaklarının hızlanıp kuvvetlenmesi için değildir. İcra edilen eserlerin müzikal ifadesinin geliştirilmesi asıl amaç olmalıdır. Teknik gelişim uzun yıllar boyunca hep müzikal gelişimden ayrı tutulmuş, piyano çalan öğrenciler gözlerini adeta tavana dikerek saatlerce egzersizler çalmışlar, çaldıklarını dinlememişler ve dikkatlerini sadece parmak çalışmasına yönlendirmişlerdir. Fakat 20.yy'da piyano öğretiminin geldiği nokta teknik ve müzikal gelişimin beraber yürütülmesi zorunluluğudur. Öğrenci bir Hanon egzersizi çalarken bile ne çaldığını dinlemeli, müzikal çizgiler oluşturmalıdır. Piyano tekniği nota üzerindeki legato ya da forte gibi terimleri karşılamaktan çok daha geniş anlamlar içerir. Teknik, müzikal ifadeye açılan kapıdır. Teknik gelişimin müzikal gelişime hizmet etmesi kaçınılmazdır ama tabii ki teknik çalışmalarda önemlidir ve kendi prensiplerine

¹ George Kochevitsky, *The Art of Piano Playing*, Summy-Birchard Music, 1967, s.1-18.

² George Kochevitsky, *a.g.e.*, s.1-18.

³ George Kochevitsky, *a.g.e.*, s.1-18.

sahiptir. Muhakkak ki bir piyano hocası öğrencisine piyano başında nasıl oturacağını, hangi hareketlerle çalacağını, nasıl pozisyon alacağını, teknik zorlukları nasıl aşacağını öğretmek durumundadır. Ama eğitimcinin öğrencisine aşılması gereken en önemli unsur bütün bu çalışmaların ve onlar sayesinde elde edilen teknik beceri ve stilin müziğe hizmet etmesi gerekliliğidir.

MATERYAL ve YÖNTEM

Uzun zaman boyunca piyano eğitiminde teknik baş unsur olarak görülmüş ve öğretim hep teknik temelli yapılmıştır. Hâlbuki bilimin ilerlemesi ile birlikte iyi piyano çalmanın sırrının kaslarla değil merkezi sinir sistemi ile ilgili olduğu kanısına varılmıştır. Bir piyano eğitimcisinin dersini yürüttüğü çalgının teknik ve ses ilişkisini iyi bilmesi; piyano öğretiminde görsel uyarı (nota okuma) ile başlayan bu sürecin öğrencinin beyninde oluşan duyumla devam etmesi ve bu duyumun edinilen teknik beceriler ile beraber kaliteli bir müzikaliteye ulaşmak için kullanılması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırma betimsel bir çalışma yöntemi ile uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniğine göre desenlenmiştir. Araştırmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden “doküman analizi”⁴ tekniğine göre toplanmıştır. Bu bağlamda konunun içeriği ile ilgili kaynaklar taranmış ve araştırma için gerekli olan veriler söz konusu alan yazından edinilen bilgilerden oluşmuştur.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmada piyano tekniğinin öncelikle ses hizmet etmesi ve teknik ve sesin beraber geliştirilmesi gerekliliği sorgulanmış, ilgili kaynak taramaları ile elde edilen veriler analiz edilip çözümlenmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

İtalyan Bartolomeo Cristofory'nin 1709'da çekiç mekanizmasını tuşlu çalgılara uygulamasından sonra forte-piano diye adlandırılan bu çalgı o zamanki müzisyenler için çok büyük bir yenilikti. Bu enstrüman kuvvetli basınca yüksek, hafif basınca ise hafif bir ses veriyordu ve onu deneyen müzisyenler için ilerleyen zamanda bir özelliği daha ortaya çıkıyordu; o da enstrümanın ses tonunun zenginliği idi. Tuşa basım hızına ve kuvvetine göre farklı tonlar içeren bu zenginlik besteciler için büyük bir ilham kaynağı olmuş ama aynı zamanda da daha önceki Tuşlu Çalgılar Okulu'nun temsilcileri ile yenilikçi fikirlere sahip olanlar arasında uzun yıllar sürecek tartışmalara yol açmıştır. İlerleyen yıllarda pianoforte adını alan

⁴ Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 2013, Ankara, s. 45.

bu piyanolar 18. Yüzyılın sonlarına doğru ses tonu ve mekanizma olarak oldukça büyük bir gelişme gösterdiler ve zamanın bestecilerinin gözdesi oldular.⁵

Eski tuşlu çalgıların ve modern piyanoların benzer klavyeleri vardı. Fakat mekanik farklılıktan dolayı ton kaliteleri ve tuşa basın tekniği açısından birbirlerinden ayrılıyorlardı. 18.yy.ın içerlerinde pek çok araştırmacı bu imkâna sevineceklerine piyanoları insan doğasına aykırı olmakla suçladılar. İlk piyanolarla eski enstrümanlar arasında çok büyük farklar yoktu çünkü onları icra etmek için fazla bir güç gerekmiyordu. Parmaklar yeterliydi. O dönemdeki pek çok piyanist ya da piyano eğitimcisi kollarını kesinlikle kullanmıyor, hatta sabitliyor, sadece parmaklarla çalmanın tekniği daha iyi geliştireceğine inanıyorlardı. Piyano geliştikçe parmak vuruşuna dayalı olan dokunuş yetersiz hale geldi. O zamanki bestecilerin eserleri daha önce yazılmış olan eserlere göre daha fazla orkestral yaklaşım ya da daha güçlü fikirler içeriyordu ki piyano tekniğinin de sınırları bir hayli genişledi. O dönemde sadece bestecilerin değil seyircilerinde talepleri çok artmıştı. Eskiden aristokratların dinlediği ve küçük salonlarda yapılan klavsen dinletileri yerini yeni bir seyirci ile daha büyük salonlarda gerçekleşen piyano resitallerini bırakmıştı. Devrin piyanistleri bu ağır tuşlu piyanolarda kendilerini daha iyi bir icracı olarak geliştirmeye çalışmaktaydı. O dönemlerde (19.yy.ın ilk yarısı) piyano eğitimi hala eskiden kalma katı kurallarını ısrarla sürdürmekteydi. Dönemin eğitimcilerine göre piyano çalışırken kol parmaklardan ayrı olarak sabitlenmeliydi: sadece parmaklar piyanoyu çalmalıydı ve çalışma mekanik olmalıydı, yani teknik çalışarak müzik elde edilmeliydi. Aslında klavsen veya diğer çalgılar zamanında müzik daha ön plandaydı. Konserleri dinleyenlerin tınısının güzelliğinden bahsetmekteydiler. Fakat ne olduysa tuşa basın kuvveti ve hızına göre ses veren bu yeni piyanolar eğitimcilerin ya da icracılarının çoğunun dikkatini sadece tekniğe yöneltti. 19.yy.da piyano tekniğini geliştirmek için aletler yapanlar bile oldu. Dahası bu aletler yüzünden şiddetli el ve kol travmaları geçirenler oldu. Ama büyük besteciler hep bunun tersini savundu. Onlara göre piyano tekniği mekanik değil “ruhsal”dı ve teknik ne çaldığını dinleyerek geliştirilmeliydi.⁶

Özellikle Beethoven, Chopin, Liszt ya da Tchaikovsky gibi bestecilerin piyano eserlerinin icrasının sadece parmaklarla mümkün olamayacağı ilerleyen zamanda daha büyük geçerlilik kazandı ama 19.yy.’ın sonralında başka bir sentez daha ortaya atıldı: el ve kol kasları kuvvetlendirilmeliydi. O devir piyano eğitimcileri öğrencilere çalarken hangi kasların çalıştığını gösteriyordu, bir nevi piyano eğitimi vücut geliştirmeye dönmüştü. Neyse ki 20.yy.’ın başlarında Adolph Steinhausen gibi bilim insanları ya da pek çok ünlü piyanist uzun parmaklarla ya

⁵ George Kochevitsky, *a.g.e.*, s. 1-14.

⁶ George Kochevitsky, *a.g.e.*, s. 1-14.

da kol ağırlığıyla çalmanın sadece başlangıç olduğunu, sesin öncelikle beyinde oluşturulmasını ve ancak daha sonra klavye üzerinde ve ancak daha sonra klavye üzerinde tatbik edilmesi gerektiğini savundular. Onlar için teknik müzik yapmak için gerekliydi; aynen daha önceki usta bestecilerin söylediği gibi.⁷

1905 yılında Dr. Friedrich Adolph Steinhausen şöyle bir eleştiriyi yaptı:

‘Piyanistin hareketlerini onu diğer insani hareketlerinden ayıran unsur parmaklar, eller ya da kollarda değil merkezi sinir sisteminde başladığı için pratik yapma öncelikle vücut deneyimleri gerektiren ve belli bir amaca kendini alıştıran ruhsal bir süreçtir. İnsan organizması kendi bölümleri arasında kendini ayarladığı gibi doğaya ve onun güçlerine karşı da bir ayarlama yapar. Bu ayarlamının büyük bir kısmı doğuştan gelir. Gerisi ise organizmanın gelişimi sırasında elde edilir. Pratik ve kendini ayarlama insanı bütün varlığını ve hayatını kapsar Kendi kendine yapılan bu ayarlamının derecesi ve boyutu o kişinin merkezi sinir sistemi tarafından ayarlanır’⁸

Piyano derslerini yürüten bir eğitimci öğrenciyi rahatsızlık ve tutukluktan uzak, rahat bir çalışma alıştırmalı ve onun bireyselliğini ortaya çıkarmalıdır. Öğrenciyi çaldığını dinlemesini öğretmeli, teknik ve müzikaliteyi onda aynı anda geliştirmeye çalışmalıdır. Piyano tekniğinin geliştirilmesi sadece daha hızlı çalmak için değil, aynı zamanda daha iyi bir ton sahibi olmak içindir. Piyano tuş yapısı itibarıyla nasıl basılırsa ona göre ses veren bir enstrüman olduğu için piyanoyu çalan kişinin vücudunu maksimum düzeyde kullanması çalışımı kolaylaştıracaktır. Pek çok ustanın bahsettiği “akılla kazanılmış teknik” daha iyi müzik yapabilmek için kullanılması gereken en önemli faktördür.⁹

Teknik ses için vardır. Piyanodan çıkabilecek en iyi ses örneği çalgının tellerinin içinden gelen, şarkı söyleyen sestir. Piyanoya bir davul yerine (vurarak çalma) bir viyolonsel gibi yaklaşırsa çıkacak sesin değişimi ve güzelliği de kaçınılmazdır. Mesela kolun parmaklar aracılığı ile tuşların dibine nüfuz ederek piyano çalınması sanki bir yaylı enstrüman icra ediliyor hissi doğurabilir. İcracının gerek eser gerek de egzersiz çalarken ne çaldığını dinlemesi onu sadece piyanist değil aynı zamanda müzisyen yapacaktır. Piyano eğitiminde çoğu eğitimcinin düştüğü hatalardan biri de ses açısından müthiş bir dinamiğe, çeşitliliğe ve zenginliğe sahip olan piyanonun bu yönünü görmezden gelip öğrencinin dikkatini sadece tekniğe yöneltmeleridir. Bu şekilde yetiştirilen öğrenciler bir süre sonra müziği sadece notadaki talimatlarla sınırlı gören, doğru ritim ile çalan fakat müzikal kulakları yok olmuş kişiler haline gelirler. Böylece teknik beceriler müzikalite ile beraber geliştirilmelidir. Ses üzerindeki çalışma piyano

⁷ George Kochevitsky, *a.g.e.*, s.1-14.

⁸ George Kochevitsky, *The Art of Piano Playing, Summy-Birchard Music*, 1967 USA, s.13.

⁹ Serhan Küngerü, *Piyano Öğretiminde Teknik Becerilerin Geliştirilmesinin İncelenmesi(Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Ana Sanat Dalı, Piyano Sanat Dalı, Basılmamış Sanatta Yeterlik Tezi)*, Edirne, 2014, s.18.

öğretimindeki en zor çalışmadır ve sonuç alınması öğrenciyle alakalıdır. Öğrenci kalben böyle bir çalışmaya kapalı ise iş zorlaşır. Böyle bir öğrencinin absöüt kulağı gelişebilir ama duyan, dinleyen ve parmaklara şarkı söyletecek kulağı hiçbir zaman gelişmez. Bu öğrenci sadece yorumcu olur ama müzisyen olamaz. Bir piyano öğrencisi iyi bir müzisyen olmak istiyorsa teknik ya da ritmik problemleri çözerken ses kalitesini de arttırmak zorundadır.¹⁰ Günümüzdeki dünyada pek çok kuvvetli tekniğe sahip olan piyanist vardır ama nedense bunların içinden sıyrılanlar genelde çok iyi ses tonuna sahip olanlardır.

Piyano öğretimindeki bir başka önemli husus ise herkesin kendi bireyselliği olmasıdır. Bu yüzden her teknik stil, her tutuş şekli herkes için uygun olmayabilir. Eğitimci gösterdiği teknikleri herkesin vücut yapısına ve alma kapasitesine göre ayarlamalı ve bu yöntemi de öğrencilerin parmakları aracılığı ile müzikal kaliteyi arttırmak için uygulamalıdır. Eğitimci öğrenciye teknik gösterirken ki ilk ödevi hareketi tekrarlatmak değil doğru sesi buldurmak olmalıdır.

El pozisyonu oluşturulurken elin içinde bir elma varmış gibi şekil vermek yerine pozisyona göre eli piyanoya koymanın daha sağlıklı olduğundan bahsedilebilir. Günlük hayatta insan nasıl çeşitli cisimleri eline alıyorsa, onları çeviriyor ya da bir yerden alıp başka bir yere koyuyorsa, bir dükkâna girerken kapıyı nasıl açıyorsa işte aynı hissiyatlar piyano üzerinde de uygulanabilir. Burada önemli olan ele pozisyon vermek değil elin notanın belirttiği pozisyonun üzerine koymaktır. Geriye kalan işlemi kolun ağırlığı parmaklar aracılığı ile rahatlıkla yapacaktır. Ders sırasında eğitimcinin rolü öğrencinin gösterilen teknik ve stilin doğruluğunu kendisinin anlaması ve ikna olması açısından da çok önemlidir. Eğitimcinin derste yaratacağı iyi niyetli ve sanatsal ortam öğrencinin daha büyük bir şevk ve kararlılıkla derse adapte olmasını sağlayacaktır.

Piyano çalmak rahatlığa dayalıdır. Ama bu rahatlık tamamen gevşemiş eller ile çalma anlamına gelmemektedir. Nasıl günlük hayatta yapılan işler tamamen gevşek ellerle yapılmıyorsa piyano çalmada bu şekildedir. Aşırıya kaçmama kaydı ile rahat, yumuşak ve elastiki eller eve bununla beraber aktif bir kas çalışması icra için çok önemlidir. Buradaki amaç piyanoya şarkı söyleyen bir enstrüman olarak yaklaşmaktır. El özellikle akorlarda ve oktavlarda açık durmalı, uzun parmaklar piyanonun üzerine rahatça uzanmalı ama bu arada el çabuk bir şekilde açılıp kapanabilmelidir. Parmak tuşa bütün bir şekilde basmalıdır. Avuç içindeki güçlü kaslar tarafından gerçekleşen bu hareket eller ile günlük hayatta yapılan hareketlere benzetilebilir. El bardağa doğru uzanır (tabi kolla beraber), bardağı masadan

¹⁰ Serhan Küngerü, *Piyano Öğretiminde Teknik Becerilerin Geliştirilmesinin İncelenmesi Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Ana Sanat Dalı, Piyano Sanat Dalı, (Basılmamış Sanatta Yeterlik Tezi)*, Edirne, s.19.

kaldırır sonra masanın üzerine geri koyar. Bu omuzdan parmak uçlarına kadar yapılan bu hareket insan vücudunun doğal ve mucizevî bir harekettir. Önemli olan bütün bu tip hareketleri piyano üzerinde gerçekleştirmek ama bunu yaparken harekete değil piyanodan çıkacak olan sese odaklanmaktır. Teknikler değişkendir. Bazen parmak tuşun dibine kadar iner fakat bu sırada aynen bir cisim tutar gibi parmak tuşu tutmaktadır. Bazen ise omuzdan itibaren kol parmak aracılığı ile tuşun dibine iner.

‘Ses gövdeden parmaklar vasıtasıyla tuşların içine ve sonra tuşların arasındaki tellere akar. Çalan sanki klavyenin kendi kendine çaldığını, kendisinin ise sadece gelen sesi duyduğunu neredeyse kollarını hiç hissetmeden kolayca klavyeyi idare edebildiğini düşünür. İşte el ve kolumuzun hatta bütün bu yapının bu durumunu ‘sesin elde edilmesi’ diye adlandıracağız. Sesin elde edilmesi öncelikle piyanistin kasıntıdan uzak tam bir rahatlıkla enstrümanıyla bir bütün olmasıdır’.¹¹

Piyano çalan kişi için çaldığını dinlemesi ne kadar önemliyse vücut rahatlığına dikkat etmesi de o kadar önemlidir. Kişide bu konuda güven olması lazımdır. Eğer yoksa onu eğiten kişi tarafından ona o güven aşılmalıdır. Piyano çalarken kolun doğal ağırlığını kullanamayan ve bunu kullanamadığı içinde akor ve oktavlarda zorlanan ellerini kasan ya da piyanoya vurarak çalan bir sürü icracıda vardır. Piyano için yazılan besteler ya da etütler içinde tabi ki müzikalitesi yüksek olan pasajların yanında büyük güç ve hız gerektiren pasajlar da vardır. Bunların icrası sırasında rahatlığın elde edilmesi için yapılacak yavaş çalışmalar kendi başına yeterli değildir. Öncelikle elden omuza kadar kolun tamamen serbest olması lazımdır. El ve kolda en ufak bir kasıntıdan uzak durulmalıdır.

‘Mümkün olduğunca ağırlık ile çalışmalı ve istenilen ses ağırlık ile alınmadığı zaman güce başvurulmalıdır’¹²

Ders esnasına öğretmen öğrenciye sabır aşılmalı, kendisi de aynı sabırla zaman içerisinde öğrenciye kendi vücut olanaklarını tanıyarak teknik zorlukların üstesinden gelmesini öğretmelidir. Kısacası iyi yetişmiş bir öğrenci bir sınav ya da konsere çıktığı zaman iyi bir müzikalite ve doğru bir ritimle çalabilmeli, teknik zorlukları piyanoyla savaşıyor değil sakin bir vücut ve bu vücudun sunduğu olanaklar yardımıyla aşabilmelidir. Mesela bir piyano eğitimcisi piyano yeni piyano öğrenen bir öğrenciye çalıştığı parçayı tek ve ayrı notalarla çaldırıp onun dikkatini ton kalitesine vermelidir. Bu esnada öğrenciyi sıkmadan kurnaz bir taktikle ona tuşa nasıl basacağını da (hareketin formu) öğretmelidir. Tek bir nota bile müzikte çok önemlidir ve bu konuda eğitimci müspet bir metot kullanabilmelidir.

Bir tiyatro öğrencisi Hamlet’ten Monologlar, Puşkin’den şiirler ya da bunun gibi farklı eserler üzerinde çalışırken başındaki hocası ona 17 defa ‘A’ de diyebilir.

¹¹ A. A. Smidt Shoklovskaya, *O vospitani Pianisticheski Navikovı Muzıka*, Leningrad, s. 20.

¹² Henrich Neihaus G., *Ob İskusstve Fortepiannoi İgrı*, Muzıka, Moskova, 1988, s. 85.

'A' hayranlıkla, 'A' sorar gibi, 'A' tehditkârca, 'A' şaşkınlıkla, 'A' haykırarak ve benzeri. Bu da gösterir ki müzikte, piyano üzerinde tek bir parmakla alınan bir ses bile farklı yorumlar içerebilir.¹³

Tek notalarla başlayıp dikkati ton kalitesine ve hareketin formuna yönelen öğrenciye bir müddet sonra kulaktan çalacağı basit melodiler verilebilir. Bu melodiler basit ve kısa olmalı ve öğretmen çaldığı bu melodileri öğrenciden taklit etmesini istemelidir. Öğretmen daha sonra öğrenciden bir melodi yaratmasını ya da yarattığı melodiyi herhangi bir tuştan çalmasını isteyebilir. Bu tür çalışmalar öğrencinin beyin-kulak ilişkisini kuvvetlendirir. Daha sonra nota işaretlerinin tanıtımı ile devam edilir. Öğrenci notaları tanımalı ve kendi içinde duymalıdır. Sonraki etap ton oluşumudur. Öğrenci gördüğü notayı öğretmenin istediği tonda çalmaya çalışır. Burada öğrenciye ince bir yaklaşım gösterilmeli, eğer kendisini kasiyorsa da bu ona pat diye söylenmemelidir. Bazı kişiler kendisini kasarak daha iyi çalabileceğini düşünebilir. Mesela Sviatoslav Richter gençlik zamanlarında yıllar boyu omuzlarını kaldırarak çalmıştır fakat bu onun bireyselliğiyle alakalıdır. Omuzlarını kasarak çalmak doğru bir davranış değildir ve eğitimciler bu konuda her zaman dikkatli olmalıdırlar.

Büyük besteci F. Chopin verdiği piyano derslerinde öğrencilere öncelikle si majör gamı çaldırırdı. Çünkü bu gam parmakların uzun bir şekilde klavyenin üzerine yayılabildiği bir gamdır ve Chopin'in ton anlayışı için önem taşımaktaydı.

'Chopin öncelikle bu gamı ya da diğer gamları öğrencilerine ilk başta staccato çaldırırdı. Burada ön kolu tuşlara çok yakın tuttururdu ve bileğin daha aşağıda olmasına dikkat ederdi. Bu staccato onun değimi ile bilek staccatosuydu ve amacı hafifliği sağlamaktı. Daha sonra parmakların tuşlara daha uzun bastığı ağır staccato çaldırır ve sonra bunu vurgulu legato diye adlandırdığı legatoya dönüştürdü. Burada ağır staccato çalınırken notalar arasında oluşan boşluklar kapatılıyor ve bu sayede legato meydana geliyordu.'¹⁴

Chopin'in bu öğretim metodu analiz edildiğinde dikkat edilmesi gereken nokta onun kol hareketiyle yapılan ağır staccatodan sonra öğrenciye aradaki boşlukları çaldırması ve legatoya bu şekilde ulaşmasıdır. Bu hareket bir masanın üzerine bütün kol ile ağır ağır vurmaya benzetilebilir. Tuş üzerindeki her bir staccato kolun tuş içine parmaklar aracılığı ile nüfus etmesidir. Chopin eski tuşlu çalgılar dönemine ait okula zıt olarak modern piyanonun bütün imkânlarını kullanmıştır. Chopin'in öğrenciye yaptırdığı gam çalışmasındaki birinci husus onun eski tuşlu çalgılar okuluna ait "içinde elma varmış gibi pozisyon alan el" tekniğini benimsememesidir. Chopin ele şekil verilmeden elin notadaki pozisyonun

¹³ Henrich Neihaus, *a.g.e.*, s.30

¹⁴ Dr. John Meffen, *Improve Your Piano Playing and Increase Your Enjoyment, Right Way*, 2008, E.U., s.47

üzerine konulması taraftarıydı. Seçtiği si majör gamda parmaklar tuş üzerinde uzun bir şekilde yayılıyordu.

Chopin'ın gam öğretisindeki ikinci husus ise kol hareketiyle yapılan ağır staccatodan sonra öğrenciye “ses aralarındaki boşlukları doldurarak” çaldırması ve bu şekilde legatoyu sağlamasıdır. Bu çok zekice bir düşünce tarzıdır. Böylece öğrencinin çaldığı legato sadece parmaklarla değil kolla beraber çalınan legatodur ki içinde yumuşaklık, dolgun bir ses kısacası “ton” barındıracaktır. Bu gam artık bir vürmalı çalgıya ait olan ve parmak vuruşlarıyla yapılan bir gamdan daha çok bir viyolonselde çalınan bir ezgiye dönüşecektir.

SONUÇ

Araştırmada öncelikle piyanodaki ses ve teknik ilişkisine kısaca tarihsel bir perspektifle değinilmiş, tekniğin ses için var olması ve eğitimde ses ve tekniğin beraber geliştirilmesi olgusu incelenip ilgili verilerle açıklanmıştır.

Bu araştırmanın amacı tekniğin müzik için var olması gerekliliğidir. Ancak tabii ki teknik rahatlık ta son derece önemli ve ulaşılması güç bir unsurdur. Bu nedenle yüzlerce beklide binlerce müzik adamı etütler yazmışlar, teknik hakkında kitaplar yayınlamışlardır. Aslında bakılırsa doğru ya da mükemmel teknik diye bir şey yoktur. Farklı ülkelerde farklı piyano okulları oluşmuştur. Mesela bir piyano öğretmeninin iki öğrencisi aynı eğitimi aldıkları halde farklı hareketler ve tonlarda piyanoyu icra edebilirler. Bunun sebebi her kişinin onlara ait olan “Merkezi Sınır Sistemi” tarafından yönetilmesidir. Ama başka ekoller ve milletlerden gelseler bile pek çok büyük piyanistin ortak noktaları sanatlarında gerek psikolojik gerek bedensel bir rahatlığa sahip olmaları ve bunu piyanodan elde edilebilecek maksimum güzellikteki ses tonu için kullanmalarındadır.

Günümüz dünyasında çok fazla sayıda piyano hocası ya da öğrencisi bulunmaktadır. Mesela dünyanın pek çok yerinde son derece kuvvetli tekniğe sahip bir sürür piyanist vardır ancak bunlardan pek azı meşhur olabilmektedir. Çünkü dünya salonlarında kabul gören konsept üst düzey müzikalitedir. Bu araştırma ile bu meziyete sahip piyanistler yetiştirmek için teknik ve sesin beraber geliştirilmesi gerektiği, tekniğin ve ses tonunun içsel duyumuyla yani öncelikle beyinde başlaması gerektiği savunulmuştur ve gereken veriler ortaya konmuştur.

KAYNAKÇA

Heinrich Neilhaus G. (1988): *Obiskusstive Fortepiannoi Igrı, Muzika, Moskova*

Seymour Fink (1992): *Mastering Piano Technique Amadeus Press, USA.*

John Meffen (2008): *Improve Your Piano Playing and Increase Your Enjoyment, Right Way, E.U.*

A. A. Smidt Shklovskaya (1985): *O Vospitani Pianisticheski Navıkovi Muzika, Leningrad.*

George Kochevitsky (1967): *The Art of Piano Playing, Summy-Birchard Music, 1967 USA.*

Walter Giesecking Karl Leimer (1972): *Piano Technique, Dover Publications, Inc. New York.*

Türkçe-İngilizce Redhouse Sözlüğü. (2000): *Sev Matbaacılık A.Ş. İstanbul.*

Redhouse Büyük El Sözlüğü (1998): *Sev Matbaacılık ve Yayıncılık Eğitim Tic. A.Ş. İstanbul.*

Serhan Küngerü, (2014): *Piyano Öğretiminde Teknik Becerilerin Geliştirilmesinin İncelenmesi(Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Ana Sanat Dalı, Piyano Sanat Dalı Basılmamış Sanatta Yeterlik Tezi), Edirne.*

Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek, (2013): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş., Ankara.*

KEMANDA 20.YÜZYIL VİBRATO KULLANIMI

USE OF VIBRATO FOR VIOLIN IN THE 20TH CENTURY

Beyzagül KAPÇAK IŞIKSUNGUR* Şeyda ÇILDEN**

Geliş Tarihi: 21.01.2016
(Received)

Kabul Tarihi: 11.06.2016
(Accepted)

ÖZ: Günümüzde, öğretimi ve icrası açısından önemli bir teknik olan vibrato, tarih boyunca zor ve karmaşık bir süreç geçirmiştir. Keman icrasında ve eğitiminde, kullanımı gittikçe netleşen ve önem kazanan vibrato, bu çalışmada literatür tarama yöntemi kullanılarak; tarihsel açıdan, pedagojideki gelişimi açısından, icra açısından, nota üzerindeki gösterimi açısından ve fizik bilimi araştırmaları açısından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda; 16., 17. ve 18. yüzyıllarda “vibrato” nun pek tercih edilmediği görülmüştür. 19. yüzyılın, hem önceki yüzyıllardan etkilendiği hem de 20. yüzyıla bir köprü niteliğinde olduğu, 20. yüzyılın sonlarına doğru ise eski yüzyıllara göre kullanımının büyük ölçüde arttığı fakat 21. yüzyıla yaklaştıkça kullanımının bazı gruplar tarafından tercih edilmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Vibrato, keman, tarih, pedagoji.

ABSTRACT: Nowadays, vibrato, which is an important technique in terms of teaching and performing, had a difficult and complicated process throughout the history. In violin performance and training, vibrato, whose use has increasingly become important and clear, has discussed, in this research, by using literature review in terms of history, development of pedagogy, performance, musical notation and physical science. The result of this research shows that in 16th, 17th, 18th centuries, vibrato was not preferable technique, In the 19th century, vibrato was both affected by the previous centuries and played a role as a bridge to the 20th century. Towards the end of the 20th century, use of vibrato has increased radically, however approaching the 21th century, it has not been preferred by certain groups.

Keywords: Vibrato, violin, history, pedagogy.

GİRİŞ

Eserlerin seslendirilmesinde ifade aracı olarak kullanılan ve keman eğitiminde de büyük bir yeri olan vibrato, tarih boyunca önemi üzerinde tartışılan bir teknik olmuştur. Tanımının oturması bir hayli zaman almış olan Vibrato, günümüzde “(İt.). “Salınım”. Sesi zenginleştirmek, yumuşatmak, yoğunlaştırmak amacıyla, vokal müzikte, üflemeli çalgılarda, telli ve yaylı çalgılarda seslendiriciler tarafından uygulanan titreşme (salınım) tekniği. Ses perdesinin hafifçe dalgalanıp yoğunlaştırılması (Say, 2002:562)¹ olarak ifade edilmektedir.

* Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bkapcakisiksungur@mu.edu.tr

** Prof., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, cilden@gazi.edu.tr

¹ Say, A. “Müzik Sözlüğü” Ankara: Müzik Ansiklopedisi yayınları (2002), s. 562

Vibratonun geçmiş yüzyıllardaki kullanımının, hem icracılar hem de pedagoglar açısından önemi büyüktür. Çünkü vibratoyu geldiği noktadan devam ettirip veya koruyup, bir sonraki yüzyıldaki vibratonunun yerini belirleyecek ve geliştirecek olan; yaşanan dönemin icracıları ve pedagoglarıdır. Müzik icracılığında ve müzik eğitiminde “bilinç” in temel bir taş olduğu düşüncesi ile hareket edecek olursak, bilinçli bir eğitim ordusu için çalgı eğitiminde öğretmenin tarihi bilgisinin ve bu bilgileri aktarımının ne kadar önemli olduğunu rahatlıkla ifade edebiliriz.

Kemanda vibratonun 20.yüzyıldaki kullanımını ele almadan, geçmiş yüzyıllardaki kullanımına tarihsel olarak kısaca değinmek gerekirse;

- 16. yüzyılda keman tekniği açısından ve müziğin yalın, doğal ihtiyaçları nedeni ile sınırlı kullanılmıştır. Bu yüzyılda vibrato; doğallığı bozan ve müziğe canlılık getirmeyen hatta müziğe ölüm havası getiren bir unsur olarak görülmüştür. Vibratonun eserlerde gerektiği zaman yapılması savunulmuştur. Bu dönemde yapılan araştırmalar vibrato hakkında değil, genel olarak keman icrasının özellikleri hakkında olmuştur.

- 17. yüzyılda da bir önceki yüzyılda olduğu gibi sınırlı ve ihtiyatlı kullanım tercih edilmiştir. Vibrato, ara sıra kullanılan süslemeler kategorisinde görülmüştür. Bu yüzyılda ilk pedagojik yaklaşıma Marin Mersenne, “Harmonie Universelle” (1636) adlı eserinde rastlanmaktadır. Pedagog vibratoyu “lut” çalgısı üzerinden açıklamıştır (Boyden 1965)²

- 18.yüzyılda ihtiyatlı vibrato kullanımı sürdürülmüştür. Keman metodlarında vibratoya yer verilmiştir. Onsekizinci yüzyılın önemli keman pedagoglarından; Geminiani’ nin (1687-1762), “The Art of Playing on The Violin” adlı eseri bu yüzyılda, vibrato açısından farklı bir düşüncenin savunucusu olarak dikkat çekmiştir. Yazar, bu kitabında diğer yüzyıllara göre zıt bir fikir olan “sürekli vibrato/continuous vibrato” yu savunmuştur. Geminiani’ nin eserinden sonra yazılmış olan “A Treatise on The Fundamental Principle of Violin Playing” metodunda, Leopold Mozart (1719-1787) vibratonun ihtiyatlı kullanımını ifade etmiştir. En az iki farklı fikrin yer aldığı 18. yüzyılın, diğer yüzyıllardaki gibi konsantrite olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu yüzyılı keman vibratosu açısından bir köprü olarak nitelendirmek doğru olabilir.

- 19. yüzyılda da vibratonun ihtiyatlı kullanımını sürmüştür olmasına rağmen diğer yüzyıllara göre vibratonun itibarı artmıştır. Yüzyılın başında vibratoyu ihtiyatlı kullanan keman pedagogları arasında Sphor, Baillot gelmektedir. Bunun yanında

² Boyden, D. **The History Of Violin Playing From Its Origin To 1761 And Its Relationship To The Violin And Violin Music.** London: Oxford University Press (akt. Christopher R. Reidlinger) (1965).

Paganini vibratoya kendi üslubu ile hayat verip, vibratosu ile kendinden söz ettirirken, Kreisler ise gerçekleştirdiği vibratonun sürekliliği ve hızı ile öne çıkmıştır. Paganini' nin yarattığı eğilimi devam ettirenler de olmuştur. Bunlar; August Wilhelmj (1845-1880), Henri Vieuxtemps (1820-1881), Henry Wieniawski (1835-1880) ve Pablo Sarasate (1844-1908) dir (Shepherd, 2004:32)³. Vibrato, Beriot ve Sphor tarafından “*yapılış biçimi*” ve “*hız*” ile ilgili sınıflara ayrılmıştır. Bu yüzyılda nota üzerinde çeşitli işaretler veya sözel ifadeler ile de belirtildiği olmuştur.

İNCELEME

Kemanda 20. Yüzyıl Vibrato Kullanımı

İnsanların, müziksel gereksinimleri, her yüzyılda olduğu gibi 20. yüzyıldaki gelişmeler ile birlikte örneğin; fizik biliminin yeterliliği ve teknik alt yapının gelişmişliği nedeni ile doğal süreçte kendini göstermiştir. Diğer yüzyıllardan farklı olarak bu yüzyılda bilimsel ve disiplinsel gelişmeler, araştırmaların çokça ve etraflıca olabildiğini sağlamıştır. Bu araştırmalar, 20. yüzyılda artık bir “teknik” olarak kabul edilen, vibrato için; pedagoji ve fizik biliminde gerçekleştirilmiştir. Teknik araştırmalar sonucunda, vibrato çeşitleri ve doğru, yanlış vibratoların varlığı tespit edilmiştir.

19. yüzyılın sonları dışında, geçen yüzyıllarda sadece parmak ve bilek ile gerçekleştirilen hızlı ve yavaş vibratolardan söz edilirken, 20. yüzyılda, vibrato hareketlerinin incelenmesi ile vibratonun; parmak, bilek ve kol vibratosu olarak üç sınıfa ayrıldığı görülmektedir. Pedagojik alandaki araştırmalar sonucunda, vibrato öğretim teknikleri geliştirilmiş, bununla birlikte metotlar üretilmiştir.

Vibrato, bu gelişim sürecinde, geçen yüzyıllardaki katı kurallar ve anlayışlar nedeni ile belirli sorunlar yaşanmış olsa da bu sorunların, sürece olumlu bir etkisi olmuş ve vibratonun gelecek dönemlerdeki dokusunu artı yönde etkilemiştir. Vibratonun bu yüzyıldaki sıçraması, kemanın fiziksel yapısındaki gelişmelerden kaynaklanmış, ayrıca vibratonun teknik olarak nitelendirilmesi pedagojik ihtiyaçlardan ve teknoloji gelişiminin fizik bilimine sağladığı olanaklardan kaynaklanmıştır.

Vibratonun bilimsel çalışmaları yanında, icra yönünden de gelişmeler yaşanmıştır. Orkestra, solo ve toplu müzik icralarında kullanılan vibratolara bakıldığında, bu yüzyılda solist olarak vibratosuyla öne çıkan icracılar dikkat çekmektedir. Fritz Kreisler (1875-1962) bu icracılar arasındadır. Jascha Heifetz (1901-1987) Fritz Kreisler' in izini süren ve üzerine performans yenilikleri

³ Shepherd, Lanette B. “**Video Instruction for Teaching String Vibrato to Intermediate Students**” The University of Iowa (Yayımlanmamış doktora tezi) (2004), s.32.

ekleyen, onaltıncı yüzyılda başlayan vibrato tartışmalarına, tatmin edici performansı ile son vermiş, vibratonun icrada, teknik olarak çok önemli bir yeri olduğunu adeta kemanı ile dile getirmiş diğer bir icracı olarak bilinmektedir.

Ünlü keman pedagogu; Carl Flesh, Kreisler' in vibratosunun etkililiği hakkında olumlu yorumlar yapmıştır. Flesh' e göre; Fritz Kreisler (1875-1962)' in erken yirminci yüzyıldaki vibrato devrimine kadar -ki bu sürekli vibratodur. Lirik pasajlarda, aynı zamanda hızlı teknik pasajlarda bu konuda popüler olan bir icracı olmadı.(Flesh, 1939)⁴. Aynı zamanda Flesh, Kreisler' in vibrato stiline vibrato gelişiminde önemli olduğunu düşünmüştür. Bunun üstüne yapılan deneylerde Kreisler' in vibratosunun çok hızlı olduğu tespit edilmiş, vibratosunun, diğer müzisyenlere göre iki kat daha hızlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda yazılan bir yazı için şöyle karşılık vermiştir: “Benim trilimin (vibratomun) yıldırım gibi olduğunu düşünüyorsa çok daha hızlı olan Heifetz' e ne demeliyiz? (Lochner, 1952:273)⁵

Orkestralara bakılacak olursa; 1920'lerde modern orkestralara göre çok miktarda “portamento”, az miktarda “vibrato” kullanılmaktaydı (Elgar, Philip, 1984:487)⁶. J.Brahms (1833-1897)'in ölümüne kadar vibrato kullanılsa da, vibratosuz kullanım normal görülmüştür. 1900 yıllarında yapılan kayıtlarda kullanılan vibratonun J.Brahms' in dönemlerinden kalan vibrato olduğu bilinmektedir.

J.Brahms' in döneminde, genel olarak vibratonun belirlenmiş yerlerde kullanıldığını görülmektedir. Örneğin; J.Brahms' in bir kuartetinde “dalgalı çizgi” aracılığı ile vibrato kullanılması gereken yerler belirlenmiştir.

⁴Flesh, C. “**The Art of Playing**” (Vols.1-2). New York: Carl Flesh (akt. Ka-won Lee) (1939).

⁵ Lochner, L. “**Fritz Kreisler**” New York: The Macmillan Company (akt. Christopher. R. Reidger, Lanette B.Shepherd) (1952), s. 273.

⁶ Elgar, E. Philip, R. “**The Recordings of Edward Elgar (1857-1934). Authenticity and Performance Practice**” Early Music, Vol:12, No:4, The Early Piano I 481+485+487-489 (1984), s. 487.

Şekil 1. Brahms Kuartet Vibrato Gösterimi

The image displays a musical score for Brahms' Quartet, illustrating vibrato performance. The score is arranged in two systems. The first system includes staves for 1. Violin, 2. Violin, Viola, Cello, and Piano. The tempo is marked 'Allegro non troppo' and includes 'riten.' and 'a tempo' markings. The second system shows a continuation of the score, starting with a measure number '5' and including a 'con forza' marking. The score features various musical notations such as notes, rests, and vibrato lines, demonstrating the vibrato technique across different instruments.

Eski icracılar veya grupların vibrato kullanımı da şöyle olmuştur: J.Joachim (1831-1907), 1882' den 1938' e kadar çalışmalarını 55 yıl sürmüş olan, "The Rose Quartet", (1891-1934) çok az miktarda vibrato kullanmıştır. Daha sonraki gruplardan Flozaley Quartet 1904 uslubunda, genelde hala süsleme olarak görülmesine rağmen, vibratoyu daha sık kullanmışlardır.(Finson, 1984:470)⁷.

Çağdaş eserlerin bazı bölümlerinde, pasajlarında veya sadece tek bir notasında hala vibrato kullanılmadığı görülmektedir. Fakat geçen yüzyıllardaki gibi yoğun bir sadelik yaratacak kadar vibratosuz icraya da çok nadir rastlanmaktadır. Vibrato, günümüz anlayışına göre modern olma gerekliliğini, 20. yüzyılda, eski kullanımlar olmasına rağmen genellikle yerine getirmiştir. Vibratonun modern anlayışı; sürekliliği ve yoğunluğudur. Sürekli vibrato, aslında her daim yapılan vibrato anlamına gelmemektedir. Çünkü "pizzicato" çalınması gereken hızlı pasajlarda, onaltılık notalarda, "flautata (flüt sesini andıran), col legno (yayın tahta yanı ile)" gibi özel yay tekniklerinde, yavaş tempolarda kısa sürelerde çalınması mümkün olmayabilir. "Sürekli vibratonun anlamı asıl olarak, uygun olan her yerde ve çalgıyı çalındığı süre içinde duyulan her seste kullanılması anlamına gelmektedir (http://www.classicstoday.com/features/ClassicsToday-Vibrato-part2.pdf).

Müzikolog, R.Donington (1907-1990), sürekli vibratoyu tüm yaylı çalgılarda desteklemektedir. Donington modern kemanın sürekli vibratoya ihtiyaç duyduğunu savunmaktadır (Donington, 1974:121)⁸.

Müzik ve keman eğitimcisi; Ali Uçan ve Edip Günay' ın yazmış olduğu "Mektupla Yükseköğretim" eserinde sürekli vibratoya şöyle değinilmiştir;

"Sürekli vibrato, sesler arasındaki renk ayrılıklarını azaltır. Kemancı ince bir duygusallıkla kaba ve haşın sınırlar arasındaki tüm renkleri ortaya koyabilmek için vibratoyu bir araç olarak, yerinde ve gerektiği gibi kullanabilmelidir (Uçan, Günay, 1975:26)⁹.

Romantik Dönem bestecilerinin eserlerinde sürekli vibratoyu kullanan birkaç besteci şöyledir; 19. yüzyıl sonu, 20.yüzyıl başı bestecilerini birbirine bağlayan köprü olarak nitelendirilen Anton Bruckner (1824-1896), "Geç-romantizm ile modernizm arasındaki dönemin en büyük bestecisi kabul edilen sanatçı..." (https://tr.wikipedia.org/wiki/Gustav_Mahler) Gustav Mahler (1860-

⁷Finson J.W. "Performing Practice in the Late Nineteen Century, with Special Reference to the Music of Brahms" The musical Quartely, vol:70, No: 4, 457-475 (1984),s.470.

⁸ Donington, R. "A performer's Guide to Baroque Music" Early Music vol:2, No:2,117+119+121-122 (1974),s.121.

⁹ Uçan, A., Günay E. "Mektupla Yükseköğretim Keman / 1633 Mektup No:7" Ankara: Mektupla Öğretim Merkezi (1975),s.26.

1911), Alman Romantik dönem bestecisi; Richard Strauss (1864-1949) vibratoyu adeta sabit kılmışlardır. Vibratoyu sürekli kullanmayı tercih etmişlerdir ve melodik yapılarında vibratoya anlamlı bir yapı kazandırmışlardır.

Bu yüzyılda önemli icracı Mischa Elman (1891-1967)'nin "sürekli vibrato" kullanımını için yorumu şöyle olmuştur:

"Sürekli olan vibrato monoton ve anlamsız gelir. Vibrato dikkatle kullanılmalıdır-kesinlikle her notada değil! Ve kullanılsa bile her zaman farklı yoğunluk derecelerinde olmalıdır. Bazı kemancılar, sürekli vibratonun hissiyatı anlattığı fikrindedirler. Fazladan vurgulanması ile bir hayli nota, değerini yitirir. Sönük notalar önemlidir. Böylece diğer notalar zıtlık ile yüksek ışıklarını söndürmüş olacaklardır (Applebaum, 1955:7)¹⁰.

20. yüzyılda fizik bilimi kullanılarak da vibrato araştırmaları yapılmıştır. Bu araştırmalarda dönemin önemli icracıları kullanılarak vibrato değerleri ölçülmüştür. Vibratonun fiziksel olarak istatistik araştırmaları ilk olarak 1930' un ilk zamanlarında Cheslock (1931), Seashore (1932-37), Reger (1932), Hollinshead (1932), Tiffin (1932) ve Small (1933) tarafından yapılmıştır (Ka-won, 1999:18)¹¹. Yascha Heifetz, Fritz Kreisler, Mischa Elman, Yehudi Menuhin ve Joseph Szigeti gibi icracıların kayıtlarının incelenmesi sonucunda elde edilen değerler şöyledir: keman vibratosunun en yüksek değerini saniyede (Seashore, 1937) tarafından 6.3, (Cheslock, 1931) 6.4, (Papich ve Rainbow, 1974) 6.5, (Seashore, 1932) 6.9 ve (Seashore, 1937) 7.1 olarak belirlemişlerdir (Ka-won, 1999:20)¹².

Yapılan fiziksel araştırmaların bir diğeri de Fletcher, Blackham, Geersten (1965) tarafından gerçekleştirilmiştir ve sonucunda da gerçek frekansın sıklıkla, istenilen entonasyondan daha tiz olduğu kanısına varılmıştır. Bu sonuç birçok keman öğretmeninin, vibrato hareketinin geriden (pesten) başlaması gerektiği düşüncesine kapılmalarına sebebiyet vermiştir.

20. yüzyılda, vibratonun notalar üzerinde gösterimine bakacak olursak; diğer yüzyılların eserlerinde, sadece vibratonun kullanılması gereken yerler nota üzerlerinde gösterilirken, 20. yüzyılda vibratonun yaygın kullanımı nedeniyle, vibratonun kullanılmaması gereken yerler besteciler tarafından gösterilmiştir. Geçmiş yüzyıllarda kullanılan ve vibratonun kullanılması gerektiğini belirten *işaretler* veya *ifadeler* gibi, 20. yüzyıl sonlarına doğru da vibratonun kullanılmaması gerektiğini belirtmek amacı ile sadece *ifadeler* kullanılmıştır. Notaların üzerlerinde "**senza vibrato/vibrato olmaksızın**" ifadesi ile besteciler,

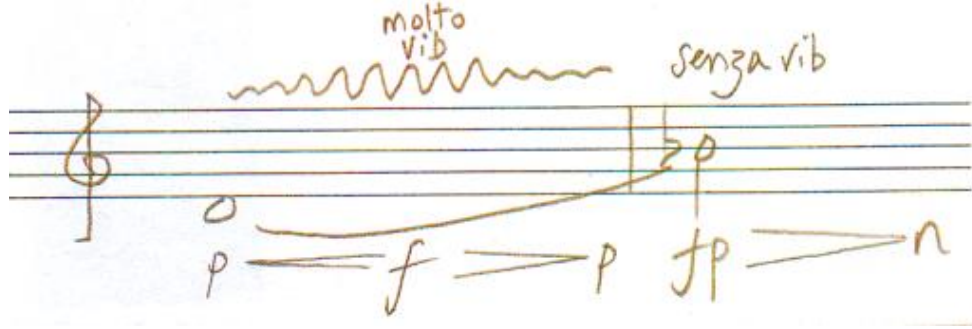
¹⁰ Applebaum, S. "With The Artists" New York: Prentice Hall (akt. Ka-won Lee). (1955),s.7

¹¹ Lee, Ka-won "An Investigation of Left-Hand Technique on the Violin" Columbia University (yayımlanmamış doktora tezi) (1999),s.18

¹² Lee, Ka-won "An Investigation of Left-Hand Technique on the Violin" Columbia University (yayımlanmamış doktora tezi) (1999),s.20.

icracılara vibrato kullanılmaması gereken yerleri belirtmişlerdir. Her eserde olmamak şartı ile birçok eserde, “*Senza vibrato*” nun eş anlamlıları olarak da kullanılan ifadeler vardır. Bunlar; “*senza agitazione, molto tranquillo*” v.b. 20. yüzyılda vibratonun kullanılmasını işaret eden vibratoyla eş anlamlı ifadeler de mevcuttur. Bu ifadeler; “*agitato, appassionato, con espressivo*” gibi ifadelerdir. Vibratonun sıkı kullanılmasını belirten ifade için ise “*molto vibrato*” ifadesi tercih edilmiştir. Şekil 2’ de hem 20.yüzyılda ihtiyaç sonucu üretilen vibrato ifadeleri, hem de geçmiş yüzyıllardaki vibrato simgeleri kullanılarak, icracının kısa da olsa iki ölçüde tam olarak nasıl bir ifade kullanması gerektiği belirtilmiştir.

Şekil 2. Vibrato Kullanımı Gösterimi



(http://mdx.mrooms.net/pluginfile.php/13952/mod_resource/content/5/str_fx.htm).

Igor Stravinsky “*senza vibrato*” yu kullanan modern bestecilerdendir. Ayrıca Arnold Schoenberg, tüm seslerde fazla kontrol aramıştır ve “*molto espressivo, senza espressivo*” ifadelerini kullanmıştır. Yirminci yüzyıl bestecileri artık dönemin müzik gereksinimlerinin daha gerçekçi sesler olduğu düşüncesi ile “*senza vibrato*” yu kullanma ihtiyacı duymuşlardır.

SONUÇ

Vibratonun gelmiş olduğu bu nokta, kullanımı ve dolaylı olarak vibratoya karşı kazanılan anlayışı, önümüze sermektedir. Bu süreçte icra ve eğitim yönünden sonuçlar ortaya çıkmıştır. İcraçıların vibrato açısından vardıkları son nokta, kısmen gerçek seslerin kullanımını tercih eden kesim için vibrato kullanılması gereken yerlerin belirtilmesi şeklinde olmuştur. Diğer bir kesim ise seslerin doğal olmasını tercih etmiştir. Bu nedenle vibrato kullanımını desteklememişlerdir. Bu yüzyılda, küçük gruplar başta olmak üzere vibrato kullanımında ihtiyatlı olmuşlardır. Bu gruplar icralarında özenle vibrato kullanmamışlardır.

20. yüzyıl, vibrato pedagojisi açısından çok önemlidir. Çünkü vibrato, bir teknik olarak kabul edilmiş ve düzenli, kendi içinde gelişen bir programa sahip olmuştur. Vibrato sınıflandırması yapılmış ve vibrato öğretiminde çeşitli pedagojik

yöntemler oluşturulmuştur. Ayrıca öğretimde kullanılması için çeşitli vibrato öğretim aparatları üretilmiştir.

Günümüzde, vibrato öğretiminin, gerekliliği ve bilinçli bir eğitim ile öğrenciye kazandırılması tartışılmaz bir konudur. Bu nedenle iyi bir öğretim için bu tekniğin geçmişini, gelişim sürecini bilen ve güncel bilgilerle ileriye aktarabilen eğitimcilere ihtiyaç vardır. Bir tekniğin nasıl ortaya çıktığı, nasıl bir gelişim geçirdiği, süreçte neden ve ne gibi sorunlar yaşadığı gibi bilgiler, bir eğitimcinin ve öğrencinin yol haritasında önemli bir yere sahip olmalıdır.

KAYNAKÇA

Applebaum, S. "With The Artists" New York: Prentice Hall (akt. Ka-won Lee). (1955).

Boyden, D. "The History Of Violin Playing From Its Origin To 1761 And Its Relationship To The Violin And Violin Music". London: Oxford University Press (akt.Christopher R. Reidlinger) (1965).

Reidlinger, Christopher R."Review and Analysis of Violin Vibrato Pedagogy with Begining Violin Students" The Faculty of Moores School of Music University of Houston (Yayımlanmamış doktora tezi) (2000).

Donington, R. "A performer's Guide to Baroque Music" Early Music vol:2, No:2,117+119+121-122 (1974).

Elgar, E. Philip, R. "The Ricordings of Edward Elgar (1857-1934). Authenticity and Performance Practice" Early Music, Vol:12, No:4, The Early Piano I 481+485+487-489 (1984).

Finson J. W. "Performing Practice in the Late Ninetheen Century, with Special Reference to the Music of Brahms" The musical Quartely, vol:70, No: 4, 457-475 (1984).

Flesh, C. "The Art of Playing" (Vols.1-2). New York: Carl Flesh (akt. Ka-won Lee) (1939).

Lee, Ka-won "An Investigation of Left-Hand Technique on the Violin" Columbia University (yayımlanmamış doktora tezi) (1999).

Lochner, L. "Fritz Kreisler" New York: The Macmillan Company (akt. Christopher. R. Reidger, Lanette B.Shepherd) (1952).

Say, A. "Müzik Sözlüğü" Ankara: Müzik Ansiklopedisi yayımları (2002).

Shepherd, Lanette B. "Video Instruction for Teaching String Vibrato to Intermediate Students" The University of Iowa (Yayımlanmamış doktora tezi) (2004).

Uçan, A. ve Günay E. "Mektupla Yükseköğretim Keman / 1633 Mektup No:7" Ankara: Mektupla Öğretim Merkezi (1975).

BALKAN SAVAŞLARINDA EDİRNE'NİN İŞGALİ VE GERİ ALINIŞININ RUS GAZETELERİNE YANSIMASI*

THE REFLECTIONS OF OCCUPATION AND WITHDRAWAL OF EDİRNE TO
RUSSIAN NEWSPAPERS IN BALKAN WARS

Hasan DEMİROĞLU**

Geliş Tarihi: 12.02.2016
(Received)

Kabul Tarihi: 15.06.2016
(Accepted)

ÖZ: 1908 Bosna-Hersek krizini kendi siyasi tahakkümüne çevirmek isteyen Rusya, 1908-1912 yılları arasında bölge üzerinde değişik siyasi birlikler kurmaya çalışmış, bu yönde Balkanlarda birliğe değil de, bölge halklarını daha çok ayrımcılığa yönelten bir tutum sergilemiştir. Bilhassa Balkan Ortodoks ve Slav halklarını Osmanlı Devleti aleyhinde bir birlik oluşturması için destekleyen Rusya, bu fikrinde başarılı olmuş, Birinci Dünya Savaşı'nın provası olarak da görülen Balkan Savaşlarının fitilini ateşlemiştir. Balkan Savaşları sırasında Rus gazete ve dergilerinde Balkan Ortodoks ve Slavlarına her türlü maddi ve manevi yardımın yapılması yönünde yazılar kaleme alınmıştır. Rus gazeteler *Novoe vremya*, *Peterburgskaya gazeta*, *Moskovskie (Moskovskiya) vedemosti*, *Peterburgskie (Peterburgskiya) vedemosti*, *Den* gibi önemli gazeteler, Balkan Savaşları devam ederken yazıların yanında karikatürlere de sütunlarında yer vermişlerdir. 26 Mart 1913'te Edirne'nin düşmesi Rus gazetelerinde bayram havası estirmiştir. Diğer yönden I. Balkan Savaşları sonrası Balkan Ortodoks ve Slav devletlerinin kendi aralarında anlaşmazlığa düşmesi Rusya'nın iki asırdır hayal ettiği ve gerçekleşmesi için Avrupalı devletlerle savaşı dahi göze aldığı Balkan Birliği çökmüştür. II. Balkan Savaşı'nı iyi değerlendiren Türkiye'nin (Rus gazetelerinde bu şekilde geçtiği için Osmanlı Devleti ifadesi kullanılmamıştır) Edirne'yi geri alması, Rus gazetelerinin matem havasına bürünmesine sebep olmuştur. Çalışmada zikredilen bu yayın organlarının, Edirne'nin işgalini ve Türkiye'nin Edirne'yi geri alışı okuyucularına karikatürler yoluyla nasıl değerlendirdiği üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Balkan Savaşları, Türkiye (Osmanlı Devleti), Rusya, Balkanlar, Edirne, *Novoe vremya*, *Peterburgskaya gazeta*, *Moskovskie vedemosti*.

ABSTRACT: Russia that wanted to result to the 1908 Bosnia-Herzegovina crisis for its own political domination tried to establish different political unity on the region between the years 1908-1912. In this goal, it attituded that led to more discrimination to the region peoples, not in the Balkan unity. Russia supporting the Balkan Orthodox and Slavic peoples to form a union against the Ottoman Empire achieved in this idea and caused the Balkan wars that was seen as proof of Great War. In the Russian magazine and newspapers, the articles were written in terms of making all kinds of material and spiritual assistance to the Balkan Orthodox and Slavic peoples during Balkan wars. Important Russian newspapers like *Novoe*

* 23-24 Ekim 2013 tarihinde İstanbul'da düzenlenen II. Uluslararası Balkanlarda Göç Kongresi 'Şehirler' konulu sempozyumda sunulan "Balkan Savaşlarında Edirne'nin İşgali ve Geri Alınışının Rus Gazetelerine Yansıması" adlı bildirinin genişletilmiş halidir

** Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, hasandemiroglu@gmail.com

Vremya, *Peterburgskaya Gazeta*, *Moskovskie (Moskovskiya) Vedemosti*, *Peterburgskie (Peterburgskiya) Vedemosti*, *Den* gave place to the cartoons in their columns with articles while the Balkan wars continuing. The fall of Edirne led to great happiness in Russian newspapers on 26th March 1913. In the other way, with the result of disagreement among the Balkan Orthodox and Slavic peoples, the Balkan Unity that Russia had imagined for two centuries and fought with European states for the realization of that idea collapsed. With the Second Balkan War, the retrieval of Edirne by Turkey (Due to that Turkey used in Russian newspapers, the term of Ottoman was not used) caused the bereavement in the Russian newspapers. In this study, it will be focused on how the occupation and withdrawal of Edirne was evaluated in Russian newspapers by means of cartoons.

Keywords: Balkan Wars, Turkey (Ottoman State), Russia, Balkans, Edirne, *Novoe vremya*, *Peterburgskaya gazeta*, *Moskovskie vedemosti*.

GİRİŞ

18. asrın ilk çeyreğinden itibaren *Ortodoks Birliği* siyaseti izleyen Rusya, Rum İsyanı'ndan dersler çıkarmış, *Ortodoks Birliği* siyasetini yeniden gözden geçirerek *Slav Birliği* siyasetini izlemeye koyulmuştur¹. Slavcılık fikri 19. asrın ikinci yarısından sonra imparator tarafından dahî desteklenerek devletin resmi siyaseti haline getirilmiştir.² Kırım Savaşı sonrasında Rusya'nın *Slav Birliği* siyaseti ve Avrupalı devletlerin bölge üzerinde hâkimiyet kurma çabaları, Balkanlarda isyan hareketlerini de beraberinde getirmiştir.

Yunan bağımsızlık savaşı sonrasında Balkanlarda giderek artan huzursuzluklar, 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sonrası içinden çıkılmaz bir hal almıştır. 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'ndan galip ayrılan Rusya, Bulgarların

¹ Rus Çarlığı'nın *Ortodoks Birliği* siyasetinden *Slav Birliği* siyasetine geçişi hakkında detaylı bilgi için bkz. Hasan Demiroğlu, "Rus Kaynaklarına Göre Rusya'nın Balkan Siyaseti: Ortodoks Birliği ve Panislavizm (1856-1878)", *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul 2009, s. 19-65, 143-159, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

² *Ortodoks Birliği* ve *Slav Birliği* hakkında detaylı bilgi için bkz. İ. S. Aksakov, *Slavyanskiy Vopros 1860-1886*, Moskova 1886; K. Ya. Grot, *Ob izuçenii slavyanstva*, Peterburg 1901; A. N. Ştiglița, *Rossiya i Slavyanstvo*, Peterburg 1907; Vladimir Clementis, *'Panslavizm' Past and Present*, London 1943; Akdes Nimet Kurat, "Panslavizm", *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, cilt XI, sayı 2-4, Ankara 1953, s. 241-278; Michael Boro Petrovich, *The Emergence of Russian Panslavism 1856-1870*, New York 1956; Frank Fadner, *Seventy Years of Pan-Slavism in Russia, Karamzin to Danilevskii 1800-1870*, Georgetown 1962; Hans Kohn, *Panslavizm ve Rus Milliyetçiliği*, terc. Ağâh Oktay Güner, 3. Baskı, İstanbul 1993; Jelena Milojkovic Drujic, *Panslavism and National Identity in Russia and in the Balkans 1830-1880: Images of the Self and Others*, NY 1994; Prp. (Popoviç) İustin, *Tayno Rossii i Slavyanstva*, (Sırpçadan terc. L. N. Danilenko), Peterburg 1997; A. N. Pîpin, *Panslavizm v proşlom i nastoyaşem, Peterburg 1878-1913*, tıpkı basım Moskova 2002; Z. A. Kamenskiy, *Filosofiya Slavyanofilov: İvan Kireyevskiy i Aleksey Homyakov*, Peterburg 2003; O. A. Frantsuzova, *Politiçeskiy panslavizm i idei vseslavyanstva v Çehii v pervoy polovine XIX v.*, Moskova 2005; E. P. Aksenova, *A. N. Pîpin o slavyanstve*, Moskova 2006; B. A. Prokudin, *İdeya slavyanskogo edinstva v politiçeskoj misli Rossii XIX veka*, Moskova 2007; Hasan Demiroğlu, a.g.t., İstanbul 2009.

fiiliyatta, Sırp'ların ise resmi olarak bağımsız olmasını sağlamış,³ Balkanlarda kendi siyasi çizgisinde yer alacak oluşumlar kurmayı amaçlamıştır.⁴ Diğer bir ifadeyle uzun bir dönem Osmanlı Devleti egemenliğinde yaşayan, ancak birbirleriyle çatışmayan toplumlar arasında mücadele başlamış, Rusya, İngiltere, Avusturya ve Fransa'nın nüfuz mücadelesine yüzyılın ikinci yarısında Almanya'da katılmıştır.⁵ Avrupalı devletlerin Balkanlardaki nüfuz mücadelesinin bedelini ise Osmanlı Devleti ödemiştir.⁶

Edirne'nin İşgali ve Geri Alınışı: II. Meşrutiyet sonrasında Bulgaristan'ın bağımsızlığına kavuşmasından sonra Rusya'nın Balkanlardaki siyasi emellerine ulaşma arzusu daha da artmıştır.⁷ Balkan Slavları, Rusya'nın da yardımıyla Osmanlı Devleti'ne karşı birlikte hareket etme yollarını aramaya başlamışlardır.⁸ Rusya, Dışişleri Bakanlığı aracılığıyla Balkanlarda kendi tahakkümünde bir yapılanma içerisine girmiş⁹, ancak beklediği başarı gerçekleşmemiştir. Bu dönemde Rus

³ S. P. Botkin, *Pisma iz Bolgarii, 1877*, Peterburg 1893; V. D. Konobeev, "Borba bolgarskogo naroda za natsionalnuyu nezavisimost v period rusko-turetskoy voyni 1877-1878 godov i protiv reşeniy Berlinskogo kongressa", *Osvobojenje Bolgarii ot Turetskogo iga*, Moskova 1953, s. 71-139; *Rusko-turetskaya voyna 1877-1878*, Moskova 1977, s. 155-201; *Balkan v kontse XIX naçale XX veka*, (hazırlayan Yu. A. Pisarev), Moskova 1991, s. 171-196; *Russkiy orel na balkanah Rusko-turetskaya voyna 1877-1878 gg. Glazami ee uçastnikov. Zapiski i vospominaniya*, (hazırlayanlar N. V. İlina-L. Ya. Saet), Moskova 2011, s. 5-27.

⁴ Elizabeth Wormeley Latimer, *Russia and Turkey in the Nineteenth Century*, Şikago 1893, s. 387-403; William Miller, *The Ottoman Empire and its Successors 1801-1927*, Londra 1966, s. 498-523; A. A. Ulunyan, *Bolgarskiy narod i rusko-turetskaya voyna 1877-1878 gg.*, Moskova 1971, s. 130-177; İ. V. Kozmenko, "Rossiya i osvobojenje Bolgarii", *Rusko-turetskaya voyna 1877-1878 gg. i balkanı*, (hazırlayan İ. İ. Rostunov), Moskova 1978, s. 115-133.

⁵ Thomas Gordon iki ciltlik eserinde Yunan İsyamı'nın gelişim aşamasını ve nasıl yönlendirildiğini, Avrupalı Devletlerin ve Rusya'nın ne şekilde aktif bir siyaset izlediğini ayrıntılı bir şekilde dile getirmektedir. Thomas Gordon F. R. S., *History of The Greek Revolution*, Edinbourg-London 1932, 504-508 s.

⁶ Konstantin Çukalas, *Yunanistan Dosyası*, trc. Şeyla, Ağustos 1970, s. 16-17.

⁷ R. Koşutiç, *Serbkiy narod i aneksiya Bosnii i Gertsegovini*, Peterburg 1908, s. 46-52; P. A. Lavrov, *Balkanskiy soyuz i perejivaemiy im kriziz*, Petrozavodsk 1914, s. 32-45. s. 161-356; Yu. A. Petrosyan, *Osmanskaya imperiya, mogulestvo i gibel*, Moskova 1990, s. 233-249; V. İ. Şpilkova, *Mladoturetskaya revolyutsiya 1908-1909 gg.*, Moskova 1977, s. 89-111; A. F. Miller, *Kratkaya istoriya Turtsii*, Moskova 1948, s. 113-141; İ. S. Galkin, *Balkanskiye strani v 1870-1914 godah*, Moskova 1950, s. 19-20.

⁸ A. A. Başmakova, *Balkanskiya Reçi*, Peterburg 1909, s. 3-4; V. Maystrah, *Priçini vradji i voyni slavyan s turkami na balkanah*, Moskova 1912, s. 22-23; I. P. Taburno, *Voprosov o raspredelenii zavoevannoy u Turtsii territorii mejdu bolgariy i serbiey*, Peterburg 1913, s. 13-36; E. C. Helmreich, *The Diplomacy of the Balkan Wars 1912-1913*, New York 1938, s. 3-36; Vladimir Clementis, "Panslavism" Past and Present, Londra 1943, s. 45-57; A. K. Martinenko, *Rusko-Bolgarskie Otnoşeniya v 1894-1902 gg*, Kiev 1967, s. 246-247; K. A. Poglubko, "Revolyutsionnie volneniya sredi bolgar, obuçavşihnya Nikolaevskom Pansione (60-70-e godi XIX v.)", *Slavyane i Rossiya*, Moskova 1972, s. 164-171; N. İ. Tsimbaev, "Osvobojenje Bolgarii i Russkoe Obşestvo", *Rossiya i Osvobojenje Bolgarii*, Moskova 1982, s. 176-177; B. M. Jankovic, *The Balkans in International Relations*, Londra 1988, s. 119-125.

⁹ P. Milyukov, *Balkanskiy krizis i politika A. P. İzvolskago*, Peterburg 1910, s. I-XIII; İ. E. Geşov, *Balkanskiy soyuz vospominaniya i dokumenti*, Petrograd 1915, s. 7-34.

basınında Türkiye¹⁰ karşıtı yayımlar önceki dönemlere nazaran giderek artış göstermiştir.

Novoe vremya, *Peterburgskie (Peterburgskiya) vedemosti*, *Moskovskie vedemosti*, *Peterburskaya gazeta (Russkiy dnevnik)* ve *Den* gibi gazeteler yazdıkları haber, yayınladıkları makalelerde Balkanlardaki yangının tek sorumlusu olarak Osmanlı Devleti'ni göstermişlerdir. Rus gazeteleri Balkan Savaşları'nda fikir birliği halindedir. Onlara göre Osmanlı Devleti asırlardır yaptığı acımasız katliamların cezasını çekmelidir. Rus gazeteleri, I. Balkan Savaşı'nın başlarında Bulgar, Sırp, Karadağ ve Yunanlıların Osmanlılar karşısındaki başarılarını hep birinci sayfadan ve büyük puntolarla okuyucularına duyurmuşlardır. Bu başarılarından en önemlisi ise Sırp destekli Bulgar ordusunun Edirne'yi işgalidir. Rus kamuoyu Balkan Savaşları'nda Bulgar, Yunan, Sırp, Karadağlıların yaptığı Türklere yönelik katliamları görmezden gelmişlerdir.¹¹ Bazı gazete ve kitaplarda ise Türklere yönelik yapılan katliam meşru bir hak gibi sunulmuştur. Bu fikri dile getirenlere göre yapılan katliamlar 500 yıllık kinin eseridir ve anlayışla karşılanılmalıdır.¹²

Bu yönde yayın yapan gazetelerin başında *Novoe vremya* gazetesi gelmektedir.

*Novoe vremya*¹³: *Novoe vremya*, Birinci Balkan Savaşları'nda Bulgar ve Sırp ordularının kısa zamanda başarı sağlamasından heyecan duyarak Balkan Savaşlarını Haçlı savaşına benzetmiş ve Haç'ın Hilal karşısında üstünlüğünü bir kez daha ispatladığını dile getirmiştir.¹⁴ Edirne'nin Bulgar ve Sırp tarafından işgal edilmesinden sonra ise Türklerin sadece Avrupa'dan değil, Küçük Asya'dan (Anadolu) dahi atılabileceğini iddia etmiştir.¹⁵ Gazeteye göre İşkodra'nın teslim

¹⁰ Dönem itibarıyla bütün Avrupalı devletler gibi Rusya'da da bazı resmî vesikalar dâhil *Osmanlı Devleti* yerine *Türkiye* kelimesi kullanılıyordu. Sankt Peterburgskiy Tsentralny Gosudarstvenny İstoriçeskiy Arhiv (СПБ ЦГИА), Fond 400, Opis 3, Delo 1391; Fond 400, Opis 3, Delo 1433. Makalede her iki kelime de (Osmanlı Devleti ve Türkiye) kullanılacaktır.

¹¹ Balkan Savaşları'nda katledilen Türk siviller hakkında örnek bir çalışma için bkz. Hasan Demiroğlu, "Birinci Balkan Savaşı Başlarında Makedonya'da Yunan Mezalimini Gösteren Örnek Bir Arşiv Vesikası", *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, cilt 3, sayı 5, Ocak 2013, s. 43-56.

¹² Galkin, *Balkanskie strani...*, s. 2-3; Hasan Demiroğlu, "Rus Kamuoyunda Balkan Savaşları", *Uluslararası Balkan Sempozyumu Balkan Savaşlarının 100. Yılı 11-13 Mayıs 2012 Bildiriler Kitabı*, İstanbul 2012, s. 617.

¹³ 1868-1917 yılları arasında Çarlık Rusyası'nda yayımlanan *Novoe vremya (Yeni Zaman)*, 1869 yılı 234. sayıya kadar haftada 5 defa, bu sayıdan itibaren ise günlük olarak neşredilmiştir. Gazetede dönemin ünlü Rus edebiyatçılarından A. Çehov redaktörlük yapmıştır. (N. M. Lisovskiy, *Bibliografiya russkoy periodičeskoj pečati 1703-1900 gg.*, Petrograd 1915, s. 234-235). Siyasi ve edebi bir çizgide olan gazete, Çarlık yanlısı yayın politikası izlemiştir. Bundan dolayıdır ki Bolşevik İhtilali sonrasında 26 Ekim (8 Kasım) 1917'de yayın hayatına son verilmiştir.

¹⁴ "Protiv kresta za polumesyats", *Novoe vremya*, 16 Şubat (1 Mart) 1913, s. 2.

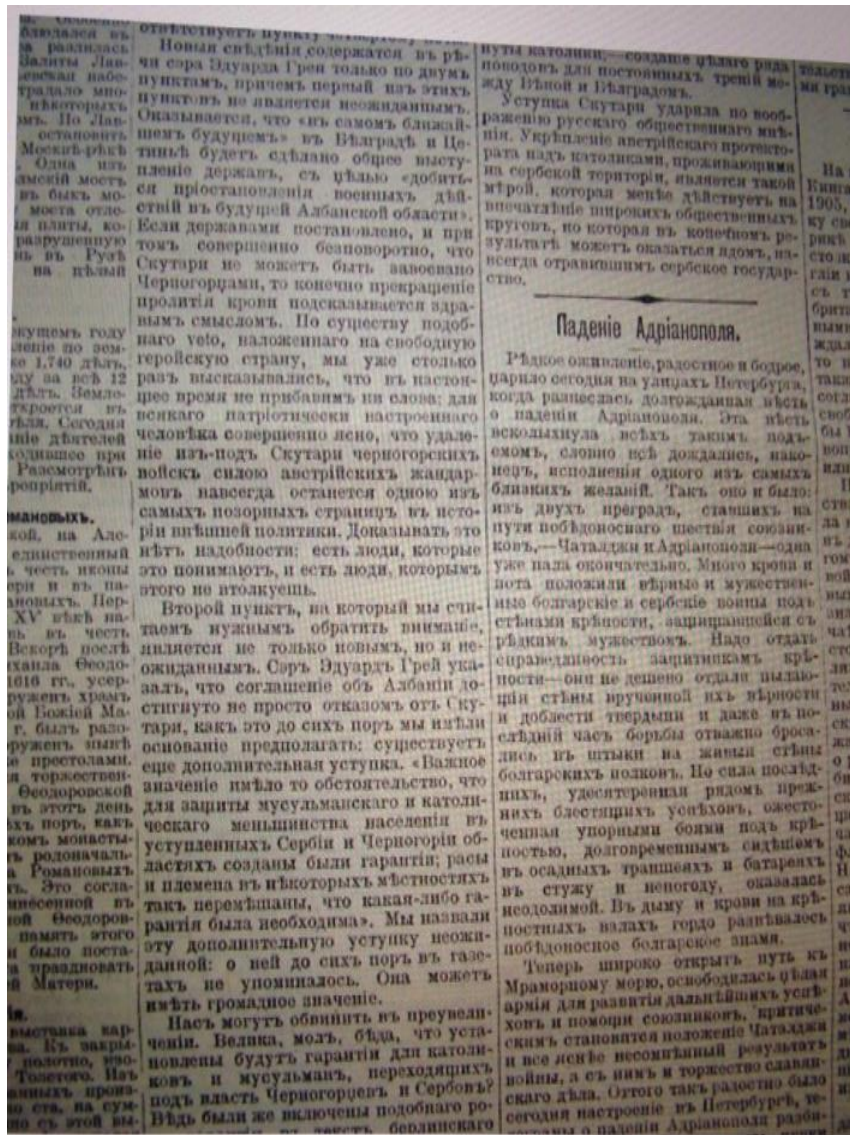
¹⁵ "Padenie Adrianopolya", *Novoe vremya*, 14 (27) Mart 1913, s. 3, (Resim-1).

olmasıyla savaş tamamen bitecektir. Gazete, Osmanlı Devleti'ni bozguna uğratan Slavların bu durumu iyi değerlendirmesi gerektiğini salık vermiştir.¹⁶ *Novoe vremya* Balkan Savaşları ile Avrupa'da Türk sorununun halledildiğini, savaş sonrasında ise Asya'daki '*Türk Sorunu*'nun halledilmesi gerektiğini dile getirmiştir.¹⁷ Burada kast edilen Ermeni meselesidir.¹⁸

¹⁶ "Skutari vzyato", *Novoe vremya*, 11 (25) Nisan 1913, s. 3.

¹⁷ "Rossiya i Aziatskaya Turtsiya", *Novoe vremya*, 18 (31) Mayıs 1913, s. 4.

¹⁸ Balkanlardaki Ermeni çetecileri hakkında daha fazla bilgi için bkz. Bülent Yıldırım, *Bulgaristan'daki Ermeni Komitelerinin Osmanlı Devleti Aleyhine Faaliyetleri (1890-1918)*, Ankara 2014.



Resim 1. "Padienie Adrianopolya (Edirne'nin düşüşü)", 14 (27) Mart 1913, s. 3.¹⁹

¹⁹ SSCB'den önce Çarlık Rusya'sında, Avrupa devletlerinin kullandığı Jülyen (Miladi) takvimi yerine, Gregoryen takvim kullanılıyordu. Rus gazetelerinin bazıları Miladi takvimi hiç belirtmiyor, birçoğu ise tarih verirken Miladi takvimi parantez içinde veriyorlardı. Makalede Rus gazetelerinin tasarrufu doğrultusunda, metinde ve dipnotlarda verilen parantez içinde olmayan tarihler Miladi değil, Gregoryen takvim esas alınarak verilmiştir.

Novoe vremya'ya göre Slavların Edirne'yi işgalini Germen halkı bir türlü kabullenememiştir. Gazete, bu hususu bir karikatür ile sayfalarına taşımıştır. 30 Mart 1913 tarihli nüshasında 'Tesellisi olmayan dert' başlıklı karikatürde Avrupalıların Edirne'nin Bulgarlar tarafından işgalini uluslararası sorun haline getirmeye çalıştığını, Avusturya'nın menfaatlerine zarar gelmemesi için özen gösterdiklerini ima etmiştir.²⁰

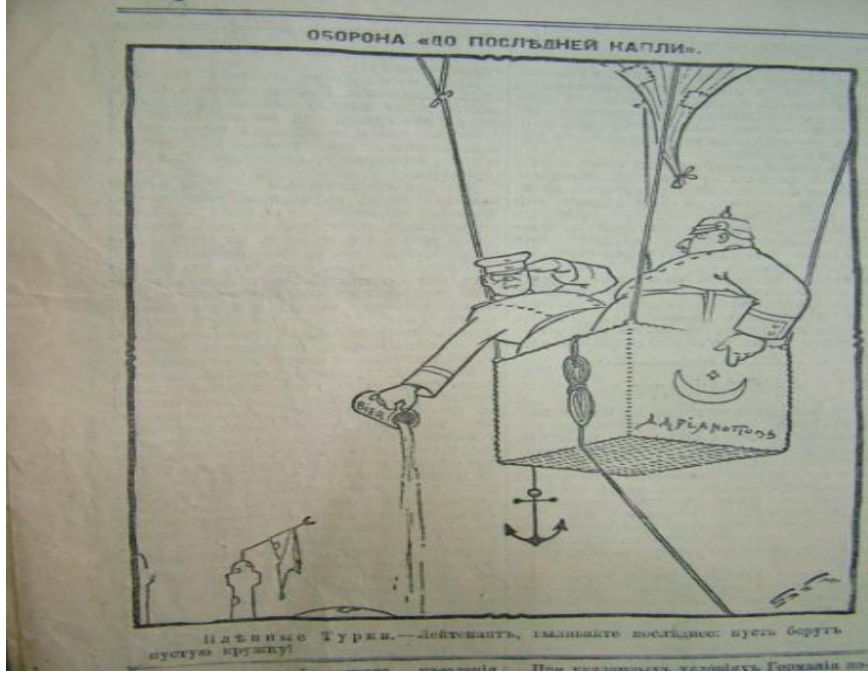


Karikatür-1

Novoe vremya 2 Şubat 1913 tarihli nüshasında 'Son damlasına kadar savunma' başlıklı karikatürde Avusturya ve Almanya'nın ay-yıldızlı bayrak ve üzerinde *Adrianopol-Edirne* yazan bir balon ile havalandığını, havalanırken de Avusturya ve Almanya'nın son damlasına kadar Osmanlı'yı savunacağına söz verirken bu sözünü tuttuğunu, birasının son damlasını döktüğünü ironi bir şekilde çizmektedir. Gazeteye göre Germen halkı her zaman olduğu gibi Edirne'nin işgalinde de Osmanlı Devleti'ni aldatmıştır.²¹

²⁰ *Novoe vremya*, 17 (30) Mart 1913. s. 4, (karikatür-1).

²¹ *Novoe vremya*, 20 Mart (2 Şubat) 1913, s. 4, (karikatür-2).



Karikatür-2

Gazete, Bulgar ve Sırpıları birbirine düşüren gücün Germanler olduğunu ifade etmiştir. *Novoe vremya* gazetesine göre Avusturya ve Almanya Bulgarların güçlenmesinin hemen önüne geçmişlerdir.

Edirne'nin Bulgarlar tarafından işgalini sütunlarına ilk sayfadan ve büyük puntolarla taşıyan *Novoe vremya*, Osmanlı kuvvetleri tarafından geri alınışını küçük haberler şeklinde geçiştirmiştir. Ayrıca Edirne'nin Osmanlı kuvvetleri tarafından geri alınışı hakkında karikatür yayınlamamıştır.

Peterburgskaya gazeta²²: *Peterburgskaya gazeta* Türkiye'nin Balkan Savaşları öncesinde her taraftan saldırıya uğramasını doğal bir sonuç olarak karşılamıştır. Gazeteye göre Avrupalı devletler, Osmanlı Devleti'nin 15. ve 16. asırlarda yaptığı fetihlerin intikamını almaktadır. Gazete durumu bir karikatür üzerinden intikam zamanı' olarak nitelendirilmiştir.²³

²² 1 (13) Ocak 1859 tarihinde Peterburg'da *Russkiy dnevnik* (*Rus Ceridesi*) adıyla neşredilmeye başlanan gazete, 141. sayısı yayımlandıktan sonra 5 Temmuz 1859 tarihinde yayın hayatına son verilmiştir. Gazete 1867 tarihinde Peterburg'da *Peterburgskaya gazeta* (*Peterburg Gazetesi*) neşredilmeye başlanmıştır. 1894 yılına kadar haftada 4 gün yayınlanan gazete bu tarihten itibaren günlük olarak yayınlanmaya başlanmıştır. Lisovskiy, *age*, s. 226. *Peterburgskaya gazeta* 9 (22) Kasım 1917'de kapatılmıştır.

²³ *Peterburgskaya gazeta*, 27 Eylül (10 Ekim) 1908, s. 2, (karikatür-3).



Karikatür-3

Bulgarların kısa sürede üstün başarı sağlamaları bütün Rusları sevindirdiğine değinen gazete, Bulgarların Osmanlılar karşısında zafer kazanmalarını Bulgar askerlerinin Osmanlı haremindeki Slav kadınlarını özgürlüğe kavuşturmaları ile ilintilendirmiştir.²⁴

²⁴ Peterburgskaya gazeta, 30 Kasım (13 Aralık) 1913, s. 2, (resim-2).



Resim-2: Slav kadınlarının Osmanlı hareminden kurtarılması.

Peterburgskaya gazeta, Edirne'nin Osmanlı kuvvetleri tarafından geri alınışını da sayfalarına taşımıştır. Gazete, Balkan Slavlarının Rusya'nın yarım asrı geçen gayretleri sonucunda başardığı birliği, hem de verilmiş bir mücadele sonrasında kavgaya dönüştürmesine anlam verememektedir. Gazete, Balkan Slavlarının Avusturya'nın fitnesi sonrasında birbirleri ile mücadeleye giriştiğini, bunun da sadece kendilerine zarar, düşmanlarına fayda sağlayacağı görüşündedir.²⁵ Balkan Slavlarının kendi aralarında anlaşmazlığa düşerek birbirlerine savaş ilan etmesinin Osmanlı Devleti'nin faydasına olduğunu dile getiren gazete, Osmanlı askerlerinin bir kurşun dahi atmadan Edirne'yi geri almasını diğer Rus basınındaki gazeteler gibi bir türlü içine sindirememiştir.²⁶ Gazete, bu durumu yayınladığı yazı ve karikatürlerle ortaya koymuştur. Osmanlı Devleti'nin, Balkan Slavları birbirleriyle mücadele ederken dinlendiğini, hatta Bulgaristan'a savaş ilan edebileceğini yazarak, Osmanlıların Edirne'ye hücum edeceklerini 'dinlendim' başlıklı bir karikatürle okuyucularına duyurmuştur. Karikatürde çalılıkların arasında saklanmış Türk'ün 'Allah'a şükürler olsun, onlar birbirleriyle kavga ederken ben dinlendim, şimdi onlarla kavga edebilirim' ibaresini kullanarak, Osmanlı Devleti'nin Balkan Slavlarıyla mücadele edecek gücü olmadığını, Slavların bu durumu kendilerinin oluşturduğunu anlatmaya çalışmıştır.²⁷

²⁵ *Peterburgskaya gazeta*, 4 (17) Temmuz 1913, s. 2.

²⁶ *Peterburgskaya gazeta*, 7 (20) Temmuz 1913, s. 4.

²⁷ *Peterburgskaya gazeta*, 10 (23) Temmuz 1913, s. 3, (karikatür-4).



Karikatür-4

Peterburgskaya gazeta bir diğer karikatürde ise Osmanlı Devleti'ni 'inatçı eşek' suretinde çizmiştir. 'Diplomatlar için görev: Genç-Türkler' başlıklı karikatürde Avrupalı diplomatlar birbirlerine 'ne zaman bunu buradan çekip çıkaracağız' derken, 'böyle çekerseniz hiçbir zaman' cevabını almaktadırlar. Bulgaristan ise arkada sinsice bunun sonucunu beklemektedir. Gazeteye göre Avrupalılar, Edirne'yi yeniden geri alan Türkleri buradan çıkarmaya gönüllü değillerdir. Avrupalılar, verdikleri göstermelik notalarla Osmanlı Devleti'ni Edirne'den çıkarmaya muvaffak olamayacaklardır.²⁸

²⁸ *Peterburgskaya gazeta*, 10 (23) Ağustos 1913, s. 2 (karikatür-5).



Karikatür-5

*Moskovskie (Moskovskiya) vedemosti*²⁹: Gazete, yabancı haber ajanslarına dayanarak Edirne'nin düşmek üzere olduğunu, Bulgar ve Sırp askerleri tarafından kuşatma altında bulunan Edirne'nin düşmesinden sonra Üsküp'te savunma gösteren Türkleri moral bozukluğuna iteceğini belirtmiş, Üsküp'ün de yakın bir zamanda düşeceğini okuyucularına müjdelemiştir. Gazeteye göre Avrupalılar istememesine rağmen Slav ve Ortodokslar savaşta Osmanlı güçleri karşısında başarılı olmuşlardır.³⁰

²⁹ *Moskovskie (Moskovskiya) vedemosti* (Moskova Belleteni): 1842 tarihine kadar haftada iki veya üç kere neşredilmiştir. Bu tarihten itibaren günlük 4 sayfa halinde yayınlanmıştır. 1837'den 1863 yılına kadar küçük ebatlardan, bu tarihten itibaren ise büyük ebatlarda neşredilmiştir. Gazetede 1863 yılında yapılan değişiklik sadece şekille kalmamıştır. M. H. Katkov, P. M. Leontyev ve S. A. Petrovskiy'nin redaktörlüğündeki dönemde gazete siyasi arenada kendisini göstermeye başlamıştır. Lisovskiy, *age*, s. 6-7. 1905 İhtilali sonrasında ise muhafazakârların yanında yer almıştır. İhtilal sonrasında 1917 yılında diğer birçok yayın organı gibi kapatılmıştır.

³⁰ "Padenie adrianopolya", *Moskovskie vedemosti*, 14 (27) Mart 1913, s. 1.

Gazete, Edirne'nin düştüğü haberini okuyucularına büyük puntolu bir haberle vermiştir. Gazeteye göre 'Kardeş Güçler'in (Sırp ve Bulgar) büyük bir özveri ile kuşattıkları ve sonunda hâkim oldukları Edirne artık emin ellerdedir. *Moskovskie vedemosti*, Edirne'nin düştüğü günü Slavların bayram günü olarak ilan etmesi gerektiğini belirtmiştir. Edirne'nin Bulgar ve Sırp tarafından alınacağını bir asır önce akla getirmenin mümkün olmadığını dile getiren gazete, şehrin işgal edilmesinden sonra barış masasına oturacak Bulgar ve Sırp'ların daha rahat hareket edeceğini iddia etmiştir. Gazeteye göre Türkler, İstanbul önlerine kadar gelen Slavların istedikleri her şeye razı olacaklardır.³¹

Peterburgskie (Peterburgskiya) vedemosti³²: Gazete, *Novoe vremya* ve *Peterburgskaya gazeta* gibi diğer Rus gazeteleri ile aynı fikirdedir. *Peterburgskie vedemosti*, Slav ve Ortodoksların Balkanlarda birlik kurarak Osmanlı Devleti'ne karşı yıllardır içlerinde biriktirdikleri kını dışarı vurduklarını dile getirmiştir.

Gazeteye göre Balkan Savaşları sonrasında Türkler geldikleri topraklara geri gönderilecektir. Bulgarların Türklere gözlerini açmaya dahi fırsat vermediğini dile getiren gazete, Çatalca önlerine kadar gelen Bulgarların artık zaferden emin bir şekilde hareket ettiğini belirtmiştir. *Peterburgskie vedemosti*, aynı *Novoe vremya* gibi Bulgarların Edirne'yi işgalinden sonra Osmanlı Devleti'nin sonunun geldiğini, zafere inanmış Slav ve Ortodoksların Türkleri Anadolu'ya hapsedeceğini, daha da ötesi Küçük Asya'dan geldikleri Türkistan Bozkırlarına geri dönmek zorunda kalacaklarını iddia etmiştir.³³

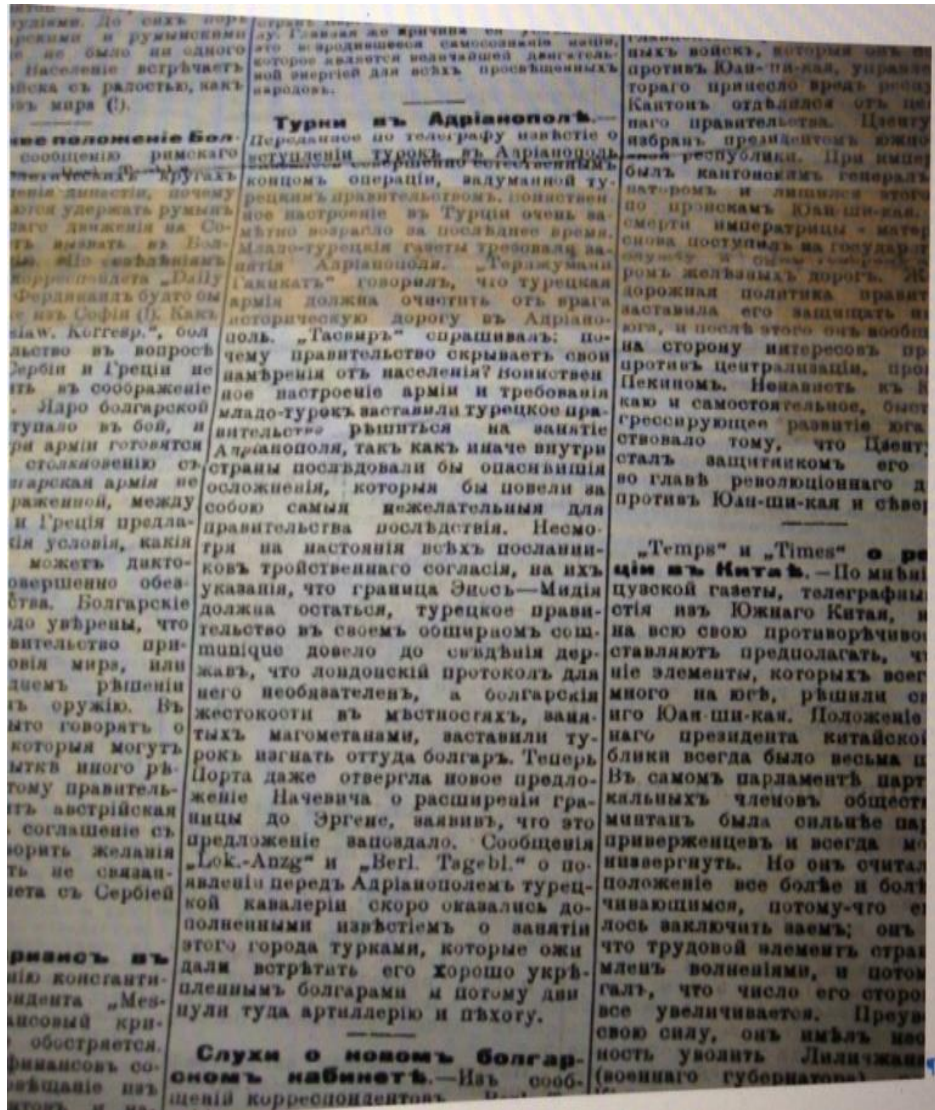
Söz açılmışken bir konuyu açıklığa kavuşturmak gerekiyor. 18. asrın ilk çeyreğinden itibaren Avrupa kamuoyunun da etkisiyle Ruslar, Osmanlı Türklerinin merkezi Türkistan'a geri gönderilmeleri gerektiği fikrini her daim dile getirmişlerdir. 1912 yılında halen bu fikrin Rus gazete ve dergilerinde yazılması, dönemin Rus basınının aklı ve mantığıyla değil, hissiyatıyla hareket ettiğini bizlere göstermektedir. Çünkü 1860'lı yıllardan sonra Merkezi Türkistan, Rusya tarafından işgal edilmiştir. Eğer Osmanlı Türkleri bu bölgeye gönderilirse, durumdan en büyük zararı Rusya görecektir.

³¹ "K padeniya adrianopolya", *Moskovskie vedemosti*, 17 (30) Mart 1913, s. 1.

³² *Peterburgskie (Peterburgskiya) vedemosti* (Peterburg Belleteni): Rus basının ilk gazetesi de sayılabilir. 1703 yılında Peterburg'da I. Petro'nun emriyle *Vedemosti* adıyla neşredilmeye başlanmıştır. 1710 yılına kadar Ortodoks Kilisesi'nin harf şekli ile yayınlanan gazete bu tarihten itibaren normal Kril harflerle yayınlanmıştır. 1728 yılından itibaren *Peterburgskiya (Peterburgskie) vedemosti* adıyla yayın hayatını sürdürmüştür. İlk naşiri (1730 yılına kadar) G. F. Miller'dir. Gazete önce iki haftada bir, daha sonra haftalık, 1805'den itibaren küçük ebatlarda, 1847 yılından itibaren ise büyük ebatlarda günlük olarak yayınlanmıştır. Lisovskiy, *Bibliografiya Russkoy...*, s. 3. 1914 yılından kapatıldığı 1917 yılına kadar *Petrogradskie vedemosti* adıyla neşredilmiştir. 1917'de İhtilal sonrasında kapatılmıştır.

³³ "Agoniya turetskoy armii", *Peterburgskie vedemosti*, 24 Ekim (6 Kasım) 1912, s. 1.

Peterburgskie vedemosti de diğer Rus gazeteleri gibi Edirne'nin Osmanlı kuvvetleri tarafından geri alınışını ara sayfalarda çok kısa bir şekilde "Turki v Adrianopole (Türkler Edirne'de)" başlığıyla okuyucularına duyurmuştur.³⁴



Resim-3: *Peterburgskie vedemosti*, 10 (23) Temmuz 1913, s. 2.

³⁴ "Turki v Adrianopole", *Peterburgskie vedemosti*, 10 (23) Temmuz 1913, s. 2.

Den Gazetesi³⁵: Gazete, Edirne'nin Osmanlılar tarafından geri alınmış diğer Rus gazeteleri gibi ufak puntolarla vermiştir. “Adrianopol, obratno (Edirne'ye geri dönüş)”, başlıklı haberde Ahmet Abuk Paşa'nın İzzet Paşa ile birlikte ortak karar alarak Osmanlı askerlerine Edirne'ye yürüme emri verdiğini, Osmanlıların savunmasız Edirne'yi kurşun dahi atmadan geri aldığını okuyucularına duyurmaktadır. Gazeteye göre Türk basını Edirne'nin geri alınışından ötürü Birlik kuvvetlerine (Sırp, Karadağ, Rumen ve Yunan) şükranlarını sunmaktadır.³⁶



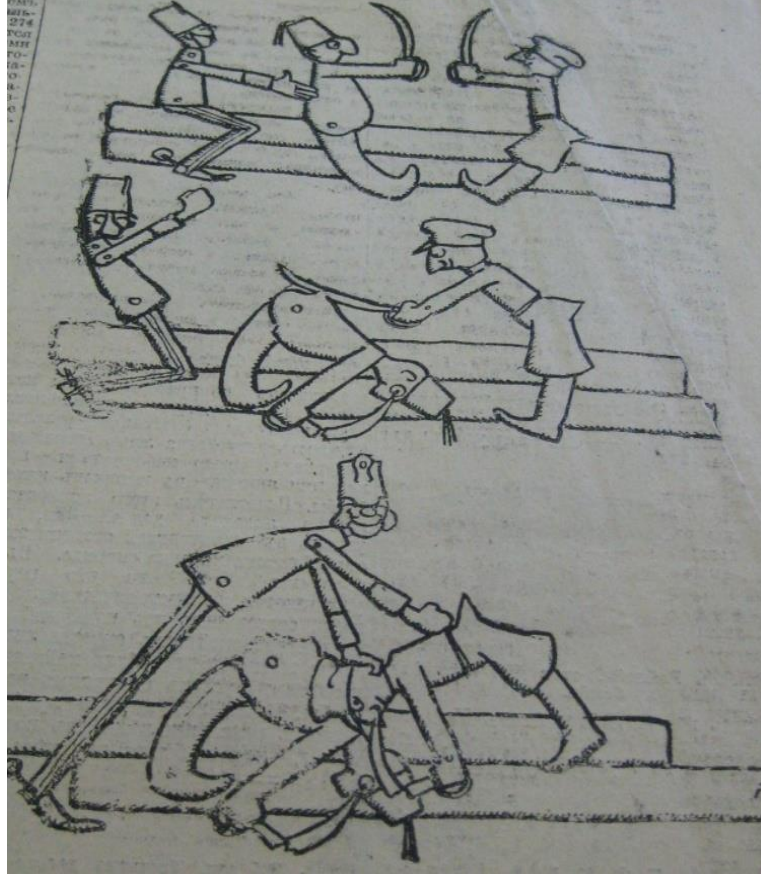
Resim-4: Den, “Andrianopol, obratno”, 9 Temmuz 1913, s. 2.

Den'e göre Avrupalılar Osmanlı'yı Bulgarlar ile savaşmış, sonra da her ikisine hâkim olmuştur. “Noel oyuncacı” başlıklı karikatürde bu duruma açıklık getirmiştir. Gazeteye göre Almanya ve Avusturya, Bulgarları Türklerle savaşmış, ilk önce Bulgarların Osmanlı Devleti'ni etkisiz hale getirmesini beklemiş, akabinde ise kendileri Bulgarları ortadan kaldırmışlardır.³⁷ Böylece Balkanlarda kendi istediklerini gerçekleştirmişlerdir.

³⁵ 1912-1918 tarihleri arasında Peterburg'da günlük neşredilen Den gazetesi, 1917 Şubat İhtilali'nden sonra Temmuz 1917'de Menşevikler tarafından ele geçirilmiş ve gazetenin ismi Menşevik gazetesi olarak değiştirilmiştir. Ekim İhtilali sonrası ise gazete Bolşevikler tarafından kapatılmıştır.

³⁶ “Adrianopol, obratno”, Den, 9 (22) Temmuz 2013, s. 2.

³⁷ Den, 31 (13 Ocak 1913) Aralık 1912, s. 5, (karikatür-6).



Karikatür-6

SONUÇ

Slavcılık siyasetinin bir ürünü olan Balkan Savaşları'nın Osmanlı tarafından en büyük kaybı Edirne'nin işgal edilmesidir. Rus gazeteleri Edirne'nin işgalini tam bir bayram havasında sayfalarına taşımıştır. I. Balkan Savaşı neticesinde Osmanlı devletinin mirasını paylaşamayan Balkan Slavları kendi aralarında mücadeleye girmişler, böylece II. Balkan Savaşını başlatmışlardır.

Rus gazetelerine göre II. Balkan Savaşı'nın nedeni Avrupalı siyasetçilerin Balkan devletlerini kendi çıkarları uğruna kullanma isteğidir. Bir diğer neden ise Slav devlet yöneticilerinin şahsi menfaatlerini, halklarının menfaatlerinden üstün görmeleridir. Yine Rus gazetelerine göre I. Balkan Savaşı neticesinde Balkan Slavları kendi aralarında anlaşıp Anadolu'daki Hıristiyan tebaaya (Ermenilere)

destek vermiş olsalardı, Anadolu'da çıkarılacak isyanlar sonucunda Türkler tamamen yenilgiye uğratılacaktı. Rus gazetelerinin koyduğu bu hedef, I. Dünya Savaşı'nda Rus orduları tarafından gerçekleştirilecek, Bolşevik İhtilali, Rus Çarlığı'nın Balkanlarda olduğu gibi Anadolu'da da etkin bir rol üstlenmesini engelleyecekti.

Her şeye rağmen II. Balkan Savaşı, Rusya'nın Balkan Birliği siyasetinin başarıya ulaşmadığının en büyük kanıtıdır. Ancak bu durum Rusların daha fazla bu bölgeye etki etmesi gerektiği fikrini beraberinde getirmiş, Sovyetler döneminde II. Dünya Savaşı neticesinde Rusya'nın hedefi olan Slav Birliği siyaseti SSCB tarafından başarıya ulaştırılmıştır. SSCB kısa süreli bu birliği sağlasa da, 1991 yılı akabinde gerçekleşecek olaylar sonrasında görülecektir ki; Balkanlarda Slav ve Ortodoks Birliği'nden söz etmek, bu halkları bir arada tutmak ve bunu başarıya ulaştırmak çok zordur.

KAYNAKÇA

Arşiv Kaynakları

Sankt Peterburgskiy Tsentralniy Gosudarstvenniy İstoriçeskiy Arhiv (СПБ ЦГИА)

Fond 400, Opis 3, Delo 1391.

Fond 400, Opis 3, Delo 1433.

Araştırma Eserleri ve Makaleler

“Andrianopol, obratno”, *Den*, 9 (22) Temmuz 2013, s. 2.

“Agoniya turetskoy armii”, *Peterburgskie vedemosti*, 24 Ekim (6 Kasım) 1912, s. 1.

Aksakov, İ. S., *Slavyanskiy Vopros 1860-1886*, Moskova 1886.

Aksenova, E. P., *A. N. Pipin o slavyanstve*, Moskova 2006.

Başmakova, A. A., *Balkanskiya Reçi*, Peterburg 1909.

Botkin, S. P., *Pisma iz Bolgarii, 1877*, Peterburg 1893.

Clementis, Vladimir, *'Panславism' Past and Present*, London 1943.

Çukalas, Konstantin, *Yunanistan Dosyası*, trc. Şeyla, Ağustos 1970, s. 16-17.

Demiroğlu, Hasan, “Rusya'nın Balkan Siyaseti: Ortodoks Birliği ve Panis Slavizm (1856-1912)”, *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul 2009, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

_____, “Birinci Balkan Savaşı Başlarında Makedonya'da Yunan Mezalimini Gösteren Örnek Bir Arşiv Vesikası”, *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, cilt 3, sayı 5, Ocak 2013, s. 43-56.

- _____, “Rus Kamuoyunda Balkan Savaşları”, *Uluslararası Balkan Sempozyumu Balkan Savaşlarının 100. Yılı 11-13 Mayıs 2012 Bildiriler Kitabı*, İstanbul 2012, s. 616-635.
- Drujic, Jelena Milojkovic, *Panslavism and National Identity in Russia and in the Balkans 1830-1880: Images of the Self and Others*, NY 1994.
- Fadner, Frank, *Seventy Years of Pan-Slavism in Russia, Karamzin to Danilevskii 1800-1870*, Georgetown 1962.
- Frantsuzova, O. A., *Politiçeskiy panslavizm i idei vseslavyanstva v Çehii v pervoy polovine XIX v.*, Moskova 2005.
- Galkin, İ. S., *Balkanskiye strany v 1870-1914 godah*, Moskova 1950.
- Geşov, İ. E., *Balkanskiy soyuz vospominaniya i dokumenti*, Petrograd 1915.
- Gordon, Thomas, F. R. S., *History of The Greek Revolution*, Edinbourg-London 1932, 504-508 s.
- Grot, K. Ya., *Ob izuçenii slavyanstva*, Peterburg 1901.
- Helmreich, E. C., *The Diplomacy of the Balkan Wars 1912-1913*, New York 1938.
- İustin, Prp. (Popoviç), *Tayno Rossii i Slavyanstva*, (Sırçadan trc. L. N. Danilenko), Peterburg 1997.
- Jankovic, B. M., *The Balkans in International Relations*, Londra 1988, s. 119-125.
- “K padeniyu adrianopolya”, *Moskovskie vedemosti*, 17 (30) Mart 1913, s. 1.
- Kamenskiy, Z. A., *Filosofiya Slavyanofilov: İvan Kireyevskiy i Aleksey Homiyakov*, Peterburg 2003.
- Kohn, Hans, *Panislavizm ve Rus Milliyetçiliği*, terc. Agâh Oktay Güner, 3. Baskı, İstanbul 1993.
- Koşutiç, R., *Serbkiy narod i anneksiya Bosnii i Gertsegovini*, Peterburg 1908.
- Kozmenko, İ. V., “Rossiya i osvobojdienie Bolgarii”, *Russko-turetskaya vojna 1877-1878 gg. i balkani*, (hazırlayan İ. İ. Rostunov), Moskova 1978.
- Kurat, Akdes Nimet, “Panslavizm”, *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, cilt XI, sayı 2-4, Ankara 1953, s. 241-278.
- Lavrov, P. A., *Balkanskiy soyuz i perejivaemy im kriziz*, Petrozavodsk 1914.
- Lisovskiyy, N. M., *Bibliografiya russkoy periodičeskoj pečati 1703-1900 gg.*, Petrograd 1915.
- Martinenko, A. K., *Russko-Bolgarskie Otnoşeniya v 1894-1902 gg*, Kiev 1967.
- Miller, A. F., *Kratkaya istoriya Turtsii*, Moskova 1948.
- Miller, William, *The Ottoman Empire and its Successors 1801-1927*, Londra 1966.

- Milyukov, P., *Balkanskiy krizis i politika A. P. Izvolskago*, Peterburg 1910.
- “Padenie Adrianopolya”, *Novoe vremya*, 14 (27) Mart 1913, s. 3.
- “Padenie Adrianopolya”, *Moskovskie vedemosti*, 14 (27) Mart 1913, s. 1.
- Petrosyan, Yu. A., *Osmanskaya imperiya, mogulestvo i gibel*, Moskova 1990.
- Petrovich, Michael Boro, *The Emergence of Russian Pan Slavism 1856-1870*, New York 1956.
- Pıpin, A. N. *Panslavizm v prošlom i nastoyaşem, Peterburg 1878-1913*, tıpkıbasım Moskova 2002.
- Poglubko, K. A., “Revolyuetsionnie volneniya sredi bolgar, obuçavşihıya Nikolaevskom Pansione (60-70-e godı XIX v.)”, *Slavyane i Rossiya*, Moskova 1972, s. 164-171.
- Prokudin, B. A., *İdeya slavyanskogo edinstva v politiçeskoı musli Rossii XIX veka*, Moskova 2007.
- “Protiv kresta za polumesyats”, *Novoe vremya*, 16 Şubat (1 Mart) 1913, s. 2.
- “Rossiya i Aziatskaya Turtsiya”, *Novoe vremya*, 18 (31) Mayıs 1913, s. 4.
- Russkiy orel na balkanah Russko-turetskaya voyna 1877-1878 gg. Glazami ee uçastnikov. Zapiski i vospominaniya*, (hazırlayanlar N. V. İlina-L. Ya. Saet), Moskova 2011.
- Russko-turetskaya voyna 1877-1878*, Moskova 1977.
- “Skutari vzyato”, *Novoe vremya*, 11 (25) Nisan 1913, s. 3.
- Şpilkova, V. İ., *Mladoturetskaya revolyutsiya 1908-1909 gg.*, Moskova 1977.
- Ştigliıtsa, A. N. *Rossiya i Slavyanstvo*, Peterburg 1907.
- Tsimbaev, N. İ., “Osvoboıdenie Bolgarii i Russkoe Obşestvo”, *Rossiya i Osvoboıdenie Bolgarii*, Moskova 1982, s. 176-177.
- “Turki v Adrianopole”, *Peterburgskie vedemosti*, 10 (23) Temmuz 1913, s. 2.
- Yıldırım, Bülent, *Bulgaristan'daki Ermeni Komitelerinin Osmanlı Devleti Aleyhine Faaliyetleri (1890-1918)*, Ankara 2014.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK DESTEK ALGISI VE AKADEMİK BEKLENTİLERE YÖNELİK STRES DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

*THE EXAMINATION OF ACADEMIC SUPPORT PERCEPTION AND STRESS
RELATED TO ACADEMIC EXPECTATION OF TEACHER CANDIDATES*

Mevlüt YILDIZ*

Ender ŞENEL**

Süleyman CAN***

*Geliş Tarihi: 09.03.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 15.06.2016
(Accepted)*

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının akademik destek algısı ve akademik beklentilere yönelik stres düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, müzik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenliği, resim öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Spor Bilimleri Fakültesi Beden eğitimi ve spor öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik destek algılarının belirlenmesi için Mazer ve Thompson (2011) tarafından geliştirilen, Arslan ve Akın (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan, Öğrenci Akademik Destek Ölçeği Türkçe Formu kullanılmıştır. Katılımcıların akademik beklentilere yönelik streslerinin belirlenmesi için Ang ve Huan (2006) tarafından geliştirilen, Akın, Abacı ve Çetin (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Beklentilere Yönelik Stres Envanteri kullanılmıştır. Veriler, bağımsız t test, one-way ANOVA ve Pearson Product Moment Correlation kullanılarak analiz edilmiştir. Cinsiyetler arasında bilgi, saygı, motivasyon ve rahatlatma desteği ile kişisel beklentilere yönelik stres boyutlarından anlamlı farklılık bulunmuştur. Katılımcıların bölümlerine göre akademik destek ve stres değerlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Akademik destek ile akademik beklentilere yönelik stres arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kamu Personeli Seçme Sınavı, öğretmen adaylarının kariyerini önemli derecede etkilemekte, öğretmen adaylarını zorlu bir yarışa dâhil etmekte, ailelerin ve adayların büyük bir beklenti içerisinde girmesine neden olmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adayları tarafından algılanan desteğin bir baskı unsuru oluşturabildiği ve akademik beklentilere yönelik stres düzeylerini artırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, akademik destek, akademik beklenti, stres.

ABSTRACT: The aim of this study was to examine academic support perception and stress related to academic expectation of teaching candidates. Forth grade students in departments of German, science, English, music, pre-school, psychological counseling and guidance, art, Turkish, classroom, social sciences teaching in faculty of education and physical education and sports teaching in faculty of sport sciences at Mugla Sitki Kocman University participated in the study. Students Academic Support Scale, developed by

* Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, mevlutyildiz@gmail.com

** Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, endersenel@gmail.com

*** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, scan0767@gmail.com

Mazer and Thopson (2011), adapted to Turkish language by Arslan and Akın (2014), was used to find out perceived academic support. Academic Expectation Stress Inventory, developed by Ang and Huan (2006), adapted to Turkish language by Akın, Abacı and Çetin (2009), was used to find out level of academic expectation stress. Data was analyzed by using independent t test, one-way ANOVA and Pearson Moment Correlation. Significant differences were found between genders in terms of informational, esteem, motivational and venting support, and expectation of self. Significant differences were found between some of departments in terms of academic support and academic expectation stress. Significant correlations were found between academic support and academic expectation stress. Public Personnel Selection Examination markedly affects the careers of teacher candidates, includes them in a difficult competition and causes teacher candidates and their families to have great expectations. With the results of this study, it can be said that perceived support of teacher candidates may cause pressure and increase academic expectation stress.

Keywords: Teacher candidates, academic support, academic expectation, stress.

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlık olduğu için, başkaları tarafından seilmeye, ilgi görmeye, başkalarıyla arkadaşlık kurmaya ve çevresinden destek olunmasına ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen adaylarının, günümüzde birbirlerine ve çevrelerine sağladıkları en önemli faydalardan birisi akademik ve sosyal destek olmakla birlikte, akran desteğidir. Akran; kişinin kendi yaş ve konumundaki kişilerdir (Sadıkoğlu, 2002). Akran ilişkileri insan hayatının her döneminde etkili olmuştur (Bayraktar, 2007). Sosyal destek ise; bireyleri değerli, saygı duyulacak ve sevilen kişiler olduğuna inanmalarını sağlayan ve hayatın stresli etkenleri ve günlük yaşamın mücadeleleri ile başa çıkmalarında onlara yardım eden bilgilerdir. Sosyal destek, farklı şekillerde ortaya çıkan ve arkadaşlar, aile üyeleri ve/veya meslektaşlar gibi sosyal bir ağ ile sağlanan hem psikolojik hem de somut bir kaynaktır (Schwarzer ve Buchwald, 2004). Öğretmen adaylarının hayatında bir değişiklik olduğunda, yeni duruma kendini uydurmak zorunluluk olmakla birlikte akademik, mali sorunlar, sağlık sorunları, aile ferdinin kaybı, başarısızlık nedeni ile yakın arkadaşlarından uzaklaşması gibi sorunlar yüzünden stres yaşar. Bu olumsuzlukların üstesinden gelebilmek için, öğrencileri korumak ve geliştirmek, akademik destek hizmetleri üniversitelerin önemli işlevsel mekanizmaları olmalıdır (Deberard, Spielmans ve Julka, 2004). Üniversitelerde gayri resmi akademik destek olmamalıdır, bunun sonucunda öğrenciler arasında akademik stres azda olsa artmaktadır, bunun yerine akademik destek resmi zorunluluk olmalıdır (Martenson, 2006).

Farklı alanlarda ve örneklem gruplarında yapılan çalışmalar desteğin stresi azalttığını göstermektedir (Bristol, 1984; Dyson, 1997; Sharpley, Bitsika, &

Efremidis, 1997; Coffey ve Coleman, 2001; Israel ve ark., 2002; Guralnick ve ark., 2008; Auerbach ve ark., 2011). Alan yazın taramasında öğretmen adaylarının akademik beklentilerine yönelik stres düzeyleri ve akademik destek algılarına yönelik çalışmaların eksik olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen yetiştirmeye yönelik farklı öğrenim programlarına devam eden öğretmen adaylarının akademik destek algıları ve akademik beklentilere yönelik stres düzeylerini incelemektir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca öğretmenliği (n=21), fen bilgisi öğretmenliği (n=86), İngilizce öğretmenliği (n=38), müzik öğretmenliği (n=28), okul öncesi öğretmenliği (n=51), psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenliği (n=50), resim öğretmenliği (n=22), Türkçe öğretmenliği (n=68), sınıf öğretmenliği (n=77), sosyal bilgiler öğretmenliği (n=101) ve Spor Bilimleri Fakültesi Beden eğitimi ve spor öğretmenliği (n=28) dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Katılımcıların %60.2'si kadın (n=343), %39.8'i erkektir (n=227). Katılımcıların yaş ortalaması 22.6±1.59 olarak bulunmuştur.

Ölçme Araçları

Öğrenci Akademik Destek Ölçeği Türkçe Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik destek algılarının belirlenmesi için Mazer ve Thompson (2011) tarafından geliştirilen, Arslan ve Akın (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan, Öğrenci Akademik Destek Ölçeği Türkçe Formu kullanılmıştır. Öğrenci akademik desteği, sınıftaki bir arkadaşın, bir başka öğrencinin öğrenme kalitesini umursaması ve artırmak istemesi olarak tanımlanmaktadır (Preece, 2011).

Ölçeğin bilgi desteği, saygı desteği, motivasyon desteği ve rahatlatma desteği olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Öğrenci Akademik Destek Ölçeği'nin alt boyutlarının iç tutarlık güvenirlik katsayıları; bilgi desteği alt ölçeği için .82, saygı desteği için .91, motivasyon desteği için .81 ve rahatlatma desteği için .84 olduğu bulunmuştur. Ölçek 5'li likert tipidir (Arslan ve Akın, 2014). Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden yapılan iç tutarlılık analizi sonuçlarına göre her bir alt boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayılarının bilgi desteği için .88, saygı desteği için .82, motivasyon desteği için .83, rahatlatma desteği için .83 olduğu tespit edilmiştir.

Akademik Beklentilere Yönelik Stres Ölçeği

Katılımcıların akademik beklentilere yönelik streslerinin belirlenmesi için Ang ve Huan (2006) tarafından geliştirilen, Akın, Abacı ve Çetin (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Beklentilere Yönelik Stres Envanteri kullanılmıştır. Envanterin, ebeveyn/öğretmen beklentileri ve bireysel beklentiler olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Envanter 9 madden oluşmakta ve 5'li likert tipidir. Akın, Abacı ve Çetin (2009) iç tutarlılık katsayılarının ebeveyn/öğretmen beklentileri alt boyutu için .87, bireysel beklentiler için .93 olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada elde edilen veriler üzerinden yapılan analizlerde iç tutarlılık katsayılarının ebeveyn/öğretmen beklentileri için .80, bireysel beklentiler için .83 olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 programına kaydedilmiştir. Cinsiyetler arasındaki farklılıkların analizi için Bağımsız t test, bölümler arasındaki farklılıkların analizi için one-way ANOVA, boyutlar arasındaki ilişkinin analizi için Pearson Product Moment Correlation kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Akademik destek boyutları ve akademik beklentilere yönelik stres boyutlarında cinsiyetler arası farklılıklar

	Cinsiyet	N	\bar{X}	σ	t	p
Bilgi	Kadın	343	3.54	.82	3.146	0.00
	Erkek	227	3.32	.77		
Saygı	Kadın	343	3.45	1.02	1.889	0.06
	Erkek	227	3.29	.95		
Motivasyon	Kadın	343	3.44	1.02	2.270	0.02
	Erkek	227	3.25	.90		
Rahat	Kadın	343	3.77	1.05	4.209	0.00
	Erkek	227	3.40	1.04		
Ebeveyn	Kadın	343	3.18	.98	-1.209	0.22
	Erkek	227	3.28	.81		
Bireysel	Kadın	343	3.77	.91	2.463	0.01
	Erkek	227	3.58	.82		

Tablo 1'de akademik destek boyutları ve akademik beklentilere yönelik stres boyutlarında cinsiyetler arasındaki farklılıklar verilmiştir. Buna göre, bilgi desteği alt boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$, $t = 3.146$). Bilgi desteği boyutunda kadınlar daha yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon desteği alt boyutunda kadın erkek arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$, $t = 2.270$). Motivasyon desteği boyutunda kadınlar daha yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Rahatlama desteği alt boyutunda kadın erkek arasında istatistiksel

olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$, $t = 4.209$). Rahatlama desteği boyutunda kadınlar daha yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bireysel beklentilere yönelik stres boyutunda kadın erkek arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$, $t = 2.463$). Bireysel beklentilere yönelik stres boyutunda kadınlar daha yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Saygı desteği ve ebeveyn beklentilerine yönelik stres boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 2. Akademik destek boyutları ve akademik beklentilere yönelik stres boyutlarında bölümler arasındaki farklılıklar

Değişken	Bölüm	$\bar{X}(\sigma)$	P<0.05	Post hoc karşılaştırması	F
Bilgi	BESÖ	3.55 (.86)	0.00	SÖ>SBÖ, SÖ>TÖ, FBÖ>SBÖ, FBÖ>TÖ,	4.413
	SÖ	3.77(.71)			
	OÖÖ	3.50 (.82)			
	FBÖ	3.62 (.79)			
	SBÖ	3.16 (.81)			
	TÖ	3.14 (.83)			
	İÖ	3.59 (.71)			
	AÖ	3.38 (.94)			
	PDRÖ	3.55 (.78)			
	RÖ	3.44 (.82)			
MÖ	3.40 (.54)				
Saygı	BESÖ	3.73 (.81)	0.00	BESÖ>SBÖ, SÖ>SBÖ, SÖ>TÖ, SÖ>AÖ, SÖ>MÖ, FBÖ>SBÖ	4.713
	SÖ	3.77 (.84)			
	OÖÖ	3.45 (.89)			
	FBÖ	3.62 (.97)			
	SBÖ	3.06 (.91)			
	TÖ	3.13 (1.02)			
	İÖ	3.50 (.99)			
	AÖ	2.90 (1.18)			
	PDRÖ	3.43 (.96)			
	RÖ	3.43 (.99)			
MÖ	3.02 (.92)				
Motivasyon	BESÖ	3.48 (1.00)	0.00	SÖ>SBÖ, SÖ>TÖ,	3.258
	SÖ	3.75 (.91)			
	OÖÖ	3.40 (1.01)			
	FBÖ	3.55 (.92)			
	SBÖ	3.10 (1.01)			
	TÖ	3.15 (1.03)			
	İÖ	3.46 (1.01)			
	AÖ	3.01 (1.10)			
	PDRÖ	3.20 (.83)			
	RÖ	3.57 (.86)			
MÖ	3.35 (.83)				

	BESÖ	3.75 (.94)			
	SÖ	4.04 (.95)			
	OÖÖ	3.85 (1.03)			
	FBÖ	3.66 (1.01)			
	SBÖ	3.41 (1.13)			
Rahatlama	TÖ	3.19 (1.10)	0.00	SÖ>SBÖ, SÖ>TÖ, OÖÖ>TÖ,	3.612
	İÖ	3.60 (1.20)			
	AÖ	3.45 (1.33)			
	PDRÖ	3.68 (.91)			
	RÖ	3.86 (.94)			
	MÖ	3.53 (.70)			

BSÖ (Beden eğitimi ve Spor Öğretmenliği), SÖ (Sınıf Öğretmenliği), OÖÖ (Okul Öncesi Öğretmenliği), FBÖ (Fen Bilgisi Öğretmenliği), TÖ (Türkçe Öğretmenliği), İÖ (İngilizce Öğretmenliği), AÖ (Almanca Öğretmenliği), PDRÖ (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği), RÖ (Resim Öğretmenliği), MÖ (Müzik Öğretmenliği).

Tablo 2’de Akademik destek boyutları ve akademik beklentilere yönelik stres boyutlarında bölümler arasındaki farklılıklar verilmiştir. Bilgi desteği alt boyutunda bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu analizlere göre, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sayı desteği alt boyutunda bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu analizlere göre, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Almanca öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Matematik bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip

olduğu saptanmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Rahatlama desteği alt boyutunda bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır.

Motivasyon desteği alt boyutunda bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. . Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Akademik beklentilere yönelik stres ve akademik destek faktörlerinin alt boyutları arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6
	3.45±0.81	3.38±1.00	3.37±0.98	3.62±1.06	3.22±0.92	4.69±0.88
1)Bilgi	1					
2) Saygı	.740**	1				
3) Motivasyon	.731**	.744**	1			
4) Rahatlatma	.617**	.596**	.639**	1		
5) Ebeveyn/Öğretmen	.110**	.125**	.140**	.105*	1	
6) Kişisel beklentiler	.132**	.086*	.156**	.147**	.517**	1

$n=570$; * $p<0.05$, ** $p<0.01$, ortalama±standart sapma

Tablo 3'te akademik beklentilere yönelik stres ile akademik destek arasındaki ilişki verilmiştir. Ölçeklerin alt boyutları arasında, beklendiği üzere, yüksek ilişki tespit edilmiştir. Bilgi desteği ile ebeveyn/öğretmen beklentilerine yönelik stres ($p<0.01$, $r=.110$) ve kişisel beklentilere yönelik stres ($p<0.01$, $r=.132$) arasında pozitif yönlü düşük korelasyon tespit edilmiştir. Saygı desteği ile ebeveyn/öğretmen beklentilerine yönelik stres ($p<0.01$, $r=.125$) ve kişisel beklentilere yönelik stres ($p<0.01$, $r=.086$) arasında pozitif yönlü düşük korelasyon bulunmuştur. Motivasyon desteği ile ebeveyn/öğretmen beklentilerine yönelik stres ($p<0.01$, $r=.140$) ve kişisel beklentilere yönelik stres ($p<0.01$, $r=.156$) arasında pozitif yönlü düşük korelasyon tespit edilmiştir. Rahatlama desteği ile ebeveyn/öğretmen beklentilerine yönelik stres ($p<0.01$, $r=.105$) ve kişisel beklentilere yönelik stres ($p<0.01$, $r=.147$) arasında pozitif yönlü düşük korelasyon bulunmuştur.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, erkek ve kadın öğretmen adayları arasında bilgi, saygı, motivasyon ve rahatlatma destekleri boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuş ($p < 0.05$), kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre destek algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, kadınların çevresinden daha fazla akademik destek algısına sahip olduğu, çevresinden destek gördüğünü düşündüğü söylenebilir. Akademik destek kişinin akademik açıdan çevresinden elde ettiği destek olduğu düşünüldüğünde, akademik desteğin bir sosyal destek türü olduğu söylenebilir. Literatürde, yapılan bazı çalışmalarda kadınlara daha fazla sosyal destek verildiği belirtilmiştir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Lopez, Ehly, ve Vazquez-Garcia 2002; Malecki ve Demaray, 2002). Ayrıca literatürdeki bazı çalışmalarda kadınların sosyal destek algılarının daha yüksek olduğu belirtirken (Şenel, 2015; Yıldız, 2015), cinsiyetler arasında sosyal destek açısından anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Flaherty ve Richman, 1989).

Akademik destek ve akademik stresin başarıyı etkileyen önemli faktörler olduğu söylenebilir. Aileden (Plunkett & Bamaca-Gomez, 2003; Yıldırım ve Ergene, 2003; Chen, 2005; Alfaro, Umaña-Taylor, Bámaca, 2006; Keçeli-Kaysılı, 2008), akrandan (Garmez, 1991; Chen, 2005; Alfaro, Umaña-Taylor, Bámaca, 2006) ve öğretmenlerden (Wentzel, 1997; Newman ve ark., 2000; Yıldırım ve Ergene, 2003; Chen, 2005; Alfaro, Umaña-Taylor, Bámaca, 2006) elde edilen desteğin doğrudan ve ya dolaylı olarak akademik başarıyı ve motivasyonu etkilediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, akademik destek algısı arttığında kişisel, aile/öğretmen beklentilerine yönelik stresin de kısmen yükseldiği söylenebilir. Bu bulguya göre, öğrencilerin algıladıkları desteği baskı olarak yorumladıkları söylenebilir. Kelecioğlu ve Bilge (2009) , bireysel beklentiler, aile ve öğretmen beklentilerinin, öğrencilerin akademik stres yaşamalarına önemli rol oynadığını, ailenin ve öğretmenlerin sağladığı desteğin öğrenciler tarafından baskı olarak algılanabildiğini belirtmiştir. Erken ergenlik dönemindeki öğrencilerden oluşan örneklem grubunda yaptığı çalışmada, Preece (2011) öğretmenden elde edilen destek ile algılanan stres arasında negatif yönlü ilişki tespit ederken, sınıf arkadaşından elde edilen destek ile algılanan stres arasından anlamlı ilişki bulamamıştır. Buna göre, öğretmenden elde edilen desteğin algılanan stresi azalttığı söylenebilir. Chung ve ark. (1998) öğretmen desteğinin stresi azalttığını ortaya koymuştur. Misra, McKean, West, & Russo (2000) öğrencilerin rekabetten dolayı stres yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmen adayları, mezun olduktan sonra kariyerlerine başlamak için Kamu Personeli Seçme Sınavına girmek durumundalar. Bu sınav, öğretmen adaylarının kariyerini önemli derecede etkilemekte, öğretmen adaylarını zorlu bir yarışa dâhil etmekte, ailelerin ve adayların büyük bir beklenti içerisine girmesine neden olmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adayları tarafından algılanan desteğin bir baskı unsuru oluşturabildiği ve akademik beklentilere yönelik stres düzeylerini artırdığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının yaşadığı bu stresi azaltmak ve sağlanan desteği bir baskı olarak değil, motivasyon kaynağı olarak görmelerine yardımcı olma gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, KPSS ile öğretmen adayları yarış içerisine girmekte ve bu durum öğrencilerin stres yaşamalarına neden olmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik stres düzeylerinin azaltılması ve akademik destek algılarının değişmesi için önlemler alınması gerektiği söylenebilir. Gelecek çalışmalarda, öğretmen adaylarının aile ve arkadaşlarından elde ettiği desteği baskı olarak görüp görmediğine yönelik çalışmalar yapılarak akademik stresle ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akın, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2009). The validity and reliability study of Turkish version of the Academic Expectations Stress Inventory. Paper presented at the 30th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), July, 16-18, Budapest, Hungary.

Alfaro, E. C., Umaña-Taylor, A. J. & Bámaca, M. Y. (2006). The influence of academic support on Latino adolescents' academic motivation. *Family Relations*, 55(3), 279-291.

Ang, R. P. & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 522-539.

Arslan, S. ve Akın, A. (2014). Öğrenci Akademik Destek Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*. 29(3), 1-7.

Auerbach R. P., Bigda-Peyton, J. S., Eberhart, N. K., Webb, C. A. & Ho M. H. (2011). Conceptualizing the prospective relationship between social support, stress, and depressive symptoms among adolescents. *J Abnorm Child Psychol*. 2011; 39(4): 475–87. doi:10.1007/s10802-010-9479-x. 23.

Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/ akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (3):157-166.

Bristol, M. M. (1984). Family resources and successful adaptation to autistic children. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *The effects of autism on the family* (pp. 290–308). New York: Plenum Press.

Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127.

Chung, H., Elias, M. & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101.

Coffey, M. & Coleman, M. (2001), The relationship between support and stress in forensic community mental health nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 34: 397–407. doi: 10.1046/j.1365-2648.2001.01770.x

DeBerard, M. S., Spielmans, G. I. & Julka, D. C. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38, 66–80.

Dyson, L. I. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and social support. *American Journal of Mental Retardation*, 102, 267–279.

Flaherty, J. & Richman, J. (1989). Gender differences in the perception and utilization of social support: Theoretical perspectives and an empirical test. *Social Science & Medicine*, 28(12), 1221-1228.

Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientists*, 34, 416–430.

Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Neville, B. & Connor, R. T. (2008). The relationship between sources and functions of social support and dimensions of child-and parent-related stress. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1138-1154.

Israel, B. A., Farquhar, S. A., Schulz, A. J., James, S. A. & Parker, E. A. (2002). The relationship between social support, stress, and health among women on Detroit's East Side. *Health Education & Behavior*, 29(3), 342-360.

Kapkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21 – 30.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 069-083.

Kelecioğlu, H. ve Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36).

Lopez, E. J., Ehly, S. & Vazquez-Garcia, E. (2002). Acculturation, Social Support and Academic Achievement of Mexican and Mexican American High School Students: An Exploratory Study. *Psychology in the Schools*, 39(3), 245-257.

Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: development of the child and adolescent social support scale (casss). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.

Mazer, J. P. & Thompson, B. (2011). The validity of the student academic support scale: Associations with social support and relational closeness. *Communication Reports*, 24(2), 74-85.

Misra, R., McKean, M., West, S. & Russo, T. (2000). Academic Stress of College Students: Comparison Of Student And Faculty Perceptions. *College Student Journal*, 34(2).

Mortenson, S. T. (2006). Cultural differences and similarities in seeking social support as a response to academic failure: A comparison of American and Chinese college students. *Communication Education*, 55, 127_146.

Newman, B. M., Lohman, B. J., Newman, P. R., Myers, M. C. & Smith, V. L. (2000). Experiences of urban youth navigating the transition to ninth grade. *Youth & Society*, 31, 387-416.

Plunkett, S. W. & Ba'maca-Go'mez, M. Y. (2003). The relationship between parenting, acculturation, and adolescent academics in Mexican- origin immigrant families in Los Angeles. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25, 222-239.

Preece, K. K. (2011). Relations Among Classroom Support, Academic Self-Efficacy, and Perceived Stress During Early Adolescence. Graduate Theses and Dissertations. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3295>

Sadıkoglu G. (2002). Akran İlişkileri ve Sorunları. Aile Psikolojisi ve Eğitimi. Dursun G. Ed, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 58-63.

Schwarzer, C.& Buchwald, P. (2004). Social support. In Charles Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (p.p 434 – 441), Elsevier Academic Press: USA.

Sharpley, C. F., Bitsika, V. & Efremidis, B. (1997). Influence of gender, parental health, and perceived expertise of assistance upon stress, anxiety, and depression among parents of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 22, 19-28

Şenel, E. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal destek algıları, genel öz yeterlik inançları ve duygusal zekâ düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.

Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).

Yıldız, M. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Bedensel/Kinestetik Zekâ, Duygusal Zekâ ve Sosyal Destek Algı Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

XVIII. YÜZYIL OSMANLI DÖNEMİNE AİT BİR GAYRİMÜSLİM VAKFIYESİ ÖRNEĞİ: EDİRNELİ KERESTECİ AGOP'UN VAKFIYESİ

*AN EXAMPLE WAQFIYYA OF A NON-MUSLIM IN 18th CENTURY IN
OTTOMAN PERIOD: EDIRNELI LUMBERMAN AGOP'S WAQFIYYA*

Habibe KAZANCIOĞLU*

*Geliş Tarihi: 15.03.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 15.06.2016
(Accepted)*

ÖZ: Vakıf müessesesinin menşei hakkında birçok görüş olmakla birlikte vakfın, İslam dininin yardımlaşmaya teşvik edici âyet ve hadislerinden ilham alan, hukûkî prensipleri İslam dininin kurallarına göre şekillenen bir İslam müessesesi olduğunu söylemek mümkündür. Osmanlı Devleti de diğer İslam devletlerinde olduğu gibi vakıf sisteminin temelini İslam hukukuna dayandırmıştır. İslam dinine göre vakıf kurmadaki en önemli unsur Allah'a yakın olma yani Allah'ın rızasını kazanma gayesidir. Dolayısıyla vakıf kurmada kişinin dini, mezhebi ve milliyeti önemli değildir. Osmanlı devletinde Müslüman ve gayrimüslimlerin kurduğu birçok vakıf vardır. Ancak gayrimüslimler doğrudan kiliselere, manastırlara veya havralara, bunların tamir ve inşası ile Tevrat ve İncil'in basım ve dağıtımına yönelik vakıflar kuramazlardı. Ancak gayrimüslimler kilise, manastır ve havraların fukarasına harcanmak üzere vakıflarda bulunabilirlerdi. Gayrimüslimler bu şartı kullanmak suretiyle dolaylı yollardan mabetlerine vakıflarda bulunmuşlardır. Bunun dışında Osmanlı devletinde gayrimüslimler sosyal gaye ve beledi hizmetler (çeşme-yol vb.) amacıyla vakıflar kurabilmişlerdir. XVIII. yüzyılda yaşamış olan Edirneli Keresteci Agop'un vakfı, sosyal ve beledi hizmet amaçlı bir vakıf olup, çeşme, yol, kilise fukaraları ve hastaları konu almaktadır. Agop tarafından kurulan vakfın vakfiyesinde vakfedilen mallar, vakıfta kimlerin çalışacağı, çalışan kişilerin ne kadar ücret alacağı, vakıf gelirlerinin nerelere hangi miktarda dağıtılacağı, vakfın hukukî yönü vb. hususlar detaylı bir şekilde yer almaktadır. Edirneli Keresteci Agop'un vakfiyesi bu yönüyle Osmanlı Devleti'nin XVIII. yüzyıl sosyo-kültürel ve ekonomik hayatı hakkında bilgi vermektedir.

Anahtar Kelimeler: Vakfiye, Edirneli Keresteci Agop, vakıf, gayrimüslim.

ABSTRACT: Even though there are many different opinions about how the waqfs has been developed for the first time, it is Islam religion that has encouraged by its signs and teaching of the prophet Muhammed. Also it is possible to say the waqfs were the foundations wich were based according to Islamic law. Ottoman Empire has followed Islamic law as other Islamic countries when they founded the waqf. According to Islam religion the main aim to found a waqf is, to gain Allah's consent, spiritually near to Allah. Therefore it is not relevant who founds the waqf regardless to their race, religion and nationality. There are many waqfs founded in Ottoman Empire both by müslims and non-Müslims. However non-muslims were not allowed to found a waqf which would help directly to churches, monasteries and synagogues to be repaired or built and to print or

* Yrd. Doç Dr., Trakya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, habibekazancioglu@trakya.edu.tr

distribute Bible and Torah. Nevertheless non-muslims were allowed to give waqf to the poor of the churches, monasteries and synagogues. Therefore non-muslims were able to give charity to their worship places. Apart from this the non-muslims in Ottoman Empire, were allowed to found waqfs for social aim and building fountains, roads, bridges etc. Edirneli Lumberman Agop's waqf is about fountain, road and poor and ill people of a church in the 18th century. His waqf's aims were social and community affairs. In Agop's foundation's waqfiyya; donated properties, who will work in the foundation, how much the workers will be paid, where and how much the foundation income will be distributed and the legal side of the foundation etc. are elaborately included. Agop's foundation gives information about 18th century socio-cultural and economic life in Ottoman Empire.

Keywords: Waqfiyya, Edirneli Lumberman Agop, foundation, non-Muslim.

GİRİŞ

Vakıf, VIII. yüzyıl ortalarından XIX. yüzyıl sonlarına kadar süren uzun bir dönemde Müslüman toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik hayatında önemli rol oynamış dinî, hukukî ve sosyal bir müessesedir.¹

İslam hukukunda, insanlar inançlarına göre sınıflandırılmakta *müslim* ve *gayrimüslim* olarak ikiye ayrılmaktadır Bir İslam ülkesinde sürekli yaşayan gayrimüslimlere, aynı anlama gelen *ehl-i zimmet*, *zimmî* veya *gayrimüslim tebaa* gibi adlar verilmektedir. Osmanlı Devleti'nde de ehl-i zimmet için *gayrimüslim tebaa* ya da *reaya* tabirleri kullanılmıştır. *Reaya* başlangıçta Müslüman olsun olmasın bütün halkı ifade ettiği halde sonraları sadece gayrimüslimler için kullanılan bir kavram haline gelmiştir.²

Osmanlı toprakları üzerinde yaşayan gayrimüslimler, dinî açıdan bağlı oldukları bir topluluğun üyesi olup inanç merkezli bu siyasî oluşuma genel olarak "millet" denilmiştir. İnançlarına göre gruplandırılmış olan gayrimüslimler Osmanlı Devleti'nin neresinde yaşarlarsa yaşasınlar hangi dili konuşurlarsa konuşsunlar hangi ırka mensup olurlarsa olsunlar, yönetim merkezi İstanbul'da olan bir milletin üyesi olarak Osmanlı siyasî ve idarî sistemine bağlanmışlardır.³

Tâbiyyet, bireyle devlet arasındaki siyasî ve hukukî bağ olarak tanımlandığına göre bir İslâm ülkesinde yaşayan Müslüman halk gibi -aralarında

¹ Bahaeddin Yediyıldız, "İslam'da Vakıf", *Doğuştan Günümüze İslam Ansiklopedisi*, İstanbul 1993, s. 19

² Bilal Eryılmaz, *Osmanlı Devletinde Gayrimüslim Tebanın Yönetimi*, İstanbul 1996, s.20; Ahmet Akgündüz, *İslâm Hukukunda ve Osmanlı Tatbikatında Vakıf Müessesesi*, Ankara 1988, s. 172

³ Eryılmaz, *age*, s. 18.

bazı farklılıklar olmakla birlikte- gayrimüslimlerin de hakları ve yükümlülükleri vardır.⁴

İslam hukukunda gayrimüslim tebaanın sahip olduğu en önemli haklar inanç, ibadet ve eğitim alanlarındadır.⁵ Hukukî çerçevede ve bazı şartlar altında gayrimüslim tebaaya tanınan haklardan birisi de vakıf kurma hakkıdır.

Osmanlı Devleti, kendi hâkimiyeti öncesinde kurulmuş olan kilise ve manastırların haklarını tanımış, kilise teşkilatları Ortodoks metropolit ve piskoposları patrikhânenin tâbiyetinde varlığını korumuşlardır. Daha önce arazi işletenler arazilerini, vakfı olanlar vakıflarını işletmeye, bağış toplayanlar da bağışlarını toplamaya devam etmiştir.⁶

İslam hukukunda gayrimüslim halkın hangi şartlarda vakıf kurabilecekleri belirtilmiştir. İslam hukukçularının ortaya koyduğu ilkelere ve Osmanlı tatbikatına göre gayrimüslimlerin, Müslümanlar ve onların müesseseleri lehine vakıf kurmaları mümkündür. Ayrıca gayrimüslimler, çeşme, hastane vb. gayelerle vakıf kurabilme de Müslüman halkla aynı haklara sahiptirler.⁷ Ancak gayrimüslimlerin doğrudan kiliselere, havralara, bunların tamir ve inşası ile Tevrat ve İncil'in basım ve dağıtımına yönelik vakıflar kuramazlardı. Kilise, manastır ve havralara yapılan vakıflar bir şartla geçerli olurdu ki o da bu mabetlerin fukarasına harcanmak üzere vakıflarda bulunulmasıydı.⁸ Nitekim Osmanlı uygulamasının birer aynası olan şer'î siciller ve diğer tarihi belgeler, Osmanlı Devleti'nde gayrimüslimlerin kilise, manastır veya havra fukarasına yardım kaydı adı altında dolaylı olarak mabetlerine vakıflarda bulunup giderlerini karşıladıklarını haber vermektedir.⁹

Edirneli Keresteci Agop'un Vakfiyesi

Malını vakfeden yani vâkıf tarafından hazırlanan, kadı ve şahitler huzurunda sözlü beyanda bulunarak kadı sicillerine işlenen vakfın nizamnâmesi olarak da kabul edilen belgeye vakfiye denir.

⁴ Gayrimüslimlerin hakları hakkında geniş bilgi için bkz. Yavuz Ercan, *Osmanlı Yönetiminde Gayrimüslimler*, Ankara 2001, s. 173-250

⁵ Eryılmaz, *age*, s. 21

⁶ Mustafa Alkan, "Ayazmend'de Bir Müslim ve Gayrimüslimin Kurduğu Ortak Vakıf", *Türk Yurdu Dergisi*, 26 (2006), s. 53.

⁷ Gayrimüslimlerin vakıf kurmadaki hukukî durumları ile ilgili geniş bilgi için bkz. Nazif Öztürk, *Azınlık Vakıfları*, Ankara 2003, s. 118-119.

⁸ Akgündüz, *age*, s.173-174; Öztürk, *Azınlık Vakıfları*, s. 119; Örneğin Kudüs'teki Mar Yakup Kilisesi'ne bu şekilde vakıfta bulunulmuştur: "...Ermeni reayasının rical ve nisvanlarından bazıları hal-i hayatlarında ba-hüccet-i şer'îye mülkiyet üzere malik ve mutasarrıf oldukları mülk menzil ve hane ve dekakin ve bağ ve bahçe ve emlak ve saire nukud ve eşyalarından bazılarını medine-i Kudüs-i Şerif'de vaki Mar Yakub nam Ermeni kilisesi fukarasına ve patrik ve ruhbanlarına huzur-ı şer'ide vakf ve hats ve teberru eylediklerinden..." M.Macit Kenanoğlu, *Osmanlı Millet Sistemi*, İstanbul 2004, s. 276.

⁹ Gayrimüslimlerin kurdukları vakıf örnekleri için bkz. Mustafa Alkan, *age*, s. 53-54; Kenanoğlu, *age*, s. 275.

Vakfiyeler, aslî unsurundan olanlar ve olmayanlar olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Aslî unsurlarından olup hukukî önem taşıyan kısmında vakfedilen malların (mevkufun) neler olduğu, nasıl ve kimler tarafından idare edileceği, gelirin nerelere sarf edileceği, çalışanlara ne kadar ücret verileceği, hâkimin vakfın sıhhat ve lüzumuna dair hükmü ile şahitlerin tasdiki yer alır. Aslî unsurların dışında olan kısmında ise vakfiyenin başında bulunan vakfa teşvik edici âyet, hadis, şiir ile sonunda bulunan vakfiyedeki şartların getirilmesi halinde vâkıfın duası ve muhalefet edilmesi durumundaki bedduasıdır.¹⁰

Edirneli Keresteci Agop'un 19 Rebiülevvel 1211 (22 Eylül 1796) tarihli vakfiyesi Vakıflar Genel Müdürlüğü Kültür Tescil Daire Başkanlığı Arşivi'nde 610 numaralı defterin 98.sayfasının 131.sirasında yer almaktadır.

Vakfiye Şûrâ-yı Evkâf'ın 23 Teşrîn-i evvel 1336 (23 Ekim 1920) tarihli kararı üzerine 8 Rebiülevvel 1339 (20 Kasım 1920)'daki *irâde-i aliyye* gereğince kayda geçirilmiştir. Vakfiyenin doğru bir şekilde kayda geçirildiğini gösteren iki de imza bulunmaktadır. Bunlardan biri Harameyn-i Muhteremeyn Evkâfî Müfettişi Şevki bin Ahmed'e bir diğeri ise Rumeli Kadıaskeri Abdullah bin Osman'a aittir.

Vakıf sahibi Agop hakkındaki bütün bildiklerimiz vakfiyede geçen bilgilerle sınırlıdır. Vakfiyeden öğrendiğimize göre Agop, Edirneli bir kereste tüccarıdır. Babasının ismi Ağya, dedesinin ismi ise Serapyun'dur. Vakfiyede Agop'un soyu *Keresteci Edirneli Agop veled-i Ağya veled-i Serapyun* olarak geçmektedir. Agop Üsküdar'a bağlı Beylerbeyi mahallesinde ikamet etmektedir. Vakfiyeden eşinin adının Parapyun, kayınpederinin Mizra, kayınbiraderinin ise Karabet olduğu anlaşılmaktadır. Vakfiyede çocuklarının varlığına dair bilgi varsa da çocuklarının isimleri zikredilmemektedir.

Vâkıf Agop, Müslüman Osmanlı vatandaşlarının yaptığı gibi *kadı* ve *şahitlerin* huzurunda sözlü olarak, vakfiyede adı geçen mallarını yine adı geçen ihtiyaç sahiplerine vakfettiğini ifade etmiştir. Hazırlanan vakfiye, Müslüman halkın vakfiyelerinde olduğu gibi Allah'a hamd ve övgü içeren *Hamd-i bî-had ve senâ-yı lâ yu'ad ol Hâlik-i kâinât ve rezzâk-ı mevcudât vâkıf-ı zemâyir-i âdem ve kâşif-i esrâr-ı âlem hazretlerine mahsusdur* cümleleriyle başlamıştır. Ancak Müslümanların vakıflarından farklı olarak vakıf yapmanın önemine ve değerine vurgu yapan ayet ve hadislere yer verilmemiştir.

Agop'un vakfının akârları Üsküdar'a bağlı Yenimahalle¹¹ semtinde Çinili Câmii¹² ve Numan Bey Tekkesi¹³ yakınında olup *Mehmed Ağa, Arpacıoğlu Agop,*

¹⁰ Ziya Kazıcı, *İslâmî ve Sosyal Açıdan Vakıflar*, İstanbul 1985, s. 39-43

¹¹ Yenimahalle günümüzde Üsküdar İlçesi sınırları içinde yer alan Bağlarbaşı semtindedir. XVII. yüzyıl Ermeni tarihçilerinden Eremya Çelebi Kömürçyan, Yenimahalle ile ilgili olarak eserinde *İskeleden bir saat*

Keresteci Bali, Basmacı Sekis, Ekmekçi Sadet, Kürkçüoğlu Karabet, Kuyumcu Ohannes, Hancı Agop, Sarraf Boğos, Tahtabirun (?) oğlu Sarkis, Basmacı Ağya, Şerbetçi Hürmüz, Gebeci¹⁴ ve Eskici Sarkis, Kılçık Artin, Sursancı (?) Karabet, Taşçı Papa Yani Kızı, Simitçi Toma, Kılçık Artin, Keresteci Toma, Kahveci Matyuh, Berber Asvadur, Dülbendci Müfridic, Seferoğlu Sarkis, Duhhanî Takfor, Tüccar İstefan, Basmacı Lütfi Almiya isimli zımmîler ile Saraylı kadının tasarrufunda olan menziller, Ulaklı bostan, yedi tane tahtanî (alt kat, tek katlı) Müslüman evleri, bir bakkal mahzeni, bir berber dükkânı, Memiş Ağa adındaki kimseye ait bir kahve dükkânı ve bir demirci dükkânı ile sınırdadır.

Vakfın akârlarını oluşturan gayrimenkuller *tûlen* (boyuna) ve *arzen* (enine) *yüz yirmi bin zir'a¹⁵lık* bir arazi üzerindedir. Bu arazi Behram Kethüda¹⁶ Vakfı'na ait olup, Agop tarafından seneliği dört *bin yedi yüz* akçe ile *mukata'a-i kadîme¹⁷* li olarak kullanılmaktadır.

Agop, yine adı geçen sınırlar içinde Çinili Camii tarafından başlayıp Selâmiye Mahallesi'nin sonlarında yeni açtığı *tarik-i caddenin* (ana yol) sağında var olan *havza* (havuz) *munsabb* (dökülen) olan akarsudan halkın istifade etmesi için adı geçen havuzun yakınına *salma akar* bir çeşme yaptıracaklarını söylemektedir. Agop vakfettiği akârlarını, inşa edilecek çeşmenin hemen bitişiğinde olmak üzere büyüklü küçüklü beş tane ev, etrafı taş duvarla örülü ayrıca zemin katı olan bir

yukarıda Rum ve Ermeni mahalleleri vardır. Türk ve Ermenilerle meskûn olup Yenimahalle denilen bu yerde Ermenilerin kilisesi bulunmaktadır demektir. (Eremya Kömürciyan, İstanbul Tarihi, Hrand D. Andreasyan (çev), İstanbul 1952, s. 48) Ayrıca Başbakanlık Arşivi 3129 numaralı Maliyeden Müdevver Defter (MAD)'den naklen verilen bilgiye göre 1691 yılında Üsküdar Kasabası sınırları içinde Mahalle-i Cedid adıyla bir mahalle kurulmuş ve buraya Ermeniler yerleştirilmiştir. (Bilgi için bkz. M. Hanefi Bostan, "Üsküdar" Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA) XLII, 366)

¹² Çinili Câmii, günümüzde Üsküdar'ın Murat Reis mahallesinde kendi ismini taşıyan semttedir. 1640 yılında Kösem Valide Sultan tarafından inşa ettirilmiştir. Gülçin Erol, "Çinili Câmii Külliyesi" *DİA*, VIII, 335

¹³ Numan Bey adında bir kimse tarafından 1793 yılında inşa edilen bu tekke Çinili Câmii yakınında yer almaktadır. Afganistan'dan gelen seyyah dervişler için inşa edilen bu tekke *Afganiler Tekkesi*, *Afgani Kalenderhanesi* veya *Kalenderhane* olarak da bilinmektedir. (M. Baha Tanman "Kalenderhâne" *DİA*, XXIV, 250)

¹⁴ Çobanların ve köylülerin giydikleri ve yere serdikleri yünden "kaba aba" anlamına gelen *Gebe* (*Kebe*) yi diken kimse. (Şemsettin Sâmî, *Kâmûs-ı Türkî*, Dersaadet 1317, s. 1143)

¹⁵ Arşun olarak da bilinen zira', bir uzunluk ölçü birimi olup günümüz uzunluk ölçü birimi olarak 0,758 m'yi karşılarmaktadır. (Halil İnalçık, *Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomik ve Sosyal Tarihi*, İstanbul 2000, I, 441)

¹⁶ Behram Kethüda, Üsküdarlı olup Mahpeyker Kösem Sultan'ın kethüdası idi. 18 Cemaziyelahir 1056 (1 Ağustos 1646) tarihinde vefat etmiştir. Kabri Üsküdar'da Çinili Câmii kibleli yönündedir.

¹⁷ Mukataa, arsası vakıf olup üzerindeki bina ve ağaçları mülk olan akârlara mutasarrıf kimsenin arsanın sahibi olan vakfa senelik olarak ödediği bir kiradır. Takdir edilen kiraya mukataa dendiği gibi *icâre-i zemîn* de denir. (Ali Himmet Berki, *Vakfa Dair Yazılan Eserlerle Vakfiye ve Benzeri Vesikalarda Geçen İstihlah ve Tâbirler*, Ankara (t.y) s. 38)

mahzen, içinde su kuyusu olan sekiz tane ev *mahalli* (arsası) ve kendisine ait yolu ve meyve bahçesi olan iki tane de arsa olarak sıralamaktadır.

Agop'un vakfettiği akârlar bunlarla sınırlı değildir. Açtırdığı ana yolun solunda aynı şekilde insanların yararına bir çeşme daha inşa ettireceğini söyleyen Agop, bu çeşmenin Selamiye Mahallesi¹⁸'ne bitişik, etrafı taş duvarlarla çevrili, meyve bahçeli bir tane büyük ev, kendisine ait yolu olan ve dört tarafı taş duvarlarla çevrili ev arsaları, *terbi'an* (kare) *yirmi altı bin zir'a* arsa üzerinde bir meyve bahçesi, dört tarafı taş duvarla çevrili bir *kıt'a* büyük bir bostan ve bu bostanın yakınında *terbi'an beş bin altı yüz zir'a* arsa üzerinde meyve bahçesi ve etrafı taş duvarla çevrili çiçek bahçesi ve bu bahçenin bitişğinde dört tarafı taş duvarla çevrili içinde iki tane büyük taş ocağı bulunan bir ev arsasını vakfiyede geçen şu ifadelerle vakfetmiştir: "...*bâ hüccet-i şer'iyye yedimde mülküm olmağla zikr olunan ebniye-i müteaddide ve bil-cümle emlâk-i sâiremi enfes-i emvâlimden ifrâz ve kemâl-i imtiyâz ile mümtâz idüb hasbeten lillâhi'l-Melikü'l-Ehad ve taleben li-merdati'r-Rabbü's-Samed vakf-ı sahîh-i şer'î müebbed ve habs-i sarîh-i mer'î muhalled ile vakf ve habs idüb...*"

Vakfiyede, vakfedilen evler müstemilatlarıyla birlikte *icâreteyn-i misliye*¹⁹; bostan ve bahçeler ise *icâre-i vâhide-i misliye*²⁰ ile kiralanıp elde edilen gelirden arsanın *mukataa* ücreti olan senelik dört bin yedi yüz akçe Behram Kethüda Vakfı'na ödendikten sonra geriye kalan gelirden öncelikle vakıf çalışanlarına ödenecek maaş miktarları zikredilmektedir. Buna göre: Vakfın mütevellisine günlük yirmi akçe, kâtibine günlük beş akçe, *câbi*²¹sine günlük beş akçe, iki çeşmenin iki *suyolcusu*²²na günlük dörder akçe ve *taskeş*²³lere günlük birer akçeden iki akçe verilmesi şart koşulmuştur.

¹⁸ Vakfiyede mahalle ismi *Selamiye* yazılmış olmakla birlikte bu mahallenin Selamiali Mahallesi olması kuvvetle muhtemeldir.

¹⁹ *İcâreteyn*, iki icarlı anlamına gelmektedir. Bu tür vakıflarda müteveli, vakfın bina veya arazi cinsinden akarını kiraya verirken iki türlü kira alır. Bunlardan ilki *icâre-i muaccele* olup akarın kıymetine yakın bir miktarı peşin olarak alması, ikincisi ise her yılın sonunda *icâre-i müeccele* adıyla tayin olunan cüzi bir miktara kiralamasıdır. (Bilgi için bkz. Nazif Öztürk, *Türk Yenileşme Tarihi Çerçevesinde Vakıf Müessesesi*, Ankara 1995, s. 252)

²⁰ *İcâre-i vâhide-i misliye*, mütevelliler veya vakfın idarecileri tarafından ay ve sene gibi geçici bir zaman için doğrudan doğruya kiraya verilen veya bu şekilde idare olunan vakıflardır. Bu türden vakıflar bina ve arazilerden oluşmaktadır. (Ömer Hilmi Efendi, *İthâfü'l-Ahlâf fi Ahkâmi'l-Evkâf*, Ankara (t.y) s. 17)

²¹ *Câbi*, vakfın gelirini toplayan kimseye verilen ad olup tahsildar anlamındadır. (Berki, *age*, s. 9)

²² *Suyolcu*, suyolları ve su dağıtım noktası olan *maslakların* tamiri ile suların şehrin çeşitli yerlerinde ve evlerdeki çeşmelerde muntazaman akması işiyle meşgul olanlar hakkında kullanılan bir kelimedir. (Mehmet Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, Ankara 1993, III, 286)

²³ *Taskeş*, eş anlamlısı *Tasdâr* olup çeşmelerdeki taşların bakımından sorumlu kimse.

Vakıf çalışanlarının kimler olacağı konusu ise şu şekilde şartlara bağlanmıştır: Vakfın mütevellilik görevi, Agop hayatta olduğu sürece kendisinde, vefatından sonra ise karısı Parapyun'da olacaktır. Onun vefatından sonra ise bu görevi soyları devam ettiği sürece erkek ya da kız çocuklarının *erşed ve ekberi*²⁴ sürdürecektir. Soyun kesilmesi durumunda ise bu görev Selamiye Kilisesi mütevellilerince yürütülecek, herhangi bir sebepten dolayı bu görev adı geçen kilisenin mütevellilerince de yürütülemeyecek olursa bu kez Yenimahalle'de ikamet eden vakfın işlerini yürütebilecek *mütemevvil* (zengin) ve *müstakîm* (dürüst) bir kimse, vakıftan sorumlu nâzırın sunacağı arz ile müteveli olacaktır.

Vakfının kâtiplik görevini Mehmed Sadık Efendi ve *câbilik* görevini ise Mehmed Sadık Efendi'nin oğlu es-Seyyid Mehmed Efendi'ye veren Agop, adı geçen bu kimselerden sonra onların yerine gelecek kimselerin de güvenilir kimseler olmasını şart koşmaktadır. Vâkıf Agop, vakfının nâzırı olarak *Rumeli Kadaskeri Efendileri*'ni göstermekte, kâtip, câbi ve diğer vakıf çalışanlarının değiştirilmesi veya görevden azledilmesi gibi durumların mütevellinin *inhâsı* ile nâzırın *arzına* bırakmakta bunların dışındaki kimselerin sunacağı arzuhâllere itibâr edilmemesini istemektedir.

Agop, vakfiyesinde hayır kazanmak amacıyla Yenimahalle fukarasına günlük yedi akçe, *Sulu Manastır* etrafında ikamet eden fukaraya günlük yedi akçe, Narlıkapı'nın dışında hastalar için yapılmış binada kalan fukaraya günlük yedi akçe, Selamiye Mahallesi'de ikâmet eden fukaraya günlük yedi akçe, Langa Yenikapı yakınında Cüce Çeşmesi'ndeki Ermeni Mektebi ile Selamiye'deki Ermeni Mektebi'ndeki öğrencilere *ta'amiye* (yemek parası) olarak günlük yedişer akçe verilmesini şart koşmaktadır. Bunlara ilaveten ayrıca Kudüs'teki *Maryakob Manastırı* fukarasına senelik kırk kuruş, *Cekli Manastırı* fukarasına senelik kırk kuruş, Van'daki üç adet Ermeni manastırında kalan fukaranın taamiyesine ödenmek üzere seneliği on beş kuruştan toplamda kırk beş kuruşun bu kurumların mütevellilerine gönderilmesini şart koşmaktadır.

Vakfın gelirlerinden her sene vakıf nâzırını olan Rumeli Kadaskeri ile Evkâf-ı Haremeyn müfettişine ödenmek üzere *harc-ı muhasebe* ücreti olarak otuz kuruş, *harc-ı imza* için on beş kuruş, *kaydiyye* ve *huddâmiyye* için üç kuruş ayrılmıştır. Ayrıca vakfiyede vakfın gelirinden bütün masraflar karşılandıktan sonra eğer bir miktar para artarsa bu paralar iki çeşmenin su yolları ile vakfın akarları durumunda olan evlerin *kârîz* (lağım) lerinin bakım ve onarımında kullanılması şartı yer almaktadır.

Vakfiyenin sonlarına doğru vakfın *lüzûm* ve *sıhhatine* dair fikhî yani hukukî görüşler yer almaktadır. Özellikle mevkuf arazi üzerindeki bina ve arazilerin

²⁴ Yaşça büyük olmasının yanı sıra hukukî olarak da sorumluluk alacak yaşta olan kimse.

vakfedilmesi konusundaki farklı görüşlere yer verilmekte nihayetinde İmam Yusuf'un mevkuf arazi üzerindeki binaların ve arazilerin vakfedileceğine dair hükmü esas alınmaktadır.

Vakfiyenin sonunda “Her kim bunu işittikten ve kabullendikten sonra vasiyeti değiştirirse, günahı onu değiştirenleredir. Şüphesiz Allah (her şeyi) işitir ve (her şeyi) bilir” anlamına gelen Bakara Sûresi'nin 181.âyet-i kerimesi zikredilip vakfiye 19 Rebiülevvel 1211 tarihi ile noktalanmaktadır.

Şuhûdu'l-hâl (şahidler) olarak şu kimselerin isimleri geçmektedir:

Eşrâf-ı Kudâttan es-Seyyid Mustafa İbn Halil

Mektûbi es-Seyyid Abdullah Efendi ibn es-Seyyid Ahmed

İmam-ı Evvel el-Hâc Nimet Efendi İbn el-Hâc Hasan

Muvakkit Ahmed Ağa İsmail Efendi İbn Mustafa

İsmail Ağa ibn Yahya

el-Hâc es-Seyyid Süleyman Ağa ibn Hasan Ağa

el-Hâc Mustafa Ağa ibn Ömer Ağa

Müezzîn Mehmed Efendi ibn el-Hâc Ahmed Ağa

Muhsin Efendi ibn el-Hâc Osman

Müezzîn Ebubekir Efendi ibn Osman

Zekeriyya Efendi İbn Mustafa

Sadri Efendi ibn

Uzun Emin Efendi İbn Hasan

Mustafa Efendi İbn Mehmed

Emin Efendi İbn Hüseyin

Derviş Emin Efendi bin Ali

es-Seyyid Süleyman Ağa ibn Abdünnebi

Mukayyid Hüseyin Baykara Efendi ibn Halil

el-Hâc İbrahim Efendi ibn Ahmed Efendi

SONUÇ

Osmanlı Devleti'nde Müslümanların kurduğu vakıfların yanı sıra Osmanlı tebaası olan gayrimüslimlerin de mevcut hukuk sistemi dâhilinde vakıf kurdukları bilinmektedir. XIX. yüzyıldan itibaren “azınlık vakıfları” statüsü kazanan gayrimüslim vakıfları hakkında oldukça fazla çalışma olmakla birlikte bu yüzyıl öncesinde gayrimüslimler tarafından kurulan vakıflara dair bilgiler oldukça sınırlıdır. Edirneli Keresteci Agop'un vakfiyesi XVIII. yüzyılda gayrimüslimler tarafından kurulan vakıfların işleyişi ve hukukî boyutları hakkında bilgi vermesi bakımından önemlidir.

XVIII. yüzyılda gayrimüslimler tarafından kurulan vakıflar dinî gayeden ziyade mensubu olduğu tebaanın mensuplarına sosyal hizmet vermiştir. Bu şekilde kurulan vakıflar sayesinde gayrimüslim tebaa kendi içinde sosyal dayanışmasını sürdürebilmiştir. Ayrıca gayrimüslim tebaa tarafından yaptırılan çeşme, yol vb. vakıflardan ister Müslüman olsun ister gayrimüslim olsun bütün insanlar yararlanmışlardır.

Edirneli Keresteci Agop'a ait vakfiye genelde XVIII. yüzyıl Osmanlı toplumunun özelde ise gayrimüslim tebaadan olan Ermenilerin sosyo-kültürel ve ekonomik durumları hakkında son derece zengin bilgiler içermektedir. Ayrıca gayrimüslim tebaanın kendilerinden sonra mallarının yönetimini vakıf aracılığıyla devam ettirmek istemesi de Osmanlı hukuk sistemine olan güvenini göstermektedir.

Osmanlı Devletinde gayrimüslimler tarafından kurulan tüm vakıflara ait vakfiyelerin ortaya çıkarılıp bir bütün halinde incelenmesi gayrimüslimlerin Osmanlı Devleti vakıf sistemi içindeki rollerini daha net bir şekilde ortaya koyacaktır.

KAYNAKÇA

Akgündüz, Ahmet, *İslâm Hukukunda ve Osmanlı Tatbikatında Vakıf Müessesesi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1988.

Alkan, Mustafa “Ayazmend'de Bir Müslim ve Gayrimüslimin Kurduğu Ortak Vakıf”, *Türk Yurdu Dergisi*, 26 (2006)

Berki, Ali Himmet, *Vakfa Dair Yazılan Eserlerle Vakfiye ve Benzeri Vesikalarda Geçen İstilah ve Tâbirler*, Ankara (t.y)

Bostan, M. Hanefi, “Üsküdar” *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)* İstanbul 2012, II

Ercan, Yavuz, *Osmanlı Yönetiminde Gayrimüslimler*, Ankara 2001.

Erol, Gülçin, “Çinili Câmii Külliyesi” *DİA*, İstanbul 1993, VIII

Eryılmaz, Bilal, *Osmanlı Devletinde Gayrimüslim Tebaanın Yönetimi*, Risale Yayınları, İstanbul 1996.

İnalçık, Halil, *Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomik ve Sosyal Tarihi*, Eren Yayınları, İstanbul 2000.

Kazıcı, Ziya, *İslâmî ve Sosyal Açından Vakıflar*, Marifet Yayınları, İstanbul 1985.

Kenanoğlu, M. Macit, *Osmanlı Millet Sistemi*, Klasik Yayınları, İstanbul 2004,

Kömürçüyan, Eremya Çelebi, *İstanbul Tarihi*, Hrand D., Andreasyan (çev), İstanbul 1952.

Ömer Hilmi Efendi, *İthâfî'l-Ahlâf fi Ahkâmi'l - Evkâf*, Ankara (t.y)

Öztürk, Nazif, *Türk Yenileşme Tarihi Çerçevesinde Vakıf Müessesesi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 1995.

Öztürk, Nazif, *Azınlık Vakıfları*, Altın Küre Yayınları, Ankara 2003.

Pakalın, Mehmet Zeki, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara 1993.

Şemsettin Sâmî, *Kâmûs-ı Türkî*, Dersaadet 1317.

Tanman, M. Baha, "Kalenderhâne" *DİA*, İstanbul 2001, XXIV

Yediyıldız, Bahaeddin "İslam'da Vakıf", *Doğuştan Günümüze İslam Ansiklopedisi*, Çağ Yayınları, İstanbul 1993.

1. Edirneli Keresteci Agop'a Ait Vakfiye'nin Transkripsiyonu

İşbu vakfiyye Şûrâ-yı Evkâf'ın 23 Teşrin-i evvel 336 tarihli kararına tevfiikan 7 Rebiülevvel 339 tarihinde sudûr eden irâde-i aliyye mücibince kayd olunmuşdur.

Ta'allak-ı nazarî ve vakaftü bi-mâ fihi Ahmed Şevki el-müfettiş bi-umûri'l-evkâfi'l-harameyni'l-muhteremeyn harrerehu'l-fakîru ileyhi azze şânuhû. Ufiye anhu.

Şevki bin Ahmed (mühür)

Mâ fihi mine'l-vakfi ve's-surûti ale'n-nemâti'l-muharreri'l-mepsûti vaka'a beyne yedey ve inni hakemtü bi-sıhhatihi ve'l-luzûmi âlimen bi'l-hilâfi'l-câri beyne'l-eimmeti ve ene'l-fakîru ileyhi Te'âla Abdullah ibn Osman el-Kadı bi-asker-i Rumeli gufire lehuma.

Abdullah (mühür)

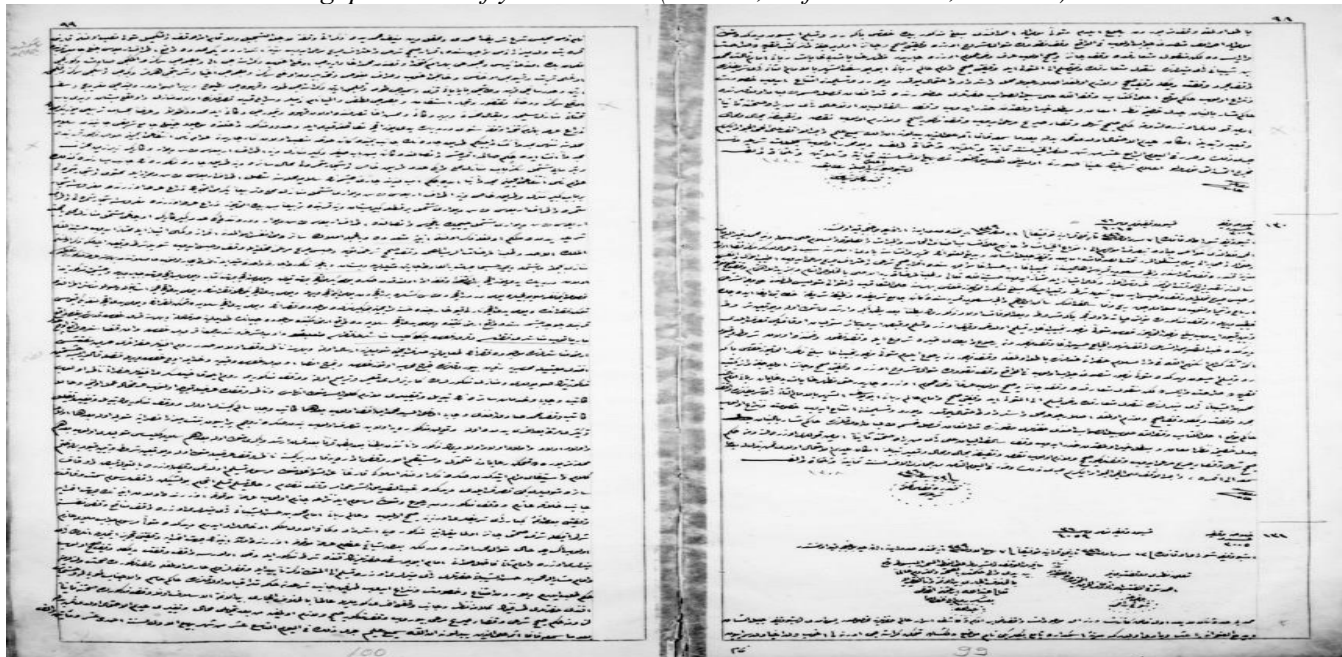
Hamd-i bî-had ve senâ-yı lâ yu'ad ol Hâlik-i kâinât ve rezzâk-ı mevcûdât vâkıf-ı zemâyir-i âdem ve kâşif-i esrâr-ı âlem hazretlerine mahsusdur. Pes imdî işbu vakfiyye-i celilü'ş-şân ve bedü'l-unvâna bâis ve bâdî oldur ki medîne-i Üsküdar'a tâbi' Beglerbegi nâm mevzi'-i dil-güşâde mütemekkin Keresteci Edirneli Ağob veled-i Serapyun nâm zımmî meclis-i şer'-i şerîf-i Ahmedî ve mahfeli dîn-i münîf-i Muhammedîde zıkr-i âti vakfına li-ecli't-tescîl ve'l itmâm emrû'l-vakf ve't-tekmîl mütevellî nasb olunan Kaynı Karabet veled-i Mîzra zımmî muvâcehesinde ikrâr-ı sahîh-i şer'î ve i'tirâf-ı sarîh-i mer'î edüb medîne-i Üsküdar'da Yeni Mahalle'de vâkı' etrâf-ı erba'ası Çınili Câmii kurbunda Numan Beg Efendi Tekyesi ve mecmu'ü Behrâm Kethudâ Vakfı'ndan Mehmed Ağa ve Arpacıoğlu Ağob ve Keresteci Bâli ve Basmacı Serkiz ve Ekmekci Saadet ve Kürkçü oğlu ve Karabet ve Kuyumcu Ohanes ve Hancı Ağob ve Sarraf Boğus ve Tahtabirun(?) oğlu Serkiz ve Basmacı Ağya ve Şerbetçi Hürmüz ve Gebeci ve Eskici Serkiz ve Kılçık Artin ve Sursancı(?) Karabet ve Taşcı Papa Yani Kızı ve Simitci Toma ve Kılçık Artin ve Keresteci Toma ve kahveci Matyuh ve Berber Asvadur ve Dülbendci Müfridic ve Sefer oğlu Serkiz ve Dühhanı Takfor ve Tüccar İstefan ve Basmacı Lütfi ve Almiya nam zımmîler ve saraylı kadın tasarruflarında olan menâzil ve ulaklı bostan ve yedi bab tahtâni menâzil-i müslimîn ve bakkal mahzeni ve berber dükkânı ve Memiş Ağa tasarrufunda olan kahve ve demirci dükkânı ile mahdûd tûlen ve arzen be-hesâb-ı terbî'î yüz yirmi bin zirâ' arsa Behrâm Kethudâ vakfına senevî dört bin yedi yüz akçe mukâta'a-i kadîme ile ve hudûd-ı mezkûr dâhilinde mevcûd Çınili Câmii-i şerîfi cânibinden Selâmiye Mahallesi'nde münthehi müceddeden güşâd eylediğim tarîk-i caddenin cânib-i yemîninde kâin havza munsabb olan mâ'-i câriden avâm-ı nâs intifâ'ı için havz-ı mezkûr kurbunda müceddeden inşâ edeceğim salma akar çeşme ve ittisâlinde kâin beş bab sağır ve kebîr menâzil ve yine etrâf-ı erba'ası taş dîvâr ve kârgîr zir-i zemîn mahzen ve bi'r-i mâ'yı müstemil sekiz bâb menâzil mahalli ve iki aded tarîk-i hassı ve eşcâr-ı müsmireli mahall-i sâire ve yine tarîk-i cadde-i mezkûrenin cânib-i yesârında kezâlik avâm-ı nâs intifâ'ı için müceddeden bina edeceğim âb-ı lezîz-i câri çeşmenin Selâmiye Mahallesi'ne muttasıl etrâf-ı erba'ası taş dîvâr ile muhtevî ve eşcâr-ı müsmireli bir bâb kebîr menzil ve tarîk-i hâssı ve yine etrâf-ı erba'ası taş dîvârı müstemil menâzil mahalli ve terbi'an yirmi altı bin zira' arsa üzerinde mağrûse eşcâr-ı müsmire ve etrâf-ı erba'ası taş dîvârı müstemil bir kıt'a kebîr bostan ve yine kurbunda terbi'an beş bin altı yüz zirâ' arsa üzerinde mağruse eşcâr-ı müsmireli ve etrâf-ı erba'ası taş dîvârı müstemil çiçek bağçesi ve ittisâlinde etrâf-ı erba'ası taş dîvâr ve derûnunda iki aded kebîr kârgîr ocağı müstemil menâzil mahalli bâ-hüccet-i şer'îyye yedimde mülküm olmağla zıkr olunan ebniye-i müteaddide ve bi'l-cümle emlak-i sâiremi enfes-i emvâlîmden ifrâz ve kemâl-i

vakfiyyet üzere bi't-tevliye kabz ve evkâf-ı sâire mütevellileri gibi tasarruf eyledi dedikde ğibbe't-tasdikü'ş-şer'î emr-i vakf-ı nizâm ve hâl-i teslîm-i tesellüm-i encâm bulmuş iken vâkıf-ı mersûm semt-i vifâkdan cânib-i hilâfa azim ve vakf-ı mezkûrdan rucû' ve müteveli-i mersûm ile nizâ'a câzim olub arsa-i mevkûfe üzerinde olan ebniyenin cihet-i uhrâya vakfiyyeti bazı eimme-i kibâr re'y-i şerifleri üzerine sahih olmayub ve âlim-i rabbani imam Muhammed bin Hasanî's-Şeybani re'y-i münirleri üzere vâkıf menâfi'-i vakfi nefsine şart etmekle şeref-i sıhhati câiz olmamağın ebniye-i mezkûreyi istirdâd ve kemâ-fi'l-evvel mülküne idhâl murâd ederim dedikde müteveli-i mersûm cevâb-ı mülâyime âzim olub eğerçi hal minvâl-i muharrer üzeredir. Lâkin bazı meşâyih-i izam arsa-i mevkûfe üzerinde olan ebniyenin cihet-i uhrâya vakfiyyetini tecviz etmeleriyle anların re'y-i münirleri üzere ve imâm-ı sâni fâdil-ı samedâni İmam Ebu Yusuf Hazretlerinin katında şart-ı mezkûr ile dahî olursa, vâkıf vakaftü demekle vakf sahih olub ve imâm-ı müşârün-ileyh Muhammed bin Hasanü's-Şeybâni Hazretleri re'y-i münirleri üzere teslîm-i ile'l-müteveli zikr-i te'bid ile vakfa lüzûm ârız olmağla vakf-ı mezkûrun sıhhat ve lüzûmuna hüküm taleb ederim deyu reddetme imtina' ve husûmet ve nizâ' edüb tarafeyn cânib-i şer'den hükme müterakkibân olduklarında hâkim-i hâsim-i vâlâ cenâb-ı tûbâ lehu ve hüsn-i meâb efendi hazretleri tarafeynin kelâmına nazar ve cânib-i vakf-ı uhra görmeleriyle âlimen bi'l-hilâfi'l-câri beyne'l-eimmeti'l-eslâfi evvelen vakf-ı mezkûrun sıhhatine sâniyen lüzûmuna hükm-i sahih-i şer'î ve kazâ-i sarîh-i mer'î buyurub, vakf-ı mezkûr sahih ve lâzım olmağın min ba'd tahvili muhâl ve tağyîri adimü'l-ihimâl oldu "fe-men beddelehû ba'de mâ semî'ahû fe-innemâ ismuhû ale'llezîne yübeddilûnehû innallâhe semî'un 'alîm" cerâ zâlik fi'l-yevmi't-tâsi' aşer min şehri Rebiülevvel li-sene ihdâ aşer ve mieteyn ve elf. (19 Rebiülevvel 1211) men lehu'l-izzü ve's-saâdet ve's-şerefehû, temmet.

Şuhûdu'l-hâl

Eşraf-ı Kudattan es-Seyyid Mustafa İbn Halil - Mektûbi es-Seyyid Abdullah Efendi ibn es-Seyyid Ahmed - İmam-ı Evvel el-Hâc Nimet Efendi İbn el-Hâc Hasan- Muvakkit İsmail Efendi İbn Mustafa - İsmail Ağa ibn Yahya - el-Hâc es-Seyyid Süleyman Ağa ibn Hasan Ağa - el-Hâc Mustafa Ağa ibn Ömer Ağa - Müezzîn Mehmed Efendi ibn el-Hâc Ahmed Ağa - Muhsin Efendi ibn el-Hâc Osman - Müezzîn Ebubekir Efendi ibn Osman - Zekeriyya Efendi İbn Mustafa - Sadri Efendi ibn (..) - Uzun Emin Efendi İbn Hasan - Mustafa Efendi İbn Mehmed - Emin Efendi İbn Hüseyin - Derviş Emin Efendi ibn Ali - es-Seyyid Süleyman Ağa ibn Abdünnebi - Mukayyid Hüseyin Baykara Efendi ibn Halil - el-Hac İbrahim Efendi ibn Ahmed Efendi.

EK 2. Edirneli Keresteci Agop'a Ait Vakfiye'nin Sûreti (VGMA., Defter No: 616, s. 98-99)



ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUYUCU İNANÇLARI VE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

*THE RELATIONS BETWEEN PRESERVICE TEACHERS' READER BELIEFS
AND READING COMPREHENSION SKILLS*

Kasım YILDIRIM* **Fatih Çetin ÇETİNKAYA**** **Seyit ATEŞ*****
Geliş Tarihi: 29.11.2015 *Kabul Tarihi: 16.12.2015*
(Received) *(Accepted)*

ÖZ: Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının okuyucu inançları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkileri incelemektir.. Bu amaç doğrultusunda Muğla ilindeki devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 241 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuyucu inançları anketi ve okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde YEM analizleri gerçekleştirilmiş ve araştırma sorusuna uygun çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular pasif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama üzerinde negatif, aktif okuyucu inançlarının ise pozitif yönde etki ettiğini göstermiştir. Elde edilen sonuçlar literatür doğrultusunda tartışılmış ve gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, okuyucu inançları, okuduğunu anlama.

ABSTRACT: The current research aimed to explore the relations between preservice teachers' reader beliefs and reading comprehension skills. With this overall aim of the present study, this research sample consisted of a total of 241 preservice teachers studying at department of elementary classroom teaching profession in Turkey's Mugla province. Reader beliefs inventory and reading comprehension test were used to gather the data from the preservice teachers. SEM analyses were used to find required answers in response to the research aims. The research findings showed that while transmission reader beliefs had the negative contribution to the prediction of reading comprehension, the transaction reader beliefs had the positive contribution to the prediction of reading comprehension skills of the preservice teachers. The results of the study were discussed through related scientific literature and it was given the important implications for the future research and educational practices.

Keywords: Preservice teacher, readers beliefs, reading comprehension.

GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının okumaya yönelik inançları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Okuma alanında çalışan araştırmacıların inançlara ilişkin bilgileri öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmelidir (Cunningham ve Fitzgerald, 1996). Özellikle ülkemiz açısından

* Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, dogukanepsilon@gmail.com

** Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fatihcetincetinkaya@gmail.com

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, seyitates@gmail.com

değerlendirildiğinde okumayla ilgili öğretmen veya öğretmen adaylarının inançlarının yeteri kadar çalışılmadığı görülmektedir. Bu sebeple araştırmada okumaya yönelik inançların incelenmesine odaklanılmıştır.

Lisans düzeyindeki öğretim sürecinde öğrencilerin bilgiyi farklı kaynaklardan elde etmeleri, bu bilgileri karşılaştırmalı olarak analiz etmeleri ve değerlendirmeleri beklenmektedir (Mateos, Cuevas, Martín, Martín, Echeita ve Luna, 2011). Bilginin nasıl kazanıldığına yönelik en önemli değişkenlerden biri olarak da bireylerin sahip olduğu inançlar gösterilmektedir. Bireyin bilginin doğasına ve bu bilginin nasıl kazanıldığına yönelik sahip olduğu inançlarsa kişisel epistemoloji olarak nitelendirilmektedir. Bu inançlar bilgiyi elde etme yollarımızı, elde ettiğimiz bilgi miktarını, nasıl ve ne şekilde öğrendiğimizi dolaylı olarak etkilemektedir (Hofer ve Pintrich, 1997).

Epistemolojik inançlarla ilgili araştırmalar inançları farklı perspektiflerden ele almakla birlikte (Hofer ve Pintrich, 1997, 2002), epistemolojik inançlar bağlamında birbirine yakın modeller ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda inançlar basit, düalist ve mutlakiyetçi bir yapıdan karmaşık, yapılandırmacı ve göreceli yapılara doğru bir dağılım göstermektedir. Alandaki araştırmalar öğrencinin öğrenim gördüğü düzey ne kadar yükseğe o kadar kompleks ve birbirleriyle o kadar ilişkili inançlara yönelme eğiliminin olduğunu göstermektedir (Schommer, 1998). Diğer taraftan aynı araştırmalarda bireyler ne kadar sofistike epistemolojik inançlara sahiplerse o kadar yüksek akademik başarı gösterebildikleri de ifade edilmektedir (Schommer, 1993; Schommer, Crouse ve Rhodes, 1992).

Epistemolojik inançlar üzerine çok sayıda çalışma yapılmış olsa da araştırmalarda en çok kullanılan model Schommer (1990) tarafından geliştirilmiş olanıdır. Bu modelde bireyin epistemolojisi birbirleriyle ilişkili ve ilişkisiz inançlar sistemi olarak karakterize edilmekte ve epistemolojik inançlar dört faktör altında toplanmaktadır. Bu boyutlar kesin bilgi, basit bilgi, sabit beceri ve hızlı öğrenme şeklindedir. Kesin bilgi, bilginin kesinliği ve göreceliği arasında değişen inançları, basit bilgi bilginin birbirinden ayrı gerçeklerden veya birbirine entegre olmuş kompleks yapılardan oluştuğuna dair inançları, sabit beceri öğrenme becerisinin doğuştan ya da sonradan geliştirilebileceğine yönelik inançları ve hızlı öğrenme bilginin hızlı bir şekilde edinilebileceğine ya da öğrenmenin yavaş yavaş gerçekleştiğine yönelik inançları temsil etmektedir.

Araştırmamızın önemli noktalarından birini inançlar kavramı oluşturmaktadır. Ancak bu çalışmada doğrudan epistemolojik inançlarla ilgili herhangi bir model araştırma sürecine dâhil edilmemiş; Schraw (2000) tarafından özel olarak okuyucu inançları ile ilgili geliştirilen model araştırma sürecinin teorik alt yapısını oluşturmuştur. Bu teorik modelde, iyi okuyucuların anlamı yapılandırmak için farklı stratejileri kullandığı belirtilmekte; bu stratejilerin kelime

tanıma gibi temel düzeydeki becerilerin yanı sıra ana fikri bulma, çıkarımlar yapma gibi üst düzey anlama becerilerini de içerdiği ifade edilmektedir. Okuyucunun okuma ve anlama süreçlerinin nasıl gerçekleştiğine yönelik sahip olduğu inançları ise süreci etkileyen en önemli hususlardan biri olarak gösterilmektedir (Schraw ve Brunning, 1996; Wineburg, 1991). Modele göre okuyucular anlamı yapılandırma süreçlerine ilişkin farklı inançlara sahiptirler (Alexander ve Dochy, 1994; Straw ve Sadowy, 1990). Schraw ve Bruning (1996) okuyucu inançlarını pasif ve aktif okuyucu inançları olarak ikiye ayırmaktadır. Pasif okuyucu inançları daha çok metinde yazarın vermek istediği anlamı elde etmeye yönelikken aktif okuyucu inançları okuyucunun okuma amaçları temelinde anlamı yapılandırma sürecine entegre olmaya yönelik inançlarını temsil etmektedir. Bogdan ve Straw (1990) modelde pasif okuma sürecinin parçadan-bütüne okuma teorisi bağlamında bilginin yazardan okuyucuya doğrusal olarak aktığı bir süreç olarak tanımlandığını ifade etmektedir. Anlam, yazarın metinde ifade ettiği şekliyle doğrudan okuyucuya aktarılmaktadır. Bunun aksine aktif okumada yazarın ne ifade ettiğine bakılmaksızın metin okunurken farklı okuyucular tarafından farklı anlamların oluşturulduğu belirtilmektedir. Bu okuma süreci dinamik bir yapıya sahip olup metin, okuyucu, yazar arasında karşılıklı alışverişe dayalı bir bağ oluşturmaktadır (Rosenblatt, 1994). Aktif okuyucu inançlarına göre anlam ne yazardadır ne de okuyucu da; anlam bireysel olarak her bir okuyucu tarafından yeniden oluşturulur (Schraw, 2000). Yapılan birçok çalışma özellikle aktif okuyucudaki inançlarının okuduğunu anlama başarısı üzerinde önemli katkıların olduğunu göstermiştir (örn., Schraw, 2000; Schraw ve Brunning, 1996; Dai ve Wang, 2007).

Bireyin akademik kavramlar üzerine sahip olduğu önceki inançlar öğretim süreci ile örtüşmediğinde farklı çatışmaların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. (örn., Ball, 1990; William ve Baxter, 1996). Özellikle öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda, herhangi bir disiplinle ilgili bilginin doğasına ve öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin sahip olunan inançların öğretim uygulamalarını etkilediği belirtilmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının sofistike inançlar geliştirmelerine yardımcı olmak farklı öğrenme alanlarında kendi sınıflarında öğrencilerin anlamalarına ve akademik başarılarını geliştirmelerine önemli katkılar sağlayacaktır (Gill, Patricia, Ashton ve Algina, 2004). Aynı doğrultuda okuma öğretimi açısından öğretmen ve öğretmen adaylarında aktif okuyucu inançlarının geliştirilmesi, öğrencilerde daha nitelikli okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Türkiye’de ilgili literatür incelendiğinde öğretmen inançlarının birçok değişken açısından incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır (örn., Bakır ve Fatma, 2015; Karakuyu ve Karakuyu, 2015; Köse ve Dinçer, 2012; Yılmaz-Tüzün ve Topçu, 2013). Ancak bu tarz çalışmaların özellikle dil becerilerinin öğretimi ile ilgili

alanlarda yetersiz olduğu ve öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okumaya ilişkin inançlarının ve bu inançların okuduğunu anlama sürecine yansımalarının çalışılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin okumanın doğasına ilişkin inançlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Çünkü araştırmaların ve öğretim süreçlerinin epistemolojik katkılarını anlama, araştırmacılara ve öğretmenlere daha iyi şeyler yapabilme fırsatları sağlamaktadır (Cunnigham ve Fitzgerald, 1996; Smagorinsky ve Smith, 1992).

Öğretmenlerin sahip olduğu inançların belirlenmesi ve bu inançların daha kompleks inançlara dönüştürülmesi yapılan öğretimin içeriğini olumlu yönde etkilemekte, bu durum da öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmektedir. Bunun yanında okuma sürecini aktif bir yapı olarak gören öğretmenlerin yetiştirilmesi okuduğunu anlama öğretiminin zenginleştirilmesine imkân verecektir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın alandaki çalışmalara örnek teşkil edeceği ve daha fazla araştırmanın sürece dâhil edilerek genelde dil becerilerinin öğretimine yönelik öğretmen inançları ile ilgili çalışmaların artmasına, özelde ise okumaya yönelik inançların daha detaylı incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Araştırmanın temel amacı üniversite düzeyinde okuyucu inançlarının okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Pasif ve aktif okuyucu inançları arasında ilişki bulunmakta mıdır?
2. Pasif ve aktif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi nedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırmalarda kullanılan korelasyonel (ilişkisel) yöntemden faydalanılmıştır. Eğitimle ilgili araştırmalarda araştırmacının amacı bir deneysel çalışmada olduğu gibi değişkenleri manipüle etmek yerine bu değişkenleri birbirleriyle ilişkilendirmek olabilir. Bu durumda araştırmacının yöntemi korelasyonel (ilişkisel) yöntem olur. . Deneysel çalışmalarda olduğu gibi detaylı ve özenli bir süreci gerektirmese de değişkenleri birbirleriyle ilişkilendirmede ve sonuçları yordamada bu yöntemin önemli katkıları bulunmaktadır. Korelasyonel yöntemler araştırmacıya puanları yordaması ve değişkenler arasındaki ilişkileri açıklaması için büyük fırsatlar sunar. Korelasyonel yöntemlerde araştırmacılar korelasyonel istatistikler kullanarak değişkenler veya grup puanları arasındaki ilişkileri tanımlar ve ölçerler. Bu yöntemde araştırmacı herhangi bir şekilde deneysel bir çalışmada olduğu gibi değişkenleri kontrol veya manipüle etmek için çaba göstermez. Bunun yerine korelasyonel (korelasyon,

regresyon vb.) analizler kullanarak her bireyden elde edilmiş puanlar arasındaki ilişkileri test eder veya değişkenlerin farklı denklemlerde birbirlerini yordama durumlarını ortaya koyar (Creswell, 2005). Bu araştırmada da hem açıklayıcı hem de yordayıcı korelasyonel analizlerden faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Muğla ilindeki devlet üniversitesindeki sınıf öğretmenliği bölümünde lisans eğitimi alan 241 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının yaş aralığı 18-26 arasında değişmektedir. Katılımcıların 69'unu erkekler, 172'sini ise kadınlar oluşturmuştur. Çalışma grubunu 70'i 1. sınıfta 75'i 2. sınıfta, 60'ı 3. sınıfta ve 36'sı ise 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur.

Ölçme Araçları

Araştırmada iki farklı ölçme aracından faydalanılmıştır. Bunlardan biri öğretmen adaylarının okumaya ilişkin inançlarını ölçmek amacıyla kullanılan okuyucu inançları anketi, diğeri ise lisans düzeyine uygun bir metin ve metne yönelik anlama testidir. Anlama testi çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

Okuyucu İnançları Anketi

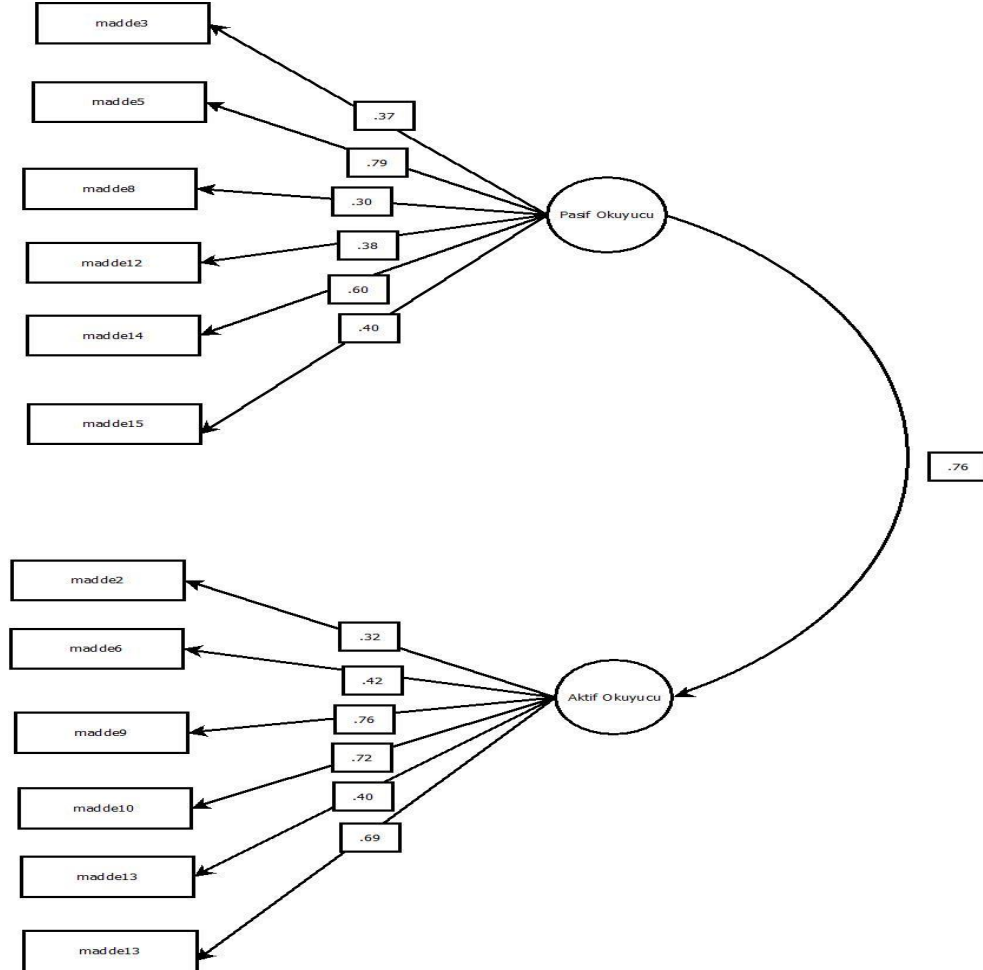
Schraw ve Brunin (1996) tarafından 16 madde halinde geliştirilen form, Schraw (2000) tarafından güncellenerek 12 madde halinde yeniden düzenlenmiştir. Schraw tarafından ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği üzerine yapılan çalışmalarda ölçeğin aktif ve pasif okuyucular başlığı altında iki faktörden oluştuğu ve uygulandığı örneklemdeki %71'lik bir varyansı açıkladığı görülmüştür. İki faktörde madde yükleri .40 ile .64 arasında değişmiştir. .40'ın altındaki maddeler ankete alınmamıştır. Anket 5'li Likert modelinde iki faktörlü yapıdan oluşmaktadır (kesinlikle katılıyorum-kesinlikle katılmıyorum). Bu çalışmada anketin 12 maddeden oluşan formu kullanılmış, kullanılmadan önce anket üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Anket üzerinde ilk olarak dil geçerliliği çalışması yapılmıştır. Anket önce alanda çalışan uzmanlar tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra uzmanlarla ortak grup çalışmaları gerçekleştirilerek farklı Türkçe çeviri formları incelenmiş, böylelikle anketteki her maddenin Türkçe karşılığı belirlenmiştir. Anketin Türkçe formuna son hali verildikten sonra anket 212 kişiden oluşan bir katılımcı grubuna uygulanmış (Pedagojik Formasyon Grubu) ve elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda asıl örneklem grubunda yapılan uygulama sonrasında da anketin güvenilirlik değeri aktif okuyucu inançları için (Cronbach's Alpha) .60, pasif okuyucu inançları için .59 olarak hesaplanmıştır. Ankette 2.,6.,9.,10.,11.,13. maddeler aktif okuyucuları; 3., 5., 8., 12., 14. ve 15. maddeler

pasif okuyucuları betimlemektedir (Ek1). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyilik değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okuyucu İnançları Anketine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Uyum İyilik Değerleri

Model	χ^2	<i>p</i>	<i>df</i>	χ^2/df	TLI	RMSA	GFI	CFI	RMR	SRMR
İki Faktör	12.49	.000	53	2.27	0.90	0.078	0.95	0.93	0.08	0.07

Tablo 1 incelendiğinde okuyucu inançları ölçeğine ilişkin iki faktörlü modelin uyum iyilik değerlerinin, modelin (hipotez modelin) gözlemlenen verileriyle örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca uyum iyilik değerlerinin iki faktörlü yapı için iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir (Kline, 2011). Modele ilişkin faktör yükleri ve yapı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Not. Path diyagramında örtük (gizil) değişkenden gözlenen değişkenlere uzanan oklar, standardize edilmiş faktör yüklerini (regresyon ağırlıkları/katsayıları) göstermektedir.

Şekil 1. Okuyucu inançları anketine ilişkin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen path diyagramı

Anlama Testi

Öncelikle Türkçe eğitimi alan uzmanları ile e-posta yolu ile iletişime geçilerek lisans düzeyine uygun metin seçiminde fikir alınmış, daha sonra yine alan uzmanları ile bir araya gelinerek bu fikirler münazara edilmiştir. Uygun metnin, okuyucuların duygusal reaksiyonlar verebilecekleri ve kendi hayatları ile özdeşleştirebilecekleri bir metin olması yönündeki görüşler doğrultusunda Sait Faik Abasıyanık'ın "Semaver" hikâyesinin anlama testi için kullanılacak metin olmasına karar verilmiştir. Hikâye edici bir metin seçilmesindeki sebep bu tarz metinlerin bilgi verici metinlerden daha fazla bireysel tepkiye ve yorumlamaya açık olmalarıdır (Zwann, 1994). Metin 958 kelimededen oluşmaktadır. Metin seçimi tamamlandıktan sonra metinle ilgili anlama soruları geliştirilmiştir. Anlama soruları geliştirilirken PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlar göz önünde bulundurulmuş, çoktan seçmeli toplam 15 soru hazırlanmıştır (Ek 2). Anlama testinde yanlış cevaplar "0" ve doğru cevaplar "1" şeklinde puanlanmıştır. Asıl örneklemeden elde edilen veri kitlesi üzerinde gerçekleştirilen analizler KR-20 değerinin .74 olduğunu göstermiştir.

Verileri Toplama Süreci

Uygulama yapılacak üniversitenin ilgili birimlerinden gerekli izinler alındıktan sonra uygulama yapılacak sınıflar tespit edilmiş, anketlerin ve başarı testlerinin uygulama zamanları, ilgili akademisyenlerle görüşülerek planlanmıştır. Yapılan planlamalar doğrultusunda sınıflarda önce okuma metni öğretmen adaylarına dağıtılmış ve her bir öğretmen adayı metni okumasını tamamladıktan sonra metinler toplanıp anlama testleri dağıtılmıştır. Katılımcıların cevaplamaları için yeterince süre verilmiştir. Anlama testi tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarına okuyucu inançları anketi dağıtılmış ve her bir maddeyi okuduktan sonra kendilerini tanımlayan kısımları işaretlemeleri ifade edilmiştir. Anketler ve anlama testleri öğretmen adaylarından toplandıktan sonra ise her bir öğretmen adayına ilişkin veriler analiz edilmek üzere ilgili analiz programlarına kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Anlama testinden ve okuyucu inançları anket formundan elde edilen veriler SPSS 21 ve AMOS 24 istatistik paket programlarına aktarılmış ve veri kitlesi üzerinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Her öğretmen adayına ait anlama testi ve okuyucu inançları anketi değerlendirilmiş (çoktan seçmeli anlama

testi ve anket formu), 0-1 veya 1-5 arasında değişen puanlamalarla paket programlara aktarılmıştır. Öncelikli olarak verilerden kayıp değerler (missing values) ayıklanmıştır. Sonrasında ise araştırmanın genel amacı ve araştırma soruları doğrultusunda ilişkisel analizler gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

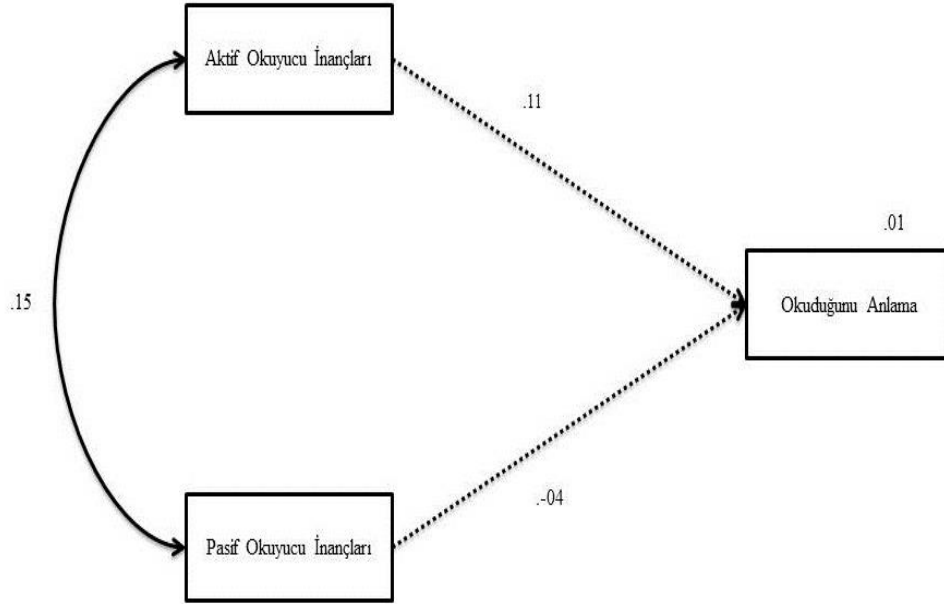
Bu bölümde, ifade edildiği üzere lisans düzeyinde okuduğunu anlama başarısı ile okuyucu inançları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Veri analizinden önce elde edilen verilerde kayıp değerler (missing values) olduğu için “multiple imputation” analizi gerçekleştirilmiş ve veriler bu bağlamda yeniden düzenlenmiştir. Okuduğunu anlama ve okuyucu inançları alt faktörlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Okuyucu İnançları Alt Faktörleri ve Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Aktif Okuyucu İnançları	241	4.02	.57
Pasif Okuyucu İnançları	241	3.27	.58
Okuduğunu Anlama	241	8.61	1.86

Tablo incelediğinde öğretmen adaylarının aktif okuyucu inançlarının (*Ort.*=4.02, *SS* = .57) pasif okuyucu inançlarından (*Ort.*= 3.27, *SS* = .58) daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ve okuyucu inançları arasındaki ilişkileri gösteren path modeli Şekil 2’de sunulmuştur.



Not. Path diyagramında gözlenen değişkenler arasındaki tek yönlü oklar standardize edilmiş regresyon katsayılarını (regresyon ağırlıkları/katsayıları) ve gözlenen değişkenler arasındaki iki yönlü oklar ise korelasyon (kovaryans) katsayılarını göstermektedir. Noktalı oklar regresyon katsayılarının anlamsızlığına işaret etmektedir.

Şekil 2. Okuyucu inançları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri gösteren path modeli

Yukarıdaki path model incelendiğinde pasif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı anlaşılmıştır ($\beta = -.04$, $p = .493$). Ayrıca pasif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama başarısı üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Aynı şekilde aktif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelendiğinde aktif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($\beta = .11$, $p = .079$). Aktif ve pasif okuyucu inançları birlikte okuduğunu anlama başarısı üzerinde yalnızca %01'lik bir varyans açıklamıştır. Tüm bunlara ek olarak aktif ve pasif okuyucu inançları arasında düşük ama pozitif yönde bir korelasyon elde edilmiştir ($r = .15$, $p = .021$).

TARTIŞMA

Okuma araştırmalarındaki en önemli değişim, okuyucunun okuma ortamına getirdiği ön yaşantılara odaklanma şeklinde ifade edilebilir. Okuyucunun okuma ortamına getirdikleri, okuyucunun özelliklerinin metin özellikleri ile etkileşimi ve bu etkileşime dayalı okuma süreçleri ve sonuçları okumanın nasıl gerçekleştiğine yönelik hipotezlerin test edilmesinde önemli bir aşama kaydedilmesine katkıda bulunmuştur (Rand Reading Study Grup [RRSG], 2000). Bu araştırmada bir taraftan okuyucuların okuma sürecine yönelik inançları diğer taraftan da bu inançlarla okuma başarısının etkileşimi incelenmiştir. Elde edilen bulguların olası nedenleri, ilgili bilimsel literatür doğrultusunda tartışılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada ilk olarak aktif ve pasif okuyucu inançları arasında ilişki olup olmadığı açıklanmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar aktif ve pasif okuyucu inançları arasında düşük ancak pozitif yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile tutarsızlık göstermektedir (Schraw 2000). Schraw tarafından yapılan araştırmada 247 lisans öğrencisi ile okuyucu inançları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu süreçte katılımcılar okuyucu inançları anketini ve okudukları metinle ilgili çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan anlama testini cevaplandırmışlardır. Araştırmanın temel amacı, Rosenbaltt (2004) tarafından geliştirilen dönüşümsel-işlemsel okuma (okur-tepki) teorisi temelinde aktif okuyucu inançları ile üst düzey anlamı yapılandırma arasındaki ilişkileri test etmektir. Daha önce de ifade edildiği üzere bu teoriye dayalı oluşturulan okuyucu inançlarının boyutları pasif ve aktif olarak sınıflandırılmıştır. Pasif okuyucu inançları, okumayı metnin anlamının yazardan okuyucuya aktarılma süreci olarak görürken aktif okuyucu inançları metinden anlam kurmayı yazar, metin ve okuyucu arasındaki karşılıklı alışverişe dayalı bir süreç olarak görmektedir. Schaw tarafından yapılan araştırma aktif ve pasif okuyucu inançları arasında ilişkiler olmadığını göstermiştir. Aktif okuyucu inançlarının daha çok okuyucunun kişisel deneyimlerini ve dünyaya ilişkin bilgisini okuduğu metnin anlamını yapılandırmak için sürece dâhil etmesini gerektiren bir yapı içermesi, pasif okuyucu inançlarının ise okuyucunun metinde kendine sunulan bilgiyi doğrudan kabullenmesi gibi basit düzeydeki düşünme becerilerini gerektirmesi bu sonucun nedeni olarak gösterilmektedir (Dai ve Wang, 2007).

Schraw ve Brunning (1996) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde aktif ve pasif okuyucu inançları arasında herhangi bir anlamlı ilişki elde edilmemiştir. Dai ve Wang (2007) tarafından yapılan araştırma da daha önceki araştırmalarda ortaya konulan iki faktör arasında ilişki olmadığı yargısını destekler niteliktedir. Bizim araştırmamızda önceki araştırmaların aksine bir sonuç çıkmasının nedeni olarak ulaşılan örneklem sayısının yetersizliği gösterilebilir.

Buna ek olarak ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, öğretmen eğitimcileri tarafından derslerde paylaşılan kaynaklar ve bu kaynaklara bağlı okumalarla ilgili beklentiler, öğretmen adaylarının pasif ve aktif okuyucu inançları arasında çok kesin bir ayrımın ortaya çıkmamasına neden olmuş olabilir. Daha önce de ifade edildiği gibi aktif ve pasif okuyucu inançları birbirinden farklı yapıları yani inançları temsil etmektedir. Dolayısı ile beklenen durum iki faktör arasında anlamlı ilişkilerin olmamasıdır. Ancak bu araştırmada aktif ve pasif okuyucu inançları arasında düşük de olsa pozitif ve anlamlı düzeyde bir korelasyon orta çıkmıştır. Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen eğitiminde sürekli gerçekleştirilen yapısal değişikliklerden dolayı öğretmen eğitiminin yap-boz haline getirilmiş olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanı sayısındaki yetersizlikler, aynı kalite ve nitelikte öğretim elemanı yetiştirilememesi, derslik ve donanım problemleri, öğretim elemanlarının ders içi uygulamalarındaki farklılaşmalar, dünya standartlarında eğitim ve öğretim sağlanamaması gibi birçok durum bu süreci olumsuz yönde etkilemektedir (akt., Azar, 2011). Bu durumun ortaya koyduğumuz araştırma sorusu ile ilişkisine gelecek olursak aktif okuyucu inançları öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerilerini metnin anlamını yapılandırma süreçlerine dâhil etmesini gerektirmektedir. Eğitim sistemimiz içerisinde yapılan birçok araştırma ile PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlar Türk öğrencilerin (Arıkan ve Yıldırım, 2014; Yıldırım ve Arıkan, 2014) üst düzey düşünme becerilerini gerektiren görevlerde yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Hatta bu oranın 2012 PISA sınavına katılan toplam 4848 öğrenci içerisinde % 2 olduğu ifade edilmektedir (Şirin, 2014). Bundan dolayı bu alanlardaki yetersizliğin öğrencilerin üniversite düzeyindeki okuyucu inançlarına da yansıdığı düşünülmekte ve bu durumun da yapılan analizlerde pasif ve aktif okuyucu inançları üzerinde bir ayrıma yol açmadığı tahmin edilmektedir.

Bu çalışmanın diğer bir araştırma sorusunda ise aktif ve pasif okuyucu inançlarının öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin cevaplar aranmıştır. Araştırma bulguları aktif ve pasif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığını göstermiştir. Ancak aktif okuyucu inançları, okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi anlamlı olmamasına rağmen okuduğunu anlama başarısına pozitif yönde etki ederken pasif okuyucu inançları okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisinin anlamlı olmamasına rağmen okuduğunu anlama başarısına negatif yönde etki etmektedir. Pasif okuyucu inançlarının etkisinin negatif yönde olması okuduğunu anlama başarısını azalttığı şeklinde de yorumlanabilir.

Yapılan önceki araştırmalar da aktif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama başarısının pozitif yönde yordanmasına daha fazla katkı sağladığını

göstermektedir (Dai ve Wang, 2007; Schraw, 2000; Schraw ve Brunning 1996). Bu anlamda araştırmanın bu bulgusu diğer araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırma için pasif okuyucu inançları ile karşılaştırıldığında aktif okuyucu inançlarının anlamlı olmasa da okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama süreci okuyucu ve metin özellikleri arasındaki etkileşimi barındıran kompleks yapıları içermektedir. Ön bilgiler, epistemolojik inançlar, okuyucu inançları ve tutumları, okuyucunun kullandığı stratejiler gibi okuyucudan kaynaklı özellikler okuduğunu anlama başarısını etkilemektedir. Bunun yanında metin yapısı, metnin organizasyonel yapısı, metnin okunabilirliği, metinde ortaya konulan mesajın ikna edici tarafı ve güvenilirliği gibi metin temelli özellikler de okuduğunu anlama başarısını etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir (akt., Kardash ve Howell, 2000). Bu doğrultuda şimdiki araştırmanın en önemli taraflarından biri de çalışmanın epistemolojik inançlar bağlamında okuyucu inançlarına odaklanmasıdır. Çünkü ifade edildiği üzere okuduğunu anlama başarısını etkileyen önemli değişkenlerden biri de okuyucunun okuma ortamına getirdiği, anlam kurmanın nasıl gerçekleştiğine yönelik inançlarıdır. Çünkü bu inançlar akademik öğrenmenin, üst düzey düşünmenin ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde önemli roller oynamaktadır (Schommer, 1990, 1993; Schraw, 2000). Schommer vd. (1992) inançların, bireylerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin yanı sıra okuduğunu anlama süreçlerini kontrol etmek için işe koştukları stratejileri de etkileyeceğini ifade etmiştir. Schommer vd. tarafından yapılan çalışmada inançlarla okuduğunu anlama arasında güçlü ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Kardash ve Howell (2000) tarafından yapılan çalışmada da inançlar ve okuduğunu anlama arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Strømsø, Bråten ve Samuelstuen (2008) tarafından yapılan çalışmada toplam 157 üniversite öğrencisi ile çalışılmış ve inançlarla okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar anlamı yapılandırma sürecinde okuyucunun aktif rol alması gerektiğine yönelik inançların, çoklu metinleri derinlemesine anlamayı olumlu yönde yordadığını ortaya koymuştur. Bunun en önemli gerekçeleri arasında ise artık okuma sürecinin bilgiye farklı kaynaklardan ulaşmayı, ulaşılan bilginin entegre edilmesini, bu bilginin karşılaştırmalı olarak incelenmesini ve bireyin anlamı yapılandırma sürecinde aktif rol almasını gerektirmesi gösterilmiştir. Bu durum Strømsø vd. (2008) tarafından yapılan çalışmada şu şekilde örneklendirilmiştir: Eğer birey bilginin basit gerçeklerden ibaret olduğuna inanıyorsa metni anlama konusunda sadece metinde kendine sunulan bilgiyle yetinecek ve bundan dolayı anlamı yapılandırma sürecinde aktif olarak yer almayacaktır. Aktif okuyucu inançlarının bu bağlamda okuduğunu anlama sürecine daha fazla katkı sağlıyor olmasının nedenleri arasında

da bunlar gösterilebilir. Çünkü aktif okuyucu inançları modelinde bireyin, anlama sürecini yapılandırmaya doğrudan katılması, yazar, okuyucu ve metin arasındaki etkileşimi anlamı yapılandırmak için kullanması, anlamın yapılandırılmasında sürece farklı kaynakları entegre etmesi (deneyimler, literatür, dünya bilgisi, başlarının deneyimleri vb.) (Rosenblatt, 2004) yani kısacası anlama sürecinde etkin bir rol alması okuduğunu anlama için önem arz etmektedir (Schwartz, 2000).

Sonuç, Araştırmanın Sınırlılıkları ve Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırma okuyucu inançları ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koymak için gerçekleştirilmiştir. Türkiye örneğinde ortaya konulan sonuçlar farklı ülkelerin örneklemelerinde gerçekleştirilen benzer araştırmaların sonuçlarını tekrarlamasa da okuduğunu anlama başarısına aktif okuyucu inançlarının pasif okuyucu inançlarından daha fazla katkı sağladığının tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu araştırma okuyucu inançları gibi okuyucu kaynaklı özelliklerin okuduğunu anlama sürecinde ne kadar önemli olduğunun anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda anlamın yapılandırılmasında okuyucunun etkin rol oynamasının önemine dikkat çekmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının yeterliliklerinin farkında olmaları ve bu niteliklere sahip olarak yetiştirilmeleri; bunun bir gereği olarak da öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının, okumanın ve metinden anlam kurmanın doğasına ve nasıl gerçekleştiğine yönelik algılarının aktif okuyucu inançları modeline göre değiştirilmesi ve geliştirilmesi onların da yetiştirecekleri öğrencilerin okuma süreçlerine doğru bir şekilde yansıtacaktır. Bu anlamda bu araştırmanın ortaya koymuş olduğu çerçeve, daha detaylı bir şekilde farklı örneklem gruplarında farklı değişkenler (okuyucuya ve metne ilişkin özellikler) de eklenerek gerçekleştirilebilir. Bu da okuyucu inançları bağlamında bilgi havuzunun genişlemesine, teorik ve uygulamalı projelerin artmasına imkân verecektir. Bu araştırmada seçilen örneklem sayısının azlığı YEM araştırmaları için bir sınırlılık olarak gösterilebilir. Sonraki çalışmalarda daha büyük örneklem kullanılabilir. Yine adaptasyonu yapılan okuyucu inançları ölçeğinin daha büyük örneklemelerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilerek daha genel geçer bulgular elde edilmesine katkıda bulunulabilir. Bu araştırmanın sınırlılıkları arasında ifade edilebilecek diğer bir durum da kullanılan okuduğunu anlama testidir. Anlama testi hazırlanırken PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavların örnekleri göz önünde bulundurulmuştur. Ancak testin içeriğini çoktan seçmeli sorular oluşturduğu için bu tarz sorular öğretmen adaylarının anlamı yapılandırma sürecinde daha aktif olabilecekleri reaksiyonlar vermelerini ve onların katkılarını engellemiş olabilir. Aktif okuyucu inançları anlamı yapılandırma sürecinde okuyucuların aktif olmasını gerektirdiğinden çoktan seçmeli sorular hazırlanırken okuyucuların kendilerini de

sürece dâhil etmelerine katkı sayabilecekleri sorular hazırlanabilir. Bunun yanında anlama testi hazırlanırken açık uçlu sorular da sürece dâhil edilerek okuyucuların anlamı yapılandırma da daha etkin rol alabilmelerine fırsatlar verilebilir. Buna ek olarak anlam testinin geliştirilmesi sürecinde madde ayırt edicilik ve madde güçlük değerleri hesaplanmamıştır. Sonraki çalışmalarda bunlar da göz önünde bulundurularak daha güçlü anlama testleri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Alexander, P. A., & Dochy, E J. R. C. (1994). Adults' views about knowing and believing. In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 223-244). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Arıkan, S. ve Yıldırım, K. (2014, Haziran). *Farklı yıllarda gerçekleştirilen PISA sınav sonuçları doğrultusunda Türk öğrencilerin matematik ve okuma başarı puanlarının yeterlilik düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Bu çalışma 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Muğla.

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

Bakır, S. ve Fatma, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(4).24-36.

Ball, D. L. (1990). Reflections and deflections of policy: The case of Carol Turner. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 247-259.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Second edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Cunningham, J. W. & Fitzgerald, J. (1996). Epistemology and reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 36-60.

Dai, D. Y. & Wang, X. (2007). The role of need for cognition and reader beliefs in text comprehension and interest development. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 332-347.

Dai, D. Y. & Wang, X. (2007). The role of need for cognition and reader beliefs in text comprehension and interest development. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 332-347.

Gill, M. G., Ashton, P. T. & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 164-185.

Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88–140.

Karakuyu, Y. ve Karakuyu, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve üst-bilişlerinin teknolojiye yönelik tutumlarına katkısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 113-126

Kardash, C. M. & Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual-positional text. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 524.

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

Köse, S. ve Dinç, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18).

Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G. & Luna, M. (2011). Reading to write an argumentation: the role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 281-297.

Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1363-1399). Newark, DE: International Reading Association.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498-504.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 406–411.

Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 551–562.

Schommer, M., Crouse, A. & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of educational psychology*, 84(4), 435-443.

Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. (pp. 103–118). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 96-106.

Schraw, G. & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305.

Şirin, S. (2014). *Yol ayrımındaki Türkiye*. İstanbul: Doğan Kitap.

Straw, S. & Sadowy, P. (1990). Dynamics of communication. In D. Bogdan & S. Straw (Eds.), *Beyond communication: Reading comprehension and criticism* (pp. 21-48). Portsmouth, NI-I: Heinemann.

Strømsø, H. I., Bråten, I. & Samuelstuen, M. S. (2008). Dimensions of topic-specific epistemological beliefs as predictors of multiple text understanding. *Learning and Instruction*, 18(6), 513-527.

Williams, S. R. & Baxter, J. A. (1996). Dilemmas of discourse-oriented teaching in one middle school mathematics classroom. *The Elementary School Journal*, 97, 21-38.

Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-520.

Yıldırım, K. ve Arıkan, S. (2014, Haziran). *2012 PISA sınav sonuçlarına göre Türkiye'deki bölgelere ilişkin öğrencilerin matematik ve okuma başarı düzeyleri*. Bu çalışma 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Muğla.

Yılmaz-Tüzün, Ö. & Topçu, M. S. (2013). Exploration of preservice science teachers' epistemological beliefs, world views, and self-efficacy considering gender and achievement. *İlköğretim Online*, 12(3), 659-673.

KARAMANOĞULLARI'NIN TARSUS'TA TUTUNMA MÜCADELESİ VE BÖLGEDEKİ ANADOLU BEYLİKLERİ İLE OLAN İLİŞKİLERİ*

*THE STRUGGLES OF KARAMANIDS' TO HOLD ON TARSUS AND THE
RELATIONSHIPS WITH THE ANATOLIAN PRINCIPALITIES IN THE REGION*

Ayşegül KILIÇ**

*Geliş Tarihi: 17.03.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 16.06.2016
(Accepted)*

ÖZ: Türkiye Selçuklu Devleti'nin merkezi otoritesinin zayıflamasıyla birlikte siyasi ve sosyal olaylar neticesinde ortaya çıkan beylikler dönemi, Türkiye tarihi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu beyliklerden Karamanoğulları, Türk tarihi kadar, Türk diline ve kültürüne sahip çıkan beylik olması açısından da ayrı bir öneme sahiptir. Beylikten ziyade bir devlet olarak da anılmasının yanında, Bizans entrikasını aratmayacak olan Selçuklu ve daha sonra Memlûk-Osmanlı siyasî dengesinde oynadığı roller ve Osmanlı Devleti'ne yaşattığı siyasi zorluklarla da tarihe geçmiştir. Kendisini Türkiye Selçuklu Devleti'nin gerçek mirasçısı olarak gören Karamanoğulları, diğer Türk beylikleri üzerinde de etkin olmak istemişlerdir. Özellikle Tarsus'un da içinde bulunduğu Çukurova'nın zengin toprakları Karamanoğulları'nın da yıllarca süren mücadelesine sahne olmuştur. Tarsus, Anadolu'nun Suriye'ye açılan kapısı olması yanında yönetim ve ticaret merkezi olarak da stratejik bir konuma sahiptir. Bu çalışmada Karamanoğulları'nın Tarsus'ta tutunma mücadelesi ve bu mücadeleler sırasında Ramazanoğulları ve Dulkadiroğulları Beylikleriyle ve dolayısıyla onların bağlı bulunduğu Memlûk Devleti ile olan ilişkileri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Karamanoğulları, Tarsus, Çukurova, Memlûkler, Ramazanoğulları, Dulkadiroğulları.

ABSTRACT: The principalities period, which emerged as a result of political and social events as the central authority of Anatolian Seljuk State weakened, has a significant place in terms of Turkey's history. Among these principalities, Karamanid Dynasty has extra importance that protected Turkish language and culture, as much as in Turkish history. Besides being referred to as a state rather than a principality, it went down in history with the roles which was equally as good as Byzantine intrigues, played in Seljuk, and later in Memluk-Ottoman political stability, as well as rising Ottoman Empire. Karamanids, who perceived themselves as the real heir of Anatolian Seljuk State, desired to be forceful also on other Turkish principalities. Especially the rich soils of Cukurova, in which Tarsus also takes place, witnessed the fighting of Karamanids that lasted for many years. Tarsus has a strategic status as an administration and trade center, besides being the

* Bu makale 23-25 Ekim 2015 tarihinde Karaman'da düzenlenen *Uluslararası Orta Anadolu ve Akdeniz Beylikleri Tarihi, Kültürü ve Medeniyeti Sempozyumu -2*, "Karamanoğulları Beyliği" Sempozyumu'nda sunulan bildiriden genişletilerek hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Balkan Araştırma Enstitüsü, aysegulkilic@trakya.edu.tr

door of Anatolia that opens to Syria. In this study, the struggles of Karamanids' in order to hold on Tarsus, and its relationships with Ramazan and Dulkadir principalities and hence will focus on relations with the Mamluks which they connected.

Keywords: Karamanids, Tarsus, Çukurova, Mamluks, Ramazanoğulları, Dulkadiroğulları.

GİRİŞ

Ünlü Arap tarihçisi Makrizî'nin ifadesiyle: “Anadolu dağlarının sahibi”¹ olan Karamanoğulları'nın ataları, diğer Türkmenler gibi XIII. yüzyıldan beri devam eden Moğol istilâsı üzerine buldukları yerlerden göç etmişler, önce Azerbaycan-Şirvan taraflarına gelerek bir kısmı burada kalmış, Anadolu'ya göçen büyük kısmı ise daha sonraları Ermenek-Mut yöresine yerleşmişlerdir. Selçukluların Moğollar karşısında aldığı yenilgiler ve Selçuklu taht kavgaları sırasında sınır bölgelerinde yaşayan Türkmenlerin yaşattığı serbestiden yararlanan ve beyliğe adını veren Karaman Bey de 1256'da beyliğin temellerini atmıştır². Karamanoğullarını diğer Anadolu beyliklerinden ayıran pek çok önemli özellik bulunmaktadır. Beylikten ziyade bir devlet olarak da anılmasının yanında, Bizans entrikasını aratmayan önce Selçuklu daha sonra Memlûk-Osmanlı siyasi dengesinde oynadığı rollerle tarihe geçmiştir. Ancak Anadolu tarihinde Türk diline ve kültürüne sahip çıkan beylik olarak anılma lütfü da Karamanoğulları'na aittir³.

Bilindiği gibi Karamanoğulları toprakları başta Ermenek olmak üzere, Mut, Silifke, Anamur, Lârende (Karaman), Aksaray, Niğde ve Konya gibi toprakları kapsamaktaydı. Ancak çalışmamızın da konusu olan Tarsus'un da içinde bulunduğu Kilikya ya da Osmanlı dönemindeki adıyla Çukurova⁴ toprakları zengin

¹ Takıyüddin Ahmed b. Ali Makrizî, *Kitâbu's-sulûk Li-marifeti Düveli'l-mülûk*, Neşr. Muhammed Mustafa Ziyade, c. II/III, Kahire 1941, s. 843; Faruk Sümer, “Anadolu'da Moğollar”, *Selçuklu Araştırmaları Dergisi I*, Ankara 1970, s. 112.

² M. C. Şehabeddin Tekindağ, “Karamanlılar”, *İA*, c. VI, İstanbul 1977, s. 316; Tahsin Ünal, *Karamanoğulları Tarihi*, Konya 1986, s. 49; İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Anadolu Beylikleri ve Akkoyunlu, Karakoyunlu Devletleri*, TTK Ankara 1988, s. 1; Faruk Sümer, “Karamanoğulları”, *DİA*, c. XXIV, İstanbul 2001, s. 455.

³ Karamanoğlu Mehmed Bey yaptığı divan toplantısında: “*Bundan sonra divânda, dergâh ve bargâhda, meclisde ve meydanda Türkçe'den başka dil kullanılmayacaktır*” kararını almıştı. Bkz. Erdoğan Merçil, “Türkiye Selçukluları Devrinde Türkçe'nin Resmî Dil Olmasını Kim Kabul Etti?”, *Belleten*, S. 239, c. LXIV, TTK Ankara 2000, s. 51-57; Ş. Tekindağ, “Karamanlılar”, s. 319; F. Sümer, “Karamanoğulları”, s. 455; Salim Koca, “Anadolu Türk Beylikleri”, *Türkler*, c. VI, edit. H. Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca, Ankara 2002, s. 705; Ali Öngül, *Selçuklular Tarihi-2, Anadolu Selçukluları ve Beylikler*, Çamlıca Yay., İstanbul 2014, s. 228.

⁴ Çukurova ismi bilindiği gibi, Akdeniz bölgesinde Mersin'den İskenderun'a kadar olan bölgeye verilen addır. M.Ö. IX. yüzyılda Kilikya olarak adlandırılan bu bölge aslında eski çağlarda daha geniş bir alanı kapsamaktaydı. İlk çağlarda Anadolu'nun güneydoğu bölgesine Alanya burnundan Amanos dağları üzerinden Suriye'ye kadar uzanan bölgeye “Kilikya” denmekteydi. Bkz. M. Türker Acaroğlu, “Çukurova

ve doğal kaynakları ile tarihin her döneminde uygarlık merkezi olmuş, pek çok devlete yurtluk yapmış bu nedenle tarih boyunca önemini korumuş ve Karamanoğulları'nın da yıllarca süren mücadelesine sahne olmuştur. XIV. yüzyıla gelindiğinde Memlûklerle Türkmenlerin işbirliği sonucunda Türkmen yerleşmesine açılan Çukurova'da, 1352 yılında Üçoklu Türkmenler tarafından Ramazanoğulları Beyliği kurulmuştur⁵. Ancak bu beylik hiçbir zaman bağımsızlığını kazanamamış ve Memlûk Devleti'nin Çukurova topraklarındaki kuklası konumunda kalmıştır. Türkmenler, Memlûk Devleti'nin en büyük yardımcı askerî kuvvetini temsil etmişler ve Memlûkler ihtiyaç duyduklarında ve her talep edildiğinde askerî güç sağlayan Türkmenleri kontrol altında tutabilmek amacıyla sık sık başlarında bulunan beyleri değiştirmişlerdir. Çünkü Çukurova bölgesi Memlûkler için Anadolu'nun Suriye kapısı olmasından dolayı ayrı bir öneme sahiptir. Hukûkî olarak Memlûk elinde olan ancak Ramazanoğulları'nın tasarrufunda bulunan Tarsus ve Sis ise Ayas'tan sonra Memlûklerin Çukurova'daki önemli valiliklerindedir⁶. Memlûklerin en önemli amacı, Halep'e bağlı bir uç valiliği olan Tarsus sayesinde, Çukurova'da yaşayan Türkmenlerin kontrolünün sağlanması yanında kara kuvvetleri yoluyla da Karamanoğulları'nın bölgeye inmesini engellemektir⁷. Bölgenin önemli kentlerinden biri olan Tarsus ise stratejik konumu dolayısıyla Kilikya'nın uzun bir süre hem yönetim hem de ticaret merkezi olmasından dolayı bu bölgeye hâkim olmak isteyenler için mücadele alanı olmuştur. İlk çağlardan itibaren önemli limanların başında gelen Tarsus, Anadolu'ya uzanan yolun Adana ovası ağzında bir ticaret ve güvenlik kapısı hizmeti görmüştür. Hatta Emeviler tarafından yeniden kuvvetlendirilen Tarsus artık bundan böyle "el-avâsım" yani koruyucu (hudud) şehirler listesine girmişti⁸. Özellikle XI. yüzyıldan itibaren Tarsus'ta hâkimiyet mücadeleleri devam etmiş, kent Türkiye Selçukluları, Haçlılar ve sonraki dönemlerde Bizans Devleti ve Ermeni Krallığı'nın hâkimiyeti altında kalmıştır. Özellikle Çukurova'da Türkmen yerleşmesinin başlamasının ardından Memlûk hâkimiyeti ve Anadolu beyliklerinin

Bölgesi Kaynakçası (1928-1988)", *I. Uluslararası Karacaoğlan ve Çukurova Halk Kültürü Sempozyumu*, 21-23 Kasım 1990 Adana, s. 377.

⁵ Ramazanoğulları Beyliği hakkında bkz. Kasım Ener, *Ramazan Oğulları Türkmen Beyliği Tarihi*, İstanbul 1979; Faruk Sümer, "Ramazan-Oğulları", *İA*, c. IX, İstanbul 1964, s. 612-620; Enver Kartekin, *Ramazanoğulları Beyliği Tarihi*, İstanbul 1979; Yılmaz Kurt, "Ramazanoğulları Beyliği", *Türkler*, c. VI, Yeni Türkiye Yay., Ankara 2002; Ayşegül Çalı, *Ramazanoğulları Beyliği*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaçağ Tarihi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi 2003.

⁶ Faruk Sümer, "Ramazan Oğulları'na Dair Bazı Yeni Bilgiler", *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, s. 33, Aralık 1984, s. 3; Besim Darkot, "Tarsus", *İA*, c. XII/I, İstanbul 1993, s. 21; Altan Çetin, *Memlûk Devleti'nin Kuzey Sınırı*, T.T.K. Ankara 2009, s. 27.

⁷ Faruk Sümer, "Çukur-ova Tarihine Dair Araştırmalar (Fetihten XV. Yüzyılın İkinci Yarısına Kadar)", *Tarih Araştırmaları Dergisi*, c. 1, S. 1, Ankara 1964, s. 59; Ali Sinan Bilgili, *Osmanlı Döneminde Tarsus Şancağı ve Tarsus Türkmenleri (Sosyo-Ekonomik Tarih)*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 2001, s. 25.

⁸ B. Darkot, a.g.m., s. 18-19.

mücadelelerine sahne olmuştur⁹. Bu sebeplerden dolayı daha çok Ramazanoğulları ve zaman zaman Dulkadiroğulları üzerindeki baskıyı artıran, onların vermeye çalıştıkları bağımsızlık mücadelelerinde araya fitne sokmaktan geri kalmayan Karamanoğulları ile Memlûk Devleti arasında uzun süre devam edecek olan Çukurova'ya hâkim olma mücadelesi Tarsus örneğinde açıkça kendini göstermektedir.

Karamanoğulları'nın Tarsus Mücadeleleri ve Çukurova'daki İlişkiler

Karamanoğulları'nın Çukurova topraklarının önemini fark ederek bölge için yapılan mücadeleye olan ilk dahli kuruluş dönemine, XIII. yüzyılın ikinci yarısına kadar inmektedir. Karamanoğullarından Güneri Bey, 1287 yılında Selçuklu vassalı Ermenilerin yönetimindeki Tarsus'a saldırmış, ancak Ermeni kralının şikâyeti neticesinde Selçuklu ve Moğol kuvvetleri Karaman üzerine yürümüş ve ertesi yıl Larende kenti ve Karaman diyarı tahrip edilmiştir¹⁰. *Vahram Vekayinamesi*'nde karşı koyacak gücü bulunmayan III. Leon'un asker azlığından dolayı mücadeleye girişemediği, büyük ve meşhur bir şehir olan Tarsus'un tahrip edildiği ve şehri yağma ederek sağ salim gittikleri kaydedilmiştir¹¹. Güneri Bey ise yaşadığı başarısızlığın ardından karşı koyamayacağını anlayınca Eşrefoğluyla birlikte Selçuklu Sultanı Mesud'un huzuruna çıkıp, kendisinden af dilemiştir¹².

Karamanoğulları'nın bir sonraki Tarsus mücadelesi Selçuklu Devleti'nin dağılma sürecine rast gelmektedir. Karamanoğlu İbrahim Bey 1318-19 yılında henüz Ermenilerin elinde bulunan Tarsus civarına büyük bir akın düzenlemiş ancak başarılı olamamıştır¹³. Moğollar arasındaki mücadeleyi fırsat bilen Karamanlılar, Çukurova ve özellikle de Tarsus için mücadele etseler de nihayetinde bölgeyi Ermeni elinden alacak olan Memlûkler olmuştur. 16 Nisan 1337'de (14 Ramazan 737) bu topraklar için tekrar mücadeleye başlayan Memlûkler karşısında yorulan Ermeniler, ellerindeki kalelerin anahtarlarını teslim etmişlerdir¹⁴. Ermeni kralının kolaylıkla kale anahtarlarını teslim etmesinin nedeni ise, Kilikya'nın Türkmenlerin

⁹ Kazım Yaşar Koprıman, *Mısır Memlûkleri Tarihi*, Kültür Bakanlığı Yayınları/1090, Ankara 1989, s. 162; B. Darkot, a.g.m., s. 18-22; A. Çetin, a.g.e., s. 28.

¹⁰ Yazıcızâde Ali'nin eserinde Karamanlıların Ermenistan yöresine gittikleri ve ellerine çok sayıda at, katır, altın ve gümüş girdiği kayıtlıdır. Bkz. Yazıcızâde Ali, *Tevârih-i Âl-i Selçuk (Selçuklu Tarihi)*, Haz. Abdullah Bakır, Çamlıca Yay., İstanbul 2009, s. 825-826. Ayrıca bkz. Ş. Tekindağ, "Karamanlılar", s. 319-320; İ. H. Uzunçarşılı, a.g.e., s. 7; Osman Turan, *Selçuklular Zamanında Türkiye*, Boğaziçi Yay., İstanbul 1993, s. 590; Ali Sevim-Yaşar Yücel, *Türkiye Tarihi I, (Fetihten Osmanlılara Kadar, 1018-1300)*, Ankara 1995, s. 243-244.

¹¹ Urfalı Vahram, *Kilikya Kralları Tarihi, Vahram Vekâyinâmesi*, çev. H. D. Andreasyan, TTK Ankara, Basılmamış nüsha, s. 29.

¹² İ. H. Uzunçarşılı, a.g.e., s. 7-8; O. Turan, a.g.e., s. 590, A. Sevim-Y. Yücel, a.g.e., s. 244.

¹³ Ş. Tekindağ, "Karamanlılar", s. 321; F. Sümer, "Karamanoğulları", s. 456; O. Turan, a.g.e., s.646.

¹⁴ Makrizî, a.g.e., c. II/I, s. 420. Bu kaleler: Ayasu Cevvâniye, Ayasu Berrâniye, Haruniye, Kuvâre, Humaymisa, Nuceyme ve Serfendikâr'dır.

ve özellikle Karamanoğlu askerleri tarafından yağmalanıp ıssız bir hale getirilerek kralı çaresiz bırakmalarından kaynaklanıyordu¹⁵. Özellikle 1337-1338 (H. 738) tarihlerini kapsayan bu olaylar neticesinde Bozoklar Elbistan yöresinde Dulkadirli Beyliği'ni kurarlarken, Üçoklar da zamanla siyasi birliği bozulan Ermeni toprakları üzerinde hâkimiyet kurmaya başlayacaklardı¹⁶. Çukurova'nın fethine Yüregir ve Kınıklardan başka Bayındır, Salur, İğdir ve Karkın gibi diğer Üçoklu boylar da katıldılar. Ancak bu boylardan Bayındır ve Salurlar Tarsus şehrine yerleştiler¹⁷.

Aslında Ramazanoğulları Beyliği ile karşılaştırılmayacak kadar güçlü bir beylik olan Karamanoğulları arasındaki ilişkiler Çukurova'nın fethinden itibaren çoğu zaman dostça olmuştur. Ermeni krallığı tarafından sıkça Karamanlı diyarına yapılan yağma ve tahrip akınları neticesinde, Çukurova'nın Ermeni elinden alınması sürecinde Üçoklu Türkmenlerin yanında Karamanlı kuvvetleri de bulunmaktaydı¹⁸. Karamanoğulları ayrıca Ramazanoğulları'nın Çukurova'daki Memlûk hâkimiyetini kırmak amacıyla giriştiği bağımsızlık mücadelelerinin de en önemli destekçileridir. 1383-1384 yılında eşkıyalık yapmak ve daha da önemlisi Karamanoğlu Alaaddin Ali Bey ile ittifak yaparak Sis'i Memlûklerin elinden almakla suçlanan Sârımüddin İbrahim Bey, Memlûklerin Sis (Kozan) emîri tarafından önce annesi, kardeşi ve akrabaları ile birlikte esir edilmiş¹⁹, daha sonra da öldürülmüştü²⁰. Bu sebeple Memlûk Sultanı Berkuk'a itaat etmedikleri takdirde üzerlerine savaş açılacağı haberi gönderilen ve Memlûklere karşı koyamayacaklarını anlayan Türkmenler aman dilemişlerdir²¹. İbrahim Bey Karamanoğullarının da desteğini alarak Çukurova'da bağımsız, kuvvetli bir beylik kurmaya çalıştıysa da bunu hayatıyla ödemiştir.

Ramazanoğulları her ne kadar bağımsızlık mücadelesi için Karamanlılarla münasebet kursalar da Torosların ötesinde ortaya çıkan Karamanoğulları Memlûkler için her zaman bir tehdit olmuşlardır. Hatta ardından Osmanlıların da tarih sahnesinde görünmeleri ve Çukurova üzerindeki mücadelelere dâhil olmaları Tarsus gibi önemli bir ticaret ve kültür merkezinin elden ele dolaşmasına sebep

¹⁵ Makrizî, *a.g.e.*, c. II/I, s. 428.

¹⁶ Kalkaşandi, Ahmed bin Ali, *Subhü'l-âşâ Fi Sinâ'â el-inşâ*, c. VII, İnceleyen ve Açıklayan Hüseyin Şemseddin Yusuf Ali Tavil, Beyrut 1987, s. 305.

¹⁷ Yılmaz Kurt, "Ramazan Oğulları (1378-1608)", *Tarihte Türk Devletleri II*, Ankara 1987, s. 519.

¹⁸ A. Çalı, *a.g.t.*, s. 91.

¹⁹ İbn Hacer el-Askalanî Ebu'l-fazl Ahmed bin Ali, *İnba'u'l-gumr bi-Enbâ'u'l-ömr*, Neşr. Muhammed Abdulmuîd Han, Haydarabad 1970, cüz II, s. 138; Makrizî, *a.g.e.*, c. III/II, s. 506-507; Şehabeddin Tekindağ, *Berkuk Devrinde Memlûk Sultanlığı*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1961, s. 89-90; V. C. Büchner, "Sis", *İA*, c. X, İstanbul 1967, s. 710.

²⁰ F. Sümer, "Ramazan-Oğulları", s. 615.

²¹ Makrizî, *a.g.e.*, c. III/II, s. 504-505; F. Sümer, "Çukurova Tarihine Dair Araştırmalar", s. 38; Cüneyt Kanat, "Memlûkler ve Çukurova", *Adana: Köprü Başı, Haz. Erman Artun-M. Sabri Koz*, YKY, İstanbul 2000, s. 103.

olmuştur²². Memlûklerin Halep'e bağlı önemli uç valiliklerinden olan Tarsus, Timur'un Anadolu beyliklerine toprak iade ettiği süreçte güç dengelerinin değişmesiyle Karamanoğulları'nın tasarrufuna girmiştir. Makrizî, *Kitâbü's-sülûk* adlı eserinde kentin tekrar Ramazanoğulları'nın eline geçeceği 1415 yılına kadar yaklaşık on iki yıl boyunca Karamanoğulları'nın elinde bulunduğunu ve bu süre zarfında bazen Timurlenk adına bazen de Karamanoğlu Mehmed Beğ adına "Sultânü'l-a'zam, Sultânü's-selâtîn" şeklinde hutbe okutulduğunu kaydetmiştir²³. Ancak Ramazanoğlu Şehâbeddin Ahmed Bey, Karamanoğlu Nasırüddin Mehmed'in Osmanlı hükümdarı Çelebi Mehmed'e yenilmesinden faydalanarak Tarsus'u işgal etmiş ve yaklaşık yedi ay süren kuşatmadan sonra 25 Mart 1415'te (13 Muharrem 818) şehri Karamanlının elinden almıştır. Tarsus'u oğlu İbrahim'e bırakan Ahmed Bey, hutbeyi ise bağlı olduğu Memlûk Sultanı Melkû'l-mü'eeyyed adına okutmuştur²⁴. Ramazanoğulları'na huzurlu bir dönem yaşatan Ahmed Bey, sadece ata yurdu olan Adana ve Misis'i değil, Memlûk Devleti'ndeki iç karışıklıklardan yararlanarak Ayas, Sis ve ardından Tarsus'un da yönetimini ele geçirerek başarıyla idare edebilmiştir²⁵.

Bu süre zarfında Tarsus'u Ramazanoğulları'ndan geri almak için planlar yapan Karamanoğlu Mehmed Bey, Ahmed Bey'in 1417 yılının Ocak ayında (Zilhicce 819) vefatının ardından oğulları arasında çıkan anlaşmazlıktan yararlanarak saldırıya geçmiştir. Ramazanoğulları arasında çıkan bu anlaşmazlık Memlûkleri de harekete geçirmiş ve Sultan Şeyh, Karamanoğlu Mehmed Bey'in bu fırsattan yararlanmasını önlemek için tekrar Tarsus üzerine asker göndermiştir. Ancak Tarsus bu süre zarfında tekrar Karamanoğulları'nın eline geçmiş olmalı ki Karamanoğlu'na elçi olarak gönderilen Muslihiddin, 1417 yılının Temmuz ayında (Cemâziye'l-âhire 820) Tarsus'un teslim edilmesi ve şayet Karamanoğlu Mehmed Bey Tarsus'u geri vermezse, ülkesine sefer yapılacağı haberini iletmişti. Hatta Ahmed Bey'in ölümü ile çocukları arasında baş gösteren beylik mücadelesi sırasında Ermeniler de Sis kalesini ele geçirmişlerdi²⁶. Halep naibi Kaçkar, Tarsus'a ulaştığında önceden sultan tarafından tayin edilen Tarsus naibi Şahin el-

²² B. Darkot, a.g.m., s. 21.

²³ Takıyüddin Ahmed bin Ali el-Makrizî, *Kitâbu's-sulûk Li-marifeti Düveli'l-mülûk*, M.K., Mikrofilm Arşivi, No: C-520, v. 53a; Takıyüddin Ahmed bin Ali, Makrizî, *Kitâbu's-sulûk Li-marifeti Düveli'l-mülûk*, c. IV/I, Neşr. Said A. F. Ashour, Kahire 1972, s. 309; A. Çetin, a.g.e., s. 36.

²⁴ Makrizî, a.g.e., M.K., v. 53a; c. IV/I, s. 309; Halil Edhem Eldem, *Düvel-i İslamiyye*, İstanbul 1927, s. 314; İ. H. Uzunçarşılı, a.g.e., s. 19; F. Sümer, "Ramazan-Oğulları", s. 615; C. Kanat, "Memlûkler ve Çukurova", s. 104; A. S. Bilgili, *Osmanlı Döneminde Tarsus Sancağı ve Tarsus Türkmenleri*, s. 26; A. Çetin, a.g.e., s. 36.

²⁵ Âli Mustafa bin Ahmed (Gelibolulu Âli), *Künhü'l-ahbâr*, c. IV, İstanbul 1277, s. 56; F. Sümer, "Ramazan Oğulları'na Dair Bazı Yeni Bilgiler", s. 4.

²⁶ Makrizî, a.g.e., c. IV/I, s. 403-404; İbn Tağrıbirdi, Abû'l-Mahasin, *An-nücum Az-zâhire Fî Mülûk Mısır Ve'l-Kahire*, Edit. William Popper, Berkeley, c. VI/III, 1918, s. 365.

İdgârî, ile birleştiler. Karamanoğulları'nın Tarsus valisi Mukbil öncelikle şehri müdafaaya kalkmaya çalıştıysa da başarılı olamadı. Daha sonra Tarsus kalesine sığınan Mukbil, Şahin ve Kaçkar'ın kaleyi kuşatma altına almaları sebebiyle çok fazla tutunamadı. Uzun bir kuşatmadan sonra şehir 4 Haziran 1417 tarihinde (18 Rebî'ü'l-âhir 820) âmânla Memlûklerin eline geçti²⁷. Memlûk kuvvetlerinin Tarsus'u Karamanoğlu Mehmed Bey'in elinden almaları sırasında gösterdikleri başarıdan ve sıranın kendisine geleceğinden korkan Dulkadiroğlu Nasırüddin Bey sultana bir mektup yazarak başışlanmasını istedi. Görüldüğü gibi bölgenin Anadolu beylikleri arasında Memlûklere karşı mücadeleyi göğüsleyebilen tek beylik Karamanoğulları olmuştur. Muhtemelen Karamanoğulları'nın da asıl amacı, bölge hâkimiyetini tek başına kuramadığı zamanlarda Memlûk'e karşı tampon bölge olarak gördüğü Ramazanlı ve Dulkadirli beylerini kışkırtarak Memlûk gücünü kırmaya çalışmaktı.

Bu dönemde Memlûk cephesine baktığımızda ise Anadolu beyliklerinin isyanlarına fırsat veren iç karışıklıklar Sultan Şeyh dönemi ile sona ermiş ve Çukurova bölgesi, Karamanoğulları'nın Tarsus mücadelesi dışında Memlûk Devleti yıkılana kadar bu devletin idaresi altında kalmıştır. Bu durumda, Karamanoğulları hem kendi topraklarını muhafaza hem de Tarsus gibi stratejik noktaları elinde tutabilmek için Ramazanoğulları ile dostane ilişkiler kurmuş ve Memlûk gücüne karşı onların askeri desteğini almaktan geri kalmamıştır. Bu örneklerden biri de paylaşılmayan Tarsus sahipliği için gerçekleşmiştir. Memlûklere karşı koyamayan Karamanlılar tek başına mücadeleye cesaret edemedikleri Memlûk kuvvetine karşı Ramazanoğullarıyla ittifakı seçmişler ve Karamanoğlu Mehmed Bey bu yakınlığı İbrahim Bey'in kız kardeşi ile evlenerek pekiştirmişti²⁸. Sonuçta İbrahim Bey 1418 (H. 821) yılında Karamanoğlu Mehmed Bey'in teşvikiyle Memlûk itaatinden çıkarak Tarsus'u işgal etmiştir. 1418 yılının Mayıs ayında (Rebî'ü'l-âhir 821) Memlûklerin Tarsus naibi Şahin el-İdgârî sultana yazdığı mektupta, Ramazanoğlu İbrahim Bey'in 4 aydan beri Tarsus'u kuşattığını ve Karamanoğlu Mehmed Bey'in de İbrahim Bey'e yardım etmek amacıyla hareket ettiğini bildirmiştir. Bunun neticesinde İbrahim Bey beylikten azledilerek yerine oğlu hanedanının başına geçirilmiştir²⁹. Çünkü Memlûkler için Anadolu'nun Suriye'ye açılan kapısı olan Çukurova'da bulunan Ramazanoğullarını itaat altında tutabilmenin en kolay yolu, sık sık başlarındaki beyleri değiştirerek onların askeri ve siyasi gücünü azaltmaktı. Ramazanlı beyinin Tarsus'un işgali dışında özellikle

²⁷ Makrizî, *a.g.e.*, c. IV/I, s.406; İbn Tağrıbirdi, *a.g.e.*, c. VI/I/III, s. 367; F. Sümer, "Çukur-ova Tarihine Dair Araştırmalar", s. 47; A. Çetin, *a.g.e.*, s. 36-37.

²⁸ Semavi Eyice, *Bertrandon De La Broquière'nin Denizaşırı Seyahati*, ed. Ch. Schefer, çev. İlhan Arda, Eren Yay., İstanbul 2000, s. 77, 167.

²⁹ Makrizî, *a.g.e.*, c. IV/I, s.441, 456; Âlî, *a.g.e.*, c. IV, s. 57; F. Sümer, "Çukur-ova Tarihine Dair Araştırmalar", s. 47.

de Karamanoğlu'nun planına dâhil olması Memlûk hükümetine karşı gelerek Sultanın itaatinden çıkmanın cezası kabul edildi ve İbrahim Bey, 1418 yılının Ağustos ayında (Recep 821) beylikten azledildi³⁰. Sultanın oğlu ve Şam naibi Emîr Tönbek tarafından İbrahim Bey, Karamanoğlu Mustafa ve babası Mehmed Bey Adana'ya döndükleri sırada kötü bir şekilde hezimete uğratılarak yenildiler³¹. Bu tarihten itibaren İbrahim Bey, kız kardeşi ile evlendiği Karamanlı beyinin topraklarında 1427 yılına kadar sığındı.

Bütün mücadelelere rağmen Tarsus'u Memlûklerin elinden almak isteyen Karamanoğlu Mehmed Bey aynı yıl tekrar sefere çıkmıştır. Makrizî onun hastalanarak seferden çekildiğini ve yerine oğlu Mustafa'nın başarılı olarak Tarsus'u Karamanlı topraklarına kattığını belirtirler³². Ancak Karamanoğlu'nun tekrar itaatten çıkıp Tarsus'u zapt etmesi Sultan Şeyh'i kızdırmış ve bu nedenle Şam naibi Emîr Tönbek'in idaresinde kuvvetli bir orduyu Elbistan yolu üzerinden Karamanoğlu ülkesine göndererek Tarsus'un fethiyle görevlendirmiştir³³. Elbette bu sefere Memlûk gücünden çekinen diğer Anadolu beyliklerinden başta Ramazanoğulları'nın yeni Beyi Hamza Bey ve yanındaki Türkmen birlikleri de katılmışlardı. Bu kuvvetlerle 1419 yılının Haziran ayında (Cemâziye'l-ülâ 822) Adana ve Tarsus yeniden Memlûklerin eline geçmiş oldu³⁴. Ancak Memlûkler bu başarıyla yetinmediler ve Karamanoğullarına iyi bir ders vermek istediler. Sultan Şeyh'in oğlu, Dulkadiroğlu Nasırüddin Mehmed Bey ve Memlûk kuvvetleri ile birlikte Karamanlı ülkesine doğru devam etti. Karamanoğlu Mehmed Bey, oğlu Mustafa ve onlara sığınan Ramazanoğlu İbrahim Bey 8 Eylül 1419 tarihinde (17 Şaban 822) Kayseri'ye girmişlerdi. Ancak Kayseri naipliği yapan Dulkadiroğulları ile yapılan savaşta Karamanoğlu Mustafa öldürüldü, babası Mehmed Bey ise esir alınıp Kahire'ye götürülerek hapsedildi. Karamanoğullarının kısa süren başarıları oldukça pahalıya mal olmuştur. Mustafa'nın başı kesilerek 6 Ekim 1419'da (16 Ramazan 822) Kahire'ye gönderilmiş, orada dolaştırıldıktan sonra Bâb en-Nasr'a asılmıştır³⁵. Mehmed Bey'in ise Sultan Şeyh'in ölümüne yani 1421 (824) yılına

³⁰ Makrizî, *a.g.e.*, c. IV/I, s.456; Mehmed Süreyya, *Sicill-i Osmanî, Osmanlı Ünlüleri*, c. III, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul 1996, s. 740; F. Sümer, "Çukur-ova Tarihine Dair Araştırmalar", s. 47-48; K. Y. Koprman, *a.g.e.*, s. 166-167.

³¹ Makrizî, *a.g.e.*, c. IV/I, s. 502; İbn Tağrıbirdi, *An-nücûm Az-zâhire...*, c. VI/III, s. 404.

³² Makrizî, *a.g.e.*, c. IV/I, s.463; Ş. Tekindağ, "Karamanlılar", s. 324; F. Sümer, "Çukur-ova Tarihine Dair Araştırmalar", s. 48.

³³ Makrizî, *a.g.e.*, c. IV/I, s.494-495; F. Sümer, *a.g.m.*, s. 48; A. Çalı, *a.g.t.*, s. 94.

³⁴ Makrizî, *a.g.e.*, c. IV/I, s.494-495; F. Sümer, *a.g.m.*, s. 48; A. Çetin, *a.g.e.*, s. 37.

³⁵ Makrizî, *a.g.e.*, c. IV/I, s. 505-506; İbn Tağrıbirdi, *An-nücûm Az-zâhire...*, c. VI/III, s. 404; F. Sümer, *a.g.m.*, s. 49; Ş. Tekindağ, "Karamanlılar", s. 324; A. Çetin, *a.g.e.*, s. 37.

kadar hapiste kaldığı bilinmektedir³⁶. Daha sonra esaretten kurtularak ülkesine kaçabilmiştir.

1427 (H. 831) yılına gelindiğinde Memlûk Sultanı Barsbay, emîri Şâdi Bey'i Karamanoğlu İbrahim Bey'e göndermiş ve ondan İbrahim Bey'i teslim etmesini istemişti. Karamanoğlu ise eniştesini Memlûk hükümdarına olan korkusu nedeniyle vefasızca davranarak sultanın gönderdiği emîre teslim etti³⁷. Ünlü Fransız Seyyah Bertrandon da o dönemde genç yaşta olan İbrahim Bey'in, eniştesi Karamanoğlu ile birlikte yemek yerlerken, Karaman beyinin onu tutuklatarak sultana gönderdiğini belirtmektedir. İbrahim Bey'in topraklarının Karaman ve Memlûkler tarafından paylaşıldığını belirten seyyah, Tarsus'a kadar olan Ramazanlı topraklarının da Memlûk sultanının eline geçtiğini kaydeder³⁸. "Korkak bir alçak" olarak duyduğu Karamanlı beyinin, Memlûk sultanıyla savaşacak cesareti olmadığı için İbrahim Bey'e ihanet etmeyi yeğlediğini belirtmiştir. Fransız seyyah, Toroslara çıkan dağın tepesinde bulunan ve önemli bir boğaz olan Gülek geçidinin, İbrahim Bey öldürüldükten sonra Karamanlıların eline geçtiğini hatta boğazdan geçerken ondan bâc aldıklarını da kaydetmiştir³⁹.

Ferec döneminden itibaren Memlûk tahtına gelen başta Şeyh ve halefleri olmak üzere başarılı bir siyaset sürdürmüşler ve böylece Ayas, Sis ve Tarsus doğrudan doğruya Memlûkler tarafından idare edilir hale gelmiştir⁴⁰. Karamanoğulları'nın özellikle Tarsus'ta tutunma mücadelesine engel olabilmek ve bölge hâkimiyetini de kaybetmemek adına Ramazanlı beylerini sık sık değiştirerek bu tehlikeyi ortadan kaldırmaya çalışmışlardır. Bu konuda Aşıkpaşazâde'nin ifâdesiyle: "Mısır dahi evvelki beğ oğlanların tiz tiz azl ettiler ve bir birine beğlik verdi rüşvetlen, bu sebepten beğleri yohsul oldu" demektedir⁴¹. Ancak yine de pes etmeyen Karamanlılar her ne kadar şimdi Ramazanoğulları'nın desteğini alamazlar da Memlûkler için bir tehdit olmaya devam etmişlerdir. Çünkü 1457 yılı başlarında (H. 861) Karamanoğlu İbrahim Bey'in tekrar ele geçirdiği Tarsus'u geri alabilmek için Memlûk kuvvetleri tekrar harekete geçmek zorunda kalmışlardı. Zaten siyasi bir gücü kalmayan Ramazanoğlu Dünder Bey, itaati altında bulunduğu Memlûk hükûmetiyle Karamanlılara karşı ittifak yapmak zorunda kalmıştır.

³⁶ Halil Edhem, Karamanoğlu Mehmed Bey'in 1421 (824) yılında Memlûklerden kurtularak 1424 (827) yılına kadar beyliğinin başında bulunduğunu belirtmektedir. Bkz. H. E. Eldem, *Düvel-i İslâmiyye*, s. 298.

³⁷ Takıyüddin Ahmed bin Ali, Makrizî, *Kitâbu's-sulûk Li-marifeti Düveli'l-mülûk*, c. IV/II, Neşr. Said A. F. Ashour, Kahire 1972, s. 751; F. Sümer, a.g.m., s. 50.

³⁸ S. Eyice, a.g.e., s. 169-170, 190.

³⁹ S. Eyice, a.g.e., s. 179.

⁴⁰ F. Sümer, a.g.m., s. 50.

⁴¹ Aşıkpaşazâde, *Tevârih-i Al-i Osmân*, İstanbul Matba'a-i Amire, Hicrî 1332, s. 226; F. Sümer, a.g.m., s. 50; Yılmaz Kurt, *XVI. Yüzyıl Adana Tarihi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 1992, s. 15.

Karamanoğlu'nun elinde bulunan Gülek ve Tarsus kalelerinin fethi amacıyla yapılan savaş neticesinde Tarsus naibi ile yaklaşık 200 kişi öldürülmüş ve Tarsus şehri Memlûk topraklarına yeniden katılmıştır⁴². Hatta Memlûkler bu başarının ardından Tarsus naibinin kesik başını Kahire sokaklarında ibret için gezdirmişler ve ardından günlerce Züveyle Kapısında (Bab-ı Züveyla) asılı bırakmışlardır⁴³. Bu Karamanoğulları'nın Memlûkler ve Ramazanoğulları ile Tarsus için yaptığı son mücadele oldu. Hatta bu dönemden itibaren iki beylik arasındaki ilişkiler hakkında kaynaklarda da herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Ancak Ramazanoğulları'nın genellikle dostça ilişkiler içinde olduğu Karamanoğulları Beyliği, siyasi ve hukûkî açıdan çok daha güçlü bir durumda bulunuyordu. Zaten bildiğimiz gibi Osmanlı Devleti de Anadolu hâkimiyeti sırasında en çok kendilerini Türkiye Selçuklu Devleti'nin mirasçısı olarak gören Karamanoğulları ile mücadele etmek zorunda kalmıştır⁴⁴.

Tarsus'un Değişen Kaderi

Tarsus'un da içinde bulunduğu Çukurova topraklarının kaderi ise bundan sonra Memlûk ve Osmanlıların arasındaki mücadelelerde şekillenmiştir. Bu dönemde sürekli bir genişleme içinde bulunan Osmanlı sınırlarının Toroslara kadar ulaşması Memlûk hükûmetini endişelendirdi. Çünkü 1470 (H. 875) yılının ortalarında Dulkadiroğlu Şeh-suvar Bey artık Osmanlılardan aldığı destekle Ramazanoğlu Ömer Bey'i yenerek Ayas'ı ve Sis'i ele geçirmişti⁴⁵. Ancak Memlûk Emîri İnal Aşkar, güneyde Ramazanoğulları ile birlikte hareket ederek bölge hâkimiyetini tekrar sağlamayı başarabilmiştir. Hatta Sis'e ulaşan Memlûk kuvvetleri burada Dulkadirli kumandanı Devletbay'ı da yenilgiye uğratmışlar ve Sis'in de ele geçirilmesiyle Memlûk Devleti hedefine ulaşmıştır. Böylece Dulkadiroğulları Çukurova'dan tamamen çıkarılmış ve bölge tekrar Memlûk hâkimiyeti altına girmiş oluyordu⁴⁶.

Memlûklerin bu son başarılarının ardından Çukurova bölgesinde artık Osmanlı etkisinin başladığını görmekteyiz. Sultan Kayıtbay döneminde gittikçe güçlenen Osmanlı Devleti'nin 1483 yılında Karaman ilini bir eyalet haline çevirmesinden sonra Çukurova'da bulunan Üçoklu Türkmenler ile ilişkileri gittikçe

⁴² Abû'l-Mahasin İbn Tağrıbirdi, *Havâdisi'd-duhûr Fî Medâyi'l-eyyâm Ve's-şuhûr*, Edit. William Popper, c. II, California 1931, s. 292; F. Sümer, a.g.m., s. 52-53; A. Çalı, a.g.t., s. 95.

⁴³ İbn Tağrıbirdi, *Havâdisi'd-duhûr*, s. 292; A. Çetin, a.g.e., s. 38.

⁴⁴ Kazım Yaşar Kopruman, "Karaman Oğulları (1250-1487)", *Tarihte Türk Devletleri II*, Ankara 1987, s. 508, 510; S. Koca, a.g.m., s. 706.

⁴⁵ J. H. Mordtmann, "Dulkadirîliler", *İA*, c. III, (Mükrimin Halil Yinanç tarafından ikmâl edilmiştir), İstanbul 1977, s. 660-661; İ. H. Uzunçarşılı, a.g.e., s. 172.

⁴⁶ J. H. Mordtmann, a.g.m., s. 661; Refet Yinanç, *Dulkadir Beyliği*, TTK, Ankara, 1989, s. 72-73.

arttı⁴⁷. Hatta Karaman beylerbeyi olan Karagöz Paşa'nın yardımıyla Osmanlılar 1485 yılının Mayıs ayında (Cemâziye'l-ülâ 890) başta Gülek Hisarı olmak üzere Adana ve Tarsus kalelerini ele geçirdiler⁴⁸. Toros hudutlarını ve özellikle de Çukurova bölgesini Suriye'nin emniyeti açısından oldukça önemli bulan Memlûklerle artık Anadolu hâkimiyetini ellerinde tutmak isteyen Osmanlılar arasındaki uzun soluklu mücadele başlamış oldu. Bu tarihten sonra Tarsus'un hikâyesi Osmanlı-Memlûk mücadeleleri arasında geçmektedir. Bu hikâyede Karamanlı askerlerin adı ise 17 Ağustos 1488 (8 Ramazan 893) yılında Adana yakınlarında Ağa Çayırı denilen mevkiye yapılan savaşta geçer. Önce başarılı olan Osmanlı ordusu, Karamanlı sipahilerin haince kaçarak savaş alanını terk etmeleri sebebiyle mağlup olmuştu⁴⁹. Karamanoğulları Aşıkpaşazâde'nin "fesâd olur hasedden mahlûk içre, haseddür bil Karaman işi hemân"⁵⁰ ifadesinde de olduğu gibi kabullenemedikleri Osmanlı Devleti'nin gücüne karşı durmak için ellerinden geleni yapmışlardır. Hatta Sultan Bayezid, Vezir Hadım Paşa'nın savaştan kaçanların tespitinden sonra yaptığı cezalandırmalar sırasında Karaman beylerbeyi Karagöz Paşa'nın da idam edildiği bilinmektedir⁵¹. Böylece 1485'ten 1490 yılına kadar süren Osmanlı-Memlûk Savaşı ile iki devlet arasındaki ilişkiler yerini geri dönülmez bir düşmanlığa bırakmış, Mısır'ın ele geçirilmesi ile Memlûklere bağlı olan bütün toprakların Osmanlı Devleti'ne tabi olmasına kadar mücadeleleri devam etmiştir.

SONUÇ

Sonuç olarak Karamanoğulları, sadece Timur döneminden itibaren kenti on iki yıl boyunca idare edebilmiş ancak Tarsus'ta tutunabilmek adına yaklaşık yüz yetmiş yıllık bir süreçte bu mücadeleden vazgeçmemişlerdir. Kent, tarih boyunca pek çok devletin eline geçmiş olsa da muhtemelen Memlûk Devleti, Ramazanoğulları ve Karamanoğulları'nın mücadeleleri sırasında en yorucu saldırılara maruz kalmıştır. Elbette bu mücadeleye en yakın isim Ramazanoğulları Beyliğidir. Ancak Karamanoğullarının, güçlerinden hiçbir zaman tedirgin

⁴⁷ M. C. Şehabettin Tekindağ, "II. Bayezid Devrinde Çukur-ova'da Nüfuz Mücadelesi. İlk Osmanlı-Memlûk Savaşları (1485-1491)", *Belleten*, c. XXXI, S. 123, Temmuz 1967, s. 346-347; C. Kanat, a.g.m., s. 105.

⁴⁸ Solakzâde Mehmed, *Solakzâde Tarihi*, İstanbul 1298, s. 296; İbn Kemâl, *Tevârih-i Âl-i Osman*, VIII. Defter (Transkripsiyon), Haz. Ahmet Uğur, Ankara 1997, s. 87; Ş. Tekindağ, "II. Bayezid Devrinde Çukur-ova'da Nüfuz Mücadelesi", s. 351; B. Darkot, a.g.m., s. 21; A. Çetin, a.g.e., s. 39.

⁴⁹ Aşıkpaşazâde, eserinde Karaman hainlerinin orduyu yağmalayarak kaçtıklarını belirtmektedir. Bkz. Aşıkpaşazâde, a.g.e., s. 237.

⁵⁰ Aşık Paşazade, *Osmanoğulları'nın Tarihi*, Haz. Kemal Yavuz-M.A. Yekta Saraç, İstanbul 2003, s. 473.

⁵¹ Hoca Sadettin Efendi, *Tâcü'l-tevârih*, c. III, Haz. İsmet Parmaksızoğlu, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1999, s. 261; Münecimbaşı Ahmed Dede, *Sahayifü'l-ahbâr Fi Vekâyi'ü'l-âsâr*, Şair Nedim tercümesi, basım yeri ve yılı yok, c. II, s. 390; Ş. Tekindağ, "II. Bayezid Devrinde Çukur-ova'da Nüfuz Mücadelesi", s. 366.

olmadıkları zaten kendi bağımsızlık mücadeleleri adına savaşan doğu komşusu Ramazanoğulları ile ilişkileri çoğu zaman dostça olmuştur. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi Memlûklere karşı bağımsızlık savaşlarında onlara destek olmuşlar hatta onları isyana teşvik etmişler ve Karaman'ın oyununa geldikleri için de sık sık Memlûk sultanları tarafından da cezalandırılmışlardır. Üstelik aralarında siyasi evlilikler dahi yapılmıştır. Diğer taraftan Dulkadiroğulları Beyliği de Ramazanoğulları gibi Memlûk Devleti'ne tabidir ve Osmanlı fethinden itibaren de siyasi bir teşekkül kuramadığı için müstakil bir beylik olamamıştır. Ancak Karamanoğullarının Dulkadiroğulları ile olan siyasi ilişkilerinin o kadar dostane olduğunu söylemek mümkün değildir. Mehmed Bey'in tutuklandığı ve oğlu Mustafa'nın gözleri önünde öldürüldüğü seferde Makrizî, Mustafa'nın başını kesenin Dulkadiroğlu Nasırüddin Mehmed Bey olduğunu kaydetmiştir⁵². Ancak yine de Faruk Sümer'in belirttiği gibi aralarındaki husumet Akkoyunlu ve Karakoyunlular arasındaki düşmanlık kadar değildir⁵³. Dulkadiroğulları, Memlûklerle birlikte zaman zaman Karaman seferine çıkmışlar ya da çıkmak zorunda kalmışlardır. Hatta bazen de Memlûkler çıkarları doğrultusunda bu beylikleri birbirlerine karşı kullanmaktan geri kalmamışlardır. Ancak yine de her iki beylik de Karamanoğulları ile karşılaştırılmayacak kadar farklıydılar. Elbette aralarındaki en önemli fark ise Dulkadiroğulları'nın da Ramazanoğulları gibi kendi istekleriyle Osmanlı hâkimiyetini kabul etmelerine rağmen, kendilerini Selçuklu mirasının gerçek sahibi olarak gören Karamanoğulları'nın Tarsus örneğinde gördüğümüz gibi mücadeleye devam etmesinden kaynaklanmaktaydı.

⁵² Makrizî, *a.g.e.*, c. IV/I, s. 506.

⁵³ F. Sümer, "Çukur-ova Tarihine Dair Araştırmalar", s. 59.

KAYNAKÇA

A. Arapça Vekâyinâmeler

İbn Tağrıbirdi, Abû'l-Mahasin, *An-nücûm Az-zâhire Fî Mülûk Mısr Ve'l-Kahire*, Edit. William Popper, Berkeley, C. VI/I/III, 1918.

İbn Tağrıbirdi, Abû'l-Mahasin, *Havâdisi'd-duhûr Fî Medâyi'l-eyyâm Ve's-şuhûr*, Edit. William Popper, C. II, California 1931.

Kalkaşandi, Ahmed bin Ali, *Subhü'l-âşâ Fî Sinâ'â el-inşâ*, c. VII, İnceleyen ve Açıklayan Hüseyin Şemseddin Yusuf Ali Tavîl, Beyrut 1987.

Takiyüddin Ahmed b. Ali Makrizî, *Kitâbu's-sulûk Li-marifeti Düveli'l-mülûk*, Neşr. Muhammed Mustafa Ziyade Kahire, C. II/I, 1941, C. II/III.

Takiyüddin Ahmed bin Ali el-Makrizî, *Kitâbu's-sulûk Li-marifeti Düveli'l-mülûk*, Neşr. Said A. F. Ashour, Kahire, C. III/II, 1971; C. IV/I, 1972; C. IV/II, 1972.

Takiyüddin Ahmed bin Ali el-Makrizî, *Kitâbu's-sulûk Li-marifeti Düveli'l-mülûk*, M.K., Mikrofilm Arşivi, No: C-520.

B. Osmanlı Kronikleri

Âlî Mustafa bin Ahmed (Gelibolulu Âlî), *Künhü'l-ahbâr*, c. IV, İstanbul 1277.

Âşık Paşazade, *Osmanoğulları'nın Tarihi*, Haz. Kemal Yavuz-M.A. Yekta Saraç, İstanbul 2003.

Aşıkpaşazâde, *Tevârih-i Al-i Osmân*, İstanbul Matba'a-i Amire, Hicrî 1332.

Hoca Sadettin Efendi, *Tâcü't-tevârih*, C. III, Haz. İsmet Parmaksızoğlu, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1999.

Müneccimbaşı Ahmed Dede, *Sahayifü'l-ahbâr Fî Vekâyi'ü'l-âsâr*, Şair Nedim tercümesi, C.II, basım yeri ve yılı yok.

Solakzâde Mehmed, *Solakzâde Tarihi*, İstanbul 1298.

C. Ermeni Kroniği

Urfalı Vahram, *Kilikya Kralları Tarihi, Vahram Vekâyinâmesi*, Çev. H. D. Andriasyan, TTK Ankara, Basılmamış nüsha.

D. Diğer Eserler

Acaroğlu, M. Türker, "Çukurova Bölgesi Kaynakçası (1928-1988)", *I. Uluslararası Karacaoğlan ve Çukurova Halk Kültürü Sempozyumu*, 21-23 Kasım 1990 Adana.

Bilgili, Ali Sinan, *Osmanlı Döneminde Tarsus Sancağı ve Tarsus Türkmenleri (Sosyo-Ekonomik Tarih)*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 2001.

- Büchner, V. C., “Sis”, *İA*, c. X, İstanbul 1967.
- Çalı, Ayşegül, *Ramazanoğulları Beyliği*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaçağ Tarihi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi 2003.
- Çetin, Altan, *Memlûk Devleti'nin Kuzey Sınırı*, T.T.K. Ankara 2009.
- Darkot, Besim, “Tarsus”, *İA*, c. XII/I, İstanbul 1993.
- Eldem, Halil Edhem, *Düvel-i İslamiyye*, İstanbul 1927.
- Eyice, Semavi, *Bertrandon De La Broquière'nin Denizaşırı Seyahati*, Edit. Ch. Schefer, Çev. İlhan Arda, Eren Yay., İstanbul 2000.
- İbn Kemâl, *Tevârih-i Âl-i Osman*, VIII. Defter (Transkripsiyon), Haz. Ahmet Uğur, Ankara 1997.
- Kanat, Cüneyt, “Memlûkler ve Çukurova”, *Adana: Köprü Başı*, Haz. Erman Artun-M. Sabri Koz, YKY, İstanbul 2000.
- Koca, Salim, “Anadolu Türk Beylikleri”, *Türkler*, c. VI, edit. H.Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca, Ankara 2002, s. 703-755.
- Koprman, Kazım Yaşar, *Mısır Memlûkleri Tarihi*, Kültür Bakanlığı Yay./1090, Ankara 1989.
- Koprman, Kazım Yaşar, “Karaman Oğulları (1250-1487)”, *Tarihte Türk Devletleri II*, Ankara 1987.
- Kurt, Yılmaz, *XVI. Yüzyıl Adana Tarihi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 1992.
- Kurt, Yılmaz, “Ramazan Oğulları (1378-1608)”, *Tarihte Türk Devletleri II*, Ankara 1987.
- Mehmed Süreyya, *Sicill-i Osmanî, Osmanlı Ünlüleri*, C. III, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul 1996.
- Merçil, Erdoğan, “Türkiye Selçukluları Devrinde Türkçe'nin Resmî Dil Olmasını Kim Kabul Etti?”, *Belleten*, S. 239, c. LXIV, TTK Ankara 2000, s. 51-57.
- Mordtmann, J. H., “Dulkadırlılar”, *İA*, C. III, (Mükrimin Halil Yinanç tarafından ikmâl edilmiştir), İstanbul 1977.
- Öngül, Ali, *Selçuklular Tarihi-2, Anadolu Selçukluları ve Beylikler*, Çamlıca Yay., İstanbul 2014.
- Sevim, Ali – Yücel, Yaşar, *Türkiye Tarihi I, (Fetihten Osmanlılara Kadar, 1018-1300)*, Ankara 1995.
- Sümer, Faruk, “Çukur-ova Tarihine Dair Araştırmalar (Fetihten XV. Yüzyılın İkinci Yarısına Kadar)”, *Tarih Araştırmaları Dergisi*, C. 1, S. 1, Ankara 1964, s. 1-98.

Sümer, Faruk, “Karamanoğulları”, *DİA*, c. XXIV, İstanbul 2001, s. 454-460.

Sümer, Faruk, “Ramazan Oğulları’na Dair Bazı Yeni Bilgiler”, *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, s. 33, Aralık 1984.

Sümer, Faruk, “Ramazan-Oğulları”, *İA*, C. IX, İstanbul 1964, s. 612-620.

Sümer, Faruk, “Anadolu’da Moğollar”, *Selçuklu Araştırmaları Dergisi I*, Ankara 1970, s. 1-147.

Tekindağ, M. C. Şehabeddin, “II. Bayezid Devrinde Çukur-ova’da Nüfuz Mücadelesi. İlk Osmanlı-Memlûk Savaşları (1485-1491)”, *Belleten*, C. XXXI, S. 123, Temmuz 1967.

Tekindağ, M. C. Şehabeddin, “Karamanlılar”, *İA*, c. VI, İstanbul 1977, s. 316-330.

Tekindağ, M. C. Şehabeddin, *Berkuk Devrinde Memlûk Sultanlığı*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1961.

Turan, Osman, *Selçuklular Zamanında Türkiye*, Boğaziçi Yay., İstanbul 1993.

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı, *Anadolu Beylikleri ve Akkoyunlu, Karakoyunlu Devletleri*, TTK Ankara 1988.

Ünal, Tahsin, *Karamanoğulları Tarihi*, Konya 1986.

Yazıcızâde Ali, *Tevârih-i Âl-i Selçuk (Selçuklu Tarihi)*, Haz. Abdullah Bakır, Çamlıca Yay., İstanbul 2009.

Yinanç, Refet, *Dulkadir Beyliği*, T.T.K., Ankara, 1989.

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KÂĞITTAN OKUMA BECERİLERİ İLE EKCRAN OKUMA TERCİH DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

*THE EXAMINATION OF RELATIONSHIP BETWEEN PAPER READING
SKILLS AND SCREEN READING PREFERENCE LEVELS OF 4th GRADE
ELEMENTARY SCHOOLERS*

İbrahim MACİT * **Mehmet Kaan DEMİR****

*Geliş Tarihi: 27.02.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 16.06.2016
(Accepted)*

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuma beceri düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmaya Çanakkale ilinde bulunan dört ilkokuldan toplam 102 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri Obalar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Becerisi Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada farklı ortamlarda tek tek öğrencilere aynı düzeyde olan farklı metinler kâğıttan okutulmuş, 2 gözlemci okuma becerilerini değerlendirmiş ve aynı öğrencilere Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği uygulanarak veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi SPSS 21.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi alt amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiş olup betimsel analizler için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları betimsel istatistikler olarak kullanılmıştır. İlişki analizleri için Pearson korelasyon testinin, cinsiyet değişkenine göre farklılık analizleri için bağımsız örneklem t-Testinin, haftalık kitap okuma süresi değişkenlerine göre farklılık analizleri için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi (p), 05 olarak alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ekran okuma tercih düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ve kâğıttan okuma beceri düzeylerinin ise cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin % 82,4'ünün ekran okumayı orta düzeyde tercih ettiği ve öğrencilerin % 49'nun da kâğıttan okuma becerilerinin kısmen yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin haftalık kitap okuma süreleri ile ekran okuma tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin ekran okuma tercihleri ile kâğıttan okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, kâğıttan okuma, ekran okuma tercihi, ilkokul, beceri.

ABSTRACT: The aim of this study is to evaluate the paper and screen reading skills of the 4th-grade elementary students according to some variants. 102 students in total from four schools in Çanakkale Province participated in the research. Research data were gathered by Reading Skills Scale developed by Obalar (2009) and Screen Reading Preference Levels Scale validity and credibility tests of which is carried out by the researchers. In the research, students were made to read texts which are at the same level

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, macitibrahim90@gmail.com

** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mkdemir2000@yahoo.com

from the paper one by one in different environments, 2 observers evaluated the reading skills of the students and the data was obtained by applying Screen Reading Preference Levels Scale to the same students. Analysis of the data was carried out by SPSS 21.0 programme. While the analysis of the data was carried out in line with the sub-goals, as for the descriptive analyses, results of frequency, percentage, arithmetic average and standard deviation are used as descriptive statistics. After the hypothesis testing, it was decided to carry out Pearson correlation test for relationship analyses, independent sample t-Test for the difference analyses in accordance with gender variable, Kruskal Wallis H test for difference analysis in accordance with the weekly time to read books variables. The significance level was taken to be (p), 05. It was suggested that screen reading preference levels did not demonstrate a meaningful difference according to the gender variant, paper reading skill levels demonstrated a meaningful difference according to the gender variant in favour of female students. It was understood that 82,4% of the students preferred screen reading at a medium level and paper reading skill levels of 49% of the students were at a partially sufficient level as well. Also, a meaningful relationship between the weekly time to read books and screen reading preference was not found, and a relationship which is in a positive direction, meaningful at a small level emerged between the weekly time to read books and paper reading skills. There isn't a meaning relationship between students' weekly time to read books and screen reading preferences.

Keywords: Reading, paper reading, screen reading preference, primary school, skill.

GİRİŞ

Günümüzde toplumların gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde en önemli faktörlerden biri de okuma-yazma oranının yüksek olmasıdır. Denilebilir ki okuma insanoğlunun ilk dönemlerinden bu yana düşünceyi ya da fikri besleyen, geliştiren temel dinamiklerden biri kabul edilmiştir. Ferdin kendini keşfetmenin şuuruna varması, hayatını idame ettirdiği ve üyesi bulunduğu toplum ile ilişkilerini belirlemesi okuma gücünü elde edip, kullanmasına bağlıdır (Özdemir, 1995). Sosyal bilimciler 20. yüzyıl toplumlarının sanayi toplumu, 21. yüzyıl toplumlarının ise bilgi toplumu şeklinde adlandırılması gerektiği konusunda hemfikirler. Eğitim bilimciler de buna bağlı olarak sanayi toplumunun gerektirdiği insan yetiştirme modeli ile bilgi toplumunun gerektirdiği insan yetiştirme modelinin de buna göre şekillenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Çünkü sanayi toplumlarında, üretim, üretimde miktar, üretimde kalite ve çeşitlilik ön plana çıkarken; bilgi toplumunda bilgiye ulaşma, bilgiyi edinme, eleştirel düşünme, iletişim becerileri, analiz ve sentez becerilerinin geliştirilmesi daha önemli olmaktadır (Coşkun, 2010, s.4). Okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük yaşam için önemlidir. Günlük gazeteleri etkili bir şekilde okuyup faydalanmak, televizyon ekranından izlenen bir diziyi anlamak ve ya bilgisayardan bir ödevi okumak okuma becerilerini anlamlı kılmaktadır (Akyol, 2012). Bir bireyin okuyup yazabilmesi ve hesaplama bilgisine sahip olması çok önemlidir. Ancak bu iki beceriye sahip

olmak, modern yaşamda bireyin karşılaştığı güçlükleri aşmasında ve hayatını normal şekilde sürdürmesinde yeterli olmamakta; bireyler, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, hayat boyu öğrenme vb. başka yeterliliklere de ihtiyaç hissetmektedirler. Bunlar içerisinde okuma becerisi, diğer tüm becerilerin kazanılmasına temel teşkil etmektedir (Başaran ve Ateş, 2009).

Yazıya aktarılmış sembollerin mevcut deneyimlerle anlamlandırılması süreci olarak ifade edilebilecek okuma, insan hayatındaki en önemli unsurlardan biridir. İnsan okuma yoluyla ait bulunduğu toplumla bütünleşir, toplumun içinde kendine ait bir yer bulur. Bilindiği gibi okuyan bireyler toplum için her zaman önemlidirler. Bu yüzden sağlıklı toplumların oluşması sürecinde okumanın katkısı yüksektir (Soysal, 2015, s.8).

Okumanın tanımı, bilimin gelişimine bağlı olarak sürekli olarak değişmektedir. Yirminci yüzyılın ilk yarısında okuma sürecinin ne olduğuna ilişkin yapılan tanımlar, davranışçı yaklaşım etkisindeyken daha sonra okuma tanımları, bilişsel ve linguistik yaklaşımlara göre yapılandırılmıştır. Yirmi birinci yüzyıldan itibaren internetin okuma ile ilişkilendirilmesi ile okuma kavramına bambaşka bir anlam yüklenmiştir. Birçok araştırmacı ve uzmanın okumayı yüzyıllar boyunca farklı açılardan tanımlamalarına rağmen; “okuyucunun anlam elde etmek için metinle etkileştiği karmaşık bir süreç” olduğu konusunda uzlaşma olduğu söylenilebilir (Esmer, 2013, s.11).

Okuma, okuyucu ve metin arasında etkileşimli bir süreçtir. Okuyucu sahip olduğu bilgileri metinle bütünleştirerek kendi anlamını yapılandırır. Yukarıdaki tanımlarda da ifade edildiği üzere okuma; sözcüklerin duyu organları aracılığıyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan, belli bir süreci gerektiren komplike işlemlere dayalı zihinsel bir etkinliktir. Okumanın fiziksel sürecinde, göz hareketleri, göz duruşları, geri dönüş hareketleri, seslendirme gibi çeşitli işlemler yapılmaktadır. Bilinenin aksine okuma sırasında göz, kayarak değil, sıçramalarla ilerlemektedir. Bu şekilde parça parça alınan görüntüler ağ tabakası yardımıyla birleştirilmekte ve okuma meydana gelmektedir (Arıcı, 2008, s.13).

Okuma becerisi gözlerle başlayan, beyinde gelişerek devam eden ve bellekte noktalanmış bir takım karmaşık sistemli etkinliklerdir. Okuma becerisinin diğer dil becerilerinden bazı farklılıkları vardır. Bilindiği gibi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi vardır. Bu dört temel beceri, algılayıcı ve üretken beceriler olmak üzere iki alt gruba ayrılabilirler. Buna göre okuma ve dinleme becerileri algılayıcı, yazma ve konuşma becerileri ise üretken beceriler olarak kabul edilmektedir. Genel olarak üretken becerilerde amaç kodlama yapmaktır. Yani bu becerileri kullanan kişiler anlamı ya sesler aracılığıyla veya harfler aracılığıyla kodlarlar. Algılayıcı becerilerde ise tam tersi bir durum söz

konusudur. Buradaki amaç ses ya da harfler aracılığıyla kodlanmış olan mesajları çözerek anlama dönüştürmektir. Hem üretken hem de algılayıcı dil becerileri kullanılırken iki farklı yardımcı dil becerisine daha başvurulur. Bunlar dil bilgisi ve kelime bilgisidir (Razı, 2008, s.15).

Okuma, insanoğlunun sonradan kazandığı bir beceridir. Okullarda uygulanan çeşitli, yöntem ve tekniklerle bu beceri çocuklara kazandırılır. Ancak okumayı veya yazmayı sökmek tam olarak okuma becerisine sahip olmak demek değildir. Okuma hızının istenen seviyede olmasıyla okuma becerisine ait işlemler gerçekleştirilebilir. Hızlı bir okuma için belli bir beceriye gerek vardır (Arıcı, 2008). Okuma, yazının bulunuşundan günümüze kadar gelen insanlara özgü bir beceridir ve birden çok alt becerinin aynı anda kullanılmasını gerektiren oldukça karmaşık bir süreçtir (Keskin, 2012).

Bilgi teknolojilerinin günümüzde gelmiş olduğu düzey okuryazarlık kavramında da köklü değişikliklere yol açmaktadır. Elektronik okuryazarlık, yeni okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, ekran okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, internet okuryazarlığı gibi görece birbirine benzeyen ama literatürde farklı anlamlarda kullanılan birden fazla okuryazarlık çeşitleri ortaya çıkmıştır (Ertem ve Özen, 2014, s.321). Güneş'e (2010) göre çağımızda bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi bilginin üretimi, dağıtımı ve paylaşımında önemli değişikliklere neden olmaktadır. Eskiden kitap, dergi, gazete gibi basılı ürünlerle dağıtılan bilgiler günümüzde bilgisayar, televizyon, radyo, video gibi araçlarla yayılmaktadır. Özellikle bilgisayar, internet gibi araçlar bilginin üretilmesi, yayılması ve kullanılmasını çok kolaylaştırmaktadır. Bu durum çoğu kişiyi kitap yerine bilgisayara yönlentmekte, yeni bilgilerin ekrandan okunarak alınmasını gerektirmektedir. Böylece "ekran okuma" denilen yeni bir okuma türü ortaya çıkmaktadır. Ekran okuma, yenilikleri izlemek, kendini geliştirmek, öğrenmeyi sürdürmek, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirmek isteyen bireylerin tercihi olmakta ve hızla yayılmaktadır.

Amaç

Teknolojinin bu denli gelişmesi hesaba katıldığında öğrencilerin ekran okuma tercih düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinde değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Buradan hareketle çalışmanın problem cümlesi "*İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran okuma tercih düzeyleri ile kağıttan okuma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır*" şeklinde olmuştur. Çalışmada ayrıca kağıttan okuma becerileri bazı değişkenler açısından ele alınmıştır. Belirlenen alt problemler şu şekildedir:

- Katılımcıların haftalık kitap okuma süresi nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri nasıldır?

- Katılımcıların kâğıttan okuma beceri düzeyleri nedir?
- Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri ile kâğıttan okuma beceri düzeyleri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri ve kâğıttan okuma beceri düzeyleri ile haftalık kitap okuma süresi arasında istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri ve kâğıttan okuma beceri düzeyleri ile cinsiyet ve haftalık kitap okuma süresi değişkenlerine göre istatistikî açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel tarama modelinde planlanmıştır. Deneysel olmayan bu modelde var olduğu düşünülen bir durum araştırılır. Betimsel yöntem; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışmaktır (Kaptan, 1998, s.59). Karasar (2013) tarama (survey) modelinin var olan durumu aynen resmetmeyi esas aldığını ifade etmektedir. Çalışmada var olan durum betimlenerek, değişkenler ile ilişkinin ne düzeyde olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Tarama modelinde, önemli olan var olanı değiştirmeden gözlemleyebilmektir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim öğretim yılında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örnekleme, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili merkezinde bulunan 4 okuldan random olarak belirlenen ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileridir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir;

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

	n	%	
Cinsiyet	Kız	48	47,1
	Erkek	54	52,9
	Toplam	102	100,0

Tablo 1'e göre katılımcıların yüzde 47,1'inin (48 öğrenci) kız, yüzde 52,9'unun (54 öğrenci) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılar arasında cinsiyet açısından kısmi düzeyde eşit bir dağılım olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma verileri Obalar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Becerisi Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği ile toplanmıştır.

Obalar (2009, s.118) tarafından geliştirilen ölçek 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Şehit Öğretmen Nurgül Kale İlköğretim Okulunda dört farklı sınıfta

öğrenim gören toplam 141 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen “Okuma Becerisi Ölçeği”nin güvenilirlik çalışması için sırayla aşağıdaki uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin okumalarını değerlendirmek amacıyla objektifliği sağlamak adına öğrencilerin sınıf öğretmenleri dışında daha önce birinci sınıf okutmuş iki değerlendirici öğretmen belirlenmiştir. Bu değerlendiricilerden biri araştırmacı diğeri ise deneyimli bir sınıf öğretmenidir. I. değerlendirici dört sınıfa da aynı metni okutmuş ve her bir öğrenci için Okuma Becerisi Ölçeği'ni doldurmuştur. II. değerlendirici ise iki sınıfa I. değerlendirici ile aynı metni, iki sınıfa ise farklı bir metni okutmuş ve her bir öğrenci için Okuma Becerisi Ölçeği'ni doldurmuştur. Böylece öğrencilerin yarısına aynı metin okutularak diğeri yarısına ise farklı metin okutularak öğrenciler iki farklı değerlendirmeci tarafından değerlendirilmiştir. İki farklı değerlendirici tarafından Okuma Becerisi Ölçeği yoluyla aynı metin, farklı metin ve bu ikisinin toplamı farklı metin değerlendirmeleri arasındaki uyum için yapılan Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. İki farklı değerlendirici tarafından "Okuma Becerisi Ölçeği" ile yapılan değerlendirmeleri arasındaki korelasyon .73 olup .001 düzeyinde anlamlıdır. Farklı metnin değerlendirilmesi ile elde edilen korelasyon değeri ise .83 olup bu değer de 001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu iki değerlendirme için ayrı ayrı yapılan t-testleri de anlamlı bulunmuştur. Genel toplam üzerinden yapılan analizlerde ise iki değerlendirmecinin puanlamaları arasında korelasyon değeri .781'dir ve .001 düzeyinde anlamlıdır. Aynı zamanda t-testi de anlamlı değildir. Bu değerler aynı ölçek ile iki farklı değerlendirme arasında fark olmadığını pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değerleri iki farklı değerlendirici tarafından 141 öğrencinin "Okuma Becerisi Ölçeği" ile değerlendirilmesinden elde edilen veriler üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. I. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .953; II. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise .968 bulunmuştur. Bu değerler "Okuma Becerisi Ölçeği"nin güvenilir olduğunu göstermiştir.

Okuma becerisi ölçeğinde yer alan maddelerin madde-kalan değerleri .386 ile .888 arasında, madde-toplam değerleri de .495 ile .902 arasında değişmekte ve maddelerin tamamı .001 düzeyinde anlamlıdır. Ayrıca madde ayırt edicilik değerleri de tüm maddeler için .001 düzeyinde anlamlıdır. Okuma becerileri için elde edilen bu değerler okuma becerileri ölçeği maddelerinin ayırt edici ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermiştir.

Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda maddelerin güvenilirlik katsayısının .0761 olarak görülmüştür. Alfa değerinin .070 ve daha yüksek olması test

puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu sonuç ekran okuma tercih düzeylerini ölçmek için kullanılan maddelerin güvenilirliğini göstermektedir. Araştırmanın geçerliği için de uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Araştırma için gerekli yasal izinler alındıktan sonra random olarak uygulama okulları tespit edilmiştir. Okulun ilgili makamlarından da izin alınarak öğrencilerin etkinlik saatlerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği sınıflara araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Daha sonra Obalar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Becerisi Ölçeğinin uygulamasına geçilmiştir. Uygulama esnasında boş bir sınıfa öğrenciler dörderli gruplar halinde alınmış ve aynı düzeyde dört farklı metin sırayla öğrencilere hem ekrandan hem de kâğıttan okutulmuştur. Her öğrenciye ilk olarak bir bilgisayar ekranından ekran okuma metni ardından da farklı bir metin kâğıttan okuma metni olarak okutulmuştur. Okuma esnasında hem araştırmacılar tarafından hem de diğer değerlendirici tarafından öğrenciler gözlemlenerek Okuma Becerisi Ölçeği doldurulmuştur. İki farklı değerlendiricinin tespitleri arasında farklılık olması durumunda ortalama alınarak veriler elde edilmiştir.

Verilerin analizi SPSS 21.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi alt amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiş olup betimsel analizler için betimsel istatistikler olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları kullanılmıştır. Analize tabi tutulacak değişkenlerin aralık ve oran ölçek türlerinde olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği histogram analizi ile skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak incelenmiş ve dağılımın normallik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Grup büyüklükleri dikkate alındığında, farklılık analizleri için cinsiyet dağılımında parametrik testlere uygun grup büyüklüğünün olduğu ($n > 20$) anlaşılmıştır. İlişki ve farklılık analizlerinde, analiz varsayımları test edilerek istatistiki testlere karar verilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu aşamasında, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

Katılımcıların Haftalık Kitap Okuma Süresi

Bu başlık altında “Katılımcıların haftalık kitap okuma süresi nasıl bir dağılım göstermektedir?” alt problemine cevap aranmıştır. Katılımcıların haftalık kitap okuma süreleri saat üzerinden incelenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Haftalık Kitap Okuma Sürelerinin Analizi

	f	%
Hiç	1	1,0
1 saat	8	7,8
2 saat	4	3,9
3 saat	10	9,8
4 saat	7	6,9
5 saat	10	9,8
6 saat	3	2,9
7 saat	29	28,4
8-14 saat arası	24	23,5
15 saat ve fazlası	6	5,9
Toplam	102	100,0

Tablo 2’de katılımcıların haftalık kitap okuma süreleri incelenmektedir. Buna göre, katılımcılardan sadece 1 kişi hiç kitap okumamaktadır. Katılımcıların %7,8’i haftada 1 saat, %3,9’u haftada 2 saat, %9,8’i haftada 3 saat, %6,9’u haftada 4 saat, %9,8’i haftada 5 saat, %2,9’u haftada 6 saat, %28,4’ü ise haftada 7 saat kitap okumaktadırlar. Haftada 8-14 saat arası kitap okuyanlar, katılımcıların %23,5’ni oluştururken, haftada 15 saat ve fazlası saat kitap okuyanlar %5,9’unu oluşturmaktadırlar. Tablo 2 dikkate alındığında katılımcıların %57’sinin (haftada 7 saat ve daha fazlası) günde ortalama en az 1 saat ve daha fazla kitap okuduğu anlaşılmaktadır.

Kitap okuma süreleri dikkatli incelendiğinde haftada 7 saat ve haftada 8-14 arası saat kitap okuyan öğrenciler örneklemin (%51,9) yarısından fazladır. Bu durum gelecek nesiller adına önemli bir oran olup ilkokuldaki bu durumun üst örgün eğitim kademelerinde de sürmesi gereklidir.

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih Düzeyleri ve Kağıttan Okuma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi

Bu başlık altında “Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri nasıldır?” ve “Katılımcıların kağıttan okuma beceri düzeyleri nedir?” alt problemlerine cevap

aranmıştır. Katılımcıların ekran okuma tercih ve kağıttan okuma beceri düzeylerinin dağılımı ve grup ortalamaları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Ekran Okuma Tercih ve Kağıttan Okuma Beceri Düzeylerinin Analizi

	Düzeyler	f	%	\bar{X}	s
Ekran Okuma Tercih Düzeyi	Düşük	11	10,8	2,01*	,36
	Orta	84	82,4		
	Yüksek	7	6,9		
	Toplam	102	100,0		
Kağıttan Okuma Beceri Düzeyi	Çok Yetersiz	1	1,0	3,15**	,71
	Yetersiz	19	18,6		
	Kısmen Yeterli	50	49,0		
	Yeterli	29	28,4		
	Mükemmel	3	2,9		
	Toplam	102	100,0		
	Yetersiz	40	39,2		
	Kısmen Yeterli	48	47,1		
	Yeterli	12	11,8		
	Mükemmel	0	0,0		
	Toplam	102	100,0		

*Asgari: 1, azami: 3 **Asgari: 1, azami: 5

Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak üzere üç kategori altında betimlenmektedir. Katılımcıların %10,8’i “düşük” düzeyde ekran okuma tercihine, %82,4’ü “orta” düzeyde ekran okuma tercihine ve %6,9’u “yüksek” düzeyde ekran okuma tercihine sahiptir. Grup ortalaması dikkate alındığında katılımcıların “orta” düzeyde ($\bar{X}=2,01$) ekran okuma tercihine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların kağıttan okuma beceri düzeyleri çok yetersiz, yetersiz, kısmen yeterli, yeterli, mükemmel olmak üzere beş kategori altında betimlenmiştir.

Kağıttan okuma beceri düzeyleri incelendiğinde, katılımcıların %1,0’inin “çokyetersiz”, %18,6’sının “yetersiz”, %49,0’unun “kısmen yeterli”, %28,4’ünün “yeterli” ve %2,9’unun “mükemmel” düzeyde beceriye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Grup ortalamasının “kısmen yeterli” düzeyinde ($\bar{x}=3,15$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları metinlerle yapılan bu çalışma (kağıttan metin okuma) 2 farklı değerlendirici ile gerçekleştirildiğinden alınan ortalamalara göre öğrencilerin yarısından fazlasının çeşitli düzeylerde yeterli okuma becerisine sahip olduğu görülmüştür.

Bu iki veri, uyumlu bir durum göstermektedir. Yani öğrencilerin ekran okuma tercihleri orta düzeyde bulunurken kağıttan okuma becerilerinin düzeyi de kısmen yeterli olarak görülmektedir.

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih ve Kâğıttan Okuma Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu başlık altında katılımcıların ekran okuma tercih ve kâğıttan okuma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olup olmadığı ortaya konulmaktadır.

Tablo 4. *Katılımcıların Ekran Okuma Tercih ve Kâğıttan Okuma Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki-Pearson r Testi*

		Ekran Okuma Tercih	Kâğıttan Okuma Becerisi
Ekran Okuma Tercih	Pearson Correlation	1	,104
	Sig. (2-tailed)		,298
	N	102	102
Kâğıttan Okuma Becerisi	Pearson Correlation	,104	1
	Sig. (2-tailed)	,298	
	N	102	102

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Katılımcıların ekran okuma tercihleri ile kâğıttan okuma becerileri ($r=,104$; $p>,05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Yani katılımcıların kâğıttan okuma becerilerinin yetersiz ya da yeterli düzey aralığında olma durumu, kağıttan okuma ya da farklı okuma yapma isteğinde olup olmamaları ile bağlantılı değildir.

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih ve Kağıttan Okuma Beceri Düzeyleri ile Haftalık Kitap Okuma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu başlık altında katılımcıların ekran okuma tercih ve kağıttan okuma beceri düzeyleri ile haftalık kitap okuma süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olup olmadığı sunulmaktadır.

Tablo 5. *Katılımcıların Ekran Okuma Tercih ve Kâğıttan Okuma Beceri Düzeyleri ile Haftalık Kitap Okuma Süreleri Arasındaki İlişki-Pearson r Testi*

		Haftalık Kitap Okuma Saati	Ekran Okuma Tercih	Kâğıttan Okuma Becerisi
Haftalık Kitap Okuma Saati	Pearson Correlation	1	-,073	,241*
	Sig. (2-tailed)		,468	,015
	N	102	102	102

Katılımcıların haftalık kitap okuma süreleri ile ekran okuma tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r=-,073$; $p>,05$). Yani haftalık kitap okuma saatinde artış ya da azalış olması ile ekran okuma tercihi arasında herhangi bir ilişki yoktur.

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih ve Kâğıttan Okuma Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu başlık altında katılımcıların ekran okuma tercih ve kâğıttan okuma beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Ekran Okuma Tercih ve Kâğıttan Okuma Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması (Bağımsız Örneklem t Testi)

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Ekran Okuma Tercihi	Kız	48	2,04	,33	100	,701	,485
	Erkek	54	2,00	,38			
Kâğıttan Okuma Becerisi	Kız	48	3,44	,70	100	4,262	,000*
	Erkek	54	2,88	,63			

*p<,05

Katılımcıların ekran okuma tercih düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [t (100) =, 701; p>, 05]. Bu bulguya göre öğrencinin kız ya da erkek olması ekran okumayı tercih etme konusunda belirleyici bir değişken değildir.

Katılımcıların kâğıttan okuma beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermektedir [t (100) =4,262; p<, 05]. Her iki grubun ortalamaları “kısmen yeterli” düzeyde olmasına rağmen, kızların kâğıttan okuma becerileri (\bar{x} =3,00), erkeklere(\bar{x} =2,48) göre daha yüksektir. Bu da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kitap okuduklarına işaret etmektedir.

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih ve Kâğıttan Okuma Beceri Düzeylerinin Haftalık Kitap Okuma Süresine Göre İncelenmesi

Katılımcıların ekran okuma tercih ve kâğıttan okuma beceri düzeylerinin haftalık kitap okuma süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tablo 7’de incelenmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Ekran Okuma Tercih ve Kâğıttan Okuma Beceri Düzeylerinin Haftalık Kitap Okuma Süresine Göre Durumu (Kruskall Wallis H Testi)

Faktör	Haftalık Kitap Okuma Saati	n	Sıra Ortalamaları	χ^2	sd	Anlamlılık Düzeyi
Ekran Okuma Tercihi	Hiç	--	--	6,618	8	,578
	1 saat	8	61,19			
	2 saat	4	27,63			
	3 saat	10	53,75			
	4 saat	7	56,43			
	5 saat	10	41,60			

	6 saat	3	68,17	
	7 saat	29	54,00	
	8-14 saat arası	24	47,50	
	15 saat ve fazlası	6	48,67	
	Toplam	101		
	Hiç	--	--	
	1 saat	8	24,88	
	2 saat	4	52,88	
	3 saat	10	45,10	
Kâğıttan	4 saat	7	42,57	
Okuma	5 saat	10	57,95	11,586 8 ,170
Becerisi	6 saat	3	71,83	
	7 saat	29	52,09	
	8-14 saat arası	24	53,33	
	15 saat ve fazlası	6	67,67	
	Toplam	101		

Tablo 7’de sunulan test sonuçlarına göre, katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri ($x^2=6,618$; $p>.05$) kâğıttan okuma beceri düzeyleri ($x^2=11,586$; $p>.05$) haftalık kitap okuma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Haftalık kitap okuma süresinin az ya da çok olması katılımcıların ekran okuma tercihlerini ve kâğıttan okuma becerilerini farklılaştırmamaktadır.

Bu durumun ortaya çıkmasında kitap okuma sürelerinin birbirine yakın olmasının etkisi olabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmada, kâğıttan okuma becerisi kitap okuma süresine bağlı olarak artış göstermiştir. Yani kitap okuma süresinin artması kâğıttan okuma becerisini geliştirmiştir. Bu önemli sonuç bize gösteriyor ki baskı temelli okuma becerilerinin gelişmesinde kitap okuma çok büyük bir yer tutmaktadır. Bu yüzden nitelikli kitap okuma süresinin hayatın her kademesinde artırılması gerekmektedir. Özellikle ilkokulda öğrencilerin okuma becerilerinin artırılması için teşvik edilmelidir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise; cinsiyet değişkeni baz alındığında kız öğrencilerin erkeklere göre kâğıttan okuma beceri puanları daha yüksek çıkmıştır. Kız öğrencilerin kâğıttan okuma aktivitesini erkeklere göre daha verimli kullandıkları söylenebilir.

Katılımcıların haftalık kitap okuma süresi nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle katılımcılardan sadece 1 kişi hiç kitap okumamaktadır. Katılımcıların %7,8’i haftada 1 saat, %3,9’u haftada 2 saat, %9,8’i haftada 3 saat, %6,9’u haftada 4 saat, %9,8’i haftada 5 saat, %2,9’u haftada 6 saat, %28,4’ü ise haftada 7 saat kitap okumaktadırlar. Haftada 8-14 saat arası kitap okuyanlar, katılımcıların yüzde 23,5’i oluştururken, haftada 15 saat ve fazlası saat kitap okuyanlar yüzde 5,9’unu oluşturmaktadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı (2007) ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenimini devam ettiren öğrencilerin okuma seviyelerini ve okuma seviyelerini etkileyen faktörlerin neler olduğu ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Analizler sonucunda, şunlara dikkat çekilmektedir. Birçok ailede kitap edinme veya kitap sahibi olma düşüncesinin bir ihtiyaç olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca boş vakitlerini kitap okuyarak değerlendiren öğrencilerin sayısının çok düşük olduğu ve evde kitap okuma gibi bir aktivite süresinin çok az olduğu dile getirilmiştir.

Katılımcıların, Ekran okuma tercih düzeyleri ve kâğıttan okuma beceri düzeyleri nedir?” sorusu ele alındığında katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategori altında betimlenmiştir. Burada elde edilen grup ortalaması dikkate alındığında katılımcılar “orta” düzeyde ekran okuma tercihine sahiptirler. Katılımcıların kâğıttan okuma beceri düzeyleri incelendiğinde grup ortalamasının “kısmen yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir Blanco ve Leiros’a (2000) göre ekranların kâğıttan daha parlak olması sebebiyle okuyucular göz yorulmasını azaltmak için kâğıttan okumaya yönelmektedirler. Ama diğer taraftan Alevli’nin (2014) yaptığı çalışmada, görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir kısmı metni ekran üzerinden okumayı tercih ederken, diğer bir kısmı ise metni baskı tabanlı materyalden okumayı yeğlemektedir. Çünkü ekran üzerinden okuma yaparken sayfalar kişiselleştirilebilir, istenilen bilgilere daha çabuk ve basit bir şekilde erişim sağlanabilir. Görsellerle, animasyonlarla, tasarımlarla, dizayn edilen sayfalarla ve bazen sesle desteklenen içerikler daha iyi öğrenilip zihinde kalıcı hale getirilebilir. Ayrıca zamanı verimli kullanma ve değerlendirmeye de imkân tanıyabilir.

Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri ve kâğıttan okuma beceri düzeyleri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu incelendiğinde, katılımcıların ekran okuma becerileri yetersiz ya da yeterli düzey aralığında olma durumu, ekrandan okuma ya da farklı okuma yapma isteğinde olup olmamaları ile bağlantılı olmamaktadır.

Katılımcıların ekran okuma tercih ve kâğıttan okuma beceri düzeyleri ile haftalık kitap okuma süresi arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olup olmadığı” sorusu incelendiğinde kitap okuma süresi arttıkça, kâğıttan okuma becerisinde artış olma durumu söz konusudur. Dündar ve Akçayır (2012) araştırmalarında,

ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin tablet PC'ler ve basılı kitaplar arasındaki okuma performansı, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini karşılaştırmışlardır Gruplar arasında okuma hızı ve okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak bir fark bulunmamıştır.

Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri ile kâğıttan okuma beceri düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistikî açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu incelendiğinde kız ya da erkek olmak ekran okumayı tercih etme konusunda belirleyici olmadığı anlaşılmıştır. Katılımcıların ekran okuma beceri düzeyleri ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kızların kâğıttan okuma becerileri, erkeklere göre daha yüksektir Çünkü Orhan ve Akkoyunlu'ya (2004) göre erkek öğrencilerin büyük çoğunluğu interneti “oyun” vb etkinlikler için kullanmaktadırlar. Tam aksi olarak ise kız öğrenciler interneti “bilgiye ulaşma” için kullandıkları belirtilmektedir. Balcı (2009)'da yaptığı çalışmasında, bilgisayar ve interneti kullanan erkek öğrencilerin, kitap okuma alışkanlığını negatif manada etkilediğini dile getirmiştir. Ayrıca Horzum'un (2011) yaptığı bir çalışmada da benzer bir sonuç görmekteyiz. PISA(2016) sonuçlarına göre kızlar tüm ülkelerde okumada erkeklerden daha başarılı. Erkeklerin %20'si her gün çevrimiçi oyun oynuyor. Bu oran kızlarda sadece %2'dir.Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında, erkek öğrencilerin oyun oynamadan vazgeçememe, oyunuyaşadığı hayat ile bağlantılı olarak anlayamama, oyun oynama sebebi ile işlerini ihmal etme, oyun oynamayı başka şeylere tercih etme ve toplam oyun bağımlılığı düzeylerinin kız öğrencilere göre oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmanın cinsiyet değişkenine göre uygunluk göstermektedir.

Bu sonuçlar ışığında öğrenciler gerek kâğıttan ya da farklı bir materyalden olsun daima okumaya teşvik edilmelidir. Açıklanan PISA (2016) sonuçlarına göre ülkemiz için çok iyi sonuçlar olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Her ne kadar okuma becerileri alanında bir ilerleme olduğu görülse de yeterli olduğu söylenemez. Bu noktada öğrencileri cesaretlendirecek ve okumayı sevdirecek adımlar atılmalıdır. Özellikle erkek öğrencileri göz önüne alarak okuma kavramı bir daha gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin hangi kaynaktan olursa olsun okuma oranları daha da arttırılmalıdır. Her geçen gün okuma konusunun ister basılı ister ekran temelli olsun ilerleyen her zaman dilimi içinde ele alınıp değerlendirilmesi muhakkaktır. Bu yüzden ülkemizde öğrencilerin okuma konusunda bilinçlendirilmesi, eleştirel bakışın, eleştirel okuryazarlığın geliştirilmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alevli, O. (2014). *Ekrandan okumanın 8.sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Blanco, M. J. & Leiros, L. I. (2000). Temporal variation in the luminance level of stimuli displayed on a cathode-ray tube monitor: Effects on performance on a visual vigilance task. *Ergonomics*, (43), 239- 251.
- Büyüköztürk, Ş. (2014), *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (Genişletilmiş 20.Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Gelişimin Birbirini Etkileme Durumu: Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dündar, H. ve Akçayır, M. (2012). Tablet vs. paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 441-450.
- Ertem, İ. S. ve Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, (24), 319-350.
- Esmer, B. (2013). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Elektronik Ortamlarda Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık web ofset.

- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25.Basım).Ankara: Nobel.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Öndeş, Ö. (2016). PISA sonuçları: Kızlar OECD ortalamasını yakaladı <http://www.hurriyet.com.tr/pisa-sonuclari-kizlar-oecd-ortalamasini-yakaladi-28375278> (26.02.2016).
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 107-116.
- Özdemir, E. (1995). *Okuma Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Soysal, T. (2015). *Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

T. C. TRAKYA ÜNİVERSİTESİ **SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YAYIN İLKELERİ**

T. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi'nde, aşağıda belirtilen şartlara uyan eserler yayınlanır.

1. Makalelerin, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanabilmesi için, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, bu durum belirtilmek şartı ile kabul edilebilir.
2. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.
3. Yazılarda Türk Dil Kurumu'nun İmlâ Kılavuzu'na uyulması tavsiye edilir.
4. Yazılar, Word programına göre kağıdın bir yüzüne 11 punto, Times New Roman yazı karakteriyle, tek satır aralığında, A4 kağıdına kenar boşlukları, üst 6.2 cm, alt 5.5 cm, sağ ve sol 4 cm, üst bilgi 5.2 cm, alt bilgi 5 cm, cilt payı 1 cm şeklinde ve 20 sayfayı geçmeyecek biçimde düzenlenir. Yazılar üç nüsha (iki nüshasında isim, ünvan ve çalıştığı kurum belirtilmeden) ve bir CD olarak Editöre gönderilir. 20 daktilo sayfasını geçen yazılar dergide basılmayabilir.
5. Basılmayan yazılar yazarına iade edilmez.
6. Metindeki paragrafların ilk satırı 1 cm içeriden başlayacaktır. Ana başlık büyük harfle ve metin gövdesini ortalayacak şekilde, sayfanın üstünden 4 satır aşağıda; alt başlıklar ise paragraf düzenine uygun olarak (1 cm içeriden) konulacaktır. Başlık yazısının sağ alt tarafına yazar veya yazarların adları yan yana yazılır. Yazar ad/adları yazılırken herhangi bir akademik ünvan belirtilmez. Yazarın akademik ünvanı, çalıştığı kurum (üniversite, fakülte, bölüm veya diğer) adları dipnot biçiminde sayfanın altına yazılmalıdır. Akademik ünvan dışında başka ünvan kullanılmaz.
7. Türkçe özet, başlık yazısı ve yazar adlarından hemen sonra yer alır. Büyük harfle ve sayfanın ortasına gelecek şekilde Özet sözcüğü yazılır. Konunun Türkçe özeti 200 kelimeyi geçemez. Türkçe özetten sonra İngilizce özete yer verilir. Her iki özeti altında Anahtar Kelimeler-Key Words yazılır. Büyük harflerle yazılmış özet (Abstract) başlığının altına eserin yabancı dildeki adı küçük harflerle kaydedilir.

8. Araştırma ve inceleme dalındaki yazılar Özet, Abstract, Giriş, İnceleme ve Sonuç şeklinde düzenlenir. Yabancı dilde yazılan yazılarda yukarıdaki bölümlerin yabancı dildeki karşılıkları kullanılır ve aynı düzenlemeye uyulur.

Dipnotlar

9. Bilimsel çalışmada kullanılan kaynakların künyesi dipnot olarak sayfa altında gösterilir. İstifade edilen kaynaklar ilk geçtikleri yerlerde ayrıntılı ve aşağıdaki örneklerde belirtilen sıralamaya uygun olarak verilir.

a. Kitaplar:

Yazar Adı, Soyadı, Kitap Adı (italik), Baskı Sayısı, Yayınevi¹, Yayın Yeri ve Yılı, Sayfa Numarası.

Örnek: Halil Seyidoğlu, *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*, Geliştirilmiş 9. Baskı, Güzem Yayınevi, İstanbul 2003, s. 34.

b. Makaleler:

Yazar Adı, Soyadı, Makale Adı (tırnak içinde), Dergi/Kitap Adı (italik), Cilt No, Sayı, Yayın Yeri ve Yılı, Sayfa Numarası.

Örnek: Ali Berat Alptekin, “Azerbaycan ve Türkiye’de Tanınan Ortak Aşıklar”, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 7, Ankara 1999, s. 33.

c. Bültenler ve Yıllıklar:

Yayınlayan Kurum, Yayın Adı (italik), Yayın Yeri ve Yılı, Sayfa Numarası.

Örnek: Devlet İstatistik Enstitüsü, *Türkiye İstatistik Yıllığı 1997*, Ankara 1998, s.17-21.

d. İnternet Tabanlı Kaynaklar:

Yazar Adı ve Soyadı, Belgenin Başlığı, Eserin Başlığı (varsa), Edisyon veya Dosya Numarası (ilgili ise), Adres ve Erişim Yolu, Ziyaret Tarihi (parantez

¹ Gerekli hallerde yayınevi de verilebilir.

içinde) verilir. Varsa sayfa numarası belirtilir. İnternet ortamından yararlanılan kitap ve makalelerde normal atıf uygulamasına göre genel dipnot usulüne uyulur. Ancak belirtilen veri uygulamalarına da yer verilir.

Örnek: Beytullah Yılmaz, “Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin Toplumda Üstlendikleri Roller Bakımından Analizi”, <http://www.dtm.gov.tr/ead/DTDERGI/ocak%202004/kucuk.htm>, (18.02.2006), s. 3.

Örnek: Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Hakkında 2004 Yılı Düzenli Raporu, Avrupa Toplulukları Komisyonu, Brüksel, http://www.aggs.gov.tr/uploads/files/ilerleme_raporu_2004_tr.pdf (07.10.2005)

Kaynakça Bağlacı

10. İstifade edilen kaynaklar metin içerisinde kaynakça bağlacıyla “yazar ve yıl” yöntemine göre, yazarın soyadı, basım yılı ve sayfa numarası verilerek yapılmalıdır.

a. Yazarın adı yazı içinde geçiyorsa, kaynağın yılı parantez içinde yazılmalıdır.

Örnek: Yıldırım (1966). ya da sayfa numarası vererek , Yıldırım (1966: 70-97).

b. Bazı durumlarda yazarın adı parantez içinde verilebilir.

Örnek: Bu alanda yeni gelişmeler kaydedilmektedir. (Raths, 1967: 40-85).

c. Aynı yılda aynı yazar tarafından yazılmış iki kaynak gösterilecekse, aşağıdaki şekilde verilir.

Örnek: Gates (1967a: 45-50; 1967b: 130-170).

d. Kaynak iki yazarlı ise yalnızca soyadları yazılır.

Örnek: Massialas ve Cox (1966: 37-66).

e. Soyadları aynı olan iki yazarın aynı yılda yayınlanmış eserleri, adlarının ilk harfleri ile ayırdedilir.

Örnek: Smith, O. ve Smith, B. (1958: 251-251).

f. Kaynağın yazarı ikiden fazla ise, birinci verilişte bütün soyadları yer alır.

Örnek: Bursalıoğlu, Aydın, Kaya, (1995: 120-145).

g. Daha sonraki verilişlerde “vd.” kullanılır.

Örnek: Bursalıoğlu vd. (1995: 120-145).

h. Bir dizi biçiminde verilen kaynaklar en yeni tarihli olandan eski olana doğru sıralanarak bir parantez içine alınır ve noktalı virgül ile ayrılır.

Örnek: Bu konudaki son gelişmelere göre (Cobb, 1972: 221; Flanders, 1970:124; Bursalıoğlu vd., 1995: 31).

Kaynakça

11. Sayfanın ortasına büyük harflerle KAYNAKÇA yazılacaktır. Kaynakçadaki eserler yazar soyadına göre alfabetik olarak sıralandığından, eserlere ayrıca sıra veya bölüm numarası verilmeyecek ve yazarların ünvanları kullanılmayacaktır. Kaynak listesi, Yazarın Soyadı, Adı, varsa Makalenin Başlığı (tırnak içinde), Dergi veya Kitabın Adı (italik), varsa Derleyen veya Çevirenin Adı, Cildi, Sayısı, birden fazla basıldıysa kaçınıcı baskı olduğu, Basım Yeri ve Yılı biçiminde verilir. Aynı yazarın birden fazla eseri kaynak olarak kullanılmışsa basım tarihine veya alfabetik sıraya göre eskiden yeniye doğru dizilmelidir. Kaynakçada her kaynak 1 cm içeriden yazılmalıdır.

a. Kitaplar

Örnek: Akdağ, Mustafa, *Türkiye'nin İktisâdî ve İçtimâî Tarihi*, C. 1, İstanbul 1974.

b. Dergiler

Örnek: Sağsan, Mustafa, “Devlet: Gelişen Teknolojiler ve Kamu Sektörü”,

Stratejik Analiz, Sayı: 19, Kasım 2001.

12. Gönderilen yazılara ait resim, şekil ve grafikler sayfa yazım alanını taşımayacak biçimde net ve ofset baskı tekniğine uygun olmalıdır. Bunların sıra numarası ve adı her şeklin veya grafiğin altında verilir.

13. Derginin bir sayısında, ilk isim olarak bir yazarın ikiden fazla eseri basılamaz. Dönemler içerisinde ikiden fazla gönderilmişse ilk ikisi dışında kalanlar, daha sonraki sayılara aktarılır.

14. Makale, tercüme ve eleştirisi yayımlananlara 25 adet ayrı basım ile iki adet dergi verilir.

Not: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Yayın İlkeleri'nde bulunmayan hususlar için Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım İlke ve Kuralları'na bakılabilir.

Not: Makaleler elektronik ortamda aşağıdaki ileti adresine gönderilebilir.

E-posta: trakyasobedergi@gmail.com

TRAKYA UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES**INSTRUCTIONS TO AUTHORS**

Academic studies complies with the following requirements below are published in Trakya University Social Sciences Journal.

1. In order for any article to be published in Trakya University Social Sciences Journal, it should not have been previously published or accepted to be published elsewhere. Papers presented at a conference or symposium may be accepted for publication if clearly indicated so beforehand.
2. All researches subjected comparison of the products with their trade names are not in the scope of our journal.
3. While writing the papers, it is recommended to obey The Spelling Book of Turkish Language Society.
4. Manuscripts should be typed on A4 format (29/7x21cm) paper with 11 pt and 1 line space. They are arranged properly margined (6.2 cm from top, 5.5 cm from bottom, 4 cm from right, 4 cm from left, 5.2 cm from header, 5 cm from footer), and not exceeding 20 pages. The printed version manuscripts must be submitted to the editor as three copies (without including name, title and working institution in two copies) and along with a CD. Articles should not exceed 20 pages if not they may not published on the journal.
5. Unpublished articles are not sent back to the writer.
6. First line of the paragraphs in the text will start 1 cm from inside. Title of the article will be written with capital letters starting from the left top of the page by leaving 4 lines empty space. Subtitles will be placed in accordance with the paragraph order (1 cm from inside). Name/names of the writer is written right bottom of the title side by side. Any kind of academic title of the

writer is not written while writing the name/names of the writer. Academic title of the writer, institution where he/she works (university, faculty, department or others) should be written as footnotes at the bottom of the page. Any kind of titles are not used except for the academic titles.

8. Articles in the field of research and examination are submitted according to the order of Abstract, Introduction, Methods and Results.

Footnotes

9. Tags of resources used in the academic study are displayed at the end of the paper as footnotes. Resources exploited in the academic study are given in the first pass and in accordance with the order of the following detailed examples.

a. Books:

Author's Name, Last name, Name of the Book (*italics*), Printing,

Publisher² Place and Year of Publication, Page Number

Example: Halil Seyidoğlu, *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*, Geliştirilmiş

9. Baskı, Güzem Yayınevi, İstanbul 2003, p.34

b. Articles:

Author's Name, Last name, Title of the Article (in quotations), Title of the Journal/Book (*italics*), Volume Number, Issue, Place and Year of Publication, Page Number.

Example: Ali Berat Alptekin, "Azerbaycan ve Türkiye'de Tanına Ortak Aşıklar", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Volume 7, Ankara 1999, p: 33.

c. Journals and Annuals:

² Publisher can be given if necessary

Publishing Institution, Title of the Publication (*italics*), Place and Year of Publication, Page Number.

Example: Devlet İstatistik Enstitüsü, *Türkiye İstatistik Yıllığı 1997*, Ankara 1998, p: 17-21.

d. Internet-based Resources:

Author's Name, Last name, Title of the document, Title of the Article (if available), Edition or File Number (if related), Address and Access Path, Date of Visit (in parenthesis). Page numbers are indicated if available. General footnote style is used according to the normal citation in the books and articles taken from internet environment. However, specified data applications are also stated.

Example: Beytullah Yılmaz, "Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin Toplumda Üstlendikleri Roller Bakımından Analizi",
<http://www.dtm.gov.tr/ead/DTDERGİ/ocak%202004/kucuk.htm>,
(18.02.2006), p.3

Example: Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Hakkında 2004 Yılı Düzenli Raporu, Avrupa Toplulukları Komisyonu, Brüksel,
http://www.aggs.gov.tr/uploads/files/ilerleme_raporu_2004_tr.pdf
(07.10.2005)

Connective References

10. References which are quoted must be given in the text with the connective references according to the technique of "writer and year", surname of the author, publishing date and page number.

a. If the name of the author is mentioned in the text, year of the references must be written in brackets.

Example: Yıldırım (1996). or by giving the page number, Yıldırım (1996: 7097).

b. In some cases, the name of the author can be given in brackets.

Example: New developments have been made in this field. (Raths, 1967: 40-85)

c. If the references written by the same author in the same year are mentioned, it is given as below:

Example: Gates (1967a: 45-50 (1967b: 130-170).

d. If the references have two authors only their surnames are written.

Example: Massialas and Cox (1967: 37-66)

e. If the two writers have the same surname and their works which were published at the same year can be distinguished by the first letter of their names.

Example: Smith, O. and Smith, B. (1958: 251-251)

f. If the reference has more than two authors, the surnames are mentioned at first.

Example: Bursalıoğlu, Aydin, Kaya, (1995: 120-145)

g. In the next mentioning et al. is used.

Example: Bursalıoğlu , et al. (1995: 120-145)

h. The references which are given as a line should be ordered from the oldest date to the recent one and must be separated with semicolon in the brackets.

Example: According to the recent developments about this subject (Cobb, 1972: 221; Flanders, 1970:124; Bursalıoğlu vd., 1995: 31)

References

11. In the middle of the page, REFERENCES are written in capital letters. As the references are listed alphabetically according to the author's surname, any sequence or category number is not given and the titles of the authors are not mentioned. List of references is given stating the Surname and Name of

the Author, the Title of the Article if available (in quotations), The Title of the Journal or Book (*italics*), The Name Of the Editor or Translator if available, Volume, Issue, the number of the printing if it is published more than once, the Year and the Place of Publication. If more than one work of an author is used as references, they should be given from the oldest to the recent one.

a. Books

Example: Akdağ, Mustafa, *Türkiye'nin İktisadi ve İçtimai Tarihi*, Volume 1, İstanbul 1974.

b. Journals

Example: Sağsan, Mustafa, "Devlet: Gelişen Teknolojiler ve Kamu Sektörü", *Stratejik Analiz*, Number: 19, November 2001.

12. Pictures, figures, graphics belonging to the articles which will be sent must be clear and suitable for the technique of offset printing and should not exceed the area of writing. Their sequence number and names are given below the each figure or graphic.

13. In one of the issues of the journals, more than two manuscripts of an author as the first name cannot be published. If more than two manuscripts are sent in the terms, the ones except from the first and second are transmitted to the other issues.

14. 25 separate editions with two journals are given to the authors whose articles, translations and critics have been published.

Note 1: For the subjects that are not available in the Publishing Principles of Trakya University Social Sciences Journal, more information can be obtained from Trakya University Social Sciences Institute The Rules and Principles for Writing Graduate Theses.

Note 2: Articles can be sent to the following e-mail address.

e-mail: trakyasobedergi@gmail.com