

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Cilt: 17

Sayı: 1

Haziran 2015

TRAKYA UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE

Volume: 17

No: 1

June 2015

ISSN 1305 -7766

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Cilt: 17 **Sayı: 1** **Haziran 2015**

TRAKYA UNIVERSITY
Journal of Social Sciences

Volume: 17 **No: 1** **June 2015**

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Dergisi
Cilt: 17 Sayı: 1 Haziran 2015

TRAKYA UNIVERSITY
Journal of Social Sciences
Volume: 17 Number: 1 June 2015

Dergi Sahibi / Owner

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

Editör / Editor

Yrd. 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
Yrd. Doç. Dr. Bülent YILDIRIM
Yrd. Doç. Dr. İbrahim COŞKUN

Sayfa Tasarımı

Mustafa CENİKLİOĞLU

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: sobedergi@trakya.edu.tr , trakyasobedergi@gmail.com

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

Trakya University Journal of Social Science is indexed in the TUBİTAK-ULAKBİM, EBSCO, İdeal Online, Araştırmacı, 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-Sarıyıcı
Yerleşkesi/EDİRNE
Trakya University Press-Edirne Vocational College of Technical Sciences-Sarıyıcı
Campus/EDİRNE

ULUSLARARASI DANIŞMA KURULU

Assoc. Prof. Ali AKARCA
University of Chicago Illinois Prof.

Prof. Dr. Işıl AKGÜL
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. İlker ALP
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet ALPARGU
Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Sudi APAK
Beykent Üniversitesi

Prof. Ezendu ARIWA
London Metropolitan University

Prof. Peter BALDWIN
University of California, Los Angeles

Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN
Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Şahamet BÜLBÜL
Marmara Üniversitesi

Prof. King-kok CHEUNG
University of California, Los Angeles

Prof. Dr. Berkan DEMİRAL
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Cezmi ERASLAN
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Öner GÜNÇAVDI
İstanbul Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin GÜRİŞ
Marmara Üniversitesi

Prof. Foo-Nin HO
San Francisco State University

Prof. Philip T. HOFFMAN
California Institute of Technology

Prof. Dr. Dinçer KÖKSAL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

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

Assistant Prof. Berkay ÖZCAN
The London School of Economics and Political Science

Prof. Dr. Necdet ÖZÇAKAR
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN
Erciyes Üniversitesi

Prof. Barry RIDER
Cambridge University

Assoc. Prof. Hülya K. K. ERASLAN
Johns Hopkins University

Prof. Dr. Hüseyin SARIOĞLU
Trakya Üniversitesi

Prof. Atilla SAĞLAM
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Burak SALTOĞLU
Boğaziçi Üniversitesi

Prof. Dr. Bedriye SARAÇOĞLU
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Seval KARDEŞ SELİMOĞLU
Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim SEZGİN
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet SINAV
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Ovidiu STOICA
Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi, România

Prof. Dr. Aysit TANSEL
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet TAŞAĞIL
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Prof. Dr. Belma TUĞRUL
Hacettepe Üniversitesi

Prof. Tunay I. TUNCA
Stanford University

Prof. Dr. Sibel TURAN
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Münevver TURANLI
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Prof. Dr. Sadi UZUNOĞLU
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Maria Stella VETTORI
University of South Africa

Prof. Dr. N. İvanoviç YEGOROV
Chuvash Institute of Social Sciences

Prof. Dr. Aslı YÜKSEL MERMÖD
Marmara Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ (Unvan ve Soyisim Alfabetik Sırasına Göre Verilmiştir.)

Prof. Dr. Zeliha AKÇAOĞLU
Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet ALPARGU
Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Bilgin AYDIN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Şener BAĞ
Namık Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Ümran BULUT
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ömür CEYLAN
İstanbul Kültür Üniversitesi

Prof. Dr. Oğuz KARADENİZ
Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Cem KILIÇ
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ali İhsan ÖBEK
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Nilüfer TAPAN
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Remzi KINCAL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Cem ÇUHADAR
Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Toğrul İSMAYIL
TOBB Ekonomi ve Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Mübin KIYICI
Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Barış ÖZDAL
Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Levent ŞAHİN
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Ayhan UÇAK
Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Emre ÜNAL
Niğde Üniversitesi

Doç. Dr. Selami YANGIN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Doç. Dr. Kürşad YILMAZ
Dumlupınar Üniversitesi

Doç. Şemsettin EDEER
Anadolu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Abdulvahap AKINCI
Kocaeli Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Trakya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Murat ÇİFTÇİ
Trakya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİROĞLU
Trakya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. B. Burçak BAŞBUĞ ERKAN
Ortaoğlu Teknik Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Şükrü Öner DİNÇ
Trakya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ceyda GÜLER
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ramazan Erhan GÜLLÜ
İstanbul Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Funda H. SEZGİN
İstanbul Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Suat YAPALAK
Trakya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Bülent YILDIRIM
Trakya Üniversitesi

Yrd. Doç. Akın ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

- Alpaslan Hamdi KUZUCUOĞLU* (1-12)
MÜZE KÜTÜPHANE VE ARŞİV BİNALARINDA AFETLERE YÖNELİK TEDBİRLER
- Harun CANARSLAN, Emine AHMETOĞLU* (13-31)
ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN YAŞAM KALİTESİNİN İNCELENMESİ
- Efkan CANŞEN* (33-48)
TÜRKİYE CUMHURİYETİNİN SPOR POLİTİKALARI
- Yonca ÖZKAN* (49-59)
İNGİLİZCE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE HABER NİTELİKLİ MAKALE KULLANIMI
- Fatih GÜNAY* (61-80)
RAŞİD DİVANINDA TOPLUM VE KÜLTÜR
- Zafer SEZGİN* (81-94)
KRİZ SONRASINDA TÜRKİYE EKONOMİSİNDE MALİ BASKINLIK
- Ali AKSİT, Ali Rıza ÖZUYGUN* (95-111)
ŞEYH GALİB'İN "HASRETİZ" REDİFLİ GAZELİNİN ŞERHİ VE YAPISAL AÇIDAN İNCELENMESİ
- Sevinç SAKARYA MADEN, Harun GÖÇERLER* (113-124)
KPSS ALMANCA ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ TESTİ HAZIRLIK MATERYALLERİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ
- Mustafa AKYOL, Muhammet BAŞTUĞ* (125-141)
YAPILANDIRILMIŞ AKICI OKUMA YÖNTEMİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ
- Hüsnüye DURMAZ, Seçkin MUTLU* (143-162)
BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ VURGULAYAN ÖĞRETİMSEL UYGULAMALARIN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL TUTUM VE FEN ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONLARI ÜZERİNE ETKİSİ
- Uğur DOĞAN* (163-170)
ÖĞRENCİ BİREYSEL SORUMLULUK ÖLÇEĞİ-10'UN TÜRKÇE FORMUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

- Nuri GÜÇTEKİN* (171-192)
**KIRKLARELİ (KIRKKİLİSE) RUM MEKTEBİ'NDEN VALİ FAİK ÜSTÜN
İLKOKULUNA BİR EĞİTİM BİNASININ HİKÂYESİ (1905-2005)**
- Mustafa HAYKIR* (193-206)
**SANATTA “LEDA VE KUĞU” TEMASI İLE KOLEKTİF BİLİNÇDİŞİ İLİŞKİSİ
ÜZERİNE**
- Yılmaz AYDIN* (207-224)
KEYNES'İN PARASAL FAİZ TEORİSİ
- Nazife KARADAĞ, Betül BALKAR* (225-239)
TOPLUMSAL KALKINMANIN BİR ARACI OLARAK EĞİTİM
- Özcan, Özgür DURSUN, Cem ÇUHADAR* (241-253)
SOSYAL AĞ KULLANICILARININ BİLİŞSEL KAPILMA DÜZEYLERİ
- Cengiz DÖNMEZ, Kubilay YAZICI, Salih USLU* (255-270)
**TARİH ÖĞRETMENLERİNE GÖRE HATIRATLARIN EĞİTİM-ÖĞRETİM
SÜRECİNDE KULLANILABİLİRLİK DURUMLARI**
- Hasan ÖZGÜR* (271-290)
**SYRACUSE MODELİ İLE E-ÖĞRENME ORTAMI İÇİN TASARLANMIŞ BİR DERSİN
ÖĞRENCİLERİN BAŞARISINA ETKİSİ: TRAKYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM
FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ**
- Emel GÜVEY AKTAY, Mehmet GÜLTEKİN* (291-309)
AKRAN İŞBİRLİĞİ VE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ
- Sabri SİDEKLİ, İbrahim COŞKUN, Yıldray AYDIN* (311-331)
KÖYDE ÖĞRETMEN OLMAK: BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF
- Aylin BEYOĞLU* (333-348)
**SANAT EĞİTİMİNDE ALGI, GÖRSEL ALGI VE YANILSAMA: VICTOR
VASARELY'NİN ÇALIŞMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**
- SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YAYIN İLKELERİ** (349-357)

MÜZE, KÜTÜPHANE VE ARŞİV BİNALARINDA AFETLERE YÖNELİK TEDBİRLER

Alpaslan Hamdi KUZUCUOĞLU*

ÖZET

İnsanlığın kültür mirası ve bilgi birikimini bünyelerinde bulunduran müze, kütüphane ve arşiv binaları deprem, yangın, sel gibi acil durum ve afetlerden etkilenmektedir. Bu binalardaki koleksiyonlar geçmişten geleceğe bir köprü vazifesi görmektedir. Bu eserlerin bulunduğu binalardaki olası risklerin azaltılması yöneticiler tarafından göz ardı edilmemesi gereken bir konudur. Bununla birlikte bu tür binalar çok sayıda ziyaretçi ve çalışanın aynı anda bulunduğu kamu alanlarıdır. Bu nedenle afete yönelik önlemlerin önceden alındığı proaktif metotlar benimsenerek, toplu korunma (insan ve koleksiyon orijinli) esas alınmalıdır. Son yıllarda bu şekilde içerisinde önemli sayılarda koleksiyon barındıran yapılarda, risk azaltıcı teknikler üzerinde yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Tarihi nitelikteki binalarla, modern tekniklerde inşa edilmiş ve edilecek yapılardaki risk azaltma çalışmalarında deprem ve yangın gibi afet odaklı risk analizlerinin yapılması önemle ele alınması gereken bir konudur. Bu çalışmada; müze, kütüphane ve arşiv binalarında olası bir acil durumu ya da afet durumuna yönelik aktif ve pasif yöntemler içeren koruyucu tedbir önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültürel miras risk analizi, müze- kütüphane ve arşiv binalarına yönelik koruyucu risk tedbirleri, bilgi ve belge yönetimi, acil durum planlaması, afet yönetimi.

COUNTERMEASURES IN MUSEUM, LIBRARY AND ARCHIVE BUILDINGS FOR DISASTERS

ABSTRACT

The museum, library and archive buildings which contains knowledge and cultural heritage of humanity can be affected by emergency situations or disasters, such as earthquakes, fires and floods. The collections that are existed at these buildings serve as a bridge from past to future. The reducing of potential risks of these buildings and their content should not be ignored by administrative personnel. However, such a large number of visitors and employees are regularly existed at the same time in these buildings. Mass protection (human and collection) should be adopted and proactive measures should be taken before any kind of disasters. In recent years, extensive studies carried out about various risk mitigation techniques at the museum and library buildings. Disaster oriented risk reduction techniques should be examined and preferred for historic buildings, modern buildings and buildings to be constructed. In this study, preventive measures have been proposed for museum, library and archive buildings for likely emergency situations.

Keywords: Cultural heritage risk analysis, protection of the museum, library and archive buildings, risk countermeasures, information and document management, emergency planning, disaster management.

*Dr., Yeni Yüzyıl Üniversitesi, İş Sağlığı ve Güvenliği Bölümü, alpaslan.kuzucuoglu@yeniuyuzyl.edu.tr

1.GİRİŞ:

Paha biçilmez kültür mirasını bünyesinde barındıran, müze, kütüphane ve arşiv binaları insan, biyolojik, çevresel ve afet gibi pek çok risk faktöründen etkilenmekte, bünyesinde bulunan eserler yeterli koruma koşulları sağlanmadığı takdirde bozulmaya uğramakta ya da tamamen yok olmaktadır. Afet riskleri olarak doğal ya da insan kaynaklı riskler söz konusudur. Türkiye deki aktif fay hatları (Kuzey Anadolu Fay Zonu- KAFZ ve Doğu Anadolu Fay Zonu- DAFZ) deprensellik ve deprem tehlikesi açısından deprem üretme potansiyeline sahiptir. Türkiye nüfusunun %98'i de deprem etkisi altında bulunmaktadır (Balkır, 2007: 105). Yine gerek insan kaynaklı yangınlar, gerekse orman yangını gibi doğal afet nitelikli yangınlar müze, kütüphane ve arşiv koleksiyonlarını tehdit etmektedir¹. Sel baskınları ile özellikle depolama alanlarında bulunan koleksiyonlar ciddi tahribatlara uğramaktadır. Kasırga, yoğun kar yağışı gibi meteorolojik afetlerle özellikle çatılarda meydana gelen hasarların etkisi, iç ortamlardaki koleksiyonları da olumsuz etkileyebilmektedir. Savaş ortamlarında sabotaj, terör saldırıları, Vandalizm gibi etkilerle koleksiyonlar yağmalanmakta, çalınmakta ya da tamamen yok edilmektedir. Özellikle de çok sayıda insanın bir arada bulunduğu (çalışan, ziyaretçi ve kullanıcı vb.) bu tür alanlarda, mutlaka acil durum ve afetlere karşı önceden önlemlerin alınması can, mal, tarihi eser ve koleksiyon kayıplarının önüne geçilmesini sağlayacaktır.

Müze ve kütüphane binalarında farklı deprem büyüklüklerine göre meydana gelen sarsıntı sonucu, yapısal olmayan malzeme² nin hasara uğraması, binanın pek çok fonksiyonunu işlevsiz hale getirmektedir. Önemsenmeyen ve maddi değeri çok az olabilecek önlemler alınmadığında afetler, maddi değeri çok büyük maddi hasarlara, can ve mal kayıplarına neden olabilmektedir. Yapısal ve yapısal olmayan risklere yönelik önlemlerin alınmadığı müze ve kütüphane binalarının raflarında bulunan eserler sarsıntı sonucu büyük hasara uğramaktadır³. Öncelikle yapıların deprem mühendisliği açısından zemin ve statik durumlarıyla birlikte değerlendirilip yapısal iyileştirmelerinin (güçlendirme, rehabilitasyon, restorasyon, yeniden yapım vb.) yapılması gerekir. Ardından yapısal

¹ İngiltere Norwich Central Kütüphanesi (1994), Birmingham Çocuk Kütüphanesi (1991) Grant Lodge Local Heritage Center, Moray Council Kütüphane yangınları (2003), Leningrad ve Los Angeles Kütüphane yangınları (1986), İsveç Linköping Kütüphane yangını (1996) bunlardan bazılarıdır (Dewe, 2012:169).

² Yapısal olmayan elemanlar, bir binanın taşıyıcı sistemi haricindeki yani kolon, kiriş, taşıyıcı duvar, çatı ve temel haricindeki elemanlardır (Boğaziçi Ün. AHEB,2005:4). Yapının kullanımını ve estetiğini etkileyen hareketli eşyalar (Mobilyalar: vitrinler, dolaplar, kitaplıklar, şifonyerler, portmantolar, tüm elektronik cihazlar, tüm beyaz eşyalar, değişik özelliklere sahip sobalar, tablolar, banyo aksesuarları, aydınlatma elemanları, laboratuvar malzemeleri, raflar ve raf içinde bulunan eşyalar) ve hareketsiz eşyalar (Tüm pencere ve kapı doğramaları, çeşitli boyutlara sahip asansör sistemleri, yüksek yerlere asılmış panel radyatörler ve bağlantı boruları, kombi cihazları, termosifonlar, şofbenler, aydınlatma sistemleri, çeşitli boyutlarda avizeler, camdan üretilmiş lambalar, floresan lambalar, asma tavan tipi yerlerde kullanılan spot lambalar ve ekipmanları, yapılarda bulunan yangın merdivenleri, alışveriş merkezlerindeki cam vitrinler ve bunlara benzeyen birçok eşya, havalandırma sistemleri) “yapıya ait olmayan” yani yapısal olmayan elemanlar olarak adlandırılır (AFAD ,2011:2-3).

³ 1989 Loma Prieta Depremi, 1994 Northridge Depremi, 2010 Canterbury Yeni Zelanda Depremindeki kütüphane binalarındaki hasarlar bunlardan bazılarıdır (FEMA, 2011:6-459).

olmayan risklere yönelik kırılabilirlik analizleri⁴ne geçilmelidir. Bu analizlerden elde edilecek veriler; malzemelerin, bina içinde bulunan objelerin ve insanların güvenliği açısından değerlendirilerek risk azaltma çalışmalarında kullanılmalıdır. Hastane gibi yapısal olmayan yapı unsurlarının fazlasıyla kullanıldığı binalarda, kullanılan alet, teçhizat ve donanımların maliyetleri bina maliyetinden fazla olabilmektedir. Müze, kütüphane binalarında ise sergileme ve depolama alanlarında bulunan paha biçilmez eserlerin değeri, bina maliyetinden yüksek olabilmektedir. Nasıl bir hastanenin afet anında faaliyetlerine kesintisiz devam etmesi beklenirse, müze ve kütüphane binalarındaki geçmişten bugüne kadar ulaşan tarihi değerler ile araştırmacıların kolaylıkla bulamayacakları kitaplar ve süreli yayınlar, gazeteler, belgeler, resim ve planlar içeren çizimler, fotoğraflar ve mikrofilmelerin de aynı özenle gelecek kuşaklara aktarılması beklenmelidir. Bu nedenle gerek objelerin gerekse yapısal olmayan malzemelerin risk analizlerine önem verilmeli ve titizlikle uygulanmalıdır. Zira yapısal olmayan malzemelerden kaynaklanabilecek potansiyel tehlikeler; sergilenen eserler, bina personeli ve ziyaretçiler/kullanıcılar için risk ihtimali oluşturmaktadır.

Dünyada, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), Uluslararası Kültürel Varlıkların Restorasyonu ve Korunması Çalışmaları Merkezi (ICCROM), Uluslararası Anıtlar ve Sitler Konseyi (ICOMOS), Milletlerarası Müzeler Konseyi (ICOM), Uluslararası Kütüphaneler Birliği (IFLA) gibi kuruluşlar müze, kütüphane ve arşivlerdeki eserlerin hızlı bir şekilde kurtarılmasına yönelik afet öncesi ile afet anı ve sonrasında yapılacak çalışmaları içeren prosedürler yayınlamakta, bu konulardaki eğitim çalışmalarına önem vermektedir. Toplumsal bilinçlendirme çalışmalarında "Sivil Toplum Kuruluşları" da etkin olarak görev almaktadır⁵.

Afet öncesi yapılacak çalışmalar, hazırlık ve zarar azaltma/önleme çalışmalarını; afet sırasında müdahale ve afet sonrasında ise iyileştirme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu nedenle tüm safhaların başarılı bir şekilde yürütüldüğü acil durum yönetimi aşamaları için kısa, orta ve uzun vadeli hedefler tanımlanmalı ve stratejiler geliştirilmelidir. Tüm bu yapılacak çalışmalar tarihi/ yakın döneme ait halen kullanımda olan/sergilenen eserler, binalar ile bunları kullanan insanların afetlerden korunmasına yönelik tedbirlerin alınmasına katkı sağlayacaktır.

2.AMAÇ

Müze, kütüphane ve arşivler; koleksiyonları toplama, belgeleme ve sergileme görevlerinin yanı sıra "koruma" görevini de yürütürler. Koleksiyonların olası bir acil durum/afette yok olması veya ağır hasar almasını önlemek amacıyla, bu acil durum meydana gelmeden önce proaktif önlemlerin alınması ile hızlı müdahaleyi sağlayacak acil durum planlamasına ihtiyaç duyulur. Çalışmanın amacı; müze, kütüphane ve arşiv

⁴ Bu hasar görülebilirlik analizlerinde, obje ve koleksiyonların hangi afete karşı daha kırılabilir olduğu tehlike analizleriyle belirlenip, bu tehlikelerin riske dönüşmesi durumunda olası kayıpların öngörüldüğü risk skorlaması yapılmalıdır.

⁵ Japonya 1995 Büyük Hanşin Depreminden sonra çoğunlukla Kansai Tarih Derneği üyelerinden oluşan Tarihi Eserler Komisyonu enkaz bölgelerine araştırma yapmış, bölge sakinlerini ziyaret ederek ellerinde bulunan eserler ve enkazdan çıkardıkları eserler hakkında bilgilendirme çalışmalarında bulunmuşlardır. Bu çabalar sonucunda 1.500'den fazla karton kutuda tarihi eşya koruma altına alınmıştır (Okumura, vd.:2005:46).

binalarındaki koleksiyonların risk faktörlerine karşı korunarak, etkin bir zarar azaltma ile acil durum planlamasının hazırlanması olarak belirlenmiş olup; çalışma kapsamında yapısal ve yapısal olmayan malzeme kaynaklı riskler değerlendirilerek, hem çalışanlara hem de koleksiyonlara yönelik risk azaltma tedbirleri sunulmuştur.

3.KAPSAM

Bu çalışma ile, müze, kütüphane ve arşivlerdeki koleksiyonların acil durum/afet etkilerinden korunmalarına yönelik olarak yapısal ve yapısal olmayan malzeme kaynaklı tehlikeler ile bu tehlikelerden kaynaklanabilecek riskler ile ilgili olarak müze, kütüphane ve arşivlerde çalışan; karar vericiler, uzmanlar, diğer çalışanlar, araştırmacılar ve akademisyenlerin dikkatinin çekilerek, konunun öneminin vurgulanması hedeflenmiştir.

4.YÖNTEM

Müze, kütüphane ve arşiv binaları ve bünyelerinde bulunan koleksiyonların acil durum ve afet etkilerine karşı korunmasına yönelik sorun ve uygulamaları tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, var olan durumu ortaya koyan tarama türü bir çalışmadır. Araştırmada örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, belli bir ünitenin derinliğine ve genişliğine, kendisini ve çevresiyle olan ilişkilerini belirleyerek o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2014: 86).

5.RİSK AZALTICI PLANLAMA:

Müze, kütüphane binalarında aniden gelişen ve çok yıkıcı hasar meydana getiren acil durum/afetlere yönelik proaktif yaklaşımla risk azaltıcı planlama çalışmaları yapılmalıdır. Önceden yapılan çalışmalarla kurumlar çok daha etkili bir müdahale ile olası hasarları minimize edebilecektir. Hazırlanacak risk azaltma planlama çalışmasında öncelikle;

- Anahtar alanların (okuyucu salonları, sergileme ve depolama alanları) belirlenmesi,
- Binanın bulunduğu zeminin durumu (jeolojik) ve binanın yapısal durumu (statik) ile yapısal olmayan tehlikelerin belirlenmesi,
- Ziyaretçi ve personelin can güvenliğini sağlayıcı önlemler,
- Eserlerin hasar riskini en aza indirici önlemler,
- Ziyaretçi, kullanıcı, personel ve koleksiyonların tahliye planlarının hazırlanması, konuları vurgulanmalıdır.

Yapılarda risk azaltma önlemlerini, yapısal ve yapısal olmayan önlemler olmak üzere iki kategoride toplamak mümkündür. Yapısal önlemler; yapıyı oluşturan ana elemanların güçlendirilmesi ve diğer risk azaltıcı önlemlerin alınmasını içerir.⁶ Yapısal

⁶ Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından ilan edilen binaların inşaat maliyet bedelleri ile güçlendirme maliyetlerinin karşılaştırılmasında, güçlendirme maliyetinin yeniden yapım maliyetinin %40'ını aşması durumunda güçlendirme yerine yeniden yapımı yoluna gidilmektedir. İstanbul İl Özel İdaresi İstanbul Proje Koordinasyon Birimi (İPKB Uygulamaları - (Elgin, 2007:298).

olmayan tedbirler ise; ziyaretçi ve personele uygulanacak, yapıya uygulanacak, koleksiyon/kitaplara uygulanacak tedbirler olarak sıralanabilir. Bu çalışmada koleksiyonlara ve binadaki anahtar alanlar olarak belirlenen bölümlere etki edebilecek yapısal/yapısal olmayan malzeme kaynaklı genel riskler ele alınmıştır.

Yapıya uygulanacak önlemlerde tüm risk faktörleri göz önüne alınmalıdır. Yapının bulunduğu alanın deprem ve yangın gibi afetlere açık bir alan olup olmadığı, içerdiği koleksiyonların bu afetlere karşı ne kadar hasar görebilir özelliğe sahip oldukları analiz edilmelidir. Yapıda optimum dizaynı sağlayacak kriterler belirlenmelidir.

Yapısal olmayan malzemeler açısından da "malzeme kırılabilirlik/zarar görebilirlik analiz çalışması" ile binanın olası zayıf noktaları analiz edilerek, risk haritaları hazırlanmalıdır. Riskler formlar düzenlenerek analiz formlarına işlenmelidir. Analiz sonuçlarına göre riskler önceliklendirilerek; kısa, orta ve uzun vadede iyileştirme çalışmaları başlatılmalıdır⁷.

5.1.Yapısal Olmayan Risk Analizi:

Yapısal olmayan elemanlar, bir binanın taşıyıcı sistemi haricindeki bütün kısımları ve binanın içindeki unsurlardır. Kolon, kiriş, taşıyıcı duvar, çatı ve temel haricindeki tüm elemanlardır. Aydınlatma elemanı, pencere, ofis makinesi, mobilya, raflarda saklanan veya duvara asılı olan tüm eşyalar, yapısal olmayan temel elemanları oluşturur. Bu elemanlar sarsıntı sırasında ölümlere, yaralanmalara ya da maddi kayıplara yol açabilir (www.koeri.boun.edu.tr,2005). Bu tehlike potansiyeli ve akabinde zarar görme olasılığı "yapısal olmayan risk" olarak adlandırılır. Bu malzemelerin bir kısmı bina inşaatının tamamlanmasıyla binaya monte edilirken; bilgisayar, mobilya gibi malzemeler de sonradan kullanıcılar tarafından binaya getirilmektedir.

Yapısal olmayan bileşenler açısından müze, kütüphane, arşiv yapıları ele alındığında; depolama ve sergileme/okuma alanları ön plana çıkmaktadır. Öncelikle yaşam güvenliği, ikincil olarak da koleksiyonların güvenliği dikkate alınmalıdır. İyi sabitlenmemiş tavan elemanları (yangın, havalandırma ve ışıklandırma için kurulan kablolu sistemler vb.) insan yaşamına olduğu kadar koleksiyonların da geri dönülmez hasarlarına neden olabilmektedir. Ağır vitrinlerin ve içindeki eserlerin devrilmesi, camların kırılması, tavan sistemlerinin çökmesi, yangın sistemlerinin yetersiz olması, yangına dayanıksız malzemenin kullanılması, prekast beton panellerin, hasara uğrayan duvar veya korkulukların (merdiven ve giriş-çıkış kapılarında), duvar yüzeylerine monte edilen malzemenin düşmesi risklerden bazılarıdır.

⁷ Risk değerlendirmesi, risk analizleri safhasını da kapsamakta olup; risk değerlendirme dokümantasyonunda; risk değerlendirmesinin gerçekleştirildiği tarih ve geçerlilik tarihi, risk değerlendirme işyerindeki farklı bölümler için ayrı ayrı yapılmışsa her birinin adı, belirlenen tehlike kaynakları ile tehlikeler, tespit edilen riskler, risk analizinde kullanılan yöntem veya yöntemler, tespit edilen risklerin önem ve öncelik sırasını da içeren analiz sonuçları, düzeltici ve önleyici kontrol tedbirleri, gerçekleştirilme tarihleri ve sonrasında tespit edilen risk seviyesi de yer almalıdır (İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği, 2012).



Resim 1: 1980 Livermore Depremi Lawrence Livermore Kütüphanesi'ndeki yapısal olmayan hasar (**Kaynak:** USGS-IBHS,1999)-solda ve 1983 Coalinga Depremi Junior High School'daki yapısal olmayan hasar (**Kaynak:** EERI, IBHS,1999)-sağda

Koleksiyonların sergilendiği/bulunduğu, kaideler/vitrinler/dolaplar ve etraflarında bulunan yapısal olmayan malzemeler koleksiyonların hasar görülebilirliği göz önüne alınarak tasarlanmalıdır. Zira yapısal olmayan elemanlar sonradan yapıya monte edildiğinden, bilimsel verilere dayanılarak kullanılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması gereklidir. Bu da periyodik bakım ve kontrollerle mümkün olabilir. Amerika Federal Acil Durum Yönetimi Teşkilatı olan FEMA'nın (Federal Emergency Management Agency) "Yapısal Olmayan Deprem Hasarı Risklerinin Azaltılması"na yönelik hazırladığı raporlarda ve Amerika Bina Yapım Kodlarında; yapısal olmayan pek çok malzemenin montajında mühendislik bilgisi gerektirdiği belirtilmiştir (Fierro, vd.,1994: 26). Yapısal olmayan malzemelerin seçimi ve montajının gerekli özenle yapılmaması, gelişen teknolojilerle ortaya çıkan yeni malzemelerin yapıda kontrol edilememesi sorunları nedeniyle yaşadığımız depremlerde ciddi kayıplar meydana gelmektedir. 1999 Kocaeli depremindeki yaralanmaların % 50'si ve ölümlerin % 3'ü yapısal olmayan unsurlardan kaynaklanmıştır (AFAD-İstanbul, 2009: 20).

Ülkemizde pek çok müze ve kütüphane faaliyetlerini tarihi yapılarda sürdürmektedir. Tarihi yapı tanımına giren binalar yapı malzemesi, yaş, yapısal sistem, fonksiyon ve içinde buldukları durum açısından farklılık göstermektedir. Yapı malzemesi olarak değişik dönemlerin teknik ve malzemesiyle (kesme taş, tuğla, harç, ahşap, demir vb.) inşa edilmişlerdir. Günümüzde mevcut kullanım amacından daha farklı fonksiyonlara sahip olarak müze, kütüphane ve arşiv amaçlı kullanılan yapılar (örneğin tarihi bir tren garının kütüphane veya müze amaçlı kullanılması) bulunmaktadır. Bu binalar periyodik olarak restorasyona ihtiyaç duymaktadır. Bu tür binalarda boru ve kablolu sistemleri genellikle duvar yüzeyine monte edildiğinden, gerek deprem gerekse yangın riski açısından tehdit oluşturmaktadır. Özellikle eski boru sistemlerindeki tesisat problemleri nedeniyle depolama

alanlarındaki eserler su altında kalarak hasara uğramaktadır ya da elektrik kaynaklı yangınlar meydana gelmektedir.

Ayrıca bu yapılardaki koleksiyonların bozularak hasara uğrama olasılığını en aza indirecek veya önleyecek çevresel koşulların sağlanması gereklidir. Kontrol edilmesi gereken çevresel faktörler; sıcaklık, bağıl nem, ışık ve radyasyon, hava kirliliği gazlar ve partiküller, titreşim gibi risk parametreleridir. Bunlar potansiyel tehlike unsurları olup önlemler alınmadığında eserler ve bina üzerinde ciddi riskler oluşturma olasılığına sahiptir.

Tarihi binalarda, çevresel koşullar için ideal değerleri sağlayacak otomasyon sistemlerinin kurulması çoğu kez mümkün olmayabilmektedir. Betonarme binalarda ise sınırlı bütçe nedeniyle, iklimlendirme tesisleri gibi maliyet gerektiren sistemlerin binaya kurulması mümkün olmamaktadır. Ancak bu şartları izleyebilecek otomasyon sistemlerine göre çok daha düşük maliyetli sensörlerin iç ortamlara yerleştirilmesi çalışanların, koleksiyonların ve binaların sağlığı açısından önemlidir.

Dolap ve vitrinlerin gerekli dayanıklılık ve kalınlıkta olmasına, malzeme seçimine ve bulunduğu konuma dikkat edilmelidir. Dolap ve vitrinlerin bulunduğu kat seviyeleri ile binanın taşıyıcı sistemine olan uzaklığı da eserleri etkileyecek önemli faktörler arasındadır. Koleksiyonların dolap ve vitrinlerden kayıp düşmemeleri, kırılabilir nitelikteki objelerin birbirleriyle çarpışmalarını için gerekli önlemler alınmalıdır. Dolap ya da vitrinlerin taban izolasyonu⁸ tercih edilmelidir.

Mutfak, kafeterya alanları ve buralarda kullanılan malzemenin oluşturabileceği bağıl nem, sıcaklık, yangın, patlama vb. gibi riskler nedeniyle sergileme ve depolama alanlarından uzakta tasarlanmalıdır.

5.2.Acil Durum Planlaması:

Çalışanlar ile koleksiyonlara yönelik afet ve acil durum planlaması hayati öneme sahiptir. Kurtarma çalışmalarının başarıya ulaşması için personelin eğitimi, teçhizatlandırılması ile kurtarma sırası ve sonrasındaki çalışmaların (öncelikler, müdahaleler, kurtarma sonrası yapılacak iyileştirmeler) tanımlanması gereklidir. Bunun için kurtarma ve koruma prosedürlerinin dokümanite edilmesi, sorumluların belirlenmesi, koleksiyonların taşınma metotları ve afetlere göre değişkenlik gösterebilecek rehabilitasyon programlarına ilişkin stratejiler geliştirilmelidir (sel afetine maruz kalmış kağıt esaslı bir eser için dondurarak kurutma, vakumla kurutma sistemi gibi tesislerin önceden kurulması ya da bu tesislerin bulunduğu yerler ile uzmanların önceden tespit edilmesi vb.). Yine her afete göre değişiklik gösterebilecek koleksiyonlar arasındaki kurtarma öncelikleri (yangın durumunda organik esaslı eserlerin kurtarılmasına öncelik verilmesi vb.) zamana bağlı olarak belirlenmelidir⁹.

⁸ Taban izolasyonu yapılarak sergilenen/depolanan objeler sarsıntı sonucu devrilerek zarar görme açısından çok düşük risk taşımaktadır. Bu sistemler ivme hareketlerini sönmüleyerek sarsıntıyı minimize etmektedir (Myslimaj, vd., 2003).

⁹ Hollanda'daki Amerongen Kalesi için olası bir yangının ardından yapılacak tahliyeye yönelik detaylı bir plan hazırlanmıştır. Plan için yerel itfaiye yetkilileriyle irtibata geçilmiş; yangın söndürme araç ve malzemelerinin tedarik edilmesi, su temini, periyodik tatbikatlar konusunda işbirliğine gidilmiş, 5 dakikalık, 15 dakikalık ve 30

İşveren/İşveren vekilinin görevlendirmesiyle Acil Durum Koordinatörü/İş Güvenliği Uzmanının rehberliğinde, müze/kütüphane çalışanları arasından seçilecek ekip ile yapılacak planlama çalışmalarında; acil durum ya da afetin mesai saatlerinde ya da gece/tatil günlerinde meydana gelme olasılığına karşı ayrı ayrı senaryo çalışmaları yapılmalı, tahliye yolları, kat planları belirlenmeli, uyarıcı bilgilendirici işaretlemeler olay meydana gelmeden önce konulmalı, acil kurtarma ekipleri aktive edilmeli, bu ekiplerin periyodik tatbikat yapmaları sağlanmalı, risk transferi (bina ve eserlerle ilgili risklerin sigortalarının yaptırılarak uluslararası sigorta ve reasürans piyasalarına transfer edilmesi) yapılmalı ve eserlerin kurtarılmasından sonra hasar görmüş esere yönelik restorasyonun irtibatının sağlanması gereklidir. Müdahale üç temel adımı içerir:

- Önceden belirlenen ekip ile afete müdahale etmek,
- Hasarın kapsamını değerlendirmek,
- Hizmet ve koleksiyonlara yönelik iyileştirme çalışmalarına başlamak (Kahn, 2012: 3).

Acil durum planlarında olası bir acil durum/afet sırasında eserlerin daha da fazla zarar görmesini engelleyecek tüm tedbirler (yangın, deprem, sel, sabotaj, patlama, hırsızlığa vb. yönelik) ve bunları yerine getirecek sorumlular, tahliye ve toplanma alanları yer almalıdır¹⁰. Olay sonrası hazırlanacak formların (esere ait olay raporu, binaya ait olay raporu vb.) doldurularak tutanak altına alınması envanter çalışmalarına ışık tutacaktır. Olay sonrası koleksiyonların doğru paketlenmesi, envanterlenmesi, taşınması, çevresel koşullarının izlenmesi (bağıl nem, sıcaklık vb.), koleksiyonların bulunduğu yerdeki güvenliğin sağlanması önemlidir.

Acil durum planlamasında paydaş olarak çalışılan kurumlar ile acil durum servisleri (kolluk kuvvetleri, itfaiye, ambulans vb.) irtibat telefonları ve bu kurumlardaki iletişim kurulacak kişilerin de önceden belirlenmesi gereklidir.

Tahliye koridorlarında tahliye yolunu engelleyebilecek ağır objelerin konumlarına dikkat edilmeli, yangın söndürme cihazları kat genelinde homojen olarak dağıtılmalıdır. Duman, ısı dedektörleri, alarm sistemleri, yangına müdahale sistemleri (otomatik şemsiyeleme, gazlı sistem vb.) ile bunları çalıştırıp kapatacak butonların çeşitli yerlere konuşlandırılması, yangın söndürücüler ve yangın dolaplarının tesisi, acil durum telefonları ile kat planlarının görünür yerlere asılması, acil çıkışların belirlenmesi ve işaretlenmesi

dakikalık sürelerle göre hangi objelerin tahliye edileceğine dair tahliye öncelikli planlar hazırlanmıştır (Stovel,1998:38).

¹⁰ Yangın sırasında yangının büyümemesi için yangın duvarı, alternatif su kaynaklarının hazırlanması, duvarların toksik olmayan boya ile ve yangına en az 90 dakika dayanacak malzeme ile kaplanması (Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmelik), kağıt eserlerin ahşap yerine yangına daha dayanıklı metal raflarda saklanması, yangın söndürme ekipmanının önceden hazırlanması, gaz kaynaklarının kapatılması, yangının hızını artıracak tozlu ortamların önceden temizlenmesi alınabilecek tedbirlerden bazılarıdır. Su hasarlarında ise eğer dış ortamdan geliyorsa yine önceden kum torbalarının hazırlanması, eserlerin zemin seviyesinden daha yüksek seviyelere taşınması; iç ortamdan geliyorsa su sızıntısının kaynağının tespit edilerek ana vanaların kapatılması ve bunun için vana sistemlerinin yerlerinin önceden belirlenmesi, eserleri önceden tanımlanmış kuru ve güvenli yerlere içine pek çok eser alan taşıyıcılarla hızlı bir şekilde nakletme, eşik gibi engellerin önceden kaldırılması gibi acil durumlarda olası kayıpları en aza indirmek için planlama yapılmalıdır.

çalışmaları yürütülmelidir. Depoların kapıları yangında hasar görmeyecek ve dışarıya doğru açılacak şekilde tasarlanmalıdır.

Bir afet/acil durumda hasar gören koleksiyonlar için öncelikle hasar tespiti gereklidir. Bu tespit, hasarın derecesi ve sınıflandırılması yapılmalıdır. Sudan hasar görmüş koleksiyonlardan, ıslak ve kuru durumda bulunanların kesinlikle aynı muhafaza kapılarında saklanmaması sağlanmalıdır. Bunlar, plastik kaplarda ayrı ayrı sınıflandırılmalıdır. Eserlerde küflenmenin önlenmesi için ıslak durumda bulunan (48-72 saat içinde kurumayan) koleksiyonların dondurulması, stabil halde korunmalarını sağlayacaktır (<http://library.wustl.edu> 2011). Zira ıslanma ile kitap ciltleri ayrılabilir, renk değişimleri, kabarma ve deformasyon etkileri ile bozulmalar olabilir, yazma eserlerdeki mürekkepler akabilir. Suya maruz kalmış halılar ve diğer nem kaynakları iç ortamlardan uzaklaştırılmalıdır. Koleksiyonların olası bir hasardan önce hazırlanacak dijital veri tabanlarında; eserin boyutları, fotoğrafı, yazarı/sanatçısı, tarihi/dönemi, önceden geçirmiş olduğu restorasyonlar gibi kimlik/teknik bilgileri yer almalıdır. Özellikle yıkıcı afet durumlarında koleksiyonların ciddi hasarı ya da tamamen yok olması söz konusu olmaktadır. Bu tür dijital arşivler, eserlerin restorasyonlarında ve replikalarının hazırlanmasında çok yardımcı olmaktadır. Acil durum ortamından kurtarılabilen koleksiyonlarla ilgili olarak; korunarak gelecek kuşakların istifadesine sunulması amacıyla üniversiteler ve devlet kurumları tarafından çalışmalar sürdürülmektedir¹¹. Kompakt diskler, kasetler, plaklar, negatifler, fotoğraflar, mikrofilm el yazmaları, deri içerikli eserler, haritalar ve planlar, gazeteler, resimler, karikatürler, posterler ile diğer kütüphane ve arşiv malzemeleri için koruma koşulları ve acil durum prosedürleri hazırlanmalıdır. Acil durum hazırlık ve müdahale planlarında; acil durum prosedürlerinin yanında, acil müdahaleye yönelik tedarik listesi, kurtarma öncelikleri, konservasyon uzmanlarının listesi, gönüllü çalışanların listesi, acil durum bölgesinin dışında depolanmış malzemeler yer alır (Adcock, 1998: 17).

Acil Durum Yöneticisi/İş Güvenliği Uzmanı hazırlayacağı kontrol formlarında çevresel faktörler ile operasyonel süreçte aksayan yönlerin anlaşılmasını sağlayan açıklamalar yapılmalıdır. Yine hazırlanacak tatbikat raporlarında hangi ekiplerin zayıf kaldığı ve kurtarma çalışmalarındaki genel başarı/başarısızlık durumu belirtilmelidir.

TARTIŞMA

Müze, kütüphane ve arşiv binalarına yönelik hazırlanacak risk azaltma planları ile acil durum planları hem çalışan, ziyaretçi ve kullanıcı odaklı, hem de bina ve koleksiyon odaklı olmalıdır. Bunun için proaktif yaklaşımla hazırlanacak planlarda olası meydana gelebilecek can ve mal kayıplarının minimize edilmesi ya da tamamen ortadan kaldırılması amaçlanmalıdır. Yapılacak senaryo çalışmalarının oluşabilecek en kötü duruma göre hazırlanması, acil durum ekiplerinin bu yönde oluşturulması, teçhizatlandırılması ve

¹¹ Mali Timbuktu'daki savaş ortamında hasar gören veya tamamen yakılarak yok edilen (yaklaşık 10.000 eser yakılmıştır) el yazması eserlerden kurtarılabilenlere yönelik Avrupa'da çeşitli ülkelerde dijital arşiv çalışmaları yapılmaktadır (The Cooperative Africana Materials Project (CAMP)- NUIT A&Rt Northwestern University). TİKA, Türkiye Yazma Eserler Başkanlığı ve Timbuktu'da bulunan Ahmed Baba Yüksek Öğretim ve İslam Araştırmaları Enstitüsü arasındaki protokolle, kurtarılabilen el yazması eserler üzerinde rehabilitasyon ve dijitalleştirme çalışmaları yapılacaktır.

eğitilmesi; acil durum yönetimin başarısını da beraberinde getirecektir. Bu açıdan; planlama çalışmalarının, afet ve acil durumların üstesinden gelinmesinde anahtar rol oynadığı açıktır.

Müze objeleri, kütüphane ve arşiv malzemesi gibi koleksiyonlar içeren kurumların 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu kapsamında ne derece hazırlıklı oldukları, konu ile ilgili raporlama ve dokümantasyon çalışmalarına, eğitim ve periyodik tatbikatlara ne derece önem verdikleri sorgulanmalıdır.

Risk değerlendirme çalışmaları kapsamında tehlike kaynakları ile risk analizlerini yapmayan ve acil durum planları bulunmayan kurumlara ivedi olarak Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın koordinasyonu ile gerekli uzman desteği sağlanmalıdır. Her müze, kütüphane ve arşiv binasında bir İş Sağlığı ve Güvenliği Uzmanının bulundurulması sağlanmalıdır. Risklere karşı her türlü önleyici ve sınırlandırıcı tedbirlerin alınmalıdır.

SONUÇ

Müze, kütüphane ve arşiv binalarında başta insan öncelikli olmak üzere koleksiyonların kurtarılmasına yönelik acil durum planlarının hazırlanması önemlidir. Bu planlar bireysel ya da bölgesel korunmayı değil toplu korunmayı esas almalıdır. Ülkemizde de Avrupa Birliği Uyum sürecinde hazırlanan 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ve ilgili mevzuat gereği tüm kurum ve kuruluşlarda bu tür risk değerlendirme çalışmaları ile acil durum planlarının hazırlanması zorunlu hale gelmiştir. Bu acil durum planları hem yapısal hem de yapısal olmayan elemanlardan kaynaklı risklere karşı hızlı ve etkin müdahale içermelidir.

Müze, kütüphane ve arşiv binalarında yapısal olmayan risklerin analizinde objelerin devrilme riski, tavan malzemelerinin düşme riski, yangın riski, montajdan kaynaklanan bağlantıların iyi yapılmaması ciddi riskler oluşturmaktadır. Vitrin ve pencere camlarının kırılması ile oluşabilecek hasarlara yönelik; pencere camlarına film takılması, güvenlik ve deprem anında dağılıp hasar vermemesi açısından önemlidir. Bununla beraber camlara film uygulaması, güneş ışığı kaynaklı hasarlara karşı koleksiyonları koruyacaktır.

Binalarda iklimlendirme cihazları ve kablolama, asma tavan, yangın söndürme boruları ve teçhizatları, sıhhi tesisat boruları ve aydınlatma sistemi bağlantıları nedeniyle boru ve kablo sistemlerinden kaynaklanan riskler de göz ardı edilmemelidir. Bağlantı yerleri ve montaj kaynaklı risklerin önüne geçilmesi için müze, kütüphane ve arşiv binalarındaki tüm boru sistemleri periyodik olarak gözden geçirilmelidir. İklimlendirme, ısıtma ve jeneratör merkezinde yangın ve deprem risklerine karşı ek önlemler alınmalıdır.

Yapısı nedeniyle hasar görebilir nitelikte bulunan objeler ile koleksiyonların bulunduğu vitrin/dolaplara yönelik sismik izolasyon zorunluluğu ön plana çıkmaktadır. Yapısal olmayan yapı elemanlarının olası bir afetteki hasarı çevresindeki insanlar ve nesnelere için tehdit oluşturacaktır. Sergileme/okuma salonları ve depolama alanlarındaki her türlü afete karşı düşük maliyetli modern tekniklerin kullanılması için gerekli uzman desteği sağlanmalıdır.

Binalarda yangının yayılmasını önlemek amacıyla gerekli yapısal tasarımlar yapılmalı (yangın kompartımanları, yangın bölmeleri vb.), alternatif su kaynakları önceden hazırlanmalıdır. Anahtar alanlar (sergileme/okuma salonları ve depolama alanları) ile

Haziran 2015 Cilt: 17 Sayı: 1 (1-12)

tahliye koridorları yangına dirençli toksik olmayan boya ile boyanmalı, zemin malzemesi olarak kaymayan malzeme seçilmelidir. Eserler taşınırken özellikle salon ve oda girişlerindeki eşiklerin kaldırılması da düşme riskini azaltacaktır. Olası bir tahliye anında da bu önlem hem insanlar hem de koleksiyonlar açısından faydalı olacaktır.

Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmelik'te özellikle müze, kütüphane ve arşiv binaları için yangın önlemleri standartlarının geliştirilerek, alınacak önlemler artırılmalıdır. Tüm bu çalışmalarda amaç; koruma bilincinin toplumun her kesimine yayılması sağlanarak, olası risklerin vereceği tahribatın en aza indirilmesi olmalıdır. Kamuya hizmet veren bu binaların, bir afet sonrası en kısa sürede tekrar eski operasyonel faaliyetlerine devam etmeleri sağlanmalıdır. Koleksiyonlardan sorumlu kuratör, restoratör, müze-kütüphane-arşiv uzmanları ile iş sağlığı güvenliği uzmanları olası bir afet/acil durumda eserlerin kurtarılmasına yönelik fiziksel müdahaleye imkân sağlayacak finansal desteğe ihtiyaç duyar. Bu nedenle sadece ulusal düzeyde değil, uluslararası düzeyde de girişimlerde bulunularak kurumlar arası işbirlikleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Adcock E., (1998). IFLA Principles for the Care and Handling of Library Material, International Federation of Library Associations and Institutions Core Programme on Preservation and Conservation and Council on Library and Information Resources.

AFAD (2011). Depreme Karşı Yapısal Olmayan Risklerin Azaltılması. <https://www.afad.gov.tr/Dokuman/TR/18-2012092815547-yapisalolmayanriskler.pdf> (01.07.2014).

AFAD-İstanbul (2009). Sağlık Kuruluşları İçin Afet Acil Yardım Planlama Rehberi. <http://www.guvenliyasam.org/contents/pdf/Saglik-Kuruluslari-icin-Afet-Acil-Yardim-Planlama-Rehberi.pdf> (25.06.2014).

Balkır, G., (2007). Mimarların Afet Sonrasında Yaşadığı Adil Yargılanma Sorunları, TMMOB Afet Sempozyumu, Ankara.

Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmelik (2007). Resmi Gazete 19 Aralık 2007 Sayı : 26735, Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Resmi Gazete 9 Eylül 2009 Sayı : 27344.

Boğaziçi Üniversitesi -YOTA (2005). Yapısal Olmayan Tehlikelerin Azaltılması El Kitabı. Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi Deprem Araştırmaları Enstitüsü Afetlere Hazırlık Eğitim Birimi Yayını.

Dewe, M., (2012). Planning Public Library Buildings: Concepts and Issues for the Librarian, Ashgate Publishing.

Dijital Arşiv Projeleri: TİKA ve Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Projesi: <http://www.yek.gov.tr/mali-timbuktu-el-yazmalari-s181.html>, CAMP Projesi: <http://www-apps.crl.edu/areastudies/CAMP/collections/timbuktu.htm> (21.06.2014).

Elgin, G., (2007). İstanbul Sismik Riskin Azaltılması Ve Acil Durum Hazırlık Projesi (İSMEP) Altıncı Ulusal Deprem Mühendisliği Konferansı, 16-20 Ekim 2007, İstanbul.

FEMA, (2001). FEMA E-74 6: Seismic Protection of Nonstructural Components <http://www.fema.gov/earthquake/fema-e-74-reducing-risks-nonstructural-earthquake-damage-10> (15.06.2014).

Fierro, E., Freeman, S., Perry, C., (1994). A Practical Guide, Reducing the Risks of Nonstructural Earthquake Damage, FEMA.

IBHS - Institute for Business & Home Safety, (1999). Is Your Home Protected From Earthquakes? http://www.sjgov.org/oes/PDF/survival/NonStructural_Mitigation2.pdf (18.06.2014)

İş Sağlığı ve Güvenliği Risk Değerlendirmesi Yönetmeliği (2012). Resmi Gazete, 29 Aralık 2012, Sayı: 28512.

Kahn Miriam B., (2012). Disaster Response and Planning for Libraries, American Library Association.

Karasar, N. (2014) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın, 26. Baskı.

Myslimaj, B., Gamble, S., Chin-Quee, D., Davies, A., and Breukelman, B., (2003). Base Isolation Technologies For Seismic Protection Of Museum Artifacts. The 2003 IAMFA Annual Conference in San Francisco, California.

Stovel, H., (1998). Case Study: Evacuation Plan, Amerongen Castle, Netherlands, Risk Preparedness: A Management Manuel for World Cultural Heritage, ICCROM, Roma

Washington University Libraries Emergency Procedures Plan, (2011). http://library.wustl.edu/units/preservation/EPP_march_publicversion.pdf (25.07.2014)

Yoshimitsu SHIOZAKI vd.,(2006). Büyük Hanşin Depremi'nden Alınan Dersler, Okumura, H.: Deprem Etkilediği Alanlardaki Tarihi Mirası Koruma Çalışmaları, Japonca'dan İngilizce'ye Tercüme Eden: Reiko WATANABE, İngilizce'den Türkçe'ye Tercüme Eden: İstanbul Büyükşehir Belediyesi, İBB AKOM Yayınları.

ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN YAŞAM KALİTESİNİN İNCELENMESİ*

Harun CANARSLAN**
Emine AHMETOĞLU***

ÖZET

Bu araştırmada, engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin incelenmesi ve yaşam kalitelerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, Edirne il merkezinde özel eğitim-rehabilitasyon programlarına devam eden engelli çocukların anne ve babaları olmak üzere toplam 311 ebeveyn dahil edilmiştir. Araştırmada, aile bireyleri ile engelli çocuk hakkındaki bazı demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ve ailenin yaşam kalitesini belirlemek için “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu (WHOQOL-Bref)” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel analizinde grup sayısı iki ise t testi, üç ya da daha fazla ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ortalama puanlar arasındaki farkı belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS-17 paket programında çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesi alanlarındaki puan ortalamaları; bedensel alanda $[13.67 \pm 2.92]$, ruhsal alanda $[13.35 \pm 2.94]$, sosyal alanda $[13.04 \pm 3.56]$ ve çevresel alanda $[12.49 \pm 2.66]$ bulunmuştur. Ayrıca anne baba olma durumu, ailenin ekonomik düzeyi, ailede kendilerine destek olan kişi(ler) olup olmaması ve ailenin engelli çocuğundan dolayı bakım ücreti/aylık alıp almaması WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin tüm boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Engelli Çocuk Ailesi, Yaşam Kalitesi, Engellilik

RESEARCH ON QUALITY OF LIFE OF PARENTS HAVING DISABLED CHILDREN

ABSTRACT

The aim of this study is to research the quality of life of families having disabled children and to determine the factors that affect quality of their lives. A total of 311 parents with disabled children who attend special education-rehabilitation programs in Edirne were included in this study. In the study, “Demographic Information Form”, which was prepared by the researchers, was used to receive some demographic information about disabled children and their families. “The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL-Bref)” was another scale used in the study in order to measure the quality of life of parents.

* Bu araştırma Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (TÜBAP) tarafından desteklenen 2012-161 Nolu projeden üretilmiştir.

** Sosyal Hizmet Uzmanı, Trakya Üniversitesi Armağan Dönertaş Engelli Çocuklar Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, haruncanarslan@trakya.edu.tr

*** Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD, emineahmetoglu@trakya.edu.tr

T- Test (if the groups are two) and One-way Anova (if the groups are three or more) were used in the analysis of the data collected under the SPSS-17 program. In order to find the differences between data, LSD Test was used.

The results show that the average total scores of life quality of parents having disabled students is found in different fields such as physical field [13.67 ± 2.92], mental field [13.35 ± 2.94], social field [13.04 ± 3.56], and environmental field [12.49 ± 2.66]. Moreover, all dimensions, that are being a parent, being paid fee on account of having disabled children, being supported by someone in the family and the family's level of income, of the scale named WHOQOL-Bref are found significantly important.

Keywords: Parents having disabled children, quality of life, disability.

1. GİRİŞ

Yaşam kalitesi ile “engelli” olan çocuk ailelerine yönelik politikalar ve uygulamalar arasında bir bağ oluşturma çabası özel eğitim anlayışında yeni bir paradigmadır. Normal gelişim gösteren bireylerin ailelerinin genel yaşam kalitesi değişkenleri, herhangi bir engelli türünü sergileyen çocuk aileleri için de geçerlidir. Ancak finansal yeterlik ve sosyokültürel değerler gibi ailenin genel görünümünü etkileyen faktörler dışında “engelin” ailenin yaşam kalitesi üzerinde belirgin bir etkisinden söz edilebilir (Meral, 2011: 4).

Engelli bir çocuğa sahip olmak aile üyelerinin yaşamlarını, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ebeveynlerin görev ve aktivitelerinin, finans kaynaklarının ve yeni gelen bu bireyin ihtiyaçları ile başa çıkabilmek adına tüm davranışlarının yeniden düzenlenmesini gerektirir (Werth ve Oseroff, 1987; Akt: Küçükler, 1993: 23-29; Buz, 2003: 55; Soresi, Nota ve Ferrari, 2007: 248-251; Akandere, Acar ve Baştuğ, 2009: 23-32). Engelli çocuk ailelerinde kaygı, depresyon, duygusal sıkıntı, düşük benlik saygısı, stres gibi sağlık sorunları normal çocuğa sahip ailelere oranla daha ileri boyuttadır (Pelchat, Jocelyn ve Nicole, 1999: 465-477; Hastings ve Brown, 2002: 222-232). Kaygı, depresyon ve stresle birlikte değişen duygu durumu, bireyin yaşam doyumunu düşürmekte ve yaşam kalitesini etkilemektedir (Aysan ve Özben, 2007: 1-6).

Yaşam kalitesi kavramı, bireyin kendi yaşamını değerlendirmesine dayanan öznel algı, duygu ve biliş süreçlerinin bir bütünü olarak tanımlanırken, bireysel iyilik durumunun bir anlatımıdır ve yaşamın çeşitli yönlerine ilişkin öznel doyum ifadelerini kapsar. Yaşam kalitesi skalası psikolojik sağlık, genel sağlık ve yaşamdan memnuniyet, genel sağlık ve yaşam kalitesi, fiziksel sağlık, sosyal alan ve çevre alanı konularında bilgi verir (Çivi, Kutlu ve Çelik, 2011: 248-253).

Yaşam kalitesi konusundaki çalışmaların uzun geçmişine rağmen, çalışmaların çoğunluğu bireysel yaşam kalitesini ölçmeye odaklanmış ve aile yaşam kalitesi kavramı son zamanlarda dikkati çekmiştir (Aydın-Boylu, 2007: 16). Aile düzeyinde sahip olunan yaşam kalitesi; aile üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanması, bir aile olarak

birlikte yaşama, aile bireyleri için anlam taşıyan hedeflere sahip olma ve bunlara ulaşma olarak tanımlanır. Yapılan çeşitli çalışmalar sonucunda aile açısından yaşam kalitesinin belirlenmesinde ortaya konulan kriterler; gelir düzeyi, öğrenim durumu, ailenin temel gelirini sağlayan kişinin çalışma durumu ve çalışma koşulları, gelirin kullanım biçimi, sağlık, gıda tüketimi, ulaşım, konut ve konuta ilişkin olanaklar, dinlenme ve eğlenme faaliyetleridir (Aydiner-Boylu, 2007: 2-3). Yaşam kalitesinin algılanması çocukların gösterdiği farklı güçlüklerden de açık bir şekilde etkilenir (Soresi vd., 2007: 248-251).

Yapılan araştırmalarla engelli bireylerin aile yaşam kalitesi önemli bir alan olarak gelişmektedir (Bertelli, Bianco, Rossi, Scuticchi ve Brown, 2011: 1136-1150). Araştırmacılar, engelli çocukların ebeveynlerinin fiziksel ve zihinsel sorunlara karşı daha savunmasız olduklarını ve daha düşük bir yaşam kalitesine sahip olduklarını öne sürmektedir (Şipoş, Predescu, Mureşan ve Iftene, 2012: 1-18). Yetersizlikten etkilenen bireylere ve onların ailelerine yönelik hizmetlerin inkar edilemez bir hedefi, onların yaşamdan alacakları doyumunu arttırarak yaşam kalitelerini yükseltmektir. Eğitimcilerin ve araştırmacıların temel amaçları, anne babaların engelli çocuklarına daha iyi yardım edebilmeleri için onların hem kendi kişisel yaşamlarından daha çok doyum almalarına hem de çocuklarının kendi yaşamlarından daha çok doyum almalarına yardımcı olmaktır (Milgram ve Atzil, 1988: 415-424).

Engelin, çocuk ve ailesinde neden olduğu fiziksel, ruhsal ve sosyal değişiklikler, bu kişilerin yaşam kalitelerinin tartışılmasına yol açmıştır. Türkiye’de engelli çocuk ailelerinin yaşam kalitelerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır ve var olan araştırmaların (Erdoğanoglu ve Kerem-Günel, 2007: 35-39; Balkanlı, 2008: 1-136; Çam ve Özkan, 2009; Kandemir, 2009: 1-75; Ural, Türe, Akil ve Eser, 2010: 253; Meral, 2011: 1-167; Özyurt, 2011: 1-99; Tunç, 2011: 1-266) sadece bir engel grubunda bulunan engelli çocuk aileleri ile ilgili olduğu, tüm engel gruplarını kapsayacak nitelikteki araştırmaların ise (Aysan ve Özben, 2007: 1-6; Bumin, Günal ve Tükel, 2008: 6-11; Zincir, Özkan, Kaya-Erten ve Kahraman, 2010: 220) sayıca yetersiz olduğu görülmüştür.

Bu nedenlerle tüm engel gruplarını kapsayacak şekilde planlanan araştırma ile engelli çocuğu olan ailelerin yaşam kalitelerinin nasıl ve hangi alanlarda etkilendiğinin belirlenerek engelli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları psikolojik ve sosyal sorunlar için etkili çözümler üretilebileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra engelli çocuklar ve aileleri için sunulacak yasal düzenlemeler, sosyal hizmetler, eğitim hizmetleri vb. alanlarında planlama ve program geliştirme çalışmalarında da rehberlik yapması beklenmektedir. Ayrıca engelli çocuk ve ailesinin yaşam kalitesinin yükselmesi, engelli çocuğun rehabilitasyonunda çok önemli rol üstlenen ailelerin çocukları ile daha etkin ilgilenebilmelerini mümkün kılabilir, topluma uyumlarında ve ileriye dönük yaşamlarında olumlu katkılar sağlayabilir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada

anne ve babaların algılarına göre engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin incelenmesi ve yaşam kalitelerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Engelli çocuğu olan ailelerin yaşam kalitelerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, genel tarama modellerinden “ilişkisel tarama” modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Edirne il merkezinde yaşayan ve özel gereksinim alanına yönelik ‘tani’ almış çocuğa sahip aileler oluşturmuştur.

Araştırma örneklemini ise araştırmaya gönüllü olarak katılan, Edirne il merkezinde bulunan MEB’e bağlı engelli çocukların devam ettiği resmi ilköğretim okulları, eğitim uygulama okulları ve iş eğitim merkezleri ile özel özel eğitim-rehabilitasyon kurumları ve Trakya Üniversitesi Armağan Dönertaş Engelli Çocuklar Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde öğrenim gören ve/veya özel eğitim-rehabilitasyon programlarına devam eden engelli çocukların 247 anne ve 64 baba olmak üzere toplam 311 ebeveyninden oluşmaktadır. Araştırmada olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden “seçkisiz örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları;

1) “**Genel Bilgi Formu**”: Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 20 sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen anne-babalar ile engelli çocuğun demografik ve sosyo-ekonomik bilgilerini belirlemeye yöneliktir.

2) “**Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu (WHOQOL-Bref)**”: WHOQOL-100 değerlendirmesinin 26 maddelik bir versiyonudur (Skevington, Lotfy ve O’Connell, 2004: 299-310). Dört boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlar: “Bedensel İyilik”, “Ruhsal İyilik”, “Sosyal İlişkiler” ve “Çevre” boyutlarıdır. Ölçek beşli bir derecelendirmeye (1-5) sahiptir (Sanberk ve Yazgan İnanç, 2009: 92-104). Alan puanları 4-20 arasında ve 0-100 arasında ayrı ayrı hesaplanabilmektedir (The WHOQOL Group, 1998: 1569-1685). Ölçeğe ait bir toplam puan hesaplanmamaktadır, puan yükseldikçe yaşam kalitesinin yükseldiğini gösterir. Soruların son 15 gün dikkate alınarak yanıtlanması istenir. Yanıtlar kişinin yaşadıklarının şiddetini, sıklığını, yaşadıklarına ilişkin yorumunu içermektedir (World Health Organization, 1997: 1-13; Kocaman Yıldırım, Özkan, M., Özkan, S., Özçınar, Güler ve Özmen, 2009: 175-181). Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği Eser ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç-tutarlılık katsayıları oldukça yüksek düzeyde bulunmuştur. En yüksek iç tutarlılık

bedensel alanda (0.83) en düşük iç tutarlılık ise sosyal alanda (0.53) bulunmuştur. Diğer alanlardaki iç tutarlılık değerleri ise; ruhsal alanda 0.66 ve çevresel alanda 0.73'tür. WHOQOL-Bref'in test-tekrar test katsayısı .57 ve .81 arasında değişmektedir (Eser, S.Y., Fidaner, H., Fidaner, C., Elbi, Eser, E. ve Göker, 1999: 5-13; Eser, E., Fidaner, H., Fidaner, C., Eser, S.Y., Elbi ve Göker, 1999: 23-40).

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Yaşam Kalitesi Ölçeği'den (WHOQOL-Bref) ve Genel Bilgi Formundan elde edilen veriler SPSS-17 istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Genel bilgi formundan elde edilen bilgiler frekanslarına ve yüzdelik dağılımlarına göre değerlendirilmiştir.

Araştırmada engelli çocuğa sahip ailelerin ve engelli çocuğun, demografik ve sosyo-ekonomik bilgileri ile "Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu (WHOQOL-Bref)" maddeleri arasında yapılan ilişkiyi karşılaştırmalarda grup sayısı iki ise t testi, üç ya da daha fazla ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ortalama puanlar arasında fark anlamlı bulunduğunda farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için LSD testi yapılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında 247 anne (%79.4) ve 64 baba (%20.6) olmak üzere 311 ebeveynle görüşülmüştür. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %42.1'inin 36-45 yaşları arasında, %51.4'ünün ilkökul mezunu, %91.6'sının evli, %76.8'inin çekirdek aile yapısına sahip, %88.1'inin sosyal güvenceleri olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin %65.0'i ekonomik durumlarını 'orta' olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ailelerin %47.6'sı iki çocukludur, %62.1'i erkek engelli çocuğa, %37.9'u kız engelli çocuğa sahiptirler. Engelli çocuklarının %39.2'si 6-12 yaşları arasında, %44.1'i zihinsel engelli ve %37.9'u orta derecede engellidir. Araştırmaya katılan ailelerin %62.1'i engelli çocuğundan dolayı bakım ücreti/aylık almamakta, %37.9'u ise almaktadır. Ailelerin %67.5'inde kendilerine destek olacak birisi bulunmamaktadır.

Tablo 3.1. WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği alanlarına yönelik ortalama, standart sapma sonuçları

WHOQOL-Bref Alanları	n	\bar{x}	ss
Bedensel Alan & (0-20)	311	13.6702	2.92890
Ruhsal Alan & (0-20)	311	13.3548	2.94798
Sosyal Alan & (0-20)	311	13.0418	3.56738
Çevresel Alan & (0-20)	311	12.4984	2.66019

Tablo 3.1 incelendiğinde bedensel alan, ruhsal alan, sosyal alan ve çevresel alan yaşam kalitesi bölümleri bulunmakta ve puan ortalamaları 12.49 ± 2.66 ile

13.67 ± 2.92 arasında değişiklik göstermektedir. Bu sonuç Chou, Lin, Chang ve Schalock (2007: 200-210)'un Tayvan'daki zihinsel engelli yetişkinlerin aile içi hasta bakıcılarının yaşam kalitesini inceledikleri çalışmaları [12.0 – 13.5], Jin-Ding, Jung, Chia-Feng, Shang-Wei, Lan-Ping, Ching-Hui, Mei-Hua, Sheng-Ru, Cordia, ve Jia-Ling (2009: 1448-1458)'in birlikte gerçekleştirdikleri Tayvan'daki zihinsel engelli çocuk ve ergenlerin bakım sağlayıcılarındaki yaşam kalitesini ve yaşam kalitesine etkisi olan faktörleri inceledikleri çalışmaları [12.2 – 13.7] ve Tunç (2011: 116)'un yapmış olduğu zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin yaşam kalitesini etkileyen etmenleri incelediği araştırma [12.9 – 13.6] ile benzerlik göstermektedir. Tabloda, ortalama değer açısından bedensel alanın [13.67 ± 2.92] en yüksek, çevresel alanın ise [12.49 ± 2.66] en düşük puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Chou vd. (2007: 200-210)'nin birlikte gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonucunda da ortalama değer için “fiziksel” faktör [13.59 ± 2.59] en yüksek iken “çevresel” faktör [12.09 ± 2.15] en düşük bulunmuştur. Bedensel alanda elde edilen bulgu, Balkanlı (2008: 70)'nın otistik çocuğu olan ve olmayan annelerde yaşam kalitesi, yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı araştırmasından elde edilen bulgu [bedensel alan 13.64 ± 2.94] ile paralellik göstermektedir. Meral (2011: 75)'in yapmış olduğu araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi [91.26 ± 17.57] ve alt alan algıları [aile etkileşimi 23.42 ± 4.82; ebeveynlik 23.08 ± 4.82; duygusal yeterlik 13.29 ± 3.68; fiziksel/materyal/finansal yeterlik 16.45 ± 4.72; yetersizliğe ilişkin destek 14.99 ± 3.34] ortalamasının üzerinde bulunmuştur.

Yine benzer şekilde Shun-Yao Ho (2005; Akt: Meral, 2011: 44-45)'nin yapmış olduğu araştırmada, zihinsel/gelişimsel yetersizliği ve otistik bozukluğu olan çocuğa sahip Amerika'da yaşayan göçmen Çinli ailelerin aile yaşam kalitesi algıları ortalamasının üzerinde (3.64) bulunmuştur. Alt alanlar içerisinde en yüksek algı fiziksel/materyal yeterlik (3.88) alt alanındadır.

Jin-Ding vd. (2009: 1448-1458) birlikte gerçekleştirdikleri çalışmalarında Tayvan'daki zihinsel engelli çocuk ve ergenlerin bakım sağlayıcılarının muhtemelen stres, sağlık ve hane halkı geliri faktörleri kombinasyonunun etkisi ile genel nüfusa göre daha düşük ancak Tayvan'daki yetişkin zihinsel engellilerin bakım sağlayıcılarından biraz daha yüksek WHOQOL-Bref skorları [fiziksel iyilik 13.71 ± 2.35, psikolojik iyilik 12.21 ± 2.55, sosyal ilişki 12.99 ± 2.43 ve çevre 12.32 ± 2.38] aldığını bulmuşlardır.

Bertelli vd. (2011: 1136-1150) birlikte gerçekleştirdikleri zihinsel engelli bireyler ve onların aile üyelerinin yaşam kalitesi skorları arasındaki ilişkiyi saptamak istedikleri araştırmaları sonucunda aile yaşam kalitesi oranlarının genel olarak düşük (2.49 - 3.56) olduğunu bulmuşlardır.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan anne babaların WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları

WHOQOL-Bref Alanları	Ebeveyn	n	$\bar{x} \pm s$	Sd	t	p
Bedensel Alan & (0-20)	Anne	247	13.35±2.84	309	-3.86	.000***
	Baba	64	14.90±2.92			
Ruhsal Alan & (0-20)	Anne	247	12.98±2.83	309	-4.48	.000***
	Baba	64	14.78±2.94			
Sosyal Alan & (0-20)	Anne	247	12.74±3.54	309	-2.92	.004**
	Baba	64	14.18±3.46			
Çevresel Alan & (0-20)	Anne	247	12.24±2.54	309	-3.36	.001***
	Baba	64	13.47±2.88			

** p<0.01

*** p<0.001

Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan anne babaların WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın bedensel (t(309)=-3.86; p<0.001), ruhsal (t(309)=-4.48; p<0.001), sosyal (t(309)=-2.92; p<0.01) ve çevresel alanlarda (t(309)=-3.36; p<0.001) babaların lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre babaların WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının tüm alanlarda annelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, tüm alanlarda anneler yaşam kalitelerini, babalara göre daha olumsuz olarak değerlendirmişlerdir.

Ülkemiz sosyo-kültürel yapısında engelli çocuğun bakımını üstlenme, onunla ilgili sorumlulukları yüklenme, onun özel eğitimi ve rehabilitasyonu ile ilgilenme vb. zorunluluklar genellikle annelere düşmektedir. Annenin, engelli çocuğun doğumundan itibaren bu gibi görevleri üstlenmesinin, onunla babadan daha çok vakit geçirmesinin ve bu süreçte de genellikle yalnız kalmasının bedensel, ruhsal, sosyal ve çevresel yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde engelli çocuğa sahip ailelerde çocuğun bakımına yönelik sorumluluğun büyük bir kısmını anneler üstlendiği için, annelerin sahip oldukları diğer rollerden vazgeçtikleri, sosyal aktivitelere katılım ve sosyal yaşamlarında azalma olduğunu göstermektedir (Duygun ve Sezgin, 2003: 37-52; Ergüner-Tekinalp ve Akkök, 2004: 257-269). Engelli çocuğu olan annenin çocuğu ile beraberliği doğumla başlayıp ömür boyu süren bir beraberliktir. Engelli çocuğu olmak babaya göre anneyi daha çok etkilemektedir. Engelli çocuğu olan babaların, genelde çocukla ilgilenmede annelerden daha az fonksiyonel oldukları, annelerin daha fazla zaman ve enerji harcadıkları belirtilmektedir (Aysan ve Özben, 2007: 1-6).

Araştırmada ulaşılan bulgu, Coşkun'un (2005:27) araştırması ile paralel bulunmuştur. Coşkun (2005)'un yapmış olduğu araştırmada epilepsili çocuğa sahip anne babaların, tüm yaşam kalitesi alanlarından aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılmasında annelerin puan ortalamalarının babalara göre düşük olduğu, uyku

ve sosyal ilişkiler, iş performansı alanları dışındaki tüm alanlarda istatistiksel olarak farkın önemli olduğu, annelerin yaşam kalitelerinin babalara göre daha fazla etkilendiği bulunmuştur.

Mugno, Ruta, D'Arrigo, ve Mazzone, (2007: 1-9) birlikte gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, sağlıklı çocuklara sahip aileler ile karşılaştırıldığında yaygın gelişimsel bozukluğu grubunda olan aileler, fiziksel aktivitede, sosyal ilişkilerdeki bozukluklar ile genel olarak yaşam kaliteleri ve sağlıklarında kötüye gitme rapor etmişlerdir.

Bumin, Günal ve Tükel, (2008: 6-11) özürlü çocukların annelerinde anksiyete, depresyon ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarının sonucunda özürlü çocukların annelerinde önemli derecede anksiyete ve depresyon olduğunu, depresyon ve anksiyete düzeyinin artmasının annelerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediğini bulmuşlardır.

Ural, Türe, Akil ve Eser (2010: 253)'in birlikte gerçekleştirmiş oldukları çalışmada spina bifidalı olgulara bakım veren anneler, sağlıklı kontrollere bakım veren annelere göre WHOQOL çevre boyutunda daha düşük puan almıştır. Bedensel boyutta spina bifidalı hastaların annelerinin puanları daha düşük bulunmuştur ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 3.3. Araştırmaya katılan ailelerin, kendilerine destek olan kişilerin olup olmamasına göre WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları

WHOQOL-Bref Alanları	Destek Olan	n	$\bar{x} \pm s$	Sd	t	p
Bedensel Alan & (0-20)	Var	102	14.41±2.58	309	-3.17	.002**
	Yok	209	13.30±3.02			
Ruhsal Alan & (0-20)	Var	102	14.18±2.56	309	-3.52	.000***
	Yok	209	12.95±3.04			
Sosyal Alan & (0-20)	Var	102	13.80±3.12	309	-2.65	.008**
	Yok	209	12.67±3.71			
Çevresel Alan & (0-20)	Var	102	13.25±2.44	309	-3.54	.000***
	Yok	209	12.13±2.68			

** p<0.01

*** p<0.001

Tablo 3.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan ailelerin kendilerine destek olan kişilerin olup olmamasına göre WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın bedensel (t(309)=-3.17; p<0.01), ruhsal alanda (t(309)=-3.52; p<0.001), sosyal (t(309)=-2.65; p<0.01) ve çevresel alanlarda (t(309)=-3.54; p<0.001) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre kendilerine destek olan kişi(ler) bulunan ailelerin tüm alanlarda yaşam kalitesinin kendilerine destek olan kişi(ler) bulunmayan ailelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Engelli bir çocuğa sahip olmak, ailesi için duygusal bir yük ve stres yaratan uzun süreli bir süreç olarak değerlendirilebilir. Anne babalar, yoğun ve stresli geçen uzun süreli bu yaşam deneyiminde engelli çocuğun bakımı, temel ihtiyaçlarının karşılanması, eğitim ve rehabilitasyonunda zaman zaman yetersiz kalabilir, başa çıkma stratejileri tıkanabilir, çeşitli duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayabilir. Böyle bir durum engelli çocuğun bakımını da güçleştirir. Bu nedenle ailelerin bu uzun süreçte desteklenmesi önemlidir. Aile, alanında uzman profesyonel bir ekip tarafından desteklenebileceği gibi bazen ailedeki diğer normal kardeşler, anneanne/babaanne ve dedeler, akrabalar, komşular ve ailenin maddi olanakları yeterliyse engelli çocuğun özel bakıcısı da aile için destek mekanizmaları olabilir. Bu destek mekanizmaları sayesinde anne babaların stresi azalabilir, zorlandıkları konularda yaşadıkları güçlüklerle daha iyi baş edebilirler, kendilerine, birbirlerine ve diğer çocuklarına daha fazla zaman ayırabilirler. Kendilerine destek olan kişi(ler) bulunan engelli çocuk ailelerinin tüm alanlarda yaşam kalitesinin bu nedenle yüksek olduğu düşünülmüştür.

Wikler ve Hanusa (1980; Akt: Kaner, 2004: 57) eğer anne babalara yetersizliği olan çocuğun bakım sorumluluğunda kısa süreli de olsa rahatlama olanağı sağlanırsa, anne babaların çocuklarına olumsuz tutumlarının azaldığını bulmuşlardır. Başka araştırmalarda da bakım desteğine bağlı olarak anne babaların fiziksel ve duygusal olarak rahatladıkları, işlevlerinin ve topluma katılımlarının arttığı gözlenmiştir. Ailenin, çocuğun bakımı konusunda yardım alması ya da böyle bir yardıma gereksinim duyduğunda kendisine destek olacak birilerinin olduğunu bilmesi onların hem kendilerine zaman ayırmalarına hem de onları, güç çocuklarıyla baş etmede daha yeterli kılacaktır (Kaner, 2004: 57).

Shun-Yao Ho (2005; Akt: Meral, 2011:92) tarafından yapılan çalışmada uzmanlardan sosyal destek alan ailelerin aile yaşam kalitesi puanlarının, almayan ailelere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Meral (2011: 78)'in gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarını incelediği araştırmasında, annelerin aile yaşam kalitesi ve alt alan algılarının yordanmasında, toplam varyansı en çok açıklayan değişkenin "aile sosyal desteği" olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmaya göre, aile sosyal desteğinin annelerin aile yaşam kalitesi algılarının önemli bir yordayıcısı olduğu ve aile sosyal desteği arttıkça annelerin aile yaşam kalitesi algılarının arttığı söylenebilir.

Tunç (2011: 163)'un yapmış olduğu araştırmada da, her kiminle olursa olsun yaşanan bir sıkıntının anlatılabilmesi, birileriyle paylaşılabilmesi, zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin her alanda yaşam kalitesini yükseltmektedir.

Tablo 3.4. Araştırmaya katılan ailelerin ekonomik düzeylerine göre WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve varyans analizi sonuçları

WHOQOL-Bref Alanları	Ekonomik Düzey	n	$\bar{x} \pm s$	sd	F	p	Anlamlı farklılık
Bedensel A. & (0-20)	İyi	49	15.16±2.58	2-308	9.68	.000***	1>2
	Orta	202	13.57±2.83				1>3
	Kötü	60	12.79±3.09				
	Toplam	311	13.67±2.92				
Ruhsal A. & (0-20)	İyi	49	14.92±2.56	2-308	15.92	.000***	1>2
	Orta	202	13.41±2.77				1>3
	Kötü	60	11.87±3.12				2>3
	Toplam	311	13.35±2.94				
Sosyal A. & (0-20)	İyi	49	14.39±3.44	2-308	8.25	.000***	1>2
	Orta	202	13.11±3.52				1>3
	Kötü	60	11.68±3.37				2>3
	Toplam	311	13.04±3.56				
Çevresel A. & (0-20)	İyi	49	14.65±2.42	2-308	33.71	.000***	1>2
	Orta	202	12.47±2.42				1>3
	Kötü	60	10.83±2.38				2>3
	Toplam	311	12.49±2.66				

*** p<0.001

Tablo 3.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan ailelerin ekonomik düzeylerine göre WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalamalar arasındaki farkın bedensel (F(2-308)=9.68; p<0.001), ruhsal (F(2-308)=15.92; p<0.001), sosyal (F(2-308)=8.25; p<0.001) ve çevresel alanlarda (F(2-308)=33.71; p<0.001) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, engelli çocuğa sahip ailenin yaşam kalitesi, ailenin ekonomik düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu bulguya göre ekonomik düzeyin, ailenin yaşam kalitesinin tüm alanlarına etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Ailelerin ekonomik düzeylerine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre; bedensel alanda, ekonomik düzeyi iyi (\bar{x} =15.16) olan ailelerin ekonomik düzeyi orta (\bar{x} =13.57) ve kötü (\bar{x} =12.79) olanlara göre yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ruhsal alanda, ekonomik düzeyi iyi (\bar{x} =14.92) olan ailelerin ekonomik düzeyi orta (\bar{x} =13.41) ve kötü (\bar{x} =11.87) olanlara göre, ekonomik düzeyi orta (\bar{x} =13.41) olan ailelerin ekonomik düzeyi kötü (\bar{x} =11.87) olanlara göre yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal alanda, ekonomik düzeyi iyi (\bar{x} =14.39) olan ailelerin ekonomik düzeyi orta (\bar{x} =13.11) ve kötü (\bar{x} =11.68) olanlara göre, ekonomik düzeyi orta (\bar{x} =13.11) olan ailelerin ekonomik düzeyi kötü (\bar{x} =11.68) olanlara göre

yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çevresel alanda ise ekonomik düzeyi iyi ($\bar{x}=14.65$) olan ailelerin ekonomik düzeyi orta ($\bar{x}=12.47$) ve kötü ($\bar{x}=10.83$) olanlara göre, ekonomik düzeyi orta ($\bar{x}=12.47$) olan ailelerin ekonomik düzeyi kötü ($\bar{x}=10.83$) olanlara göre yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Engelli çocuğa sahip ailelerin, çocuğun doğumuyla birlikte hastane, bakım, beslenme, yeni düzenlemeler ve ek masraflar olmak üzere mali konulara daha fazla ihtiyaç duydukları, çoğu zaman anne-babalardan birinin (genelde annenin) çocuğun bakımını üstlendiği, diğerinin ise daha çok çalışmak zorunda olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle ekonomik düzeyin iyi olması, sözü edilen konularda aileler için maddi yükü azaltabilir. Aile yaşam kalitesinin belirlenmesinde doğrudan etkisi olduğu düşünülen ekonomik düzeyin aile yaşam kalitesinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgu, Coşkun (2005: 45), Akandere vd. (2009: 27), Özyurt (2011: 61), Hu, Wang ve Fei (2012: 30-34) ve Deveci Şirin (2014: 36) tarafından yapılmış araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

Coşkun (2005: 45)'un yapmış olduğu araştırmada, annelerin ve babaların gelirlerinin giderleri karşılama durumlarına göre yaşam kalitesi alanlarından aldıkları puanların ortalama dağılımlarında; gelirleri giderlerini karşılamayan annelerin fiziksel semptom ve aktivite, iştah, seksüel fonksiyon, tıbbi etkileşim, sosyal ilişkiler ve iş performansı alanlarından aldıkları puan ortalamalarının düşük olduğu bulunmuştur. Babalarda ise; uyku, seksüel fonksiyon, algılama fonksiyonu, tıbbi etkileşim, sosyal ilişkiler ve iş performansı alanlarında, gelirleri giderlerini karşılamayan babaların yaşam kalitesi puanları, karşılayan ve kısmen karşılayanlara göre düşük bulunmuştur.

Akandere vd. (2009: 27)'nin birlikte yapmış oldukları araştırmada babaların umutsuzluk ve yaşam doyum düzeyleri ile gelir durumu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Gelir durumu 3000 TL. ve üzeri olan babaların yaşam doyum puanları, asgari ücret alan ve 1000-1500 TL. olan babaların puanlarından, gelir durumu 1000-1500 TL. ve 2000-2500 TL. olan babaların yaşam doyum puanları, asgari ücret alan babaların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Özyurt (2011: 61)'un yapmış olduğu araştırmada hafif zihinsel engelli çocuğu olan annelerin, "Aile içi etkileşim", "Ebeveynlik" ve "Fiziksel-maddi iyilik" Aile Yaşam Kalitesi alt ölçek puanlarının ailenin gelir durumu açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma grubundaki anlamlı farklılıklar, düşük gelirli aileler ve yüksek gelirli aileler arasındadır. "Aile içi etkileşim" ve "Fiziksel-maddi iyilik" boyutlarında 500 TL. ve altında gelire sahip olduklarını belirten annelerin puanlarının, 1500 TL. ve üstü olarak belirten annelerin puanlarından belirgin biçimde düşük (olumsuz) olduğu görülmüştür.

Hu vd. (2012: 30-34) tarafından yapılan zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip Çinli ailelerin aile yaşam kalitesi algısının belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada aile hane gelirinin aile yaşam kalitesinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Deveci Şirin (2014: 36) çocuğu olan ailelerin algıladıkları aile yaşam kalitesini incelediği araştırmasında, ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe aile üyelerinin aile etkileşimi, duygusal yeterlilik ve finansal refah alanlarında yaşam kalitelerini daha yüksek algıladığı bulgusuna ulaşmıştır.

Tablo 3.5. Araştırmaya katılan ailelerin engelli çocuğundan dolayı bakım ücreti/aylık alıp almama durumuna göre WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları

WHOQOL-Bref Alanları	Bakım Ücreti/Aylık	n	$\bar{x} \pm s$	Sd	t	p
Bedensel Alan & (0-20)	Evet	118	12.87±2.85	309	-3.82	.000***
	Hayır	193	14.15±2.87			
Ruhsal Alan & (0-20)	Evet	118	12.81±2.81	309	-2.55	.011**
	Hayır	193	13.68±2.98			
Sosyal Alan & (0-20)	Evet	118	12.16±3.36	309	-3.43	.001***
	Hayır	193	13.57±3.59			
Çevresel Alan & (0-20)	Evet	118	11.85±3.34	309	-3.39	.001***
	Hayır	193	12.89±2.76			

** p<0.01

*** p<0.001

Tablo 3.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan ailelerin engelli çocuğundan dolayı bakım ücreti/aylık alıp almama durumuna göre WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın bedensel (t(309)=-3.82; p<0.001), ruhsal alanda (t(309)=-2.55; p<0.01), sosyal (t(309)=-3.43; p<0.001) ve çevresel alanlarda (t(309)=-3.39; p<0.001) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre bakım ücreti/aylık almayan ailelerin tüm alanlarda yaşam kalitesinin bakım ücreti/aylık alan ailelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bakım ücreti/aylık alınmasında, Bakıma Muhtaç Özürlülerin Tesbiti ve Bakım Hizmeti Esaslarının Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik ve 2022 sayılı 65 Yaşını Doldurmuş Muhtaç, Güçsüz ve Kimsesiz Türk Vatandaşlarına Aylık Bağlanması Hakkında Kanun hükümleri geçerli olmaktadır. Belirtilen yönetmelik ve kanun hükümlerine göre gerekli koşulları taşımak şartıyla hak kazanan ve engelli çocuğu olan ailelere ya da onları bakmakla yükümlü olan yakınlarına belirlenmiş miktarlarda, belirli sürelerde maddi yardım yapılmaktadır (Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat, 2006: 22-24, 149-157)

Engelli çocuk aileleri, çocuklarının sahip olduğu yetersizlik nedeniyle tıbbi bakım, özel fiziki düzenlemeler, çocuklarının gereksinimi olan araç-gereçler, oyuncaklar ve materyaller ayrıca ev kirası, yiyecek, giyim, iletişim, ulaşım gibi konularda normal çocuğa sahip ailelere göre daha çok maddi zorluklar yaşamaktadırlar (Dyson, 1993: 207-218; Akçemete ve Kargın, 1994: 13-19). Yapılan bir araştırmada

engelli çocuk ailelerinin %81.7'sinin maddi güçlük yaşadığı saptanmıştır (Kahrıman ve Bayat, 2008). Maddi zorluk yaşayan engelli çocuk aileleri, engelli çocuğundan dolayı almaya hak kazandığı bakım ücreti ya da aylığı hem çocuğunun hem de ailesinin temel ihtiyaçlarını karşılamakta kullanmaktadır. Dolayısıyla bakım ücreti/aylık almanın ailenin bedensel, ruhsal, sosyal ve çevresel yaşam kalitesine yansımaması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmada elde edilen bulgu Hıdıroğlu, Lüleci, Karavuş, Teker, Çelik, Özkan, Aktaş, Dovan ve Yiğit (2013: 22-23)'in birlikte gerçekleştirmiş olduğu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Otistik çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunların, aile yükü ve yaşam kalitesi ile ilgili durumların belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada toplam ailesel yük varlığı ile çocuğun hastalığı nedeniyle devletten yardım alınması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak beklenenin tersine devletten yardım alanlarda ailesel yük varlığı daha fazladır. Bunun nedeni geliri giderini karşılamayan katılımcılarda, geliri giderini karşılayan katılımcılara göre SF-36 mental sağlığın daha kötü olmasına dayandırılmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, anne veya babaların algılarına göre engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin incelenmesi ve yaşam kalitelerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda engelli çocuğa sahip anne veya babaların WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puanların çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilecek bulguların özel eğitim alanına katkı sağlayacağı ve engelli çocuk ailelerine yönelik ulusal hizmetlerde (yasal düzenlemeler, sosyal hizmetler ve sosyal yardımlar, eğitim hizmetleri, aile eğitim programları vb.) planlama ve program geliştirme çalışmalarına kaynaklık edebileceği, sonraki süreçte konuya yönelik yapılacak araştırmalara, kuramsal açıdan katkı sağlaması ve uygulayıcılara yol gösterici olması düşünülmüştür.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %79.4'ünü annelerin, %20.6'sını babaların oluşturduğu, ebeveynlerin %42.1'inin 36-45 yaşları arasında, %51.4'ünün ilkökul mezunu, %91.6'sının evli, %76.8'inin çekirdek aile yapısına sahip, %88.1'inin sosyal güvencesi olduğu, %65.0'inin ekonomik durumlarının 'orta', %47.6'sının iki çocuklu, %62.1'inin erkek engelli çocuğa, %37.9'unun kız engelli çocuğa sahip olduğu, engelli çocuklarının %39.2'sinin 6-12 yaşları arasında, %44.1'inin zihinsel engelli ve %37.9'unun orta derecede engelli olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ailelerin %62.1'inin engelli çocuğundan dolayı bakım ücreti/aylık almadığı, %37.9'unun ise aldığı, ailelerin %67.5'inde kendilerine destek olacak birisinin bulunmadığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden almış oldukları puan ortalamalarının 12.49 ± 2.66 ile 13.67 ± 2.92 arasında değişiklik

gösterdiği, ortalama değer açısından bedensel alanın $[13.67 \pm 2.92]$ en yüksek, çevresel alanın ise $[12.49 \pm 2.66]$ en düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarında anne ve babaların algılamalarına göre bedensel, ruhsal, çevresel ($p<0.001$) ve sosyal alanlarda ($p<0.01$) anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Babalar annelere göre tüm alanlarda yaşam kalitesini daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Araştırmaya katılan ailelerin kendilerine destek olan kişilerin olup olmamasına göre WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarında bedensel, sosyal ($p<0.01$), ruhsal ve çevresel ($p<0.001$) alanlarda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kendilerine destek olan kişi(ler) bulunan ailelerin tüm alanlarda yaşam kalitesinin kendilerine destek olan kişi(ler) bulunmayan ailelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ailelerin ekonomik düzeylerinin WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($p<0.001$). Bedensel alanda; ekonomik düzeyi iyi olan ailelerin ekonomik düzeyi orta ve kötü olanlara göre yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ruhsal, sosyal ve çevresel alanlarda; ekonomik düzeyi iyi olan ailelerin ekonomik düzeyi orta ve kötü olanlara göre, ekonomik düzeyi orta olan ailelerin ekonomik düzeyi kötü olanlara göre yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ailelerin WHOQOL-Bref Yaşam Kalitesi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarında, engelli çocuğundan dolayı bakım ücreti/aylık alıp almama durumuna göre ruhsal ($p<0.01$), bedensel, sosyal ve çevresel alanlarda ($p<0.001$) anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bakım ücreti/aylık almayan ailelerin tüm alanlarda yaşam kalitesinin, bakım ücreti/aylık alan ailelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir;

Bu araştırmanın en önemli bulgularından biri, engelli çocuk annelerinin babalara göre tüm alanlarda yaşam kalitesini daha olumsuz olarak değerlendirmeleridir. Anneleri, çocuklarının bakım sorumluluğundan belirli bir süre kurtarmak, sadece kendilerine ayırdıkları kaliteli zamanlar için fırsat yaratmak ve toplumsal yaşama katılımlarını sağlamak, yaşam kalitelerinin yükselmesini ve hayata daha olumlu bakmalarını sağlayabilir. Eğitimli bakıcı kişiler tarafından engelli çocuk annelerine, çocuğunun günlük yaşamında bakım desteği hizmeti verilmeli, sosyal destek sağlanmalı ve bunun devlet tarafından kurumsallaştırılması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

Engelli çocuk ailelerinin yaşam kalitelerinin yükselmesine olumlu yansımaları olacağı düşünülen, ilgili kanun ve yönetmelik hükümlerine göre çocuklarından dolayı ailelere nakdi olarak ödenen bakım ücreti ve aylıkların miktarları daha fazla olmalı,

devlet tarafından günün şartlarına uygun hale getirilmeli ve düzenli olarak arttırılmalıdır.

Çocuğun tanılandığı ve ailenin özel eğitim merkez ve kurumlarına başladığı andan itibaren, alanda çalışan farklı disiplinlerden oluşan uzman bir ekip tarafından, engelli çocuk ailelerinin bedensel, sosyal, ruhsal, çevresel sağlık durumları değerlendirilmeli, izlenmeli, saptanan sorunlar karşısında uygun müdahale yöntemleri geliştirilmeli, gerekli kişi ve kurumların da desteği alınarak sorunlarına çözüm bulunmaya çalışılmalı, aileye psiko-sosyal destek sağlanmalı, rehberlik edilmeli ve yaşam kalitelerinin yükseltilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik olarak araştırmacılara önerilebilir;

Tüm engel gruplarını kapsayan benzer bir çalışma, geniş bir örneklem grubu ile yapılabilir.

Engelli kardeşe sahip olan normal gelişim gösteren kardeşlerin de yaşam kaliteleri incelenebilir.

Engelli torunu olan büyük ebeveynlerin de yaşam kaliteleri incelenebilir.

Özel eğitim merkez ve kurumlarına artık devam etmeyen büyük yaş gruplarında olan engelli bireylerin ve farklı engel gruplarında olan yetişkin engellilerin yaşam kalitelerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akandere, M., Acar, M., Baştuğ, G. “Zihinsel ve Fiziksel Engelli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 22, (2009), 23-32.

Akçamete, G., Kargın, T. “Hizmetiçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi”, *Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 1, C. 4, (1994), 13-19.

Aydiner-Boylu, A. *Ailelerin Yaşam Kalitelerini Etkileyen Bazı Objektif ve Subjektif Göstergelerin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2007.

Aysan, F., Özben, Ş. “Engelli Çocuğu Olan Anne Babaların Yaşam Kalitelerine İlişkin Değişkenlerin İncelenmesi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 22, (2007), 1-6.

Balkanlı, N. *Otistik Çocuğu Olan ve Olmayan Annelerde Yaşam Kalitesi Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul (2008).

Bertelli, M., Bianco, A., Rossi, M., Scuticchio, D., Brown, I. "Relationship between individual quality of life and family quality of life for people with intellectual disability living in Italy", *Journal of Intellectual Disability Research*, Sayı: 55, C. 12, (2011), 1136-1150.

Bumin, G., Günal, A., Tükel, Ş. "Anxiety, depression and quality of life in mothers of disabled children", *S.D.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, Sayı: 15, C. 1, (2008), 6-11.

Buz, S. "Aile Politikalarına Mülteciler Boyutunda Bir Bakış", *Aile ve Toplum*, Sayı: 2, C. 6, (2003), 55.

Chou, Y-C., Lin, L-C., Chang, A-L., Schalock, R.L. "The Quality of Life of Family Caregivers of Adults with Intellectual Disabilities in Taiwan", *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Sayı: 20, (2007), 200-210. doi: 10.1111/j. 1468-3148.2006.00318.x

Coşkun, Y. *Epilepsili Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Yaşam Kalitesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri 2005.

Çam, O., Özkan, Ö. "Otistik Çocuk Sahibi Ailelerin Yaşam Kalitelerinin İncelenmesi", *ÖZ-VERİ Dergisi*, Sayı: 2, C. 6, (2009), [http://www.ozida.gov.tr/default20.aspx?menu=ozveri & sayfa=ov12/ov12mak1](http://www.ozida.gov.tr/default20.aspx?menu=ozveri&sayfa=ov12/ov12mak1) (Erişim Tarihi: 03.01.2013)

Çivi, S., Kutlu, R., Çelik, H.H. "Kanserli hasta yakınlarında depresyon ve yaşam kalitesini etkileyen faktörler", *Gülhane Tıp Dergisi*, Sayı: 4, C. 53 (2011), 248-253.

Deveci Şirin, H. "Ailelerde Sosyo-Demografik-Ekonomik Değişkenlerin Aile Yaşam Kalitesine Etkileri", *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, Sayı: 2, C.1, (2014), 31-46.

Duygun, T., Sezgin, N. "Zihinsel Engelli ve Sağlıklı Çocuk Annelerinde Stres Belirtileri Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Algılanan Sosyal Desteğin Tükenmişlik Düzeyine Olan Etkisi", *Türk Psikoloji Dergisi*, Sayı: 18, C. 52, (2003), 37-52.

Dyson, L. L. "Responce to the presence of a child with disabilities: Parental stress and family functioning over time", *American Journal on Mental Retardation*, Sayı: 98, C. 2, (1993), 207-218.

Erdoğanoglu, Y., Kerem-Günel, M. "Serebral Paralizili Çocukların Ailelerinin Sağlıkla İlgili Yaşam Kalitelerini Araştırılması", *Toplum Hekimliği Bülteni*, Sayı: 26, C. 2, (2007), 35-39.

Ergüner- Tekinalp, B., Akkök, F. "The Effects of a Coping Skills Training Program on the Coping Skills, Hopelessness, and Stress Levels of Mothers of Children with Autism", *International Journal for the Advancement of Counselling*, Sayı: 26, C. 3, (2004), 257-269.

Eser, E., Fidaner, H., Fidaner, C., Eser, S.Y., Elbi, H., Göker, E. "WHOQOL-100 ve WHOQOL-BREF'in psikometrik özellikleri", *3P Dergisi*, Sayı: 7 (Ek sayı 2), (1999), 23-40.

Eser, S.Y., Fidaner, H., Fidaner, C., Elbi, H., Eser, E., Göker, E. "Yaşam Kalitesinin Ölçülmesi. WHOQOL-100 ve WHOQOOL-BREF", *3P Dergisi*, Sayı: 7 (Ek sayı 2), (1999), 5-13.

Hastings, R.P., Brown, T. "Behavior Problems of Children With Autism, Parental Self-Efficacy, and Mental Health", *American Journal on Mental Retardation*, Sayı: 3, C.107, (2002), 222-232.

Hıdıroğlu, S., Lüleci, E., Karavuş, M., Teker, G., Çelik, S., Özkan, Z., Aktaş, A., Dovan, G.S., Yiğit, N. İstanbul'da Milli Eğitime Ait Otizm Eğitim Merkezindeki Öğrencilerin Ebeveynlerinin Aile Yüğü ve Yaşam Kaliteleri. IV. *Ulusal Sağlıkta Yaşam Kalitesi Kongresi Kongre Bildiri ve Sunum Kitabı*, SAYKAD, İzmir 2013.

Hu, X., Wang, M., Fei, X. "Family quality of life of Chinese families of children with intellectual disabilities", *Journal of Intellectual Disability Research*, Sayı: 56, C. 1, (2012), 30-44.

Jin-Ding, L., Jung, H., Chia-Feng, Y., Shang-Wei, H., Lan-Ping, L., Ching-Hui, L., Mei-Hua, C., Sheng-Ru, W., Cordia, M.C., Jia-Ling, W. "Quality of Life in Caregivers of Children and Adolescents with Intellectual Disabilities: Use of WHOQOL-BREF Survey", *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, Sayı: 30, C. 6, (2009), 1448-1458.

Kahriman, İ., Bayat, M. "Özürlü Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşadıkları Güçlükler ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri", *Özveri Dergisi*, Sayı: 5, C. 1,

(2009).<http://www.ozida.gov.tr/default20.aspx?menu=ozveri&sayfa=ov9/ov9mak3>
(Erişim Tarihi: 22.02. 2012).

Kandemir, H. *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar ve Ailelerinde Yaşam Kalitesinin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi), Ankara Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2009.

Kaner, S. *Engelli Çocukları Olan Anababaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara 2004. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/eng /browse/498/798.pdf?show> (Erişim Tarihi: 11.05.2011)

Kocaman Yıldırım, N., Özkan, M., Özkan, S., Özçınar, B., Güler, S.A., Özmen, V. “Meme Kanseri Hastalarının Tedavi Öncesi ve Sonrası Anksiyete, Depresyon ve Yaşam Kalitesi: Bir Yıllık Prospektif Değerlendirme Sonuçları”, *Nöropsikiyatri Arşivi*, Sayı: 46, C. 4, (2009), 175-181.

Küçükler, S. “Özrürlü Çocuk Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma Hizmetleri”, *Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 1, C. 3, (1993), 23-29.

Meral, B.F. *Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Aile Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2011.

Milgram, N.A., Atzil, M. “Parenting Stress in Raising Autistic Children”, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Sayı: 3, C. 18, (1988), 415-424.

Mugno D., Ruta, L., D'Arrigo, V.G., Mazzone, L. “Impairment of quality of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental disorder”, *Health and Quality of Life Outcomes*, Sayı: 5, C. 22, (2007), 1-9. doi:10.1186/1477-7525-5-22

Özürlüler Kanunu ve İlgili Mevzuat, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayın No: 43, Ankara 2006.

Özyurt, Ö. *Haftı Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Annelerin Algıladıkları Aile İşleyişi ve Aile Yaşam Kalitesinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2011.

Pelchat, D., Jocelyn, B., Nicole, R. “Longitudinal Effect of an Early Family Intervention Programme on The Adaptation of Parents of Children with a Disability”, *International Journal of Nursing Studies*, Sayı: 36, C. 6, (1999), 465-477.

Sanberk, İ., Yazgan İnanç, B. “Yaşam Kalitesinin Sağlık Denetim Odağı, Fiziksel Belirti ve Özyeterlik Algısı Açısından İncelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 36, C. 03, (2009), 92-104.

Skevington, S.M., Lotfy, M., O’Connell, K.A. “The World Health Organization’s WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial A Report from the WHOQOL Group”, *Quality of Life Research*, Sayı: 13, C. 2, (2004), 299-310.

Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L. “Considerations on Supports That Can Increase the Quality of Life of Parents of Children With Disabilities”, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, Sayı: 4, C. 4, (2007), 248-251.

Şipoş, R., Predescu, E., Mureşan, G., Iftene, F. “The Evaluation of Family Quality of Life of Children with Autism Spectrum Disorder and Attention Deficit Hyperactive Disorder”, *Applied Medical Informatics*, Sayı: 30, C. 1, (2012), 1-18.

The WHOQOL Group. “The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties”, *Soc Sci Med*, Sayı: 46, C. 12, (1998), 1569-1685.

Tunç, M. *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Yaşam Kalitesini Etkileyen Etmenler: Yenimahalle İlçesi Örneği*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2011.

Ural, Z., Türe, İ., Akil, İ., Eser, E. Sipina Bifida Hastalığının Hasta Çocuklar ve Bakım Veren Annelerinin Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkisi. *3.Ulusal Sağlıkta Yaşam Kalitesi Kongresi Kongre Bildiri ve Sunum Kitabı*, TÜBİTAK, İzmir 2010.

World Health Organization. WHOQOL Measuring Quality of Life. WorldHealth Organization. WHO/MSA/MNH/PSF/97.4, 1997. http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf (Erişim Tarihi: 01.06.2012).

Zincir, H., Özkan, F., Kaya-Erten, Z., Kahraman, S. Engelli Bireye Sahip Olan Ailelere Yapılan Planlı Hemşirelik Bakımlarının Aile İşlevlerini Değerlendirme Aile Gereksinimleri ve Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi. *3.Ulusal Sağlıkta Yaşam Kalitesi Kongresi Kongre Bildiri ve Sunum Kitabı*, TÜBİTAK, İzmir 2010.

TÜRKİYE CUMHURİYETİNİN SPOR POLİTİKALARI

Efkan CANŞEN*

ÖZET

Spor, 1830'lu yılların sonlarına doğru Tanzimat'la birlikte Osmanlı İmparatorluğu içerisinde filizlenmeye başlamıştır. Tanzimat dönemindeki modernleşme sürecinde hukuk, eğitim, edebiyat politika alanında değişimler olurken spor alanında da yenilikler meydana gelmiştir. Tanzimat modern sporların ülkeye girdiği bir dönemdir. Cumhuriyet'in kurulmasından sonraki süreçte de spor doğrudan devletin çalışma alanı içerisine girmiştir. Türk devriminin öncüsü Mustafa Kemal Atatürk'ün "sağlam kafa sağlam vücutta bulunur" sözü, cumhuriyeti kuran kadro üzerinde oldukça etkileyici olmuş ve güçlü, zinde bir gençlik yetiştirme konusunda yoğun çalışmalar başlatılmıştır. Cumhuriyetin kuruluş felsefesinde sporun yeri uygarlıkla özdeşleştirilmiştir. Cumhuriyetin kurucu kadrosu, kurdukları cumhuriyetin halkına Batı'nın beslenmeden, kültür, fiziğe kadar her yönden kendini geliştirmiş bireylerini örnek göstermişlerdir. Osmanlı'da sadece seçkinlerin uğraşı olan spor, Cumhuriyetin kuruluşundan sonra inşa edilmeye başlayan yeni toplumda, devletin gözetiminde köyden, kasabaya kentte yaygınlaştırılmış, eğitimin önemli bir parçası haline getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Tanzimat, Modernleşme, Cumhuriyet, Kültür, Spor, Uygarlık

REPUBLIC OF TURKEY'S SPORTS POLICY

ABSTRACT

Sports, towards the end of the late 1830's with the Tanzimat has entered into the Ottoman Empire. In the process of modernization during the Tanzimat period, in law, education, literature, politics and also in Sports changes occurred. Modern sports entered the country in the era of Tanzimat. After the establishment of the republic, sports directly came under the control of the state. Mustafa Kemal Atatürk's word "healthy mind in a healthy body" has been quite impressive on the revolutionary leaders of the state and has been worked intensively to create a powerful and fit youth. According to the Republic's philosophy sports is identical with the civilization. The leaders of the new Republic showed their citizens western type of healthy nutrition, physical activities which was made by the healthy citizens of western highly developed countries. During the Ottoman period sports was only a hobby of elites, but after the revolution under the supervision of the state has been spread from villages to cities and became an important part of the education system.

Keywords: Ottoman, Tanzimat, Modernization, Republic, Sports, Culture, Civilization

* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Tarih Bölümü, Tc Tarihi, öğretim üyesi. ecansen@hotmail.com.

1. GİRİŞ

Osmanlı'da Tanzimat, “çağdaşlaşma” yönünde adımların atıldığı bir dönemdir. Bu dönemde imparatorlukta, askeri gelişmelerin dışında edebiyat, politika, sosyal yaşam, eğitim, hukuk alanlarıyla birlikte spor ve spor eğitimi alanında da Batı tipi düzenlemeler yapılmış ve bu yönde gelişmeler kaydedilmiştir.

1863'te Mekteb-i Hayriye'de batı tarzında gerçekleştirilen jimnastik faaliyetleri, “Rıyazet-i bedeniye” adıyla ders programlarına dahil edilmiştir. Yine aynı dönemde imparatorluk üyesi Müslüman olmayan tebaalar ve yurtdışından imparatorluğu gelmiş olan ailelerin girişimleriyle futbol, tenis, basketbol gibi sporlarla ilgilenilmeye başlanmıştır. Batılı anlamda spor faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için de 1872'de Sultan Abdülaziz döneminde deniz kuvvetlerinde görevli emekli İngiliz amiral Augustus Charles Hobart-Hampden diğer adıyla Hobart Paşa (1822-1886) tarafından “The Imperid Yachting and Boating Club” kurulmuştur. Bu kulüp aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğu'nda kurulan ilk spor kulübü olarak kabul edilir.¹ “The Imperid Yachting and Boating Club”, bir su sporları kulübü olmasına rağmen halkın ilgisini çekmemiştir.²

Osmanlı'da spor, diğer birçok ülkede olduğu gibi, seçkin sınıfların öncülüğünde başlamış ve gelişmiştir. Tanzimat dönemi, modern sporların imparatorluğa girdiği dönemdir.³ Modern sporların imparatorluğa girişinde Müslüman olmayan nüfusun etkisi oldukça fazladır. Öncülük onlara ait olmakla birlikte zamanla Müslüman ailelerin çocukları da spora yönelmeye başlamışlardır. Osmanlı imparatorluğu içerisinde revaçta olan spor dalları jimnastik, atletizm ve futbol olmuştur.

Osmanlı İmparatorluğu'nda sporun geniş kitlelere yayılmasında takım sporu olan futbolun etkisi oldukça fazladır. Osmanlı'da modern futbol, ilk kez 1895 yılında İzmir Bornova'ya yerleşmiş olan İngilizler arasında oynanmıştır.⁴ Moder futbol yine İngilizler aracılığıyla İzmir'den İstanbul'a ulaşmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda 1870 yılında Sultan Abdülaziz zamanından başlayarak Sultan II. Abdülhamit'in saltanatı boyunca süren istibdat döneminde gençlik spordan uzak kaldı. 24 Temmuz 1908'de ilan edilen ve 6 Kasım 1922'de Osmanlı Devleti'nin tasfiyesi ile son bulan II. Meşrutiyet döneminde esen özgürlük rüzgârları sayesinde, istibdadın yoğun bir şekilde hissedildiği İstanbul, İzmir, Selanik gibi kentlerde birçok spor kulübü kurulmuştur.

Osmanlı'da ilk futbol kulübü 1899 yılında, Black Stocking Football Club (Siyah Çoraplılar) adıyla kuruldu. Bu kulüp kısa bir süre sonra dağıldı. 1900 yılında Rumlar İzmir'de Panaonios ve Apollon Kulübünü, Ermeniler de Dork adlı kulübü kurdular. 1901'de Kadıköy Futbol kulübü kuruldu. Günümüzde de oldukça popüler olan Beşiktaş Jimnastik

¹ Osmanlı Devletinin Son Yıllarında Spor, Kültürel Bellek, Türk Kültürü Araştırmaları <http://www.kulturelbellek.com/osmanli-devletinin-son-yillarinda-spor/> (31.05.2012)

² Osmanlı Devletinin Son Yıllarında Spor, Kültürel Bellek, Türk Kültürü Araştırmaları <http://www.kulturelbellek.com/osmanli-devletinin-son-yillarinda-spor/> (31.05.2012)

³ Bkz. Cem Atabeyoğlu, “Türkiye’de Sporun Gelişimi”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 8-9, İletişim Yayınları, İstanbul 1983.

⁴ Osmanlı Devletinin Son Yıllarında Spor, Kültürel Bellek, Türk Kültürü Araştırmaları <http://www.kulturelbellek.com/osmanli-devletinin-son-yillarinda-spor/> (31.05.2012)

Kulübü 1900'de, Galatasaray Spor Kulübü 1905'te, Fenerbahçe Spor Kulübü de 1907'de kurulmuşlardır.⁵

Beşiktaş Jimnastik Kulübü, Fenerbahçe ve Galatasaray ilk Türk kulüpleridir. Daha sonra Altınordu, Süleymaniye, Vefa, Nişantaşı, Türkgücü Anadolu kulüpleri ortaya çıkmışlardır.⁶

Birinci Dünya Savaşı'na kadar spor alanında oluşan hareketlenmeler, Birinci Dünya Savaşı sonrasında başlayan Kurtuluş Savaşı sırasında durmuş, birçok sporcu milli mücadeleye katılmışlardır.

2. OSMANLI İMPARATORLUĞU VE OLİMPİYATLAR

1896'da Atina'da, 1900'de Paris'te, 1904'te Saint Louis'de yapılan Olimpiyat Oyunları'na Osmanlı İmparatorluğu'ndan herhangi bir sporcu katılmamıştır. 1906'da Yunanistan tarafından organize edilen ara Olimpiyat Oyunları'na Osmanlı İmparatorluğu'ndan toplan 30 sporcu yer almıştır. 1908'de Londra'da gerçekleştirilen Olimpiyat Oyunları'na jimnastik dalında katılan Alekao Mulos, olimpiyatlara katılmış olan ilk resmi sporcudur. 1912'de İsveç Stockholm'de gerçekleştirilen Olimpiyat Oyunları'na iki sporcu katılmıştır. Birinci Dünya Savaşı nedeniyle 1916'da Olimpiyatlar yapılamamıştır. 1920'de Belçika'nın Anvers şehrinde gerçekleştirilen Olimpiyat Oyunları'na Almanya, Avusturya, Macaristan, Bulgaristan ve Osmanlı İmparatorluğu, Birinci Dünya Savaşı'nın çıkmasına neden oldukları gerekçesiyle davet edilmemişlerdir.⁷

3. OSMANLI'DA SPOR BASINI

Osmanlı İmparatorluğu'nda spor basını İstanbul'da doğmuştur. Basında yer alan ilk spor yazısı İstanbul'da yayımlanan Servet-i Fünun dergisinin 14 Mart 1891 tarihli sayısında yer almıştır. Bu ilk yazı, Paris'te siyasal bilimler okuyan ve daha sonra Paris, Londra ve Petersburg elçiliklerinde çeşitli görevler alacak olan ve 1897-1901 yılları arasında Osmanlı'nın Washington elçiliğini yapmış Ali Ferruh Bey'in yazıp, Paris'ten gönderdiği "eskrim" konulu makaledir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda spor konusunda ilk kitap, 1891'de Mekteb-i Sultani Beden Eğitimi öğretmeni Ali Faik bet tarafından yayımlanan jimnastik yahut Riyazet-i Bedeniye'dir.

Osmanlı'da ilk spor dergisi 1910'da günümüzde Burhan Felek olarak bildiğimiz Üsküdarlı Mehmet Burhanettin Bey tarafından İstanbul'da yayımlanmıştır. İlk sayısı, 28 Eylül 1910'da çıkan dergi "Futbol" adını taşımaktaydı. Bunu daha sonra Selim Sırrı Tarcan tarafından yayımlanan "Terbiye ve Oyun" ile 1913'te Cemi Halit Bey tarafından yayımlanan "İdman" dergileri izlemiştir.

1910'lu yıllarda gündelik gazeteler de sayfaları arasında spora yer vermeye başlamışlardır. Tasvir-i Efkâr gazetesinden Abidin Daver, sabah gazetesinde Bedri, Peyam gazetesinde Suat Hayri, çeşitli gazete ve dergilerde de Mehmet Burhaneddin (Burhan Felek),

⁵ Osmanlı Devletinin Son Yıllarında Spor, Kültürel Bellek, Türk Kültürü Araştırmaları <http://www.kulturelbellek.com/osmanli-devletinin-son-yillarinda-spor/> (31.05.2012)

⁷ Roland Renson, *The Games Reborn. The VII. Olympiade*, Pandora, ISBN 90-5325-051, Antwerp 192, s.11

Burhan Asaf (Belge) ve Nasuhi Esad (Baydar) beyler de Osmanlı basımında yer alan ilk spor yazarları olarak tarih sahnesine çıkıyorlardı.

Çelebizade Said Tevfik (Said Çelebi) Bey tarafından 1919'da yayımlanmaya başlayan "Spor Alemi", ilk batı tarzı spor dergisi olma özelliği taşıırken spor tarihinin büyük ismi Selim Sırrı Bey de öğrenci ve öğretmenlere yönelik spor kitapları yayımlamaktaydı.

Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi)'nin 1891 yılı mezunlarından olan ve daha sonra öğretmenlik yapmış olan Faik Bey, 1912'de Mekteb-i Sultani'de ikinci müdür ve ders nazırı olarak görev yapmış ve 24 Şubat 1923'te müdürlüğe anmıştır. 31 Ocak 1924'e kadar müdürlük görevini sürdüren Faik Bey'in katkılarıyla Mekteb-i Sultani'nin beden terbiyesi çalışmaları halka açık olarak sergilenmiştir.⁸ Mekteb-i Sultani'nin bu etkinlikleri halkın modern sporları tanınmasına, ilgi göstermesine büyük katkı sağlamıştır. Müslüman olmayan ailelerin çocukları başlarda beden terbiyesi derslerine yoğun ilgi göstermiş olsalar da zamanla Müslüman çocukları da bu derslerle ilgilenmeye başlamışlardır.

Mekteb-i Sultani'nin öncülüğünde gerçekleştirilen bu etkinlikler, sonrasında özellikle jimnastik derslerinin de diğer okullarda yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır.⁹ Darülmuallimat'ın¹⁰ 1900'de yayımlanmış olan ders kitabında çocuk oyunları ve beden hareketlerine yer verilmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarında, beden terbiyesi tahsili için ilk yurtdışına yollanan, 1916 yılında ilk kez "İdman Bayramı" düzenlemiş olan ve Türk spor tarihine yön vermiş olan Selim Sırrı Tarcan öncülüğünde imparatorluğun doğusundaki aşiret mekteplerinin eğitim programlarına, aşiret çocuklarının vücut sağlıklarına dikkat etmeleri, özen göstermeleri, disiplin altına almaları için "Ayak talimi" başlığı altında dersler konulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşüne yakın süreçte yurtdışından beden terbiyesi ile ilgili batıdan kitaplar getirilmiş ve Türkçeye çevirilmişlerdir. Bu kitaplarda başlıca konu jimnastik olmuş ve jimnastik yapmanın sağlıklı yaşamın ana prensibi olduğu anlatılmıştır.¹¹

⁸ Galatasaray Lisesi, Müdürlerimiz, Faik Bey, Gsl.dev.asynth.com/tr/tarihce/mudurler

⁹ Yiğit Akın, *Gürbüz ve Yağız Evlatlar, Erken Cumhuriyette Beden Terbiyesi ve Spor*, İletişim Yayınları, İstanbul 2004, s.51

¹⁰ 1870 yılında, ilk ve orta öğretim kız mekteplerine kadın öğretmen yetiştirmek için açılan okuldur. Osmanlı Devleti'nde, kızlar için ilk iptidâiye (ilkokul) ve rüşdiye (ortaokul) mektepleri, 1858 yılında açıldı. 1869 Maârif-i Umûmiyye Nizamnamesi'nde, bu okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla bir kız öğretmen okulunun açılması istendi. Bu amaçla, 26 Nisan 1870'te Darülmuallimât adıyla, İstanbul'da Sultanahmet semtinde açılan okulda eğitime başlandı. Bu ilk kız öğretmen okulu, Darülmuallimât-ı Sıbyan ve Darülmuallimât-ı Rüşdiye bölümlerinden meydana geliyordu. Sıbyan muallimliğinin öğretim süresi iki, rüşdiye muallimliğinin dört yıldır. Mektepte, ulûm-i dîniyye, hesap, kavâid-i lisan (dilbilgisi), nakış, resim, hat, tarih ve coğrafya dersleri okutuluyordu. 1910-11 öğretim yılında, Fatih semtinde, Darülmuallimâtın bir yatılı bölümü açıldı. 1913'te bazı büyük vilayet merkezlerinde de, yeni Darülmuallimâtlar açıldı. 1916'da, Darülmuallimât için, yeni bir nizamname ve müfredat programı oluşturuldu. Buna göre Darülmuallimât, ibtidâî, izhârî ve âli olmak üzere üçe ayrıldı. 1918'de çıkan Fatih yangını sırasında okulun yanması üzerine mektep, Çapa'daki binasına taşındı. İlk uygulamalı dersler, burada başlatıldı. 1922'de Maârif Vekâletine bağlanan Darülmuallimât, 1924'te Kız Öğretmen Okulu adını aldı. Bkz. Türk Tarihi, <http://www.dallog.net/kurumlar/darulmuat.htm> (2004) Daha geniş bilgi için bkz. TDV İslam Ansiklopedisi, cilt:08, sayfa 550cilt: 08; sayfa:550, <http://www.tdvia.org/dia/ayrmetin.php?idno=080550>

¹¹ A.g.e.,s. 52

4. CUMHURİYET'İN İLANINDAN SONRAKİ DÖNEMDE SPORA BAKIŞ

Cumhuriyet kuruluşu sonrasında spor, devletin gözetimi altına alınmıştır. Prof. Dr. Kurthan Fişek'e göre Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında spor ve beden terbiyesinin dört basamağı vardı: 1922-1936 arası Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı dönemi. Bu dönemde Türkiye ilk kez uluslararası müsabakalara katılmıştı, 1936-1938 arası Türkiye Spor Kurumu Dönemi. Bu kurum ilk kurultayda CHP'ne örgütsel olarak bağlanmış ve böylece spor, devletin denetimi altına alınmıştır. 1946 sonrası Gençlik ve Spor Bakanlığı dönemi. Bu dönemde spor yönetimi günümüzdeki biçimini almıştır.¹²

Türkiye'de sporun örgütlenmesi yolunda ilk adım, Yusuf Ziya Öniş'in İsviçre'deki eğitiminden dönerken, beraberinde getirdiği İsviçre Spor Teşkilatı Tüzüğü'nün Ali Sami Yen, Burhan Felek ve Nasuhi Esat Baydar ile birlikte tercüme, edilmesiyle atılmıştır. Ali Sami Yen, Burhan Felek ve Nasuhi Esat Baydar'ın öncülüğünde bir araya gelen spor kulüplerinin temsilcileri, Türk sporunun ilk örgütü olan Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı'nın ortaya çıkarılması yolunda çalışmalarına başlarlar. Bu kuruluş, İstanbul'daki spor kulüplerinin temsilcilerinden oluşmuştur. Kurumun örgütlenmesinde İsviçre Federasyonu örnek alınmıştır. 1922'de kurulan Türkiye İdman Cemiyetleri ittifakı, Kurtuluş Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte spordan sorumlu tek yetkili organ olmuştur. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti ilk uluslararası spor müsabakasına bu dönemde katılmıştır. 1924 Paris Oyunları'nda yeni devletin temsil edilmesi ve tanınmada uluslararası müsabakaların önemli rol oynadığı inancı ittifakın saygınlığını arttırmıştır.

Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı'nın faaliyette olduğu dönemde atletizm, güreş, eskrim, voleybol, tenis, yelken gibi Türk toplumuna uzak olan sporların önemi artmış ve bu sporlara yönelik yatırımlar yapılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra önder Mustafa Kemal Atatürk'ün "sağlam kafa sağlam vücutta bulunur" sözü, cumhuriyeti kuran kadro üzerinde oldukça etkileyici olmuş ve güçlü, zinde bir gençlik yetiştirme konusunda yoğun çalışmalar başlatılmıştır. Cumhuriyetin kuruluş felsefesinde sporun yeri uygarlıkla özdeşleştirilmiştir. Cumhuriyetin kurucu kadrosu, kurdukları cumhuriyetin halkına Batı'nın beslenmeden, kültür fiziğe kadar her yönden kendini geliştirmiş bireylerini örnek göstermişlerdir. Falih Rıfki Atay, "Roman" adlı eserinde şunları yazmaktadır:

*"Tenasüp davasını sokakta kazanalım. Eciş bücüş bir sürü kadın erkek; bohça gibi karınlar, yağdanlık gibi gerdanlar, paytak bacaklar, soluk yüzler. Bir de Paris sokağını, Berlin Bulvarını, Stockholm caddesini göz önüne getiriniz. Selim Sırrı Tarcan, 20 senedir cüce uzatmaya, kambur yassılamaya çalışıyor."*¹³

Anlaşıldığı gibi spor, cumhuriyetin mimarlarının öncülüğünde toplumdaki yeni ahlaki anlayışın ve bireyselleşmenin yapılmasına zemin hazırlayan bir faaliyet olmaktadır.

Tenis, eskrim, yelken, jimnastik gibi modern sporlar, cumhuriyetin kuruluşundan sonraki ilk yıllarda seçkinlerin arasında yaygınlaşmıştı. Bunun sebebi insan vücudunun belli

¹² Kurthan Fişek *Spor Yönetimi*, A.Ü.SBF Yayını, Ankara 1980, s.21

¹³ Falih Rıfki Atay, *Roman*, Varlık Yayınevi, İstanbul 1964, s.63

başlı kurallar ve zorlamalarla şekillendirilmesi ve disiplin altına alınmasının Anadolu kültürü ve İslam inancıyla bağdaşmamasından, geleneksel ahlaki yapıya ters düşmesinden ve eski alışkanlıkları tehdit etmesinden kaynaklanmaktaydı. Spor yaparken giyilen kıyafetlerin vücutu görünür kılmaması, sporda rekabetin önemi de halk yığınlarının eleştirilerinin hedefi olmuştur. İnsan vücudunun görünürlüğü, teşhir edilmesi, vücudun güçlenmesi, dikkat çeker hale gelmesi, Müslümanları dünyasal zevklere yöneltebileceği düşünülmüştür. Bu bakış açısı nedeniyle spor, imparatorluk içerisinde ve cumhuriyetin kurulmasından sonraki ilk yıllarda daha çok Müslüman olmayanların ilgi alanına girmiştir.

Bir başka önemli faktör de işin maddi yönüdür. Spor yapabilmek için gerekli olan malzemeler, kıyafetler, spor eğitimi maddi güç gerektirmektedir. Bu da çoğunluğu ekonomik açıdan gelişmemiş olan toplumda sporun zenginler ve Müslüman olmayanlar arasında yaygınlaşmasına neden olmuştur.

Yeni kurulmuş olan cumhuriyette spor, geleneğin ve dinsel bağnazlığın pençesinden kurtulup batıya yaklaşmak için bir araç olmuştur. Modernleşme çabaları içerisinde olan varlıklı Müslüman kesim de batılılaşma sürecinde bu araçtan faydalanmıştır.

5. 1926'DA GAZİ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ'NÜN KURULUŞU VE ALMAN SPOR BİLİMCİLERİ'NİN TÜRKİYE'YE GELİŞLERİ

1926'da Gazi Eğitim Enstitüsü'nün kuruluşu, cumhuriyetin sağlıklı nesillerini eğitecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için atılmış önemli bir adımdır. 3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ülkede uzun bir süredir devam eden geleneksel eğitim kurumlarına son vermiş, Milli eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğu altında çağdaş bir eğitim sistemi kuruyordu.¹⁴ Bu yeni sistemde eğitim kurumları, cumhuriyet öncesinden devralınmakla birlikte yeni baştan inşa ediliyorlardı. Cumhuriyetin ilk yıllarında köy ve şehir okullarının ihtiyacı olan öğretmenler farklı kaynaklardan sağlanıyordu. Bu uygulama, 1953 yılında Köy enstitüleri ile ilk öğretmen okulları birleştirilinceye kadar devam etmiştir.

1940'lı yılların sonlarında Gazi Eğitim Enstitüsü'nün kapasitesinin ülkenin ortaokul öğretmenleri ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu anlaşılınca, yeni eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Balıkesir, İstanbul ve İzmir öğretmen okullarının altyapısından yararlanılarak bu kurumlarla birlikte faaliyet gösteren eğitim enstitüleri kurulmuştur. Cumhuriyet'in seçkinlerinin Türklük araştırmaları ile ilgili çalışmaları doğrultusunda, 1930'lu yıllarda ortaya atılan Güneş Dil Teorisi ve Türk Tarih Tezi, sosyal hayatı etkilemekle kalmayıp sporda da Türklerin yüzyıllara dayanan başarıları ve yetenekleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Türklerin birçok spor dalının yaratıcısı, isim babası olduğu öne sürülmüş, spor kelimesinin bile ilk kez Türkler tarafından kullanıldığı öne sürülmüştür.¹⁵

İkinci Dünya Savaşı'na doğru Almanya'da tirmanışa geçen Nazizmin spor politikalarının Türkiye'ye uyarlanması kararlaştırılmıştır. Alman Olimpiyat tarihinin en önemli isimlerinden birisi olan spor bürokrati, Nazi Almanyası sürecinde ve sonrasında da Alman spor tarihine damgasını vurmuş olan ve 1936 Olimpiyat Oyunları'nın planlayıcısı,

¹⁴Yahya Kemal Kaya., *İnsan Yetiştirme düzenimiz "Politika-Eğitim-Kalkınma"*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Okulu Basımevi, Ankara, 2000, s.16

¹⁵ Yiğit Akın, *Gürbüz ve Yağız Evlatlar, Erken Cumhuriyette Beden terbiyesi ve Spor*, İletişim yayınları, İstanbul 2004,53

spor eğitmeni Carl Diem (1882-1962), 1933 yılında danışmanlık yapması için Türkiye'ye davet edilmiştir. Carl Diem ile birlikte birçok alman eğitimci de Türkiye'de dersler vermişlerdir. Diem, Türkiye ile ilgili hazırladığı raporda çocukların ve gençlerin bedensel eğitimine ağırlık vermiştir.¹⁶ Dünya çapında kabul edilen görüşe göre Carl Diem, 1920 yılında, Almanya Berlin'deki Deutsche Sporthochschule (Alman Spor Yüksekokulu)'nda ilk spor psikolojisi laboratuvarını kurmuş olan bir bilim adamıdır.¹⁷

6. CUMHURİYET'İN SPOR POLİTİKALARI İÇERSİNDE KADININ YERİ

Osmanlı İmparatorluğu'nun kamusal yaşamında kadınlara yönelik oldukça fazla sınırlamalar mevcuttu. Türk devrimi, doğuyu batıdan ayıran en önemli farklılık olan kadınların kamusal alandan dışlanması durumunu ortadan kaldırmayı hedeflemiştir. Cumhuriyetin kadınların kamusal yaşamda var olmaları, kendilerini göstermeleri devrimin bir başka deyişle uygarlık değişiminin sembolü olacaktı.¹⁸

Tanzimat ile birlikte yeni bir uygarlık, yeni bir toplum oluşturulmasına yönelik değişim başladı diyebiliriz. Fakat Türk devrimi ile filizlenen yeni modernleşme hareketleri ile Osmanlı Tanzimat modernleşme hareketleri arasında ciddi farklılıklar söz konusudur. Cumhuriyet'in yöneticileri, devletin temelini sağlamlaştırmak için başlattıkları modernleştirici düzenlemeleri bunu bir devrim projesi haline dönüştürmüşlerdir. Bu devrimci proje, toplumdaki bireylerin kıyafetinden, şapkasına, dinlediği müzikten, kullandığı takvime, uzunluk ölçüsü birimlerine, yazdığı, okuduğu alfabesine, soyadına, haftalık çalışma günlerinin düzenlenmesine, ibadetini anadilinde yapmasına kadar baştan aşağı tüm toplumsal yaşantıyı kapsamaktaydı. Bu yeni uygarlık projesi, sadece devleti değil toplumsal yaşam şeklini ve günlük hayatı da etkisi altına alıyordu.

Cumhuriyetin kuruluşu sürecinde oluşturulan bu yeni uygarlık projesi tam anlamıyla Batılı bir toplum yaratma çabasıdır. Yeni Cumhuriyetin temel felsefesinde dinsel değerler yerine laik politikaların yerleştirilmesi istenmiştir. Bu nedenle toplum kadın cumhuriyet için oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Kadınlar, 1920'li yıllarda başlatılmış olan çağdaşlaşma sürecinin öncüleri olmuşlardır. Kadınların kamusal alandaki varlıkları, giyim tarzları, davranış tarzları Türk devrimiyle filizlenen çağdaşlaşma sürecinin bir başka deyişle Türk toplumunda modernleşmenin simgesidir.¹⁹ Bu konuda Şirin Tekeli 'de kadın hakları için verilen mücadele ile toplum içerisinde dinin etkinliğini kırmak için yapılan mücadele arasında diyalektik bir ilişki bulunmaktadır. Tekeli'ye göre de, kadın hakları için verilen mücadeleyle, dinin etkinliğini kırmak için verilen mücadele arasında diyalektik bir ilişkinin bulunduğunu belirtmektedir. Yazar bu ilişkiyi şöyle ifade etmektedir:

“Mustafa Kemal ve onu destekleyenler için kadın hakları uygar dünya ile aynı düzeye gelmiş olmanın simgesiydi, savaşların yükünü çekmiş cefakâr kadınlara ödenmesi gereken bir borçtu ama hepsinden daha önemlisi

¹⁶ Mehmet Tunçkol, Mehmet, Şahin Yaşar, “Carl Diem and the Olympics”, *Ovidius University Annuals, series Principal Education and Sport/Science, Movement and Health*, Issue 2, <http://www.analefefts.ro/anale-fefts/2010/issue-2-supplement/files/141..pdf>, (2010)

¹⁷ http://academic.udayton.edu/josephtedesco/sport_psychology/sport_psychology_history.pdf, Sport Psychology.

¹⁸ Nilüfer Göle, *Modern Mahrem*, Metis Yayınları İstanbul, 1998, s.101

¹⁹ A.g.e., s.101

teokratik Osmanlı Devlet'ine geriye dönüşü olanaksız kılacak olan din hegemonyasını temelden yıkmaya yönelik en etkin politik ve ideolojik adımdı. Asıl amaç dinsel geleneğin kadın üzerindeki etkisini ortadan kaldırmaktı”²⁰

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasında genel olarak spor, özellikle de kadınların spora dâhil edilmeleri çağdaşlaşma projesinin önemli bir adımı olarak görülebilir. 1936, Türk kadının spor tarihinde önemli bir yıldır. Gazi Terbiye Enstitüsü'nün kız öğrencileri kabul etmesiyle birlikte 1936 yılında Almanya'da gerçekleştirilen Berlin Olimpiyat Oyunları'na iki kadın sporcu eskrim dalında ülkelerini temsil etme hakkı kazanırlar. Halet Çambel ve Suat Aşeri (Tarı) adlı bu iki kadın sporcu 1936 Berlin Olimpiyat Oyunları'nda dereceye girememelerine rağmen büyük bir deneyim yaşama şansına sahip olmuşlardır.

Bu iki sporcu da varlıklı ailelerin iyi eğitim almış kızlarıydılar. Suat Aşeri'nin babası Ahmet Fetgeri Aşeri, Beşiktaş Jimnastik Kulübü'nün ve Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı'nın kurucularındandır. Halet Çambel ise Almanya'da okumuş ve Türkiye'ye gelerek yüksek eğitim görmüş ve profesör olmuştur. Aşeri ve Çambel, İstanbul Robert Kolej'de öğretmenlik yapan Rus Alexander Nadolski'den eskrim dersleri almışlardır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında sportif faaliyetlere katılan bireylerin özellikle de kadınların kendilerini göstermelerinin sebebi, ailelerinin ve içinde yaşadıkları çevrenin rejime yakın, batılılaşma düşüncesini destekleyen ve yaşam standartlarının yüksek olmasıdır.

7. DEVRİMİN İŞİĞİ: HALKEVLERİ

Halkevleri, toplum içerisinde eğitimin yaygınlaştırılması için inşa edilmiş bir kurumdur. Halkevleri, eğitim, aydınlanma, sanat ve kültür örgütleri olarak inşa edilmişler ve ülkenin her tarafına yüzlerce kütüphane, tiyatro, salonu götürmüştür. İlk kurulduğu yıllarda halkevleri, dil, tarih ve edebiyattan güzel sanatlara, spordan müze koluna kadar her alanda hizmet vermiş, kurulduğu 1932 yılından ilk kez kapatıldığı 1951 yılına kadar, 78 şube, 4322 halk odası olarak yapılanmış ve yaklaşık 11 milyon kişinin okuma yazma öğrenmesine olanak sağlamıştır.²¹

Halkevleri, Mustafa Kemal Atatürk'ün önerileri doğrultusunda hazırlanan eğitim programları içerisinde spor da yer almıştır. İtalyan faşizmi ve Alman Nasyonal Sosyalizminin sağlam bedene sahip bir nesil yaratma çabası içerisinde olduğu 1930 ve 1940'lı yıllarda, cumhuriyetin halkevlerinde de beden ruh beyin gelişiminin hızla gerçekleşmesi yönünde programlar hazırlanmış ve uygulanmaya çalışılmıştır. Bu programlarda, çevre şartlarına uygunluk gösteren spor faaliyetleri, eski Türk sporları, at gezileri, yürüyüşler, uzun bisiklet turları, dağcılık, yüzme, tenis, eskrim yer almıştır.²²

²⁰ Şirin Tekeli, “Kadın”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 5, İletişim Yayınları, İstanbul 1983, s.208-209

²¹ Daha geniş bilgi için bkz. Halkevleri, <http://www.halkevleri.org.tr/hakkimizda>

²² Funda Şenol Cantek-Betül YARAR, “Erken Cumhuriyet dönemi dergi ve gazetelerinde Spor ve kadın (1928-1960)”, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, no.29 2009, s. 201-218.

CHP Halkevlerinde: “Yurttaşlara modern sağlık anlayışının esası olan ev ve oda jimnastiklerini öğretmek ve bunu günlük yaşayışın en lüzumlu bir aracı olduğuna herkesi inandırmak şubenin en önemli ödevidir” yazısı bulunmaktadır.”²³

Halkevi spor şubesinin görevi, jimnastik hareketlerinin kütle halinde uygulamaktır. Şube, ulusal bayramları da düzenler. Yurdu tanımak için gezi ve kamplar düzenlenir. Spor konferansları verilir. Milli sporcular desteklenir. Gençlerin bisiklet ve motosiklet kullanmaları, yüzmeleri teşvik edilir.²⁴ 22 Şubat 1934’te İsmet İnönü halkevleri ile ilgili şunları yazmaktadır:

*“Bu vatanın asırlardan beri muhtaç olduğu şey, vatandaşların tek bir aile gibi toplanarak orada vatanın ilerlemesine medar olacak esaslı faaliyetleri beraber tanzim etmeleri ve beraber takip ve tatbik etmeleridir. Halkevleri, bütün vatandaşların müşterek malıdır. Halkevlerimizin temiz, feyizli ve ilerler bir halde olması; bütün devlet memurlarının, vatandaki bütün entelektüel sınıfın, bütün ilerlemek isteyen unsurların müşterek malı, müşterek vasıtası oluşundadır.”*²⁵

CHP’nin Halkevleri ve Halk odaları bildirisinin spor şubeleri başlıklı bölümünde, ülkede okumuş kesimin daha çok okuyarak ve okutarak milli hayatın her iş ve meslek bölümünde halkı yetiştirip uyanık yutarak milleti fikirsel olarak güçlendirmek ve derinleştirmek konusunda olduğu kadar Spor ve Beden Terbiyesinde de aynı çabayı göstermek zorunda oldukları belirtiliyordu. Halkevleri ve Halk odalarında kütüphaneler, kitaplar ve yayınlar ile dimağların çalışmaları, fikirlerin olgunlaşmaları davası güdülürken bunun yanında Beden terbiyesi ve Spor davasına da aynı gözle bakılması gerektiği vurgulanıyordu. Bildiri de fikir ve prensip bakımından iki nokta önemle ele alınıyordu:

1. Halkevlerinin doğuşunda “Spor ve Beden Terbiyesi”, işi Millî Kültür Davamızın bir kolu olarak ele alınmış, bunun üzerinde gerekli çalışmalara başlanmıştır. Cumhuriyet Halk Partisi, Halkevleri hayatında geliştirdiği bu fikrin bütün yurt gençliğini içine alan bir teşkilâta bağlanmasını müşahede ve faydalı mütalâa ettiğinden “Beden Terbiyesi Kanunu,, ile Beden Terbiyesi işini Devletleştirmiştir. Fakat beden terbiyesi kanunu hükümlerine uyarak kurulan Beden Terbiyesi Genel Direktörlüğü gibi resmî bir müesseseye vücut verirken Partice yine Genel Direktörlük ile işbirliği yapmak, müşterek çalışmak esası üzerinde durulmuştur.

2. Beden Terbiyesi Kanunu'ndan sonra neşredilerek yürürlüğe giren Halkevleri Çalışma Talimatnamesi, Parti'nin bu meselede üzerine aldığı mesullüğün ağırlığını ve genişliğini açık bir şekilde tespit etmektedir. Burada Dava’nın ruhunu teşkil eden ana hatları, şöylece sıralayabiliriz.

²³23 Neşe Gürallar Yeşilkaya, *Halkevleri: İdeoloji ve Mimarlık*, İletişim yayınları, İstanbul 1999, s. 98-100

²⁴ A.g.e. s. 99.

²⁵ C.H.P. Halkevleri,Halkodalari:1932-1942.T.B.M.M. Kütüphanesi,
<http://www.tbmm.gov.tr/eyayin/GAZETELER/WEB/KUTUPHANEDE%20BULUNAN%20DIJITAL%20KAYNAKLAR/KITAPLAR/SIYASI%20PARTI%20YAYINLARI/197404024%20CHP%20HALKEVLERI%20HALKODALARI%201932-1942/197404024%20CHP%20HALKEVLERI%20HALKODALARI%201932-1942.pdf,s.1>

A) Beden Terbiyesi Kanunu kadroları dışında kalan büyük halk yığınlarının bu ihtiyaçlarını önlemek ve bu Devlet Müessesesinin bulup üzerinde çalıştığı ilmî, teknik usulleri benimseyerek halka öğretmek, yaymak ve halkı sporun şuurlu disiplinine alıştırmak,

B) Millî sporlarımızı, rakslarımızı, ön plânda tutarak bunların unutulmuş olanlarını diriltmek, yaşamakta olanlarını ilerletmek ve dar muhitlerinden çıkarıp yayarak millileştirmek,

C) Spor ve Beden Terbiyesi hareketlerini; vücudun güzelleşmesinde, bünyenin sağlamlaşmasında, ahlâk ve karakterin teşekkülünde, vatan ve millet duygularının beslenip gelişmesinde, fedakârlık ve kahramanlık hislerinin yaratılmasında, insancıl düşüncelerin uyanmasında, güzel fikirler kadar, yaratıcı bir vasıta olarak kullanmak. Bu maksada ulaşmak için tutulan yolun, yapılan ve yapılacak olan işlerin izahını, en geniş anlamı ile Halkevleri Çalışma Talimatnamesinde buluyor ve görüyoruz.²⁶

CHP Halkevleri ve Halk Odaları bildirisinde Beden Terbiyesi ve Spor grupları maddelere ayrılmıştı. Beden Terbiyesi ve Jimnastik hareketleri, başta Beyoğlu Halkevlerinin öncülüğünde bazı evlerde aletli jimnastik, müzikli jimnastik, milli ve plastik danslar, sportif oyunlar, spor müsamereleri yapılmaktadır. Güreş, Cirit, Boks, Eskrim, Deniz Sporları, Dağcılık ve Kayak, Bisiklet, Spor Gezileri, Ziyaretler, müsabakalar.. Bildiride sıralanan bu spor dallarından başka Halkevlerinde Atletizm, Voleybol, Basketbol, Tenis, Gülle Atma gibi spor faaliyetleri de dikkat çekmektedir. Tüm Halkevleri, kuruldukları semtlerdeki imkânların elverdiği ölçüde bu sporlardan ve jimnastik hareketlerinden birkaçı ile meşgul olmuştur.²⁷

Dönemin İçişleri Bakanı Şükrü Kaya tarafından Halkevi yöneticilerine gönderilen bir yazıda halkevlerinin görevleri arasında “beden terbiyesinin ve sporun yurt dışında yayılması ödevinin de bulunduğu” belirtilmiştir.

Bu yıllarda Denizcilik Federasyonu tarafından yayınlanan “Kürekçiliğin Talim ve Terbiyesine Methal”, “Atletizm” ve Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı tarafından bastırılan “Basketbol Kılavuzu”, “Basketbol Nizamnamesi” ile “Bisiklet Yarışları ve Tüzüğü”, “Beynelmül Yarışlar ve Rekorlar” gibi eğitim amaçlı yayınlar halkevlerine dağıtılmıştır.

8. CUMHURİYET DÖNEMİNDE SPOR ALANINDA KURUMSALLAŞMA

1936 yılında Türkiye İdman Cemiyeti İttifakı (TİCİ) kapanmış yerine Türk Spor Kurumu (TSK) kurulmuştur. TİCİ'nin yerini TSK'nın alması, beden faaliyetleri açısından daha geniş çalışmaların yapılmasını sağlamıştır. TSK döneminde spor organizasyonlarının spor dallarının sayıları artmıştır. İlk 19 Mayıs Şenliği, İstanbul Taksim'de 1928'de yapılmış, İlk uluslararası standartlarda stadyum, 15 Aralık 1936'da Ankara'da 19 Mayıs Stadyumu adını alarak açılmıştır. 1938'de Beden terbiyesi Genel Direktörlüğü (BTGD) kurulmuştur. Direktörlüğün başına, 1938-1945 yılları arasında görev yapacak olan Tümgeneral Cemil

²⁶ C.H.P. Halkevleri, Halkodaları: 1932-1942, T.B.M.M. Kütüphanesi, <http://www.tbmm.gov.tr/eyayin/GAZETELER/WEB/KUTUPHANEDE%20BULUNAN%20DIJITAL%20KAYNAKLAR/KITAPLAR/SIYASI%20PARTI%20YAYINLARI/197404024%20CHP%20HALKEVLERI%20HALKODALARI%201932-1942.pdf>, s.6-7

²⁷ A.g.e., s.7

Tahir Taner getirilmiştir.²⁸ Taner, yedi yıl boyunca spor teşkilatına yön vermiş ve günümüze kadar bu görevde en uzun süre kalan genel müdür olmuştur.²⁹ BTGD'nin danışma kurulu üyeleri arasında Adnan Menderes ve Burhan Felek de yer almışlardır.

BTGD'nin kurulmasından sonra o zamana kadar hizmet vermiş olan tüm federasyonlar lağvedilmiş, yeni atletizm, futbol, güreş (boks, halter), su sporları, bisiklet (motosiklet), atıcılık, dağcılık ve kış sporları federasyonları kurulmuştur. Sportif Oyunlar Federasyonu şemsiyesi altında tenis, hentbol, basketbol, voleybol ve diğer branşlar toplanır. Bu federasyonlara 1940'da İzcilik Federasyonu da eklenir.

9. TÜRK DEVRİMİNİN LİDERİ MUSTAFA KEMAL ATATÜRK'ÜN SPORA BAKIŞI

Mustafa Kemal Atatürk, kişisel özellikleri itibarıyla spora meraklı bir liderdi. Çocukluğunda hareketli olması³⁰, Selanik Askeri Rüştiyesinde jimnastik öğretmeni Teğmen Habib Bey'in desteği ile sporla yakından ilgilenmesi, müsabakaları takip edecek derecede güreşe, cirit atmaya ve at yarışlarına ilgisi vardı.³¹ Manastır Askeri İdadisindeki jimnastik derslerinde, İstanbul'daki Harp Okulu'nda ve Harp Akademisi'ndeki Talim ve Tatbikat derslerindeki başarısı, eğitim hayatının ve askerlik mesleğinin verdiği yetiyle beden eğitimine, biniciliğe, atıcılığa yatkınlığı Mustafa Kemal Atatürk'ün kurucusu olduğu Türkiye Cumhuriyeti ve spor politikalarına yön vermesinde etkili olmuştur. Mustafa Kemal, spor alanında yapılan çalışmaları, Türk devriminin yükselmesinin temel taşlarından birisi olarak kabul etmiştir. Bu nedenle Türk toplumunu muasır medeniyet seviyesinin üzerine çıkarma hedefine paralel olarak spor alanında da çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmak Türkiye Cumhuriyeti'nin önemli hedeflerinden birisi olmuştur:

“Açık ve kati olarak söyleyeyim ki, sporda muvaffak olabilmek için her türlü yardımdan ziyade, bütün milletçe sporun mahiyetinin ve değerinin anlaşılması gerekmekte, onu kalpte muhabbet ve vatani vazife olarak telakki eylemek lazımdır.”

Mustafa Kemal Atatürk, spor faaliyetlerini bir milletin gelişmişlik düzeyine, uygarlık kabiliyetinin ve inşa ettiği uygarlığının yüksekliğine işaret eden unsurlardan birisi olarak görmüştür.³² Türk sporunun yüksek seviyelere çıkacağına yönelik inancını çeşitli şekillerde dile getirmiştir. Sporun, sağlık, sosyal ve uygar unsurlarla bir bütün oluşturduğunu belirtmiş, bunların hayata geçirilebilmesi için de gereken tedbirlerin alınması konusunda yetkililerin dikkatini çekmiştir.³³

Türkiye'deki spor eğitim kurumlarının müfredatlarının hazırlanması konusu ile bizzat ilgilenen Mustafa Kemal Atatürk, yabancı ülkelerdeki okulların spor eğitim programları hakkında bilgi toplamış ve bu doğrultuda beden eğitimi ve spor konusunda kabiliyetli

²⁸ Bkz. T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, Spor Genel Müdürlüğü, <https://sgm.gsb.gov.tr/sayfalar/220/110/cemil-tahir-taner.aspx>

²⁹ <https://sgm.gsb.gov.tr/sayfalar/220/110/cemil-tahir-taner.aspx>

³⁰ Şemsi Belli, *Makbule Atadan Anlatıyor, Ağabeyim Mustafa Kemal*, Selis Kitaplar, İstanbul 2005, s. 25

³¹ Asaf İlbay, *Yakınlarından Hatıralar*, Sel yayınları, İstanbul 1955, s. 100-101

³² Azmi Süslü, “Atatürk ve Gençlik”, *Belgelerle Türk Tarih dergisi*, Şubat sayısı 1986, s. 12

³³ Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, C II, s. 262

gençlerin eğitimi için yurtdışına gönderilmelerini sağlamıştır.³⁴ Bu dönemde ilk olarak Vildan Aşir (Savaşır) ile Nizamettin Rifat (Kırşan) Beyler, “Terbiye-i Bedeniye” alanında eğitim almak amacıyla İsveç’e gönderilmişlerdir. Eğitimlerini tamamlayan bu öğrenciler, devlet desteğiyle İstanbul Kız Muallim Mektebi’nde açılan izcilik ve yüzücülük kurslarında görev almışlardır.³⁵ 1932-1933 öğretim yılında Ankara’da Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü dâhilinde ortaokullar için beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek için üç yıllık bir eğitim programına sahip Beden Terbiyesi Şubesi açılmış, başta 22 öğrencisi olan bu şubenin spor bölümünün başına Berlin Üniversitesi spor öğretim üyesi Kurt Dainas getirilmiştir.³⁶

20. yüzyılda emperyalizme karşı büyük bir mücadele vermiş, yorgun düşmüş, genç nüfusunun büyük bir bölümünü savaşta kaybetmiş, yeni kurulmuş bir cumhuriyetin birçok iktisadi, sosyal sorunu varken Mustafa Kemal Atatürk, 1923’te topladığı Heyet-i İlmiye (Bilimsel Heyet)’de ülke insanının beden sağlığını gündeme getirip ilk fırsatta beden eğitimi öğretmeni yetiştiren okul kurulması gerektiğini dile getirmiştir.

Hollanda Olimpiyat Komitesi Asbaşkanı Pieter Wilhelmus Scharro (1883-1963) ve Mimar Jan Jills tarafından yazılmış olan “Gebaeude und Gelaende für Gymnastik, Spiel und Sport, Leitfaden für den Ban, die Anlage und die Einrichtung (Jimnastik, Oyun ve Spor Binaları İnşa ve Tesisi için Rehber)” adlı eser Türkçeye çevrilmiş ve bu esere önsöz Mustafa Kemal Atatürk tarafından yazılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk önsüzünde şunları kaleme almıştır:

*“Köylere varıncaya kadar memleketimizin her tarafında, kulüplere, Köy, nahiye, belediye, vilayet ve mektep müdürlerine faydalı olacağı ümidiyle bu eser Türkçeye çevrilmiştir. Bu münasebetle muhterem vali ve kaymakamlardan dileğim şudur: Köy ve şehir halkının nüfusuna göre tesis lazım gelen oyun ve spor yerlerini gösterir bir köy ve şehir planı yaptırmak. Beşer senelik planlarla bu yerleri tedricen tesis etmek. Bu yerlerin idamesi için mahalli bütçelerden muntazam yardımlar temin etmek”*³⁷

Bu önemli eserin Türkçeye çevrilmesinden sonra beden eğitimi kursları açılmış, yurdun her tarafında köylere varıncaya kadar spor tanıtımları yapılmış, spor yapmak özendirilmiş, başarılı öğrenciler eğitim için yurtdışına gönderilmiş ve o dönemin dünyaca ünlü spor adamları Türkiye’ye davet edilmişlerdir.

Modernleşme yolunda sporun önemli bir konu olduğu düşüncesinden hareketle modern spor bilimi ve pratikleri yeni kurulmuş olan cumhuriyete getirilmiş, jimnastik, tenis, dans, atletizm gibi yeni spor dalları halka öğretilerek çağdaş bir ulus yaratma hedeflenmiştir.

³⁴ Kazım Özalp, *Anılar Belgeler*, Derleyen Atilla Oral, Demkar Yayınevi, İstanbul 2011, s. 341

³⁵ Söz konusu sporcuların İstanbul Kız Muallim Mektebi’nde görevlendirilmelerine ilişkin kararname 6 Eylül 1928’de Cumhurbaşkanı Atatürk tarafından onaylanmıştır. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, FK 30.18.1.1.YN: 30:55.11, 06/09/1928

³⁶ Reşat Özalp, Aydoğan Ataunal, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*, MEB Yayınları, İstanbul 1977, s. 98

³⁷ Metin Tükenmez, “Atatürk ve Spor”, *Aydınlık Gazetesi*, 7 Kasım 2013

Mustafa Kemal Atatürk'ün düşüncesinde toplum sadece erkeklerden oluşmamaktadır. Kadının toplum içerisindeki rolü erkekle eşit düzeydedir. Her alanda olduğu gibi spor alanında da kadınlara çalışma ve yönetme özgürlüğü tanınmıştır. Örneğin Beden Terbiyesi Şubesi kız öğrencileri, yüksek öğrenimini İsveç'te tamamlamış olan Zehra Alagöz ve Alman Lisesi'nden Margaret Korge öğretmenliğinde öğrenim görmeye başlamışlar ve ilk kız öğrenciler, 1938 yılında mezun olmuşlardır.³⁸ Mustafa Kemal Atatürk, öncelikle kadınları da sporun içinde görmek istemiş ve bu konudaki eğitim faaliyetlerini desteklemiştir.

“Kız çocuklarının da vatan ve milletin yüksek menfaatlerini her suret ve vasıta ile müdafaa ve muhafaza edebilecek kabiliyette yetiştirilmelerinin Milli terbiyede esas olması, buna göre kız çocuklarının da bedeni, fikri ve hissi Terbiyeye tabi tutulmaları gerekmektedir.”³⁹

1932 yılından itibaren İstanbul, Ankara ve İzmir'in yanı sıra Anadolu'nun birçok yerinde “Hakemlik Kursları” açılmaya başlaması ve Türk spor Kurumu tarafından Türkiye'de çalıştırıcı (antrenör) yetiştirmek ve çalıştırıcılığı yurttaşlar için bir meslek statüsüne getirmek için 1 mart 1938'de Ankara'da Futbol Antrenörü Kursu açma kararı alınması spor eğitimi adına atılan oldukça önemli adımlardandır. Bu dönemde spor eğitimi konusunda yurtdışındaki gelişmeler de yakından takip edilmiştir.

Türkiye'de sporun çağdaşlaşması konusunda derin araştırmaları ve çalışmaları olan Selim Sırrı (Tarcan) Bey, devlet tarafından yurtdışında birçok kongreye gönderilir. Selim Sırrı Bey, katıldığı uluslararası kongrelerde ülkesini başarıyla temsil eder. Beden eğitimi ve spor dünya olimpiyat komitesi tarafından düzenlenen birçok toplantıya katılan Selim Sırrı, 1909'da Budapeşte'de, 1910'da Brüksel'de, 1911'de Kopenhag'da, 1912'de Stockholm'de 1913'de Paris'te bulunur. Cumhuriyet'in ilk yıllarında, Türkiye Milli Olimpiyat Komitesi'nin oluşturulmasında çalışmalar yapar. 1924 Paris Olimpiyat Oyunlarına katılır. Selim Sırrı 1925'te Çekoslovakya'da düzenlenen “Prag Spor Pedagojisi Kongresi”ne, dönemin Beden Terbiyesi Genel Müfettişi olarak katılır ve buradaki tüm faaliyetlerini elli yedi sayfalık “Prag Spor Pedagojisi Kongresi ve Seyahat İntibaları” adlı eserinde anlatır.

Bu kongrede, spor faaliyetlerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, çocukların vücut gelişimi ile yaşlarına uygun sporların ve beden terbiyesinin belirlenmesi, kadınların ve gençlerin spor ile ilişkileri, üniversitelerde beden terbiyesi ve spor hayatı gibi önemli konularda dünyanın önde gelen uzmanlarıyla tanışma ve fikir alışverişi yapma şansına sahip olur. Prag'da beden eğitimi ve spor okullarını da inceleme fırsatı bulan Selim Sırrı'nın buralarda edindiği bilgi ve deneyimler Türkiye'deki spor eğitimi faaliyetlerinin gelişmesine büyük katkılar sağlamıştır.

10. SONUÇ

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasında hızla gerçekleştirilen çağdaşlaşma hamlelerinin kökünün Osmanlı İmparatorluğu'nun Tanzimat dönemine uzandığını söyleyebiliriz. Spor olgusu da bu dönemde gelişmeye başlamıştır. 1860'larda Osmanlı İmparatorluğu'nda beden terbiyesine öncelikle askeri okullarda başlanmış, askeri okulların

³⁸ Türk Spor Kurumu Dergisi, “Beden Terbiyesi Enstitüsü, bu yıl ilk Bayan Mezunlarını verdi” s. 105, 11/07/1938.

³⁹ Hasan Rıza Soyak, *Atatürk'ten Hatıralar*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2010, s. 441

ders programlarına beden eğitimi ve kültürel fizik dersleri konulmuştur. 1869'da, Osmanlı Devleti'nin İdadi Mektebi adıyla, rüştiyelerden sonra gelen bir orta öğretim kurumu kurulmasını sağlayan yasa olan Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi ile bütün rüştiyelerde beden eğitimi zorunlu ders kapsamına alınmıştır. Beden eğitiminin imparatorluk içerisinde tanınması, yaygınlaştırılması 1870'li yıllara doğru hız kazanmıştır. 1870'lerde askeri okulların dışındaki okullarda jimnastik ders programlarına eklenmiştir.

23 Aralık 1876'da Meşrutiyetin ilanıyla başlayan süreçte imparatorluk içerisinde kulüpleşme gerçekleşmeye başlamıştır. Meşrutiyet döneminde halkın ilgisi bir takım sporu olan futbola yönelmiş ve bu dönemde birçok futbol kulübü açılmıştır. Meşrutiyet döneminde meydana gelen gelişmeler sporda kurumsallaşmaya lokomotiflik etmiş ve sonrasında Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı, Türk Spor Kurumu ve Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü önemli kurumlar ortaya çıkmıştır.

1920'li yıllara gelindiğinde sporda çok önemli bir döneme girilmiş, Türk spor tarihinin gelişimine büyük katkı sağlayan iki yol belirlenmiştir: Sporun köylerden, kasabalar ve kentlere tüm ülke çapında tanıtılması, yaygınlaştırılması ve spor branşlarının artırılması.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte konulan hedef çağdaş bir toplum yaratmaktır. Cumhuriyet, bilimi sanatı ve sporu uygarlık yolundaki önemli yapı taşları olarak kabul etmiştir. Devrimin hızla hayata geçirilmesi amacıyla uygar dünyanın eğitim anlayışı, bilim, sanat ve spordaki program ve uygulamaları yakından takip edilmiş, batıdan eğitimciler, bilim adamları ülkeye davet edilmiş, genç cumhuriyetin gelecek vaat eden öğrencileri eğitim için batılı ülkelere gönderilmişlerdir.

Milli Mücadelenin başkomutanı, Cumhuriyetin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyetin kurulduğu 1923'ten hayata gözlerini yumduğu 1938'e kadar olan on beş yıllık sürede iç ve dış politika iktisat, ekonomi, bilim, sanat, eğitim ve sporda dünya tarihinde eşine az rastlanacak derecede büyük kalkınma hamlelerinin de öncüsü olmuştur.

Mustafa Kemal Atatürk, Türk Sporuna gerçek desteği, sporun ülkede örgütlenmesi ve yaygınlaştırılması yolunda yapmıştır. Atatürk'e göre spor, kültürel yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. 1924 yılında yayınlanan Köy yasa, köylerde cirit, güreş, nişan gibi köy oyunlarını özendirici hükümlere yer vermiş, 1930 yılında çıkan Belediyeler yasa ise, belediyelere, spor alanları, çocuk bahçeleri ile yerel ihtiyaçlara yönelik stadyumlar yapmak ve işletmek gibi hükümler getirmiştir. 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı, 23 Nisan Çocuk bayramı ve Halkevlerindeki spor çalışmaları onun tarafından spor ve benzeri çalışmaları genç kuşaklar arasında yerleştirmek ve yaygınlaştırmak için atılan önemli adımlardır.

KAYNAKÇA

Akın Y., *Gürbüz ve Yağız Evlatlar, Erken Cumhuriyette Beden Terbiyesi ve Spor*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004.

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II.

Atay R.F., *Roman*, Varlık Yayınevi, İstanbul 1964.

Aydoğan a., Özalp R., Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı, MEB Yayınları, İstanbul 1977.

Belli, Ş., Makbule *Atadan Anlatıyor, Ağabeyim Mustafa Kemal*, Selis Yayınları, İstanbul 2005.

Cantek Ş. F., Yarar B., 1Erken Cumhuriyet Dönemi Dergi ve Gazetelerinde Spor ve Kadın (1928-1960), İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, no 29, 2009.

CHP Halkevleri, *Halkodaları 1932-1942*, TBMM Kütüphanesi, <http://www.tbmm.gov.tr/eyayin/GAZETELER/WEB/KUTUPHANEDE%20BULUNAN%20DIJITAL%20KAYNAKLAR/KITAPLAR/SIYASI%20PARTI%20YAYINLARI/197404024%20CHP%20HALKEVLERI%20HALKODALARI%201932-1942/197404024%20CHP%20HALKEVLERI%20HALKODALARI%201932-1942.pdf>

Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, Cilt 8-9, İletişim Yayınları, İstanbul, 1983.

Çapan, M. Ş. *Türk Sporunda Selim Sırrı Tarcan (1874-1957)*, Ünyay Yayınları, 1999.

Fişek K., *Spor Yönetimi*, AÜSBF Yayını, Ankara, 1980.

Galatasaray Lisesi, "Müdürlerimiz", Gsl.dev.asynth.com/tr/tarihce/mudurler

Göle N., *Modern Mahrem*, Metis Yayınları, İstanbul, 1998.

Halkevleri, <http://www.halkevleri.org.tr/hakkımızda>

http://academic.udayton.edu/josephtedesco/sport_psychology/sport_psychology_history.pdf

İlbay A., *Yakınlarından Hatıralar*, Sel Yayınları, İstanbul 1995.

Kaya K.Y., *İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Politika-Eğitim-Kalkınma*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal ve İdari Bilimler Okulu Basımevi, ISBN 9786054282142, Ankara, 2000.

Kültürel Bellek, Türk Kültürü Araştırmaları, "Osmanlı Devletinin Son Yıllarında Spor", <http://www.kulturelbellek.com/osmanli-devletinin-son-yillarinda-spor/> (31.05.2012)

Özalp K., *Anılar Belgeler*, Demkar Yayınevi, İstanbul, 2011.

Renson R., *The Games Reborn. The VII. Olympiade 1920*, Pandora, ISBN 90-5325-051, Antwerp, 1996.

Sarıkaya M., "1925 Prag Pedagoji Kongresinde bir Türk: Selim Sırrı Tarcan", Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap tarihi Enstitüsü, Atatürk yolu Dergisi, Kasım-2008.

Soyak R.H., *Atatürk'ten Hatıralar*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2010.

Süslü A., "Atatürk ve Gençlik", *Belgelerle Türk Tarih dergisi*, Şubat sayısı, 1986.

Şahin M., Tunçkol M., "Carl Diem and the Olympics", *Ovidius University Annuals*, series Principal Education and Sport/Science, Movement and Helath, Issue 2, <http://www.analefe.ro/anale-fe/2010/issue-2-supplement/files/141..pdf>, (2010)

T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, Spor Genel Müdürlüğü, <https://sgm.gsb.gov.tr/sayfalar/220/110/cemil-tahir-taner.aspx>

TDV İslam Ansiklopedisi, cilt: 08.

Tekeli Ş., “Kadın”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 5, İletişim Yayınları, İstanbul, 1983.

Tükenmez M., “Atatürk ve Spor”, *Aydınlık Gazetesi*, 7 Kasım 2003.

Türk Spor Kurumu Dergisi, “Beden Terbiyesi Enstitüsü”, bu yıl ilk bayan Mezunlarını verdi., 11.07.1938.

Türk Tarihi, <http://www.dallog.net/kurumlar/darulmuat.htm> (2004)

Yeşilkaya G. N., *Halkevleri: İdeoloji ve Mimarlık*, İletişim Yayınları, İstanbul 1999.

UTILIZATION OF NEWS ARTICLES IN ENGLISH GRAMMAR TEACHING

Yonca ÖZKAN*

ABSTRACT

Most teachers teach grammar in EFL context as was recommended in textbooks with little relevance to the grammar employed in authentic texts. By focusing purely on form, meaning is neglected. This study was conducted with freshmen students from the ELT Department of Cukurova University in Turkey taking grammar classes by utilising articles from both American and British news sources. Instead of conventional textbooks as a main focus, participants chose their texts from such sources prior to scheduled classes, and during sessions, individuals worked on texts highlighting structural points in the syllabus. Later, they were administered an open-ended questionnaire eliciting their views about current experience. An interview was held to tally views expressed in writing. Both sets of data were analysed; common points identified, and elaborated on presenting detailed evolvment of this process. The study has implications to English grammar teaching in specific and teaching of grammar of other languages in general.

Keywords: Grammar teaching, contextualized grammar, news articles, authenticity

İNGİLİZCE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE HABER NİTELİKLİ MAKALE KULLANIMI

ÖZET

Yabancı dil öğretmenleri, dilbilgisi dersini özgün metinler içerisinde yer alan dilbilgisinden çok, ders kitaplarını temel alarak işlemektedir. Ders kitaplarındaki yapı odaklı anlatım, anlam ve akıcılığı ikinci plana itebilmektedir. İngiliz Dili Eğitimi programında yer alan birinci sınıf öğrencilerinden oluşan bu çalışmada, çoğunluğunu İngiliz ve Amerikan gazete haberlerinin oluşturduğu özgün metinlere dayalı dilbilgisi dersi işleyişi üzerinde durulacaktır. Bu çalışmada, katılımcılar, odak noktası olarak geleneksel ders kitaplarının yerine, dönem başında planlanan özgün kaynaklar içerisinde metinlerini seçip o dersin hedef yapısını bu metinler içerisinde bireysel olarak çalışmışlardır. Sonrasında, katılımcılara mevcut deneyimleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen açık uçlu bir anket verilmiş ve onlarla birebir görüşmeler yapılmıştır. Belirtilen iki veri kümesinin içerik analizi yapıp, ortak temalar çıkartılmıştır. Bulgular, İngilizce ve diğer yabancı dillerin dilbilgisi öğretimi çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dilbilgisi öğretimi, bağlamsal dilbilgisi, gazete haberleri, özgünlük.

* Assoc. Prof. Dr., University of Cukurova Faculty of Education English Teaching Department,
yoncaca@cukurova.edu.tr

Introduction

Grammar plays a pivotal role in teaching and learning languages. It is also one of the most difficult aspects of a language to teach. The word “grammar” brings to mind a fixed set of word forms and rules of usage. The kind of grammar in written texts and in formal presentations is classified as “standard” grammar, and the language used in everyday conversation is classified as a “non-standard” form. Language teachers who adopt this definition focus on grammar as a set of forms and rules. They teach grammar by explaining the forms and rules, and students do the (usually controlled) drilling. A deductive approach often fits into a lesson structure known as Presentation, Practice, Production (PPP) (Ellis, 1994). The teacher presents the target language and then gives students the opportunity to practice it through controlled activities. The final stage of the lesson gives students the opportunity to practice the target language in freer activities which bring in other language elements. This results in bored and unsatisfied students who can produce correct forms on exercises and tests, but consistently make errors when they try to use the language in context.

The basic insight about language learning is that all naturalistic language learning takes place at discourse rather than at abstract sentence level as is in the PPP model (Celce-Murcia, 2002). Celce Murcia, in this respect, argues that the differing interpretations of one surface utterance means that knowing the literal and decontextualized meaning of an utterance is one part of the grammar, the other being the contextualized (pragmatic) knowledge of the utterance. Therefore, exposing language learners to authentic materials on various subjects can help them better understand the discourse of a target language as well as its culture.

Since integration of form and meaning is becoming increasingly important in current research, in the face of a growing desire for using authentic materials, it is essential that teachers, apart from sticking to the syllabus, incorporate authentic sources into their teaching of courses. Nunan and Miller (1995) define authentic materials as those which were not created or edited for use in the language classroom, but as those which are kept intact with no interference as they are presented to native speakers with no modification whatsoever to suit the needs of the language learners. They are used to imply the language produced by a real speaker/writer for a real audience, conveying a real message (Morrow, 1977; Porter & Roberts, 1981; Nunan, 1988; Benson & Voller, 1997). This means that almost all everyday objects in the target language could be considered as authentic materials. In addition to informative function, authentic materials make an individual lesson more interesting and challenging, and keep students grounded in the reality of language; they help learners to see some personalities who communicate with each other via this language. As stated by Hinkel (2002, p. 195), “the contextualized teaching of grammar can expose learners to ways in which language is used in real life and heighten their awareness of its conventions and complexities”.

Making use of authentic materials is not only conducive to learning but also, in a sense, is a must. Given that there are sharp contrasts regarding vocabulary and grammatical features in grammar materials and the language used in the real world, the need to study

authentic materials in grammar becomes evident (Biber & Reppen, 2002). Authentic materials such as TV, newspapers or native speaker dialogues are all real language, not created with a purpose of language teaching in mind. Across the ESL/EFL world, calls for the use of “authentic” tasks, materials, and activities in language programs and courses are heard. While authenticity has many different interpretations, its wide appeal seems to be based on the concern felt by teachers that students pass courses by merely studying made-up English, and yet fail to communicate in English outside the classroom. However, the use of authentic materials is a substantial challenge for most curricula and many teachers since they often include vocabulary and grammar that are supposed to be too difficult for learners.

Integration of authentic materials into language learning has been the focus of some studies in the field. Musumeci (1997), while mentioning the idea of connecting form and meaning in grammar teaching, points out that students should be able to learn explicit grammar rules as well as have a chance to practice them in authentic or simulation tasks. Songs and jokes can be integrated into language learning since they serve as rather delightful and culturally rich resources in any grammar presentation and meaningful practice of structure.

In another study including authentic materials, Kitao (1995) suggests that a) newspapers use the actual language and carry wide variety of information so that anyone should be able to find something of interest, b) through English newspapers, learners get information about other countries, cultures and people, and c) learners can read articles about their country and understand how they are viewed in other countries. Such studies bear traces of Ausubel’s (1968) “meaningful learning” relating new knowledge to prior learning as a key concept of this theory. Instead of rote learning, which does not usually end in retention, and mostly is full of memorization, meaningful learning, on the other hand, aims to relate new material to present knowledge, and thus leads to retention. For example, if the goal is to teach forms, meanings and usages of tenses, rather than getting learners to memorize a body of facts and/or rules, the teacher could relate the lesson to authentic written discourse (which may be novels, stories, news articles, etc.) selected by learners themselves.

Last but not least, regarding advantages of authentic materials, thus it can be stated that by using such materials, learners are presented with actual everyday language, just as it appears in real life. Convinced by authenticity in an EFL environment, an individual based grammar course consisting of purely authentic materials retrieved from news articles by participants themselves was designed. While the process of course delivery is presented in detail below, following this process, the following questions were sought to answer:

- 1 What criteria do learners take into account while choosing texts?
- 2 What benefits do learners get from authentic texts in grammar courses?
- 3 Compared to traditional approaches of grammar lesson delivery, how do participants view this new approach of grammar teaching?

Method

Participants

The participants in this study were 100 freshman students at the ELT Department of University of Cukurova, who were all asked to analyze grammatical points they were supposed to cover in the syllabus designed for a grammar course. The participants, ranging from 18-19 years of age, had a fairly standard level of English due to a fairly standard university entrance exam they took prior to their placement in their present department.

Process

At the very beginning of the autumn term of 2009-2010 academic year, we began to implement our teaching of individual based grammar, following the steps below:

- 1 All the grammar points to be dealt with during the semester were decided on referring to the course book, *Rhetorical Grammar by Martha Kolln (2003)*
- 2 Based on these points, a syllabus was prepared and delivered to participants, who, in line with their preferences, brought texts retrieved from mainly American and British news sources such as *Time*, *Newsweek*, *The Independent*, and *Guardian*.
- 3 The teacher, first, started the class by putting a statement on the board referring to that day's topic without any grammar rule, and later asked participants to find and underline in their texts similar patterns to the *point* indicated on the board.
- 4 As a following step, the participants, in groups, discussed among themselves their underlined texts; by doing so, they were able to detect common characteristics of such texts.
- 5 Then, from each group, a student came to the board and wrote sample sentences emerging from members' preferences; in this way, all participants were able to observe targeted grammatical points expressed in different language with a different context and topics.
- 6 As a final step, the participants in groups produced oral and written language including the focal grammatical point of that class session.

While the participants went through the steps above, the teacher did also provide assistance in terms of jargon terms and culturally-loaded vocabulary concerning the grammar point(s) being dealt with in the news articles.

This process lasted for a full academic term with three hours of instruction a week. Following the coverage of all determined grammar topics, students, at the end of the term, were administered an open-ended essay type questionnaire, and were interviewed to find out about their views of grammar content, intelligibility, participation in the class, retention and enthusiasm for studying grammar.

Data Collection Tools

The data of this study was gathered by two techniques: administering an open-ended written questionnaire, and an in-depth interview.

Open-ended Questionnaire

With the three-item essay-type questionnaire (illustrated below), we aimed to highlight some perceptions and beliefs of language learners regarding studying grammar.

Item 1 sought the participants' criteria in choosing texts to study on. Preferences were aimed to be gathered out of this item. Item 2 was designed to detect perceived benefits of the texts selected by students themselves. Participants indicated their opinion about the contribution of articles they studied on in grammar courses. Item 3 was divided into 4 sections: (1 and 2) inquired about positive and negative aspects of participants' previous method in grammar classes, and (3 and 4) about positive and negative aspects of the current method. The following items were included both in the questionnaire and the interview:

- 1 What did you take into consideration while choosing the text you are expected to bring into class? (Text-choice *criteria*)
- 2 What were the *benefits* of the texts you dealt with in your grammar class?
- 3 Analyze your previous grammar learning methods, and cite their pros and cons. Compare those methods with the current one in your present grammar courses.

Interview

The interview, with a total duration of ≈ 420 mins, was performed in a one-to-one fashion one week following the administering of the questionnaire. The same items were inquired about with a focus on common themes for each related item. All emerging themes were later analyzed in terms of frequency of occurrence. During the interview, the following issues were taken into consideration.

- One question at a time was asked.
- The interviewer verified unclear responses.
- Students were asked open-ended questions.
- Leading questions were avoided, unbiased questions were preferred.
- Follow-ups and probes were used.

Data Analysis

Each response sheet was thoroughly examined; emerging themes in the questionnaire and the interview were categorized forming convergence topics. As a first step, for each re-emerging theme (time-of-mention=ToM), a frequency test was run utilizing the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) computer program. At a second stage, a chi-square test was run in order to identify any observable significant difference in the dispersion of overall themes for each item.

The common themes emerging from the analyzed data were presented in 6 tables, Table 1 reflecting text-choice criteria, 2 benefits obtained from news articles, 3-6 positive/negative aspects of both previous and current grammar teaching models. Below are presented the themes related to Item 1: text-choice criteria.

Table 1. *Students' Criteria In Choosing Texts (Item 1)*

Themes	Text-choice criteria	
	ToM	%
1 Text-related to grammar point	31	25.0
2 Raises curiosity	18	14.5
3 About current events	19	15.3
4 About own-society problems	4	3.2
5 About education	1	.8
6 About health	5	4.0
7 About technology	2	1.6
8 Informative	12	9.7
9 Includes comprehensible input	16	12.9
10 About arts	5	4.0
11 Authentic	1	.8
12 Improves knowledge of syntax	10	8.1
Chi-Square (Asymp. Sig)		0.000

The first item in the questionnaire given at the end of the semester aimed to detect students' criteria about newspaper articles they were expected to bring into class to study. For this item, 12 themes emerged in the participants' responses. It can be observed from Table I that Theme 1 emerged as most prominent by 25.0 per cent in both the open-ended questionnaire and the interview. Other themes emerged with differing percentages: the theme current events by 15.3 per cent, raising curiosity by 14.5 per cent, comprehensible input by 12.9 per cent, and the text being informative by 12 per cent. Below, are presented excerpts from the participants' verbatim:

I tried to focus on our grammar focus on our syllabus. (Theme 1)

I chose a text which interested me. (Theme 2)

I chose an article focusing on a current event. (Theme 3)

I chose an article which fit my language level. (Theme 9)

Regarding benefits obtained from the texts they selected, participants produced the themes in Table 2. From this table it can be clearly seen see that the texts were chosen for mainly three reasons: authenticity, form-meaning relation, and review of targeted structures. Other themes also emerged with varying frequencies.

Table 2. *Benefits Obtained From Texts (Item 2)*

Themes	Benefits from texts	
	ToM	%
1 Noticing structures easily	11	5.1
2 Being exposed to authentic use of language	41	18.9
3 Finding time to read for pleasure	4	1.8
4 Retrieving information	14	6.5
5 Reviewing targeted structures	34	15.7
6 Enhancing lexicon	11	5.1
7 Improving reading comprehension	3	1.4
8 Contributing to writing skills	3	1.4
9 Relating form to meaning	39	18.0

10 Building Schemata	18	8.3
11 Leading to long-term retention	15	6.9
12 Improving speaking	24	11.1
Chi-Square (Asymp. Sig)		0.000

For Item 2, 12 themes in total emerged in the participants' open-ended questionnaire and the interview. It can be observed from the table that students mostly benefited from texts since they were authentic, an indication that they wanted to use language naturally in a real context where they could broaden their horizon in a target language setting more effectively compared to course book materials where the language is probably artificial and information outdated. Theme #12, improving speaking by 11.1 per cent, was also found to be worth mentioning here. The following verbatim excerpts related to Item 2 are presented below:

I was able to see the grammar points in real context in a newspaper. (Theme 2)

Noticing grammar points in a real text was very enjoyable I had a great fun. (Theme 4)

The texts I chose made me review the topics better. (Theme 5)

The texts enabled me to remember the target structures longer than before. (Theme 11)

With Item 3, we aimed to investigate students' previous and current experiences regarding grammar learning. For this, students were expected to compare both experiences by focusing on positive and negative aspects of previous and current grammar presentation models. In Tables 3,4,5, and 6, the analysis of themes concerning this item have been illustrated.

Table 3. Positive Aspects Of Previous Experience (Item 3a)

Themes	Positive previous experience	
	ToM	%
Improves testing strategies	2	100.0

As can be observed in the table, only one theme emerged, that is improving testing strategy. This fact appears to depend on language testing policy matters in Turkey. Since students are obliged to take the YDS test (a university entrance exam for language students) at the end of their last year of High School education, students are expected to have covered all necessary grammatical points likely to appear in this test. Since this is the case, grammar classes focusing on pure structure of language seems inevitable for both language teachers and institutions. Following this approach, with emphasis placed on grammar, students are able to secure a place in a language department, which by them, is perceived as a positive characteristic. Following are verbatim excerpts from participants' responses:

I could bring my questions that I could not answer in my workbook and discuss with my teacher in the class.

Grammar classes include multiple choice tests and these may be useful for our YDS.

For Item 3b, with which we aimed to investigate negative aspects of participants' previous grammar learning models, 13 themes emerged with varying frequencies. These themes are tabulated in Table 4.

Table 4. *Negative Aspects of Previous Experience (Item 3b)*

Themes	Negative previous experience	
	ToM	%
1 Memorization	13	17.1
2 Easy to forget	6	7.9
3 Lack of world knowledge	2	2.6
4 Limited use of L2	3	3.9
5 Too detailed	1	1.3
6 Limited sources	10	13.2
7 Display examples	1	1.3
8 Lack of discipline	1	1.3
9 Too much repetition	8	10.5
10 Not current	7	9.2
11 Too much emphasis on rules	2	2.6
12 Boring	17	22.4
13 Minimized student involvement	5	6.6
Chi-Square (Asymp. Sig)	0.000	

From this table, it can be observed that Theme 12 emerged with the highest frequency. The students express that their previous grammar classes were monotonous and boring so they could not have any fun during class hours. Theme 1 appeared as next to highest with 17.1 per cent. Clearly, students were by no means pleased with pure memorization. Most indicated that rote learning provided them with no meaningful activities and nothing about their grammar courses was creative. Due to this fact, they stated that the information they received was easy to forget which was illustrated by Theme 2 (7.9 per cent). Excerpts from regarding this item are presented below:

Our teacher did not use target language she mostly used L1(Theme 4).

We got so bored in those classes in the past (Theme 12).

Our classes were teacher-centered. The teacher always spoke in the lesson (Theme 13).

As for their current experiences in the grammar course designed by the researcher, students stated both positive and negative aspects of the present model. Tables 5 and 6 illustrate the emerging themes regarding Item 3c.

Table 5. *Positive Aspects of Current Experience (Item 3c)*

Themes	Positive current experience	
	ToM	%
1 Comprehensible input	14	12.6
2 Long-term retention	8	7.2
3 Improves lexicon	7	6.3
4 Improves writing	1	.9
5 Raises consciousness	7	6.3
6 Increases L2 use	14	12.6
7 Builds schemata	16	14.4
8 Enhances research skills	9	8.1
9 Leads to creative language study	16	14.4
10 Provides review	4	3.6

11 Interesting	7	6.3
12 Maximises students involvement	7	6.3
Chi-Square (Asymp. Sig)	0.000	

For this item, 12 themes emerged in the participants' responses. As seen from Table 5, the most positive themes concerning students' current experience are #7, (14.4per cent) and 9 (14.4per cent). Most positive aspect of this experience seems to be related to broadening students' horizon as well as leading to creative use of language; both potentially fostered by the utilization of authentic texts from newspapers articles. The texts selected, obviously enhanced students' world knowledge building and expanding their schemata. Other relatively highly emerging positive aspects of this current experience were illustrated by Themes 1 (12.6 per cent) and 6 (12.6 per cent), which were perceived to have provided "comprehensible input", and 'increased L2 use. Below are some remarks of the participants:

Different texts improve my lexicon and I can use more advanced vocabulary in my essays (Theme 3 and Theme 4).

This grammar model increases my language use English (Theme 6).

I have fun during my reading texts from the newspapers (Theme 11).

We are basically active in the class which is useful for us (Theme 12).

As for participants' views regarding Item 3d, contrary to 3c, only two themes were uttered by students. Thus, the current experience of authentic text material is not completely devoid of drawbacks. The themes and emergence frequencies are illustrated in Table 6.

Table 6. *Negative Aspects of Current Experience (Item 3d)*

Themes	Negative current experience	
	ToM	%
1 Difficulty in text comprehension	2	33.3
2 Difficulty in finding an appropriate text	4	66.7
Chi-Square (Asymp. Sig)	0.414	

The table illustrates the fact that some students had difficulty in finding an appropriate text (66.7 per cent) and difficulty in text comprehension (33.3 per cent). Below are some verbatim remarks of the participants:

The texts were not easy to comprehend most of the time. (Theme 1)

Sometimes I had difficulty in finding an appropriate text. (Theme 2)

Despite the fact that authentic texts provide learners with a platform on which they can relate form to meaning enriching their world of knowledge by keeping them abreast with current events and realities in a continually globalizing world, understanding texts may at times, as was stated in Item 3d, constitute some difficulty of comprehension. This shortcoming should be regarded as an important limitation. It is here where the teacher in class should act in order to raise cultural awareness concerning terms and expressions which may have cultural and social attributes foreign to students.

Discussion

Unlike the traditional role of instructors which aimed to impart knowledge to receptive learners, opportunities for participants to make decisions regarding their learning process in grammar courses were tried to be provided. The proposed model was asking learners to determine their personal needs, and build appropriate learning situations to meet such needs without subjecting them to external controls or instructor-directed biases. In other words, the facilitator role for the teacher was advocated. The conditions for success in this model depend on the development of positive attitude about learning and the relevancy of the subject matter to personal needs rather than the actual subject matter mastery itself (Hiemstra & Sisco, 1990). Typical teachers' duty in the proposed model is much more different from that of traditional grammar teachers, in that it entails:

- Providing comprehensible input
- Facilitating peer interaction, item learning and pattern detection
- Providing output opportunities
- Motivating learners in establishing connection between form and meaning

It is clear that sentence-level grammar teaching cannot provide learners with a full picture of grammar. Therefore, it is necessary to take a broader approach and teach grammar in context.

Knowing about grammar is important for numerous reasons. It is the language that lets us talk about language. It names the type of words and word groups that comprise sentences in English and other languages. It helps with understanding what makes sentences and paragraphs clear, interesting, and precise. It lets us understand that all languages and all dialects follow grammatical patterns. This study has shown that teaching/learning grammar is best done within context of reading and studying authentic materials.

What we believe is that as practitioners, we continually need to redefine our role within the classroom, which can only be achieved by experimenting with different methods of teaching. We need to consider the needs and interests of the students' since there is no single best teaching method. It can be asserted every teaching model has something to offer and that what is most important is that teachers try to adapt or rewrite themselves again and again, for it is in rewriting that one finds that they have something new to say. For a teacher, to say and do something new or original has the potential to reflect on learners with the emergence of original ideas. During one's course of teaching, learners are likely to be observed to come up with innovative ways trying to realize such ideas. This is what we, as language instructors, do probably wish to see happen with our students.

Conclusion

Utilization of authentic texts in grammar teaching was greatly welcomed by English majoring university students. Most prominent benefits obtained from this model were expressed by the students to provide a platform where they are exposed to authenticity, relate form to meaning, review targeted structures, and improve their speaking. As positive aspects of this experience, they cited themes such as building schemata, leading to creative

use of language, and providing comprehensible input. Despite some comprehensibility difficulty due to some cultural elements they may embody, authentic texts are by all means an invaluable asset for both students and teachers since they provide a rich resource of language in an EFL setting, and this study does well supply evidence in this matter.

REFERENCES

- Ausubel, D. P. (1968). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, Inc.
- Benson, P. & Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Biber, D. & Reppen, R. (2002). "What does frequency have to do with grammar teaching?" *Studies in Second Language Acquisition* 24/2, 199-208.
- Celce-Murcia, M. (2002). "Why It Makes Sense to Teach Grammar in Context and through Discourse." In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classroom*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hiemstra, R. & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction: Making learning personal, empowering, and successful*. San Francisco: Jossey-Bass Inc Pub.
- Hinkel, E. (2002). "Teaching grammar in writing classes: Tenses and cohesion" In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classroom*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kitao, K. (1995). "Teaching English through newspaper." In K. Kitao & S. K. Kitao (Eds.), *English teaching: Theory, research and practice*. Tokyo: Eichosha.
- Kolln, M. (2003). *Rhetorical grammar: Grammatical choices, rhetorical effects*. New York: Longman.
- Morrow, K. (1977). "Authentic texts and ESP." In S. Holden (Ed.), *English for specific purposes*. London: Modern English Publications.
- Musumeci, D. (1997). *Breaking tradition*. New York: McGraw-Hill.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. & Miller, L. (Eds.). (1995). *New ways in teaching listening*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Porter, D. & Roberts, J. (1981). "Authentic listening activities". *ELT Journal* 36/1: 37-47.

RAŞİD DİVANI'NDA TOPLUM VE KÜLTÜR

Fatih GÜNAY*

ÖZET

Çok geniş bir coğrafyada yüzyıllar boyunca varlığını sürdüren divan edebiyatının özelliklerinin başında dünyanın en zengin kültür kaynaklarından beslenmiş olması gelir. Din ve tasavvuf, sosyal hayat, çeşitli ilimler, mitoloji, tarihî ve efsanevî kahramanlar, gelenek-görenek ve halk inançları.. onun kaynakları arasındadır. Divan şiirinin sosyal hayatla olan bağı çoğu zaman görmezden gelinmiş, gerçeklikten uzak olduğu iddiası sürekli tartışılmıştır. Son yıllarda divan edebiyatı kültürüne ait ürünlerin dikkatle incelenmesiyle elde edilen bilgiler konuya açıklık getirmekte, divan şiirinin Osmanlı hayatı ve tarihi ile olan sıkı bağlarını gözler önüne sermektedir. Bu çalışma XVIII. yy. şairlerinden Tarihçi Raşid Divanında yer alan insan, toplum, kültür, zaman, mekân gibi yalnızca toplumun bir kesimine ait değil, tümüne has olayların, kullanılan eşyaların, o dönemde yaşayan insanların bir divanda nasıl yer aldığını gösterme çabasının ürünüdür. Türk edebiyatı tarihinden bir bölümü içeren bu çalışmadaki amaç, Türk milletinin yüzyıllardan beri süregelen kültür birikiminden bir sayfayı daha aralamak, ortaya çıkarmaktır. Görülecektir ki yıllardır toplumdaki uzak, yabancı olarak nitelenen divan şiiri, milletimizin öz değerleriyle dolu nice zenginliği taşımaktadır. Bu tür çalışmalarda şiir dizelerinde yer alan tarihi şahsiyetler ve olaylar hakkında bilgilere de ulaşılabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Raşid, divan, toplum, kültür.

SOCIETY AND CULTURE IN RAŞİD'S DIVAN

ABSTRACT

An important property of the Divan literature, existed for centuries in a wide geography, is to be fed from the world's richest cultural resources. Religion, mysticism, social life, various sciences mythology, historical and legendary heroes, traditions-customs, folk beliefs are among its sources. Relationships with social life of the Divan poetry has come to ignore, and constantly discussed claimed to be far from reality. Information obtained by careful examination of the products of the culture of the Ottoman literature in recent years has clarified the issue, this information is the life and history of the Ottoman Divan poetry, which reveals the intimate bond. In this study, the 8th century poet historian Raşid Divan located in the human, social, cultural, time, not of a part of the only of the society, such as space, all peculiar to the the events, used merchandise, the people living in that era show that how to get in a divan is the product of effort. The purpose of this study, which is a part of Turkey since Literature, the ongoing cultural heritage of the Turkish nation for centuries, is to reveal a more rectum page. It will be seen for years away from society and treated as foreign Divan poetry carries the core values of our nation filled with nice richness. Information about these types of historic figures and events of the string in the study can be reached.

Keywords: Raşid, divan, society, culture.

*Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Türkçe Eğitimi AD., fsmgunay@hotmail.com

GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nin gerileme sürecini içinde barındıran 18. asır, her şeyden önce devlet kademesindeki siyasî bunalımlarla dolu bir devir özelliğini taşır. Fakat bu bunalımlı hayatın ikinci bir yönü vardır ki zevk, safa ve eğlenceyle doludur. Bu devrin adı da Lale Devri'dir. Bu devri bazı tarihçiler şöyle değerlendirir:

Lale Devri, savaşımlardan ve ihtilallerden bunalan İstanbul'un ve onu taklid eden diğer şehirlerin, İbrahim Paşa'nın öncülüğünde, hayatın maddî zevklerinden yararlanmak istemesi şeklinde tarif edilebilir.[†]

Bu dönem zarfında İstanbul ve diğer birçok şehir yeniden imar edilmiş, dinî mimârî yerine yapılarda zevk ve safa dolu bir yaşayışı aksettirecek tarzda bir anlayışa gidilmiştir. Bahçe mimarisinin geliştiği bu dönemde başta lale olmak üzere çiçek merakı padişahından yoksuluna kadar herkesi sarmıştır. Şiir ve musikî cihetinde de yine aynı şen, şakrak ve hayata bağlı tavrı görülür.

Lale Devri kendi havasını tam anlamıyla lirik ve samimi bir şekilde icra etmiştir. O devrin Osmanlı toplumunda çok revaçta olan tasavvuf, tarikat ve tekke hayatı bile dünyaya açılmış, müntesipleri arasında Allah'ın verdiği nimetlere karşı daha sevgi ve sevinçle şükretmek anlayışı yaygınlaşmıştır.

Lale Devri'nin diğer bir yönü de ilim konusunda yeni bir anlayışın başlama dönemi oluşudur. Osmanlı aydını o devirde Avrupa'ya merak sararak, orada hoşuna giden ne varsa aynen almaya başlamış, bu olay ilim yönünden bir yenileşme hareketi olarak görülmüştür. 1727 yılında devlet matbaası kurulmuş fakat yine de matbaada dinî kitapların basılması yasaklanarak o devir hattatlarının işsiz kalmaması sağlanmıştır. Bütün bu havayı İbrahim Paşa sert ve katı bir şekilde değil, gayet yumuşak ve örnek icraatlarla oluşturmuştur. Raşid Efendi de bu devirde yaşananları bizzat görerek eser vermiş bir şair ve devlet adamıdır.

Raşid'in asıl çalışma sahası tarihçiliktir. Şiirlerinde coşkun duygulardan daha çok, hikmetli anlamlarla yüklü sözler dikkati çeker. Raşid, özellikle devrinin, Sadâbad, Neşâtâbad gibi eğlence yerlerinde yapılan, devlet adamlarının katıldığı eğlenceleri kaçırmamış ve şiirlerini bu ortamlarda yazmıştır. Topkapı Sarayı'ndaki olayları yakından takip etmiş ve burada yapılan sultan düğünlerini, ziyafetleri, saz ve helva meclislerini kaçırmamış, her fırsatta bu olayları özellikle tarih manzûmesi şeklinde kaydetmiştir.

Çalışmada Kullanılan Kısaltmalar: K.: Kaside; G.: Gazel; T.:Tarih; Lg.:Lügaz; Tk.-Takriz; Mt.-Matla; By.-Beyt

[†] Öztuna, Yılmaz, *Osmanlı Devleti Tarihi*, Cilt: I, Kültür Bakanlığı Yayınları, s. 433., Ankara 1998.

TOPLUM VE KÜLTÜRE AİT UNSURLAR

a. Şahıslar:

a.1. Hükümdarlar, Şehzadeler:

Raşid Divanı'nda padişahlardan Sultan III. Ahmed ve Sultan II. Mahmud; padişah çocuklarından Şehzade Sultan Süleyman (Kânûnî), Şehzade Sultan Mehmed (Fâtih), Şehzade Sultan Mustafa, Şehzade Sultan Bayezid, Saliha Sultan, Rukiyye Hanım'ın isimleri zikredilmektedir.

Padişahlardan III. Ahmed, 45 beyitte konu edilir. Bunlardan birinde padişahın devrinde eşi benzeri olmayan bir kişinin bulunmadığı söylenir:

Şeh-i şâhân-ı Ğâlem ya Ğni AĞmed Ğân-ı Şâliş kim

Degül Ğaşırında eslâfında da yokdur aña şâny [K. 2/48]

Üç beyitte adı zikredilen Sultan II. Mahmud ise, devrinde bütün cihanın rahat ve emniyet bulduğu padişah olarak medhedilir:

Şehen-şâh-ı zamân Sultân MaĞmûd Ğân-ı saltanat-rân kim

Cihân zâtın medâr-ı râĞat-ı kevn ü mekân buldı [T. 53/18]

a.2. Devlet Adamları:

Divanda adı geçen paşalar: Ali Paşa, Ayaz Mahmud Paşa, İbrahim Paşa, Baltacı Mehmed Paşa, Kapudan Mustafa Paşa'lardır.

Raşid'in en çok zikrettiği devlet adamlarından biri olan Vezir-i AĞzam İbrahim Paşa'nın tam 30 beyitte adı anılmaktadır. Bunlardan birinde Paşa, cömertlikle nam salan Bermekîler'den daha çok lutufkâr olmasıyla konu edilir:

Vezîr-i aĞzam İbrâĞm Pâşâ-yı keremver kim

ĞAĞâ-yı Bermeký bir kaĞredür baĞr-ı nidâsında [K. 11/78]

Divanda adı geçen devlet adamları ise şunlardır: Ârif Efendi (Müstakîm), Baba ÇerâĞizâde, Şeyhüislâm Ebû İshak, Şeyhüislâm Feyzullah Efendi, Müftü İsmâil Efendi, LaĞlîzâde Efendi, Nurullâh Efendi, Reýîs Efendi, Seyyid Ali Efendi, Seyyid Hüseyin, Seyyid Mehmed (Sivâsîzâde Pîr Mehmed), Şeyhzâde, Turmuşzâde Ahmed Efendi, Kadıasker Yahyâ Efendi.

a.3. Şairler, Edibler, Filozoflar, Sanatkârlar ve İlim Adamları:

Raşid Divanı'nda, taşıdıkları vasıflar itibarıyla memdûhun benzetildiği kişiler bütünü olarak tarif edebileceğimiz bu kısımda toplam 31 kişinin adı çeşitli vesilelerle zikredilmektedir. Bu kişiler şunlardır: Ali Şîr Nevâî (Ali Mîr), Aristo (Risto), Bahterî, Bâkî, Beyzâvî, Bihzâd, Bukrât, Câmî, Dürrî, Ebû Ali, Ebû Nüvâs, EbussuĞûd, Eflâtun (Felâtun), Fârâbî, Fâryâb-ı Zahîr, Hayyâm, Hucendî, Hillî, Kâsım, MaĞdûm (Vahîd MaĞdûmî), Mânî, Muhteşem, Nâbî, Râmî, Sâşîb, Solakzâde, Suhbân, Vahîd-i Acem, Vâsık, Vassâf.

Adı en çok zikredilen kişiler ise genellikle bilgeliğiyle ön plana çıkan Aristo ve Eflâtun gibi kişilerdir. Memdûh, verdiği kararların isabetli olması, engin zekâsı ve fikirleriyle genellikle bu kişilerle kıyas edilir:

Şehen-şâh-ı zamân Sultân Ahmed Hân-ı Gâzî kim
Aristölar kalur dem-beste rüşd-i bî-kıyâsında [K. 11/14]

Bazen de memdûh yazdığı şiirlerle bir çok ünlü şairden daha kabiliyetli olarak tavsif edilir:

Şeh-i vâlâ-serîr-i mesned-i hâtdur n'ola olsa
Eger mülk-i hünerde şevketi gâlib ĞAlî Mýr'e [T. 10/2]

Divanda isimleri anılan bu kişilerden başka, adı medhiye konusu edilen şairlerden Bâkî bir beyitle, Nâbî ise bir kasideyle anılır:

Bilmiş seni ki Bâkî-i üstâd eylemiş
İnşâd-ı vaşfuña bu neşýd-i belâgati [K. 26/39]
Nizâm mertebe Nâbî Efendi kim oldur
Neberd-gâh-ı maĞânýde Kahramân-ı sũhan [K. 30/15]

a.4. Tarihî-Efsanevî Şahsiyetler:

Raşid, divanında -diğer divan şairlerinde olduğu gibi- memdûhun kahramanlığını, akıl ve zekâsını, şöhretini ve diğer kişilik özelliklerini, genel olarak târihî-efsanevî kişiliklerle kıyaslayarak medh yoluna gitmiştir.

Bu kişiler arasında adı en çok zikredilenler Cem (Cemşîd), Hâtem (Hâtem-i Tâî), İskender ve Rüstem'dir:

Cem (Cemşîd): Aşağıdaki beyitte görüldüğü gibi genel olarak içki ve içki meclisleriyle anılır:

Çemen zerrîn kadehle reşk-i Ğişret-hâne-i Cemşýd
Buğür-ı Meryem ile gülsitân Mehd-i Mesýhâ'dur [K. 8/15]

Hâtem (Hâtem-i Tâî): Cömertliğiyle meşhûr olan Hâtem, memdûhun bu özelliği yanında sönük kalmaktadır:

Bize Ğatâsını vaşf it o dâverũn yoğsa
Fesâne diñlemeüz itme nâm-ı Hâtem'i yâd [K. 6/56]

İskender: Ülkeler fethetmesi ve bir çok özelliğiyle meşhûr olan İskender'in şanı ve kıymeti için, bir beyitte, memdûhun kadr ü şânı onu çok geride bıraktı. İskender bunu görseydi utanırdı denmekle anılmıştır.

Ne şevketdür bu kim görseydi kadr ü şânın İskender
Çekerdi şerm-i kişver-gýrlık şýt ü şadâsında [K. 11/36]

Rüstem: Her ne kadar hüner, merd kişilerin şânını yüceltip onları meşhur yapsa da yinede o kahramanlar artık bu âlemde yaşamamaktadır:

Hüner şöhrat-fezâ-yı hâl ü şân-ı merd olur gerçi

Ne Rüstem kaldı Tâlemde ne Zâl ü Sâm kalmışdur [G. 84/4]

Kahramanlığıyla meşhur olan bu kişilerin yanı sıra başka özellikleriyle tanınan kişiler de divanda konu edilmiştir.

Mansûr (Hallac-ı Mansûr): Büyük mutasavvıflardan olan Mansûr, feyziyle anılır:

Cihân-ı feyzi dâr-ı vâdy-i Mansûr'dan gördük

Tecellî-zâr-ı nûr-ı Tâşkı naḥl-i Tûrdan gördük [G.143/1]

Nûşirevân: Nûşirevân aşağıdaki beyitte memdûhun ardı sıra giden bir kişi olarak anlatılmıştır:

Ya Ğnı ĞAlı Pâşâ ki ger görseydi zâtın kem-nazar

Nûşyn-revân-ı dâdger olurdu aña muḳtedı [T. 54/8]

Divanda adı geçen şahsiyetler topluca şunlardır: ĞAnber, Âsaf, Behrâm, Bermek (, Berâmike, Bermekî, Bermekiyân), Büzürce mihr, Cem (, Cemşid), Cüdâne, Dârâ, Dârâb, Erdşir, EşĞab, Eşref (Şeh-i Efgâniyân), Ferîdûn (Efrîdûn), Hâtem (, Hâtem-i Tâyi), İbâd, İbn-i Ubbâd, İshak, İskender (, Sikender), Kahramân, Kârûn, Keykubâd, MaĞn, Mansûr (Hallac-ı Mansûr), Muhteşem, Nerîmân, Nizâmülmülk, Nûşirevân, Rüstem, Sâhib, Sâm, Sencer, Sührâb, Zâl.

a.5. Masallaşmış Aşk Kahramanları:

Bütün Türk, Arab ve Fars edebiyatlarında aşk hikâyelerinin başlıca kahramanları olan bu kişiler Raşid Divanı'nda aşk, sevgili gibi kavramlarda dâima benzetme, kıyas ya da telmih konusu edilerek anılmışlardır.

Ferhâd (Kûhken): Ferhad, divanda beş beyitte zikredilmiştir. Bir beyitte, asıl hünerin katı kalpli, kibirli kimselerin kalplerini yumuşatmak olduğu, yoksa dağı delmenin çok kolay bir şey olduğu söylenir:

Hüner sengyn-dilân-ı naḥveti nerm itmedür yoḥsa

Ḳatı âsândur itmek Býsütün'da Kûhkenlikler [G. 58/2]

Hüsrev: Hüsrev ile Şirin hikâyesinin erkek kahramanı olan Hüsrev, aşkı ile olduğu kadar kahramanlığıyla da divanda konu edilir ve ülkeler fetheden birisi olarak memdûh kendisine benzetilir:

Hüsrev-i gýtýsitân Sultân Ahmed Hân ki çarḫ

Ḳalka dir Ğahdinde zevḳ eyleñ şafâ hengâmidur [K. 15/11]

Leylâ-Mecnûn (Kays): Divan şiirinde adları çok sık anılan aşk kahramanlarından olan Leylâ ve Mecnûn bir beyitte şair tarafından, benzetme yoluyla anılır:

Alınca maḳdem-i Leylā-yı maṬnādan ḥaber şāṬir
Niçün Mecnūn gibi āvāre-i şahrā-yı hūş olmaz [G. 97/4]

Vāmık-Azrâ: Vāmık ile Azrâ da diğerk aşk kahramanları gibi sevgileriyle konu edilir:

Eger kaşdı olaydı rāhat-ı āzürdegān-ı Ṭaşḳ
Düşerdi ıztırāb-ı meyl-i Vāmık cān-ı ṬAzrā'ya [T. 1/28]

Züleyha: Hz. Yūsuf'a duyduğu aşkla bilinen Züleyha, güzelliğiyle medhedilen kişi için benzetme konusu edilir:

Ne duḥter kim Ṭayār-ı ḥüsni mýzān-ı melāḥatde
Müsāvýdür kemāl-i behcet-i zātı Züleyhā'ya [T. 1/33]

b. Eserler:

Bānet SuṬād (Kasīde-i Bürde): Raşid'in kendi manzümelerinin güzelliğini belirtmek için kıyas yaptığı, diğerk adı Kasīde-i Bürde olan eserdir:

Benüm faşlü'l-ḥiṭāb-ı naẓm-ı rengýnüm gören Ṭārif
Bağar mı bir daḥi manzūme-i “Bānet SuṬād” üzre [K. 29/50]

Erjeng: Divanda, sahibi Mānî ile beraber anılır ve memdūhun çektiği tuğrā ile kıyaslanır:

Gerçi kim Erjeng ü Māný çekdi çok resm-i ğaryb
Görmedük böyle velý bý-bāk ü bý-pervā çeker [K. 17/13]

Hikmetü'l-Ayn: Divanda iki beyitte adı geçmektedir. Aşağıdaki beyitte görüş sahibi akıllı kimselere memdūhun bu eseri okutması ile örneklendirilir:

Nüşa-i nehre bakup Medrese-i Nāmiye'de
Hikmetü'l-Ṭayn okudur naḥl-i ülu'l-ebşāra [K. 9/2]

Şehnāme: İrānlı Firdevsî'nin meşhur eseri olan Şehnāme, bir tarih mansūmesi beytinde Sultan II. Mahmud'un tahta geçmesini Şehnāme'de zikredilecek kadar önemli bir olay olduğu şair tarafından vurgulanarak zikredilir:

Bu ğüne ḳahramānlık itmemişdür ḥaḳḳ bu kim Rüstem
Hele Şeh-nāme-ḥ'ānān naḳle lāyık dāstān buldı [T. 53/30]

c. Harfler:

Elif-bâ: Divanda elif-bâ taṬlīm ettirmek olarak kullanılır:

Hemān ḥaḳḳ-ı übüvvet nidüğin telmýhdür ancak
Kılınmaḳ mebdey-i taṬlým eṭfāle elif-bādan [G. 171/8]

Sad ü Nūn: Sad ve nun harfleri, memdūh için Allāh'a niyaz vesilesi kılınmaktadır:

Olsun ḥaṭālardan maşūn her dem bi-ḥaḳḳ-ı şād ü nūn
Tā ḥaşre dek olsun füzūn iḳbāl ü mecd-i sermedi [T. 54/18]

Kāf ü Nūn: Birleştirildiği zaman, kâinatın yaradılışını anlatan *Kün*, yani *Ol* emri bir beyitte şöyle geçmektedir:

İder mi ehl-i istiğnâ meger tahryk-i leb Râşid
Huşul-i h'vâhişi mevķuf-ı harf-i kâf ü nün olsa [G. 231/5]

ç. Devletler, Milletler, Kavimler, Kabileler:

Abbâsiyye: İlgili beyitte Abbasî halifeleri memdûh için kıyas konusu edilerek anılmıştır.

Hilâfet rütbesin daĤvıye şeksiz şerm iderlerdi
Hulûşın görse ĤAbbâsiyye'nün Meymün ü Hârûn'ı [T. 31/4]

Arab, Hind: Beyitte ismen zikredilirler:

Ol nedür kim cümle halk olmuş anuñ efgendesı
Nâmı ĤAnber câriye Hind ü ĤArab nâzendesi [Lg. 8/1]

Çerkes: Sadece bir beyitte anılır:

Ne şâh-ı şevket-âyın kim degüldür olmağa lâyıķ
Derinde bir gulâm-ı Çerkesi Mısr'uñ kılâdunı [T. 31/3]

Efgâniyân: Şeyhleri Eşref'in adıyla beraber zikredilir:

Şeh-i Efgâniyân Eşref ki ihmâl-i Revâfiz'da
Taşarruf eylemişdi tahtgâh-ı mülk-i AĤcâmı [K. 12/23]

Freg, İsvet, Moskov: Değişik beyitlerde Osmanlı'nın savaştığı milletler olarak belirtilirler. Bunlardan birinde, yapılan bir savaşta can derdine düşen Frengler'in başına dokuz kat göğün bile dar gelmesinden bahsedilir:

Bým-i cân ile Ĥaceb midür Freg'in başına
Teng olursa sâha-i pehnâ vü nüh-çarh-ı berýn [T. 18/14]

Habeş: Teninin rengiyle anılır:

Riyâ-yı zâhid-i huşk itse de meyle vuzüĤ çıkmaz
Siyâh-yı Habeş biñ kerre itseñ süst ü çıkmaz [G. 105/1]

Kureyş, SaĤdiyye: Birincisi Hz. Peygamberi'nin içinden çıktığı kabile olarak anılır:

BaĤdehü Ĥammı Ebü-Ĥâlib himâyetkâr olup
Oldı ser cümle Kureyş'e mâniĤ-i cevri ü ezât [K. 1/35]

İkincisi ise Hz. Muhammed'in süt annesinin kabilesidir:

Fakrdan ħaldı tehý dest-i tevellâ-yı razýĤ
Nisve-i SaĤdiyye'den nâmı Ĥalýme bir fütât [K. 1/22]

Osmanlı: Adı en çok zikredilen toplumdur. Aşağıdaki beyitte memdûh, Osmanlı neslinin süsü olarak nitelendirilir.

Hudâvend-i kerem-perdâz Sultân Ahmed-i Ġâzý
Ki zât-ı pâkydür pyrâye-bağş-ı nesl-i ĤOsmâný [T. 36/1]

Tatar: Divanda sadece bir yerde ve Tatar miski terkihiyle zikredilir:

Terbiyetkârý-i teyšýr-i nesým-i nev-bahâr

Hāke hāşşiyet-dih-i müşk-i Tātār olmağdadur [K. 20/9]

Türk: Türk ismi sadece bir beyitte olumsuz bir anlayışla ileri sürülür:

Hakık budur kim tuzla hāký olsa da tabŦa gelür

Nāz-ı mağdümāne-i Türk-i hōd-ārā bý-nemek [G. 153/9]

d. Mekân:

d.1. Ülkeler, Adalar, Şehirler, Semtler:

Anadolu (Anatoli): Genel olarak Anadolu, Osmanlı'nın kendi iç işlerindeki problemlerin mekânı olarak belirtilir:

Týg-ı kahrı şöyle pāk itdi AnaŦolı'yı kim

Kalmadı deşt-i Ŧademden gayrı bir segbānma [K. 21/62]

Boğaz (içi), Hisar, Okmeydanı, Saraçhane (Serrâchâne), Tersane, Tophane, Vefa: İstanbul'un ilgili semtleri güzellikleriyle anılır:

Hem İstanbul'ı hem semt-i Hişār'ı cümleten seyr it

Boğaz içre bu güne var mı bir cāy-ı neşât-âbād [T. 51/21]

Bursa (Burusa), Edirne (Edrine), İstanbul (Sitanbul), İzmir, Kayseri (Kayseriyye), Nevşehir: Osmanlı şehirlerinden olan bu diyarlar genellikle bir vesileyle anılır:

Edrine yāhūd Burūsa pāyesiyle çok mıdur

Virse şān Rāşid gibi dýrýne midhat-h'ânma [K. 21-101]

Çin, Hindistan (Hind), Irak, İnan (Acem, Mülk-i Acem): Genel olarak memdūhun medhinde bir vesileyle anılırlar:

Sende kim vardur bu ikbāl ü zafer olmaz baŦýd

Olsa hükümñ yek-kalem-revsāz-ı Hindistān ü Çýn [T. 18/2]

Filibe, Gördös, Gördös Boğazı, İstendil, Midilli, Mora, Nemçe: Genellikle Osmanlı fetihlerinde söz konusu edilir:

Rāşidā Ŧarşa yazıldı böylece tārýh-i feth

Mora'yı birden ŦAlý Pāşā Ŧadūdan aldı heb [T. 14/18]

Kerbela, Keşmîr: Bir vesileyle, özellikle telmîhen anılırlar:

Ne çāpük şu yetişdürdi hele sakķā-yı tedbýri

ŦUŦaş-ı deşt-i bý-dāda taŦaddý Kerbelā'sında [K. 11/17]

Sefýde-sāy-ı Ŧizār olsa dest-i gāze-gerý

Beyāz olurdu bütān-ı kaletm-rev-i Keşmýr [K. 27/29]

İsfahan (Sfahan): Sürmesiyle beraber anılır.

Bir daği kuğl-i Sıfāhān'ı alur mı Ŧaynine

Dýde-sāy-ı şıđk olan gerd-i süm-i yekrānma [K. 21/74]

Medine, Mekke: Bir kasîdenin iki beytinde adları geçer:

Ya'ni mánend-i Medýne bir kazâ-yı pür-şeref
Kim anuñ müstağrak-ı envârdur ser-tâ-seri [K. 5/15]
Mekke'ye hem-rütbe olmak enseb ü ahrâ iken
Gösterürken bu işe çok kimseler h'âhişgerý [K. 5/16]

Mısır: İbrahim Paşa'nın Kayseri'de yaptırmış olduğu bir han dolayısıyla adı geçer:

Cihâna şöhret-i h'ân-ı Halýl'i eyledi insâ
Anuñla Kayseriyye Mısır'a rüçhân bulsa bercâdur [T. 48/6]

Rumeli (Rûmili): Bir vesileyle zikredilen yerlerdendir:

ĀAcem'den Rûm'a nakl itdi bütün âşâr-ı maĀmûrı
Buña şahid yeter âbâd nâmıyla nice meývâ [T. 37/8]

Sûkü'l-Ukâz: Arabistan'da şiir yarışmalarının yapıldığı bir panayırdır ve şairin şiirlerinin revac bulduğu bir yer olarak zikredilir:

TabĀum ol sūdâger-i Sûkü'l-Ukâz-ı nazmdur
Kim pey-â-peydür hücûm-ı müşterý dükkânma [K. 21/107]

Şam (Dimişk), Haleb: Bu iki şehir beyitte tevriyeli bir biçimde kullanılır:

Bendeye rifĀat hemân şubh-ı Haleb şâm-ı Dimişk
Cilvegâh-ı daĀvet-i leyl ü nehâr olmağdadur [K. 20/88]

Tûrân: Memdûhun hükmünün icrâ edildiği yerlerden birisi olarak anılır:

Kangı şâhen-şeh basýt-ı Āarzuñ itdi Āadl ile
Hükmin icrâ ser-te-ser Ārân'ına Tûrân'ına [K. 21/85]

Ürgüb, Üsküb: Memdûh için bir vesileyle anılırlar:

Muqaddem tâbiĀ-i Üsküb iken feyz ü cûdından
Aña Ürgüb'ı tâbiĀ kıldı ümmýd-i şeref hâlâ [T. 42/26]

d.2. Camiler, Çarşılar, Çeşmeler-Havuzlar, Kaleler-Setler, Kasrlar, Kütüphaneler-Okullar, Diğer Binalar:

d.2.1. Camiler:

Hakîmbaşızâde Ali Paşa CâmîĀi (T. 54), İbrahim Paşa CâmîĀi (T. 43): Birer tarih manzûmesinde geçen bu câmîlere ilgili manzûmelerin son beyitlerinde tarih düşülmüştür fakat isimleri beyitlerde zikredilmemektedir. Câmîlerin isimlerini ise başlıklardan mülhem olarak belirtiyoruz.

Kâbe (Beyt-i Hakk, Beytü'l-Harâm): KaĀbe, beyitlerde genellikle mekân olarak, bazen de müslümanların kiblesi olarak geçer. Bunların birinde ise; ayrılık hırkasını giymeden kanaatin zevkine varmak isteyenlerin yaptığı işin ihramsız KaĀbe'yi tavaf etmek gibi olduğu belirtilir:

Hırka-i tecrýdsüz zevk-ı kanâĀat isteyen
Ārzü-mend-i tavâf-ı KaĀbe'dür ihrâmsuz [G. 98/2]

d.2.2. Çarşılar:

Nevşehir Han ve Çarşısı (T. 42), Nevşehir Hanı (T. 50): İbrahim Paşa'nın yaptırdığı bu mekân adları tarih manzûmelerinde geçmektedir fakat bunlarda da mekânların isimleri sadece başlıklarda yer almaktadır.

d.2.3. Çeşmeler-Havuzlar:

Dil-firîb Havzı: Yapımına tarih düşülen bu havuz ilgili beyitte şöyle geçmektedir:

Böyle Târz-ı cilve-i ilhâm idüp olsun didi

BaĀde-zýn hem nâm ü hem târyĥi Havz-ı Dil-firyb [T. 47/23]

Reÿs Efendi Çeşmesi: Yapımına tarih düşülen çeşmelerdendir:

Disün kıyâmete dek teşneler aña târyĥ

Reÿs Efendi'nün içdük bu çeşmesinden şü [T. 55/10]

İbrâhîm Pâşâ Çeşmesi (T. 46, 32), Yahyâ Efendi (Kadıasker) Çeşmesi (T. 3): Bu çeşmelerin isimleri de sadece ilgili başlıklarda geçmektedir:

d.2.4. Kaleler-Setler:

Fâş Kalesi: Yapımına düşülen tarihle belirtilir:

Çıkup bâbından evvel yazdılar bu resme târyĥin

Ķavý yapdurdı Hıñn-ı Fâş'ı SulĶan Aĥmed-i Cem-câh [T. 40/7]

Gördös Kalesi: Kalenin bir savaş sırasında kuşatılması vesîlesiyle anılır:

Anuñ ardınca Gördös ĶalĶasın bi'n-nefs idüp teşhýr

Yed-i Ķahriyla aldı pençe-i ĥaşm-ı ĥöd-ârâdan [T. 19/121]

Hayber (Kalesi): Bir zamanlar yapılan fethiyle anılır:

Görmemişdür bir eĥad tâ feth-i Ķayber'den beru

Böyle perĥâş-ı zafer-pýrâye-i nuşret-rehýn

Palamut Kalesi: Bir vesîleyle anılan mekânlardandır:

İnaboli'nun üstinde Palamut ĥıñnı kim ol küh

Bürüc-ı çarĶ ile Ķalmazdı daĶvâ-yı tesâvâdan [T. 19/68]

Vidin Kalesi: Burçlarının sağlam olmasıyla zikredilir:

Ne Ķılsa týşekâry-i yed-i Ferĥâd-ı Ķudretle

Yapılmış bir nice burc-ı Vidin bir yerlü ĥârâdan [T. 19/52]

Sedd-i İskender: Bir vesîleyle anılır:

Olursa sedd-i Sikender daĥi hirâsından

Mişâl-i turre perýşân olur şaf-ı küffâr

d.2.5. Kasrlar:

Genellikle buralarda yapılan eğlencelerle ya da güzellikleriyle anılırlar.

Çerâğân Kasrı: Burada yapılan eğlenceler vesilesiyle anılır:

Murâdı halka taîmým-i şafâdur itmeden tertýb
Bahâr olsa Çerâğân zevki kışda şöhet-i helvâ [K. 14/21]

Havernak Kasrı: Havasının güzelliğiyle zikredilir:

Hevâsı mevķiîi maţbũî ü hem tarķı müsellemdir
Olınmazsa Ŧaceb mi baŦdezýn Kaşr-ı Havernaķ yâd [T. 51/20]

İbrahim Paşa Kasrı (T. 26, 27), **Kasr-ı Âsafî** (T. 37), **Kasr-ı Sultânî** (T. 21): Her üçü de ilgili tarih manzûmelerinin başlıklarında geçmektedir.

Neşâtâbâd Kasrı: Güzelliği dolayısıyla anılır:

Nâmi bu kaşruñ Neşât-âbâd kónsa vechi var
Kim temâşası temâşâdur şafâ-baħş olmada [T. 50/22]

SaŦâbâd Kasrı: Zevkli eğlencelere mekân olması sebebiyle anılır:

Geh Çerâğân gâh SaŦd-âbâd zevki şimdi ĥod
Şöhet-i helvâ zamânıdur şitâ hengâmıdır [K. 15/23]

Sinan Paşa Kasrı: Yapımından dolayı zikredilir:

Bunuñla mışraŦ-ı berceste-i kaşr-ı Sinân Pâşâ
Ne ġarrâ maŦlaŦ oldu yokdur itmiş mişlini inşâd [T. 21/6]

d.2.6. Kütüphaneler-Okullar:

İbrâhîm Pâşâ Kitâbhânesi (T. 29), **İbrâhîm Pâşâ Mektebi:** İlki sadece başlıkta geçmektedir. İbrahim Paşa Mektebi ise yapımına düşülen tarihle zikredilir:

Zâýirânından işitdüm Râşidâ târýĥini
Bý-bedel yapıldı İbrâhým Pâşâ mektebi [T. 44/11]

Medrese-i Nâmiye: İçinde okutulan *Hikmetü'l-ayn* dersleri vesilesiyle anılır:

Nüşâ-i nehre bakup medrese-i Nâmiye'de
Ĥikmetü'l-Ŧayn okudur nahl-i ülü'l-ebşâra [K. 9/2]

d.2.7. Diğer Binalar:

Binâ-yı Bâb-ı At (Et) Meydanı (T. 33), **Binâ-yı Hâne-i Teberdârân** (T. 38), **Binâ-yı Serrâchâne** (T. 8): Tamamı sadece ilgili tarih manzûmelerinin başlıklarında zikredilmektedir.

Kabr-i Ebî Eyyûb-ı Ensârî: Sadece ismen anılır:

Yine kaġr-i Ebý Eyyüb-ı Enşâry civârında
Bu dil-keş hücreyi iĥyâ idüp kıldı neşât-âbâd [T. 22/3]

e. Denizler, Nehirler, Dağlar:

e.1. Denizler:

Bahr-i Rûm: Bir vesîleyle anılır:

ŦÖzr ider cüş ü ĥurüş-ı cüdını teşbýh iden

Baħr-i Rūm emvācına ebr-i ŧitā bārānına [K. 21/37]

Baħr-i Siyāh: Fāŧ Kalesiyñin yapımı sebebiyle anılır:

Bu nehr-i Fāŧ ile Baħr-i siyāhuñ mülteķāsında

Ne muħkem ķalĀa bŷnā eyledi ber-mūcib-i dil-ħ^vāh [T. 40/3]

e.2. Nehirler:

Dicle (-Nehri):

İderdi ŧabĀ-ı bülend ile baħŧ Fārābŷ

Ĥarŷf-i baħr-i muħŷt olsa Dicle-i Baġdād [K. 6/35]

Fāŧ Nehri:

Yapdı ez-cümle bu muħkem Ĥıŧn-ı gerdūn-rifĀati

Nehr-i Fāŧ ile bulup mā-beyn-i baħr-i esvedı [T. 41/4]

NİL (-Nehri):

Muħŷtāsā olup cūŧ ü Ĥurūŧı bir ķārār ŷzre

Miŧāl-i Nŷl yoķdur cezr ü med baħr-i ŤaĤāsında [K. 11/81]

e.3. Dağlar:

Bķsūtūn (-DaĖı): Ferhad'ın deldiĖi daĖ olarak bilinir:

Hüner sengŷn-dilān-ı naħveti nerm itmedür yoħsa

Ĥatı āsāndur itmek Bŷsūtūn'da Kūħkenlikler [G. 58/2]

Tūr (Sķnā DaĖı): Hz. Mŷsā'nın Allah ile vahy yoluyla konuŧtuĖu yerdir:

Hüner hem-ħālet-i çeŧm-i Kelŷm olmaķdadur yoħsa

Mazāhir bŷ-nihāye her cebel Ťūr-ı tecellādur [K. 8/54]

f. Sosyal Hayat:

f.1. Gelenek, Görenek ve İnançlar:

Cirid Oynamak: Askerler arasında oynanan bir oyun olarak bir beyitte belirtilir:

Sitŷz-kār-ı Ĥuŧūmet görünmez olmiŧ idi

Biri biriyle cirŷd oynaya meğer ecnād [K. 6/43]

Helva Sohbeti (;Cemiyeti): Kıŧ aylarında yapılan bir sohbet ve eğlence vesilesi olarak anılır. Divanda yedi yerde zikredilir:

EĞerçi ŧoħbet-i Ĥelvā degŷl Ĥelvā-yı ŧoħbetdür

Olan erbāb-ı ŧabĀuñ bāŷiŧ-i ŧŷrŷnŷ-i kāmı [K. 12/42]

Ėitdi germā-yı Ėam irdi ŧeb-i yeldā-yı neŧāĤ

Meclis-i ŧoħbet-i Ĥelvāya Ĥalāvet geldi [K. 13/9]

Önüne Top Koymak: Sohbet meclislerinde bir gelenek olduğu anlaŧılan bu tabir ŧöyle kullanılmıŧtır:

Böyle evkâtda yārān-ı şafā birbiriniñ
Tob koyup öñüne dirler saña nevbet geldi [K. 13/10]

Şemşirine Yemin Etmek: Osmanlı'da askerler arasında bir yemin şekli olarak karşımıza çıkan bu tabir bir beyitte şöyle kullanılmıştır:

Öyle settāry kılıc çalduñ Ğadū-yı dýne kim
Haşre dek ehl-i ğazā şemşirine eyler yemýn [T. 18/8]

f.2. Giyecek (Kumaş Çeşitleri), Yiyecek ve İçecekler:

f.2.1. Kumaş çeşitleri:

Beyitlerde bir vesileyle anılan kumaşlar genellikle desen ve dokumalarına göre isim almışlardır. Bu kumaşlar şunlardır: Atlās, Çeşm-i Bülbülî cāme, Kebûdî cāme, Karyağdı cāme, Kumāş-ı nilgün, Perniyān.

Zirih yirine giydi şimdi çeşm-i bülbülî cāme
Şaf-ārāyān-ı hüsniñ tünd-hüyān-ı gül endāmı [K. 12/38]
Meh ü mihr añā naĞley-n-i mücevher eyleyüp ithāf
Şafağ pyrāhen-i fānūs için bir perniyān virdi [K. 19/13]

f.2.2. Yiyecek ve İçecekler:

Raşid divanında zikredilen yiyecek ve içecek çeşitleri şunlardır: Şeker (Kand), Gül-şeker, Kebāb, Nemed, Nemek, Sikencübîn (İskencübîn), Şir, Tönbeki (Tenbākû).

Nefs kerrübý olur merd-i saĞadetmend ile
Zehr ider kesb-i halāvet ihtilāf-ı kand ile [G. 233/1]
Sūhan kim vāyedār-ı çāşnýdür laĞl-i nābından
Olur gül-şekker-i lezzet-çekān zehr-i Ğitābından [G. 190/1]

f.3. Hastalıklar, İlaçlar:

f.3.1. Hastalıklar:

Divanda sadece üç hastalığın adı geçmektedir.

Çiçek: Çiçek hastalığı (Rukiyye Hanım için) ölüm vesilesi olarak belirtilir:

Şüküfe-zār-ı vücüdün idince pejmürde
Çiçek didükleri rencüñ semüm-ı pür-sitemi

Nezle (Zükâm): Bir vesileyle anılır:

Meşāmum ol kıadardur müstaĞidd-i bý-dimāğý kim
Zükām-ālüd olur bü-yü gül-i taşvır-i dýbādan [G. 171/4]

Hummâ: Bir târih manzûmesinde hummâ salgınından bahsedilir. Örnek için bkz. *İlaçlar: Sakmunya*

f.3.2. İlaçlar:

Bir vesileyle zikredilen ilaç isimleri ve ilgili beyitler şunlardır:

Kâfur: Bir beyitte yaraların kapanması için kullanıldığı belirtilir:

Virmez nizâm çāk-i girýbāna gerdenüñ
Kâfür imiş muĤālece zaĤmuñ şikāfına [G. 215/6]

MaĤcûn-ı Telâfi: Kuvvet verici bir ilaç-derman olarak zikredilir:

Tabýb-i çāresāz-ı derd-i maĤcûn-ı telāfiyle
Kulûba taĤviyet Ĥunşurlara tâb ü tüvān virdi [K. 19/6]

Sakmunya: Memdûhun devlet işleri için aldığı tedbirler hakkında *sakmunya* benzetmesinde bulunulmuştur:

Şifā virdi senüñ saĤmünyā-yı Ĥüsn-i tedbýrñ
Cihān lerzānter iken mübtelā-yı derd-i Ĥummādan [T. 40/98]

f.4. Meslekler-Meslek Adamları, Bilimler:

Bir vesîleyle anılan ilimler şunlardır:

Cefr:

Hünermendān-ı fen zāyirçe-i cefr ü fütüvvette
Mübārek nāmını düşmen-küş ü gýtýsitān buldı [T. 53/23]

Fassād: Kan almak ve cerrahlık anlamına gelen bu kelime divanda şöyle kllanılmıştır:

Ĥırāş-ı Ĥancer-i Ĥahrıyla Ĥan döker yoĤsa
Reg-i Ĥalyle eger neşter urmasa faşşād [K. 6/42]

Fenn-i nücûm:

Meýāl-i şirk Ĥizlān olduĤı bundan mücerrebdür
Ki ekşer saĤy iden fenn-i nücûma týre-kevkbedür [G. 81/1]

Kimyâ (Simyâ): Genellikle iksir anlamında kullanılan kimyâ kelimesi ilim olarak da geçer:

İksýr-i feyzdür Ĥoma elden ĤanāĤati
EvĤātuñ itme şarf-ı reh-i kýmýā Ĥabeş [G. 20/5]

Mühendis:

ĤavāĤidde kitāb ü nüşhayı neyler mühendisler
Bu devlet-Ĥānenüñ meşhüd iken aĤlāĤ ü ecrāmı [K. 22/3]

Reml (Nokta dökmek):

Güft ü şinyd itdüm bir şüh-ı tāze-ĤaĤtla
LevĤ-i Ĥizārı olmuş pür şad siyeh nuĤaĤla
İtdüm suýāl-i Ĥālüm Rāşid añā ĤalaĤla
NokĤa döküp zamýrüm bildi o Ĥāli ĤaĤtla
Reml-i dili Nazýmā bir gül-Ĥizār çizdi [Th. 6]

g. Eşya:

g.1. Savaş Aletleri:

Genel olarak divanda geçen savaş aletleri şunlardır: Acem Kılıcı, Seyf-i Sitanbulî, Gürz, Kılıc (Faysal, Tığ, Seyf, Şemşîr), Pâlâ, Hançer, Mancenîk, Pâlâ, Neşter, Sapân, Sinân-Cirîd, Tîr (Hadeng), Tob, Tüfeng, Zirih (Cevşen), Zülfekâr.

Acem Kılıcı, Seyf-i Sitanbulî: Kılıc türleri olarak geçer:

Bir midür olsa naqd-i zer kesici
Seyf-i İstanbulî ĞAcem kılıcı [Tk. 25/7]

Cirîd, Tîr (Hadeng):

Elinde görse Nerýmân cirýd çübını
Şanurdu havf ile ser-týz hışt-ı sýne-figâr [K. 4/43]

Gürz, Hançer, Kılıc (Faysal, Tığ, Seyf, Şemşîr, Zülfekâr, Pâlâ):

Girse dest-i Ğácizâna hanceriyle beyzası
Düşmene geh gürz ü geh şemşýr-i hün-pâlâ çeker

Hız. Ali'nin kılıcının adı olan Zülfekâr, genellikle memdûhun kılıcı yerine kullanılır. Bunun dışında şairin kalemi, zülfekâr olarak da geçer:

İdüp bu Ğarşa-gehde zü'l-fikâr-ı hâmeyi der-kâr
Sûhan-güyâna Râşid dest-bürd-i Hayder'i göster [G. 61/5]

Mancenîk:

Kirâmı âteşe endâhte iderler idi
Liýâm-ı Ğaşr zamânında mancenyk olsa [G. 2332/4]

Sapân:

ĞAdû-küşlik ider teşhýz-i týg-i týzine güyâ
Rikâb-ı düşmen-i dýn hâlet-i seng-i şapân virdi [K.19/41]

Sinân-Cirîd:

Reh-zen ne kâdir açmağa týg ü sinân ile
Bed-tıynetânuñ açduğı zaħmı lisân ile [G. 225/1]

Tîr (Hadeng): Genellikle asıl anlamıyla kullanılan tîr, hadeng kelimeleri bazende sevgilinin kirpikleri yerine de kullanılmıştır:

Düşme tedârik-i siper-i çäreye Ğabeş
Týr-i ciger-şikâf-ı kemân-ı kazâ geçer [G. 55/4]

Tob: Asıl anlamıyla kullanıldığı gibi bir top türü olan humbara da bir beyitte geçmektedir:

İdüp ol kalĞa üzre nice tób-ı humbara ýşâl
Hemân fethine der-hâl itdi bezl-i himmet-i Ğulyâ [T. 17/28]

Tüfeng:

ŞümüŦ-ı ħarb olup efrũhte her ŧeb tonanmıŧdı
Kānādýl-i tüfeng ü tũb ile maŧmũre-i heycā [T. 17/30]

Zirih (Cevŧen):Yine genel anlamında kullanıldığı gibi asıl anlamı dıŧında da kullanılan kelimelerdendir:

Kemāl-i derdüñ encāmı müdāvāt olduğın bildüm
Dile zaħm-ı ser-ā-pā gibi muħkem cevŧen olmazmıŧ [G.123/2]

g.2. Süs Eŧyaları, Değerli Taŧlar, Madenler ve Paralar:**g.2.1. Süs Eŧyaları:**

Āyine (Miryāt): Genel olarak asıl anlamı dıŧında teŧbĩh unsuru olarak geçse de zahiri olarak asıl anlamıyla da kullanıldığı görũlür:

Bakılsa āyyneden ğayrı ŧāhidi yoğdur
Nazýri var diyũ da Ŧvā iderse de ħussād [K. 6/30]

Gülābdān: Sözüñ içinde barındığı bir kap olarak anılır:

Olıncā ğāzeđer-i vaŧf-ı rũy-ı māh-ruħāñ
İder devāt-ı midādın gülābdān-ı sũħāñ [K. 30/25]

Hınā: Bir beyitte rengiyle anılır:

Beķā-yı müddet-i ālāyiŧ-i Ŧālāyık-ı dehr
Hemāñ maķũle-i reng-i ħınā degũl de nedür [G. 67/6]

Mĩl: Bir beyitte sürme mili olarak geçer:

AŦmāya mýl-i sürme yeter āhenýñ Ŧaŧā
Rāhuñ girývesi bedel-i sürmedāñ olur [G. 36/4]

Bir baŧka beyitte ise terazi mili olarak kullanılır:

Terāzũ-yı Ŧayār-ı nađd-i Ŧirfāñ çeŧm-i izŦāñdur
Nazār fark-ı kem ü býŧ eylemekde mýl-i mýzāñdur [G. 51/1]

Müşg: İlgili beyitte *Tatar miski* olarak geçmektedir:

Terbiyetkārý-i teýŧýr-i nesým-i nev-bahār
Ĥāke ħāŧŧıyyet-dih-i müşk-i Tātār olmağdadur [K. 20/9]

Sürme (, Kuhl): İlgili beyitlerin birinde *Isfahan sürmesi* olarak adı zikredilir:

Bir dağı kuħl-i Sıfāhāñ'ı alur mı Ŧaynine
Dýde-sāy-ı ŧıdķ olan gerd-i sũm-i yekrāñna [K. 21/74]

Sürmedāñ (Mikhale): ŧairin devatı için kıyas konusu edilmiŧtir:

İder meŧŧātalik tabŦum perý-zādāñ-ı maŦnāya
Ki kilküñ mikhale ŧundı devātum sürmedāñ virdi [K. 19/67]

g.2.2. Değerli Taşlar:

Divanda ya asıl anlamlarıyla, ya da benzetme yoluyla bir vesileyle isimleri geçer. Divanda adları geçen değerli taşlar ve ilgili örnek beyitler şunlardır:

Akık: Göz yaşı için benzetme konusu edilmiştir:

ĀAbeş hıfz eylemez ehl-i mekârim himmetin Râşid

ĀAkıyık-i şâf-gevher âb-ı rûyın nâm için şaklar [G. 68/5]

Dürr: Beyitte nisan yağmurunun her damlasının inci olamayacağı anlatılır:

Hüner her âdeme sermâye-i kemâl olmaz

Olur mı kaçresi heb dürr-i nâb nÿsânuñ [G. 149/2]

Elmas: Sertliğiyle adı geçer.

Eyle ibrâm-ı girân tâ ki ide yâre eşer

Kurşunuñ şıklet-i hâşıyyeti elmâs deler [Mt. 3]

Kehrübâ: Benzetme unsuru olarak zikredilir:

Ya Āni İbrâhÿm Pâşâ kim cihânı kendüye

Cezbe-i inĀm ü cüdü kehrübâsâ çeker [K. 17/2]

LaĀl: Rengi ile benzetme için kullanılan taşlardandır.

İrişdi Āizzet-i âteş o rütbe kim döndi

Dükân-ı laĀl-fürüşâna küre-i haddâd [K. 6/8]

Mercan: Beyitte *Mercan tesbih* olarak geçer:

İdeydi bağına ger nehy-i tevbe-fermâyÿ

Dönerdi sübhâ-i mercâna dâne-i gülnâr [K. 4/37]

Sadef: Şekliyle anılır:

Bir kerre bakmadı dür-i eşk-i hezâra gül

Olsun mişâl-i ceyb-i şadef pâre pâre gül [G. 158/1]

Yâkût: Benzetme ve çoğul yönüyle kullanılır:

Rağşına binse yevâkıyıt-i duĀâ her süydan

Pâyına yir yir müheyyâ-yı nişâr olmağdadur [K. 20/25]

Zümürüd: İlgili beyitte rengi benzetme konusu edilmiştir:

Bak zümürüd-gün ferşe gâlibâ şâh-ı bahâr

ĀAzim-i gül-geşt-i taraf-ı sebze-zâr olmağdadur [K. 20/11]

g.2.3. Madenler ve Paralar:

Akçe: Divanda sadece bir beyitte zikredilir:

Şanurdı berfi görenler çil akçedür ki anı

İder sipihr nişâr-ı reh-i hıdıv-i cevâd [K. 6/17]

Dînâr: Bir beyitte adı geçer:

Tüfeng ile nişâne aldı bir dýnâr-ı efrenci
Atup seksân beş adım yirden urdı bir de altını [T. 31/12]

Fûlâd (Çelik):

Bileydi rütbe-i temkynini hacâletden
Dönerdi lücce-i sým-âba ma'îden-i fûlâd [K. 6/34]

Gümüş: Benzetme yoluyla kullanılmıştır:

Müşâbih oldu gümüş serve taraf-ı gülşende
Sepýde câme-i berf ile kâmet-i şimşâd [K. 6/16]

Kurşun: Elması delmesi yönüyle benzetme konusu edilir:

Eyle ibrâm-ı girân tâ ki ide yâre eşer
Kurşunuñ şıkklet-i hâşıyyeti elmâs deler [Mt. 2]

g.3. Yazı Aletleri:

Bir vesfileyle anılan yazı aletleri ve ilgili beyitler şunlardır:

Cedvel:

Resm-perdâzân-ı tevky'î içre el-haqq gelmedi
Nüşâ-i ahkâma böyle cedvel-i garrâ çeker [K. 17/3]

Devât:

Vebâl-i gerden-i zühd olmağ ile şâl-ı riyâ
Devât-ı maqremesi oldu taylasân-ı sühân [K. 19/37]

Hokka:

Dükân-ı ĩtır-fürüşâna dönderür dehri
Virince hokka-i serbeste-i makâle güşâd [K. 6/51]

Kâğıd, Kalem (Hâme, Kilk), Mürekkeb:

Kalem kec-dil mürekkeb rû-siyeh kâğıd dü-rû bilmem
Kimi itsem o şâha ĩarz-ı hâlüm yazmağa mahrem [By. 4]

g.4. Diğer Eşya:

Divanda adları geçen diğer eşyalar şunlardır: Asâ, Bisât, Çalaborı, Hazef, İbrişim, İmbik, İnân (Efsâr), Kadeh (Ayak, Câm, Sâgar), Kefgîr, Kûs, Licâm, Mankal, Mum (Şemĩ), Nemekdân, Nerdübân, Ney, Otak, Saĩat, Sâbûn, Sebû, Sühân, Surâhî, Sûmâ, Sûzen, Şemĩdân, Tabl, Tanbûr, Tâs, Terâzû (Mîzân), Tesbîh (Sübha), Zülfe, Zünnâr.

Divanda en çok kullanılan eşya isimleri kadeh, mum, sühân, terâzû ve tesbih'dir.

Kadeh (, Ayak, Câm, Sâgar):

Çemen zerrýn kadehle reşk-i ĩşret-hâne-i Cemşýd
Buğür-ı Meryem ile gülsitân Mehd-i Mesýhâ'dur [K. 8/15]

Mum (ŞemT):

Anuñla pertev-i âşârda bir şanma eslâfi
Ne mümkündür tesâvî şemT ü hürşydüñ ziyâsında [K. 11/51]

Sûhân:

Edeb-neşnâsdur Tâlemde üstâd-ı edeb Râşid
İden şaykal-zede şemşyri nâ-şâfî-i sühândur [G. 51/7]

Tesbih (Sübha):

Eger berehmenüñ İslâm ü zühdin itse murâd
Olurdi rişte-i tesbîh râsen-i zünnâr [K. 4/36]

h. Mitolojik Unsurlar:

Âb-ı hayât (Mâyü'l-hayât, Âb-ı hayvân, Çeşme-i hayvân): İlgili beyitte bir havuzun suyu için teşbih konusu olmuştur:

Anda elbette bulur hâşıyyet-i mâyü'l-hayât
İçse anda kağı leb-tefsýde-i tâb-ı lehýb [T. 47/17]

Ankâ, Hümâ, Kâf (-Dağı): Genellikle memdûh için övgü maksadıyla teşbih unsuru olarak kullanılmıştır:

Hem-çü peççe beyzası içre hümâ tefrîh idüp
Cezbe-i hükmi-i revânı Kâf dan Tânkâ çeker [K. 17/4]

Ejderhâ: İlgili beyitte benzetme unsuru olarak kullanılmıştır:

Yetürdi tefrika mecmûTâ-i temkîn-i aTdâya
Çıkan her bir muTazzam tōbhâ-yı ejderâsâdan [T. 19/72]

Semender:

Ezyâli itmedeydi hem-vâre çün semender
Deryâ-yı pür-hurûş-ı âteşde gavta haqqâ [T. 8/2]

SONUÇ

Râşid, lirik tarzda şiirler yazdığı gibi, “hikemî tarz” denilen hikmetle dolu, insanın aklını hedef alan, insan için olması gereken ideal duygu, düşünce, inanç, akıl gibi çeşitli yol gösterici sözleri taşıyan şiirler de yazmıştır. Bu şiirlerin meydana gelmesinde içinde yaşanan toplumun, zamanın, mekânın ve eşyaların varlığından son derece yararlandığı görülür. O, şiirlerini yazarken bazen tarihi bir kişilikten yararlanır, bazen bir inancın en hassas noktasına değinir, bazen de o dizelerde elimizle dokunabildiğimiz bir eşyanın o devirde nasıl ve niçin kullanıldığından haberler verir.

KAYNAKÇA

Ahmet Refik (900-1200), *Âlimler ve Sanatkârlar*, Ahmet Hilmi, Kitabhâne-i Hilmî, İstanbul 1924.

_____, *Hicrî 12. Asırda İstanbul Hayatı*, Devlet Matbaası, Türk Tarih Encümeni Külliyyatı, nr. 7., İstanbul 1930.

_____, *Lâle Devri*, Dursun Gürlek, Timaş Yayınları, 409., İstanbul 1997.

Babinger, Franz: *Osmanlı Tarih Yazarları ve Eserleri*, Çev.: Prof Dr. Coşkun Üçok, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını, Ankara 1982.

Banarlı, Nihat Sami, *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*, Cilt II, İstanbul 1987.

Bilkan, Ali Fuat, *Nâbî Divânı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Cilt: I-II, İstanbul 1997.

Dilçin, Cem, *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara 1983.

Günay, Fatih, *İSAM İslam Ansiklopedisi Raşid Mehmed Efendi Maddesi*, C. 34. İstanbul 2007.

_____, *Râşid (Vak'anüvis) Hayatı, Edebî Kişiliği, Divanının Tenkitli Metni Ve İncelemesi*, Basılmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne 2001.

Kutluer, İlhan, *İslâm Ansiklopedisi-Hikmet Maddesi*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayını, Cilt: 18, Ankara 2000.

Levend, Agâh Sırrı, *Türk Edebiyatı Tarihi*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1984.

Mengi, Mine, *Divan Şiirinde Hikemî Tarzın Büyük Temsilcisi Nâbî*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi Yayını. sy. 5, Ankara 1991.

Öztuna, Yılmaz, *Osmanlı Devleti Tarihi*, Cilt: I, Kültür Bakanlığı Yayınları, s. 433., Ankara 1998.

Râşid, *Târih*, Cilt: III-IV, Matbaa-yı Amire, İstanbul 1865.

Safâî, *Tezkiretü'ş-Şuarâ*, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, nr. T.Y. 3215, İstanbul.

Türk Ansiklopedisi, *Râşid Maddesi*, Cilt: 27, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını. Ankara 1978.

Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, *Râşid Maddesi*, Cilt: 7, Dergâh Yayınları, İstanbul 1990.

KRİZ SONRASI TÜRKİYE EKONOMİSİNDE MALİ BASKINLIK

Zafer SEZGİN*

ÖZET

Enflasyonun her zaman ve her yerde parasal bir mesele olduğu düşüncesi fiyat istikrarının sağlanması için para politikası uygulamalarını yaygınlaştırmıştır. Fiyat istikrarını sağlayıcı para politikası olarak dünya ekonomilerinde ilk olarak para hedeflemesi politikası uygulanmıştır. Para büyüklüklerinin fiyatlarla ilişkisinin zayıfladığı gerekçesiyle parasal hedefleme politikası terk edilirken yerini döviz kuru hedeflemesi politikaları almıştır. Ancak döviz kurlarında meydana gelen aşırı oynaklıklar nedeniyle ekonomik krizler sıklıkla enflasyonun doğrudan hedeflenmesi politikası yaygınlaşmaya başlamıştır. Mali baskınlık para politikasının etkinliğini sınırlayan bir faktördür. Uzun yıllar devam eden bütçe açıkları nedeniyle artan borç stokları para politikasının etkinliğini sınırlamakta, mali baskınlığa neden olmaktadır. Para politikasının temel aracı olan politika faizi yüksek kamu borç stokları nedeniyle istikrar sağlayıcı değil istikrar bozucu fonksiyon icra etmektedir. Türkiye ekonomisinde 2001 krizi öncesi parasal hedefleme ve döviz kuru hedeflemesi politikaları uygulanmıştır. 2001 krizi sonrası ise para politikası olarak önce örtük ardından açık enflasyon hedeflemesi uygulanmıştır. 2001 Ekonomik Krizi sonrası dönemde Türkiye ekonomisinde borç stoku, bütçe dengesi, faiz dışı denge, faiz hadleri gibi göstergelerden mali baskınlık düzeyi izlenerek para politikası etkinliği değerlendirilmiştir. Sonuçta mali baskınlığın yüksek olduğu, anti enflasyonist politika olarak para politikasından ziyade maliye politikasının etkili olduğu, fiyat istikrarının mali disiplinin saplandığı dönemde daha belirgin olduğu, yüksek politika faizinin fiyat istikrarını sağlayıcı değil bozucu etki doğurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye ekonomisi, mali disiplin, mali baskınlık, fiyat istikrarı

FISCAL DOMINANCE ON TURKEY ECONOMY AFTER THE CRISIS

ABSTRACT

Because of the thought that inflation is always and everywhere a monetary issue, monetary policy implementations have been extended in order to ensure price stability. To ensure price stability, firstly monetary targeting policy has been applied. Owing to weakening of the relationship between monetary aggregates and the prices, this policy has been abandoned and exchange rate targeting policy has been started to be implemented. Economic crises increase due to the exchange rate, so the direct targeting of inflation has started. Fiscal dominance is a factor of limiting the effectiveness of monetary policy. The increasing debt stock due to the ongoing budget deficits for many years limits the effectiveness of monetary policy and leads to fiscal dominance. Policy interest rates the main instrument of monetary policy perform the destabilizing function not stabilizing one, due to the high level of public debt stocks. Before 2001 Economic Crisis, monetary targeting policy and exchange rate targeting policy have been implemented in Turkey

* Dr., T.C. Ziraat Bankası, zsezgin@ziraatbank.com.tr

economy. After the 2001 Economic Crisis, inflation targeting policy as a monetary policy has been implemented firstly implicitly and then explicitly in Turkey economy. During the post 2001 Economic Crisis period, the level of financial dominance of the Turkey economy has been watched from macroeconomic indicators such as public debt rates, budget balance, primary balance, interest rates; and effectiveness of the monetary policy has been evaluated. As a conclusion, it seems fiscal dominance of Turkey economy is high. As a anti inflationary policy, fiscal policy is more efficient then monetary policy. Price stability is more evident in the period of financial discipline. High policy interest doesn't provide price stability. Unlike it gives rise adverse effects of price stability.

Keywords: Turkey economy, fiscal discipline, fiscal dominance, price stability

1. GİRİŞ

Parasal hedefleme stratejileri para politikasının geniş anlamda ekonomik istikrar dar anlamda fiyat istikrarının sağlanması amacıyla kullanılmasıdır. Dünya ekonomilerinde sırasıyla seçilmiş parasal bir büyüklüğün, kurun ya da doğrudan enflasyonun hedeflenmesi şeklinde uygulanmıştır. Para politikasının etkinliği bu stratejilerin başarılı olmasında belirleyici olmaktadır. Para politikasının etkinliğinde mali baskınlık önemli bir faktördür. Mali baskınlık yüksek ise para politikası etkisiz kalabileceği gibi para politikası tedbirleri amaçlanan tersine sonuçlar doğurabilirler. Bir ekonomide mali baskınlık düzeyinin bilinmesi istikrar politikalarının belirlenmesi açısından önemlidir. Böylece politika bileşimi daha etkili olacak şekilde dizayn edilmiş olacaktır. Türkiye ekonomisi de bundan masun tutulamaz. 2001 yılında yaşanan krizin ardından uygulamaya konulan istikrar politikası önlemleri bu açıdan incelenmektedir. Bu çalışmada Türkiye ekonomisinde para politikası uygulaması olarak enflasyon hedeflemesine mali baskınlığın etkisi incelenmektedir. İkinci bölümde mali disiplin ve mali baskınlık kavramları anlatıldıktan sonra üçüncü bölümde Türkiye ekonomisinde enflasyon hedeflemesi uygulanan dönemde mali baskınlık incelenmiş ve sonuç bölümünde nihai kanaatler ifade edilmiştir.

2. MALİ BASKINLIK VE MALİ DİSİPLİN KAVRAMI

Mali baskınlık para politikasının etkisiz kaldığı bir durumu ifade eder. Para politikası maliye politikasının baskısı altındadır. Bu baskının nedeni süreklilik arz eden kamu açıklarıdır. Kamu açıklarının finanse edilmesinde iki yol vardır: borçlanma ya da para basma. Kamu açıklarının borçlanmayla finansmanının enflasyona neden olmayacağı ancak para basarak finanse edilen açıkların enflasyona neden olacağı düşünülmektedir. Ancak Sargent ve Wallace kamu açıklarının her durumda enflasyonist olduğunu hatta borçlanmanın parasallaşmadan daha enflasyonist olduğunu ifade etmektedir. Hoş olmayan parasalcı aritmetik olarak adlandırılan bu teori enflasyonun nedeninin parasal genişleme olmadığı gibi çözümünün de parasal tedbirlerle olamayacağını iddia etmektedir. Bu mekanizma şu şekilde çalışmaktadır: Sürekli kamu açıkları borçlanma ile finanse edildiğinde faizler giderek artar. Faiz ödemeleri bile yeni borçlanma ile yapılacak hale gelir. Borç verenler borçların geri dönüşünden endişe etmeye başladıkları an ekonomi yönetiminin yapabileceği tek şey para basmaktır. Bu durumda oluşan enflasyon başlangıçtan beri borçlar parasallaştırılıysaydı oluşacak enflasyondan daha yüksek olacaktır.

Bu nedenle mali baskınlık varsa para politikası değil maliye politikası etkili olacaktır. Maliye politikasının etkin olduğu bir başka durum da FTPL yaklaşımıdır. Bu yaklaşım enflasyon her zaman ve her yerde parasal bir durumdur görüşünü kabul etmemekte ve enflasyonun nedeninin kamu açıkları ve açıktan kaynaklanan borç stoku olduğunu ifade etmektedir. (Uygur, 2001b:11) Geleneksel aktarım mekanizmasına göre merkez bankaları, kısa vadeli faiz oranlarını değiştirerek toplam talep koşullarını ve dolayısıyla enflasyonu etkilemeyi amaçlamaktadır. (Kara vd. 2008:26) Ancak kamu açıkları ve borç stokundan dolayı para politikası etkisizdir. Bu nedenle aktarım mekanizması çalışmamakta, kısa vadeli faiz oranları enflasyon üzerinde etkili olamamaktadır. Hatta tam aksine enflasyonu artırıcı bir etki bile oluşabilir. Enflasyondaki bir artış nedeniyle para otoritesi faiz artırımına gider. Faiz artışı tasarrufu cazip hale getirecektir. Enflasyona neden olan talep artışının ortadan kalkması ile enflasyon eski düzeyine dönecektir. Kamu kesiminin borç yükü yüksek ise faiz artışı borçlanma maliyetini artıracak ve borçlanmayı zorlaştıracaktır. Ekonomi yönetimine para basarak borç ödeme kapasitesi yaratma ve oluşacak enflasyon ile borçlanma maliyeti ve borç düzeyinin geriletilmesi dışında seçenek kalmayacaktır. Bu durumda faiz artışı umulanın tersine daha yüksek enflasyona neden olacaktır.

Para politikasının etkisiz kalmasının yani mali baskınlığın nedeni mali disiplinin bulunmamasıdır. Mali disiplin bulunmayan bir ekonomide borç stoku artacaktır. Yüksek borç stoku ve devam eden kamu açıklarının varlığında borçlanmanın sürdürülebilirliğine ilişkin endişeler artacağından borçlanma maliyeti de yükselecektir. Görüldüğü üzere mali baskınlık açısından en önemli etken mali disiplindir. Mali disiplin yokluğu mali baskınlığa neden olurken mali disiplinin mevcudiyeti mali baskınlığın ortadan kalkmasında belirleyicidir. Mali disiplin müdahaleci devlet anlayışının sonucu olarak taşınmaz hale gelen borç stoklarının sürdürülebilir hale getirilmesi için yapılacakların ifade edildiği bir çerçevedir. Bu çerçevenin içinde pek çok şey vardır. Kamusal hizmet performansının iyileştirilmesinden kamu sektörü verimliliğinin artırılmasına, harcamaların azaltılıp gelirlerin artırılarak faiz dışı fazla yaratılmasına, faiz dışı fazlanın borçlanmanın sürdürülebilirliğini sağlamasına kadar çeşitli kavramları barındırır. Faiz dışı fazla yüksek borç stokuna sahip, borçlanma maliyeti yüksek, borçların çevrilebilirliğine ilişkin kuşkuların kuvvetli olduğu gelişmekte olan ülkelerde yaygın olarak başvurulan bir çipadır. (Karakurt ve Akdemir, 2010:246-247) IMF tarafından performans kriteri olarak yaygın bir şekilde kullanılır. Faiz dışı fazla, kamu kuruluşlarının yıllık performanslarının analitik bir şekilde hedeflenmesi ve ölçülebilmesi için geliştirilen yöntemlerden de birisidir. (Cansız, 2006:69)

Önceleri sürekli olarak birincil açık veren ekonomiler bu açığı kapatmak için borç stokunu artırmışlardır. (İnan, 2003:19) Şimdi ise yüksek birincil fazla vererek bu ilk günahlarının kefareti ödemesi gerekir. Borç stokunun taşınmaz boyutlara ulaşması faiz dışı fazla kavramının önem kazanmasına neden olmuştur. Faizdışı fazla bütçe gelirlerinden birincil giderler çıktıktan sonra kalan tutardır. (Tanner and Ramos, 2002:3) Faiz dışı fazla iki açıdan önem taşımaktadır. Birincisi alacaklılara güvence verilmesidir. Borç yükü ağır iken borçlanmanın sürdürülebilirliğini sıkı maliye politikaları ve buna bağlı olarak verilecek faiz dışı fazla sağlayabilir. (Gürdal, 2008:422) Faiz dışı fazlanın fonksiyonu milli gelir artış hızının üzerine bir borç ödeme kapasitesi ilave etmesidir. Böylece öncelikle borç stokunun artışı önlenecek daha sonra da borç stoku azaltılacaktır. İkinci olarak ise

borçlanma üzerindeki baskının hafifletilmesini sağlar. (Heinemann and Winschel, 2001:3) Faiz dışı fazla borç stokunun azaltılmasında ve borçlanma maliyetinin düşürülmesinde önemlidir. Ancak yeterli değildir. Reel faiz oranları ve büyüme hızı da iki önemli parametredir. (Woodford, 1996:16-18) Faiz ödemek için ek kaynak yaratılacak olması hem borçlanma gereksinimini hem de reel faizleri düşürür. Sürdürülebilir borçlanma borç stokunun milli gelire oranının uzun vadede sabit kalması demektir. (Ceylan, 2010:390) Borçların sürdürülebilirliği algısını etkileyen çeşitli değişkenler vardır. Milli gelir büyümesi, kamunun borç stoku, reel faizler ve faiz dışı fazla bunların başlıcalarıdır. (Ulusoy vd. 2006:9-10) Tüm ekonomik göstergelerde önemli etkileri olan enflasyon, borcun sürdürülebilirliği açısından da önemlidir. (Motley, 1983:31) Faiz dışı fazla enflasyonu aşağı çekerek de borçlanmanın sürdürülebilirliğine katkı sağlayabilir. Borçlanmanın sürdürülebilirliğinin analizinde dönemlerarası borçlanma kısıtı yaklaşımı öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım borçlanmanın yeni borçlanmalar ile sürdürülmesinin mümkün olmadığını, borçlanmayı sürdürülebilir kılanın faizdışı fazla olduğunu ifade etmektedir. (Aslan, 2009:229) Faiz dışı fazla hedeflerine ulaşılması, kamu kesimi borçlanma gereksiniminin ve risk priminin hızla düşmesini, crowding-out etkisinin azalmasını ve özel kesimin finansman kısıtının azalmasını sağlar. (Özmen ve Yalçın, 2007:8) Faiz dışı fazla vermek için yapılacak birkaç şey vardır: gelirleri artırmak, faiz dışı harcamaları azaltmak ya da ikisini bir arada gerçekleştirmek. Olağan kamu geliri vergilerdir. (Kelman, 1979:853) bu nedenele gelir artışı özellikle vergi gelirlerindeki artışı ifade etmektedir. Çünkü gelişmiş ülkelerde tüm gelirlerin %90-95'i vergi gelirleridir. (İlhan, 2007:2) Özellikle gelişmekte olan ülkelerin yürüttükleri istikrar programlarında kısa vadede hedeflerin tutması için kamu mallarının ve işletmelerinin elden çıkarılarak bir defalık gelirler sağlandığı, bu şekilde performans kriterlerinin tutturulmaya çalışıldığı görülmektedir. (Aydoğdu, 2004:18) Vergi gelirlerini artırmanın en sağlıklı yolu vergiyi tabana yayarak vergi kaçacağını azaltmak böylece vergi hasılatını sağlıklı bir şekilde artırmaktır. Vergiyi tabana yaymak için yapılması gereken ilk iş kayıtdışılığı önlemektir. Kayıtdışı vergi tabanını daraltarak vergi potansiyelini düşürür. (Lucinda and Arvate, 2005:16) Kayıtdışılıkla benzer bir etkiye istisna ve muafiyetler neden olmaktadır. (Saatçi, 2007:94)

3. TÜRKİYE EKONOMİSİNDE MALİ BASKINLIK

Türkiye ekonomisinde 24 Ocak kararları öncesinde para politikası hedefleme stratejisi uygulaması görülmemektedir. 24 Ocak kararları sonrasında, önce parasal hedefleme ardından döviz kuru hedeflemesi son olarak da enflasyon hedeflemesi uygulanmıştır. Enflasyon hedeflemesi önce örtük ardından açık olarak uygulanmıştır. 24 Ocak kararları sonrası ekonomi liberalize edilip dış dünyaya açılırken TCMB 1986 yılından itibaren örtük para hedeflemesine geçmiştir. Tüm dünyada para hedeflemesi terk edilirken başlayan uygulama dış ortam ve siyasi istikrarsızlık nedeniyle tam olarak hayata geçirilememiştir. 90lı yıllarda kur hedeflemesine geçilmiştir. Kur hedeflemesinin en önemli amacı bankaların kur riskini ortadan kaldırmaktır. Yüksek bütçe açıkları bankaların getirdiği yurtdışı fonlarla karşılanmaktadır. (Arslan ve Yapraklı, 2008:90) Bankalar dışarıdan getirdikleri fonları TL'ye çevirip kamuya borç vermekte, borcun vadesi geldiğinde tekrar dövize dönerek borçlarını ödemekte daha sonra yeni bir borç alınarak süreç bu şekilde devam ettirilmektedir. Burada bankalar önemli bir kur riskine muhataptır.

Hükümet kur konusunda bankaları temin ederek borçlanmasını sürdürebilmektedir. Bu dönemde önce enflasyon kadar devalüasyon anlamına gelen pasif sürünen parite uygulanmıştır. Reel efektif kur düzeyinin enflasyon bazında korunmasına çalışılmaktadır. (Celasun, 2002:12) 2000 yılında yürürlüğe konulan istikrar programıyla tablita yani aktif sürünen parite uygulanmaya başlamıştır. IMF ile yürütülen istikrar programının temeli tablitadır. Kur çıpası ile enflasyonist beklentilerden kaynaklanan süredurumun sona erdirilmesi amaçlanmaktadır. Hedeflenen enflasyona göre kur sepetinin değeri gün gün belirlenmiştir. Programın krizle neticelenmesi sonrasında tablita terk edilerek kur hedeflemesinden vazgeçilmiş, dalgalı kur ile kurun oluşumu piyasaya bırakılmış para politikasında doğrudan enflasyon hedeflemesine geçilmiştir. Enflasyon hedeflemesi öncelikle örtük olarak uygulanmış mali disiplin sağlanarak faizler ve enflasyon kontrol altına alındıktan sonra 2006 yılında açık hedeflemeye geçilmiştir. (Karahan, 2006:160) Açık hedeflemeye geçmek için bu kadar beklenmesinin nedeninin başarısız bir çıpa uygulaması sonrası yeni bir çıpaya geçme konusunda kredibilite eksikliği olduğu söylenebilir. (Uygur, 2001a:33) Enflasyon hedeflemesi politikası küresel krize kadar devam etmiştir. Küresel kriz Türkiye ekonomisini de tehdit etmeye başlayınca TCMB daha geniş bir politika çerçevesi belirlemiş, enflasyon hedeflemesinden vazgeçerek ekonominin krize karşı korunması amacıyla ekonomik istikrarın sağlanmasını amaçlamıştır.

Parasal hedefleme stratejileri açısından mali baskınlık önemlidir. Bir ekonomide mali baskınlık düzeyi ne kadar yüksekse para politikası o kadar etkisiz olmaktadır. 2001 krizi öncesi Türkiye ekonomisi mali baskınlığın yüksek olduğu bir ekonomidir. Bu nedenle bu dönemde uygulanan para hedeflemesi ve kur hedeflemesi başarılı olamamıştır. 2000 yılında IMF desteğiyle uygulanmaya başlanan kur hedeflemesi politikası krizle sona ermiştir. Kriz sonrası enflasyon hedeflemesi uygulanmaya başlamıştır. Bu çalışmada enflasyon hedeflemesi uygulanan dönemde Türkiye ekonomisinde mali baskınlık incelenmektedir. Bu amaçla öncelikle mali baskınlığın nedeni olan mali disiplinin 2001 krizinden sonra nasıl geliştiği incelenecek ardından da mali baskınlığın gelişimi ekonomik göstergeler ışığında değerlendirilecektir.

3.1. 2001 Sonrası Türkiye Ekonomisinde Mali Disiplinin Gelişimi

Türkiye ekonomisinde 2001 yılında yaşanan ekonomik kriz özellikle faiz harcamalarında anormal bir artışa neden olmuş. yüksek düzeyde faiz dışı fazla verilmesine rağmen milli gelirin 11.9'u kadar bir bütçe açığı oluşmuştur. İzleyen yıllarda yüksek faizdışı fazlalar sayesinde konsolide bütçe dengesi de hızla kurulmuştur. Öyle ki 2006 yılında bütçe açığı sadece binde 6 düzeyindedir. Tablo 1 kriz sonrası yüksek faiz dışı fazla verilerek mali disiplin sağlanmasının amaçlandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 1. Merkezi Yönetim Bütçesi (%GSYH)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Giderler	36.2	34.1	31.1	27.2	24.6	23.5	24.2	23.9	28.2	26.7	24.4	24.6	26.1
Gelirler	24.3	22.7	22.2	22	23.5	22.9	22.6	22.1	22.6	23	23.1	23.1	24.9
Bütçe Dengesi	-12	-12	-8.8	-5.2	-1.1	-0.6	-1.6	-1.8	-5.5	-3.6	-1.4	-1.5	-1.2
Faiz dışı Denge	5.2	3.3	4	4.9	6	5.4	4.2	3.5	0	0.7	1.9	2	2

Kaynak: Maliye Bakanlığı 2014a ve 2014b. Hazine Müsteşarlığı 2014a ve 2014b

Mali disiplinin sonucu olarak enflasyon ciddi bir şekilde gerilerken borçlanma maliyeti hızla düşmüş, faiz ödemelerinin ağırlığı azalmış, borçlanma vadeleri uzamıştır. (Tablo 2) Enflasyon 2002 yılında %29.7 iken 2013 yılında %7.4'e gerilemiştir. Kamunun borçlanma maliyeti ise daha ciddi bir şekilde gerilemiştir. 2002 yılında %62.7 olan borçlanma maliyeti 2013 yılında %7.6 olarak gerçekleşmiştir. Borçlanma maliyetindeki düşüş ile faiz ödemelerinin milli gelire oranı 2002 yılında %14.8 iken 2013 yılında %3.2 düzeyine gerilemiştir. 2002 yılında tüm vergilerin %85.7'si faiz ödemelerine giderken 2013 yılında %15.3'e gerilemiştir. Borçlanma vadeleri uzamıştır. İç borç vadesi 2002 yılında 9.4 ay iken 2013 yılında 74.3 ay olmuştur. Dolar cinsi dış borçların vadesi de aynı dönemde 6.6 yıldan 15.7 yıla çıkmıştır.

Tablo 2. Çeşitli Göstergeler

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
TÜFE Yıllık	29.7	18.4	9.4	7.7	9.7	8.4	10.1	6.5	6.4	10.5	9.2	7.4
DİBS Faizi	62.7	46	24.7	16.3	18.1	18.4	19.2	11.6	8.1	8.7	7.6	7.6
Faiz Ödemeleri/GSYH	14.8	12.9	10.1	7	6.1	5.8	5.3	5.6	4.4	3.3	3.4	3.2
Faiz/Vergi	85.7	70.9	56.3	38.2	33.4	31.9	30.1	30.9	22.9	16.6	17.4	15.3
İç Borç Vade (Ay)	9.4	11.6	14.8	27.7	28	34	31.7	35.3	44.1	44.7	60.8	74.3
Dış Borç Vade (Yıl.\$)	6.6	8.6	17.6	16.5	22.4	14.2	14.8	9.1	20.6	20.2	15.3	15.7

Kaynak: Maliye Bakanlığı 2014a ve 2014b. Hazine Müsteşarlığı 2014a ve 2014b

Tablo 1 ve Tablo 2 Türkiye ekonomisinde kriz sonrası mali disiplinin sağlandığını ve bunun sonuçlarının alındığını göstermektedir. Mali disiplinin giderek arttığı bir ortamda beklenen mali baskınlığın giderek azalmasıdır. Mali disiplin ortaya konulduktan sonra mali baskınlığın seyri daha anlamlı bir şekilde incelenebilecektir.

3.2. 2001 Sonrası Türkiye Ekonomisinde Mali Baskınlığın Gelişimi

Türkiye ekonomisinde kriz sonrası mali baskınlığın gelişimini izleyeceğimiz bu kısımda iki ana parametreyi takip edeceğiz. Bunlar borçluluk düzeyi ile borçlanmanın nedeni olan bütçe açığıdır. Borç düzeyi ile ilgili üç rasyoyu kullanacağız: kamu net borcu

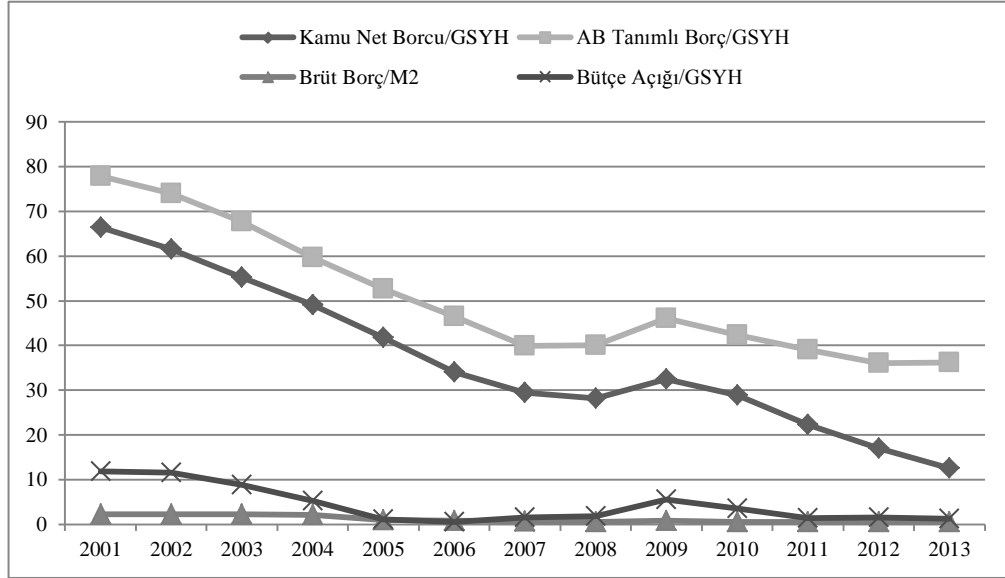
ve AB tanımlı borç ile brüt borcun parasal tabana oranıdır. Tablo 3'den görüleceği üzere dört rasyoda da önemli bir iyileşme mevcuttur. Kamu net borcunun milli gelire oranı 2001 yılını %66.4 ile tamamlamışken Türkiye ekonomisinde krizin görüldüğü yıl olan 2009 hariç sürekli azalarak 2013 sonunda %12.6 düzeyine gerilemiştir. AB tanımlı brüt borç stoku 2001 sonunda %77.9 iken 2009 hariç gerileme trendinde olmuş ve 2013 yılını %36.2 düzeyinde tamamlamıştır. Brüt borcun parasal tabana oranı ise aynı dönemde %2.3'den %0.6'ya gerilemiştir. Burada da 2009 yılında trendin bozulduğu görülmektedir. Bütçe açığı borçlanmanın nedenidir. Türkiye ekonomisi 90'lı yıllarda verdiği bütçe açıklarıyla ciddi bir borç stoku biriktirmiştir. 2000'li yıllarda ise bütçe açıklarının milli gelire oranının azaltılması borç stokunun yönetilebilmesi açısından hayatidir. Aksi taktirde ciddi bir mali baskınlık da kaçınılmaz olacaktır. 2001 yılında %11.9'a ulaşan kamu açığı 2006 yılında %0.6'ya geriledikten sonra 2009 yılında %5.5'e yükselmiş ve 2013 yılında %1.2 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 3. Mali Baskınlık

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Kamu Net Borcu/GSYH	66	62	55	49	42	34	30	28	33	29	22	17	13
AB Tanımlı Borç/GSYH	78	74	68	60	53	47	40	40	46	42	39	36	36
Brüt Borç/M2	2.3	2.3	2.3	2.1	1	0.8	0.7	0.6	0.8	0.6	0.5	0.5	0.6
Bütçe Açığı/GSYH	12	12	8.8	5.2	1.1	0.6	1.6	1.8	5.5	3.6	1.4	1.5	1.2

Kaynak: Maliye Bakanlığı 2014a ve 2014b. Hazine Müsteşarlığı 2014a ve 2014b

Tablo 3'de yer alan verilerle oluşturulan Grafik 1, Türkiye ekonomisinde kriz sonrası mali baskınlığın gelişimini ortaya koymaktadır. Buna göre 2001 yılından itibaren mali baskınlık hızla azalmış 2006 yılında trend tersine dönmüş 2009 yılı ile azalma daha hızlı bir şekilde yeniden başlamıştır. Türkiye ekonomisinde mali baskınlığın ana göstergeleri olan bu dört rasyonun hareketi izlendiğinde bazı hususlar göze çarpmaktadır. Öncelikle mali baskınlık azalan trenddedir. Ancak bu trend 2006 yılında değişmiştir ta ki 2009 yılına kadar. 2006 yılında TCMB'nin radikal bir politika faizi artışına gittiği unutulmamalıdır. 2009 yılındaki küresel krize karşı genişletici maliye politikası önlemlerine rağmen trend ivme kazanarak devam etmiştir.

Şekil 1. Mali baskınlığın gelişimi[†]

Mali baskınlığın sürekli gerilediğini ifade ederken bu gerilemenin düzeyinin ortaya konulabilmesi açısından para politikası hedefinin izlenmesi yerinde olacaktır. 2002 yılında TÜFE %29.7 iken iki yıl içinde %10 bandının altına çekilmiş ve 2004 yılında %9.4 olarak gerçekleşmiştir. 2002, 2003 ve 2004 yıllarında toplamda milli gelirin 12.5'i kadar bir faizdışı fazla verilmiştir. Bu kadar yüksek bir faiz dışı fazla güçlü bir mali disiplinin varlığını göstermektedir. Bu dönemde Merkez Bankası da politika faiz oranını hızlı bir şekilde indirmiştir. 2002 yılında %44 olan politika faiz oranı 2004 yılında %18'e gerilemiştir. Aynı dönemde kamu iç borçlanma tahvillerinin faizleri de %62.7'den %24.7'ye gerilemiştir. Anılan dönemde TCMB örtük enflasyon hedeflemesi uygulamaktadır. Enflasyon düzeyinde gerileme anti enflasyonist politikanın başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu başarının para politikasından kaynaklandığını iddia etmek gerçekçi olmayacaktır. Zira ekonomide azalan bir trendde olsa da güçlü bir mali baskınlık mevcuttur. Mali baskınlık varken para politikası değil maliye politikası etkilidir. Zaten politika faizindeki gerileme de Merkez Bankasının enflasyonu değil mali baskınlığı geriletmeyi amaçladığını göstermektedir. Faiz indirimi talebin canlandırılarak büyüme ve istihdamın tahrikini sağlar. Herhalükarda faiz indirimi kısa vadede enflasyon artışına neden olacaktır. Dolayısıyla enflasyonu hedefleyen bir merkez bankası faiz indirimine gitmeyecektir. 2002-2004 yılları için mali baskınlığın bulunduğunu, asıl olanın maliye politikası olduğunu, maliye politikasıyla enflasyonun geriletildiğini, mali baskınlık para otoritesi tarafından bilindiğinden para politikasının mali baskınlığın azaltılması için maliye politikasına yardım etmekten ibaret olduğunu ifade edebiliriz.

[†] Tablo 3'ten türetilmiştir.

2006 yılında finansal piyasalarda dalgalanma görülmüştür. Kurlarda önemli oranda artış meydana gelmiştir. Kurlardaki artışın enflasyonda artışa neden olacağı düşüncesiyle politika faizi artırılmıştır. TCMB önceki dönemin aksine mali baskınlığın olmadığını düşünüyor olmalı ki para politikası ile enflasyona karşı önlem almaktadır. Ancak politika faizindeki radikal artış enflasyonu değil borçlanma maliyetleri yoluyla mali disiplini geriletmiştir. Politika faizinin artması sonucu iç borçlanma maliyeti artmış, enflasyonda da önemli bir artış meydana gelmiştir. Bu mekanizma tam da Sargent ve Wallace'ın hoş olmayan parasal aritmetikte ileri sürdüğü mekanizmadır. Bir ekonomide mali baskınlık varsa enflasyona karşı faiz artışına gitmeniz borçlanma maliyetlerinde artışa yol açarak enflasyonun artmasına neden olacaktır. 2006 yılında TCMB'nin enflasyonun artmasını engellemek üzere politika faizini artırması bizzat enflasyon artışına neden olmuştur. Bu iki yılda toplam faiz dışı fazla milli gelirin 11.4'ü kadardır. Önceki dönemde yıllık ortalama 4.2 iken bu dönemde 5.7'ye yükselmiştir. Mali disiplinin artarak devam etmesine rağmen önceki dönemde enflasyon ve borçlanma üzerinde görülen olumlu gelişmeler bu dönemde görülmemektedir. Enflasyon ve borçlanma maliyeti birlikte artmıştır. Bu nedenle mali baskınlığın 2006 yılında güçlü bir şekilde devam ettiği söylenebilir.

2007 ve 2008 yıllarında faiz dışı fazla yıllık ortalama 3.8'e gerilemiştir. Bu yıllarda mali disiplin devam etmekle birlikte önceki yıllar düzeyinde değildir. Artan faiz dışı kamu harcamalarının da etkisiyle ekonomi hızlanmış ve cari açık ciddi bir risk olarak ortaya çıkmıştır. Merkez Bankası politika faizini yüksek tutmaya devam etmiştir. Buna rağmen enflasyon yüksek seyretmektedir. Para politikası fiyat istikrarını sağlayamamaktadır. Bu dönemde tüm göstergeler yatay seyretmektedir. Borçlanma dinamiklerindeki düzelleme durmuştur. Enflasyonda yapışkanlık oluşmaya başlamıştır. 2009 yılı küresel krizin Türkiye ekonomisinde hissedildiği yıl olmuştur. Ekonomi faizdışı fazla vermez iken bütçe açığı milli gelirin %5.5'i düzeyine ulaşmıştır. Mali disiplinin kriz nedeniyle ortadan kalktığı bu yılda ekonomi rekor miktarda küçülmüş, talepteki zayıflık nedeniyle enflasyon sert bir şekilde gerilemiş, TCMB ciddi bir faiz indirimi gerçekleştirebilmiştir. 2001 krizi sonrası TCMB'nin faiz indirdiği dönemlerde enflasyonun gerilediği, faizi artırdığı dönemlerde enflasyonun da arttığı görülmektedir. Para politikasının etkili olduğu ekonomilerde faiz artışı fiyat istikrarını sağlayıcı etki yapar. Türkiye ekonomisinde ise para politikasının tam tersi bir etki yaptığı ortaya çıkmaktadır. TCMB faiz düşürdüğünde borçlanma maliyeti azaldığından enflasyon düşmektedir. Faiz artırdığında ise borçlanma maliyetleri arttığından enflasyon artmaktadır. Bizce bu durum para politikasının etkisiz olduğunu ortaya koymaktadır. Fiyat istikrarında belirleyici olan maliye politikasıdır. Para politikası borçlanma maliyetleri yoluyla mali disipline yardımcı olduğunda fiyat istikrarı olumlu etkilenmektedir. Faiz artırdığında ise borçlanma dinamiklerini bozarak fiyat istikrarını zayıflatmaktadır. 2011 yılında küresel krizin tekerrür etmesi nedeniyle TCMB para politikası stratejisini değiştirmiş, enflasyon hedeflemesi stratejisini terk ederek ekonominin bütüncül istikrarının sağlanmasına yönelik yeni bir strateji belirlemiştir.

TCMB bu değişimi *...makro finansal riskleri kontrol altında tutabilmek amacıyla Merkez Bankası, son bir yıl içinde enflasyon hedeflemesi rejimini geliştirerek yeni bir para politikası stratejisi oluşturmuştur* (TCMB, 2012a:2) şeklinde ifade etmektedir. Bunu iki açıdan açıklayabiliriz. Birincisi enflasyon hedeflemesinde hedeften uzaklaşılması halinde

faiz enstrümanı kullanılarak hedefe yakınsama sağlanmaya çalışılır. Hedef fiyat istikrarı olduğu takdirde para politikasının başka bir amaçla kullanılması mümkün olmayacaktır. Küresel kriz ortamında ekonomik istikrarın para politikası amacı olarak ortaya konulması durumunda enflasyon hedeflemesinden vazgeçilmesi zorunludur. İkinci olarak küresel kriz nedeniyle özellikle enerji ve hammadde fiyatlarında meydana gelecek düşüşler kur artışının fiyatlara etkisini sınırlayacaktır. Bu nedenle özel olarak enflasyona dönük bir politika uygulanması gereksizdir. MB böylece fiilen enflasyon hedeflemesi politikasından vazgeçmektedir. Merkez Bankası fiyat istikrarı yerine finansal istikrar hatta ekonomik istikrarı sağlamaya çalıştığını ifade etmektedir. (TCMB, 2012b:2) Banka, küresel ekonomik krizin ekonomiyi en alt düzeyde etkilemesini sağlamak üzere politika bileşimi belirlemekte ve fiyat istikrarı amacını geri plana atmaktadır. Ekonomi, küresel krize sağlam bir kamu maliyesi ile yakalanmıştır. Borçluluk düşük ve bütçe dengesi sağlam, trend pozitifdir. Krize neden olan kamu mali bünye sorunu yaşanmamaktadır. *Türkiye'de son yıllarda sürdürülen mali disiplin ve etkin kamu borç yönetimi sayesinde; kamu borç yükü AB ortalamalarının altına çekilmiş. faiz harcamalarının vergi gelirlerine oranı keskin şekilde düşürülmüş. borcun vade ve döviz kompozisyonunda önemli iyileştirmeler sağlanmıştır* (HM. 2011:3).

TCMB, 2012 yılı para ve kur politikalarının anlatıldığı çalışmasında politika faizi, faiz koridoru ve zorunlu karşılıklardan oluşan üçlü bir politika bileşiminin uygulanmaya başladığını ifade ediyor. (TCMB, 2012a:2) Bu araç çeşitliliğini ise birden fazla amaç güdülmesine bağlıyor, bu amaçları ise fiyat istikrarının sağlanması yanında makro finansal istikrar unsurları olarak ifade ediyor. (TCMB. 2012a:2) Böylece para politikasının ilk özelliği ortaya çıkmış oluyor: fiyat istikrarını sağlamaya dönük bir para politikası ortadan kalkıyor. Onun yerine genel olarak ekonomi açısından risk oluşturacak, makroekonomik dengeyi bozucu unsurların kontrol edilmesini hedefleyen bir çerçeve oluşuyor, bu ortamda sermaye hareketleri önem kazanıyor. (Kara, 2012:14) Gelişmekte olan ekonomilerden sermaye çıkışı yaşanıyor, bu çıkış nedeniyle bir yandan kurlar artarken bir yandan Türkiye ekonomisi gibi cari açık sorunu yaşayan ekonomilerin finansman sorunları baş gösteriyor. Bir yandan da artan kurun fiyat istikrarına zarar verdiği görülüyor. Sermaye çıkışı Merkez Bankasını özellikle yurt içi döviz likiditesinin rahatlatılması konusunda önlem almaya itiyor. Yeni para politikasının ikinci önemli özelliği böylece belirginleşmiş oluyor: yurt içi döviz likiditesinin sağlanması.

Yeni para politikasının faiz yaklaşımı önceki politikadan ciddi bir sapma ihtiva etmektedir. Önceki para politikası yüksek faiz düşük kur olarak özetlenmektedir. (Seyidoğlu, 2011:147) Yeni para politikasında faiz politikası esnekleştirilmektedir. (Yılmaz, 2011:4) Faiz koridoru uygulaması politika faizi değiştirilmeksizin para otoritesine faiz manevrası yapma imkânı vermektedir. Borç alma ve borç verme faizleri arasındaki fark olarak tanımlanan faiz koridoru Merkez Bankasına piyasadaki oynaklığın yönüne göre müdahale imkânı tanımaktadır. (Kara, 2012:9) Faizlerin kalıcı olarak düşük tutulması isteği ise borçlanma maliyetlerinin düşürülmesi ve özellikle ekonominin yapısal hale gelen cari açık sorununun çözülmesine dönük bir yaklaşımdır. Uzun yıllar yüksek tutulan faizler nedeniyle değerlenen kur aramalı ithalatını cazip kılarak cari açığı akutlaştırmıştır. (Balaylar, 2011:153) Merkez bankası kur için bir taahhütte bulunmamasına ve özel bir kur düzeyi öngörmemesine rağmen kurun enflasyonu ya da cari açığı besleyecek düzeye

ulaşmamasını sağlamaya çalışmaktadır. Zorunlu karşılıklar da piyasadaki likiditeyi ve cari açığı besleyen tüketim finansmanını azaltmak için kullanılmıştır.

4. SONUÇ

Bretton Woods sonrası dönemde dünya ekonomilerinde parasal hedefleme uygulamaları söz konusu olmuştur. Önce parasal büyüklüklerin büyüme oranına ilişkin kurallar koyan politikalar uygulanmıştır. Ancak parasal büyüklükler ile enflasyon arasında ilişkinin zayıflaması parasal büyüklük hedeflemesinin terk edilmesine neden olmuştur. Ardından döviz kuru hedefleme politikaları yaygınlaşmıştır. Kur krizlerinin sıklaşması bu politikanın terk edilerek enflasyonun doğrudan hedeflenmesini yaygınlaştırmıştır. Türkiye ekonomisinde de gecikmeli olsa da bu üç parasal çıpanın uygulama alanı bulunduğu görülmektedir. Para politikası açısından kritik nokta mali baskınlığın bulunmamasıdır. Mali baskınlığın bulunduğu bir ekonomide para politikası fiyat istikrarının sağlanmasında etkili olamaz. Hatta fiyat istikrarını olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Geleneksel aktarım mekanizması faiz oranlarında bir artış olduğunda talebin zayıflayarak enflasyonu gerileteceğini, faiz oranlarında azalış olduğunda ise talebin canlanarak enflasyonu artıracığını iddia etmektedir. Para politikasının etkili olduğu Ricardocu denkliğin geçerli olduğu bir ekonomide merkez bankası politika faizinde değişikliğe giderek enflasyon üzerinde etkili olur. Oysa mali baskınlığın olduğu bir ekonomide para otoritesi uyguladığı politika ile enflasyon üzerinde etkili olamaz. Faiz oranları artırıldığında enflasyonu geriletici, azaltıldığında artırıcı etki oluşmaz. Faiz oranları kamu borçlanma maliyetleri üzerindeki etkileriyle geleneksel aktarım mekanizmasının tersi istikametinde etki doğurur. Faiz oranları artırıldığında kamu borçlanma maliyetleri artar. Maliyet artışı borçlanmanın sürdürülebilirliğine ilişkin endişeleri de artırır. Enflasyon beklentileri bozulur. Ricardocu denkliğin geçerli olmadığı durumda kamu finansman gereksinimindeki artış mali aldanma ile talebi artırmakta ve enflasyon bu nedenle de artmaktadır.

Bu çalışmada Türkiye ekonomisinde 2001 krizi sonrası para politikasında örtük enflasyon hedeflemesine geçildiği dönemde uygulanan para politikasının etkisi, mali baskınlık olup olmadığı incelenmiştir. Merkez bankasının temel politika aracı olan politika faizindeki değişikliklerin enflasyon oranı üzerindeki etkileri incelendiğinde faiz artışı olduğunda ekonomide enflasyon oranlarının arttığı, faiz indirimleri olduğunda enflasyon oranlarının gerilediği göze çarpmaktadır. Bu durum bize geleneksel aktarım mekanizmasının çalışmadığını göstermektedir. Bu dönemde Merkez Bankası 2006 yılına kadar hızlı bir faiz indirimine gitmiştir. Yüksek düzeyde bir faizdışı fazla sağlanmıştır. Enflasyonda da ciddi bir gerileme gözlenmektedir. Faiz indirimine rağmen enflasyonda ciddi bir gerilemenin meydana gelmesi bize mali baskınlık bulunduğunu göstermektedir. Mali disiplin ile kamu açığında ve borçların sürdürülebilirliğine ilişkin algıda oluşan olumlu etki enflasyonda hızlı bir gerilemeye neden olmuştur. Bu dönemde para politikası mali disiplinden kaynaklanan enflasyon gerilemesini takip etmektedir. Enflasyon geriledikçe politika faizi gerilemekte, politika faizindeki gerileme borçlanma maliyetlerini daha da azaltarak enflasyonda daha fazla azalmaya neden olmaktadır. Para politikasının pasif olduğu açıktır. Ancak 2006 yılında piyasalardaki dalgalanma neticesinde para politikası aktif hale gelmiş, politika faizinde ciddi bir artış görülmüştür. Politika faizindeki artış fiyat istikrarıyla birlikte mali dengeyi de bozmuştur. Bizce para politikasının etkinliği

açısından 2006 yılında uygulanan politika turnosol işlevi görmektedir. Faiz artışı fiyat istikrarına değil istikrarsızlığına hizmet etmiştir. Para politikasının mali dengelerin yerinde olduğu bir dönemde bile etkisiz olduğu görülmektedir. Bu bize Türkiye ekonomisinde mali baskınlığın yapısal olduğunu göstermektedir. Fiyat düzeyinin mali teorisinde ifade edildiği gibi Türkiye ekonomisinde fiyat istikrarını kamu ekonomisi belirlemektedir, para politikası maliye politikasıyla eşgüdümlü olmalıdır, maliye politikasından bağımsız bir para politikası izlenmesi umulanın aksine neticeler doğurur. Nitekim sonraki yıllarda Merkez Bankası 2006 öncesi stratejisine dönmüş- borçlanma maliyetlerini düşürerek mali disipline hizmet etmek- ve bu dönemde görece olarak fiyat istikrarı sağlanmıştır. Küresel kriz ile ise para politikası stratejisi değişmiş. enflasyon hedeflemesinden vazgeçilerek daha geniş bir perspektifle ekonominin tümüne ilişkin istikrar amacı belirginleşmiştir.

KAYNAKÇA

Ağcaer, Arzu (2003). "Dalgalı Kur Rejimi Altında Merkez Bankası Müdahalelerinin Etkinliği: Türkiye Üzerine Bir Çalışma". Ankara: TCMB

Arslan, İbrahim. ve Sevda Yapraklı (2008). "Banka Kredileri ve Enflasyon Arasındaki İlişki: Türkiye Üzerine Ekonometrik Bir Analiz (1983-2007)." Ekonometri ve İstatistik e-Dergisi (7): 88-103.

Aslan, Alper (2009). "Bütçe Açığı Sürdürülebilirliğinin Dinamik Analizi: Türkiye Örneği". Maliye Dergisi (157):227-234.

Ay, Ahmet ve Fatih Mangır (2007). "Uluslararası Finansal Entegrasyon Bağlamında Sermayenin Vergilendirilmesi: Tobin Vergisi". Maliye Dergisi (153):123-141

Aydoğdu, Ferhat (2004). "Faiz Dışı Fazla". Bütçe Dünyası DergisiII (19):

Balaylar, Nilgün Acar. "Reel Döviz Kuru İstihdam İlişkisi: Türkiye İmalat Sanayi Örneği." Sosyo Ekonomi Dergisi. Temmuz Ağustos (2011): 137-160.

Cansız, Harun (2006). "Türkiye'de Devlet Bütçelerinin Değişen Hedefi: Faiz Dışı Fazla Kavramı". Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi DergisiVIII (1): 67-87

Ceylan, Reşat (2010). "Türkiye'de Mali Sürdürülebilirlik Göstergeleri İstikrarlı mı?". Maliye Dergisi (158): 388-397

Çondur, Funda ve Mehmet Bölükbaş (2013). "TCMB'nin Finansal İstikrar Araçları ve Çıkış Stratejisi Olarak Uygulamaları". Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik DergisiIV(7):175-193

Güney, Pelin Öge (2009). "Yeni Fiyat Belirlenme Teorisi: Bir Literatür Taraması". Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi XXVII (1): 25-44

Gürdal, Temel (2008). “Türkiye’de Faiz Dışı Fazla ve Borçların Sürdürülebilirliği (1975-2007 Dönemi)”. Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi DergisiX (2):417-442

Hazine Müsteşarlığı (2011). Borç Göstergeleri. Ekim 2011. hazine.gov.tr (12.03.2013)

Hazine Müsteşarlığı (2014a). Borç Göstergeleri. Mart 2014. hazine.gov.tr. (18.11.2014)

Hazine Müsteşarlığı (2014b). Kamu Borç Yönetimi Raporu 2014. hazine.gov.tr. (18.11.2014)

Heinemann, Friedrich ve Viktor Winschel. “Public Deficits and Borrowing Costs: The Missing Half of Market Discipline” ZEW Discussion Paper. No.01-16. <http://ssrn.com/abstract=331083> (02.02.2013)

İlhan, Gökalp (2007). “Vergi Ödemeyi Etkileyen Ekonomik Faktörler”. Akademik Bakış (12) akademikbakis.org (20.04.2013)

İnan, Emre Alpan (2003). “Kamu Borç Stokunun Sürdürülebilirliği ve Türkiye”. Bankacılar Dergisi (46): 15-37.

Kara, A. Hakan (2012). “Küresel Kriz Sonrası Para Politikası”. TCMB Çalışma Tebliği. 12/ 17.

Karahan, Özcan (2006). “Asimetrik Bilgi ve Para Politikasının Etkinliği”. Yönetim ve Ekonomi Dergisi. XIII(2):151-163

Karakurt, Birol ve Tekin Akdemir (2010). “Kuralı Maliye Politikası: Türkiye’de Kuralı Maliye Politikası Örnekleri”. Maliye Dergisi (158):226-261.

Kelman, Mark G. (1979). “Personal Deductions Revisited: Why They Fit Poorly in an "Ideal" Income Tax and Why They Fit Worse in a Far from Ideal World”. Stanford Law Review. 31(5):831-883

Maliye Bakanlığı (2014a). 2013 Yılı Genel Faaliyet Raporu. Haziran 2014. maliye.gov.tr. 18.11.2014

Maliye Bakanlığı (2014b). Yıllık Ekonomik Rapor 2013. 2014. maliye.gov.tr. 18.11.2014

Motley, Brian (1983). “Real Interest Rates. Money and Government Deficits”. Economic Review. Federal Reserve Bank of San Francisco. No.3. Summer:31-45

Müslümov, Alövsat. Mübariz Hasanov ve Cenktan Özyıldırım. (2002). “Döviz Kuru Sistemleri ve Türkiye’de Uygulanan Döviz Kuru Sistemlerinin Ekonomiye Etkileri”. TÜGİAD

Özmen, Erdal ve Cihan Yalçın (2007). "Küresel Finansal Riskler Karşısında Türkiye'de Reel Sektör Finansal Yapısı ve Borç Dolarizasyonu". Ankara: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Çalışma Tebliği

Saatçi, M. Yasin (2007). "Türkiye'de Bütçe Açıkları ve Finansman Şekilleri". Bütçe Dünyası II (26): 91-101

Seyidoğlu, Halil (2011). "Uluslararası Mali Krizler. IMF Politikaları. Az Gelişmiş Ülkeler. Türkiye Ve Dönüşüm Ekonomileri". Doğu Üniversitesi Dergisi IV(2):141-156.

Şişman, Mehmet (2008). "İkinci Bretton Woods Çökerken Dünya Ekonomisi ve Gelişmekte Olan Ülkeler Üzerine Değerlendirmeler". Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi XXIV (1): 65-80

Tanner, Evan ve Alberto M. Ramos (2002). "Fiscal Sustainability and Monetary versus Fiscal Dominance: Evidence from Brazil. 1991-2000". IMF. Working Paper. WP/02/5

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (2012a). 2012 Yılında Para ve Kur Politikası. tcm.gov.tr (20.04.2013)

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (2012b). 31 Ocak 2012 tarihli TCMB Kanununun 42. Maddesi Uyarınca Hükümete Gönderilen Açık Mektup. tcm.gov.tr (20.04.2013)

Ulusoy, Ahmet ve Mehmet Cural (2006). "Türkiye'de 1980 Sonrası Dönemde İç Borçların Sürdürülebilirliği". Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi II (4): 1-21

Uygur, Ercan (2001a). "Krizden Krize Türkiye: 2000 Kasım ve 2001 Şubat Krizleri." Türkiye Ekonomi Kurumu. Tartışma Metni 2001/1.

Uygur, Ercan (2001b). "Enflasyon. Para ve Mali Baskı: İktisat Politikasında Geri Kalmışlık". İktisat İşletme ve Finans XVI (189):7-23

Yılmaz, Durmuş (2011). "Gelişmekte Olan Ülkeler İçin Uygun Politika Bileşimi Arayışları: Küresel Finans Krizi Sonrası Türkiye'de Para Politikası." tcm.gov.tr (28.05.2013).

ŞEYH GÂLİB'İN “HASRETİZ” REDİFLİ GAZELİNİN ŞERHİ VE YAPISAL AÇIDAN İNCELENMESİ

Ali AKSİT*

Ali Rıza ÖZUYGUN**

ÖZET

Bu çalışmada, 18. yüzyılın önemli divan şairlerinden Şeyh Gâlib'in “hasretiz” redifli gazeli, klasik şerh yöntemiyle ve ardından da yapısal açıdan incelenmektedir. Günümüzde divan edebiyatının ve divan şiirinin dili toplum tarafından anlaşılammaktadır. Bu durum divan şiirinin açıklanma zorunluluğunu gerekli kılmaktadır. Şeyh Gâlib'in dili, kullandığı kelimeler, mazmunlar, terkip ve tamlamalar şiirin günümüz insanları arasında anlaşılmasını engellemektedir. Bunun yanında Şeyh Gâlib divan edebiyatında Sebk-i Hindî'nin en önemli temsilcisidir. Bu açıdan da şiirleri şerhe muhtaçtır. Yine son zamanlarda yapılan şerhleri de incelediğimizde Şeyh Gâlib'in yazdığı divan şiiri türleri adına yeterince şerh çalışması yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada *hasretiz* redifli gazel; anlam, şekil ve yapısal açıdan incelenmektedir.

Anahtar kelimeler: Divan şiiri, gazel şerhi, Şeyh Gâlib, Sebk-i Hindî, yapısal açıdan inceleme

A STRUCTURAL AND DESCRIPTIVE ANALYSIS OF SEYH GALİB'S RYMING GHAZEL “HASRETİZ” (WE ARE LONGING)

ABSTRACT

In this study, one of the important divan poets of 18th century, Seyh Galib's 'hasretiz' (we are longing) ryming ghazel has been analyzed through classical method of commentary and, then in terms of structure. Today, the language of Divan literature and poetry has not been clearly understood by modern society. This makes it necessary to explain divani poem in simpler terms. The language used by Seyh Galib such as words, culprit, and synthesis and (gram) noun phrases impedes the poem to be completely understood by contemporary people. Furthermore, Seyh Galib is the most important representative of Sebk-i Hindi (Indian Movement) in divan literature. His poems need to be explained from this aspect as well. When descriptive studies which have been conducted recently are taken into consideration, it has been found that there have not been enough studies conducted on the types of divan poems that Seyh Galib wrote. In this study, 'hasretiz' (we are longing) ryming ghazel has been studied in terms of meaning, form and structure.

Keywords: Divan poem, Ghazel explanation, Seyh Galib, Sebk-i Hindi (Indian Movement), structural study

* International Burch University, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, Doktora Öğrencisi, ali.aksit@hotmail.com

** Doç. Dr., International Burch University, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, simurg09@hotmail.com

GİRİŞ

Şerh kelimesinin anlamı sözlüklerde şöyle geçer; *açma, ayırma, açıklama, bir eserin metnini kelime kelime, cümle cümle veya beyit beyit açıklayarak oluşturulan eser*(Parlatır2011:1573). *açma, ayırma, açıklama, bir kitabın ibaresini kelime kelime açık izah ederek yazılan kitap*(Devellioğlu:1187).

Edebî metnin açıklanması amacıyla yapılan metin şerhi ya da şerh; ortak özellikleri nedeniyle şerh çeşitleri olarak düşünülebilecek başka bazı terimleri de akla getirmektedir. Aralarında fark bulunmakla birlikte metin şerhiyle ilgili bazen metin şerhi yerine -öteden beri kullanılan bu terimler şunlardır: Metin izahı, metin tahlili, derkenar, hâşiye, hâmiş, telhis, ta'likât, tefsir vb. Bunlardan metin izahı ve metin tahlilinin şerh yerine kullanıldığı bellidir(Mengi2007:412).

Eski Türk edebiyatı ürünleri şerh edilirken birçok bilim dalından da istifade etme söz konusudur. Maksat, farklı bilim dallarına malzeme çıkarmak olmamakla birlikte sosyal bilimlerin birbiriyle olan ilgisinin bu bilim dallarının anlaşılmasında sağlayacağı yararları göz ardı etmemektir(Tarlan1981:191).

Özellikle İslâmî Türk Edebiyatı döneminde; Arapça ve Farsça metinlerin çözümünde kullanılan şerh, daha sonra Tasavvufî metin çözümlerinde görülmektedir. Türk edebiyatında şerh edilen eserler arasında en çok dinî-tasavvufî muhtevalı olanlar yer almaktadır(Ceylan2000:24).

1950-1960 yılları arasında büyük bir yayılma gösteren yapısalcılık, dilbilim dışında özellikle insanbilim alanında F. de Saussure'ün, R. Jakobson'un ve N. Trubetsky'ün çalışmalarının yanı sıra matematik ve mantıktan da yararlanan C. Levi- Strauss'ta en ileri yönetsel aşamasına ulaşmıştır. Yapısalcılık, göstergebilim alanında da etkisini güçlü bir biçimde duyurmuş, değişik doğrultularda gelişen çeşitli akımların kalkış noktasını oluşturmuştur(Vardar2002:219).

Yapısalcılıkta eleştirici yansız olarak metne bakar. Ne yazar ne de diğer etkenleri dikkate alarak metne bakmaz. Metne tarafsız olarak karşıdan bakar ve kendi kurduğu modelle karşılaştırarak onu incelemeye çalışır. Yapısalcılık metni incelerken belirgin bir yol takip eder. İlk olarak eleştirmen metni birim parçalara böler. Bu parçalar anlambilimi, sözdizimi, söyleniş biçimi olarak üçe ayrılır. Bu inceleme sonucunda eleştirmen metni kendine has yönlerini bulup yorumlar(Erdem2003:232).

Divan şiirinin sadece eski ve alışlagelmiş yöntemle açıklanması yani şerh edilmesi o ürünlerin yapısal açıdan taşıdıkları pek çok özelliğin görülmemesine neden olmaktadır. Bence, divan şiiri açıklanırken yapısal yöntemin de olanaklarından yararlanılmalıdır(Dilçin,2010:93).

Görüldüğü gibi geçmişten günümüze uygulanan şerh metodları değişmektedir. Şerhte veya tahlilde edebi eserlerin; anlam, şekil ve muhteva ilişkisi, yansıtmaya çalıştığı derin anlamlar, verici-alıcı ve ileti ilişkileri, ses-söz ilişkisi, ünlü-ünsüz yapıları ve hakimiyeti, cümle yapıları vb. öğeler günümüzde yaygın olarak uygulanmaktadır. Buna edebiyatın eski ve yeni dönemle ortak bir zeminde buluşma ve bütünleşme çabası dememiz yanlış olmasa gerek.

1. Şeyh Gâlib'in Gazelinin Günümüz Türkçesine Aktarımı ve Şerhi

1. Bir âşıkız ki rûy-ı dil-ârâya hasretiz
Bir jâleyiz ki gonca-i ra'nâya hasretiz

Biz öyle bir âşıkız ki gönül süsleyen yüze hasretiz, Biz öyle bir çiğ tanesiyiz ki güzel goncaya hasretiz.

Burada Şeyh Gâlib, gönül süsleyen yüze bir âşık gibi hasret olduğunu söylemektedir. Bütün âşıkların özleminin bu kadar büyük ve hudutsuz olduğunu ifade etmektedir. Bundan dolayı (Biz) öznesiyle seslenmektedir. Divan edebiyatında şair daima âşıktır. Bu yüzden her şey sonuçta aşk ile ilgili görünür. Salt âşıktan bahsedilen beyitlerde dahi şair kendini kastetmekte ve öğünmektedir. Onun aşkı ise mücerret güzelliğe karşı duyulan bir âşktır. Aşk samimidir. Maddiyat ile ilişkisi yoktur. Aşğın gıdası üzüntüdür. Sevgiliden daima lütuf bekler. Sevgiliyle asla biraraya gelmez. Onunla olan beraberliği daima hayalidir. Aşık bu sevgisi içinde ağyar ile uğraşmak zorundadır. Rakipleri onun aşkına daima engel olmak isterler. Sevgiliye ait bir özellik, bir bakış, bir söz vs. âşık için sarhoşluk nedenidir. Aşık, bunları düşündükçe kendinden geçer (Pala2004:37). Ma'suk, Divan şiirinin baş kişisidir. Can, canan, yar, mahub, habib, hub, huban, sanem, büt, mah, dilber, saki, ... gibi kelimeler sevgili için kullanılır. Sevgilinin özellikleri içinde acı ve ızdırap verici olması başta gelir. Cevr oku atar, cana kasteder, zulüm ve eziyette aşırı sınırları zorlar. Aşğın ızdırabı ma'suka zevk verir. Aşık, ma'suku için ne kadar çok ağlarsa o kadar makbul olur(Pala 2004:401-402). Şeyh Gâlib'in bu gazelinin *makta* beytinden de anlaşılacağı üzere, gazelin bütün beyitlerinde söz edilen aşk, Allah aşkıdır.

Cümle cenâb-ı pertev içündür bu nükteler
Ol zâta ol sühan-ver-i yektâya hasretiz.

Şeyh Gâlib'in aşkı dediğimiz zaman tasavvufi manada aşk ön plana çıkmaktadır. "rûy" kelimesi bu beyitte anahtar kelimedir. Tasavvufta Allah'ın tecellisi yerine kullanılır. Sevgilinin güzelliğinin büyük bir bölümünü yüzü oluşturmaktadır. Bazen mecaz-ı mürsel yoluyla yanak yerine kullanılan yüzün güzelliğine "cemâl" denir. Bu güzellik İlahi bir güzelliğin aksinden ibarettir. Yüz nurunu Allah'ın Cemâl sıfatından alır. Bu nurlu haliyle görünen yüz Aşğın içinde bulunduğu karanlığı yok eder. Beyitte "rûy-ı dil-ârâ" gönül süsleyen yüz tamlamasında Cemâlullah kastedilmektedir. Allah'ın cemâl sıfatıyla aşğın gönlünün, kalbinin ve ruhunun süslediği, parladığı, aydınlandığı ve nurlandığı ifade edilmektedir. Böylelikle Aşık gönül süsleyen yüze hasretini ve özlemini dile getirmektedir. Ve bununla birlikte şair, "öyle bir çiğ tanesiyiz ki açmaya hazır bir güzel goncaya hasretiz" demektedir. Divan şiirinde gonca sevgilinin ağzı yerine kullanılır ve açılmamışlık özelliğiyle kendini gösterir. Jale de çiğ tanesidir. Sabah vaktinde tabiatta, bitkilerin ve cisimlerin üzerinde oluşur. Sabah erken saatlerde gül goncasında, gülün yaprağında görmek mümkündür. Çiğ tanesi Aşğı simgeler ve taze gonca da sevgiliyi simgeler. Jale, goncanın mübtelasıdır ve goncaya karşı her daim bir özlem duymaktadır.

2. Tûr-ı niyâza vardığımız olmadı müfid
Hemçün Kelîm-i berk-ı tecellâya hasretiz

Tûr dağında ettiğimiz dua faydalı olmadı. Zira Hz. Mûsa'nın Allah'ın (c.c.) tecellisini görmesiyle ulaştığı kurbîyete ve tecelli şimşegine hasretiz.

Tûr-ı niyâz: Tûr dağındaki dua, yakarış
Kelîm-i berk-ı tecellâ: Hz. Mûsa'nın Allah'ın(c.c.) tecellisini görmesiyle kurbîyete mazhar olması.

Tûr, Sina çölünde bir dağın özel adı olup Tûr-ı Sina veya Tûr dağı olarak bilinir. Hz. Mûsa, Allah'ın davetiyle bu dağa çıkıp Allah ile konuşmuştur. Bu yüzden “Kelîm” sıfatını almıştır. Yine bu dağda Allah'ı görme isteğinde bulunur ve Allah (c.c.) dağa tecelli edince dağ paramparça olur. Hakkındaki bu inanışlar ile divan şiirinde çok anılır. Tasavvufta Tûr dağı, insanın maddi yapısını temsil eder. Nitekim bu maddi yapı, Allah'ın tecellisiiyle yok olur. Bunun için önce varlığı yok etmek gerekir(Pala2004:461). “... Ya Mûsa! ben senin Rabbi'nim. Nalınlarını çıkar. Sen Tuva denilen mukaddes vadidesin” hitabına sadır oldu. Mûsa mashar olduğu bu hitapdan cesaret alarak Cenâb-ı Hak'ı görmek istedi. “Ya Rabbi bana zatını göster, sana bakayım” temennisinde bulundu. Fakat Cenâb-ı Hak “Len Terani”, “Sen beni göremezsin” hitabında bulundu ve dağa bakmasını, eğer dağ Allah'ın tecellisine tahammül ederse Mûsa'nın da tahammül ederek görebileceğini söyledi ve dağa tecelli edince dağ parça parça oldu. Mûsa da bu tecelliden bayıldı. Bu cihetle Allah'ın yalnız nurunu görebildi, zatını görmeye muvaffak olamadı(Kurnaz2009:336). Tecelli, bir şeyin açıkça belirmesi. Allah'ın Tûr dağında Hz. Mûsa'ya belirmesi gibi. Tasavvufta bütün varlıkların değişik ölçülerde tecelli ettiği görülür. Sufi, vahdet-i vücuda erebilmek için önce tevhid-i ef'al sonra tevhid-i sıfat ve en son tevhid-i zat tecellilerine uğrar. İlk durakta her şeyi yapanın Allah olduğunu, ikincide bütün sıfatların Allah sıfatı olduğunu, sonuncuda da her şeyin Allah'ın zuhurundan ibaret olduğunu anlar(Pala 2004:445). Berk, şimşek demektir. Divan edebiyatında daha çok çıkardığı ışık ve hızı dolayısıyla ele alınmıştır. Işığı yönünden güzellik, yüz ve yanak için kullanılır. Beyitte de şair, Tûr dağında ettiğimiz dua faydalı olmadı diyor. Allah'tan zatını görmek istedi ama bu bir fayda sağlamadı. Bu isteği, bu duası reddedildi. Şair, Hz Mûsa'nın Allahın nurunun tecelli şimşegiyle dağa belirmesi hadisesine ve bu hadisedeki yakınlaşmaya hasretiz diyor.

3. Mihr-i cihân çeşmimize zerre-sân değil
Pervâneyiz ki şem'-i şeb-ârâya hasretiz

Dünya güneşinin gözümüzde zerre kadar değeri yoktur. Biz öyle bir kelebeğiz ki geceyi süsleyen muma hasretiz.

Divan şiirinde mihr, daha çok ışığı, parlaklığı, ısısı ve ısıtması ile ele alınır. Onun inkarı ve gizlenmesi mümkün değildir. Güneş gökyüzünün sultanıdır. Diğer gezegenler de onun hizmetini gören rütbeli kişilerdir. Işıklarını bolca her yere dağıttığı için cömertlik sembolüdür. Güneşe göre toz ve zerre sevgiliye nisbetle Aşığın acizliğini anlatır.(Pala2004:176). Gece kelebeği de denilen kanatlı küçük böcek ki, kendini yakıncaya kadar şem' ile uğraşır durur. Şark edebiyatında pervane şem'in, yani ışığın aşığıdır. Şuursuzca yanması da aşk sebebiyledir(Kurnaz2009:375). Pervane, geceleyin ışığın çevresinde görülen küçük kelebektir. Divan şiirinde Aşığı temsil eder. Pervane mum'a aşık olarak kabul edilir. Pervane, mum ışığının çevresinde döner döner ve öyle bir an gelir ki

kendini mumun alevine bırakmış. Şair sevgilisini mum ışığına; kendisini de pervaneye benzeterak onun uğrunda can vermeye hazır olduğunu söyler. Pervane sessizce ve gürültü etmeden can veren sadık bir aşıktır. Tek bir ışık etrafında döner ve kendini yakıp yok eder. Vahdet yolundaki dervişin yok oluşu da buna benzer. Yani ışık ilahi aşk, pervane ise bu aşka kendisini kaptırarak yanan kavru lan tarikat ehlidir(Pala2004:370). Divan şiirinde mum, çok zaman yanması ve ışık kaynağı olmasıyla işlenir, sık sık pervane ile birlikte anılır. Aşık pervane olunca sevgilinin yanağı mum olur. Aşık yanarken mum gibi yanıp erir. Bu beyitte, dünya güneşinin şairin gözünde zerre kadar hükmünün olmadığı ifade ediliyor. Aynı zamanda, sevgiliye duyulan aşkın büyüklüğünün dünya güneşinden daha büyük olduğu vurgulanıyor. Şair burada “biz öyle bir kelebeğiz ki geceyi süsleyen muma hasret kelebeğiz” diyor.

4. Çâk etmişiz ne fâ'ide cism-i nizârımız
Bir şâneyiz ki zülf-i semen-sâya hasretiz

Zayıf vücudumuz faydasız perişandır. Biz öyle bir tarağız ki yasemin kokulu saçlara hasretiz.

Bu zayıf vücudumuz paramparça bir vaziyettedir. Bu yaramıza hiçbir merhem fayda etmez. Aşık sevgiliden ayrı kaldığı zaman onun vücudu, akli, fikri, cismi ve ruhu parça parçadır. Bu halde iken hiçbir şekilde tam değildir. Burada zayıf vücuttan kasıt masivadan “Allah’tan gayri sayılan şeyler” kaynaklanan zayıflıktır. Bu zayıflığın verdiği güçsüzlükle hem bedenimiz hem ruhumuz parçalanmıştır. Elden bir şey gelmez. Biz öyle bir tarağız, sevgilinin güzel kokan saçlarına, yasemin kokulu saçlarına hasret kalmış bir tarağız. Burada yasemin kokulu saç, sevgiliye ait bir özelliktir. Bu sevgili de ilahi bir sevgilidir, Allah’tır. Tarak da aşıktır.

5. Vardır dehân-ı dilbere şâyân bir sözü m
Nâm-ı vefâyız âh-ı müsem mâyâ hasretiz

Gönül alan sevgilinin ağzına layık elbette bir şiirim vardır. Biz vefa ile biliniz ki bizim adımıza şayeste bir âha hasretiz.

Divan şairleri birçok bakımdan sevgilinin ağzını anmışlar ve güzellik unsuru içinde onu, yuvarlak hali, kenarındaki ben ve ayva tüyleri ile, temaşaya dayanan bir güzellik arzemesi yanısıra, konuşma özelliği dolayısıyla da üstün tutmuşlardır(Pala2004:9). Tasavvufta dudak; söz, vahdet, Allah’ın birliği manalarına gelir. Burada söz kutsaldır, insanlara ve ihtiyacı olanlara hakikati anlatır. Şairin buradaki sözü m kelimesiyle anlatmak istediği Allah’ın birliğini ifade eden “Tevhid” sözüdür. Sevgilinin ağzına yaraşır sözümden kasıt O’nun büyüklüğünü, isimlerini, sıfatlarını, kuvvet ve kudretinin sonsuzluğunu ve hiç bir şeyin ona eş ve benzer olmamasını ifade etmesi vesöylemesidir. Vefa kelimesi bağlılık, tasavvufta ise Allah’ın yardımı anlamlarına gelir. Şair burada bizim namımız bağlılıkla, sadakatla eştir diyor. “Âh” Allah sözünün kısaltılmış biçimi.(Parlatır2011:52) Bu yönüyle Allah’ın isimlerinin ifade ettiği manalara bağlılığı ifade eder. Allah’ın isim ve sıfatlarının varlık alemindeki yansımalarına hasretiz demektir.

6. Âb-ı hayât sohbet-i ahbâbdan cüdâ
Mâhîleriz ki lücce-i deryâya hasretiz

Ölümsüzlük suyu, dost sohbetinden ayırır. Öyle balıklarız ki denizin enginliğine hasretiz.

Ölmezlik suyu, damlaları sonsuz hayat bağımlayan tatlı ve lezzetli su. İlahi aşk anlamında tasavvufî bir sembol olarak kullanılan âb-ı hayât ledün ilminden kinayedir. O, mürşid-i kamilin, hayvani hayat yaşayan insan aklını diriltten sözleri ve nazarıdır. Edebiyatımızda geniş bir kullanım alanı bulan bu mazmun, manevi neşeyi, aşk ve irfanı karşılar. Şiirlerde, ince ve saf söz olarak kullanıldığı gibi sevgilinin dudağında da âb-ı hayât özelliği vardır (Pala2004:3). Buradaki âb-ı hayât; dostların, tasavvuf ehlinin bulunduğu, halka kurduğu meclise can veren ilahi ilhamdır. Bu meclisin ilhamdan ve ölümsüzlük suyundan ayrı kaldığı ifade ediliyor. İlim meclislerinin eski coşkusunu ve değerini yitirdiği belirtiliyor. Dost sohbetinin, sevgili sohbetinin ölümsüzlük suyundan ayrı olduğu belirtiliyor. Şair biz öyle balıklarız ki denizin derinliklerine hasretiz diyor. Bu derinliklerden kasıt güzelliştir, esrardır, mertebeler ve bu mertebelerin mahiyetleridir. Tasavvufî edebiyatta deniz vahdeti, damlaları ve dalgaları ise kesreti simgeler. Hakikat ehli Allah'ı bir deniz, kainatı da dalgaları olarak görürler. Böylece dalgalar masıvayı simgeler (Pala2004:111).

7. Eyler mi iltifât aceb ol hümâ-yı nâz
Bir üstühânız âlem-i bâlâya hasretiz

Nazlı saadet kuşu (Hüma kuşu) aceba iltifat eder mi? Öyle bir kemiğiz ki yüce aleme hasretiz.

Devlet kuşu, talih kuşu, cennet kuşu; Kaf dağında, Okyanus adalarında veya Çin'de yaşadığına inanılan efsanevi bir kuş. Bu kuşun ayaksız olduğu ve dirisinin de ele geçmediği söylenir. Kemikle beslenir ve hiç bir kuşu incitmezmiş. Edebiyatımızda refah, kudret ve mutluluğa giden bir baht açıklığının sembolü olarak anılır. Hüma divan şiirinde sevgiliyi andırır. Sevgili de hangi aşığına iltifat ederse o, devlete ermiş olur (Pala 2004:216). Burada şair soruyor, naz hüması acaba bize de iltifat eder mi, bizim de başımıza konar mı, biz de talihlilerden olabilir miyiz? Yine bu kuş cennet kuşu olarak bilinir ve kemikle beslenir. Şair ikinci mısraıda kendisini bir kemik olarak gösteriyor ve Hüma kuşunun kendisini ağzına alıp yücelere, yükseklerle çıkaracağı ve kendisine değer vereceği hasretini dile getirmektedir. Kemik burada tasavvuf ehlini, müridi ve Hüma kuşu, mürşidi simgeliyor.

8. Gâlib düşer mi ol mehe kim eylemez nigâh
Biz pertev-i cemâline çün sâye hasretiz

Gâlib o ay yüzüyle bir bakışıyla düşer mi, bakış eylemez. Biz Cenâb-ı Hakk'ın tecellisinin verdiği parlaklığın gölgesine hasretiz.

Ay bir ışık kaynağıdır. Işığın ise, güneş gibi ateş değil, nurdur. Gecelerin güzelliği ay ile kaimdir. O, nuruyla güzeldir ve geceye güzellik verir. O nurlu yüzüyle ay sevgiliden başkası değildir (Pala2004:42). Tasavvufta ay, Allah'ın tecelli nurlarının belirmesidir. Bu nurlar karanlıkları aydınlatır, aşığın yolunu selamete çıkarır. Aynı zamanda aşığı masıvadan

korur. Bu yönüyle Gâlib, Allah'ın tecelli nuruna bakacak gücü kendinde bulamaz, aynı Hz. Mûsa'nın Tûr dağında Allah'ın cemâline muvaffak olamadığı gibi. İkinci mısraıda şair, biz O'nun tecellisinin verdiği parlaklığın gölgesiyle de yetiniriz diyor. Bize Cenâb-ı Hakk'ın nurunun gölgesi de yeter, biz ona hasretiz diyor. Gölgecik, mecazen ilticagah, sığınak. Edebiyatımızda himaye ve siyanet manalarında da kullanılmış, zarif mazmunlar da yapılmıştır(Kurnaz2009:408).

9. Cümle cenâb-ı pertev içündür bu nûkteler
Ol zâta ol sühan-ver-i yektâyâ hasretiz.

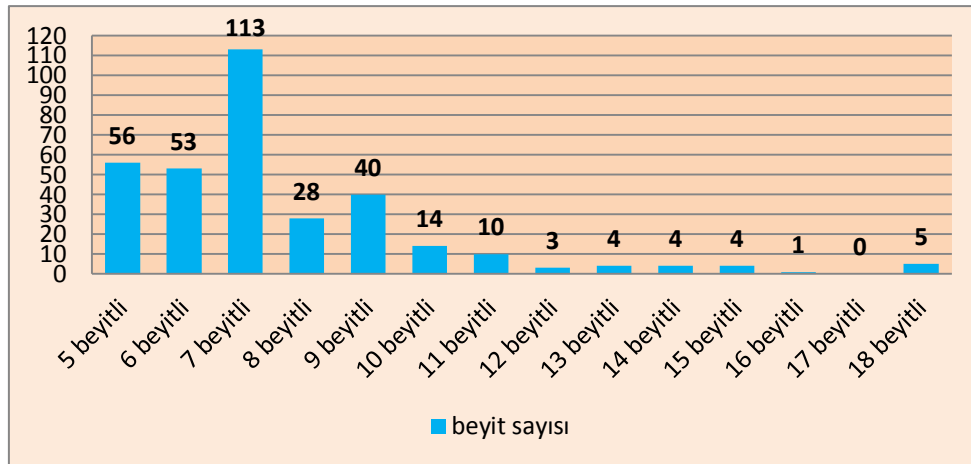
Bütün manalı sözlerimiz Allah'ın nurlu parlıtı içindir, O hürmete layık kimseye, o düzgün ve eşsiz konuşan zata hasretiz.

Bütün bu söylediğimiz güzel sözler, manalı sözler hep Yüce Allah içindir. Kainatta güzelliği ifade eden, güzellikle anılan, anılabilecek ne varsa O'nun adına söylenir. Güzelliğin kaynağı ve yararı Allah'tır. Dünyada güzel olan her şey O'nun tecelli nurundan güzelliğini alır. Yine Allah güzel söz söylemede, eşsiz ve etkili söylemede tektir. En etkili ve en güzel konuşan O zattır, biz ona hasretiz.

2. Gazelin Yapısal Açından İncelenmesi

2.1. Nazım Şekli : Gazel

Nazım terimi olarak gazel, kafiye örgüsü aa ba ca ... olan bir nazım şeklinin adıdır. Türk edebiyatında gazeller 4-15 beyit arasında yazılmıştır. Kesin bir kural olmamakla birlikte gazeller genellikle 5, 7, 9, 11 gibi tek sayılı beyitlerle yazılmışlardır (İpekten1999:17). Şeyh Galib'in *hasretiz* redifli bu gazeli 9 beyitten mürekkebirdir. Divanındaki gazeller ve gazellerin beyit sayıları incelendiğinde 335 gazelden 40'ının 9 beyitlik gazellerden oluştuğu görülür(Okçu2011:117)Aşağıdaki grafikten de anlaşılacağı üzere Şeyh Gâlib'in gazelleri arasında 9 beyitlik gazelleri dördüncü sıradadır.



Grafik 1: Şeyh Gâlib'in divanındaki gazellerinin beyit sayılarına göre sıralanışı.

2.2. Gazelin Ses İncelemesi

2.2.1. Vezin

Bu gazel, aruzun Muzârî bahrinde yer alan *mef'ûlü / fâ'ilâtü / mefâ'ilü / fâ'ilün* kalıbıyla yazılmıştır. Bu kalıp Türk şiirinde Muzârî bahrinin en çok kullanılan kalıbı olduğu gibi Türk aruzunun öteki kalıpları arasında da en çok başvurulan kalıplardan biridir. İlk devirlerden başlayarak kesintisiz hemen her şairin beğendiği ve benimsediği bir kalıptır. Bütün nazım şekillerinde ama daha çok kaside ve özellikle gazelerde görülür (İpekten 1999:245).

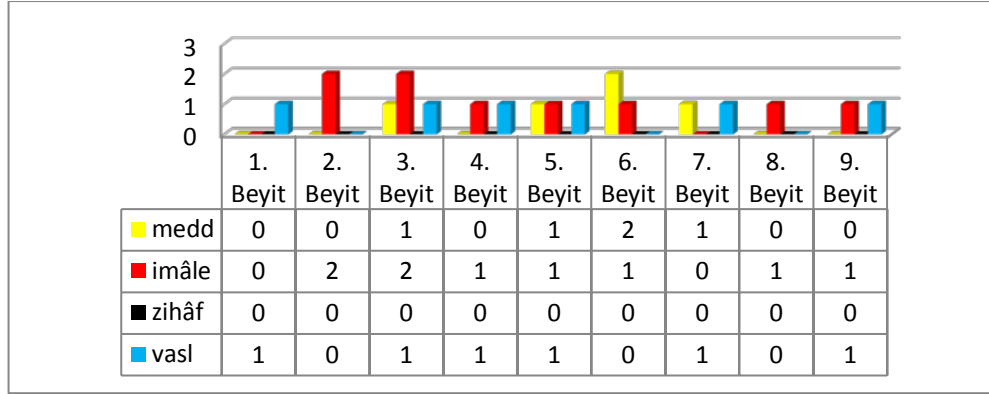
Beyitler, aruz kalıpları ve aruz unsurları bakımından incelendiğinde gazelin güçlü ve dengeli bir temele oturtulduğu görülür. *İmâle-i memdûd* (medd) hece sonlarındaki “elif, nun” harflerinden sonra yapılmaz; aruz hatası sayılır. Şairler genellikle bu kurala uymuşlardır. Kural böyle olmakla birlikte şairlerin çoğu uygulamada fazla titiz davranmamışlar ve “nun” ile biten hecelerden sonra da *imâle-i memdûd* yapmakta bir sakınca görmemişlerdir (İpekten 1999:150-151). Burada da yukarıdaki tanımlamaya uygun örnek vardır. Gazelde 5 hecede *medd* yapılmıştır. 3. beytin birinci mısraındaki “cihân” kelimesinin ikinci hecesinde, 5. beytin birinci mısraındaki “şâyân” kelimesinin ikinci hecesinde, 6. beytin birinci mısraındaki “hayât” kelimesinin ikinci hecesinde yine 6. beytin birinci mısraındaki “ahbâbdan” kelimesinin ikinci hecesinde ve 7. beytin birinci mısraındaki “iltifât” kelimesinin üçüncü hecesinde *medd* yapılmaktadır. 1., 2., 4., 8., ve 9. beyitlerde *medd* yapılmamıştır.

Arapça’da *İmale* “çekme, uzatma, bir tarafa eğme” demektir. Aruz terimi olarak aruz ölçüsüne uydurulmak üzere uzatılmasına da *imale* adı verilir. 16. yüzyıldan sonraki ünlü şairler imaleyi çok azaltmışlar ve ayrıca daha güzel bir ahenk, mana sağlamakta vasıta olarak kullanmışlardır (Kabaklı 2008:662). Şeyh Gâlib bu gazelinde 9 hecede *imale* yapmıştır. Bu imalelerden 6 tanesi Farsça isim ve sıfat tamlamalarında yapılmış. Geriye kalan 3 tanesi Arapça, Farsça ve Türkçe kelimelerde yapılmıştır. Gazeldeki *imale*ler şöyledir;

Tûr-ı niyâz / olmadı / Mihr-i cihân / çeşmimize / cism-i nizâr / nâm-ı vefâ
 _ * _ _ * _ _ * _ _ * _ _ * _ _ * _
 âb-ı hayât / pertev-i cemâline / cümle
 _ * _ _ * _ * _ * _ *

Sözlük anlamıyla *vasl* “birleştirme, ulaştırma” demektir. Aruz terimi olarak *vasl* (ulama), iki kelimenin birleştirilmesi, birlikte okunmasına denir. Ulama aruz uygulamasında çok kullanılmış ve üstelik şiirde bir ahenk yaratması bakımından da gerekli sayılmıştır (İpekten 1999:140). Bu gazelde Şeyh Gâlib 6 yerde *vasl* (ulama) yapmıştır. Bunlar, 1. beytin birinci mısraındaki “dil-ârâya”, 3. beytin ikinci mısraındaki “şeb-ârâ”, 4. beytin birinci mısraındaki “Çâk etmişiz”, 5. beytin ikinci mısraındaki “vefâyız âh”, 7. beytin ikinci mısraındaki “... üstühânız âlem” ve 9. beytin birinci mısraındaki “pertev içündür” kelimeleri arasında bulunmaktadır.

Burada verilen bilgilerin ışığında Şeyh Gâlib’in bu gazeli vezin açısından kusursuzdur diyebiliriz. Bazı beyitlerde iki defa *medd* yapılmıştır. Bu *medd*ler sakınca teşkil etmemektedir. Yine gazelde yoğun olarak *imale* yapılmıştır. Bu imaleler de ahenk ve mana zenginliği oluşturmuştur. Aruzda çok büyük kusur sayılan *zihaf* hiçbir beyitte yapılmamıştır. Bunun yanında aşağıdaki tabloda gazelin aruz vezni unsurları dağılımı açık ve anlaşılır bir biçimde verilmiştir.



Grafik 2: Gazeldeki aruz vezni unsurlarının dağılımı.

2.2.2. Redif ve Kafiye

Redif, mısra sonunda (veya mısra halinde) aynen tekrar edilen takılar, kelimeler veya kelime guruplarıdır. Redif sayılan parçaların yapı ve anlam yönünden benzer olması gerektir. Kafiye her zaman redifin ardında bulunur(Kabaklı2008:646).

Redif, Türk edebiyatına İranlılardan girmiştir. Oysa kafiye'nin kökeni Arab'a dayanır. Redif, anlam ve görevi bir olan ekler ve kelimelerden oluşur. Kafiyeden ayrıldığı nokta da burasıdır. Şiirde anlamın kuvvetlendirilmesi, kafiye'nin zenginleşmesi ve ahengin artması çok zaman redife bağlıdır. Redifler bir ahenk unsuru olarak kafiye olmaksızın dize sonlarında tek başlarına bulunabilirler(Pala2004:250).

Şiirin biçimi konusunda incelenecek ikinci unsur kafiye'dir. Kafiye, iki veya daha çok mısra arasındaki (bilhassa) mısra sonlarında bulunan ses benzerliğidir. Mısra sonlarındaki bu ses benzerliği, şiirdeki ahenk gücünün artmasına; şiirin kafiye kılavuzluğu ile yeni buluşlar yapmasına; şiirin hafızalara daha kolay yerleşmesine; her mısraın ahenkli bir duygu ile kesilmesine yardım etmektedir. Divan şiirinde "kafiye göz içindir" ilkesi hakimdir. Yani birbiri ile kafiyelenen kelimelerde eski harflerle yazılmış benzerliği aranmaktadır. Harfleri uymayan kelimeler aynı sesi verseler bile kafiye sayılmazlar(Kabaklı2008:642).

Bu gazelde redif, sadece ahenk unsuru olmamakla birlikte, aynı zamanda şiirin başlangıcından bitimine kadar bir anlam bütünlüğü ve bir özlem duygusunu ortaya koymaktadır. Şeyh Gâlib bu gazeline Arapça bir isim olan "hasretiz" redifini kullanmıştır. Bu redifin sözlük anlamından da anlaşılacağı üzere gazelin tamamında özlem duyulan, beklenen, manevi derinliği ve yoğunluğu olan tasvirler ve teşbihler vurgulanmıştır. Bu gazelin redifi olan "-ya hasretiz", her beyitin sonunda sesi ve çağrışımlarıyla insanı tesiri altına alıyor, aynı zamanda insana özlem ifade eden duyguları bir metafor bağlamında anlatıyor.

Gazelin kafiyesi; dil-ârâ, ra'nâ, tecellâ, şeb-ârâ, semen-sâ, müsemmâ, deryâ, bâlâ, sâye, yektâ kelimelerindeki "â" heceleridir. Kafiye çeşidi olarak bu türlü kafiye'lere yapı bakımından *tam kafiye* denir. Gazelde kafiye'yı oluşturan "â" hecesi vurguyu üzerinde

toplayarak gazelin tamamına bir müzikalite katmaktadır. Bu da okuyucuya ve dinleyiciye enerji katmaktadır. Kafiye kelimelemlerinden 7'si iki heceli, 3'ü üç hecelidir. Kafiye kelimelemlerinden 7'si Farsça, 3'ü Arapça kelimedir. Kafiye kelimelemlerinden 4'ü Farsça sıfat, 2'si Farsça isim; 2'si Arapça sıfat, 1'i Arapça isim ve 1'i Farsça birleşik isimdir. Gazeldeki kafiye kelimelemlerinden isim ve sıfattan oluşması, gazelde hareketten çok niteleme ve belirtmeye ağırlık verildiğini ortaya koyuyor.

Tablo 1. Gazelin Kafiye ve Redif Şeması

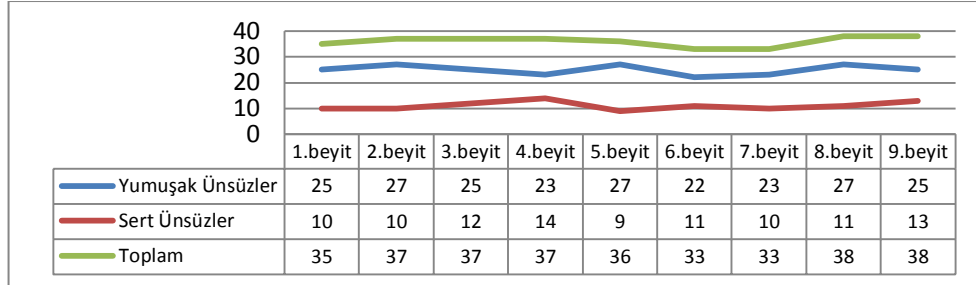
	Kafiye	Redif
1. Beyit	dil-ârâ	ya hasretiz
1. Beyit	ra'nâ	ya hasretiz
2. Beyit	tecellâ	ya hasretiz
3. Beyit	şeb-ârâ	ya hasretiz
4. Beyit	semen-sâ	ya hasretiz
5. Beyit	müsemmâ	ya hasretiz
6. Beyit	deryâ	ya hasretiz
7. Beyit	bâlâ	ya hasretiz
8. Beyit	sâ	ye hasretiz
9. Beyit	yektâ	ya hasretiz

2.2.3. Ünlü ve Ünsüzler

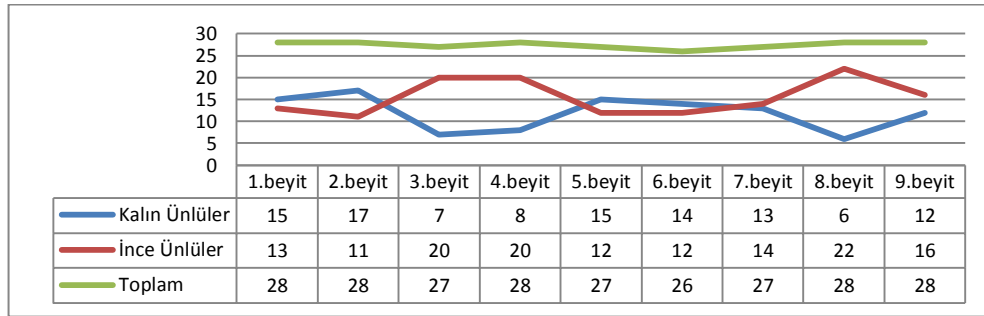
Ünsüzlerin hakim olduğu şiirler hareketli, akıcı; ünlülerin çoğunlukta olduğu şiirler ise daha durağan bir yapıya sahiptir. Bunların birbirlerine eşit sayıda olduğu şiirlerde ise bu nitelikler arasında bir denge ve birinden diğerine bir geçiş vardır(Horata2002:381). Gazelin ses yapısı incelendiğinde, aşağıdaki grafiklerden de anlaşılacağı gibi gazelde yumuşak ünsüzlerin fazla olması, gazelin ses yapısı bakımından yumuşak bir görünüm arzettiğini ortaya koymaktadır. Yine yumuşak ünsüzlerin fazlalığı, kulağı tırmalayan seslerin çok fazla olmadığını gösterir. Gazelde yumuşak ünsüzler, sert ünsüzlerin yaklaşık iki buçuk katıdır. Yine tablodan da görüldüğü gibi ince ünlüler, kalın ünlülerden çok daha fazladır. Bu da gazeldeki estetik yapıyı ve musikiyi ortaya koymaktadır. Ayrıca ünsüzlerin ve özellikle yumuşak ünsüzlerin gazelde çok olması, gazelin ses gücünü ve akıcılığını göstermektedir.

Tablo 2. Gazeldeki ünlü ve ünsüzlerin dağılımı

Beyitler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Toplam
Yumuşak Ünsüzler	25	27	25	23	27	22	23	27	25	224
Sert Ünsüzler	10	10	12	14	9	11	10	11	13	100
Kalın Ünlüler	15	17	7	8	15	14	13	6	12	107
İnce Ünlüler	13	11	20	20	12	12	14	22	16	140
Toplam	63	65	64	65	63	59	60	66	66	571



Grafik 3. Gazelde kullanılan yumuşak ve sert ünsüzlerin beytlere göre dağılımı



Grafik 4. Gazelde kullanılan kalın ve ince ünlülerin beytlere göre dağılımı

Kalın ve ince ünlülerin beytlere göre dağılımının gösterildiği yukarıdaki grafiğe bakıldığında, kalın ve ince ünlüler arasında büyük oranda paralellik olduğu anlaşılır. Yine tabloya bakıldığında toplamda kalın ve ince ünlülerin beytlerde çoğunlukla eşit olduğu görülmektedir. Gazelde kalın ve ince ünlüler bakımından 1, 2, 5, 6, 7 ve 9. beyitlerde bir denge gözlenirken 3, 4 ve 8. beyitlerde bir kırılma söz konusudur. İnce ünlülerin hakim olduğu bu beyitlerde estetik ve musiki öne çıkmaktadır. Aynı denge ve paralellik, yumuşak ve sert ünsüzlerin gösterildiği tabloda da gözlemlenebilmektedir.

2.2.4. Ses ve Söz Tekrarları

Şeyh Gâlib'in bu gazelinde ünlü ve ünsüzlerin dağılımındaki bu uyum, anlama da yansımıştır. Bununla birlikte gazeldeki ses tekrarları şöyledir; "a/â" ünlüsünden 73, "e" ve "i/î" ünlülerinden 63'er tane, "r" ünsüzünden 38, "n" ünsüzünden 23, "t" ünsüzünden 22, "h" ünsüzünden 23 ve "y" ünsüzünden 23 tane vardır. Bu sesler anlam tabakasının inşasında önemli bir yere sahiptir ve ünlüler kendi arasında ve ünsüzler kendi arasında dengeli bir dağılım göstermektedir. Bu seslerden "a/â" ünlüsünün gazelde çok kullanılmış olması, gazelin redif kelimesinde, kafiye kelimesinde ve redife bağlantılı "-a" yönelme halinde kullanılmış olmasına bağlanmaktadır. Bunun yanında "i/î" ünlülerinin fazla olmasının, Farsça tamlamalardaki izafet kesresinin bu harflerle yapılmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Şeyh Gâlib'in bu gazelinde odak noktasını oluşturan ünsüzlerden biri ‘r’ ünsüzüdür. Aşağıdaki beyit ‘r’ sesiyle kurulmuş bir *aliterasyona* örnektir.

Bir âşıkız ki rûy-ı dil-ârâya hasretiz
Bir jâleyiz ki gonce-i ra'nâya hasretiz

‘‘a/â’’ ünlüsünün tekrarı da , Şeyh Gâlib'in bu gazelinde *asanons* örneği oluşturmaktadır.

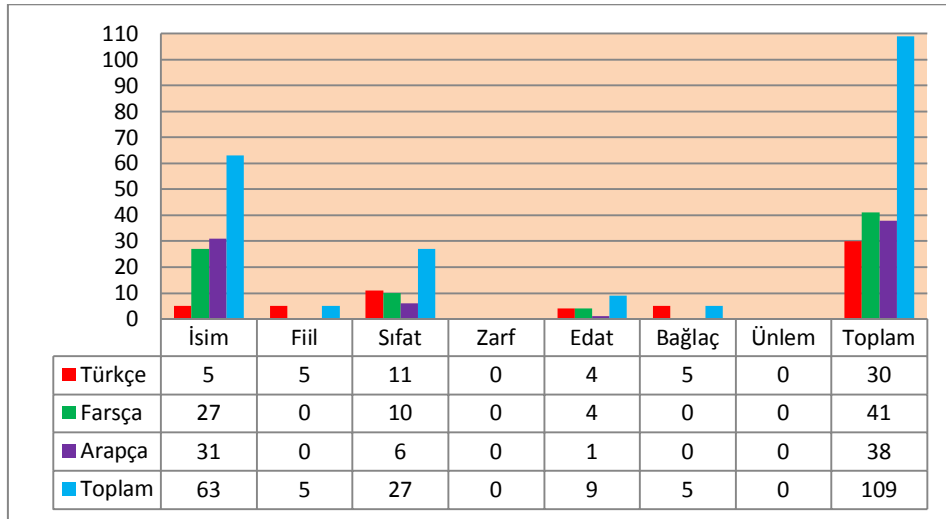
Ab-ı hayât sohbet-i ahhâbdan cüdâ
Mâhîleriz ki lücce-i deryâya hasretiz

Şeyh Gâlib, bu gazelinde ses tekrarlarına da yer vermiştir. Bu ses tekrarları gazelin müzikalitesini artırmıştır. Gazelde bulunan ses tekrarları şöyledir; 5 defa ‘‘bir’’ sıfatı, 5 defa ‘‘ki’’ bağlacı, 10 defa ‘‘hasretiz’’ redif kelimesi, 4 defa ‘‘ol’’ sıfatı, 2 defa ‘‘mi’’ soru edatı ve 2 defa ‘‘çün’’ edatı.

2.3. Gazelin Söz Dizimi İncelemesi

2.3.1. Kelime Çeşitleri ve Yapıları

Gazelin tamamında 109 kelime bulunmaktadır. Bu kelimelerden 41'i Farsça kelime, 38'i Arapça kelime ve 30'u Türkçe kelimedir. Bu kelimelerin 63'ü *isim*, 27'si *sıfat*, 5'i *fiil*, 9'u *edat*, 5'i *bağlaç*tır. Gazelde geçen isimlerden büyük çoğunluğu 31 kelimeyle Arapça isimlerdir. İkinci sırada 27 kelimeyle Farsça isimler ön plandadır. Gazelde geçen sıfatlardan 11 kelimeyle Türkçe sıfatlar birinci sıradadır. Ardından 10 kelimeyle Farsça sıfatlar ikinci sıradadır. Gazelde geçen fiillerin ve bağlaçların tamamı Türkçe kelimedir. Gazelde zarf ve ünlem hiçbir dilde kullanılmamıştır. Genel olarak sözcük türleri incelendiğinde gazelde birinci sırada Farsça, ikinci sırada Arapça ve üçüncü sırada Türkçe kelimeler vardır. Buna rağmen üç dilin kelimelerinin kullanım oranı birbirine yakın desek de Arapça ve Farsça gazelde baskındır. Gazelin kelime tablosu aşağıdaki grafikte gösterilmektedir.



Grafik 5. Gazeli oluşturan kelime çeşitleri

2.3.2. Tamlama Çeşitleri ve Yapıları

Gazeldeki isim ve sıfat tamlamalarının büyük çoğunluğu Farsça dilbilgisi kurallarına göre yapılmış farsça tamlamalardır. Arapça ve Farsça isim ve sıfatlar, Farsça tamlamalarda biraraya gelmektedir. Gazelde 18 tane ikili tamlama, 1 tane de üçlü tamlama olmak üzere toplam 19 tane isim ve sıfattan oluşan Arapça ve Farsça kelimelerden oluşan Farsça tamlama bulunmaktadır. Bu tamlamaların gazelde yoğun olarak kullanılmasında şairin 18.yy. divan şairleri arasında *Sebk-i Hindi*'nin usta uygulayıcıları arasında olması ve az kelime ile çok mana anlatma ilkesi ön plandadır. Bütün *Sebk-i Hindi* şairlerinde olduğu gibi Galib de, yabancı kelimeleri, özellikle Farsça kelimeleri çok kullanmıştır. Üstelik bunlar Farsça dil kurallarına göre uzun, zincirleme tamlamalar halinde birleştirilmiştir (İpekten 2010:32). Tamlamalar sayesinde anlam yoğunlaştırılmış ve az sözle çok mana ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Gazelin tamlama tablosu şu şekildedir:

Tablo 3. Gazelin tamlamaları

İki Kelimeden Oluşan Tamlamalar	Üç Kelimeden Oluşan Tamlamalar
rûy-ı dil-ârâ (Farsça S. T.)	Kelîm-i berk-ı tecellâ (Farsça İ. T.)
gonce-i ra'nâ (Farsça S. T.)	
Tûr-ı niyâz (Farsça S. T.)	
mîhr-i cihân (Farsça İ. T.)	
şem'-i şeb-ârâ (Farsça S. T.)	
cism-i nizâr (Farsça S. T.)	
zûlf-i semen-sâ (Farsça S. T.)	
dehân-ı dîlber (Farsça S. T.)	
nâm-ı vefâ (Farsça S. T.)	
âh-ı müsemmâ (Farsça S. T.)	
âb-ı hayât (Farsça İ. T.)	
sohbet-i ahbâb (Farsça İ. T.)	
lûcce-i deryâ (Farsça İ. T.)	
hümâ-yı nâz (Farsça S. T.)	
âlem-i bâlâ (Farsça S. T.)	
pertev-i cemâl (Farsça İ. T.)	
cenâb-ı pertev (Farsça S. T.)	
sühan-ver-i yek-tâ (Farsça S. T.)	

2.3.3. Cümle Çeşitleri ve Yapıları

Şeyh Gâlib'in bu 9 beyitlik gazeli toplam 18 cümleden oluşmaktadır. Cümle yapısı olarak genelde *kurallı cümleler* kullanılmıştır. Gazelde bulunan 18 cümleden 12'si *kurallı cümle*, 6'sı da *devrik cümle*dir. Cümlelerde Arapça ve Farsça kelimeler çok olmakla birlikte, cümle yapısı itibarıyla Türkçe cümle yapısı hakimdir. Gazelin genelinde *ek filin geniş zamanı* hakimdir. Bununla birlikte 2. beytin birinci mısranda *görülen geçmiş zaman*, 4. beytin birinci mısranda *duyulan geçmiş zaman* ve 7. beytin birinci mısranda *geniş*

zaman kullanılmıştır. Aşağıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, yüklem türüne göre isim cümleleri, cümlenin anlamına göre olumlu cümleler, cümlenin yapısına göre basit cümleler daha fazladır.

Tablo 4. *Gazeldeki cümleler ve cümle unsurları*

	Cümle Sayısı	Yüklem Türüne Göre	Anlamına Göre	Yapısına Göre	Ögelerinin Dizilişine Göre
1.Beyit	2	isim	olumlu	k'li birleşik	Kurallı
		isim	olumlu	k'li birleşik	Kurallı
2.Beyit	2	fiil	olumsuz	Girişik- Birleşik	Devrik
		isim	olumlu	Basit	Kurallı
3.Beyit	2	isim	olumsuz	Basit	Kurallı
		isim	olumlu	k'li birleşik	Kurallı
4.Beyit	2	fiil	olumlu	Basit	Devrik
		isim	olumlu	k'li birleşik	Kurallı
5.Beyit	2	isim	olumlu	Basit	Devrik
		isim	olumlu	Basit	Kurallı
6.Beyit	2	isim	olumlu	Basit	Kurallı
		isim	olumlu	k'li birleşik	Kurallı
7.Beyit	2	fiil	olumlu-soru	Basit	Devrik
		isim	olumlu	Basit	Kurallı
8.Beyit	2	fiil	olumsuz-soru	Girişik- Birleşik	Devrik
		isim	olumlu	Basit	Kurallı
9.Beyit	2	isim	olumlu	Basit	Devrik
		isim	olumlu	Basit	Kurallı

Tablo 5. *Gazelin cümlelerinde zaman ve şahıs dağılımı*

	Şekil ve Zaman	Şahıs
1. Beyit	Ek Fiil Geniş Zaman	Çokluk 1. şahıs
	Ek Fiil Geniş Zaman	Çokluk 1. şahıs
2. Beyit	Görülen Geçmiş Zaman	Çokluk 1. şahıs
	Ek Fiil Geniş Zaman	Çokluk 1. şahıs
3. Beyit	Ek Fiil Geniş Zaman	—————
	Ek Fiil Geniş Zaman	Çokluk 1. şahıs
4. Beyit	Duyulan Geçmiş Zaman	Çokluk 1. şahıs
	Ek Fiil Geniş Zaman	Çokluk 1. şahıs
5. Beyit	Ek Fiil Geniş Zaman	—————
	Ek Fiil Geniş Zaman	Çokluk 1. şahıs
6. Beyit	Ek Fiil Geniş Zaman	—————
	Ek Fiil Geniş Zaman	Çokluk 1. şahıs
7. Beyit	Geniş Zaman	Teklik 3. şahıs
	Ek Fiil Geniş Zaman	Çokluk 1. şahıs
8. Beyit	Ek Fiil Geniş Zaman	Teklik 1. şahıs
	Ek Fiil Geniş Zaman	Çokluk 1. şahıs
9. Beyit	Ek Fiil Geniş Zaman	—————
	Ek Fiil Geniş Zaman	Çokluk 1. şahıs

2.4. Gazelin Anlam İncelemesi

Gazelin anlam yönü incelendiğinde bu gazelde şairin, mutasavvıf yönü, söz ustalığı, kendine özgü girift bir mazmun örgüsü, soyut kavramları biçimlendirerek zihinde canlandırma gücü ve etkisinde şiir yazdığı *Sebk-i Hindi*'nin divan şiirine getirdiği yenilikleri açık bir şekilde görebilmekteyiz. Bu gazel Galib'in çeşitli tasvir, niteleme ve teşbihleriyle ruh dünyasını etkili bir şekilde yansıtmaktadır. Yine gazelin anlatım planının gösterildiği aşağıdaki tablo, bize gazeldeki ahengi, anlatım gücünü, derin tasavvufi öğeleri ve Allah sevgisini güzel bir şekilde özetlemektedir. Tablodaki sevgili Allah'tır.

Tablo 6. *Gazelin anlatım planı*

Beyitler	Gönderici (Anlatıcı)	Bildiri (İleti, Nesne)	Alıcı
1.Beyit	Aşık (şair)	Biz rûy-ı dil-ârâya (Cemâlullah'a) öyle bir aşığız ki, çığ tanesinin gonca güle aşık oluşu gibi aşığız.	Sevgili
2.Beyit	Aşık (şair)	Hız. Musa'nın Tur dağında Allah (c.c.) ile olan kurbiyyetine aşığız. Ve yine tecelli şimşeginin yok ettiği dağ gibi, biz de varlıkta yokluğun aşığıyız.	Sevgili
3.Beyit	Aşık (şair)	Dünya nimetleri ve zenginliklerinin gözümüzde zerre hükmünde olmadığı gibi, Kelebeğin geceyi süsleyen muma aşkı gibi aşığız.	Sevgili
4.Beyit	Aşık (şair)	Tarağın yasemin kokulu saçı paramparça ettiği gibi senin özlemin, senin aşkın da bizim zayıf vücudumuzu paramparça etti, güçsüz bıraktı.	Sevgili
5.Beyit	Aşık (şair)	Sevgilinin ağzına yakışır bir sözüümüz vardır. Bizim aşkımız Allah'a dır.	Sevgili
6.Beyit	Aşık (şair)	Biz öyle balıklarız ki deniz içinde yaşıyoruz ama denize hasretiz. Aşkımız da balığın denize aşkı gibidir. O'nun aşkı da bize ab-ı hayat gibidir.	Sevgili
7.Beyit	Aşık (şair)	Hüma kuşunun Kemiğe olan arzusu gibi bizde sana arzu besliyoruz.	Sevgili
8.Beyit	Aşık (şair)	Aşığın ay yüzlü sevgiliye hasret olduğu gibi, biz de senin yüzünün parlaklığının gölgesine aşığız.	Sevgili
9.Beyit	Aşık (şair)	Bu nükteler , güzel sözler hep senin içindir, biz yalnız güzel ve etkili konuşabilen O zata aşığız.	Sevgili

SONUÇ

Günümüzde Divan edebiyatı şerh çalışmaları, klasik şerh metodunun yanında modern metodlarla da yapılmaktadır. Bu metodlar eserin gerek iç yapısı gerek dış yapısı noktasında bize bilgiler vermektedir. Bu yönüyle eser anlam ve yapı bakımından bir bütünlük içinde incelenmiş olacaktır. Yapısal inceleme bize eser hakkında ve şairin his dünyası hakkında yeni bakış açıları oluşturacaktır. Eseri daha tarafsız ve gerçekçi olarak incelemeye ortam hazırlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ceylan, Ömür, *Tasavvufi Şiir Şerhleri*, Kitabevi Yay., İstanbul, 2000.
- Devellioğlu, Ferit, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*, Ak Yay., Ankara, 2000.
- Dilçin, Cem, “Fuzûlî'nin Bir Gazeli'nin şerhi ve Yapısal Yönden İncelemesi”, *Türkoloji Dergisi*, c. IX, sayı: 1, s. 93. 2010.
- Erdem, Mehmet Dursun , “*Dilbilimsel Eleştiri*”, Hece Eleştiri Özel Sayısı, Hece Yayınları, Mayıs-Haziran-Temmuz, Özel Sayı:6, Ankara, 2003.
- Horata, Osman, *Eski Türk Edebiyatı El Kitabı*, Grafiker Yay., Ankara, 2002.
- İpekten, Haluk, *Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz*, Dergah Yay., İstanbul, 1999.
- İpekten, Haluk, Şeyh Galib Hayatı Sanatı Eserleri, Akçağ Yay., Ankara. 2010.
- Kabaklı, Ahmet, *Türk Edebiyatı- I*, Türk Edebiyatı Vakfı Yay., İstanbul, 2008.
- Kurnaz, Cemal, *Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü*, Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı, H Yayınları, İstanbul, 2009.
- Mengi, Mine, *Metin İncelemesi Aşamaları , Terimleri ve Bunlardan Biri: Metin Tahlili*, Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları Volume 2/3 Summer 2007
- Okçu, Naci, Şeyh Galib Divanı, T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü (e-kitap). <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/TR,78404/seyh-galib-divani.html> (ET.013.05.2013)
- Pala, İskender, *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*, Kapı Yayınları, İstanbul, 2004.
- Parlatır, İsmail, *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*, Yargı Yay., Ankara, 2011.
- Tarlan, Ali Nihad, *Edebiyat Meseleleri*, Ötüken Yay., İstanbul, 1981.
- Vardar, Berke, *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual Yay., İstanbul, 2002.

KPSS ALMANCA ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ TESTİ HAZIRLIK MATERYALLERİNE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Sevinç SAKARYA MADEN*
Harun GÖÇERLER**

ÖZET

Bu çalışmada Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Almanca Öğretmenlik Alan Bilgisi Kitaplarının genel görünümüne ve dilsel yapılarına bakılarak, kaynakların içerdikleri alıştırmalar ve örnek testler incelenmiş ve materyallerde yer alan konuların ve soru tiplerinin öğretmen adaylarını KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Yabancı Dil (Almanca) Öğretmenliği sınavına ne ölçüde hazırladıkları tartışılmıştır. Araştırma, 17 Temmuz 2013 tarihinde yapılan KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Yabancı Dil (Almanca) Öğretmenliği Sınavında dilbilim, edebiyat ve yabancı dil öğretim metotları ve dil edinimi alanlarından hemen hemen aynı oranda soru sorulmuş olmasına rağmen KPSS Almanca Öğretmenlik Alan Bilgisi materyallerinde ağırlıklı olarak edebiyat konularına yer verilmiş olduğunu, örnek testlerdeki soruların daha çok edebiyat ve dilbilim alanındaki bilgiyi ölçtüğünü, sınava hazırlık materyallerindeki soru tiplerinin sınavda çıkan sorular ile kısmen birebir aynı olduğunu, imla ve dilbilgisi hatalarına rastlandığını ve bazı cevap anahtarlarının ise yanlış olduğunu ortaya koymuştur. Bu tespitler, özellikle eğitim fakültesi mezunu olmayan Almanca öğretmen adayları için kaynaklarda yabancı dil öğretim yöntemleri konularına daha geniş yer verilmesi ve imla ve dilbilgisi hatalarının düzeltilerek materyallerin konu anlatımı ve soru tipi bakımından sınava daha uyumlu özelliklerde hedef odaklı düzenlenmesi gerektiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Yabancı Dil (Almanca) Öğretmenliği, KPSS Almanca Öğretmenlik Alan Bilgisi Kitapları, Konu Anlatımı, Soru Tipi, Hedef Odaklı

A CRITICAL VIEW OF PREPARATION MATERIALS OF KPSS GERMAN LANGUAGE TEACHING FIELD TEST

ABSTRACT

In this study, by examining the general aspect and linguistic structure of KPSS German Language Teaching Field books, exercises included in these sources and sample tests were investigated, and also it was discussed to what extent the subjects and question types in these materials prepare teacher candidates for KPSS Foreign Language(German) Teaching Field Test. This study puts forward that although in the KPSS Foreign Language (German) Teaching Field Test applied in 17July 2013, questions were asked in equal amounts in the fiels of linguistics, literature, foreign language teaching methods and

* Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, sevincmaden@trakya.edu.tr

** Öğrt. Gör., Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, hgoecerler@nku.edu.tr

language acquisition; in the materials of KPSS German Language Teaching Field, mainly literature topics were included and questions in sample tests measured mostly literature and linguistics knowledge, question types in test preparation materials were partly the same as the questions asked in the exam, there were some spelling and grammatical mistakes and some answer keys had mistakes as well. All of these findings show that especially for German Language teacher candidates who are not graduates of Faculty of Education, it is necessary to include subjects about foreign language teaching methods in these sources in a wider extent and to arrange materials in a goal-oriented way being consistent with the exam with regard to explaining subjects and question types by correcting spelling and grammatical mistakes.

Keywords: KPSS Teaching Field Test Foreign Language (German) Teaching, KPSS German Language Teaching Field Books, Explaining Topics, Question Types, Goal-Oriented.

1. GİRİŞ

Türkiye'de öğretmen adaylarının atanma koşulları sık sık değişikliklere uğramıştır. 1999 yılından önce öğretmen atamaları Milli Eğitim Bakanlığı'nın açıkladığı öğretmen ihtiyacı sayısına göre adayların atanmak istedikleri alana ön başvuru yapması ve ardından mezuniyet notlarının en yüksekte en düşüğe sıralanması esasına göre kura usulü ile ihtiyaç sayısı kadar gerçekleştirilmekteydi. Ancak öğretmen ihtiyacının her geçen yıl daha da artması, yıllar geçtikçe mezun olan öğretmen adaylarının sayısının ihtiyaç duyulandan çok daha fazla olması, kura çekiminde ortaya çıkan aksamalar ve şaibeler öğretmen atamalarını bir sınava dayalı düzenlemeyi gerektirmiştir (bkz. Bilir, 2011). Öğretmen atamalarında esas alınan sınavların ilki 17 Ekim 1999 tarihinde Devlet Memurları Sınavı (DMS) adı altında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından düzenlenmiştir¹. Bu sınav ile sadece öğretmen alımları değil, aynı zamanda devlet kademelerine ilk kez atanacak diğer memurların alımları da yeniden düzenlenmiştir ve öğretmen adayları devlet kademelerindeki tüm memur adaylarına yönelik yapılan Devlet Memurları Sınavından aldıkları puan ile alan ihtiyacına göre en yüksek puandan en düşük puana doğru yapılan bir sıralama ile atanmışlardır.

07-08 Temmuz 2001 tarihinde ise DMS daha da genişletilerek öğretmenlik, düz memurluk, sözleşmeli personel ve kariyer mesleklerini de kapsayacak biçimde Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adı altında yapılmıştır². 06-07 Temmuz 2002 tarihinde ise merkezi sınav formatı bir değişikliğe daha uğrayarak, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adını almıştır³. Bir sonraki yıl 13 Temmuz 2003 tarihinde 4 oturum şeklinde

¹ Genel Bilgiler Temel İlke ve Kurallar, T.C. Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, <http://osym.gov.tr/belge/1-5732/1-genel-bilgiler-temel-ilke-ve-kurallar.html> (12.10.2014)

² Haziran 2001 KMS Basın Duyurusu, Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, <http://osym.gov.tr/belge/1-5726/9-haziran-2001-tarihli-kms-basin-duyurusu.html> (11.09.2014)

³ 06.08.2002 Tarihli KPSS Basın Duyurusu, Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, <http://osym.gov.tr/belge/1-5713/06082002-tarihli-kpss-basin-duyurusu.html> (18.12.2014)

tasarlanan sınavın 2 oturumu öğretmen adayları için hazırlanmıştır⁴. Bu yıldan sonra KPSS'nin öğretmen atamalarındaki rolü daha net çizgilerle belirlenmeye çalışılmış, öğretmenler ile diğer devlet memurları için yapılan sınavların içeriğinde değişikliğe gidilmiştir. ÖSYM aynı yıl içerisinde yeni bir düzenlemeye daha giderek ilk kez KPSS A grubu adı altında bir sınav düzenlemiştir. Bundan sonraki yıllarda ise bu sınav KPSS 1 (sabah-öğleden sonra) ve KPSS 2 (sabah-öğleden sonra) olmak üzere günümüzde de uygulanmakta olduğu gibi 4 oturum şeklinde düzenlenmiş, öğretmen adayları 2010 yılından itibaren Kamu Personeli Seçme Sınavının Genel Yetenek, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri oturumlarından elde ettikleri puanlar ile atanmışlardır⁵. Yabancı Dil öğretmen adayları Yabancı Dil Sınavına girseler de bu alandan aldıkları puanlar atamalarda etkili olmamıştır. Ancak 2013 yılından bu yana öğretmen adayları atanabilmek için Genel Yetenek (15 %), Genel Kültür (15 %) ve Eğitim Bilimleri (20 %) sınavları yanı sıra ayrıca Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi'ne (50 %) katılmak zorundadırlar⁶. Bu test, her bir öğretmenlik türü için alana özgü sorular içermektedir ancak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) tüm öğretmenlik alanları için uygulanmamaktadır. Almanca, İngilizce ve Fransızca öğretmenliklerinde toplam 50 sorudan oluşan Yabancı Dil Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinde soruların yüzdelikleri ve yaklaşık ağırlıkları her bir sınavda farklılık arz etmektedir. Alan Bilgisi Testi'nin soruları Eğitim Fakültelerinde verilmekte olan akademik disiplinler ile ilgili temel konulardan ve alanın ilgili okul müfredatındaki temel konularından seçilmektedir (bkz. Tablo 1). 10 soruluk Alan Eğitimi Testi ise ilgili alanın özel öğretim teknikleri, öğretim programlama-planlama yeterlikleri ve dersin işleniş aşamaları (dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, geçiş vb.) ile ilgili sorular içermektedir.

Tablo 1: KPSS Almanca / İngilizce / Fransızca ÖABT Ağırlıklı Soru Dağılımları

	Genel Yüzde	Yaklaşık Ağırlığı	Soru sayısı
1) Alan Bilgisi Testi	80%		40
a- Dil Yeterliği		50%	
b- Dil Bilim		16%	
c- Edebiyat		14%	
2) Alan Eğitimi Testi	20%		10

Kaynak: ÖSYM (<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69095/h/kpss-tablo-1-konularin-dagilimi.pdf>)

Yukarıda kısaca bahsedilen ve yıllar içerisinde üzerinde ÖSYM tarafından birçok kez köklü değişiklikler yapılmış olan öğretmen atama sistemi, beraberinde yeni sınav formatları getirmiş ve bu değişikliklerin bir sonucu olarak sınavlara yönelik hazırlık materyallerinin sık sık revize edilmesine ve yıllar içerisinde yüzlerce KPSS hazırlık

⁴ 26.05.2003 Tarihli Basın Duyurusu, Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, <http://osym.gov.tr/belge/1-5678/26052003-tarihli-kpss-ogretmenlik-duyurusu.html> (10.11.2014)

⁵ 2010 KPSS Lisans Eğitim Bilimleri Kılavuzu, Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, <http://osym.gov.tr/belge/1-12169/2010-kpss-lisans-egitim-bilimleri-sinav-kilavuzu-201020-.html> (09.10.2014)

⁶ Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Örnek Soruları ve Konu Ağırlıkları, Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, <http://osym.gov.tr/belge/1-14996/oabt-ornek-sorular-ve-konularin-agirliklari.html> (01.11.2014)

kitabının basılmasına yol açmıştır. 2013 yılındaki son değişiklik ile birlikte KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Yabancı Dil (Almanca) Öğretmenliği sınavının yapılmaya başlanması KPSS Almanca Öğretmenlik Alan Bilgisi sınavına yönelik de hazırlık materyalinin hazırlanmasına yol açmış, ancak bu alana yönelik materyaller bir yıl gibi çok kısa bir zaman diliminde çok fazla aceleyle getirilerek hazırlanmıştır.

Bu çalışma, daha önce yapılan araştırmalardan (bkz. Bilir, 2011; Darancık, 2013; Demiryay ve Balcı, 2014; Karaca, 2011; Maden ve Köksal, 2011; Maden, 2012) hareketle çok kısa zamanda hazırlanan KPSS Almanca Öğretmenlik Alan Bilgisi kitaplarının Almanca öğretmen adaylarını KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Yabancı Dil (Almanca) Öğretmenliği sınavına ne ölçüde hazırladığını tespit etmeyi hedeflemektedir.

2. İNCELEME YÖNTEMİ

Bu çalışmada KPSS Almanca Öğretmenlik Alan Bilgisi Kitapları Duszenko' nun (1994: 37) kitap incelemelerinde öngördüğü ölçütler dizisi esas alınarak “Genel Görünüm”, “Dilsel Yapı”, “Alistirmalar ve Testler” başlıkları altında incelenmiştir.

Kitap incelemede Duszenko' nun ölçütlerinin seçilmiş olması, sınavlara hazırlık aşamasında destek materyallerinin hedef odaklı olması gerektiği koşulundan kaynaklanmaktadır. Materyal inceleme süreci, Varga nın görüşleri (2007) de göz önünde bulundurularak aşağıdaki başlıklar ile sınırlandırılmıştır:

2.1. Genel Görünüş

- a- Yazar, başlık, yayın evi, yayın yılı, ek materyalleri, fiyatı,
- b- Hangi yapısal ve biçimsel prensipler incelenen materyallerde ön plandadır,
- c- Materyal ile hangi öğrenme hedeflerine ulaşılması hedeflenmektedir,
- d- Materyal, adayı hangi türde sınavlara, hangi seviyede hazırlamaktadır.

2.2. Kullanılan Dil

Bu ölçüt kapsamında, materyallerde yer alan metin, test, alıştırma v.b. öğeler dilsel içerikleri açısından ele alınmıştır ve öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri boyunca gördükleri dilsel yapılar ve dilin kullanım özellikleri ile alan sınavında kullanılan Almancanın farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

2.3. Alistirmalar-Testler

KPPS Almanca Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınav içeriğinin ve hazırlık materyallerinin birbiriyle uyumlu özelliklerde hazırlanmış olması gerektiği düşüncesinden yola çıkarak hazırlık materyallerindeki alıştırma ve testler yapısal ve sunuş özellikleri bakımından derinlemesine irdelenmiştir.

Almanca Öğretmen adaylarının sadece Almanca Öğretmenliği Lisans Programı mezunları olmayışı gerçeği aynı zamanda yabancı dil öğretim metotları alanındaki konulara az veya hiç yer vermeyen Alman Dili ve Edebiyatı veya Almanca Mütercim Tercümanlık

lisans programı mezunlarından oluşan büyük bir kitleyi de kapsamı hazırlık materyallerinde özellikle yabancı dil öğretim metotları ve yaklaşımlar alanındaki konuların nasıl sunulmuş olduğuna bakmayı gerektirmiştir.

3. BULGULAR

3.1. KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Yabancı Dil (Almanca) Öğretmenliği Testinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Bu çalışma hazırlandığında henüz yapılmış ve yayımlanmış sadece bir adet ÖABT olduğu için değerlendirmeler de sadece bu sınav üzerinden yapılmıştır. ÖSYM tarafından ilk kez 14 Temmuz 2013 tarihinde yapılan KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Yabancı Dil (Almanca) Öğretmenliği sınavının ilk 25 sorusu adayların genel Almanca dil bilgilerini ölçmeyi amaçlayan sorulardan meydana gelmektedir. Bunlar verilen cümledeki hatayı tespit etme, kelime bilgisi, okuma anlama, dilbilgisi alanında terminolojik konu bilgisi gibi değişik tipte sorulardan oluşmaktadır. Daha sonra sırasıyla 8 dilbilim, 8 edebiyat ve 9 adet de yabancı dil öğretim metotları ve yaklaşımlar alanından sorular bulunmaktadır. Özellikle bu çalışmanın ağırlık noktasını oluşturan yabancı dil öğretiminde metotlar ve yaklaşımlar ile ilgili sorulara bakıldığında iki tip soru yöneltildiği görülmektedir. Toplam 4 soruyu kapsayan birinci soru tipi, konuyla ilgili kısa bir ön anlatım sunup adayın cevaba yönelik çıkarım yapmasını hedefleyen bir yapıya sahiptir. İkinci soru tipi ise ezberlenmiş bilgi dağarcığına bağlı olarak cevaplanabilecek klasik "Hangi metot " ifadesi ile başlayıp devam eden toplam 5 sorudan oluşmaktadır. Yabancı dil öğretiminde metotlar ve yaklaşımlar alanına yönelik sorularda kullanılan Almanca düzeyi lisans eğitimlerini Almanca olarak almış tüm adayların anlayabileceği seviyededir. İnternet üzerinden veya basın yayın organları vasıtasıyla yayınlanan bu sınav ile ilgili cevap anahtarı⁷ da sunulmuştur.

3.2. KPSS Almanca Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine Hazırlık Materyallerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde Karacan Akademik, Yargı, Matris Yayınları ve Berdan Matbaası tarafından yayınlanan KPSS Almanca Öğretmenlik Alan Bilgisi materyalleri (Karacan Akademi Yayınları Komisyon, 2013; Oktaylar, 2014a; Oktaylar, 2014a; Balcı, 2013; Balcı, 2014a; Balcı, 2014b ve Balcı 2015) ayrı ayrı incelenip değerlendirilmiştir.

3.2.1. Karacan Akademi Yayınları ÖABT için Almanca Dil Bilim Edebiyat ve Alan Eğitimi Testlerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

İlk olarak Karacan Yayınları'nın 2013 yılında yayımlanan, Almanca alan bilgisi testine yönelik Konu Anlatımı Kitabı, 920 sorudan oluşan Soru Bankası Kitabı, 660 soruyu içeren 12 deneme sınavı kitabı ve ayrıca Dilbilim, Edebiyat ve Alan Eğitimi Testlerinin de eklendiği 4 kitaptan oluşan yaklaşık 60 TL fiyatıyla set şeklinde satın alınabilen hazırlık

⁷ Kamu Personeli Seçme Sınavı Yabancı Dil (Almanca) Öğretmenliği Testi, Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69698/h/almanca.pdf> (10.12.2014)

materyali, özellikle yabancı dil öğretim metotları ve yaklaşımlar alanına yönelik içerdiği konu anlatımı ve soru tipleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir.

Söz konusu materyalde gerçek sınav formatı gereği çoktan seçmeli sorulara yer verilmiş, bu sorularda yoğunluklu olarak metin içindeki tek kelime boşlukları doldurmaya odaklanılmıştır. Bunun yanı sıra klasik çoktan seçmeli soru tipi olan düz sorulara tek kelime cevapların istendiği sorular bulunsa da bunların sayıca azınlıkta oldukları göze çarpmaktadır. Bu tip soru şekillerinin kullanıldığı sınavlarda adaylardan birçok konu hakkında mutlak bilgiye sahip olmaları ve herhangi bir yoruma fırsat vermeden kesin doğru cevabı işaretlemeleri beklenmektedir. Söz konusu materyalde uzmanlık alanına özgü bir terminoloji kullanılmıştır.

Karacan yayınlarının kullanıma sunduğu bu materyalde yabancı dil öğretim metotları ve yaklaşımları alanı için hazırlanmış sorularda sorunun içeriğini anlamaya, çözümlenmeye yöneltecek sezdirici ön cümlelerin yer aldığı ifadeler rastlanmamıştır. Sunulan testlerin cevapları ÖSYM'nin yayınladığı sınav örneğinde olduğu gibi testin bittiği sayfada tablo halinde verilmiş ve cevaba yönelik herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Soru tiplerinin haricinde konu anlatımlı kitaplara da bakıldığında alan bilgisine yönelik yabancı dil öğretim metotlarını ve yaklaşımlarını kapsayan anlatımların edebiyat ve dilbilim alanlarına göre çok daha kısıtlı olduğu göze çarpmaktadır.

3.2.2. Yargı Yayınları Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Almanca Konu Anlatımı Hazırlık Materyalinin İncelenmesi ve Değerlendirmesine İlişkin Sonuçlar

İncelenen materyallerin ikincisi ise Hasan Can Oktaylar'ın editörlüğünde Yargı Yayınları'nın 2014 yılında yayımlanan ve hiçbir kaynakçası bulunmayan Almanca Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine yönelik bir konu anlatımı kitabı ve bir adet soru bankasından ve ÖABT Almanca Öğretmenliği Yaprak Testlerinden oluşan yaklaşık 55,00 TL karşılığında set şeklinde kullanıma sunulan hazırlık materyalidir.

Kitabın sunu sayfasında bu yayının sınavın kapsamına ve soruların yapısal özelliklerine uygun ve geniş bir akademik literatür incelenerek hazırlanmış olduğu belirtilmiştir.

Konu anlatımı kitabı “Grammatik” (bkz. S. 1-36), “Deutsche Literatur” (bkz. S. 37-124), “Sprachwissenschaft/Linguistik” (bkz.S. 125-173) ve “Methoden” (bkz. S. 175-197) başlıklarının yer aldığı 4 bölümden oluşmaktadır. Yargı yayınlarında metotlar ve yaklaşımlar ile ilgili konulara Karacan Yayınları'na ait olan materyalde olduğu gibi bu alana çok az yer (23 sayfa) verilmiştir. “Methoden” başlıklı dil öğretim metotları ve yaklaşımlar alanına ilişkin bölümde sırasıyla “1. Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)”, “2. Direkte Methode”, “3. Audiolinguale und audiovisuelle Methode”, “4. Vermittelnde Methode”, “5. Kommunikativer Ansatz”, “Die Vermittelnde Methode”, “6. Interkultureller Ansatz”, “7. Handlungsorientierter Unterricht” ve “8. Offener Unterricht” olmak üzere 8 başlık yer almıştır. “Die Vermittelnde Methode” başlığı ve bu başlık altında yer alan metin “Kommunikativer Ansatz” başlıklı konudan önce ve sonra olmak üzere iki

defa basılmıştır. Metotlar ve yaklaşımlar alanına ilişkin bilgiler diğer alanlar ile ilgili sunulan konular ile kıyaslandığında oldukça kısadır ve birer özet niteliği taşımaktadır.

ÖABT Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Almanca Konu Anlatımı Hazırlık Materyalinde dilbilgisi konuları geleneksel dilbilgisi kitaplarında olduğu gibi kelime türlerine göre sıralanmıştır. Dilbilgisi konularının sunumunda çok sayıda tabloya başvurulmuş, çoğunlukla önce kurallar ardından örnekler verilmiş, bazı konular ise çok az sayıda alıştırmalar ile pekiştirilmeye çalışılmıştır. Alman Edebiyatı konularının yer aldığı bölümde ise edebi akımlar tarihi bir sıralama içinde verilmiş, her bir dönemin tipik edebi türleri, yazarları ve eserleri tanıtılmıştır. Dilbilim alanında ise dilbilim ile ilgili çok sayıda terimin tanımı yapılmış, öğrenme kuramları açıklanmış ve dilbilim tarihi anlatılmıştır.

Materyalin soru bankası ise yoğunluklu olarak genel Almanca dil bilgisini ölçmeyi hedefleyen çoktan seçmeli boşluk doldurma soruları içeren 22 adet testten oluşmaktadır. Soru yoğunluğuna bakıldığında konu anlatımı kitabında öğretim metotları ve yaklaşımlar alanına kısıtlı yer ayrılmış olsa da soru bankası materyalinde ikinci sırada geldiği görülmektedir. Bu konuda on bir adet çoktan seçmeli test mevcuttur. Söz konusu testler ilk materyaldeki gibi sadece boşluk doldurma şeklinde sunulmamış, salt bilgi arayan ve cevabı bulmaya yönelik çağrışım yaptıran ön açıklamalar olmadan doğrudan "Hangi metot..." kelimeleri ile başlayan aynı tip birçok sorudan oluşmaktadır. Bu soruları cevaplayabilmek için adayın her bir öğretim metodu hakkında derin bilgiye sahip olması gerekmektedir. Sorularda gerektiğinden fazla akademik ve terminolojik bir dil kullanmaktan kaçınılmıştır. Her testin sonunda cevaplar sade ve anlaşılır bir Almanca ile bir özet şeklinde verilmiştir.

3. 2. 3. Matris Matbaacılık KPSS Almanca Soru Bankası ve KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık Materyallerinin İncelenmesi ve Değerlendirmesine İlişkin Sonuçlar

Doç. Dr. Umut Balcı tarafından hazırlanıp Matris Matbaacılık tarafından 2014 yılında basılan toplam 1500 soru içeren KPSS Almanca Soru Bankası (bkz. Balcı 2014) ve 2015 yılında basılan KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık (bkz. Balcı 2015) başlıklı konu anlatımı kitabı herhangi bir yayınevinden ya da internet üzerinden satış yapan sitelerden satın alınmamaktadır. Kitabın sonunda bir kaynakçaya yer verilen ancak kitap içinde hiçbir atıfa rastlanmayan bu kaynaklar yazar ile iletişime geçildiğinde gerekli hesap numarası, fiyat gibi bilgiler kendisi tarafından verildikten sonra edinilebilmektedir.

Balcı'nın (2015) KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık kitabı ÖSYM'nin 2013 ve 2014 yıllarında yapmış olduğu Almanca ÖABT sınavları göz önünde bulundurularak, daha önceki baskılarda konu anlatımında yer verilmeyen bazı konuların bu kitaba dahil edilmesiyle 2013 yılında basılan ve özellikle yabancı dil öğretim yöntemleri bölümünde "Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts" adlı kitap (Neuner ve Hunfeld, 1993) ile çok benzer metinler içeren KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık Konu Anlatımı ve Soru Örnekleri başlıklı kitabın (bkz. Balcı, 2013) genişletilmiş halidir. Kitapta sırasıyla "Deutsche Literatur" (bkz. S. 1-213), "Sprachwissenschaft" (bkz. S. 151-213), "Unterrichtsmethoden" (bkz. S. 214-235), "Spracherwerb" (bkz. S. 236-246), "Europäische Lehr- und Lernprogramme" (bkz. S. 247-268) ve "Deutsche Grammatik" (bkz. S. 269-334)

başlıklı 6 ayrı bölüme yer verilmiştir. İncelenen diğer kitaplarda dil bilgisi konuları ilk sayfalarda yer alırken, bu kitapta arka sayfalardadır. Bu kaynakta edebiyat konularına ayrılan sayfa sayısı oldukça fazla olmasına rağmen dil öğretim metotları ve yaklaşımları konularına, dilbilim ve dil edinimi bölümlerinde olduğu gibi çok az yer verilmiştir. Her bir konu anlatımının sonunda ayrıca tarama testleri ve testin sonunda tablo şeklinde cevap anahtarları sunulmuştur. Konular yalnız bir dil ile anlatılmış, kavramlar ile ilgili kısa tanımlar yapılmıştır.

Bu kitapta, dil öğretimindeki ana metotlar ve yaklaşımlar yanı sıra incelenen diğer iki kitapta yer almayan alternatif metotlara, dil edinimi teorilerine ve Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi ve Dil Portföyü gibi günümüz yabancı dil eğitiminde yadsınamaz öneme sahip olan konulara da yer verilmiştir.

Bu kitabın edebiyat bölümünde öncelikle edebi türlerin temel özellikleri anlatılmış, tarihsel bir sıralanış içinde edebi akımlara yer verilmiştir. Dilbilim bölümünde konular “Allgemeine Sprachwissenschaft”, “Angewandte Sprachwissenschaft” ve “Vergleichende Sprachwissenschaft” olmak üzere 3 ana başlık altında verilmiş, çok sayıda terim tanımlanmış ve örnekler ile açıklanmıştır. Sayfa 269’da başlayan dilbilgisi bölümünde ise dilbilgisi alanında karşılaşılan terminolojiden ne anlaşılması gerektiği örnekler ile izah edilmeye çalışılmıştır. Bu bilgiler yanı sıra testlere de yer verilmiştir.

Berdan Matbaası tarafından 2014 yılında basılan KPSS Almanca Soru Bankası (Balci, 2014b) adlı kitabın birebir aynısı olan ve bu defa Matris Matbaacılık tarafından yine 2014 yılında 3. Baskı olarak yayımlanan KPSS Almanca Soru Bankası (bkz. Balci, 2014a) kitabına bakıldığında ise, tek tip soru şeklinin tercih edilmediği görülmektedir. 10 Adet Deneme Sınavı (500 Soru), 11 Adet Edebiyat Karma Test (220 Soru), 6 Adet Dilbilim Karma Test (120 Soru), 6 Adet Metotlar ve Dil Edinimi Karma Test (120 Soru) ve 16 Adet Dilbilgisi Karma Test (540 Soru) olmak üzere toplam 1500 sorunun yer aldığı kaynakta salt bilgi ölçen soruların yanında, adayı bildiği konu hakkında düşünüp yorumlamaya ve böylece doğru cevabı bulmaya yönelten sorulara da sıklıkla yer verilmiştir. Bu kaynakta aynı zamanda test teknikleri gösterilmiş ve soruları cevaplandırmaya ilişkin püf noktalarına değinilmiştir. Diğer incelenen materyaller ile karşılaştırıldığında soru çeşitliliğinin daha fazla olduğu dolayısıyla bu kaynak ile sınava hazırlanan bir adayın gerçek sınav ortamında karşılaştığı soruları gördüğünde yabancılık hissetmeyeceği sonucuna varılmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Her bir hazırlık materyali genel anlamda kolay ulaşılabilir ve maddi yönünden kişilerin bütçesini zorlamayan fiyatlardadır ve hem konu anlatımı kitabı hem de soru bankasına sahiptir. Bunlardan en kapsamlısı Karacan Yayınları’na ait olan hazırlık materyali olsa da dil öğretim metotları ve yaklaşımlar alanındaki soru nitelikleri bakımından 14 Temmuz 2013 tarihinde yapılan sınav örneği ile en az uyuşan materyal olarak öne çıkmaktadır.

İncelenen hazırlık materyallerinin önsözlerinde kaynakların genel olarak Eğitim Fakülteleri lisans programları içeriğine göre düzenlenmiş olduğu iddia edilmektedir. Sınava

hazırlık materyalleri Eğitim Fakültelerinden mezun Almanca öğretmen adaylarının anlayamayacakları dilsel öğeler içermektedir. Ancak inceleme sonucunda tüm materyallerde öğretmenlik yapmayı hedefleyen adaylar için asıl ağırlık noktasını oluşturması gereken yabancı dil öğretiminde metotlar ve yaklaşımlar alanına yönelik soruların ve konu anlatımlarının edebiyat ve dil bilim alanlarına göre çok daha düşük oranda yer aldığı tespit edilmiştir. Sadece Matris Matbaacılık' a ait olan hazırlık materyallerinin konu anlatımı ve soru bankasında diğer iki materyalde bulunmayan, fakat 14 Temmuz 2013 tarihinde yapılmış olan sınav sorularında yer alan bazı ek konulara da değinildiği görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler KPSS Almanca Öğretmenlik Alan Bilgisi materyallerinin, özellikle eğitim fakültesi mezunu olmayan dolayısıyla yabancı dil öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar derslerine fazlaca hatta hiç yer vermeyen çok farklı lisans programlarından mezun olmuş öğretmen adayları için yeterli olamayacağı hatta Eğitim Fakültesi öğretmen adayları için de derinlemesine bilgilerin yeterince sunulmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu tespitler, incelenen hazırlık materyallerinin Neuner ve Hunfeld'in (1993:128) "Ne öğretiliyorsa o sorulmalı ve ne soruluyorsa o öğretilmelidir" görüşünden hareketle gerçek sınavda sorulmuş soru düzeni ve soru tipleri ve sınava giren aday kitlenin aldığı eğitim de göz önünde bulundurularak hedef odaklı olacak biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma aynı zamanda 2013 yılından sonra yapılan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi ile temelde eğitim fakültesi mezunlarının öğretmenlik alan bilgilerinin sınanması hedeflendiği halde bir öğretmen adayının dört yılda edindiği bilgilerinin 50 soruluk bir sınav ile ölçülmeye çalışıldığını, hatta bir öğretmenin gerçek mesleki niteliğini ölçen öğretim metot ve yaklaşımlara yönelik konular ile ilgili soru adedinin 9 olduğunu, buna karşın edebiyat ve dilbilim alanından hemen hemen aynı oranda soru sorulduğunu ortaya koymuştur. Böyle bir durumda öğretmenlik mesleği yeterliklerinin gelişmişlik düzeyini ortaya koymayıp daha çok salt bilgi ölçen, bunun yanında birkaç adet sınırlı sayıda adayı bildiği konu hakkında düşünüp yorumlamaya ve böylece doğru cevabı bulmaya yönelten sorulara yer verilmiş olan bir sınavda 1982 yılından bu yana sadece Eğitim Fakülteleri mezunlarının öğretmen olarak atanabileceği kararından hareketle uzun yıllar kendilerine öğretmenlik yapma hakkı verilmeyen Alman Dili ve Edebiyatı mezunlarının Eğitim Fakültesi mezunlarından daha fazla soruyu cevaplandırıp öğretmen olarak atanma olasılıklarının Eğitim Fakültesi mezunları ile kıyaslandığında daha yüksek olması mümkündür. Oysa hangi öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine uygun olacağını ve işe başlayabileceğini belirleyecek olan bir sınavın amacı, genel olarak eğitimde kaliteyi artırmak için daha nitelikli öğretmenlerin istihdam edilmesini sağlamak olmalıdır. Bu nedenle günümüzde uygulanmakta olan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi yerine öğretmen eğitimi sürecinin sonunda öğretmenlik mesleği yeterliklerinin gelişmişlik düzeyini ortaya koyacak olan bir bitirme sınavı uygulanmalı veya Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletinde olduğu gibi (bkz. Maden, 2014a ve 2014b) Türkiye'de de tüm öğretmenlik eğitim sürecindeki başarı durumunu esas alan yeni bir puanlama sistemi ile öğretmenler istihdam edilmelidir.

Bu araştırma, üç adet ÖABT hazırlık materyalinin ve bir adet KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Yabancı Dil (Almanca) Öğretmenliği sınav örneğinin belli bir zaman dilimi içerisinde özellikle bir alana yönelik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi ile sınırlandırılmıştır. Öneriler, bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilmiştir. Daha genellenebilir sonuçlar ve öneriler elde edebilmek için bu çalışmanın daha da genişletilmesi gerekmektedir. Bu konuda değişik örneklemeler ve alanlar üzerinden araştırmanın benzerlerinin yapılması ve geliştirilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Bilir, A., "Türkiye'de Öğretmen Yetiştiriminin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2). Ankara 2011, s. 223-246.

Darancık, Y., "Das Kursbuch von Umut Balcı. KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık. Konu Anlatımı ve Soru Örnekleri", *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2013/2, Adana 2013, s. 132-134

Demiryay, N. & Balcı, U., "Öğretmenler İçin Alan Bilgisi (ÖABT) Almanca Sınavına Yönelik Almanca Öğretmenliği Lisans Eğitiminin Yeterlilik Sorunu", *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2014/2, Çanakkale 2014, s. 70-82

Duszenko, M., *Lehrwerkanalyse Erprobungsfassung*, 7/94, München: Langenscheidt, 1994.

Karaca, E., "Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına Yönelik Tutumları", *Akademik Bakış Dergisi*, (23), Celalabat 2011, s. 1-18.

Maden Sakarya, S., "Türkiye'deki Öğretmen Eğitiminin Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaletindeki ve Kimi Avrupa Birliğine Üye Ülkelerin Öğretmen Yetiştirim Süreçleri ile Karşılaştırılması", *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), Edirne, Haziran 2014a, s. 67-86.

Maden Sakarya, S., "Ein Einblick in das Bildungs- und Ausbildungsprogramm der reformierten Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern und der Türkei", *XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress. Migration und Kulturelle Diversität*, Kocaeli Universität 12. – 13. – 14. Mai, Kocaeli 2014b.

Maden Sakarya, S., "Erwartungen an sprachliche Qualifizierung/VB-Klassen in der Türkei", *Workshop „Ziele und Prinzipien Deutsch für Vorbereitungsklassen“*, 27/28. 09. 2012, Dokuz Eylül Üniversitesi/Goethe Enstitüsü İzmir/DAAD Çalıştayı, İzmir, 2012.

Maden Sakarya, S. & Köksal, H., "Ein Bericht zum Stand und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung an der Trakya Universität. Reflexionen zum gegenwärtigen Curriculum", *Workshop „Stand und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der*

Türkei“, 29. 09-30.09. 2011, Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Alman Kültür Merkezi Çalıştayı, Ankara, 2011.

Neuner, G., & Hunfeld, H., *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Langenscheidt, Berlin 1993, s. 128.

Varga, E., "Fremdsprachen lernen-aber aus welchem Lehrwerk? Aspekte zur Lehrwerksauswahl", *Germanische Studien*, VI, Budapest, 2007, s. 255-261.

İNTERNET KAYNAKLARI

[2010-KPSS Eğitim Bilimleri Testi Sınav Kılavuzu](http://www.osym.gov.tr). www.osym.gov.tr (20.10.2010).
URL: <http://osym.gov.tr/belge/1-12169/2010-kpss-lisans-egitim-bilimleri-sinav-kilavuzu-201020-.html> 09.10.2014 tarihinde alınmıştır.

Genel Bilgiler-Temel İlke ve Kurallar. www.osym.gov.tr (22.09.1999). URL: <http://osym.gov.tr/belge/1-5732/1-genel-bilgiler-temel-ilke-ve-kurallar.html> 12.10.2014 tarihinde alınmıştır.

Kamu Personel Seçme Sınavı Yabancı Dil (Almanca) Öğretmenliği Testi. www.osym.gov.tr (02.12.2014). URL: <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69698/h/almanca.pdf> 10.12.2014 tarihinde alınmıştır.

KPSS'de Uygulanacak Testlerin Kapsamları. www.osym.gov.tr (22.05.2013). URL: <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69095/h/kpss-tablo-1-konularin-dagilimi.pdf> 03.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Küçükyavuz, S. 26.05.2003 Tarihli KPSS Öğretmenlik Duyurusu. www.osym.gov.tr (04.06.2003). URL: <http://osym.gov.tr/belge/1-5678/26052003-tarihli-kpss-ogretmenlik-duyurusu.html> 10.11.2014 tarihinde alınmıştır.

ÖABT Örnek Sorular ve Konuların Ağırlıkları. www.osym.gov.tr (22.05.2013). URL: <http://osym.gov.tr/belge/1-14996/oabt-ornek-sorular-ve-konularin-agirliklari.html> 01.11.2014 tarihinde alınmıştır.

Toker, F. 06.08.2002 Tarihli KPSS Basın Duyurusu. www.osym.gov.tr (10.08.2002). URL: <http://osym.gov.tr/belge/1-5713/06082002-tarihli-kpss-basin-duyurusu.html> 18.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Toker, F. 9 Haziran 2001 Tarihli KMS Basın Duyurusu. www.osym.gov.tr (09.06.2011). URL: <http://osym.gov.tr/belge/1-5726/9-haziran-2001-tarihli-kms-basin-duyurusu.html> 11.09.2014 tarihinde alınmıştır.

İNCELENEN MATERYALLER

Balçı, U., *KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık*, Genişletilmiş 4. Baskı, Matris Matbaacılık Reklamcılık Ltd. Şti., Batman, 2015.

Balcı, U., *2014-2015 KPSS Almanca Soru Bankası*, 3. Baskı, Matris Matbaacılık Reklamcılık Ltd. Şti., Batman, 2014a.

Balcı, U., *KPSS Almanca Soru Bankası*, 1. Baskı, Berdan Matbaası, İstanbul, 2014b.

Balcı, U., *KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık Konu Anlatımı ve Soru Örnekleri*, 1. Baskı, Berdan Matbaası, İstanbul, 2013.

Karacan Akademi Yayınları Komisyon, *KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı için Almanca Dil Bilim Edebiyat ve Alan Eğitimi Testleri*, 1. Baskı, Karacan Akademi Yayınları, Ankara, 2013.

Oktaylar, H. C., *"ÖABT" Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi Almanca Konu Anlatımı*, 1. Baskı, Yargı Yayınevi, Ankara, 2014a.

Oktaylar, H. C., *"ÖABT" Almanca Soru Bankası*, 1. Baskı, Yargı Yayınevi, Ankara, 2014b.

YAPILANDIRILMIŞ AKICI OKUMA YÖNTEMİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ*

Mustafa AKYOL**
Muhammet BAŞTUĞ***

ÖZET

Bu araştırma ile yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin normal sınıflarda öğrenim gören ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel bir desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir merkez ilçesine bağlı bir ilkökölde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile uygulamalar çalışmacının kendi sınıfında yapılmış ve okulda bulunan üçüncü sınıf şubelerinden bir diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin uygulandığı deney grubunda 28, kontrol grubunda ise 30 öğrenci yer almıştır. Akıcı okuma becerileri video kayıtlar üzerinden değerlendirilmiştir. Okuma hızı ve doğru okuma başarısı 1 dakikada okunan doğru kelime sayısı ve yüzdesi ile hesaplanmıştır. Okuma prozodisi ise Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında okuma hızında anlamlı bir farklılık yaratmazken, doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama başarısında anlamlı farklılık oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, yapılandırılmış okuma, okuduğunu anlama

THE EFFECT OF STRUCTURED FLUENT READING METHOD ON THE FLUENT READING AND READING COMPREHENSION SKILLS OF THIRD GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine the effect of structured reading fluency method on fluent reading and comprehension skills of 3th-grade primary school students studying in normal classes. The research is a quasi-experimental design. The 3th-grade students who study at a primary school connected to the central district Yüreğir in Adana, in 2013-2014 education year constitute the study group of the research. Applications with structured reading method were carried out in the researcher's own class and another one of 3th-grade branches was determined as control group. Experiment group (n=27) and control group (n=28) were determined by keeping illiterate students in the classes of experiment and control groups and private educations students away from the groups. In the research, measurements of pretest and posttest of students' skills in reading accuracy, prosodic

* Bu araştırma Muhammet Baştuğ danışmanlığında Mustafa Akyol tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Mustafa Akyol, Mili Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, mustafakylvoll@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Muhammet Baştuğ, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mbastug33@gmail.com

reading, and comprehension were recorded in video media and evaluation studies were carried out by watching these records. In the pretest and posttest measurements, the percent of the number of words students correctly read in a minute and the number of correctly read words was calculated. Students' skills of prosodic reading were measured by using "prosodic reading scale". In measurement of comprehension skills, open-ended questions were used to measure literal and inferential comprehension. When the research data was analyzed, it was seen that structured reading studies is an effective method on improving students' reading accuracy, prosodic reading and reading comprehensions skills.

Keywords: Fluent reading, structured reading, reading comprehensions

1. GİRİŞ

Günümüzdeki bilgi artışı, bireylerden daha etkili okuma becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Bireylerin etkili okuma becerisine sahip olması ise öncelikle onların akıcı okuma becerisini kazanmasıyla mümkün olmaktadır. Akıcı bir okuma, hızlı, doğru ve anlayarak yapılan bir okumadır. Akıcı bir okuma ve okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması ilkokullarda uygulanan eğitim-öğretim programlarının önemli amaçları arasında yer almaktadır. İlkokulun ilk yıllarında okuma ve okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasına oldukça geniş yer verilmekte ancak yapılan araştırma sonuçlarına göre ilkokul düzeyindeki öğrencilerin kendi düzeylerinde bir metni sesli okurken birçok okuma hatası yaptıkları ve akıcı okumada problemler yaşadıkları görülmektedir (Baştuğ, 2012).Yapılan bir araştırmada ilkokul öğrencilerinin 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini ve üniversite öğrencilerinin 35 kelimesini ikinci kez okudukları belirtilmektedir (Akyol, 2013). Öğrencilerin okumada yaşadıkları bu problemler, onların hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde başarısızlıklar yaşamalarına ve okul hayatlarının olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır (Yıldız, 2013).

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi ile yakından ilgilenen araştırmacılar, akıcı okumayı ilk başlarda otomatikleşme teorisi ile açıklamışlardır (LaBerge ve Samuels, 1974). Bu araştırmacılar daha çok otomatik olarak kelime tanımaya ve okumada otomatikliğin kazanılmasıyla okuduğunu anlamaya daha fazla zihinsel kaynak ayırmaya dayanan bir akıcı okuma teorisi ortaya koymuşlardır. Son yıllarda ise akıcı okumada, anlam gruplarını, duruşları, gereksiz yere geriye dönüşleri ve kelime tekrarı yapmamayı da kapsayan daha geniş bir tanımlama alanına ulaşılmıştır (Keskin ve Baştuğ, 2013a). Akıcı okumayı Zutell ve Rasinski (1991) kelime tanımaya çok fazla çaba sarf etmeden, otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına dikkat ederek, vurgulamaları, tonlamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okuma; Akyol (2006) ise; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma şeklinde tanımlamaktadır.

Akıcı okuma konusunda yapılan çalışmalara ve tanımlara bakıldığında, akıcı bir okuma için doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek okunulan metnin anlamlandırılması üzerinde durulmaktadır. Bu şekilde bir okuma, sesli okuma çalışmaları

sırasında kelimeleri kolayca tanıma, uygun bir hız ve tonlama ile okuma, metindeki cümleleri dilin kuralları açısından uygun bölümlere ayırarak okuma ve okuduğunu anlama şeklinde kendini göstermektedir (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013). Akıcı okumayla kişi okuduğunu doğru yorumlayabilmekte ve okuma sürecinde her hangi bir olumsuzluk yaşamadığı için okuduğundan zevk alarak sürekli bir okuma alışkanlığı kazanabilmektedir.

Ülkemizde öğrencilerin akıcı okuma becerileri olan doğru, hızlı ve prozodik okumanın, anlama üzerine etkileri ve akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede kullanılan yöntemlerle ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuduklarını anlamalarının akıcı okuma ile yakından ilgili olduğu ve uygulanan yöntemlerle öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilebileceği bulgularına ulaşılmıştır (Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Çaycı ve Demir, 2006; Dağ, 2010; Keskin, 2012; Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Ulu ve Başaran, 2013; Uzunkol, 2013; Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012). Türkiye’de yapılan bu çalışmalarla akıcı okumada sorunu olan öğrencilerin okuma ve anlama problemlerinin, çeşitli yöntem ve tekniklerle bire bir ya da küçük gruplar şeklinde uygulamalar yapılarak giderilebileceği ortaya konulmuştur. Ancak bu çalışmaların bireysel ya da küçük grup etkinlikleri şeklinde tasarlanması ve sadece akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilere yönelik olarak uygulanması, bütün bir sınıfla ve her düzeyde okuma becerisine sahip kalabalık bir grupla yapılacak uygulamalarda kullanılacak daha etkili yöntemlerin araştırılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Akıcı okumayı geliştirmek için yapılan çalışmalar incelendiğinde ilk yapılan çalışmaların tek bir yöntem kullanılarak yürütüldüğü (Heckelman, 1969; Samuels, 1979), sonraki çalışmalarda ise çeşitli yöntemlerin birleştirilerek ya da dönüşümlü bir şekilde uygulanarak yapıldığı görülmektedir (Kuhn ve diğerleri, 2006; Rasinski, Padak, Linek ve Sturtevant, 1994; Stahl ve Heubach, 2005). Araştırmacılar akıcı okumayı geliştirmede birden fazla yöntemin tek bir uygulama altında yapılandırılarak çalışılmasının daha verimli olduğunu ve akıcı okuma becerileri olarak doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okumayı aynı anda geliştirmede daha etkili olduğunu öne sürmüşlerdir (Keskin, 2012; Rasinski, 2006). Bundan dolayı Keskin (2012) okuma güçlüğü çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla “Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi” tasarlamıştır. Bu yöntem temel olarak modelleme ve anlam üniteleri oluşturma etkinliklerine dayanmaktadır. Özellikle prozodik okumanın gelişmesi için modelleme (Dowhower, 1991) ve anlam üniteleri ile okuma (Dowhower, 1991; Hudson, Lane ve Pullen, 2005) etkinlikleri önemli görülmektedir. Keskin (2012) geliştirdiği yöntemde modelleme ve anlam ünitelerine ayırmayı birlikte kullanmıştır. Keskin’in (2012) tasarladığı yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Okunacak metin ve yazarı üzerinde öğrencilerle konuşularak ön bilgiler oluşturulmaya çalışılır.
- Metin sesli kitaptan dikkatlice iki defa dinlenir.
- Sonraki dinlemede öğrencilerle birlikte metindeki cümleler anlam gruplarına (okuyucunun yavaşladığı ve bağlaç olan yerlere) kesme işaretiyle (/) öğrencilerdeki kopya üzerine işaretlenir. İşaretleme sırasında kayıt gerektiğinde durdurularak metin

cümle cümle dinlenir. Metinde noktalama işaretleri bulunmamaktadır ve dinleme esnasında öğrencilerle birlikte noktalama işaretleri yerleştirilir. Bu çalışma metnin sonuna kadar sürdürülür.

- Tekrar başa dönülerek, cümleler sıra ile sesli kitaptan kayıt durdurularak dinlenir ve konulan kesme işaretleri dikkate alınarak ve anlam gruplarına göre sıra ile öğrencilere okutturulur. Öğrencilerden sesli kitaptaki vurgulama ve tonlamaları okumalarına yansıtılmaları beklenir.
- Sesli kitaptaki modelin vurgusu ve tonlaması öğrenci tarafından tam olarak yansıtılmazsa bir diğer öğrenciye okutulur.
- Okumanın bitiminde metinle ilgili sorular oluşturulur ve cevaplanır.

İçinde pek çok okuma etkinliğini barındıran yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi Keskin (2012) tarafından okuma güçlüğü çeken öğrencilerden oluşan bir grup 4. Sınıf öğrencisi üzerinde denenmiştir. Araştırmada özellikle okuma hızı ve prozodik okuma açısından yöntemin etkili olduğu bulunmuştur. Ancak yöntemin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlamayı geliştirme açısından etkililiği hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin içinde farklı okuma düzeylerindeki öğrencilerin olduğu normal sınıflardaki akıcı okuma ve anlama başarısına etkisinin ne olduğu henüz bilinmemektedir. Okuma seviyeleri farklılık gösteren öğrencilerden oluşan daha büyük gruplarla ya da bir sınıfın tamamına uygulanan yöntemlere literatürde çok fazla rastlanmaz. İlkokulun ilk yıllarıyla beraber öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesini sınıf ortamında sağlayacak ve tüm öğrencilere uygulanabilecek yöntemlerin geliştirilmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır. Bu anlamda yapılan bu araştırmanın sonuçlarının okuma öğretimi yapan öğretmenlere ve okuma literatürüne katkı sağlaması beklenmektedir. Bu önemle araştırmada Keskin (2012) tarafından geliştirilen “Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemi’nin”, normal sınıflarda eğitim gören ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama başarısına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama başarılarına ilişkin ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama başarılarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama başarılarına ilişkin ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama başarılarına ilişkin ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Deneysel gruba öğrencileri çalışma süreci boyunca okuma hataları bakımından nasıl bir gelişim göstermektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, yapılandırılmış okuma yönteminin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır ve yarı deneysel bir çalışmadır. Yarı deneysel desenler bilimsel değer bakımından, gerçek deneysel desenlerden sonra gelir (Karasar, 2014). Gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin sağlanmadığı ya da bu kontrollerin bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı deneysel desenlerden yararlanılmaktadır. Yarı deneysel desenlere, olabildiğince en iyisi olarak bakılmakta ve bu şekilde değerlendirilmektedir (Karasar, 2014).

Araştırmada grupları etkileyen ve kontrol edilemeyen değişkenlerin varlığından ve araştırmaya katılan grupların sınıfların tamamı alınarak rastgele oluşturulamamasından dolayı sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir model olan, yarı deneysel modellerden “eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen” kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adana İli, Yüreğir Merkez ilçesine bağlı bir ilköğretim okulunda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunu belirleme sürecinde ilk olarak kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmacının görev yaptığı okul, araştırma yapılacak okul olarak belirlenmiştir. Araştırmalarda deney grubu ile yapılacak olan çalışmalar araştırmacı tarafından yürütüleceğinden, araştırmacının kendi sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde bu yöntemle başvurulmasının nedeni kolayda örnekleme yönteminin zaman, para ve iş gücü kaybını önlemede kolaylık sağlamasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Araştırmanın yapılacağı okulda deney grubu hariç yedi adet üçüncü sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu sınıflar aynı okulda bulduklarından sosyo-kültürel ve ekonomik yapıları farklılık göstermemekte ve benzer özellikler taşımaktadırlar. Araştırmanın deseni gereği kontrol grubunun deney grubuna eşitlenmesi söz konusu olmadığından yedi üçüncü sınıf şubesinden bir tanesi seçkisiz olarak belirlenerek kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada belirlenen sınıflarda bulunan öğrencilerin tamamı deney ve kontrol grubuna alınmıştır. Ancak “Bireysel Eğitim Planı” uygulanan kaynaştırma öğrencileri ile okuma ve yazma durumları yetersiz seviyede olup hiç okuma yazma bilmeyen öğrenciler ve sürekli devamsızlık yapan öğrenciler değerlendirme dışında tutularak, deney grubu n = 28, kontrol grubu n = 30 olarak belirlenmiştir. Araştırmada uygulamalar sırasında deney grubundan bir, kontrol grubundan iki öğrenci nakil olarak gittiği için bu öğrenciler de değerlendirme dışında tutulmuştur. Son olarak deney grubunda 27, kontrol grubunda 28 öğrenci kalmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin alt boyutlarını oluşturan okuma hızı, doğru okuma, prozodi ile ilgili verilerin toplanması için öğrencilerin ön test ve son testte yaptıkları sesli okumalar video kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve tüm verilerin

toplanması bu kayıtların incelenmesi ile oluşturulmuştur. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin ölçülmek istendiği ön test, birinci ve ikinci ara değerlendirme ile son test aşamalarının tamamında uzman görüşüne başvurulmuş ve belirlenen, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu onaylı kitaplardan alınan, üçüncü sınıf düzeyindeki hikâye edici metinler kullanılmıştır.

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinden okuma hızı ve doğru okuma becerilerinin ölçülebilmesi için yaptıkları okuma hatalarının belirlenmesinde Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2013: 98) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Okuma hızı bir dakikada doğru okunan kelime sayısı “toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı” şeklinde hesaplanırken doğru okuma oranları “(doğru okunan kelime sayısı / okunan toplam kelime sayısı) x 100 = doğru okuma yüzdesi” şeklinde hesaplanmıştır.

Akıcı okumanın bir diğer unsuru olan prozodik okuma becerilerinin ölçülmesi içinse Keskin ve Baştuğ (2013b) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Keskin ve Baştuğ (2013b) hazırladıkları ölçek ile sesli okumada tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi prozodik özelliklerin bütün boyutlarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Ölçeğin uygulanmasında öğrencilerin sesli okuma video kayıtları kullanılmıştır. Öğrencilerin video kayıtları birden fazla kez izlenilerek ölçeğin her bir maddesinde belirtilen özelliğin öğrencinin sesli okumasında ne oranda gözlemlendiğinin dereceli puanlama anahtarı ile puanlanması yapılmıştır. Her öğrencinin hem ön test hem de son test için prozodik okuma durumları form biçiminde düzenlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Anlama ile ilgili verilerin toplanmasında ise yine aynı hikâyelerle ilgili olarak uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Bir defa sesli okumanın ardından öğrencilere metinle ilgili sorular verilerek cevaplamaları istenmiştir. Değerlendirmede basit anlama sorularının tam cevaplarına “2” puan, yarım cevaplarına “1” puan ve yanlış cevaplanan ya da boş bırakılan sorular için “0” puan verilmiştir. Derin anlama soruları içinse tam cevaplar için “3” puan, cevabın yarıdan fazlasını verenler için “2” puan, yarı cevap verenler için “1” puan ve yanlış cevaplayan ya da boş bırakanlar için “0” puan verilmiştir. Öğrencilerin anlama yüzdelerinin hesaplanması için öğrencinin almış olduğu puan, sorulardan alınabilecek en fazla puana bölünmüş ve yüz ile çarpılarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için araştırmanın alt soruları doğrultusunda Bağımsız Gruplar t-testi (Independent Samplest-test), Eşleştirilmiş Gruplar t-testi (Paired Samplest-test) ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt amaçlarında verilen sorulara cevap aramak için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinin analiz sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ön test Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Okuma Becerisi	Ölçümler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Okuma Hızı	Deney	27	47.18	15.97	53	.577	.567
	Kontrol	28	50.42	24.64			
Doğru Okuma	Deney	27	88.03	9.61	53	1.848	.070
	Kontrol	28	82.64	11.85			
Prozodik Okuma	Deney	27	14.29	3.49	53	1.185	.241
	Kontrol	28	13.00	4.52			
Okuduğunu Anlama	Deney	27	35.01	19.31	53	1.858	.069
	Kontrol	28	25.97	16.72			

Tablo 1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ile okuduğunu anlama başarılarına ilişkin ön test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ($t_{(53)} = .577$, $p > .050$) doğru okuma ($t_{(53)} = 1.848$; $p > .050$), prozodik okuma ($t_{(53)} = 1.185$; $p > .05$) ve okuduğunu anlama ($t_{(53)} = 1.858$; $p > .050$) ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Bu sonuç deneme öncesi her iki grubun da okuma başarısı yönünden eşit olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin son test Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Okuma Becerisi	Ölçümler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Okuma Hızı	Deney	27	81.37	30.17	53	1.840	.071
	Kontrol	28	67.14	27.15			
Doğru Okuma	Deney	27	92.04	1.76	53	2.861	.006*
	Kontrol	28	82.28	2.88			
Prozodik Okuma	Deney	27	25.48	1.42	53	4.788	.000*
	Kontrol	28	16.35	1.26			
Okuduğunu Anlama	Deney	27	63.63	3.63	53	3.213	.002*
	Kontrol	28	47.07	3.65			

* $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi için.

Tablo 2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ile okuduğunu anlama başarılarına ilişkin son test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma ($t_{(53)} = 2.861$; $p < .050$), prozodik okuma ($t_{(53)} = 4.788$; $p < .050$) ve okuduğunu anlama ($t_{(53)} = 3.213$; $p < .050$) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmuştur. Diğer taraftan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($t_{(53)} = 1.840$; $p > .050$). Bu sonuca göre deney grubunda kullanılan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama başarılarına, kontrol grubunda kullanılan öğretim programına dayalı etkinliklere göre daha etkili olmuştur. Okuma hızında ise her iki grupta da benzer düzeyde ilerlemeler olmuştur.

Tablo 3. Deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ön ve son test Eşleştirilmiş Gruplar T-testi Sonuçları

Okuma Becerisi	Ölçümler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Okuma Hızı	Ön test	27	47.18	15.97	26	9.968	.000*
	Son test	27	81.37	30.17			
Doğru Okuma	Ön test	27	88.03	9.61	26	2.635	.014*
	Son test	27	92.04	9.18			
Prozodik Okuma	Ön test	27	14.29	3.49	26	9.878	.000*
	Son test	27	25.48	7.41			
Okuduğunu Anlama	Ön test	27	35.01	19.31	26	10.012	.000*
	Son Test	27	63.63	18.86			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 3'te deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ile okuduğunu anlama başarılarıyla ilgili ön ve son test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin okuma hızı ($t_{(26)}= 9.968$; $p<.050$), doğru okuma ($t_{(26)}= 2.635$ $p<.050$), prozodik okuma ($t_{(26)}= 9.878$ $p<.050$) ve okuduğunu anlama ($t(26)= 10.012$ $p<.050$) ön ve son test puanları arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmuştur. Buna göre yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi, deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama başarılarına olumlu yönde katkı sağlamıştır.

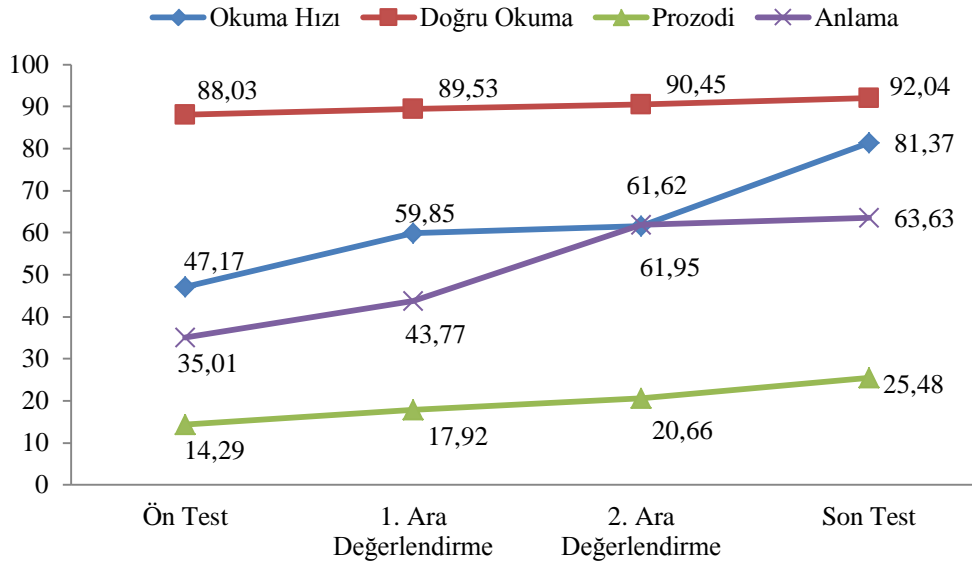
Tablo 4. Kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ön ve son test Eşleştirilmiş Gruplar T-testi Sonuçları

Okuma Becerisi	Ölçümler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Okuma Hızı	Ön test	28	50.42	24.64	27	5.968	.000*
	Son test	28	67.14	27.15			
Doğru Okuma	Ön test	28	82.64	11.85	27	.176	.862
	Son test	28	82.28	15.26			
Prozodik Okuma	Ön test	28	13.00	4.52	27	4.660	.000*
	Son test	28	16.35	6.71			
Okuduğunu Anlama	Ön test	28	25.97	16.72	27	5.684	.000*
	Son Test	28	47.07	19.33			

*p<0.05 anlamlılık düzeyi için.

Tablo 4'te kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma) ile okuduğunu anlama başarılarıyla ilgili ön ve son test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ($t_{(27)}= 5.968$ $p<.050$), prozodik okuma ($t_{(27)}= 4.660$ $p<.050$) ve okuduğunu anlama ($t_{(27)}= 5.684$ $p<.050$) ön ve son test puanları arasında, son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmuştur. Diğer taraftan bu öğrencilerin doğru okuma ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmamıştır ($t_{(27)}= .176$ $p>.050$). Buna göre kontrol grubunda kullanılan öğretim programına dayalı okuma etkinlikleri öğrencilerin okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama başarılarına olumlu yönde katkı sağlamıştır. Diğer taraftan programa dayalı bu etkinlikler doğru okuma başarısında ise anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Grafik 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerinin Gelişimi



X₁: Ön Test Ortalaması

X₂: 1. Ara Değerlendirme Ortalaması

X₃: 2. Ara Değerlendirme Ortalaması

X₄: Son Test Ortalaması

Grafik 1’de deney grubunun ön test, birinci ara değerlendirme, ikinci ara değerlendirme ve son test ölçümlerinden aldıkları okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama puanlarının ortalamaları verilmiştir. Grafikte 1’de verilen ortalamalara bakıldığında deney grubunun doğru okuma puanı ortalamalarının ($\bar{X}_1= 88,03$; $\bar{X}_2= 89,53$; $\bar{X}_3 = 90,45$; $\bar{X}_4= 92,04$) ve prozodi puanı ortalamalarının ($\bar{X}_1= 14,29$; $\bar{X}_2= 17,92$; $\bar{X}_3= 20,66$; $\bar{X}_4= 25,48$) tüm ölçümlerde benzer oranlarda artan değerler aldıkları görülmektedir. Grubun okuma hızı ortalamasındaki en fazla artış ikinci ara değerlendirme ($\bar{X} = 61,62$) ile son test ortalaması ($\bar{X} = 81,37$) arasında gerçekleşmiştir. Anlama puanı ortalamalarında ise en fazla artışın birinci ara değerlendirme ($\bar{X} = 43,77$) ile ikinci ara değerlendirme ($\bar{X} = 61,95$) arasındaki süreçte gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hatalarında Görülen Değişim

Okuma Hataları	Ön Test	Birinci Ara Değerlendirme	İkinci Ara Değerlendirme	Son Test	Okuma Hatalarındaki	
					Ön Test-Son Test Farkı	% Değişim
Atlama	24	13	9	2	22	% 91.66
Ekleme	10	7	6	4	6	% 60
Verilen Kelime	15	12	10	7	8	% 53.33
Tekrarı Yanlış	44	34	32	31	13	% 29.54
Okuma Ters Çevirme	92	78	61	58	34	% 39.95
Çevirme	0	1	0	0	--	% --
Toplam	185	145	118	102	83	% 44.86

Tablo 5'te deney grubunun yapılandırılmış okuma çalışmaları sonunda yaptıkları okuma hatalarının değişimini gösteren betimsel istatistik verileri sunulmuştur. Bu verilere göre deney grubunun yaptıkları okuma hatalarında uygulamalar sonrasında % 44.86 oranında azalma olduğu görülmektedir. "Kelimeleri yanlış okuma", tüm değerlendirmeler süresince en fazla yapılan hata, "kelimeleri ters çevirme" ise en az yapılan hata olarak tespit edilmiştir. Uygulamalar sonucunda en fazla yapılan "yanlış okuma" hata türünde % 39.95 oranında bir azalma olduğu görülmektedir. Ayrıca hata türlerinden "atlama" % 91.66 oranında azalma göstererek grubun en fazla gelişim gösterdiği hata türü olmuştur. Yapılandırılmış okuma çalışmaları sonrasında deney grubunun yaptığı okuma hatası türlerinde, "eklemede" % 60, "verilen kelimedede" %53.33, "kelime tekrarında" % 29.54 oranlarında azalmalar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma hataları çalışma sonuna kadar önemli derecede azalma göstermiştir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada normal sınıflarda öğretimine devam eden ilkökulü üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar literatür ışığında yorumlanmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön testten elde ettikleri puanlar karşılaştırıldığında, grupların akıcı okuma ve anlama becerilerinin farklılaşmadığı ön değerlendirme sonuçlarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki grubun akıcı okuma ve anlamada problemler yaşadığı tespit edilmiştir. Türkiye'de öğrencilerin akıcı okuma ve anlama sorunları yaşadığı son zamanlarda yapılan araştırmalarda (Baştuğ, 2012; Coşkun, 2010; Çayır ve Ulusoy, 2014; Keskin, 2012; Sidekli, 2010) da vurgulanmaktadır. Öğrenciler, kendi sınıf düzeyindeki bir metni akıcı bir şekilde okumakta ve anlamakta güçlükler çekmektedir. Bu durumun öğretmen bilgisindeki yetersizlik, öğretimin etkisizliği gibi pek çok sebebi olabilir. Yıldırım ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik bilgilerinin alan, pedagojik ve

pedagojik alan bilgisi açısından yeterli olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmacılar, özellikle öğretmenlerin akıcı okuma becerilerinin nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği konusuna yönelik bilgilerinin yetersiz olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada, yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin uygulandığı deney gurubunun akıcı okuma becerilerine ait ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında, hızlı okuma, doğru okuma, prozodik okuma ve anlama becerilerinin tamamında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney gurubunun okuma hızında % 61.38, doğru okuma becerisinde % 4.55 prozodik okuma becerisinde % 78.30 ve okuduğunu anlama becerisinde % 81.74 oranlarında artış olmuştur. Akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede yöntem kullanmanın etkililiği farklı araştırmalarla da desteklenmektedir. Kuhn (2004) tekrarlı okuma yöntemini, Morra ve Tracey (2006) ise tekrarlı okuma, koro okuma, eko okuma yöntemlerini ve içerisinde modelleme bulunan uygulamaları kullanarak akıcı okumada problem yaşayan öğrencilerin okumalarının, kullanılan bu yöntemlerle geliştirilebileceğini yaptıkları araştırmalarla ortaya koymuşlardır. Bunun dışında literatürde (Akyol ve Yılmaz, 2010; Çaycı ve Demir, 2006; Dağ, 2010; Keskin, 2012; Duran ve Sezgin, 2012; Rasinski ve diğerleri, 1994; Başaran ve Ulu, 2013; Uzunkol, 2013) akıcı okumada problemler yaşayan öğrencilere yönelik kullanılan yöntemlerin onların akıcı okuma ve anlamalarında gelişmeler sağladığı yeterince kanıtlanmış durumdadır. Çünkü öğrencilere normal öğretim dışında özel bir yöntemin uygulanması onlara fazladan verilen destek anlamına gelmektedir. Özellikle farklı yöntemler kullanmak öğrenciler zengin bir okuma etkinliği sağlamaktadır. Deney gurubunun akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak uygulanan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi, anlam üniteleri ile okuma ve öğrencilere prozodik modelleme sunmayı gerekli gören zengin içerikli bir yöntemdir. Öğrenci, akıcı bir okuma etkinliğini model aldığı anda doğrudan ses desteğini almakta, bu okumayı kendisine modelleyerek prozodi becerilerini geliştirmede kullanabilmektedir (Keskin, 2012). Ayrıca akıcı bir okumanın model olarak sunulması ile öğrencilerde tonlama ve vurgulama ile birlikte cümleyi kelime kelime okumak yerine, anlamlı gruplar yaparak okuma becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur (Dowhower, 1991; Kuhn ve diğerleri, 2010; Schrauben, 2010).

Araştırmanın başka bir bulgusu ise, herhangi bir ek çalışma yapmayarak sadece olağan Türkçe ders planlarını işleyen kontrol gurubunun ön test sonuçları ile son test sonuçları karşılaştırıldığında, akıcı okuma becerilerinden doğru okuma dışındaki diğer beceriler olan okuma hızı, prozodik okuma ve anlama becerilerinde farklılık olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının uygulamalar sonrasında elde ettikleri puanlar birbiri ile karşılaştırıldığında ise gruplar arasında akıcı okuma becerilerinden okuma hızı dışında kalan doğru okuma ve prozodik okuma becerilerine ait puanlar ile anlama puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç kontrol grubunda öğretim programlarına dayalı uygulanan etkinliklerde de öğrenciler başarı elde etse de yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol gurubunun okuma hızı puanlarının son test ölçümlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak kontrol gurubunun bu becerisi % 42.30 oranında bir artış gösterirken, deney gurubunun % 61.38'lik bir artışla daha iyi bir gelişim göstermesi dikkat çekmektedir.

Kontrol grubunun okuma hızının artmasında uygulamalar süresince yaptıkları okuma çalışmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü on iki hafta süren çalışmalar sırasında kontrol grubu on iki okuma metni, dört dinleme metni ve sekiz serbest okuma metni ile tekrarlı okumalar ve çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Literatürde hızlı bir okuma için kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesi ve bu işlemin otomatik olarak yapılması gerektiği bu otomatikliğin kazanılmasının ise tekrarlı okuma çalışmaları ile sağlanacağı belirtilmektedir (Samuels, 1979). Deney grubu öğrencilerinin okuma hızlarında görülen artışta, bu grup ile yapılan ders içi çalışmaların yanı sıra yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile yapılan uygulamaların etkili olduğu düşünülmektedir. Deney grubu ile yapılan çalışmalar sonrasında öğrenciler Güneş'in de (2013) belirttiği akıcı okuyan bir üçüncü sınıf öğrencisinin dakikada okuması gereken kelime sayısına (100) yaklaştığı belirlenmiştir.

Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminde uygulanan anlama üniteleri ile okuma çalışmalarının, öğrencilerin metni kelime kelime okumak yerine anlamlı gruplar halinde okuyarak okuma hızlarında daha iyi sonuçlar alınmasını sağladığı görülmektedir. Bu çalışmaların yapılan uygulama sayısı ile ilişkili olarak, öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin otomatik hale getirilmesinde önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmacılara göre de akıcı okuyabilme becerisi ile kelime tanıma ve kelime ayırt etme sürecinin otomatikleştirilmesi yakından ilgili görülmektedir (Bashir ve Hook, 2009). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin de bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Yapılandırılmış okuma çalışmaları süresince deney grubunun doğru okuma puanlarının ortalaması doğrusal bir şekilde artarken, kontrol grubunun bu becerisinde herhangi bir değişiklik olmamış ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Deney grubunun doğru okuma becerisinde % 4,55 oranında bir artış olurken kontrol grubunda herhangi bir değişim olmamıştır. Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile yapılan çalışmalar sırasında öğrencilerin, okuma parçalarındaki kelime ve kelime gruplarını kesme işareti (/) ile ayırmaları ve bu parçaları anlam ünitelerine ve sunulan prozodik modellemeye uygun olarak okumaları sağlanmıştır. Bu çalışma öğrenci doğru okuma yapıcaya kadar tekrar edilmiştir. Yapılan bu tekrarlar ve uygun modellerin sunulması, öğrencilerin kelime tanıma ve kelime ayırt etme becerilerinde gelişim sağlayarak doğru okuma becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmuştur. Daha önce yapılan araştırmalarda da tekrarlı okuma, kelime çalışmaları ve öğrencilere model okuma sunulmasının doğru okuma becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Çaycı ve Demir, 2006; Keskin, 2012). Ayrıca okuma sırasında kelimeleri doğru tanıyabilmek için, harf ya da harf kombinasyonlarını tanıyabilmek, sesleri birleştirebilmek, heceleri okuyabilmek, kelimenin okunuşunu ve anlamını kesin olarak belirlemek için hem harf ve sesi, hem de anlam ipuçlarını kullanabilmenin oldukça önemli olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Ediger, 2000; Lane ve diğerleri, 2009).

Doğru okuma ile öğrenciler, kelimeleri doğru seslendirmekte ve anlamlandırmaktadırlar. Bu becerinin gelişmesi, öğrencilerin yapmış oldukları okuma hatalarının azalarak daha hızlı bir okuma gerçekleştirmeleri anlamını taşımaktadır. Literatüre göre hızlı bir okuma için öğrencilerin doğru okuma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir (Baştuğ, 2012; Çetinkaya, 2011). Deney grubu ile yapılan uygulamalar sonrasında öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının % 44,86 oranında azaldığı tespit

edilmiştir. Okuma hatalarının bu şekilde azalması ise sonuç olarak deney grubunun hem doğru okuma hem de hızlı okuma puanlarını artırarak literatürle örtüşmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre deney grubunun prozodik okuma puanı ile kontrol grubunun prozodik okuma puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubunun prozodik okuma becerisinde % 78,30 oranında bir artış olurken kontrol grubunun bu becerisinde % 25,76 oranında bir artış olmuştur. Prozodik okumanın, okumada akıcılığın bir göstergesi olduğu ve nitelikli bir okuma yapabilmek için prozodik okuma becerisine sahip olunması gerektiği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Baştuğ, 2012; Keskin, 2012; Keskin ve diğerleri, 2013; Kuhn ve diğerleri, 2010; Rasinski, 2004). Prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesinde ise modellemenin önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir (Keskin, 2012; Keskin ve diğerleri, 2013; Miller ve Schwanenflugel, 2006). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminde de öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmek için sesli hikâyeler prozodik modelleme olarak kullanılmıştır. Kontrol grubu ile Türkçe ders planları doğrultusunda yapılan çalışmalar öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi kadar etkili olamamıştır.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin, anlama becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir çalışma yapılmamasına karşın, yapılandırılmış akıcı okuma uygulamaları sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun bu beceriye ait puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Deney grubunun bu becerisinde % 81,74 oranında bir artışın olduğu ve bu artışın kontrol grubunda görülen artıştan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yapılandırılmış akıcı okuma çalışmalarının, kontrol grubunda Türkçe ders planları doğrultusunda yapılan çalışmalardan daha etkili olduğu belirtilebilir. Bu durum akıcı okuma becerisi ile anlama becerisinin olumlu bir etkileşim içerisinde olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Deney grubu öğrencileri çalışmalar sonucunda akıcı okuma becerilerinde gösterdikleri gelişmeler sayesinde kontrol grubundaki öğrencilerden daha akıcı bir okuma yapmışlar ve anlama puanları daha fazla artış göstermiştir. Rasinski'ye (2004) göre de anlama ve akıcı okuma iç içe olan kavramlardır ve prozodik özelliklere dikkat edilerek uygun hızda ve doğrulukta yapılan okuma, okuyucunun metni anlama oranını arttırmaktadır.

Akıcı okuma okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemli bir basamak olarak görülmektedir çünkü okuduğunu anlama konusundaki başarı, akıcı okuma becerilerinde gösterilen başarıdan etkilenmektedir. Başaran (2012), akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı çalışmada, akıcı okumanın okuduğunu anlamanın bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama gelişimsel bir süreç olarak görüldüğünden anlama gibi daha ileri düzeydeki becerilerin oluşması için daha alt düzeydeki becerilerin kazanılması gerekmektedir. Araştırmacılar akıcı bir okuma için gerekli olan alt düzey süreçlerin, anlama gibi üst düzey süreçler için gerekli olduğunu ve üst düzey süreçlerin daha karmaşık ve daha fazla zihinsel çaba gerektirdiğini belirtmektedirler (Samuels, 2006).

Literatüre göre akıcı okuma becerisine sahip okuyucular kelimeleri anlamlı gruplar halinde bir araya getirdiklerinden metindeki fikirler üzerine odaklanmaktadırlar. Buda öğrencilerinin okuma etkinliklerinde anlama oranının artmasını sağlamaktadır.

Araştırmacılar akıcı okuma becerileri gelişmemiş okuyucuların kelime kelime okumalarını azaltarak anlama becerilerini geliştirmede, anlam üniteleri ile desenlenmiş çalışmaların uygulanmasının, bu konuda oldukça yararlı olduğunu ve prozodik bir okumanın derinlemesine anlam kurmada daha etkili olduğunu düşünmektedirler (Keskin, 2012; Başaran, 2012; Young ve Rasinski, 2009; Zutell ve Rasinski, 1991). Bu araştırmanın sonuçlarına göre de temelinde anlam üniteleri ile okuma ve prozodik modelle bulunan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile uygulamalar yapan deney grubunun okuduğunu anlama puanları kontrol grubundan anlamlı derecede farklılık göstererek literatür ile örtüşmüştür.

4.2. Öneriler

Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile normal sınıflarda eğitim-öğretimine devam eden öğrencilerin akıcı okumanın alt unsurları olan doğru okuma ve prozodik okuma ile okuduğunu anlama becerilerinde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Eğitim öğretim programlarında yapılacak düzenlemeler ile yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi gibi özel uygulamaların temel etkinliklerinin öğretim programlarına aktarılması ile öğrencilerin bu becerilerini geliştirmede daha etkili sonuçlar alınacağı, okuma ve anlamada yaşanabilecek problemlerin başlamadan sınıf ortamında önlenebileceği düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmada grupların eşitlenmesi mümkün olmadığından dolayı bilimsel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun belirlemesinde kolayda örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırma sonuçlarının daha genellenebilir olması için grupların rastgele atandığı benzer çalışmaların yapılması mümkündür. Grupların okuma hızı sonuçlarına bakıldığında yöntem ile yapılacak uzun süreli çalışmalarla bu beceriye ilişkisinde olumlu sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir. Yöntem üzerinde yapılacak düzenlemeler ile okuma hızı becerisini daha kısa zamanda geliştirerek daha etkili sonuçlar alma adına da yeni yöntemler ve uygulamalar geliştirilip yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada kullanılan yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi, anlam üniteleri ile okuma ve prozodik modelleme gibi akıcı okumanın üst düzey becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikleri barındırmaktadır. Bu nedenle de deney grubunun anlama becerisini geliştirmeye yönelik her hangi bir uygulama yapılmamışsa da anlama puanlarında istatistiksel olarak bir farklılaşma görülmüştür. Bu farklılığın oluşmasında yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin hangi boyutunun etkili olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi ile deney grubu öğrencilerinin tüm akıcı okuma ve anlama becerilerinin ortalamaları, kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir. Bunun nedeni olarak da kontrol grubunun müfredata uygun olarak işledikleri Türkçe ders planlarının, akıcı okuma becerilerini geliştirmede kullanılan yapılandırılmış yöntemle göre birçok eksik yanlarının olması düşünülmektedir. Okullarda uygulanan ders planlarının ve ders işlenişlerinin incelenerek akıcı okumayı geliştirmede eksik kalan yönlerini belirtecek çalışmaların yapılması da araştırma sonuçlarına göre uygun görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., ve Yılmaz, M. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *e-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Bashir, A. S., and Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 196-200.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 1-14.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Baştuğ, M., Kaman, Ş. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 291-309
- Benjamin, R. G., and Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (12. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çaycı, B., ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunları Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 3 (2): 26 – 43.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Kullanım Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu İle Boşluk Tamamlama Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theor In to Practice*, 30(3), 165-175.
- Ediger, M. (2000). Assessing Student Word Recognition Skills. *U.S. Department of Education / Educational Resources Information Center*.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Modeller ve Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.

- Heckelman, R.G. (1969). A neurological impress-method of remedial reading instruction. *Acedemic therapy*, 4(4), 277-282.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., and Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (Vol. 26). Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Doktora, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Keskin, H. K., ve Bastuğ, M. (2013a). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 189-208.
- Keskin, H. K., ve Bastuğ, M. (2013b). Okuma Çalışmalarında Tanılama ve Yönlendirme: Program-Tabanlı Ölçmenin Uygulanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Keskin, H. K., Bastuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 168-180.
- Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58, 336-344.
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., Morris, R D., Morrow, L.M., Woo, D.G., Meisinger, E.B., Sevcik, R.A., Bradley, B.A., & Stahl, S.A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4); 357-388.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., and Meisinger, E. B. (2010). Aling theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lane, H. B., Hudson, R. F. and Leite, W. L. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading Research Quarterly*, 25, 57-86.
- Morra, J. and Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*, 47(2), 175-198.
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers: What research says about reading. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T., Padak, N., Linek, W. and Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research* 87(3), 158-165.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 21, 360-407.

- Samuels, S. J. (2006). Looking Backward: Reflection on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31, 82-92.
- Sever, M. (1997). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37, 25-60.
- Ulu, M., ve Başaran, M. (2013). Video Öz Değerlendirme Tekniğinin Akıcı Okuma Becerisinin Gelişimine Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(38), 1-10.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Turan, S. ve Bebek, N. (2012). Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi: Farklı Bir Dil ve Sosyo Kültürel Kontekste Etkililiği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 40-58.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamının Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies* 8(4), 1461-1478.
- Young, C., and Rasinski, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Zutell, J., and Rasinski, T. V. (1991). Training Teachers to Attend to Their Students' Oral Reading Fluency. *Theory Into Practice*, 30(3).

BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ VURGULAYAN ÖĞRETİMSEL UYGULAMALARIN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL TUTUM VE FEN ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONLARI ÜZERİNE ETKİSİ*

Hüsnüye Durmaz**
Seçkin Mutlu***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, bilimsel süreç becerilerini vurgulayarak gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaların, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutumları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine etkisini incelemektir. Çalışmada eşitlenmiş kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde öğrenim gören toplam 43 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma 2009-2010 öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu için ders kitabındaki deneysel etkinlikler aracılığıyla ünitelere ilişkin içeriğin yanı sıra bilimsel sürecin de öğrenilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle ders kitabındaki etkinlikler, öğretmen-merkezli ya da öğrenci-merkezli öğretimin derecesine bağlı olarak; yapılandırılmış, rehberli ve açık sorgulayıcı-araştırma yöntemlerine benzer olarak kapalı uçludan, yarı açık uçlu ve tam açık uçluya kadar yeniden tasarlanarak öğretimsel uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise dersler öğretmen klavuz kitabında önerildiği olağan şekliyle yürütülmüştür. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın nicel yöntemine ilişkin deney ve kontrol grubu öğrencilerine bilimsel tutum (BT) ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon (FÖYM) ölçekleri öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Çalışmanın nitel yöntemine ilişkin olarak veriler deney grubu öğrencilerinden tabakalama yöntemiyle seçilmiş olan 6 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen veriler nicel analiz tekniklerinden ANCOVA ile analiz edilmiş ve görüşme çözümlenmeleri nitel yöntemlerle incelenmiştir. Elde edilen nicel veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının hem bilimsel tutum hem de fen öğrenmeye yönelik motivasyon sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deney grubundan elde edilen nitel veriler incelendiğinde de yürütülen fen eğitimi içerisinde bilimsel süreç becerilerinin planlı olarak vurgulanmasıyla gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaların, 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutum ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine olumlu etkisi olduğu ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel süreç becerileri, bilimsel tutum, fen öğrenmeye yönelik motivasyon, ilköğretim öğrencisi

* Bu çalışma ikinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, husniyedurmaz@trakya.edu.tr

*** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, seckin_mutlu_77@hotmail.com

EFFECT OF INSTRUCTIONAL INTERVENTION EMPHASIZING SCIENCE PROCESS SKILLS ON SCIENTIFIC ATTITUDE AND MOTIVATION TOWARD LEARNING SCIENCE OF 7th GRADE STUDENTS

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effects of the instructional intervention by emphasizing science process skills on the 7th grade students' scientific attitude (SA) and motivation toward science learning (MTSL). This study was designed as non-equivalent control-group pretest-posttest, and carried out with totally 43 students in Luleburgaz, Kırklareli during the 2009-2010 academic year. In this study, while the control group received a regular teaching approach over existing science and technology curriculum, an instructional intervention by emphasizing targeted science process skills via multiple types of practical activities was used in order to integrate the learning of science processes for the experimental group. Each activity in the textbook was redesigned for the experimental group. In this study, both quantitative and qualitative research methods were used. SA and MTSL scales were administrated as pretest and posttest to both the students of control and experimental groups for the quantitative part of the study. Besides, data for the qualitative part of the study were collected from the semi-structured interviews with 6 students chosen according to stratified sampling method from the experimental group. The data obtained from scales were analyzed by using ANCOVA from quantitative analysis methods. Interview analysis was examined with qualitative analysis methods. According to the results, the significant difference at the $p=0.05$ level was found between the experimental and control group related to the posttest scores of SA and MTSL. When the qualitative data obtained from the experimental group was investigated, it can be suggested that the instructional intervention emphasizing targeted science process skills had positive effect on the students' SA and MTSL.

Keywords: Science process skills, scientific attitude, motivation toward learning science, elementary students

1. GİRİŞ

Fen eğitiminde kullanılan eğitim-öğretim yöntemi eğitimsel hedeflere ulaşmak için önemli bir etmendir ve olumlu bilimsel tutum ve fen öğrenmeye yönelik yüksek motivasyon geliştirmek için önemli bir role sahiptir. Son zamanlarda eğitim ve iş dünyasında yaşam boyu öğrenmenin öneminin altı çizildiği gibi, bilime karşı tutum ve motivasyonun da aynı derecede önemli olduğu konusunda görüş birliği vardır (McCombs, 1991). Fen eğitiminin bir amacı da öğrencilerin bilimsel konularla ilgilenmelerini sağlayarak bilimsel ve teknolojik bilgileri öğrenmeleri ve öğrendiklerini kişisel, toplumsal ve evrensel fayda yönünde kullanabilmelerini sağlamak için öğrencilerin fene yönelik tutumlarını geliştirmektir (OECD, 2013). Fen öğrenmede öğrencilerin motivasyonu da tutum kadar önemli bir role sahiptir (Tuan, Chin ve Sheh, 2005). Motivasyon ve bilime/fene yönelik tutum öğrencilerin bilimsel

okuryazarlıklarında (Bybee ve McCrae, 2011), feni öğrenmelerinde ve bunun için etkili öğrenme stratejilerini kullanmalarını geliştirmede (Koballa ve Glynn, 2007; National Research Council [NRC], 2007; Tuan, Chin ve Sheh, 2005) ve fen alanındaki akademik başarılarının artmasında (Cavas, 2011; Häussler ve Hoffmann, 2000) önemli rol oynar.

Ülkemizde gerçekleştirilen eğitim alanındaki köklü değişimler ve yeniden gözden geçirip düzeltme çalışmaları sonucunda fen dersi öğretim programlarının vizyonu “tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) şeklinde tanımlanmaktadır. Fen okuryazarlığının gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan beceri öğrenme alanı içerisindeki alt alanlardan birisi bilimsel süreç becerileri (BSB) ve duyuş öğrenme alanı içerisindeki alt alanlardan ikisi de tutum ve motivasyondur (MEB, 2013).

Fen eğitimi literatüründe BSB’ler bilimsel okuryazarlık ve sorgulayıcı araştırma için temel araçlar olarak tanımlanmaktadır. BSB’lere sadece bilim insanları veya gelecekte bilim insanı olacak bireyler tarafından değil, fen okuryazarı bir birey olabilmek için herkes tarafından ihtiyaç duyulması nedeniyle tüm bireylere BSB’leri kazandırmak fen eğitiminin ana amaçlarından birisidir (Bayır, 2008). Bu nedenle de, fen eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde, çeşitli öğrenme yöntem ve tekniklerinin BSB’lerin gelişimine olan etkilerinin araştırıldığı (örneğin; Başdaş, 2007; Çelik ve Çavaş, 2012; Keil, Haney ve Zoffel, 2009; Kula, 2009; Serin, 2009; Turpin, 2004) ve temeli yapısalcılığa dayanan öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin BSB’lerini geliştirmekte önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Fenle ilgili içerik bilgisi ve bilimsel süreç becerileri kazanımlarıyla beraber olumlu bilimsel tutum ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon kazanımları da bilim okuryazarı bireyler yetiştirmek için eşit derecede önemlidir (NRC, 2007). Ancak pek çok sayıda araştırma öğrencilerin çoğunun okuldaki fene karşı ilgi ve tutumlarının 14 yaşından önce geliştiğini (Dillon ve Osborne, 2008) ve fen öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının eğitim sürecinde (ilköğretim-ortaöğretim-üniversite) düşüşe geçtiğini (Barmby, Kind, ve Jones, 2008; Jurišević, Glazar, Vogrinc ve Devetak, 2009) ileri sürmektedir. Bu nedenle ilköğretim çağındaki öğrencilerin bilimsel tutumlarını ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını geliştirecek öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi ve bu öğrenme-öğretme ortamlarının öğrencilerin bilimsel tutumlarına etkisinin araştırılması önemlidir. Bu çalışmada, öğrencilerin bilimin deneysel doğasını kavramalarını ve bilim insanlarının çalışırken kullandığı yöntemleri yani bilimin nasıl çalıştığını yaşayarak öğrenmelerini sağlayan yapılandırmacı bir fen eğitimi içinde hedeflenen BSB’lere planlı olarak vurgular yapmak suretiyle öğretimsel uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaların ilköğretim öğrencilerinin bilimsel tutumlarını ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını nasıl etkilediğinin araştırılması ülkemizdeki fen eğitiminin kalitesini izlemek ve karşılaştırmak açısından önem taşımaktadır.

Çalışmanın amacı yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde BSB'leri vurgulayarak gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutumları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine etkisini incelemektir.

2. YÖNTEM

Çalışma eşitlenmemiş kontrol gruplu öntest-sontest karşılaştırma desenine göre (Fraenkel ve Wallen, 2009) tasarlanmış olup nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma deseninin zayıflığını azaltmak amacıyla, katılımcıların öntest puan farklılıklarından kaynaklanabilecek tehditlere yönelik kovaryans analizi yapılmıştır. Detaylar veri analizi bölümünde sunulmaktadır.

2.1. Çalışma grubu

Çalışma grubunu 2009-2010 eğitim öğretim yılında Kırklareli ili, Lüleburgaz İlçesinde öğrenim görmekte olan toplam 43 (deney grubu n= 23, kontrol grubu n=20) yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel veri toplama araçları olarak bilimsel tutum (BT) ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon (FÖYM) ölçekleri kullanılmıştır: BT ölçeğinin orijinali Moore ve Foy (1997) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe'ye uyarlama çalışması Demirbaş ve Yağbasan (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı Demirbaş tarafından 0.76, bu çalışmada ise 0.82 olarak bulunmuştur. Toplam 40 maddeden oluşan, 5'li likert tipinde olan BT ölçeği 6 alt faktör içermektedir: Bilimsel Kanunlar ve Teorilerin Yapısı; Fen Bilimlerinin Yapısı ve Olaylara Yaklaşma Biçimi; Bilimsel Davranışı Sergileme; Fen Bilimlerinin Yapısı ve Amacı; Fen Bilimlerinin Toplumdaki Yeri ve Önemi; ve Bilimsel Çalışmaları Yapmadaki İsteklilik. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 200, minimum puan ise 40' tır. FÖYM ölçeği ise Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilmiş olup cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.80 ve bu çalışmanın örnekleme için de 0.80 olarak bulunmuştur. Toplam 23 maddeden oluşan ve 5'li likert tipinde olan FÖYM ölçeği 5 alt faktör içermektedir: Araştırma Yapmaya Yönelik Motivasyon; Performansa Yönelik Motivasyon; İletişime Yönelik Motivasyon; İşbirlikli Çalışmaya Yönelik Motivasyon ve Katılıma Yönelik Motivasyon. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 115, minimum puan 23'tür.

Çalışmanın nitel veri toplama aracı olarak, nicel veri toplama araçlarında yer alan maddelerden yararlanılarak hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, deney grubu öğrencilerinin 2009-2010 öğretim yılı I. dönemine ait fen ve teknoloji dersi akademik başarılarına göre, tabakalı örnekleme modeli (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılarak seçilen 6 öğrencinin katılımı ile bire bir ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme formundaki 9 soru ile öğrencilerin bilimsel tutumları, 8 soru ile de fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerindeki

değişimin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler, deney grubuna ilişkin nicel verilerin analizinden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

2.3. Araştırmanın Uygulanması

Bu çalışma 2009-2010 öğretim yılının ikinci döneminde, toplam 18 hafta ve haftada dört saat olmak üzere toplam 72 ders saati süresince yürütülmüştür. 7. sınıf fen ve teknoloji dersi II. dönemi “*maddenin yapısı ve özellikleri*”, “*ışık*” ve “*insan ve çevre*” ünitelerini içermektedir. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubunda yönetsel farklılık olmakla birlikte konu içeriği ve sıralaması açısından MEB tarafından kullanılması önerilmiş olan ilköğretim 7.sınıf fen ve teknoloji dersi kitabı takip edilmiştir. Kontrol grubunda derslerin öğretmen klavuz kitabında (Güneş, 2008) önerildiği gibi olağan şekliyle devam etmesi ve ünitelere ait aynı etkinliklerin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Kontrol grubunda sadece nicel veri toplama araçları kullanılmış, bunun dışında grup üzerinde herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney grubundaki derslerde:

1) Öğretmen-merkezli ya da öğrenci-merkezli öğretimin derecesine bağlı olarak; yapılandırılmış, rehberli ve açık sorgulayıcı-araştırma yöntemlerine benzer olarak kapalı uçludan açık uçluya kadar değişen deneysel etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Kapalı uçlu etkinlikler öğretmen-merkezli olup, öğrenciler öğretmenin verdiği araştırma sorusunu yine öğretmenin verdiği çözüm yolunu ve gerekli araç-gereçleri kullanarak gerçekleştirirler. Yarı uçlu etkinliklerde öğrenciler öğretmenin sunduğu araştırma sorusuna kendileri çözüm bulmaya çalışabilir, değişken temelli araştırmalarda değişkenleri belirleyebilir, gerekli araç-gereçleri kendileri seçebilir, verilerini kaydetmek için tablo(lar) hazırlayabilir, grafik(ler) çizebilir ya da öğretmen ve öğrenci-merkezliliğin derecesine bağlı olarak bunlardan bazılarını gerçekleştirebilirler. Açık uçlu etkinlikler ise öğrenci merkezli olup, araştırma sorusu ve çözüm yollarının öğrenci tarafından keşfedildiği öğrenme ortamları sunar.

2) Konu ile ilgili içerik bilgilerine bilimsel süreç bilgileri de entegre edilmiştir.

3) BSB’ler amaçlı bir şekilde vurgulanmış ve bu becerilerin kullanımına ve geliştirilmesine rehberlik edilmiştir.

4) Veri toplamak için deney raporları ve çalışma yaprakları kullanılmıştır.

Etkinliklerde hedeflenen BSB’lere vurgular yaparken *Introductory Science Skills* (Gabel, 1993) ve *Learning and Assessing Science Process Skills* (Rezba, Sprague, Fiel, Funk, Okey ve Jaus, 1995) kitapları kaynak olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin kendi BSB düzeylerinin farkına varmalarını sağlamak ve geliştirmek için ders kitabındaki etkinliklere ilişkin olarak bir seri çalışma yaprakları hazırlanmış ve bunlar deney grubuna öğretimsel rehber olarak verilmiştir. Deney grubu öğrencileri hem kendi gruplarında hem de bazen çalışma yapraklarının ve/veya deney raporlarının hazırlanmasında bireysel olarak da çalışmışlardır. Deney grubu öğrencilerine uygulanan her bir etkinlik için çalışma yaprakları ve/veya deney raporlarına ilişkin

dönütler verilerek fenin hem içerik hem de süreç bilgi ve becerileriyle ilişkiler kurmalarına rehberlik edilmiştir.

Çalışmanın *maddenin yapısı ve özellikleri ünitesine* ilişkin bölümü 3 aşama halinde gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, açık uçlu bir etkinliğin uygulanmasından önce özellikle temel süreç becerilerine odaklanılmış etkinlikler gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada, temel süreç becerileri ile birlikte bütünleştirilmiş süreç becerilerinin de kullanılmasını gerektiren etkinliklere geçiş yapılmıştır. Bu bölümde başlangıç olarak, çalışmaya konu olan BSB'ler Germann ve Aram (1996) tarafından kullanılan *bilimsel süreç becerileriyle ilgili bir alternatif değerlendirme (AASPS)* yönteminden uyarlanarak basamak basamak geliştirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra öğrencilere sınıf dışında gerçekleştirecekleri açık uçlu bir etkinlik ödev olarak verilmiştir. Üçüncü aşamada, öğretimsel rehberlik verilerek açık uçlu etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın *ışık ünitesi* ile ilgili bölümü Aktamış'ın (2007) çalışmasında görüldüğü gibi, sırasıyla önce kapalı uçlu olarak hazırlanan etkinlikler, sonra süreç içerisinde BSB'lere daha fazla vurgu yapacak şekilde açıklık dereceleri birbirinden farklı yarı açık uçlu etkinlikler ve en son olarak da açık uçlu etkinliklerle gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın *insan ve çevre ünitesi* ile ilgili bölümünde de bazı etkinlikler öğrencilerin BSB'lerini ne derece kullanıp kullanmadığını görebilmek amacıyla projeye dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde özellikle öğrencilerden posterler ve PowerPoint sunumlar hazırlamaları istenerek bilimsel iletişim kurma becerileri üzerine odaklanılmıştır.

Çalışma boyunca deney grubunda gerçekleştirilen etkinliklerden kapalı, yarı açık ve açık uçlu etkinlikleri temsilen bazı örnekler, bu etkinliklerde hedeflenen BSB'ler ve uygulama biçimleri çalışmadaki uygulama sırasına göre Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. *Deney Grubunda Gerçekleştirilen Bazı Etkinlikler, Hedeflenen BSB'ler ve Etkinliğin Uygulanış Biçimi*

Etkinlik	AS	H	BD	BszD	KD	M	VT	Y	Uygulama
Çözünme ne zaman hızlanıyor?	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	Açık uçlu
Yansıma-soğurulma-sıcaklık ilişkisi	ÖmV	ÖmV	ÖmV	ÖmV	ÖmV	ÖmV	ÖmV	ÖmV	Kapalı uçlu
Hipotezi test edelim!	ÖmV	ÖmV	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	Yarı açık uçlu
Asit yağmurları	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	ÖcK	Açık uçlu

Tabloda kullanılan kısaltmalar aşağıda verilmektedir:

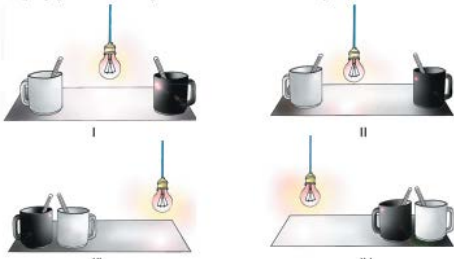
ÖmV: Öğretmen tarafından verildi; ÖcK: Öğrenci tarafından keşfedildi; AS: Araştırma Sorusu; H: Hipotez; BD: Bağımlı Değişken; BszD: Bağımsız Değişken; KD: Kontrollü Değişken; M: Materyal; VT: Veri Tablosu; Y: Yöntem

Deney grubunda gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaya ilişkin bir örnek aşağıda sunulmaktadır:

Konu: Işığın soğurulması
Kazanımlar: Koyu renkli cisimlerin ışığı, açık renkli cisimlere göre daha çok soğurduğunu keşfeder (BSB-2, 6).
BSB-2: Bir cismin şekil, renk, büyüklük ve yüzey özellikleri gibi duysal özelliklerini belirler.
BSB-6: Gözlemlere dayanarak bir veya birden fazla özelliğe göre karşılaştırmalar yapar.

Etkinlik 7: Hipotezi Test Edelim

Burak, "Koyu renkli cisimler ışığı, açık renkli cisimlere göre daha iyi soğurur." hipotezini test etmek için bir deney düzenledi. Bunun için en uygun deney düzeni aşağıdakilerden hangisidir? Cevabınızın sebebini açıklayınız.




I II
III IV

Not: Etkinlik 7. sınıf fen ve teknoloji öğretmen kılavuz kitabından alınmıştır (Güneş, 2008: 198)

Yukarıdaki etkinlik kontrol grubu için aynen uygulanırken, deney grubu için daha fazla bilimsel süreç becerisinin kazandırılmasına fırsat yaratmak için aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenerek gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Adı: Hipotezi test Edelim
Problem: Koyu renkli cisimler mi açık renkli cisimler mi ışığı daha iyi soğurur?
Burak, "Koyu renkli cisimler ışığı, açık renkli cisimlere göre daha iyi soğurur" hipotezini test etmek için deney tasarlamak istiyor. Aynı hipotezi test etmek için siz nasıl bir deney tasarlayabilirsiniz?
Bağımsız Değişken Nedir?
.....
Bağımlı Değişken Nedir?
.....
Kontrol Edilen Değişkenler Nelerdir?
.....
Kullanılan Araç Gereçler Nelerdir?
.....
Deneyin Yapılışını Yazınız.
.....

Etkinlik Adı: Düzeneğe Bak – Değişkeni Bul
Burak, “*koyu renkli cisimler ışığı, açık renkli cisimlere göre daha iyi soğurur*” hipotezini test etmek için aşağıdaki deney düzeneğini kurmuştur.



Şekli inceleyerek sizin tasarladığınız deney ile karşılaştırınız.
.....
.....

Burak’ın deneyi için aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Bağımlı Değişken nedir?
- Bağımsız Değişken nedir?
- Kontrol Altına Alınan Değişkenler nelerdir?

Bu çalışma ünitelerle ilgili içerik bilgisinden ayrı olarak BSB’lerin öğretilmesine ve kullanılmasına dayanmamaktadır. Bu çalışmada 7. sınıf fen ve teknoloji öğretmen klavuz kitabında yer alan BSB’lerle ilgili kazanımlara vurgular yaparak öğrencilerin fenle ilgili anlayış ve içerik bilgisiyyle birlikte bilimsel süreçlere ilişkin bilgi ve becerilerin de gerekli olduğunun farkına varmaları amaçlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen tüm nicel verilerin istatistiksel analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizi için, öncelikle, çalışma grubunun belirlenen değişkenler açısından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla, öntest ve sontest olarak verilen BT ve FÖYM ölçekleri öntest sonuçları dikkate alınarak bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Öntest puanları arasında farklılığın olması durumunda kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. ANCOVA, bir araştırmada test edilen bağımsız değişkenin dışında, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak adlandırılan bir başka değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayan bir analiz tekniğidir. Öncelikle, ANCOVA için gerekli varsayımlar (puanların dağılımının normalliği, varyans dağılımlarının ve gruplar-ıçi regresyon eğimlerinin homojenliği) (Büyüköztürk, 2014) test edilmiş ve elde edilen veriler ANCOVA’nın uygun olduğunu göstermiştir. Öntest puanları ortak değişken (kovaryant) olarak tanımlanmış ve öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için ANCOVA kullanılmıştır. Elde edilen veriler 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Çalışmanın nitel boyutu için nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılmış ve elde edilen bulgular araştırmanın nicel boyutuna ışık tutması açısından değerlendirilmiştir. Öncelikle, yapılan bire bir ve yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler videoya kaydedilmiş ve birebir transkript edilip yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Öğrencilerin görüşme metinlerinden her biri ikişer adet çoğaltılmış ve çalışmanın yazarları tarafından önce birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Bu birinci değerlendirmeden sonra veriler araştırmacılar tarafından birlikte okunarak ortak karara göre kesin değerlendirilme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için de HyperRESEARCH programı kullanılmıştır. Ayrıca verilerden yapılan doğrudan alıntılarla ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.

3. BULGULAR

Toplanan veriler uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

3.1. BSB'leri Vurgulayan Öğretimsel Uygulamaların Öğrencilerinin Bilimsel Tutumları Üzerine Etkisi

3.1.1. BT ölçeğinden elde edilen veriler: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test BT puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için öncelikle, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BT ölçeğinden elde ettikleri öntest puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının BT Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney	23	136.652	16.207			
Kontrol	20	149.550	15.291	41	2.672	0.011*

*p<0.05

Çalışma gruplarının öntest puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin BT ölçeğinden almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($t_{(41)} = 2.672$; $p < 0.05$) görülmektedir. Bu nedenle kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Öncelikle Shapiro-Wilk testi ile betimsel istatistik değerleriyle normallik varsayımı, Levene homojenlik testi ile varyansların homojenliği varsayımı ve gruplar-İçerisi regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımını test edilmiş ve elde edilen verilere göre ANCOVA uygulanmasının doğruluğuna karar verilmiştir. BSB'leri vurgulayan öğretimsel uygulamaların öğrencilerin bilimsel tutumları üzerine etkisini incelemek amacıyla öntest puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için ANCOVA uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş BT Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalaması	F	p
BT Öntest	3094.398	1	3094.398	28.704	0.000
Grup	367.319	1	367.319	3.407	0.042*
Hata	4312.222	40	107.806		
Toplam (düzeltilmiş)	9340.605	42			

*p<0.05

ANCOVA sonuçlarına göre, grupların öntest puanlarına göre düzeltilmiş BT sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$F(1,40)=3.407$, $p<0.05$] görülmektedir.

3.1.2. *Bilimsel tutum ile ilgili nitel verilerin analizine ilişkin veriler:* Deney grubundan 6 öğrenci ile ön ve son görüşme şeklinde yürütülen yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla bilimsel tutum düzeylerindeki değişimi değerlendirebilmek için elde edilen veriler belirlenen kodlara göre aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarına İlişkin Veriler

Bilimsel tutumla ilgili bazı görüşler	Frekans	
	Ön-görüşme	Son-görüşme
Bilim insanı olmak isteme	3	3
Güncel fen konularını takip etmesi	2	4
Fen ve teknoloji derslerinin onda bilimsel çalışmalar yapma isteği oluşturması	1	3
Bilimsel araştırma yapmaktan keyif alma	3	4
Bilimsel iletişim konusunda bilgili olma	6	6
Bilim insanları gerektiğinde fikirlerini değiştirir diye düşünme	4	6
Bilimsel çalışmaların toplumsal faydaları olabildiğini düşünme	6	5
İlgi ve isteği olan herkes fen bilimlerini anlayabilir diye düşünme	6	5

Tablo 4 incelendiğinde, uygulama öncesi ve uygulama sonrasında tüm öğrenciler, *bilimsel iletişim konusunda bilgili olması, güncel fen konularını takip etmesi, fen derslerinin onda bilimsel çalışmalar yapma isteği oluşturması, bilimsel araştırma yapmaktan keyif alma ve bilim insanları gerektiğinde fikirlerini değiştirir* diye düşünme şeklinde olumlu tutum geliştiren öğrenci sayılarında artış görülmektedir. *Bilimsel çalışmaların toplumsal faydaları olabildiği ve ilgi ve isteği olan herkes fen bilimlerini anlayabilir* diye düşünenlerin sayısında ise azalma görülmektedir.

Yukarıda açıklanan durumları destekleyen öğrenci ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 5. Öğrencilerin Görüşme Sorularına Verdikleri Cevaplardan Örnekler

Ön-görüşme	Son-görüşme
A: Fen dersleri sende bilim insanı olma isteği oluşturuyor mu? Önceden böyle bir isteğin var mıydı?	
Ö5: Yok, oluşturmuyor	Ö5: Bence oluşturuyor. Öğretmenim daha önce böyle bir isteğim yoktu, ama Fen derslerine girdikten sonra böyle bir fikir oluşabilir.
	A: Peki fen derslerinde neler oldu? Neden böyle fikrin değişti?
	Ö5: Öğretmenim siz bizi gruplara ayırdınız. Ondan sonra çok eğlenceli çalışmalar yapmaya başladık. bu çalışmaları yapmadan önce biraz sıkıcı olabiliyordu, ama şimdi daha eğlenceli, daha iyi oluyor.
A: Bilimsel gelişmeleri takip ediyor musun?	
Ö3: Pek değil, ama gördüğümde ilgimi çekiyor o zaman.	Ö3: Bilim çocuk dergisini takip ediyorum. Gazetelerdeki bilimsel haberler ilgimi çekiyor. Gazetenin spor, TV,

A: İzlediğin bilimsel yayınlar var mı? magazin ve bilim eklerinden ilk önce bilim ekine bakarım. Sürekli takip ettiğin?

Ö3: Hayır.

A: Bir gazeteyi açtın diyelim. Oradaki bilimsel haberler ilgini çekiyor mu? Onları okuyup öğrenmek istiyor musun?

Ö3: İstiyorum öğretmenim.

A: Diyelim ki bir gazetenin dört tane de eki var. Spor eki, televizyon eki, magazin eki ve bir diğeri de bilim eki. İlk önce hangisini alırdın?

Ö3: Magazini alırdım öğretmenim.

A: İkinci sırada?

Ö3: Bilim ekini alırdım.

A: Bilimsel araştırma yapmaktan keyif alır mısın?

Ö3: Alırım. Yani o kadar çok değil ama. Ö3: Alırım. Çünkü böyle yeni yeni şeyler bilmek hoşuma gidiyor. Öğreniyorum.

A: Bilim insanları fikirlerini değiştirirler mi? Yoksa hep aynı şeyi mi savunurlar?

Ö5: Hep aynı şeyi savunurlar. Ö5: Onunki en iyi, daha doğru değilse değiştirilebilir.

Not: (A: Araştırmacı; Ö: Öğrenci No)

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin ışığında BSB'leri vurgulayarak gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaların öğrencilerin olumlu bilimsel tutum geliştirmelerinde etkili olduğu ileri sürülebilir.

3.2. BSB'leri Vurgulayan Öğretimsel Uygulamaların Öğrencilerin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerine Etkisi

3.2.1. FÖYM ölçeğinden elde edilen veriler: Öncelikle, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin FÖYM ölçeğinden elde ettikleri öntest puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının FÖYM Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Deney	23	84.347	13.660	41	-3.459	0.001*
Kontrol	20	96.500	8.300			

*p<0.05

Çalışma gruplarının öntest puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin FÖYM ölçeğinden almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($t_{(41)} = -3.459$; $p < 0.05$) görülmektedir. Bu nedenle kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Öncelikle Shapiro-Wilk testi ile betimsel istatistik

değerleriyle normallik varsayımı, Levene homojenlik testi ile varyansların homojenliği varsayımı ve gruplar-ıç i regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımını test edilmiş ve elde edilen verilere göre ANCOVA uygulanmasının doğruluğ una karar verilmiştir. BSB'leri vurgulayan öğretimsel uygulamaların öğrencilerin bilimsel tutumları üzerine etkisini incelemek amacıyla öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığ ını test etmek için ANCOVA uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş FÖYM Sontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalaması	F	p
BT Öntest	153.476	1	153.476	2.739	0.106
Grup	179.036	1	179.036	3.195	0.041*
Hata	2241.394	40	56.035		
Toplam (düzeltilmiş)	2874.465	42			

*p<0.05

Tablo 7'ye göre, grupların öntest puanlarına göre düzeltilmiş FÖYM sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğ u [F(1,40)=3.195, p<0.05] görülmektedir.

3.2.1. *Fen öğrenmeye yönelik motivasyon için nitel verilerin analizine ilişkin veriler:* Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerindeki değ işimi incelemek için elde edilen veriler belirlenen kodlara göre aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Durumlarına İlişkin Veriler

Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Frekans	
	Ön-görüşme	Son-görüşme
Okul dış ı fen konularıyla ilgili olma	2	5
Ekip çalışmasını sevme	5	6
Sabit fikirli olmama	5	6
Fen dersinde en yüksek notu almak isteme	6	6
Ders saatlerinin arttırılmasını isteme	3	5
Fen dersinin en sevdiğ i ders olması	2	6
Çabalarının öğretmen tarafından takdir edilmesini isteme	4	5

Tablo 8 incelendiğ inde, *fen dersinde en yüksek notu almak isteme*, uygulama öncesi ve sonrasında tüm öğrencilerin tercih ettiğ i bir durumdur. Bunun dışında kalan fen öğrenmeye yönelik motivasyon durumlarının tümünde (*okul dış ı fen konularıyla ilgili olma*, *ekip çalışmasını sevme*, *sabit fikirli olmama*, *ders saatlerinin arttırılmasını isteme*, *fen dersinin en sevdiğ i ders olması* ve *çabalarının öğretmen tarafından takdir edilmesini isteme*) uygulama sonrasında görülme sıklığında artış göze çarpmaktadır.

Yukarıda açıklanan durumları destekleyen öğrenci ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 9. Öğrencilerin Görüşme Sorularına Verdikleri Cevaplardan Örnekler

Ön-görüşme	Son-görüşme
<i>A: Okulda, derslerde öğretilmeyen fen konularını da öğrenmek istiyor musun? Fen dersi dışında örneğin evde, fenle ilgili çalışmalar, deney ya da bu konuda kitap-dergi okuyor musun, film izliyor musun?</i>	
<i>Ö3: İstiyorum. Ama ders dışında bunun için herhangi bir şey yapmıyorum.</i>	<i>Ö3: İsterim. Çünkü ilgi çekici olabilir. Dergilerde falan bazen gördüğüm zaman okuyorum. İlgimi çekiyor bazen. Öğretmenim bilim çocukta mesela. Hani her hafta bakıyoruz onlara (sınıf olarak bilim çocuk dergisine abone olunmuştur). Orda da görüyorum, okuyorum onları.</i>
<i>A: Son zamanlarda fenle ilgili neler duydu?</i>	
<i>Ö3: Aklına bir şey gelmiyor öğretmenim.</i>	
<i>A: Fen derslerinde arkadaşlarıyla grup çalışması yapmayı sever misin?</i>	
<i>Ö1: Hayır pek sevmem. Tek başıma çalışmayı tercih ederim. Çünkü onlarla beraber olduğum zaman, bir yanlışları olduğu zaman, çok fazla kızıyorum. Onlara da belli edemiyorum. Ama kendim yanlış yaptığım zaman, kendime kızdığım için sorun olmuyor.</i>	<i>Ö1: Aslında iyi bir şey. Herkesin fikrini alıyorsunuz.</i>
<i>A: Fen ders saatlerinin arttırılmasını ister miydin?</i>	
<i>Ö2: İsterdim ama başka sevdiğim dersler de var, bence yeterli şu anda. Ama fen derslerinde daha çok etkinlik yapsaydık, yapıyoruz zaten de, daha fazla yapsaydık, daha çok isterdim.</i>	<i>Ö2: İsterdim. Son zamanlarda yaptığımız etkinlikler olsun, fen dersinin konuları olsun daha zevkli olmaya başladı zaten. O yüzden daha arttırılmasını isterim.</i>
<i>A: En sevdiğin dersleri düşündüğünde fen dersi kaçınıcı sırada?</i>	
<i>Ö6: Beşinci.</i>	<i>Ö6: Hocam bir.</i>
<i>A: Benim, fen derslerinde gösterdiğin çabayı fark edip, seni takdir etmemi istiyor musun?</i>	
<i>Ö5: Çok değil, hayır.</i>	<i>Ö5: Evet. Bazen de istiyorum. Mesela, bir soru sorduğunuzda ilk ben bulduğumda takdir etmenizi isterim.</i>

FÖYM ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda, grupların öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ilişkin anlamlı farklılığa (Tablo 7'e bakınız) ve Tablo 8-9'daki bire bir yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayanarak BSB'lerin vurgulanarak gerçekleştirildiği öğretimsel uygulamaların deney grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma BSB'leri uygulayarak gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel tutumları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma boyunca, deney grubunun "maddenin yapısı ve özellikleri", "ışık" ve "insan ve çevre" üniteleriyle ilgili olarak içerik kazanımlarının yanı sıra kapalı uçludan açıklık

dereceleri farklı yarı açık ve açık uçlu etkinlikler aracılığıyla planlı olarak BSB'lere dikkat çekilmiştir.

4.1. BSB'leri Vurgulayan Öğretimsel Uygulamaların Öğrencilerin Bilimsel Tutumları Üzerine Etkisi

BT ölçeğinden elde edilen verilere göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları kontrol altına alındıktan sonra, son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, BT puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Deney grubundan oluşan 6 öğrenciden elde edilen nitel verilerin analiz sonuçları da hedeflenen BSB'lerin planlı olarak vurgulanmasıyla yürütülen öğretimsel uygulamaların deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutumları üzerine pozitif etkisinin olduğunu desteklemektedir. Tablo 3'te uygulama sonrasında *güncel fen konularını takip etme, fen derslerinin onda bilimsel çalışmalar yapma isteği oluşturması, bilimsel araştırma yapmaktan keyif alma* şeklinde olumlu tutum geliştiren öğrenci sayılarında artış olduğu görülmektedir. *Bilimsel çalışmaların toplumsal faydaları olabildiğini* düşünenlerin sayısındaki azalmanın nedeninin, çalışma süreci içerisindeki *bilimsel çalışmalar mutlaka toplumsal fayda sağlamak için mi yürütülür?* tartışması sonrasındaki değişim sonucu olabileceği düşünülmektedir. *İlgi ve isteği olan herkes fen bilimlerini anlayabilir* şeklinde düşünenlerin sayısındaki azalmaya ise; çalışma süresince derslerin BSB'lere vurgu yapılarak yürütülmesinin normal ders akışına göre daha zorlu bir süreç olması ve özellikle açık uçlu etkinlikler nedeni ile öğrencilerin zaman zaman yaşamış oldukları cesaret kırıklıkları ve/veya kendilerine güvensizlik duygularının neden olmuş olabileceği ileri sürülebilir. Brickman, Gormally, Armstrong ve Hallar (2009) da benzer şekilde süreç becerilerinin kullanımını gerektiren sorgulayıcı etkinliklere karşı öğrencilerin direnç gösterdikleri ve cesaretlerinin kırıldığını rapor etmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar Aruna ve Sumi (2010) tarafından elde edilen sonuçlar ile paralellik gösterirken, Duran (2008) ve Bahadır (2007) tarafından elde edilen sonuçlarla örtüşmemektedir. Duran (2008), ilköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde BSB'lere dayalı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin bilime karşı tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişim olmamasına karşın, elde edilen nitel verilere göre bilime karşı olumsuz yargılarının uygulama sonucunda belirgin şekilde azaldığını rapor etmiştir. Bahadır (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, bilimsel yöntemle dayalı ilköğretim fen eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun bilimsel yöntem sürecine dayalı fen eğitimini sevmelerine, fen derslerini bu yöntemle daha kolay anladıklarını ve dersi hep bu yöntemle işlemek istediklerini belirtmelerine karşın fen dersine yönelik tutumlarını değiştirmediklerini tespit edilmiştir. Öğrenciler veri analizi ve bilimsel iletişim kurma ile ilgili olarak çok az deneyime sahiptirler. Böyle konularla daha önce karşılaşmama, kendilerine takım arkadaşı bulamama öğrencilerin algılarını olumsuz etkileyen kritik faktörlerdir (Moss, Abrams ve Kull, 1998). Bu çalışmada, öğrencilerin etkinliklere aktif katılımını, bilimsel iletişimi ve ekip

çalışmasını destekleyici önlemler alınmıştır. Görüşmelerin ve sınıf içinde derslerin doğal işlenişi sırasında yapılan video kayıtların transkripti sonucu elde edilen yazılı metinlerin nitel analizi sonucunda görüşme yapılan tüm öğrencilerin *bilimsel iletişim konusunda bilgili olduğu, ekip çalışmasının önemini bilme* ile ilgili görüşlerin geliştiği görülmüştür. Örneğin araştırmacı tarafından yöneltilen *arkadaşlarıyla grup çalışması yapmayı sever misin?* sorusuna 3 no'lu öğrenci, *“seviyorum çünkü eğlenceli oluyor. Hani derste bazı etkinlikler yapıyoruz, çok eğlenceli oluyor”* ve 5 no'lu öğrenci de *“evet severim çünkü çok paylaşım oluyor.herkesin fikri ortaya konuluyor”* şeklinde cevap vermiştir. Toplis'e göre (2011), 11-14 yaşları arasındaki zorunlu öğretim sürecinde olan öğrencilerde, fen bilimine karşı tutumda bir düşüş görülmektedir. Fen öğrenme ve öğretimi konusunda öğrencilerin görüşleri hakkında yapılan çalışmalar, öğrencilerin fen biliminin dünyadaki önemini görmelerine karşın, fen çalışmaya karşı negatif bir tutuma sahip olabildiğini belirtmektedir. Çalışmalarda, öğrencilerin fen öğrenmeleriyle ilgili bazı yönleri sevmemelerine karşın, fen derslerinin daha eğlenceli ve interaktif bir şekilde yürütüldüğünde de olumlu etkileri üzerine bulgular görülmektedir. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik daha olumlu bir tutum geliştirebilmeleri için, bilimsel kavram ve ilkeleri kavratmakta öğrenciye verilen bilimsel içeriğin yanı sıra süreç de önemli bir yere sahiptir (Adesoji, 2008). Başarılı bir fen öğretimi, öğrencilere sınıfta ve yaşamları boyunca yardım edecek olan feni öğrenmelerini teşvik edecek stratejileri içermek zorundadır (Butler, 2009).

Çalışmadan elde edilen verilere dayanarak, hedeflenen BSB'lerin planlı olarak vurgulanmasıyla gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaların deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutumları üzerine olumlu etkisi olduğu ileri sürülebilir.

4.2. BSB'leri Vurgulayan Öğretimsel Uygulamaların Öğrencilerin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerine Etkisi

Hedeflenen BSB'leri vurgulayarak öğretimsel uygulamaların gerçekleştirildiği deney grubu ile olağan ders sürecinin devamının sağlandığı kontrol grubu arasında, öğrencilerin öntest puanları kontrol altına alındıktan sonra, sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile ilgili nitel veriler de, nicel verileri desteklemektedir. *Fen dersinde en yüksek notu almak isteme*, uygulama öncesi ve sonrasında tüm öğrencilerin tercih ettiği bir durumdur. Bunun dışında kalan fen öğrenmeye yönelik yüksek motivasyon durumlarının tümünde (*okul dışı fen konularıyla ilgili olma, ekip çalışmasını sevme, sabit fikirli olmama, ders saatlerinin arttırılmasını isteme, fenin en sevdiği ders olması ve çabalarının öğretmen tarafından takdir edilmesini isteme*) uygulama sonrasında görülme sıklığında artış göze çarpmaktadır (bakınız Tablo 8). Örneğin; araştırmacının yönelttiği *fen dersi saatlerinin arttırılmasını ister miydin?* sorusuna, 2 no'lu öğrencinin cevabı *“evet isterdim.... son zamanlarda yaptığımız etkinlikler olsun, fen dersinin konuları olsun daha zevkli olmaya başladı. ...o yüzden arttırılmasını isterim”* şeklindedir. *Okul dışında fenle ilgili çalışmalar yapıyor musun?*

sorusuna 1 no'lu öğrenci “*bilim çocuk dergilerini okuyorum... fenle ilgili teknolojik gelişmeleri, haberleri, bilimsel deneyleri hep okuyorum. evde kendi kendime deney yapmayı seviyorum...hoşuma gidiyor*” şeklinde cevap vermiştir. BSB’lerin planlı bir şekilde vurgulanmasıyla gerçekleştirilen öğretimsel uygulamalar ile öğrenciler yapılandırmacı öğrenme ortamında çalıştıkları için, çalışmanın verileri öğrenme yönteminin fen öğrenmeye yönelik motivasyon üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Demir, Öztürk ve Dökme (2012) ve Turner ve Patrick (2008) öğretmenin öğrenciyi takdir etmesinin, onurlandırmasının ve öğrencileri takip etmesi gibi özelliklerin öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları için önemli olduğunu belirtmektedirler. Tuan vd.’ye (2005) göre öğrencilerin öğrenmeye ya da verilen görevlere verdikleri önem, öğrenme amaçları, öğrenme stratejileri ve öğrenme ortamı onların fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını oluşturan önemli motivasyonel etmenlerdir. Çalışmanın sonuçları öğrencileri öğrenme ortamı içerisinde bir bilim insanının kendi sorularına cevap bulmak için nasıl çalıştığını keşfetmelerine fırsatlar yaratan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kullanılması ile öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığını rapor eden çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Butler, 2009; Tseng, Tuan ve Chin, 2009).

Özet olarak, çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak, fenin içerik kazanımlarıyla paralel olarak bilimsel okuryazarlık ve sorgulayıcı-araştırma için gerekli olan temel öğelerden süreç becerilerine planlı bir şekilde vurgu yapılarak gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaların yer aldığı fen eğitiminin, öğrencilerin bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artmasında etkili olacağı ileri sürülebilir.

Teşekkür

Bu çalışma Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından (TÜBAP 2010/100) desteklenen çalışmanın bir bölümünü içermektedir.

KAYNAKÇA

Adesoji, F. A. ((2008). “Managing students’ attitude towards science through problem-solving instructional strategy”, *Anthropologist*, 10(1), 21-24.

Aktamış, H. (2007). *Fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin bilimsel yaratıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Turkey.

Aruna, P. K. and Sumi, V. S. (2010). “Process approach: Effect on attitude towards science and process skills in science”, *Journal of All India Association for Educational Research*, 22(1), 76-81.

Bahadır, H. (2007). *Bilimsel yöntem sürecine dayalı ilköğretim fen eğitiminin bilimsel süreç becerilerine, tutuma, başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Barmby, P., Kind, P.M. and Jones, K. (2008). Examining changing attitudes in secondary school science. *International Journal of Science Education*, 30(8), 1075–1093. DOI:10.1080/09500690701344966

Başdaş, E. (2007). *İlköğretim fen eğitiminde basit malzemelerle yapılan fen aktivitelerinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve motivasyona etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Bayır, E. (2008). *Fen müfredatındaki yeni yönelimler ışığında öğretmen eğitimi: sorgulayıcı–araştırma odaklı kimya öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Brickman, P., Gormally, C., Armstrong, N., and Hallar, B. (2009). Effects of inquiry-based learning on students’ science literacy skills and confidence. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2) (July) Available at: <http://www.georgiasouthern.edu/ijstol>

Butler, M.B. (2009). “Motivating Young Students to be Successful in Science: Keeping It Real, Relevant and Rigorous”. In *National Geographic Science: Best Practices and Research Base* (p.5-7). Hapton–Brown Publisher.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Genişletilmiş 20. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Bybee, R. and McCrae, B. (2011). “Scientific literacy and student attitudes: Perspectives from PISA 2006 science”. *International Journal of Science Education*, 33(1), 7-26.

Cavas, P. (2011). “Factors affecting the motivation of Turkish primary students for science learning”. *Science Education International*, 22(1), 31-42.

Çelik, K. ve Çavaş, B. (2012). “Canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin araştırmaya dayalı öğrenme yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin akademik

başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi”. *Ege Eğitim Dergisi* 13(2), 50–75.

Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). “Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması”. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.

Demir, R., Öztürk, N. ve Dökme, İ. (2012). “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 12, Sayı 23, 1-21.

Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). “İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki bilimsel tutumlarının belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler” *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli.

Dillon, J. and Osborne, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. A Report to the Nuffield Foundation. Retrieved from: http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/Sci_Ed_in_Europe_Report_Final.pdf

Duran, M. (2008). *Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilime karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. (7th ed.) New York: McGraw-Hill.

Gabel, D. L. (1993). *Introductory Science Skills*. Waveland Press. Inc. second edition, USA.

Germann, P.J and Aram, R.J. (1996). “Student performances on the science processes of recording data, analyzing data, drawing conclusions, and providing evidence”. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(7), 773-798.

Güneş, B. (Ed.). (2008). *İlkoğretim 7. sınıf fen ve teknoloji öğretmen klavuz kitabı*. MEB Devlet Kitapları 2. Baskı, impress, Ankara.

Häussler, P. and Hoffmann, L. (2000). A curricular frame for Physics education: Development, comparison with students’ interests, and impact on students’ achievement and self-concept. *Science Education*, 84, 689-705.

Jurisevic, M., Glazar, S. A., Vogrinc J. and Devetak, I. (2009). Intrinsic Motivation for Learning Science through the Educational Vertical in Slovenia.

<http://www.self.ox.ac.uk/documents/Jurisevicetal.pdf>

Keil, C., Haney, J. and Zoffel, J. (2009). “Improvements in Student Achievement and Science Process Skills Using Environmental Health Science Problem-Based Learning Curricula”. *Electronic Journal of Science Education*, 13(1), 1-18.

Koballa, T. and Glynn, S. (2007). "Attitudinal and motivational constructs in science learning". In S. Abell & N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 75–102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kula, Ş. G. (2009). *Araştırmaya dayalı fen öğrenmenin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, başarıları, kavram öğrenmeleri ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013. *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Moss, D. M., Abrams, E. D. and Kull, J. A. (1998). "Can we be scientists too? secondary students' perceptions of scientific research from a project-based classroom". *Journal of Science Education and Technology*, 7(2).

McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117-127.

National Research Council (NRC). (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. R.A. Duschl, H.A. Schweingruber, & A.W. Shouse, (Eds). Committee on Science Learning-Kindergarten through Eighth Grade, The National Academies Press. Retrieved 10/01/2010, from: <http://www.nap.edu/catalog/11625.html>

OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

Rezba, R. J., Sprague, C., Fiel, R. L, Funk, H. J., Okey, J. R. and Jaus, H. H. (1995). *Learning and Assessing Science Process Skills* (3 ed.). Kendal/Hunt Publishing Company, USA.

Serin, G. (2009). *Probleme dayalı öğrenme öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin fen başarısına, fene karşı tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Bölümü, Ankara.

Tseng, C. H., Tuan, H.L., and Chin, C. C. (2009). Investigating the influence of motivational factors on conceptual change in a digital learning context using the dual-situated learning model. *International Journal of Science Education*, 32(14), 1855-1875

Toblis, R. (2011). "Students' attitudes to science". *Education in Science*, 243, 22-23. ERIC Number:EJ935885

Tuan, H.L., Chin, C.C. and Sheh, S.H. (2005). "The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning". *International Journal of Science Education*, 27(6), 634-659.

Turner, J.C. and Patrick, H. (2008). “How Does Motivation Develop and Why Does It Change? Reframing Motivation Research”, *Educational Psychologist*, 43(3), 119–131. DOI:10.1080/00461520802178441

Turpin, T. (2004). “The effects of an integrated, activity-based science curriculum on student achievement, science process skills, and science attitudes”. *Electronic Journal of Literacy through Science*, Vol. 3.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı) Ankara, Seçkin Yayınları.

ÖĞRENCİ BİREYSEL SORUMLULUK ÖLÇEĞİ-10'UN TÜRKÇE FORMUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Uğur DOĞAN**

ÖZET

Araştırmanın amacı Singg ve Ader (2001) tarafından geliştirilen Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'un Türkçe uyarlama çalışmasını yapmaktır. Çalışma, 136'sı erkek, 108'i kadın 244 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu ölçeğin kabul edilebilir uyum indeksleri verdiği görülmüştür ($\chi^2=90,17$, $sd=35$, $\chi^2/sd=2.57$, $RMSEA=.081$, $GFI=.97$, $AGFI=.95$, $CFI=.84$, $IFI=.84$, $NNFI=.79$). Ölçeğin dilsel eşdeğerli için iki hafta ara ile yapılan çalışmada .86 gibi yüksek düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin uyum geçerliği için yapılan çalışmada, Öğrenci Sorumluluk Ölçeği ile arasında .40 ($p<.001$), İç-Denetimsel Sorumluluk, Dış-Denetimsel Sorumluluk Ölçeği ile arasında .56 ($p<.001$) düzeyinde bir ilişki olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışması için yapılan işlemde, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .63 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'un Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci bireysel sorumluluk ölçeği-10, geçerlik, güvenilirlik, doğrulayıcı faktör analizi.

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE TURKISH VERSION OF STUDENT PERSONAL RESPONSIBILITY SCALE-10

ABSTRACT

The aim of this study was to adapt the Student Personal Responsibility Scale-10 developed by Singg and Ader (2001) to Turkish. Sample of the study consisted of 244 university students of which 136 were male and 108 were female. Confirmatory factor analysis revealed acceptable fit for the one-dimensional model ($\chi^2=90,17$, $df=35$, $\chi^2/df=2.57$, $RMSEA=.081$, $GFI=.97$, $AGFI=.95$, $CFI=.84$, $IFI=.84$, $NNFI=.79$). Results of language equivalency studies conducted over a two week period revealed a high correlation between Turkish and English forms which was .86. Criteria reliability studies showed that the correlation with Student Responsibility Scale was .40 ($p<.001$), internally-externally controlled responsibility scale was .56 ($p<.001$). The internal consistency reliability coefficient of the scale was found to be .63. These results demonstrate that the Student Personal Responsibility Scale-10 is a valid and reliable instrument.

Keywords: Student personal responsibility scale-10, validity, reliability, confirmatory factor analysis.

* Bu çalışma; 4-7 Mayıs 2012 tarihleri arasında gerçekleşen "4. International Congress of Educational Research" kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, ugurdogn@gmail.com

Giriş

Sorumluluk kavramı daha çok ahlaki açıdan ele alınmasına rağmen son zamanlarda önemi git gide artan bir kavramdır. Bunun yanında sorumluluk kavramı sosyal sorumluluğu akla getirirken, akademisyenler için anılan akademik sorumluluk kavramı da çeşitlerin içerisinde sayılabilir. Sorumluluk kavramının ne olduğuna bakıldığında ilk başvuru kaynağı Türk Dil Kurumu (TDK)' olacaktır. TDK'ya göre sorumluluk kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Yabancı kaynaklar incelendiğinde; örneğin Cambridge sözlüğüne göre sorumluluk bireyin uğraşmak zorunda olduğu işi ya da görevi olarak tanımlanmaktadır (<http://dictionary.cambridge.org>). Bir diğer İngilizce sözlüğü olan oxford sözlüğünde sorumluluk bir görev veya durumdaki görev ile uğraşmak ya da birisinin üzerinde kontrol kurmak olarak tanımlanmaktadır (<http://www.oxforddictionaries.com>). Lickona (1991)'a göre sorumluluk kendisi ve diğerleri ile ilgilenmek, yükümlülüklerimizi yerine getirme, topluma katılma, acı ile mücadele etme ve daha iyi bir dünya inşa etme olarak tanımlanmaktadır. Ryan ve Bohlin (1999) ise sorumluluğu görevlerimizi yapma konusundaki alışkanlıklarımız ile kararlarımızın ve hatalarımızın sonuçları ile yaşamak olarak tanımlamaktadır. Schessler (2011) bireyin görevini yapması ve eylemlerinin hesabını verebilme olarak ele almaktadır. Gough, McClosky ve Meehl (1952)'e göre ise sorumluluk sahibi bireyler kendi davranışlarının sonuçlarını kabul etmek için isteklilik gösterirler, güven telkin ederler, mensup oldukları gruba karşı yükümlülük ve bağlılık duygusu sergilerler. Bir diğer tanıma göre ise, sorumluluk öznel kritik sonuçlara neden ya da bunlara engel teşkil eden asıl güce sahip olma inancıdır. Bu sonuçlar somut (örn. araba kazası) ya da ahlaki (bu tür kabul edilemez düşüncelere sahip olmam benim kötü birisi olduğumu gösterir) olabilir (Rhéaume, Ladouceur, Freeston, & Letarte, 1995).

Toedter (1981) kişisel olarak sorumluluğu, bireyin kendisini yaşamının kaynağı ya da yazarı olarak görme yeteneği: sürekli olarak hayatını şekillendiren seçimler yapan kişi olarak tanımlar. Bu bireyler yaptıkları seçimlerdeki rollerinin farkında olan bireylerdir. Kişisel sorumluluk kavramını tanımlamak gerekir ise kişisel sorumluluğu hangi alanda aldığımız önemli hale gelmektedir. Eğer kişisel sorumluluğu sağlık alanında ele alırsak, sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemek (egzersizler yapmak, kiloya dikkat etmek ve sigara içmemek gibi) ve iyi bir hasta olmaktır (kontrollere gelmek, hekimin tavsiyelerine uymak ve hastanenin acilini sadece acil durumlar için kullanmak) (Steinbrook, 2006). Eğer kişisel sorumluluk kavramına eğitsel açıdan bakmamız gerekirse; devam ettiği okuldaki derslerine ve mensubu olduğu okula karşı davranışlarının farkına vararak seçimler yapma, yaptığı seçimlerin sonuçlarını üstlenmek, bu seçimlerin sonucunda ortaya çıkan kendisine ait yükümlülükleri üstlenmek, kendisine ait akademik hayatına özen göstermek ve hayatını yönlendirmek, okulundaki öğretmenleri ile saygıya dayalı bir iletişim benimsemek ve sınıf ortamındaki kendi performansına özen gösterme olarak tanımlanabilir (Kaya ve Doğan, 2014). Kaya ve Doğan'ın yaptığı tanım göz önünde bulduğunda, Martel, McKelvie ve Standing (1987)'nin çalışması daha anlamlı hale gelmektedir. Martel,

McKelvie ve Standing'in çalışmasına göre bireysel sorumluluk akademik başarıyı anlamlı olarak yordamaktadır. Bir başka ifade ile bireysel sorumluluk akademik başarının parametrelerinden birisidir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin bireysel sorumlulukları hakkında çalışmaya neredeyse yok denecek kadar azdır. Öğrencilere ait sorumlulukla ilgili olarak Kaya ve Doğan (2014) üniversitelerin web sitelerini incelenmişlerdir. Bu incelemede öne çıkan başlıklar şunlardır;

Bütün sorumluluk öğrenciye aittir ve derslerle ilgili bir problem varsa bu problemi çözmek için dönem sonunu beklemelidir varsa derse devam etmek zorundadır, mezuniyet ve ders geçme verilmez öğrenci kendisi hak eder. Öğrenciler derslere katılmalı ve sınıfın bir parçası olmalıdır, öğrenciler derslerde ya da öğretmenleri veya idarecilerle yaptıkları görüşmelerde anlamadığı konularla ilgili sorular sormalı ve aktif bir öğrenci olmalıdır, eğitim hayatının sadece alıcısı değil aynı zamanda başlıca katılımcısı olmalıdır. Yararına olan konferans, seminer gibi planlanmış aktivitelere katılması beklenir, aynı zamanda katıldığı bu aktivitelerdeki sorumluları gözlemlemeli ve eğer bu aktivitelere herhangi bir mazeret yüzünden katılmıyorsa en kısa zamanda ilgili kişilere bilgi vermek zorundadır. Öğrenciler bir ödevi yaparken birbirlerine yardım edebilirler fakat aynı ödevi veremezler, yapılacak her türlü atıfta muhakkak kaynak belirtmelidir.

Eğitim bilimleri alanında önemli bir yer teşkil etmesine rağmen yapılan inceleme sonucunda hem yurt içinde hem de yurt dışında öğrenci bireysel sorumluluğunu ölçmeye yönelik neredeyse yok denecek kadar az sayıda ölçek olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'un Türkçe uyarlama çalışmasını yapmaktır.

Yöntem

Çalışma Grubu: Bu araştırmanın, orijinal çalışmanın örneklemini 18-26 yaş arası öğrenciler oluşturduğu için, uyarlama çalışmasının örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenimlerine devam eden 244 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler 2011-2012 Eğitim öğretim yılında Bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Çalışma grubu 136'sı erkek (55.74%) ve 108'i kadından (44.26%) oluşmuştur. Ayrıca ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması İngiliz Dili Eğitimi programının 4. sınıfına devam eden 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Test-tekrar test çalışması ise 30 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Student Personal Responsibility-10 (Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10): Ölçek Singg ve Ader (2001) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam 36.63% 'nü açıklayan 10 maddeden oluşan, tek boyutlu bir

yapı ortaya çıkmıştır. Güvenirlik çalışması için yapılan istatistikte, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .76 elde edilmiştir. Bir diğer güvenirlik çalışması olan test-tekrar test çalışması yapılmış, 8 hafta ara ile yapılan iki çalışmada .74 ($p < .05$) sonucu elde edilmiştir.

Öğrenci Sorumluluk Ölçeği: Ölçek Kaya ve Doğan (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için kullanılan açımlayıcı faktör analizi çalışmasında toplam varyansının %52'sini açıklayan, toplam 13 madde 4 faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen yapıları Başarı Farkındalığı, Ödev Bilinci, Okula Katılım ve Derse Katılım olarak isimlendirilmiştir. Kriter geçerliğini belirlemek için Özen ve Gülaçtı (2011) tarafından geliştirilen, İç-Denetimsel Sorumluluk, Dış-Denetimsel Sorumluluk ölçeği kullanılmış .52 ($p < .001$) düzeyinde ilişki olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı belirlenmiş, ölçeğin alt boyutlarının sırası ile, .79, .87, .82 ve .86 bulunmuştur. 2 hafta ara ile yapılan test-tekrar test güvenirlik çalışmasında .78 ($p < .001$) korelasyon bulunmuştur. Son güvenirlik çalışması olan 27% alt-üst grup karşılaştırmasında tüm maddelerin anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($p < .001$). Madde toplam analizinde, maddelerin .37 ile .72 toplam puanla ilişkisi olduğu görülmektedir ($p < .001$).

İç-Denetimsel Sorumluluk, Dış-Denetimsel Sorumluluk Ölçeği: Özen ve Gülaçtı (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin psikometrik çalışmaları 337 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek 19 soru ve 2 boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin kriter geçerliği için Kontrol odağı ölçeği ile .67 ($p < .001$) ilişki olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değerlerine bakılmış, ölçeğin tamamı için .67, içsel denetimsel sorumluluk için .62, dışsal-denetimsel sorumluluk için ise .73 bulgusuna ulaşılmıştır.

İşlem

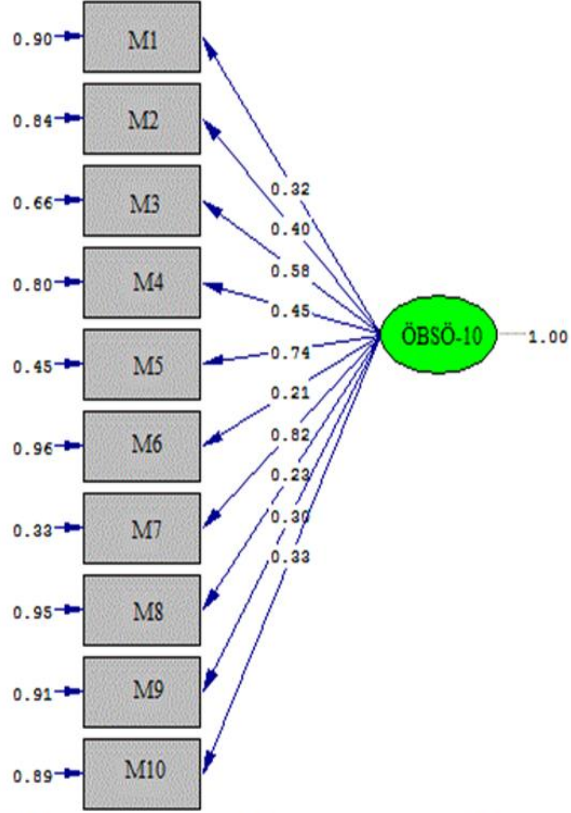
Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'un Türkçeye psikometrik çalışmalarını yerine getirebilmek için öncelikle, çalışmanın ölçeğin geliştiricilerinden yazılı izin alındıktan sonra, ölçeği hiç görmemiş İngilizce öğretmenleri tarafından, birbirinden bağımsız olarak ölçek maddelerini Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra alanında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında uzman 3 akademisyenden görüş alınarak tek bir Türkçe ifadeye ulaşılmıştır. Ardından ölçek değerlendirme formu ile, ölçeğin İngilizce maddeleri üste ve Türkçe çevirileri alta yazılmış, ayrıca gerekli görülen durumlarda maddenin düzeltilmesi veya çıkartılmasıyla ilgili görüş ve önerileri belirtecekleri açıklama bölümü eklenmiştir. Bir sonraki aşamada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından öğretim üyeleri ile iletişime geçilerek, ölçeğin orjinal maddeleri ve Türkçeye çevirilmiş maddeleri okunup, çevirilen maddelerin, orjinal maddelerin, içerik, anlam bakımından ne kadar karşıladığı yönündeki değerlendirmeleri istenmiştir. Çeviriye uygunlukları, uzmanlarca birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirilmiş, maddelere ilişkin düzeltme önerileri de alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak Türkçe maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Türkçe form; madde sayısı, madde sırası ve derecelendirme ölçeği gibi noktalar açısından özgün formdaki düzeni korumuştur.

Bir sonraki aşamada, 2 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından, Türkçe formundaki her bir maddeyi, anlaşılabilirlik ve dilbilgisi bakımından değerlendirmişlerdir. Türkçe formuna son şekli verildikten sonra, bir başka İngilizce uzmanı tarafından, Türkçe maddelerin İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Özgün maddeler ve geri-çeviri İngilizce maddelerin benzerlikleri yazar ve üç uzman tarafından incelenmiş ve iyi dercede benzeştikleri görülmüştür. Böylece ölçeğin dil geçerliği çalışması tamamlanmıştır.

BULGULAR

Dilsel Eşdeğerlik: Öğrenci Bireysel Sorumluk Ölçeği-10'un dil eşdeğerliği çalışması, 2011-2012 Eğitim öğretim yılında Bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi programının 4. sınıfına devam eden 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ölçeğin orijinali olan İngilizce formu uygulanmış ve iki hafta sonra ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. İki uygulama arasında yüksek düzeyde ilişki ($r=.86$, $p<.001$) olduğu gözlenmiştir.

Yapı Geçerliği: Öğrenci Bireysel Sorumluk Ölçeği-10'un yapı geçerliğini incelemek için orijinal ölçeğin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde elde edilen değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmektedir ($\chi^2= 90,17$, $sd= 35$, $\chi^2/sd= 2.57$, $RMSEA= .081$, $GFI= .97$, $AGFI= .95$, $CFI= .84$, $IFI= .84$, $NNFI= .79$). Ölçeğin faktör yüklerine ilişkin bulgular şekil 1'de verilmiştir.



Chi-Square=90.17, df=35, P-value=0.00000, RMSEA=0.081

Şekil 1. Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'a İlişkin Path Diagramı

Uyum Geçerliliği: Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'nun uyum geçerliliğini test etmek amacıyla Öğrenci Sorumluluk Ölçeği (Kaya ve Doğan, 2014) ile İç-Denetimsel Sorumluluk, Dış-Denetimsel Sorumluluk Ölçeği (Özen ve Gülaçtı, 2011) kullanılmıştır. Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'nun Öğrenci Sorumluluk Ölçeği ile arasında .40 ($p < .001$) düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'nun İç-Denetimsel Sorumluluk, Dış-Denetimsel Sorumluluk Ölçeği ile arasında .56 ($p < .001$) düzeyinde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Güvenirlilik Çalışması

Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'nun güvenirlik çalışması için başvurulan ilk yöntem Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı olmuştur. Yapılan istatistikî işlem sonucunda .63 seviyesinde bir bulguya ulaşılmıştır. Özdamar (2004)'e göre .60 ile .80 arasındaki değerler, güvenirlik için "oldukça güvenilir" olarak ele

alınabilir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için kullanılan bir diğer yöntem olan test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. İki hafta ara ile 30 kişilik bir gruba iki uygulama yapılmıştır ve bulgular Pearson Momentler Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Yapılan test-tekrar test çalışmasında pearson momentler korelasyon katsayısı .77 bulunmuştur ($p < .001$). Tavşancıl'a (2010) göre güvenilirlik katsayısının en az .70 olması gerekmektedir. Bu bilgiye göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada Singg ve Ader (2001) tarafından geliştirilen Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'un Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçek uyarlamada son derece elzem bir basamak olan dilsel eşdeğerlik çalışması için Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'un İngilizce ve Türkçe form arasındaki ilişkiye bakılmış ve iki form arasında yüksek oranda benzerlik ($r = .80$, $p < .001$) olduğu görülmüştür. Bu sonuç ölçeğin Türkçeye çevrilmesi çalışmalarının başarılı olarak gerçekleştirildiğini göstermesi açısından anlamlıdır. DFA sonucunda uyum indeksleri göz önünde bulundurulduğunda modelin kabul edilebilir düzeyde sonuçlar verdiği ($\chi^2 = 90,17$, $sd = 35$, $\chi^2/sd = 2.57$, $RMSEA = .081$, $GFI = .97$, $AGFI = .95$, $CFI = .84$, $IFI = .84$, $NNFI = .79$) ve ölçeğin orijinal yapısının Türkçe versiyonunun yapısıyla uyduğu görülmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının oldukça güvenilir bulunması (.63) ölçeğin Türkçe yapısının güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin puan değişmezliği test-tekrar test yöntemiyle incelemiştir. Uyarlaması yapılan ya da geliştirilen ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Tavşancıl, 2010) dikkate alınırsa, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular Öğrenci Bireysel Sorumluluk Ölçeği-10'un Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve Türkçe psikometrik özelliklerinin belirlendiği araştırma grubu üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. lise ve ortaokul öğrencileri üzerinde yapılacak çalışmalar da ölçeğin değerleri belirlenebilir. Sorumluluk kavramının kişilik özellikleri, akademik başarı ile liselere giriş ve üniversiteye giriş sınavlarındaki performans ile ilişkisi incelenebilir. Özellikle eğitim bilimlerinin her alanında ölçeğin kullanılacağı araştırmaların yapılması ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Gough, Harrison., McClosky, Herbert., & Meehl, Paul. "A Personality Scale for Social Responsibility" *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 47(1), 73-80, 1952.

Kaya, Mehmet. ve Doğan, Uğur. "Öğrenci Sorumluluk: Ölçek Geliştirme, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması" *Journal of European Education*. 4(1). 11-18, 2014.

Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991.

Martel, Josee., McKelvie, Suart J. & Standing, Lionel. "Validity of an Intuitive Personality Scale: Personal Responsibility as A Predictor of Academic Achievement" *Educational and Psychological Measurement*, 47(4), 1153-1163, 1987.

Özdamar, Kazım. *Paket Programlar ile İstatistik Veri Analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi, 2004.

Özen, Yener. & Gülaçtı, Fikret. "Development of Internally and Externally Controlled Responsibility Scale: Validity, Reliability and Analysis" *World Applied Sciences Journal*. 12(2), 139-144. 2011.

Schessler, Eric J. *Adolescent Perceptions on the Meaning and Development of Personal Responsibility: A Phenomenological Study* (Unpublished Doctoral Dissertation) Azusa Pacific University, California, 2011.

Singg, Sangeeta. & Ader, Jerre. "Development of Student Personal Responsibility Scale-10" *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 29(4), 331-336, 2001.

Steinbrook, Robert. "Imposing Personal Responsibility for Health" *New England Journal of Medicine*, 355(8), 753-756, 2006.

Rh eaume, Josee, Ladouceur, Robert., Freeston, Mark H., & Letarte, Helene. "Inflated Responsibility and Its Role in OCD-I. Validation of A Theoretical Definition of Responsibility" *Behaviour Research and Therapy*, 33, 159-169, 1995.

Ryan, Kevin. & Bohlin, Karen E. *Building Character in our Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999.

Tavşancıl, Ezel. *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2010.

Toedter, Lori Smith. *Construction and Validation of A Scale to Measure Personal Responsibility* (Unpublished Doctoral Dissertation) The University of Connecticut, 1981.

www.tdk.gov.tr (20-03-2011 tarihinde erişilmiştir).

<http://dictionary.cambridge.org> (20-03-2011 tarihinde erişilmiştir)

<http://www.oxforddictionaries.com> (20-03-2011 tarihinde erişilmiştir)

KIRKLARELİ (KIRKKİLİSE) RUM MEKTEBİ'NDEN VALİ FAİK ÜSTÜN İLKOKULU'NA BİR EĞİTİM BİNASININ HİKÂYESİ (1905-2005)

Nuri GÜÇTEKİN*

ÖZET

Eski binasının hangi tarihte yapıldığı bilinmeyen Kırkilise (Kırklareli) Rum Mektebi, 1903 yılında Rum Mektebi Rüşdiyesi olarak yeniden inşa edilmiştir. Bina, geçmişte olduğu gibi bugün de bulunduğu çevrenin silüetindeki en belirgin mimari unsurdur. Yapıldığı dönemdeki diğer Rum okullarıyla benzer bir tasarım anlayışıyla inşa edilmiş olan bina, anıtsal giriş cephesindeki antik öğeleriyle, Neo-Klasik üslubun izlerini taşımaktadır. Bina, Rum Mektebi ve 1905 yılından sonra Rum Mektebi Rüşdiyesi olarak 1922 yılına kadar eğitim vermiştir. Mudanya Anlaşması'ndan sonra Türk Devleti'ne devir edilen bina, 1939 kadastrusuyla devlet hazinesine geçmiştir. 1923-2005 yılları arasında Ziya Gökalp İlkokulu, Kırklareli Ortaokulu, Kırklareli Lisesi, Kırklareli Ticaret Lisesi ve en son Vali Faik Üstün İlkokulu olarak her zaman eğitim yapısı olarak değerlendirilmiş ve binlerce mezun vermiştir. Bina, 14 Aralık 2005 tarihinde geçirdiği yangınla çatı ve döşeme gibi ahşap elemanlarını kaybetmiş, kullanılamaz hale gelmiştir. 2014 yılında binanın "butik otel" olarak kullanılmak üzere restorasyon edilmesine izin verilmiştir. Bu çalışmada, Kırklareli şehrinde birçok eğitim kurumuna ev sahipliği yapan binanın tarihi incelenmiştir. Ayrıca binanın orijinal planları ve yapım süreci ayrıntılı olarak ele alınarak yapılacak restorasyon çalışmalarına katkıda bulunulmak istenilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kırklareli (Kırkilise) Rum Mektebi, Kırklareli Eğitim Tarihi, Özel Okul, Restorasyon, Vali Faik Üstün.

FROM KIRKLARELI (KIRKKILISE) GREEK SCHOOL TO VALİ (GOVERNOR) FAİK ÜSTÜN PRIMARY SCHOOL HISTORY OF AN EDUCATION BUILDING (1905-2005)

ABSTRACT

Kırkilise (Kırklareli) Greek School, whose old building's construction date is unknown, was rebuilt as Greek Junior High School in 1903. As it was in the past, the building is still the most prominent architectural element in the silhouette of its milieu today. The building, which was constructed in a similar design with the other Greek schools of its time, carries the traces of neoclassical style with its antique elements on the monumental entrance facade. The building provided education as Greek School and after 1905 as Greek Junior High School until the year 1922. The building, which was made over to Turkish State after the Armistice of Mudanya, was passed to the state treasury by the 1939 cadastre. It was always used as an education building as Ziya Gökalp Primary School, Kırklareli Secondary School, Kırklareli High School, Kırklareli Commercial High School and lastly Vali (Governor) Faik Üstün Primary School in the years 1923-2005 and

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul-Türkiye, nuriguçtekin@hotmail.com

produced thousands of graduates. The building lost its wooden elements like roof and plank flooring in the fire on 14 December 2005 and has become unusable. In 2014, the restoration of the building was permitted for its use as “boutique hotel”. In this study, the history of the building which hosted a lot of educational institutions was researched. In addition, the original plans and construction process of the building were examined in detail so as to contribute the future restoration works.

Keywords: Kırklareli (Kırkkilise) Greek School, Kırklareli Education History, Private School, Restoration, Governor Faik Üstün.

GİRİŞ

Osmanlı eğitim sisteminde yabancı okulların açılması doğrudan olmamıştır. Fatih Sultan Mehmet’in İstanbul’u fethetmesinden sonra Latin Katoliklere ve Rum Ortodokslara fermanla verdiği dini imtiyazlar sayesinde ibadetlerine serbestçe devam etmişlerdir. İstanbul’un fethinden, Tanzimat’ın ilanına kadar eğitim hizmetleri Müslümanlarda olduğu gibi, diğer din mensuplarında da kendi dinlerine mensup, varlıklı ve cemaatine hizmet etme duygusuna sahip kişilere bırakılmıştır. Sonuçta her camiinin yanında bir mektep ve medrese doğarken kiliselerin yanında da o cemaate ait okulların bulunmasına engel olunmamıştır. Okul açma hakkı önce Rumlara daha sonra sırasıyla Ermenilere ve Yahudilere verilmiştir. Gayrimüslim tebaaya ait okullar, Cemaat Ruhani Meclisleri ile kiliselerin denetiminde olan okullardır. Okulların eğitiminde ilk önce dini nitelik ağır basarken daha sonraları milli nitelik öne çıkmıştır. Bu okullar zengin bir şahıs veya grubun öncülüğünü yaptığı vakıflar yoluyla kurulmuştur. Tüm masrafları ve yönetimleri de bu vakıflarla sağlanmıştır. Bu kurulan yapı Tanzimat Dönemi’ne kadar devam etmiştir.¹

Tanzimat Dönemi’nde gayrimüslim ve yabancılar kendilerine tanınan aşırı özgürlüklerden yararlanarak eğitimde önemli mesafeler almışlardır. Misyonerler için Osmanlı Devleti’nin çok uluslu, çok dinli ve çok dilli mozaği bulunmaz bir ortam sağlamıştır. 1856 Islahat Fermanı ise gayrimüslim uyruklara, kendi dillerine ve kültürlerine dönük ilk, orta ve yüksek derecede okullar açma fırsatı vermiştir. Misyoner teşkilatlarınca açılan okullar; Katolik okulları, Protestan okulları ve Ortodoks okulları şeklinde gruplanmıştır. Katoliklerin hamiliğini Fransa ve Avusturya, Ortodokslarınkini Rusya, Protestanlarınkini de İngiltere ve Amerika yapmıştır. Bu devletlerin kilise çevreleri de yarış halinde okul kampanyaları başlatmışlardır. Gayrimüslim ve yabancılar Osmanlı Devleti topraklarında açmış oldukları okullarla ulaşmak istedikleri gaye dini nitelik yanında, bu bölgelerde söz sahibi olmak ve ileride bu bölgelerde hâkimiyet kurma idealini taşımıştır.²

Bu süreçte Osmanlı Devleti yöneticilerinin yabancı ve gayrimüslim okullarının kuruluş gayeleri ve amaçları hakkında yeterli fikirleri olmadığı gibi Osmanlı eğitim sistemi eğitim bütünlüğünü sağlayamadığı gibi nitelik ve nicelik olarak da yetersiz kalmıştır. Ayrıca 1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne kadar Osmanlı Devleti’nin özel okulları denetleyen ve düzenleyen bir kanunun bulunmayışı, eğitim ve öğretim

¹ Osman Nuri Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, cilt: 1-2, Osmanbey Matbaası, İstanbul, 1941.s. 720-775.

² Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul, 2003. s.77-78.

kurumlarını açma ve yönetme hususunda serbest bırakması ve büyük devletlerin yaptıkları baskılar neticesinde yabancı ve gayrimüslim okulların sayısı gittikçe artmıştır. Bir anlamda Osmanlı eğitim sisteminde mevcut olan boşluk gayrimüslim ve yabancılar tarafından kendi kimliklerini yaratmak için açtıkları özel okullar aracılığıyla doldurulmuştur.

Özellikle 1876-1908 II. Abdülhamit Dönemi'nde yabancı ve gayrimüslim okulların misyoner etkileri, siyasi ve yıkıcı faaliyetleri daha belirgin hale gelmiştir. Misyoner yönleri güçlü, öğretim kalitesinin yüksek ve yabancı dilleri öğreten yabancı okullar gayrimüslimleri olduğu kadar yerel Müslüman çocuklarını da bu okullara çekmekteydi. Bu okulların misyoner etkisi genel eğitimin olmadığı ya da az geliştiği bölgelerde çok güçlü olması vilayetlerde okul sayısının artırılmasında en büyük nedenini oluşturacaktı. Bu dönem devlet politikası yabancı okulların denetlenmesi ve misyoner faaliyetlerinin engellenmesi esasına dayanacaktır. Alınan tüm önlemlere rağmen, bütçe, personel, öğretmen yetersizlikleri, kapitülasyonlar, büyük devletlerin baskısı, sistemin ve yapının oluşturulmaması, teftiş için yeterli personel ve bütçe ayrılmaması vb. birçok nedenler dolayısıyla bu denetim sağlanamamış ve başarılı olunamamıştır.³

Osmanlı Devleti'nde 1907-1908 eğitim yılında İstanbul ve taşrada mevcut olan **13.220** mektepte toplam **639.841 öğrenci** eğitim görmektedir. Bu okulların 2.956'sı Gayrimüslim Mektebi ve 297'si ise Ecnebi Mektebi olmak üzere toplam **3.253 yabancı okul** bulunmaktadır. Bu yabancı okullarda 163.062'si gayrimüslim ve 34.498'si ecnebi okullarında olmak üzere toplam **197.560 öğrenci** eğitim görmektedir. Bu dönemde **9.967** Müslüman okulunda **442.281 öğrenci** bulunmaktadır. Bu veriler II. Abdülhamit Dönemi'nde Müslüman çocukların gayrimüslim ve ecnebi okullarına gitmemesi için alınan her türlü önleme rağmen **ülkede eğitim gören her üç öğrenciden biri** yabancı okula gitmektedir.⁴

Osmanlı Devleti yabancı okulları kontrol etmesi, kapitülasyonların kaldırılması ile meydana gelen boşluk ve çok özel şartlar sonucu 22 Eylül 1915 tarihli Özel Okullar Talimatnamesi ile sağlamıştır. Özellikle yabancı okullara 1915 tarihinden sonra yön verecek olan talimatname 8 fasıl, 45 madde ve bir geçici maddeden oluşmaktadır.⁵ Bu talimatname ile 129. madde genişletilerek hem yerli hem yabancı okullar kontrol altına alınmıştır. Yeni özel okul kurmak çok zorlaşmıştır. Eski okullara üç ay gibi kısa süre verilmesi ve bu sürede şartları sağlamayan özel okullar kapatılmıştır. I. Dünya Savaşı sırasında, olağanüstü şartlar dolayısıyla düşman devletlere ait okullara el koymuştur. İstanbul'da bu kapsamda ek konulan okul ve müessese sayısı 63'tür. Taşra'da kesin olarak kaç müessese ve okula el konulduğu tam olarak bilinmemektedir.⁶ Ancak Osmanlı Devleti savaştan mağlup çıktığı için bu talimatnameyi uygulayamamıştır. Bu talimatname bazı karar, tamim ve emirlerle desteklenerek Cumhuriyet Dönemi'nde uygulanmıştır. Hatta

³ Nuri Güçtekin, *İstanbul'daki Müslim Özel Mektepleri (1873-1922)*, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2013. s. 5-7.

⁴ Nuri Güçtekin, "Osmanlı Devleti'nin 1907-1908 Yılına Ait Eğitim İstatistiği", *İstanbul Üniversitesi Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 2012/2, Cilt:11, Sayı:22, s.125-167.

⁵ *Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi*, İstanbul, 1331/22 Eylül 1915.

⁶ Nuri Güçtekin, *Eğitimi Neslin I. Dünya Savaşıyla İmtihani*, İskenderiye Yayınları, Nisan, 2015. s. 40-45.

1965 yılında yürürlüğe konan 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun yayımına kadar geçen 50 yıllık sürede özel okullarla ilgili uygulamaların temel yasası gibi kabul görmüştür.

Bu çalışma üç kısımda incelenecektir. Birinci kısımda Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi'nin kuruluşundan 1903 yılına kadar olan faaliyetleri ele alınacaktır. Bu kısımda Yunan kaynaklarında verilen bilgiler ile Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Edirne Vilayet Salnameleri ve Maârif Salnameleri verileri kullanılacaktır. Bu şekilde Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi'nin kuruluş tarihi, kademesi ve eğitim türü, öğretmen ve öğrenci sayısı, ruhsatname alma tarihi, kapanış tarihi ve faaliyetlerine yer verilecektir.

İkinci kısımda Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi Rüşdiyesi'nin 1903 yılında başlayan inşa süreci ile 1905 yılında yeniden eğitime başlaması ve 1922 yılına kadar olan faaliyetleri ele alınacaktır. Binanın ilk planları ve yapım aşamasında yapılan işlemler ayrıntılarıyla ele alınacaktır. Böylece binanın günümüzde yapılacak restorasyon çalışmalarına önemli katkı sağlanacaktır. Ayrıca bu bölümde Osmanlı Devleti'nde yabancı ve gayrimüslim özel okulların özellikle taşrada açılması için istenilen şartların neler olduğu ve yapılan yazışmalar hakkında bilgi verilecektir.

Üçüncü kısımda binanın 1923-2005 tarihleri arasındaki gelişimi incelenecektir. Bu tarihler arasında Kırklareli eğitim tarihinde birçok ilklerin bu binada gerçekleştirildiği görülmektedir. Kırklareli doğumlu önemli yerlere gelmiş birçok kişi bu binada ilk, orta veya lise eğitimini almıştır.

1. Mektebin İlk Tesisi: Kırkkilise (Kırklareli) Rum Mektebi (?-1903)

Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi'nin, eski binasının hangi tarihte açıldığı kesin olarak bilinmemektedir. Yanakopulos kitabında, mektebin 1833 yılında inşa edildiğini belirtse de bunu kanıtlayan herhangi yazılı ya da görsel bir belge bulunmamaktadır.⁷

Diğer kaynaklarda Rum Mektebi hakkında verilen bilgiler şu şekildedir. Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde Rum Mektebi ile ilgili tek belge 4 Temmuz 1879 tarihlidir. Belgede "Kırkkilise Rum Mektebi öğretmeni Molinos Efendi'ye Rus İstilasası sırasında muhacirin korunması gayreti ve pek çok hizmetinden dolayı beşinci dereceden bir kıta mecidiye nişanı verilmiştir" denilmektedir.⁸

Edirne Vilayet Salnamelerinde Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi ilk kez 1300/1884 yılına ait olan kayıtlarda geçmektedir.⁹ 1300-1308/1884-1892 yıllarına ait olan Edirne Vilayet Salnamelerinde, Kırkkilise Rum Mektebi Kırklareli Cami Kebir Mahallesi'ndedir. Rum Mektebi'nin muallim-i evveli Petrokovaçidi Efendi, muallim-i sâni olarak Melendiyos ve Dimostanos Efendiler görev yapmaktadır. Mektepte 46 öğrenci eğitim görmekteydi.¹⁰ 1309-1316/1893-1900 yıllarına ait olan Edirne Vilayet

⁷ Yannis Yanakopulos, *Doğu Trakya Saranda Ekliesies*, Selanik, 1994. s. 74.

⁸ *BOA., İ.DH.*, 787/63950, (14 Receb 1296/4 Temmuz 1879).

⁹ Edirne Vilayet Salnamesi ilk kez 1287/1870 yılında en son 1319/1903 tarihinde olmak üzere 26 defa yayınlanmıştır. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1300/1884. s.122.

¹⁰ *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1301/1884. s.122. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1302/1885. s.124. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1303/1886. s.136. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1304/1887. s.131. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası,

Salnamelerinde, Kırkkilise Rum Mektebi Kırklareli Cami Kebir Mahallesi'nde aynı binada eğitim vermeye devam etmiştir. Öğretim kadrosunda değişiklik olmuştur. Rum Mektebi'nin muallim-i evveli Petrokovaçidi Efendi ayrılmış ya da vefat etmiş yerine muallim-i evveli olarak Yani Angali Efendi görev yapmıştır. Öğrenci sayısı da 45'e düşmüştür.¹¹

1309/1892 tarihli Edirne Vilayet Salnamesinde, Kırkkilise kasabasında 9.341 zükûr (erkek) ve 8.963 inâs (kadın) olmak üzere *Rum nüfusu toplamı 18.304* olarak verilmektedir. Ayrıca Kırkkilise kasabasında 1 rüşdiye, 3 iptidâiye ve 12 Rum, Bulgar ve Yahudi mektebi olup bunların hepsinde toplam *1.390 öğrencinin* eğitim gördüğü belirtilmiştir.¹² 1319/1903 tarihli Edirne Vilayet Salnamesinde, Kırkkilise (Kırklareli) Cami Kebir Mahallesiindeki Rum Mektebi sadece erkek öğrenciye eğitim vermektedir. Rum Mektebi'nin öğretmenleri Kostandi ve Mihalaki Efendilerdir. Öğrenci sayısı hakkında ise bilgi bulunmamaktadır.¹³

1316-1321/1900-1905 tarihleri arasında yayınlanan Maârif Nezareti Salnameleri; mekteplerin ismi, mensup olduğu cemaat, kimin adına ruhsat verilmiş olduğu, mektebin derecesi ve türü, kız ve erkek öğrenci sayısı, mektebin açılış tarihi ve alınan ruhsatnamenin tarihi gibi önemli bilgiler vermektedir. Konumuzu ilgilendiren Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi ile ilgili bilgiler, Edirne Vilayeti Mekâtib-i Gayrimüslim bölümünde bulunmaktadır. 1316/1898 yılına ait Maârif Nezareti Salnamesine göre Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi; Edirne Metropolit hanesine mensuptur. Rüşdiye derecesinde sadece erkek öğrenciye eğitim vermektedir. Rum Mektebi'nde 91 erkek öğrenci eğitim görmektedir. Ruhsatnamesini 1 Şubat 1311/13 Şubat 1896 tarihinde almıştır.¹⁴

1317-1318/1899-1900 yıllarında öğrenci mevcudu 85 erkek öğrenciye düşmüştür.¹⁵ 1319/1901 yılında öğrenci mevcudu 598 erkek ve 398 kız öğrenci olmak üzere toplam 996

1305/1888. s.135. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1306/1889. s.136. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1307/1890. s.135. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1308/1891. s.135 ve 260.

¹¹ *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1309/1892. s.139. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1310/1892. s.183. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1311/1895. s.158. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1312/1896. s.159. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1313/1897. s.163. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1314/1898. s.172. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1315/1899. s.166. *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1316/1900. s.165.

¹² *Edirne Vilayet Salnamesi*, 1309/1892. s.247-250.

¹³ *Edirne Vilayet Salnamesi*, Edirne Vilayet Matbaası, 1319/1903. s.754.

¹⁴ *Sâlnâme-i Nezâreti Maârif-i Umumiye*, Birinci sene, 1316 sene-i hicriyesine mahsustur. Darülhilafetülaliye: Matbaa-i Amire, 1316/1900, s.1257. Bu sâlnâmenin 796-800 sayfaları arası Edirne Vilayeti Mekâtib-i Gayrimüslim başlığı altında verilmiştir. Burada verilen istatistik değerleri 1313-1314/1898 Eğitim Öğretim yılına aittir. s.797-798.

¹⁵ *Sâlnâme-i Nezâreti Maârif-i Umumiye*, İkinci sene, 1317 sene-i hicriyesine mahsustur. Darülhilafetülaliye: Matbaa-i Amire, 1317/1901, s.1496. Bu sâlnâmenin 886-890 sayfaları arası Edirne Vilayeti Mekâtib-i Gayrimüslim başlığı altında verilmiştir. Burada verilen istatistik değerleri 1314-1315/1899 Eğitim Öğretim yılına aittir. s.888-889. *Sâlnâme-i Nezâreti Maârif-i Umumiye*, Üçüncü sene, 1318 sene-i hicriyesine mahsustur. Darülhilafetülaliye: Matbaa-i Amire, 1318/1902, s. 1179. Bu sâlnâmenin 985-988 sayfaları arası Edirne Vilayeti Mekâtib-i Gayrimüslim hakkındadır. Burada verilen istatistikler 1315-1316/1900 Eğitim Öğretim yılına aittir. s.986-987.

olarak verilmiştir.¹⁶ Bu tarihte Rum Mektebi metruk ve harap olduğu için eğitim verilememektedir. Bu nedenle 1319/1901 yılında verilen öğrenci sayısı hatalıdır.¹⁷ 1321/1903 yılında ise öğrenci sayısı verilmemiştir.¹⁸

Mevcut kaynaklarda Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi'nin tam olarak kaç yılında kurulduğu bilinmemektedir. 1833 yılında kurulduğu ifade edilse de bunu kanıtlayan belge ya da kayıt bulunmamaktadır.¹⁹ Osmanlı Devleti kayıtlarında mektebin kadimen mevcut olduğu belirtilirken kaç tarihinde kurulmuş olduğuna dair bilgi verilmemektedir.²⁰ 1879 yılından 1903 yılına kadar olan kayıtlardan Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi'nin, Rum erkek öğrencilere eğitim verdiği tespit edilmiştir. 13 Şubat 1896 tarihine kadar ruhsatsız olarak eğitim veren kurumun bu tarihte resmi ruhsatnamesini almıştır.²¹

2. Kırklareli (Kırkkilise) Rum Rüşdiyesi (1903-1922)

Kırklareli (Kırkkilise) livasında eski Rum Mektebi'nin kullanılmaz hale gelmesiyle eski binanın yıkılarak yeni bir Rum Mektebi Rüşdiye'si yapılmasına 1902 yılında karar verilmiştir. Bunun için öncelikle Rum piskoposu Kırkkilise Livası Belediye Meclisi'ne başvurmuştur. Daha sonra Kırkkilise Belediye Kalfası Haralumbo'ya fiyat ve keşif defteri hazırlatılarak, yeniden inşa edilecek Rum Mektebi Rüşdiye'sinin resmi ve çizimi yaptırılmıştır.²²

Ayrıca mektebin yapılması için gerekli *1.200 altın* için Rum cemaati ve kiliselerinden yardım toplanılmıştır. Yardım edenlerin isimleri ve ne kadar yardım ettiklerini gösteren *İane (Yardım) Defteri* hazırlanmıştır.

¹⁶ *Sâlnâme-i Nezâreti Maârif-i Umumiye*, Dördüncü sene, 1319 sene-i hicriyesine mahsustur. Darülfihlâfetülaliye: Matbaa-i Amire, 1319/1903, s. 985. Bu sâlnâmenin 181-207 sayfaları arası Edirne Vilayeti Mekâtib-i Gayrimüslim hakkındadır. Burada verilen istatistik değerlerinin 1316-1317/1901 Eğitim Öğretim yılına aittir. s.322-323. Salname verileri dönemin diğer kaynaklarıyla karşılaştırılarak verilmelidirler. Yoksa çok yanlış sonuçlar elde etmemize neden olabilirler. Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi erkek öğrenciye mahsus olarak eğitim vermektedir. Bu nedenle kız öğrencisi bulunmamaktadır. Ayrıca mektebin kapasite olarak bu kadar çok öğrenciye eğitim vermesi mümkün değildir.

¹⁷ *BOA., İ.AZN.*, 48/5, (26 Mart 1318/9 Nisan 1902). Binanın metruk ve harap olduğu için yeniden yapılması için izin istenilmiştir.

¹⁸ *Sâlnâme-i Nezâreti Maârif-i Umumiye*, Altıncı sene, 1321 sene-i hicriyesine mahsustur. Dersaadet: Alem Matbaası, 1321/1905, s.740. Bu sâlnâmenin 182-206 sayfaları arası Edirne Vilayeti Mekâtib-i Gayrimüslim hakkındadır. Burada verilen istatistik değerlerinin 1318-1319/1902-1903 Eğitim Öğretim yılına aittir. s. 296-297.

¹⁹ Yannis Yanakopoulos, *a.g.e.*, s. 74.

²⁰ *BOA., İ.AZN.*, 48/5, (5 Recep 1320/7 Ekim 1902).

²¹ *Sâlnâme-i Nezâreti Maârif-i Umumiye*, 1316/1900, s.798. Bu dönemde Gayrimüslim ve Yabancı okulların bir kısmı ruhsatsız yani kaçak olarak eğitim vermektedir. Osmanlı Devleti tarafından gösterilen hoşgörüyü rağmen, kaçak olarak inşa edilen mektep sayısı oldukça fazladır. Bunlar Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde bulunan ruhsat alınmadan açılmış mekteplere ait defterlerden takip edilebilir.

²² *BOA., İ.AZN.*, 48/5, (26 Mart 1318/9 Nisan 1902). (EK-1) *Rum Mektebi Rüşdiyesi Cephe Resmi*. Zemin kat 3 metre, birinci kat 4.50 metre ve ikinci kat 5.00 metre olmak üzere binanın toplam yüksekliği 12,5 metredir. (EK-2) *Rum Mektebi Rüşdiyesi zemin katın planı*. Hizmetli odası, üç boş oda, teneffüşhane, yemekhane, odunluk ve kömürlük ve 12 tuvalet zemin kattadır. Katın ortası teneffüşhane olarak kullanılmak üzere boş bırakılmıştır. (EK-3) *Rum Mektebi Rüşdiyesi birinci katın planı*. Eğitim verilecek olan sekiz sınıfın tamamı ve öğretmenler odası birinci kattadır. Katın ortası teneffüşhane olarak kullanılmak üzere boş bırakılmıştır. (EK-4) *Rum Mektebi Rüşdiyesi ikinci katın planı*. İdare odası, sergi odası ve kütüphane ikinci kattadır. 15,20 cm genişliğinde ve 27,90 cm uzunluğundaki orta alan büyük bir salon olarak kullanılmak üzere boş bırakılmıştır.

9 Nisan 1902 tarihinde Kırkkilise Belediye Kalfası Haralumbo tarafından yeniden inşa olunacak mektebin taş, kum ve diğer ihtiyaçlarının rayiç bedelini gösteren *Fiyat Defteri* hazırlanmıştır. Hazırlanan fiyat defteri Kırkkilise Livası Belediye Meclisi'ne takdim edilmiştir.²³ 7 Mayıs 1902 tarihinde takdim edilen fiyat defteri Kırkkilise Livası Belediye Meclisi tarafından tasdik edilmiştir.²⁴

9 Nisan 1902 tarihinde Kırkkilise Belediye Kalfası Haralumbo tarafından yeniden inşa olunacak binanın yapılması için yapılacak işlemlerin neler olduğu ve ne kadar paraya ihtiyaç olduğunu ayrıntılı olarak gösteren *Keşif Defteri* hazırlanmıştır. Keşif Defterine göre yapılacak işlemler şöyledir. Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi Rüşdiyesi, Camii Kebir Mahallesi'ndeki arazinin 579 metre karesinde inşa olunacaktır. Mektebin eski binasının enkazının temizlenmesi, mahal harfiyesi ve çıkacak toprakların nakliyesi, dış temel duvarlarıyla iç bölme duvarlarının taş, kum ve kireç masrafları ile usta ve ameliye yevmiyesi, zeminden yukarı iç ve dış alt kat duvarlarının tuğla, kireç ve kum ile inşası ve dışarıdan sıvama masrafı, mektep binasının tüm duvarlarının inşası, üç katın döşeme inşası, tavan inşası, pencere inşası, iç ve dış kapıların inşası, iç ve dış merdivenlerin inşası, tüm duvarların sıvama ve boyanması, duvarların içinden kiremitlikten çıkacak bir metre yüksekliğinde soba bacası inşası, zemin katta 12 adet tuvalet inşası, bahçenin ön tarafına demir parmaklık duvarı ve havlu taşı ile kaldırım inşası adı altında 14 kalem masrafı *135.221 kuruş 25 sim*²⁵ olarak hesaplanmıştır. Eski binanın yıkılacak olması dolayısıyla enkazından kalacak olan kiremit, ağaç, taş, tahta ve diğer malzemeler yeni binada kullanılacağından, bu malzemelerden elde edilecek olan *15.200 kuruş 50 sim* gelir toplam masraftan çıkartılmıştır. Böylece Kırkkilise de yeniden inşa olunacak Rum Mektebi Rüşdiyesi'nin keşif masrafı, sim mecdiye on dokuz kuruş hesabıyla *120 bin 20 kuruş ve 75 santim* olarak hesaplanmıştır.²⁶ 7 Mayıs 1902 tarihinde takdim edilen fiyat defteri Kırkkilise Livası Belediye Meclisi tarafından tasdik edilmiştir.²⁷

Yeniden yapılacak Rum Mektebi için gereken paranın karşılanması için Kırkkilise Kazasının Cami Kebir Mahallesi'nde ve Meryem Ana Kilisesi'nde yardım istenilmiştir. 29 Mart 1318/ 11 Nisan 1902 tarihli İane (Yardım) Defterine göre; çoğu Camii Kebir Mahallesi'nde yaşayan Rumlar olmak üzere toplam 145 kişinin maddi yardımıyla *500 Lira* toplanmıştır. Rum Mektebi'nin yeniden yapılması için kalan diğer 700 Lira Kırkkilise Kazası'nda mevcut olan Rum Kiliseleri'nden temin edilmiştir. Meryem Ana Kilisesi'nden 250 Lira, Saranda Martires Kilisesi'nden 150 Lira, Aya Yani Kilisesi'nden 150 Lira ve Aya Panton Kilisesi'nden 150 Lira olmak üzere toplam 700 Lira bu dört kilisenin nakit

²³ BOA., İ.AZN., 48/5, (26 Mart 1318/9 Nisan 1902).

²⁴ BOA., İ.AZN., 48/5, (24 Nisan 1318/7 Mayıs 1902) (EK-5) *Fiyat Defteri*.

²⁵ Cüneyt Ölçer, *Abdülmecit Dönemi Osmanlı Madeni Paraları*, İstanbul, 1978. Osmanlı Padişahı Abdülmecit'in tahta çıkışının altıncı yılı dolayısıyla 1260/1844 tarihinde onun adına basılan altın ve gümüş paraların genel adına mecdiye denilirdi. Gümüş mecdiyeler 20 kuruş değerindeydi. Halk arasında "beyaz mecdiye ya da sim mecdiye" diye anılmıştır.

²⁶ BOA., İ.AZN., 48/5, (26 Mart 1318/9 Nisan 1902). (EK-6) *Keşif Defteri*.

²⁷ BOA., İ.AZN., 48/5, (24 Nisan 1318/7 Mayıs 1902)

parasından sağlanmışır. Böylece Rum Mektebi Rüşdiyesi'nin inşası için gereken 1.200 Lira tamamlanmıştır.²⁸

Kırkkilise Rum Mektebi'nin açılması için gereken yazışma şu şekilde olmuştur. Öncelikle Kırkkilise Kazasının Cami-i Kebir Mahallesi'nde bulunan Rum Ortodoks Cemaatine ait mektebin harap olmasından yeniden ve genişletilerek inşasına ruhsat verilmesi için Rum piskoposu tarafından Kırklareli Sancağı İdare Meclisi'ne dilekçe ile beraber mektebin planı, keşif ve iane defterleri verilmiştir.²⁹ Dilekçe Kırklareli Sancağı İdare Meclisi'nde onaylandıktan sonra Edirne Vilayeti İdare Meclisi'ne havale edilmiştir. 1 Haziran 1902 tarihinde Edirne Valisi, Vali Yardımcısı, Defterdar, Müftü, Hahambaşı Vekili, Ermeni Murahhası Vekili, Rum Metropoliti ve Bulgar Katolik Piskoposu'nun olduğu Edirne Vilayeti İdare Meclisi'nde onaylanan dilekçe eklerle beraber Adliye ve Mezahib Nezareti'ne gönderilmiştir.³⁰

Adliye ve Mezahib Nezareti, Maârif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 129. maddesine uymak koşuluyla³¹ mektebin inşası için bir engel olmadığına karar verilmiştir. Adliye ve Mezahib Nezareti'nden 12 Ağustos 1318 tarih ve 386 numaralı tezkire ile Divanı Hümayuna havale edilmiştir.³²

28 Eylül 1902 tarihinde Divan-ı Hümayun Kalemî'nin müzakeresiyle dilekçe Şurâ-yı Devlete havale edilerek Mülkiye Dairesi'nde okunmuştur. Kırkkilise kasabasında Camii Kebir Mahallesinde mektep inşası için izin istenilmiştir. Divan-ı Hümayun Kalemî'nce mektebin kaydı bulunmamış ise de, mektebin kadimen mevcut olup metruk harap

²⁸ BOA., İAZN., 48/5, (29 Mart 1318 /11 Nisan 1902). (EK-7) İane Defteri. Bu defterin çevrilmesinin sebebi bu tarihte Kırklareli Camii Kebir Mahallesi'nde ikamet eden Rumların tespit edilmesidir. Ayrıca bakınız; Barış Toptaş, *Kırklareli Merkez İlçe ve Köylerindeki Gayrimüslim Eserleri*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne 2012. s.32-37. Aynı zamanda Metropolit görevine sahip olan Kimisis Theotokou (Meryem Ananın Vefatı) Kilisesi, Kepek Yaylası denilen, bugünkü Yayla Mahallesi'nde inşa edilmiştir. Yannis S. Yanakopoulos, kilisenin yapım yılını 1829, Ali Rıza Dursunkaya 1839 olarak vermiştir. Hagia Martires (Kırk Azizler) Kilisesi, 1859 yılında inşa edilmiştir. Hacı Zekeriya (Doğu) Mahallesi Gerdanlı Bayırı Mevkiinde bulunduğu tahmin edilmektedir. Hagia Yohannes (Ayayani) Kilisesi 1871 yılında inşa edilmiş olup, bulunduğu yer net olarak bilinmemektedir. Hagia Pondes (Aya Panton) Kilisesi 1858 yılında inşa edilmiştir. Kilise hakkında bilgi bulunmamaktadır.

²⁹ BOA., ŞD., 1932/8, (24 C.ahir 1320/1 Haziran 1902).

³⁰ BOA., ŞD., 1932/8, (24 C.ahir 1320/1 Haziran 1902).

³¹ BOA., Y.EE., 112/6, (24 C.ahir 1286/1 Eylül 1869). MUN, madde 129-130. Nuri Güçtekin, *İstanbul'daki Müslim Özel Mektepleri (1873-1922)*, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2013. Özel okulların hukuki yapısı kısmı, s.14-30. Osmanlı Devleti'nde özel okullarla ilgili ilk hukuki düzenleme 1 Eylül 1869 tarihli Maârif-i Umumiye Nizamnamesi ile getirilmiştir. 198 maddeden oluşan Maârif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 129. ve 130. maddeleri özel eğitim ile ilgilidir. Buna göre özel okullar; cemaatler, ecnebler ve Osmanlı tebaası tarafından ücretli veya ücretsiz olarak açılan ve masrafları müessisleri tarafından karşılanan mekteplerdir. Özel okul açılabilmesi için üç koşulun yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu koşulların ilki öğretmenlerin Maârif Nezareti veya mahalli maârif idareleri tarafından tasdik edilmiş şahadetnamelerin bulunmasıydı. İkinci koşul adaba ve politikaya aykırı ders okutulmaması için ders cetvellerinin ve kitapların Maârif Nezareti veya mahalli maârif idareleri tarafından tasdik edilmesiydi. Üçüncüsü ise mekteplerin Maârif Nezareti veya mahalli maârif idareleri tarafından resmi ruhsatname almış olmaları gerekmektedir. Bu şartları sağlamaları sonucunda özel okulların açılmasını izin verilmiş ve özel okullar hukuki dayanağa kavuşarak eğitim sistemimiz içerisindeki yerlerini almışlardır. 129. madde Osmanlı Devleti'nin sonuna kadar geçerliliğini yitirmemiştir.

³² BOA., ŞD., 1932/8, (19 C.evvel 1320/12 Eylül 1902).

olmasından dolayı aynı arsa üzerine 28 metre uzunluğunda, 20,5 metre genişliğinde ve 12,5 metre yüksekliğinde 2 kapılı ve 53 pencere, 5 sınıflı iptidâi ve 3 sınıflı rüşdiye olmak üzere 8 sınıflı, yarı taştan olmak üzere mektep inşası için gereken 1200 altının, 700'ü kazada mevcut 4 Rum Kilisesi nakdinden ve kalan 500 altının mahalleli tarafından karşılanacağı ve kasabada Rum ve Ortodoks Cemaatine mensup 1431 hanede 3997 ve mektebin inşa olunacağı mahallede 215 hanede 589 nüfus mevcut olup mektebin inşa edilmesinde bir sakınca bulunmamıştır. Belirlenen ölçülere uymak ve mektebin açılışında Maârif-i Umumiye Nizamnamesi mekâtib-i hususiye ahkâmına riayet edilmek üzere Divan-ı Hümayun Kalemine havalesine ayrıca Adliye ve Mezahib, Maârif ve Dâhiliye Nezaretlerine malumat verilmesine karar verilmiştir.³³

7 Ekim 1902 tarihinde Kırkkilise Kazasındaki Rum Mektebi'nin yeniden inşası kararı Sadrazam Said tarafından onaylanmış ve Divan-ı Hümayun Kalemine havale edilmiştir.³⁴ Kırkkilise Kazasındaki Rum Mektebi'nin yeniden inşası kararı, 30 Ekim 1902 tarihinde Adliye ve Mezahib, Maârif ve Dâhiliye Nezaretlerine bildirilmiştir.³⁵ Böylece 1902 yılında yapılan yazışmalar sonucu mektebin inşasına 1903 yılında başlanılmıştır. Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi, binanın bazı eksikliklere rağmen eğitime yeniden 1905 yılında başlamıştır.

1905 tarihli Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi'nin açılış törenine ait olan fotoğrafta, yapının giriş revakı, bahçe ön duvarı ve ana merdivenin parapetleri henüz yapılmamış olduğu görülmektedir. Bu durum inşa sürecinin o tarihte henüz tamamlanmadığını ancak okulun bazı eksiklere rağmen eğitime başladığını göstermektedir.³⁶ İnşa sürecinin kaç yılında tamamlanmış olduğu hakkında kesin olarak bilgi bulunmamaktadır. Ancak 1912 tarihli fotoğrafta, binanın tüm eksikliklerin tamamlanmış olduğu görülmektedir.³⁷

1905 yılında eğitime yeniden başlayan Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi sadece erkek öğrenciye eğitim vermekteydi. Eğitim süresi, 5 sınıflı iptidâi ve 3 sınıflı rüşdiye olmak üzere toplam 8 yıldır.³⁸ Daha sonraki tarihlerde Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi'nde kız ve erkek öğrencilere muhtelit (karma) eğitim verilmiştir. Bu süreçte kaynaklarda okulun idari ve ders kadrosunun kimlerden oluştuğu, öğrenci sayısı ve faaliyetleri hakkında bilgi bulunmamaktadır.³⁹

Ancak I. Dünya Savaşı sonrasında Rum Mektebi eğitim dışında faaliyet göstermiştir. Mektebin öğretmen ve öğrencileri Yunan subaylarını coşkuyla karşılamışlar ve mektebi Yunan bayraklarıyla donatmışlardır. Yunan subayları tarafından mektepte balolar ve etkinlikler düzenlenmiştir. Okul bilgi kurumu olmaktan çıkarak Yunan harekât merkezine

³³ BOA., İ.AZN., 48/5, (11 Receb 1320/28 Eylül 1902). Şurâ-yi Devlet kararı.

³⁴ BOA., İ.AZN., 48/5, (5 Receb 1320 /7 Ekim 1902).

³⁵ BOA., BEO., 1942/145623, (27 Receb 1320/30 Ekim 1902).

³⁶ (EK-8) 1905 tarihinde Kırkkilise (Kırklareli) Rum Mektebi Rüşdiyesi'nin açılış fotoğrafı.

³⁷ 1912 tarihinde Kırkkilise (Kırklareli) Paskalya gününde bugünkü Yayla Mahallesi'nde yapılan ayini gösteren fotoğrafta, Kırkkilise (Kırklareli) Rum Mektebi Rüşdiyesi'nin tamamlanmış olduğu görülmektedir.

³⁸ 1905 tarihinde Kırkkilise (Kırklareli) Rum Mektebi Rüşdiyesi'nin açılış fotoğrafı.

³⁹ (EK-9) Kırkkilise (Kırklareli) Rum Mektebi 1920-1923 tarihleri arasında mübadele öncesi çekilmiş fotoğrafı.

dönüştürmüştür. Bu süreç, Yunan İşgali süresince devam etmiştir. 10 Kasım 1922 günü Kırklareli'nin kurtuluşu ile sona ermiştir.⁴⁰

3. Binanın Günümüze Kadarki Kullanımı (1923-2005)

Zemin kat üzerine iki katlı olarak inşa edilen yapı, 1905-1922 yılları arasında Rum Mektebi olarak kullanılmıştır. Mudanya Mütarekesi sonrasında bina tüm diğer taşınmazlar gibi Türk Devleti'ne devir edilmiş ve 1939 kadastrouyla devlet hazinesine geçmiştir.⁴¹

Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi binası ilk olarak 1923-1927 yılları arasında Ziya Gökalp İlkokulu olarak kullanılmıştır. 1923 yılında Paşa Köşkü'nde eğitim yapan Ziya Gökalp İlkokulu'nun binası mevcut olan öğrencisine yeterli gelmemiştir. Bu nedenle öğrencisinin bir kısmı bu binaya nakledilmiştir. 1927 yılına kadar Ziya Gökalp İlkokulu hem Paşa Köşkü'nde hem de bu binada eğitim yapmıştır.⁴²

1927-1953 yılları arasında Kırklareli Ortaokulu olarak kullanılmıştır. 1927 yılında bu binada açılan ortaokul Kırklareli'nin ilk ortaokuludur. Kız ve erkek öğrenciye karma olarak eğitim vermiştir.⁴³ Binanın zemin katı; kızlar ve erkekler için ayrı vestiyerler, resim, iş atölyeleri, öğrenci kooperatifi, kitaplık, depo ve tuvalet olarak kullanılmıştır. Binanın birinci katı; üç sınıf, fizik-kimya laboratuvarı, dört idare odası ve bir salon olarak kullanılmıştır. İkinci kat salonu sahne ve bir dersane olarak kullanılmıştır. Bu süreçte Kırklareli Ortaokulu, 13 öğretmen, 1 kâtip, 1 hesap memuru ve 4 hademe olarak hizmet vermiştir. Ayrıca 262'si kız ve 542'si erkek olmak üzere toplam 804 öğrenci mezun olmuştur.⁴⁴

2 Eylül 1954-30 Eylül 1963 tarihleri arasında Kırklareli Lisesi olarak kullanılmıştır. Kırklareli'nin ilk lisesi, 1892 tarihinde Kırkkilise İdâdîsi olarak beş sınıflı ve yalnız erkekler için mahsus olarak kurulmuştur.⁴⁵ Diğer beş yıllık idâdîler gibi Kırkkilise İdâdîsi'nin açılış gayesi de bulunduğu mahallin işlerini idare edebilecek, lider vasıflı bireyler yetiştirmektir. Buna uygun olarak, Kırkkilise'nin son dönem tarihinde mühim yerler edinmiş birçok kişi, eğitim hayatlarının bir bölümünde, önceleri kasabanın tek Müslüman rüşdiyesi sonraları da yegâne idâdîsi olan bu kurumda öğrenim görmüştür. Mektep, Kırklareli'nin 1877-1878'de Ruslar, 1912-1913'de Bulgarlar ve en son olarak da 1920-1922'de Yunanlılar tarafından işgal edildiği dönemlerde öğretime ara vermiş; bunun dışında, Osmanlı idaresinin sonuna değin varlığını sürdürmüştür.⁴⁶ Böylece Kırklareli Eğitim Tarihinde açılan ikinci lise bu binada eğitim vermiştir.

⁴⁰ Ali Rıza Dursunkaya, *Kırklareli Vilayetini Tarih Coğrafya Kültür ve Eski Eserleri Yönünden Tetkik*, c. II, Kırklareli 1948. s.22. Gayrimüslim ve Yabancı Okullar; Osmanlı eğitim sisteminin gelişmesi açısından olumlu rol oynarken, siyasi açıdan ise yıkıcı bir rol üstlenmişlerdir. Bu nedenle bu okullar; misyoner, zararlı ve ajan okullar olarak algılanmıştır. Bu bakış açısı günümüzde de sürmektedir.

⁴¹ Kırklareli Kadastro Müdürlüğünden binanın bugünkü durumu hakkında alınan bilgidir.

⁴² Dursunkaya, a.g.e., s.22.

⁴³ Selahaddin Ünsal, *Kırklareli Monografisi*, İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1957. s.26. (EK-10) Kırklareli Ortaokulu.

⁴⁴ Dursunkaya, a.g.e., s.21-23.

⁴⁵ Ünsal, a.g.e., s.26.

⁴⁶ Mesut Ayar, "Kırklareli (Kırkkilise) Mekteb-i İdadisi" *History Studies*, Volume 2/3, 2010. s.39.

2 Eylül 1954 tarihinde eğitime başlayan Kırklareli Lisesi, 1954-1955 eğitim yılında sadece 9. sınıf öğrencilerine eğitim vermiştir. Bu dönem başlayan öğrenciler 1957 yılında mezun olmuşlardır. Böylece Kırklareli Lisesi ilk mezunlarını 1957 yılında vermiştir. Kırklareli Lisesi eğitim kadrosunda 10'u kadın ve 7'si erkek olmak üzere toplam 17 öğretmen bulunmaktadır. Biri müdür ve ikisi müdür yardımcısı olmak üzere idari kadro üç kişiden oluşmaktadır. Ayrıca bir kâtip ve bir kütüphane memuru bulunmaktadır. Mevcut öğretmen sayısı yetersiz kaldığından dolayı Yurttaşlık Bilgisi, Felsefe ve bazı Matematik dersleri açığı ücretli öğretmenlerce karşılanmıştır. 1956-1957 ders yılında Kırklareli'nde 175 kız ve 332 erkek olmak üzere toplam 507 öğrenci eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin 40'ı kız, 92'si erkek olmak üzere toplam 132'si Kırklareli Lisesi'ndedir.⁴⁷

30 Eylül 1963 tarihinden 1965 eğitim yılının sonuna kadar bina bu kez Ticaret Lisesi olarak hizmet vermiştir. Ticaret Lisesi yeni binasına taşınınca Milli Eğitim müdürlüğü binayı 1965-1971 yılları arasında depo olarak kullanmıştır. Merkez Tevfik Fikret İlkokulunda ki öğrenci sayılarının artması üzerine binanın ilkokul olarak kullanılmasına karar verilmiştir. 5 Ekim 1971 tarihinde danışma kurulu kararı ile yeni açılacak okula Vali Faik Üstün adı verilmiştir.⁴⁸

Faik Üstün 1886 tarihinde Milas'ta doğmuştur. 1907 yılında Mülkiye Mektebi'nden mezun olmuştur. 1910-1915 yıllarında Karaburun, Bodrum ve Soma'da kaymakamlık yapmıştır. Daha sonraki yıllarda mülkiye müfettişliği görevi yapmıştır.⁴⁹

01.01.1924-01.01.1925 tarihleri arasında Burdur Valiliği⁵⁰, 1928-1930 yılları arasında Amasya Valiliği⁵¹, 1928-1930 yılları arasında Mersin Valiliği⁵², 25.02.1932-25.01.1936 tarihleri arasında Kırklareli Valiliği⁵³, 22.11.1936-11.07.1939 tarihleri arasında Niğde Valiliği⁵⁴ ve 01.08.1939-29.05.1942 tarihleri arasında Adana Valiliği yapmıştır.⁵⁵ Faik Üstün Seyhan Valisi iken 20.05.1942 tarihinde emekliye sevk edilmiştir.⁵⁶ 13.11.1942 tarihinde Toprak Mahsulleri Ofisi İdari Meclisi üyeliğine tayin olmuştur.⁵⁷ 26.05.1950 tarihinde Kırklareli Demokrat Parti Milletvekili olarak seçilmiştir.⁵⁸ 1966 yılında Ankara'da vefat etmiştir.⁵⁹

⁴⁷ Ünsal, a.g.e., s.26-27.

⁴⁸ mebk12.meb.gov.tr. Vali Faik Üstün İlkokulu, 20.01.2014.

⁴⁹ www.filozof.net/Faik Üstün Kimdir, 20.01.2014. Sitede verilen bilgiler doğru olmakla beraber verilen tarihler ve sıralamalar yanlıştır.

⁵⁰ www.burdur.gov.tr/eski-valilerimiz.asp, 20.01.2014.

⁵¹ www.amasya.gov.tr/eski-valilerimiz.asp.20.01.2014. Bu sayfada Ahmet Faik Üstün olarak geçmektedir. Ahmet ön adının hiçbir resmi kaynakta olmaması bu önadın yanlış olarak eklendiğini göstermektedir.

⁵² www.mersin.gov.tr/eski-valilerimiz.asp.20.01.2014. Bu sayfada Faik Üstün'ün resmi bulunmaktadır. Ama valilik yaptığı yıllar verilmemiştir.

⁵³ www.kirklareli.gov.tr/eski-valilerimiz.asp.20.01.2014. BCA, 38632/71-410, 30..18.1.2, 14.01.1936. Kırklareli Valisi Faik Üstün vekalet emrine alınmıştır.

⁵⁴ www.nigde.gov.tr/eski-valilerimiz.asp. 20.01.2014.

⁵⁵ www.adana.gov.tr/eski-valilerimiz.asp. 20.01.2014. BCA, 114952/71-437, 30..18.1.2, 11.07.1939. Niğde Valisi Faik Üstün, Seyhan Valiliğine tayin olmuştur.

⁵⁶ BCA, 179892/71-458, 30..18.1.2, 20.05.1942.

⁵⁷ BCA, 189542/71-458, 30..18.1.2, 13.11.1942.

⁵⁸ BCA, 78518, 30..10.0.0, 26.05.1950.

⁵⁹ www.filozof.net/Faik Üstün Kimdir, 20.01.2014.

Bina, 1971-1972 eğitim yılından itibaren Vali Faik Üstün İlkokulu adıyla 1.675 metrekare üzerinde 10 derslik olarak faaliyetine başlamıştır.⁶⁰ 2005 yılına kadar Vali Faik Üstün İlköğretim Okulu olarak kullanılan bina, 14 Aralık 2005 tarihinde geçirdiği yangın sebebiyle çatısının tamamı, döşemeleri de büyük oranda yok olan yapı, günümüzde kullanılamaz durumdadır.⁶¹

SONUÇ

Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi'nin, eski binasının hangi tarihte açıldığı kesin olarak bilinmemektedir. Bu ilk binanın 1902 yılından sonra kullanılmaz hale gelmesiyle başlayan inşaa süreci 1905 yılında kısmen tamamlanarak yeniden eğitime başlamıştır. Bu çalışmada, bu örnek üzerinden Osmanlı Devleti'nde bir özel okulunun nasıl kurulduğu, yapılan iş ve işlemlerin neler olduğu tüm ayrıntısıyla ele alınmıştır.

1905 yılında Kırklareli (Kırkkilise) Rum Rüşdiyesi olarak yeniden inşa edilen bina, 2005 yılına kadar tüm tarihi boyunca eğitim yapısı olarak değerlendirilmiş ve kullanılmıştır. Yapının gerek sahip olduğu mimarinin düzeyi, gerekse içinde bulunduğu fiziksel çevrenin genel şekillenmesindeki belirleyici rolüyle yine eğitim amaçlı kullanılması daha doğru bir tercih olabilirdi. Ancak Kırklareli Yayla Mahallesi'nin tarihi dokusunun restorasyonu projesinde bina restore edilerek "Butik Otel" olarak kullanılacaktır. Bu çalışma ile; binanın tarihçesi çıkarılarak, yapılmaya başlanacak restorasyon çalışmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

⁶⁰ Oya Esin Kaymaz, *Kırklareli Şehri*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Beşeri ve İktisadi Coğrafya Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1995. s.92.

⁶¹ Murat Demirli, *Kırklareli Rum Okulu Restorasyon Projesi*, İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Ekim 2010, s.15. s.1.

KAYNAKÇA

Arşiv Vesikaları:

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA).

- BOA., YEE.*, 112, (1 Ekim 1869)
BOA., İ.DH., 787/63950, (14 Receb 1296/4 Temmuz 1879)
BOA., İ.AZN., 48/5, (27 Mart 1318/9 Nisan 1902)
BOA., İ.AZN., 48/5, (24 Nisan 1318/7 Mayıs 1902)
BOA., ŞD., 1932/8, (24 C.ahir 1320 /1 Haziran 1902)
BOA., ŞD., 1932/8, (19 C.evvel 1320 /12 Eylül 1902)
BOA., BEO., 1942/145623, (27 Receb 1320/30 Ekim 1902)

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA).

- BCA*, 38632/71-410, 30..18.1.2, 14.01.1936.
BCA, 114952/71-437, 30..18.1.2, 11.07.1939.
BCA, 179892/71-458, 30..18.1.2, 20.05.1942.
BCA, 189542/71-458, 30..18.1.2, 13.11.1942.
BCA, 78518, 30..10.0.0, 26.05.1950.

Salnameler:

- Maârif Nezareti Salnameleri*: 1316, 1317, 1318, 1319 ve 1321.
Edirne Vilayeti Salnameleri: 1300, 1301, 1302, 1303, 1304 1305, 1306, 1307, 1308, 1309, 1310, 1311, 1312, 1313, 1314, 1315 ve 1316 ve 1319.

Kitap, Makale ve Tezler:

- Ayar, Mesut, “Kırklareli (Kırkkilise) Mekteb-i İdadisi”, *History Studies*, Volume 2/3 2010.
- Demirli, Murat, *Kırklareli Rum Okulu Restorasyon Projesi*, İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ekim 2010, İstanbul.
- Dursunkaya, Ali Rıza, *Kırklareli Vilayetini Tarih Coğrafya Kültür ve Eski Eserleri Yönünden Tetkik*, II, Kırklareli 1948
- Ergin, Osman Nuri, *Türk Maarif Tarihi*, cilt: 1-2, Osmanbey Matbaası, İstanbul, 1941
- Güçtekin, Nuri, *İstanbul'daki Müslim Özel Mektepleri (1873-1922)*, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2013.

Güçtekin, Nuri, "Osmanlı Devleti'nin 1907-1908 Yılına Ait Eğitim İstatistiği", *İstanbul Üniversitesi Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 2012/2, Cilt:11, Sayı:22, s.125-167.

Güçtekin, Nuri, *Eğitilmiş Neslin I. Dünya Savaşı'yla İmtihani*, İskenderiye Yayınları, Nisan, 2015.

Kaymaz, Oya Esin, *Kırklareli Şehri*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beşeri ve İktisadi Coğrafya Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1995.

Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi, İstanbul, 1331/22 Eylül 1915.

Ölçer, Cüneyt, *Abdülmecit Dönemi Osmanlı Madeni Paraları*, İstanbul, 1978.

Sakaoğlu, Necdet, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003.

Toptaş, Barış, *Kırklareli Merkez İlçe ve Köylerindeki Gayrimüslim Eserleri*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne 2012.

Ünsal, Selahaddin, *Kırklareli Monografisi*, Yayınlanmamış Sosyoloji Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1957.

Yanakopoulos, Yannis S., *Doğu Trakya Saranda Eklesies*, Selanik 1994.

Web Adresleri:

Faik Üstün. Erişim: <http://www.amasya.gov.tr/eski-valilerimiz.asp> (08.08.2014)

Faik Üstün. Erişim: <http://www.burdur.gov.tr/eski-valilerimiz.asp> (08.08.2014)

Faik Üstün Kimdir. Erişim: <http://www.filozof.net> (08.08.2014)

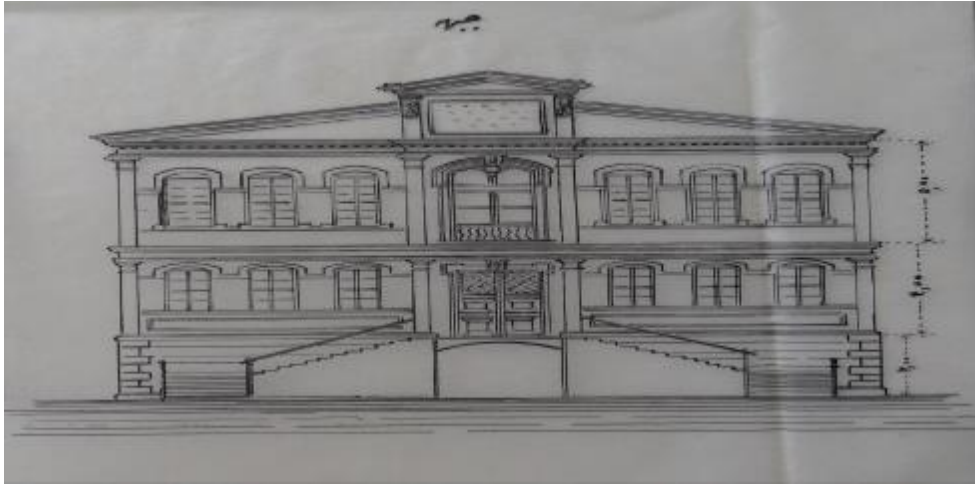
Faik Üstün. Erişim: <http://www.kirklareli.gov.tr/eski-valilerimiz.asp> (08.08.2014)

Faik Üstün. Erişim: <http://www.mersin.gov.tr/eski-valilerimiz.asp> (08.08.2014)

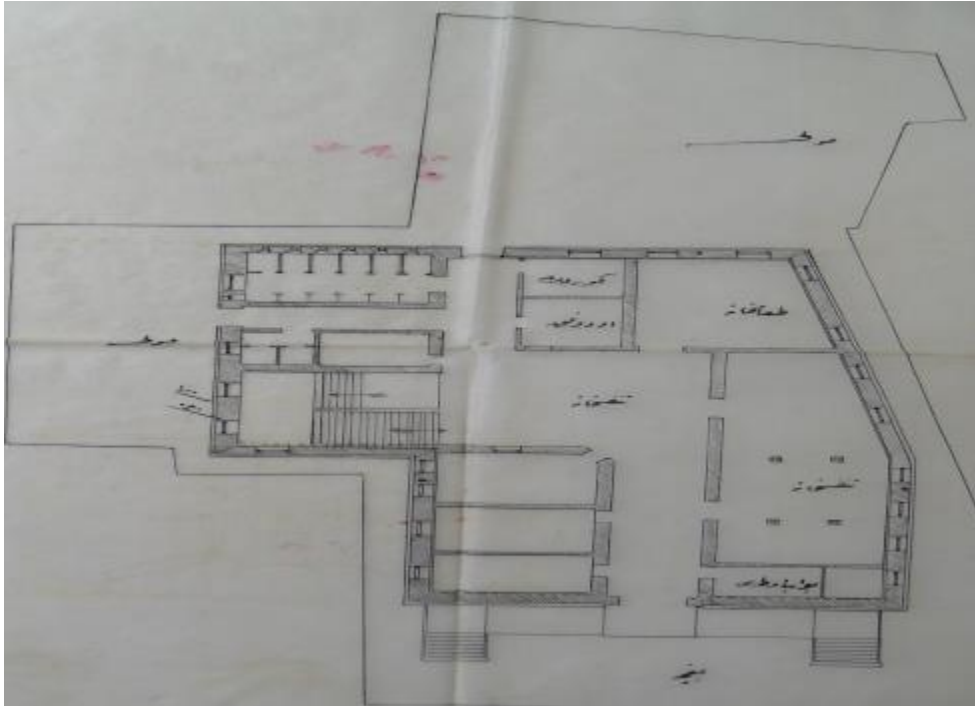
Faik Üstün. Erişim: <http://www.nigde.gov.tr/eski-valilerimiz.asp> (08.08.2014)

Vali Faik Üstün İlkokulu. Erişim: <http://meb12.meb.gov.tr> (08.08.2014)

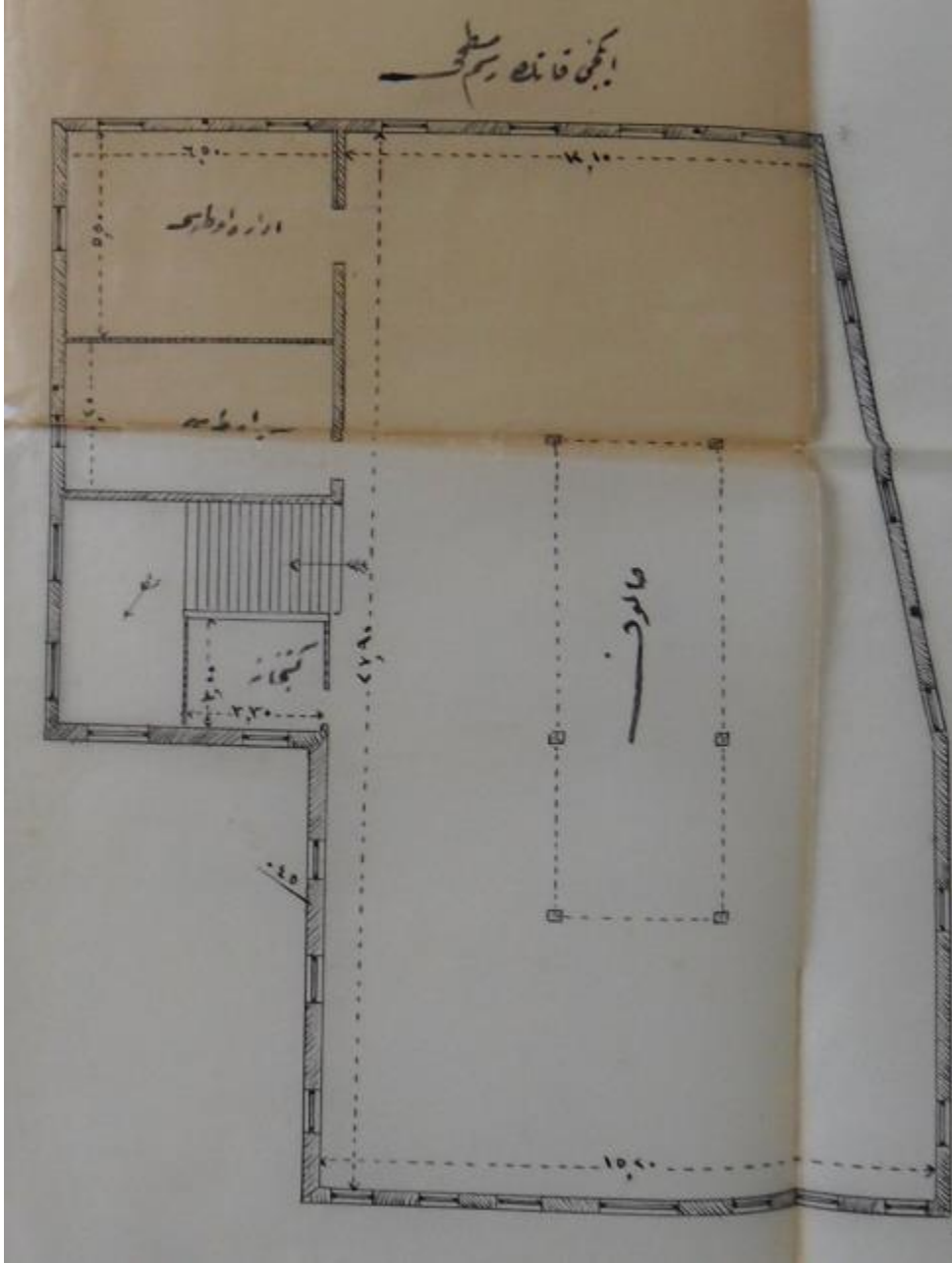
EKLER



EK-I: BOA., İ.AZN., 48/5. Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi Rüşdiyesi cephe resmi.



EK-II: BOA., İ.AZN., 48/5. Zemin katın planı.



EK-IV: BOA., İAZN., 48/5. İkinci katın planı.

		<i>Sim Mecidiye: 19 kuruştan</i>	
1 metre mikâp kum	9 kuruş.	1 kantar kireç	2 kuruş 25 sim.
1 metre mikâp duvartaşı	17 kuruş.	1 metre mikâp yontma kabataş	45 kuruş.
1 metre mikâp duvartaşı	17 kuruş.	1 metre mikâp merdiven için serttaş	95 kuruş.
1000 adet kiremit	60 kuruş.	1000 adet tuğla	60 kuruş.
100 kilo çimento	45 kuruş.	1 kasa mısır (çivi)	2 kuruş 50 sim.
1 kasa demir	1 kuruş 50 sim.	1 ray demiri	1 kuruş 50 sim.
1 metre mikâp tahta	215 kuruş.	1 metre mikâp ağaç çam	215 kuruş.
1 kasa cam	107 kuruş.	1 adet Dülger yevmiyesi	16 kuruş.
1 adet Amale yevmiyesi	6 kuruş.		

EK-V: BOA., İ.AZN., 48/5. Kırkkilisede yeniden inşa olunacak mektebin taş, kum ve levazım-ı sairenin rayiç bedelini gösteren fiyat defteridir.

	Fi	Metre Mikâp	Kuruş	Sim
Mektebin eski binasının enkazının temizlik masrafı	1.250	..
Mahal harfiyesi ve çıkacak toprakların harç masarîf nakliyesi	5	129,75	698	75
Dış temel duvarlarıyla iç bölme duvarlarının taş ve kum ve kireç masraflarıyla ücreti usta ve ameliye yevmiyesi	24	171	4.104	..
Zeminden yukarı iç ve dış alt kat duvarlarının tuğla ve kireç ve kum ile inşa ve dışarıdan sıvama masrafı	47	285,90	13243	35
Birinci katın	49	344,40	16.875	60
İkinci katın	51	262,80	13.402	80
<i>Mektep binasının tüm duvarlarının masraf inşası</i>				
Binanın üzerine sakf (tavan, çatı) ağaç tahta ve saire ile usta yevmiyesi	28	535,00	14.980	..
İkinci katın döşeme inşası ağaç tahta ve saire ve usta yevmiyesi masrafı	18	457	8.226	..
Birinci katın	17	430	7.310	..
Zemin katın	14	416	5.824	..
<i>Üç katın miktarları gösterildiği döşeme inşası</i>				
İkinci katın tavan inşası için ağaç tahta ve saire masrafı	10	475	4.750	..
Birinci katın	6	430	3.870	..
Zemin katın	8	430	3.440	..
<i>Üç katın tavan inşası masrafı</i>				
İkinci katın pencere inşası için çerçeve cam ve saire masrafı	115	27	3.105	..
Birinci katın	110	33	3.630	..
Zemin katın	105	20	2.100	..
<i>Üç katın pencere inşası masrafı</i>				
İkinci katın odalarına mevkili kapı inşası	80	2	160	..
Birinci katın odalarına mevkili kapı inşası	80	9	720	..
Birinci katın dış tarafına iki kenarlı kapı inşası	300	1	300	..
Zemin katın iç ve dış taraflarına mevkili kapı inşası	75	13	975	..
<i>Dâhili ve harici kapıların inşası masrafı</i>				
Birinci Katın ağaçtan merdiven inşası	1.088	..
Zemin Katın ağaçtan merdiven inşası	690	..

Dış cepheden birinci kata çıkmak için taş merdiven ve etrafına demir parmaklık inşası			4.250	
<i>Dâhili ve harici merdivenlerin inşa masrafı</i>				
İkinci katın duvarlarının iç tarafından kireç ve badana ile sıvama masrafiyla boyama ücreti	5	662,50	3.312	50
Birinci Katın	5	1181,25	5.906	25
Zemin Katın	4	786	3.144	..
<i>Duvarların sıvama ve boyama masrafı</i>				
<i>Duvarların içinden çıkacak kiremitlikten bir metre yüksekliğinde soba bacası inşası</i>	45	9	476	..
<i>Zemin katın on iki adet hela inşası</i>	175	12	2.100	..
<i>Bahçenin ön tarafına demir parmaklık duvarı</i>	115	22	2.530	..
<i>Havlu taşı ile kaldırım inşası</i>	5	550	2.750	..
YEKÜN			135.221	25
<i>Atık binanın enkazı kiremidi ve ağaç ve taş ve tahta ve sairinin miktarı</i>			15.200	50
			120.020	75

EK-VI: BOA., İ.AZN., 48/5. 579 metre karesinde inşa olunacak Rum Mektebi Rüşdiyesi Keşif Defteri.

İsim	Lira Osmani Adet	Sim	İsim	Lira Osmani Adet	Sim
Piskopos Rodostolo Antinos Efendi	25		Stavraki Penakopoulos	1	
			Aleksandır Haysi İstevri	3	
Dodopoulos Dimitri	100		Heysi Preskova Tanaşaki	3	
Sırma Yanko	50		Nikolaki Sırma	2	
Sarraf Mecaraki	5		Uskolidi Biraderler	1	
Dodopoulos Tocaraki	5		Çoço oğlu Tanaşaki	1	
Dodopoulos Dimitri Mahdumu Kostandi	20		Pavlaki Melisino	3	
Floridi Apostolaki	20		Menzilcioğlu Dimitri	1	
Doktor Tavridi	20		Biraderi Yorgi	1	
Yanko Kokinos	5		Potaş Zoropoulos	1	
Katopoti Kostandi	10		Niko Papadopoulos	1	
Bezzaz Kostaki	3		Kostandi Doskolopoulos	3	
Doktor Kiremitçioğlu	7	50	Nikolaki Kokinos	2	
Trandafil Kazi	5		Saridi Yanko	6	
Taşçı Yanko	10		Kürkçü Kostandi	2	
Hristo oğlu Vasilaki	5		Şekerci Hristaki	1	
Tavridi Kiryako	5		Kokinos Andonaki	1	
Panayut Moriyadi	3		Antesi Kalimeridi	1	
Etmezoğlu Pirlikli	3		Kostandi Eftalopoulos	1	
Nikolaki Ulahopoulos	2	50	Nikol oğlu Dimitri	2	
Nikol oğlu Nikolaki	3		Gavril oğlu İstaki	1	
Saridi Tanaşaki	2		Ayıcı oğlu Yorgi	1	
Filoru Filoridi	10		Petrelı Bakkal Yorgi	1	
Mumcu Biraderleri	1		Radopoulos Kostandi	1	

Tanaş oğlu Todori	1		İstefan Dronyan	1	
Kalimeridi Tanaşo	1		Keresteci Margirit	1	
Hatfah Nikoloki	1		Ayıci oğlu Yorgi	1	
Tanaş oğlu Todori	1		Yorgi Fanpa	1	50
Yani oğlu Nikolaki	1		Kondopoulos Zevcesi Mirsi	1	
Papa Danyel oğlu Dimitri	1		Nallidi Tanaşaki	4	
Papadopoulos Kiryakin	1		Adsız	3	
Nikoloko Dimitriyedi	1		Yorgi Milisno	3	
Mihail Papadopoulos	2	50	Dimitro Zonara	3	
Hristaki Papadopoulos	1		Yonko Anastasyadi	3	
Nikolaki Papadopoulos	1	50	Yani Doskopuolos	2	
Dimitri Eyyanidi	1		Pelenkoğlu Tanaşaki	1	
Kurtoğlu İlyaki	1		Gavrioloğlu Dimitri	1	
İstedi İstemiyadi	1		Kazi Tanaşaki	1	50
Kostadi Patrikopoulos	3		Cevanadi Erkiraki	1	
İstefenaki Lazaridi	1		Ağaçci Tanaşaki	1	
Doktor Sofikli Celepoğlu	5		Ahilif Tevridi	1	
Mihail Likidi	2		Celepoğlu Avrupidi	1	
Leon Efendi	2		Bezzaz Yorgi Papakosti	1	
Kosti Mirale	1		Bakkal Pavlaki	1	
Ozgurof Biraderleri	2		Yanko Amanoilidi	1	
Çitekopoulos Biraderler	1		Karyon oğlu Margirid	2	
Kostaki Yenaki	6		Ararisiti Kazi	2	
Yorgi Eftanapuolos	1	50	Şekerçi Toma	1	
Niko oğlu Kiryazi	1		Antezi oğlu Simal	1	
Şekerçi Andon	1		Dodokioğlu Sofukli	2	
Pirikli Efkalidis	1		Kiremitçi oğlu Nikolaki	1	
Mihail Mihailoğlu	2		Milanyon Efendi	5	
Papa Pinayutoğlu Dimitri	1		Reji Müdürü Pirikli Efendi	3	
Penoko Vafidi	2		Kapriyani Efendi	1	
Yorgi Papadopoulos	1		Kostandi Savopoulos	1	
Kunduracı Pulohron	1		Berber Aleksandiri	1	
Haci Yanoğlu Antaş	1		İstani Kazi	1	
Bakkal Kalud	2		Aleksandiri	2	
Yani oğlu Hristodolo	1		Mosko Papa Hristodol	1	
Yani oğlu Yusiyeve	1		Ahilif Kanpa	1	50
Çocooğlu Dimitri	1		Lombiridi Penako	1	
Mihail İstefan	1		Mihail Kostandi	1	
Haci Tanaşaki Biraderler	2		Kostandi Nallidi	1	
Şekerçi Verdi	1		Kostandi Zoiropoulos	1	
Mihail Moskopoulos	1		Anglaki Venpoyutaki	1	
Bakkal Lefter Biraderler	2		Berber Sava	1	
Bakkal Melisino	2		YEKÜN	500	
Nikolaki Ulahapoulos	1		Meryem Ana Kilisesi'nden	250	
Niko oğlu Anestodoli	1		Saranda Martires Kilisesi'nden	150	

Sırma Biraderler	1		Aya Yani Kilisesi'nden	150	
Yorgi oğlu Kalyon	1		Aya Panton Kilisesi'nden	150	
Yanko Melisino	1			700	
Kasap Mihail	1		TOPLAM	1.200	
Kasap Yorgaki	1		Yalnız bin iki yüz liradır. 29 Mart 1318/11		
Çiko Dimitri	1		Nisan 1902.		

EK-VII. BOA., İ.AZN., 48/5. Kırkkilise Kazasının Cami Kebir Mahallesinde ve Meryem Ana Kilisesi'nde yeniden yapılacak Rum Mektebi için toplanan iane miktarlarıyla isimlerini gösteren defterdir.



EK-VIII. 1905 Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi Rüşdiyesi'nin açılış fotoğrafı.



EK-IX. Kırklareli (Kırkkilise) Rum Mektebi Rüşdiyesi'nin 1920-1923 tarihleri arasında mübadele öncesi çekilmiş fotoğrafı.



EK-X. 1950 yılında Kırklareli Ortaokulu.

SANATTA “LEDA VE KUĞU” TEMASI İLE KOLEKTİF BİLİNÇDİŞİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE

Mustafa HAYKIR*

ÖZET

Bu çalışmada Yunan Mitolojisinde yer alan “Leda ve Kuğu” teması, sanata yansımaları ve kolektif bilinçdışıyla ilişkileri incelenmektedir. Farklı zamanlarda çok sayıda sanatçının konuya gösterdiği ilginin psikolojik nedenleri sorgulanmaktadır. Mitoloji ve sanatta yer alan benzer imgelerin kişisel ve kolektif bilinçdışıyla ilişkisi olduğu ileri sürülmektedir.

“Leda ve Kuğu” hikayesinde Leda ile kuğu, kolektif bilinçdışından türeyen birer metafor olarak, kadın-erkek ilişkilerine, insanlığın cinselliğe dair arzu, korku ve duyguların biçim değiştirerek estetik imgelere dönüşmüş biçimiyle sanatçıların ilgisini çekmiştir. Ayrıca temanın sanata konu olmasında metaforların zengin içeriği ile Leda ve kuğudan oluşan iki formun içe içe geçen kapalı kompozisyonunun biçimsel formunun da etken olduğu düşünülmektedir. Gerek kişisel psişenin, gerekse toplumun ortak bilinçdışından gelen tabu, korku veya fantezilerin, tıpkı rüyalarda biçim değiştirerek ifade bulması gibi, evrensel bilinçdışından gün yüzüne çıkmak için metaforlara dönüşerek kendine bir ifade yolu bulduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, her sanatçı kendi farklı yaşantı deneyimlerinden, başka bir deyişle kişisel bilinçdışının müdahalesi dolayısıyla temayı farklı yorumlamışlardır. İnsanlığın kolektif bilinçdışında yer alan arketipler olarak Leda ve kuğu'nun durumu, genel olarak kadın erkek ilişkilerine dair cinsel göndermelere yönelik bir anlam taşıırken, kişisel bilinçdışının etkisiyle, Leonardo da Vinci'de annelik rolü; Michelangelo'da fiziksel bir tutkuyla kendinden geçişi, mest olma durumunu; Leda tek başına ızdırıp içinde can çekişmeyi; Boucher'de erotik çağrışımları ve kuğunun boynu ile fallik göndermeyi simgelediği belirlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, leda ve kuğu, mitoloji, kolektif bilinçaltı (ortak bilinçdışı), arketip (ilk örnek), metafor.

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE “LEDA AND THE SWAN” THEME IN ART AND THE COLLECTIVE UNCONSCIOUS

ABSTRACT

In this study, Greek mythology originated theme the "Leda and the Swan", its' reflections on art and the relationship between thema and the collective unconscious is analyzed. The psychological reasons for the interest of a number of artist's in the subject in various times is questioned. It is argued that similar images in the mythology and art is associated with personal unconscious and collective unconscious.

As a metaphor, derived from collective unconscious, Leda and swan in the story of "Leda and the Swan" has attracted attention of artists in the form of relationships between male and female, about sexual desire, fear and emotions of humanity that morphing in the

* Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, mustafahaykir@hotmail.com

way that transformed into aesthetic images. In addition, it is considered that it is the formal form of closed composition of nested two forms of Leda and the swan and substantial content of the metaphors is efficient. It is determined that taboos, fears or expressions which arising from both personal psyche and society's collective unconscious, in order to emerge on surface from the collective unconscious, it attains a way for expression converting into metaphors such as in dreams converting into another form in order to expressing. Therefore, each artist has different interpretations of the theme on account of their different experience or in other words, owing to intereference of personal unconscious. As archetypes that originated in the collective unconscious mind of humanity, the status of Leda and the swan, while implying sexual referring oriented in general that concerning the relationships between men and women, due to the impact of the personal unconscious, it is determined that it symbolizes maternity in Leonardo da Vinci's painting; symbolizes a status of being enchanted or ecstasy with a physical passion; Leda, single by herself, symbolizes moribundity in agony in Michelangelo's painting; and with the long necked swan, it symbolizes erotic connotations and phallic references in Boucher's paintings.

Keywords: Art, Leda and the Swan, Mythology, Collective Unconscious, Archetypes, Metaphor.

GİRİŞ

Mitolojik bir tema olan “Leda ve Kuğu” hikâyesine çok sayıda sanatçının ilgi duymuş olması, hikâyenin ana motiflerinde insana dair önemli bazı olgular bulunduğuna işaretler. Mitolojide ortaya çıkan bu temanın, sanata konu olmasında, kökleri insanlığın ‘ortak bilinçdışı’na dayanan *arketipler* (ilksel imgeler) etkin bir rol oynamaktadır. “Leda ve Kuğu” hikâyesinde kadınsal korkular, cinsel arzular, annelik özlemi ve fanteziler gibi bastırılmış duygular, metaforlar veya semboller halinde dolaylı ifade kanallarına başvurdukları görülür.

İnsanın yarattığı bir olgu olarak insana dair gerçeklikleri barındıran kültür, bütün alt unsurlarıyla birbiriyle bağlantılı bir bütünlük oluşturur. İnsan, doğayla ve diğer insanlarla ilişkileri sürecinde edindiği düşünsel ve duygusal yaşantıların bilince ve bilinçaltına yansıyan biçimlerini ve atalarından kalıtsal olarak taşıdığı birikimi, bilinç katmanlarında kaynaştırarak bir imgeler haznesi oluşturur. Bu bağlamda atalarından miras olarak devraldığı imgelerin günlük yaşamımıza yansımaları olduğu gibi, mitolojiye ve sanata da yansımaları olmaktadır. Jung’un “ilksel imgeler” (arketipler) dediği bu imgeler, “... insanlığın en eski ve en evrensel düşünce biçimleridir. Bunlar duygu oldukları kadar düşüncelerdir de...”¹, “... özellikle insan varoluşunun nispeten kısa süresinden çok daha eskiye uzanan, insanoğlunun hayvan atalarından kalan işlev kalıntılarıdır da aynı zamanda.”²

¹ Carl Gustav Jung, *Analitik Psikoloji*, Çev. Ender Gürol, 2. Basım, Payel Yayınları, İstanbul 2006, s. 145.

² C.G. Jung, a.g.e., s.172.

Benzer işlevler zaman zaman, bireysel yaşamın içinde tekerrür edince, arketipler sanatsal yollardan yansımalarını, sezgisel ve doğaçlama bir şekilde söz konusu metaforlarla gerçekleştirerek ifade yoluna kavuşur.

MİTOLOJİDE “LEDA VE KUĞU” HİKÂYESİ

Mitolojik kaynaklarda hikâyenin bütünü bir arada bulmak pek mümkün değildir. Konu, bazı yerlerde kısa değinmelerle geçilmiş, bazı yerlerde de farklı şekillerde anlatılmış olduğuna rastlanmaktadır.

Cömert, *Mitoloji ve İkonografi* kitabında, Leda'nın, bir gölde yıkanırken, bembeyaz bir kuğuyu okşadığını; Zeus'un, Leda'ya kuğu kılığına girerek sahip olduğunu; bu birleşmeden kimilerine göre bir, kimilerine göre de iki yumurta meydana geldiğini; yumurtaların her birinden ikiz çocuk doğduğunu yazar. “Çocuklardan birinin babası olan Zeus, öteki ikisinin babası olarak da Tyndareos kabul edilir.”³

Erhat, hikâyeyi kısaca şöyle aktarır:

*“Leda'nın babası olduğu kabul edilen Thestios, Lakedaimon'dan kovulup Aitolia'ya sığınan Tyndareos'a kızını verir. Herakles'in yardımıyla Sparta tahtını gene ele geçiren Tyndareos, Leda ile birlikte oraya yerleşir. Efsaneye göre Zeus, Leda'ya aşık olmuş ve bir kuğu biçiminde ona yanaşmış. Leda da bir yumurta yumurtlamış, yumurtadan iki ikiz çocuk çıkmış: Zeus'un dölleri olan Helene ile Kastor ve Tyndareos'un çocukları olan Klytimestra ile Polydeukes.”*⁴

Konunun özünü anlamak açısından, hikâyedeki bazı önemli ayrıntılara değinmek gerekir. Hikâyenin biraz daha ayrıntılı hali şöyle geçmektedir: Aetolia'nın kralı Thestius ile Eurythemis'in kızı Leda, Lacedaemon'un kralı Tyndareus ile evlenir ve hikâyemizin gerçekleştiği zamanda çocuğuna hamile kalır. Bir gün *Jupiter*⁵, Leda'yı Eurotas nehrinde yıkanırken gözetler ve âşık olur. Düzenbaz Jüpiter, nehir kenarında savunmasız bir kuğu kılığına girerek, Venüs'ün, komplo kurmak amacıyla kılığına girdiği bir kartal tarafından kovalanır. Korkmuş gibi yapan kuğu, sığınacak bir koruyucu arayarak, yıkanan güzel Leda'nın kucığına sığınır. Leda, bu olaydan sonra Castor ve Pollux ile Helen ve Clytemnestra'nın içinden çıktığı iki yumurta doğurur.⁶

Kolektif Bilinçdışı ve Kişisel Bilinçdışının Mitolojiyle İlişkisi

Mitolojik kökenli bir tema olan ‘Leda ve Kuğu’nun görsel sanatlara sıkça konu olmasında, temanın taşıdığı sembol ve metaforların, sanatçıların ortak bilinçdışında yer alan benzer imgelerle uyuşması ve sanatta ifade edilmesine elverişli olması önemli bir rol oynar.

Tarihin ilk dönemlerinde ortaya çıkan ve sözlü folklor formlarından biri diye tanımladıkları mitoloji için Rosenthal ve Yudin, “...değişik tabiat ve toplum fenomenlerinin genellenmesi ve açıklanması çabası...” ifadesini kullanmaktadırlar. Marx'ın mitolojiyi ‘tabiatın

³ Bedrettin Cömert, *Mitoloji ve İkonografi*, Ayraç Yayınevi, Ankara 1999, s.26.

⁴ Azra Erhat, *Mitoloji Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2011, s.193-194.

⁵ Zeus, Roma'da Jupiter olarak geçer.

⁶ James David Draper, “For the Love of Leda” *The Metropolitan Museum of Art Bulletin*, New Series, Vol. 30, No. 2 (Oct. - Nov.,1971), pp. 50-58

<http://www.jstor.org/discover/3258603?sid=21105653195813&uid=2&uid=4>(19.01.2015) .

(toplum ve maddi olan her şey) bilinçsiz olarak, imgelemde toplanması, birbirine bağlanması ve artistik olarak yeniden yaratılması' şeklinde tanımladığını yazarlar.⁷

Jung, bilinçdışında önceden biçimlenmiş olduğunu ileri sürdüğü psişik olguların, *yaratıcı fantezi*'lerde görünür hale geldiğini ve arketip kavramının uygulama alanını burada bulduğunu yazar. Buna göre, arketiplerin bilinçdışında canlı bir yapı ve biçimler oluşturduğunu; düşüncelerimizi, duygularımızı ve eylemlerimizi içgüdüsel olarak biçimlendirip etkilediklerini savunmaktadır.⁸

Jung, Leonardo da Vinci ile Benvenuto Cellini'nin yaşlılıkta iki anneden ya da iki ayrı soydan gelme düşleminin genel mitolojik bir motif olduğunu, bunun kişisel bellek alanında bir fanteziden çok, başka sanatçılarda da görülen ve insanlığın zihin tarihinin esrarına ait yaygın bir "ilksel" imge olduğunu savunur. Jung, insanlığa ait ortak ilksel imgeler olan bu motiflere "arketipler" (ana örnekler ya da ilk örnekler) adını vermektedir. Jung, bilinçdışının iki katman olduğunu savunmaktadır: Kişisel bilinçdışı ve kişötesi veya ortak bilinçdışı (kolektif bilinçdışı). İlksel imgeler (arketipler), ortak bilinçdışında yer alır. Jung, arketipler alanını "kolektif bilinçdışı" veya "ortak bilinçdışı" olarak adlandırmaktadır.⁹

Söz konusu Leda ve Kuğu hikâyesinde Leda, tarih öncesi kadının, korkularından birinin simgesi olarak da görülebilir. Tarih öncesi kadının belki de en büyük korkularından biri, nehirden yıkanırken kendisini fark eden bir erkeğin cinsel saldırganlığına maruz kalmaktı. Belki de o günlerde azımsanmayacak benzer olaylar kadınların başına gelmekteydi ve kulaktan kulağa yayılan söylentilerle söz konusu korkular körüklenmekteydi. Bu tür durumlarda, aynı durumdaki bireylerin empati ve dayanışma gücü artar. Kurban durumundaki kadının gerek toplum içindeki saygınlığını korumak gerekse kadının travmayı atlatmasına yardımcı olmak amacıyla bir tür sublimasyona yöneldiler. Öte yandan bir hikâyedeki metaforlar sadece bir olguya işaret etmeyebilir. İçerik olarak daha zengin, çok daha karmaşık ve anlaşılması zor olgular da içerebilir. Söz konusu cinsel korkular, bir çeşit bilinçaltına itilmiş tecavüz fantezisini de içerebilir. Tecavüz her ne kadar kadınların korkulu rüyası ise de sonuçta kadınlar için bastırılmış bir fantezi olduğuna yönelik veriler de mevcuttur. "Freud 1905 yılında yayınladığı "Dora Vakası" adlı makalesinde kadınların geçmişe ait tecavüz ve taciz hikâyelerinin birer kurgu, hayal ürünü, kadınların cinsel bastırılmışlıklarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar nedeniyle ortaya attıkları birer fantezi olduğunu iddia etmektedir".¹⁰ Gerek fantezi ve korku karışımı bu duygunun gerekse sosyal kökenli bir dayanışma örneğinin yansımalarını, "Leda ve Kuğu" hikâyesinde görmek mümkündür. Hatta bundan daha fazlasını da barındırabilir. Mesela, Zeus figürünün konum olarak baba figürünü temsil ettiğini düşünecek olursak, Leda'nın kurmuş olduğu bu ilişkide, Elektra kompleksinin yansımalarını görmek de mümkündür. Sonuçta yüceltme (Sublimasyon) yoluna gidilen korku, fantezi ve sosyal ilişkiler ve normların rüya, mitos ve sanatta yüceltilerek ifade etme ve üstesinden gelmesi anlaşılabilir bir durumdur. Konuya plastik değerler açısından formalist bir yöntemle yaklaşan Draper, Leda hikâyesinin bunca betimlenmesini, daha çok kompozisyonun yapısında, Leda ve kuğudan oluşan iki formun

⁷ Rosenthal, M.; Yudin, P. *Materyalist Felsefe Sözlüğü* (çev. Aziz Çaltışlar). Sosyal Yayınlar, İstanbul: 1972, s.337.

⁸ Carl Gustav Jung, *Dört Arketip*, (çev:Zehra Aksu Yılmaz), 4. Basım. Metis Yayınlar, İstanbul 2013, s.20-21.

⁹ C.G. Jung, *Analitik Psikoloji*, s.144.

¹⁰ Aktaran Hilal Eyüpoğlu, "Cinsel Taciz ve Travma: Eleştirel Bir Deneyim Aktarımı", *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, Sayı 1, Mart 2008, s:61-68 <http://elestirelpsikoloji.org/wp-content/uploads/2014/11/61-68-Eyupoglu.pdf> (19.01.2015)

İçe İçe geçen kapalı kompozisyonunun mükemmel sadeliğinde aramaktadır.¹¹ Kuşkusuz, kompozisyonun plastik değerleri, sanatçıların seçiminde önemli bir rolü olmuştur ancak psikolojik etkenlerin neredeyse her zaman seçimlere müdahil olduğunu gözden kaçırmamak gerekir. Bu bağlamda Jung "...bir arketip, düste, fantezide ya da yaşamda tezahür ettiği zaman, öyle bir etki ya da güç doğurur ki, bu sayede ya «numious» (huşu uyandıran, esrarlı) bir etki yaratır, ya da bir harekete geçilmesini gerektirir" der.¹² Kişisel psişenin ortak bilinçdışındaki imgelerle etkileşimi onların sanatta tezahür etmesine ve "numious" etkisiyle sanatçının seçimini belirlemesine yönlendirir. Bilinçdışının derinliklerinde uyuyan imgeler halindeki arketipler, kişisel yaşantıların etkisiyle harekete geçerler. Ortak bilinçdışında bulunan arketipler, konumuz olan "Leda ve Kuğu" hikâyesiyle ilgili kişisel yaşantıya sahip sanatçının, arketiplerin metaforik ifadesinde karşılığını bulmasıyla sanatçının ilgisini çekmiştir. Bu ilgi daha çok bilinçdışında başlayan, çoğu zaman sanatçının farkına varmadan yöneldiği bir ilgi olabilir. Bir sanatçının estetik obje seçimi gibi burada, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde, sanatçının kendine hitap eden temayı seçmesi söz konusudur.

Bu bilinçdışının içerikleri de çoğu zaman iç içe geçmiş, Jung'un belirttiği gibi kişisel ve kolektif olarak belirlediği iki katmandan oluşan bilinçdışının birbiriyle etkileşimiyle girift hale geçmiş olabilir. Her ne kadar arketipler, ortak bilinçdışından gelen imgeler olsalar da ilgili kişisel yaşantılar yoluyla canlanırlar.

"Leda ve Kuğu" Temasında Metaforlar İle Kolektif Bilinçdışı İlişkisi

Hikâyenin ana unsurlarının sembolik ifadeleri, psikolojik açıdan ele alındığında, tanrılar kralı Zeus'un (diğer bir ifadeyle en güçlü ve en önemli tanrı, 'alfa erkek') kuğu gibi uzun boyunlu ve zarif bir kuşun kılığına girip, Leda'yı kandırması, baştan çıkarması ve onunla beraber olması dikkat çekmektedir. Bazı sanatçılar hikâyede, yumurta ve çocuklara yer verirken, bazıları sadece Leda ve kuğunun ilişkisine ağırlık vermiştir. Hikâye, açık ve örtük metaforlar barındırmaktadır. Bazı semboller bütün sanatçılarda ortak bir anlam taşıırken, bazıları sanatçıdan sanatçıya farklılık göstermektedir. Freud'a göre "Kimi durumda sembol ve yerini tuttuğu orijinalin ortak özelliği son derece açıktır, kimi zaman ise gizlidir...". Freud, sembol ilişkisine ışık tutacak olanın asıl bu durum olduğunu, sembol ve orijinalin arasındaki ilişkinin genetik olduğunu ileri sürer. Bu ilişkinin eski çağlarda belki de kavramsal ve sözel anlamda özdeş olduğunu, eski çağların bir kalıntısı ve işareti olabileceğini, sembollerin anlamı ortak olsa da yine de ruhsal malzemenin esnek ve canlı olması dolayısıyla, anlamda farklı kaymalar olabileceğini yazar.¹³

Hikâye öncelikle cinsel semboller içermektedir. Arnheim'in aktardığına göre, Freud'un düşlerdeki imgelerin cinsel ilgi açısından simgesel anlamını, içbükey, içine alabilirliğe karşılık sivrilik ve yükselip akma gibi niteliklerine göre iki grupta topladığını biliyoruz.¹⁴ Kuğu gibi uzun boyunlu bir kuş bu anlamda ikinci gruba dâhil edilebilir.

¹¹ James David Draper, "For the Love of Leda" *The Metropolitan Museum of Art Bulletin*, New Series, Vol. 30, No. 2 (Oct. - Nov., 1971), pp. 50-58

<http://www.jstor.org/discover/3258603?sid=21105653195813&uid=2&uid=4>(19.01.2015).

¹² C.G. Jung, *Analitik Psikoloji*, s.148.

¹³ Sigmund Freud, *Rüyaların Yorumu*, (çev: Dilman Muradoğlu). 1. Baskı (Tam Metin), Say Yayınları, İstanbul 2014, s.379.

¹⁴ Rudolf Arnheim, *Görsel Düşünme*, (çev: Rahmi Ögdül). Metis Yayınları, İstanbul 2009, s.182.

Ortak bilinçdışında var olan kuş ve figür ilişkisi, sanatçıların dışavurum nesnesi haline gelince, mitolojide hâlihazırda karşılığını bulan Leda ve Kuğu miti, sanatçıların ilgisini çekerek, bu konuyu kullanmalarında etken olmuştur. Bu konuyu çalışan bir sanatçı olarak gerek kendi deneyimlerimden gerekse “Leda ve Kuğu” adlı şiirin yazarı William Butler Yeats’in konuyu seçme süreci de bu olguyu doğrulamaktadır. Sword, Yeats’in “Leda ve Kuğu” şiiri için, başlangıçtaki niyetinin politik bir alegori yazmak iken, ‘kadın ve kuş’ anlatımlarının ‘tamamen politik anlatımdan başka bir alana kaymaya başladığını’ yazar. Sword aktarımında, Yeats’in kendisinin de bunun geniş ölçüde önsezi olduğunu farkında olduğunu belirtir.¹⁵ Jung, sanatta ortaya çıkan eşzamanlı imge ve sembollerin sadece rüya, mitos veya sanatta değil aynı zamanda bazı akıl hastalarında da ortaya çıktığını yazar. Bu olgunun sadece akıl hastalarında gözlemlenen bir durum olmadığını belirterek, “...üstelik akıl sağlığından profesyonel psikoloğun bile hiçbir kuşku duymayacak olduğu kişilerin ağzından nice ilginç düşler ve vizyonlar anlatıldığını duymuşumdur.”¹⁶ Bu konuda Jung, her bireyde, kendi kişisel anılarından başka, kalıtım yolu ile edinilen “ilksel” simgeler olduğunu yazar. Jung, bazı mitos ve efsane motiflerinin dünyanın her yerinde aynı şekilde tekrarlanmasının ve bazı akıl hastalarının çok eski metinlerde karşılaştığımız imgelerin ve çağrışımların aynısını harfiyen canlandırmasının şaşırtıcı bir şekilde bu kalıtımın varlığına işaret ettiğine dikkat çeker.¹⁷ Benzer şekilde Freud, metafor ya da sembolleştirmenin, “...bilinçdışı düşüncelerimizde, özellikle halkın düşüncelerinde, folklorde, mitlerde, efsanelerde, söyleşilerde, bilge deyişlerde ve halk arasında dolaşıma giren şakalarda, fıkralarda ve esprilerde...”¹⁸ daha çok karşımıza çıktığını yazar.

Jung, çoğu zaman beklenmedik anda ortaya çıkan ve analitik tedavide ifade edilmesi, biçim verilmesi gereken arketip yaşantıların varlığından söz eder.¹⁹ Bu durum, arketip yaşantıların da kişisel nevrozlar kadar baskılayıcı bir gücü olabileceği ve bu gücün, sanatçıları bu konuyu ele alarak ifade etmeye yönelttiği düşüncesini güçlendirmektedir. Jung’un şu cümleleri bu düşünceleri destekler niteliktedir: “Sahip oldukları özgül enerji sayesinde – bunlar alabildiğine yüklü, özerk güç merkezleri gibi davranırlar – bilinç üzerinde büyüleyici, ona sahip çıkıcı etkileri vardır; dolayısıyla süje’yi yaygın değişmelere uğrattırlar.”²⁰ Süje’yi, diğer bir deyişle sanatçıyı yaygın bir değişime uğratan, bilinç üzerinde güçlü etkileri olan bu özgül enerji, arketiplerin kendilerine bir çıkış yolu bulması amacıyla, mitoloji ve sanatta sembol ve metaforlar halinde ortaya çıkmasını sağlayan temel bir güç olarak işlev görmektedir.

GÖRSEL SANATLARDA LEDA VE KUĞU TEMASI

Görsel sanatlarda, Leda ve Kuğu ilişkisinde, Leda genellikle kuğuya karşılık veren, ilişkiye razı olan bir teslimiyet içinde görülür. Nadiren de olsa bir kurban rolünde çıkar karşımıza. Kuğu ise daha saldırgan, daha zorba, ilişkiye zorlayan veya daha aktif durumda betimlenmektedir.

Sword, Leda’nın her zaman bir kurban olarak, arzu edilmeyen bir vahşet girişimi olarak tecavüzü temsil eden bir şekilde görülmediğini belirterek, olayı sürekli sakin bir idil sahnesi ya da cinsel bir uysallık içinde veren sanatçıları eleştirir. Antik Grek’ten bu yana, Leda’nın kuğuyla

¹⁵Helen Sword, “Leda and the Modernists” *PMLA Modern Language Association*, Vol. 107, No. 2, pp. (Mar., 1992) 305-318. <http://www.jstor.org/stable/462642> (26/12/2014)

¹⁶C.G. Jung *Analitik Psikoloji*, s.156.

¹⁷C.G. Jung, a.g.e., s.144.

¹⁸S. Freud, a.g.e., s.378.

¹⁹C.G. Jung, a.g.e., s.155.

²⁰C.G. Jung, a.g.e., s.148.

karşılaşmasını romantik bir maskaralık veya cinsel uysallık içinde betimleyen ressam ve heykeltıraştan, ondokuzuncu yüzyılın sonları ile yirminci yüzyılın başları yazar ve şairlerine kadar bir alay sanatçının Leda'nın hikâyesini dramatik bir tecavüz çerçevesinde değil de, sakin bir idil sahnesi olarak betimlediklerinden dem vurur.²¹ Görsel sanatlarda nadiren bir kurban rolünde görülen Leda, Yeats'ın şiirinde dramatik bir kurban rolünde görülmektedir. Ancak Barnwell, duruma tamamen farklı yaklaşmaktadır. Barnwell, konuyla ilgili yaptığı araştırmalardan edindiği izlenimlerde, saldırgan olanın kuğu değil, Leda olduğunu ve aslında "tanrı-kuğu'nun" bir kurban metaforu olabileceğini belirtir. Leda'nın muazzam güzelliğinden "sersemleşen" in, adı çıkmış zampara Zeus olduğu ve bu haldeyken Leda'nın üzerine saldırma girişiminde bulunamayacağıdır.²² Bu açıklamanın yabana atılmaması gerektiğini gösteren psikolojik bir açıklama Horney tarafından yapılmaktadır. Horney, erkeklerde kadın korkusunu işlediği *Kadın Psikolojisi* kitabında, erkeklerin kendilerini kadınlara çeken dayanılmaz güçler karşısında yarattıkları sonsuz tanımlardan; "...kadın yüzünden ölebilecekleri ve yok olabilecekleri yolundaki korkularıyla kadına yönelik özlemlerinin başbaşa sürüp..." gittiğinden söz eder.²³ Evrimci bir yaklaşımla, benzer eğilimler hayvan türlerinde de görülmektedir. Özellikle karadul türü olmak üzere, dişi örümcek tarafından yenileceğini bile bile çiftleşmeye yanaşan erkek örümcek buna güzel bir örnektir. Nitekim yukarıda aktardığımız hikâyeyi incelediğimizde Zeus bu kadar masum olmasa da en azından saldırgan davranmadığı ve Leda'yı kandırırsa da sonuçta Leda'nın da kandığı anlaşılmaktadır. Öte yandan kuğu'nun Leda'ya yaklaşımı sinsice ama aynı zamanda uysalcadır. Hikâyenin, saldırgan bir tecavüz sahnesi olmaktan ziyade, kuğunun, Leda'nın ilgisinden, şefkatinden yararlanarak dolayısıyla kandırarak ikna ettiği sakin bir idil sahnesi olduğu sonucuna varılabilir. Ancak yine farklı sanatçıların yorumlarına baktığımızda her sanatçının elinde kişisel bir yorum kazandığı, kişisel yorumu göre farklı algılandığı ve farklı betimlendiğini görmekteyiz.

Bütün bu ayrıntılar konumuzun dışında gibi görünebilir ama aslında bu hikayede atalarımızın kadın ve erkek ilişkisine dair yaşadığı o arkaik duygular, Jung'un da belirttiği gibi, insanlığın sürekli tekrarlanan yaşantılarının birikimi metaforik imgelere dönüşmüştür. Jung, bu arketiplerden, "...sanki bilinçdışı üzerine tab edilen şey, fiziksel süreç tarafından meydana getirilen öznel fantezi-fikirler..."²⁴ diye söz eder. Bu metaforlarda cinselliğe dair oluşan imgeler, kadının erkeğe karşı algısını, korkuları, sosyal ilişkilerde alfa erkeğin cinsellik konusundaki baskın rolü ve erkeğe yüklenen suçlamalar gibi kişisel ve sosyal içerikler görülebilir. Mesela korku kaynağı, cinsel açıdan saldırgan erkek figürü, kuğu formunda daha yumuşatılmış kadınsal dürtünün manipülasyonu olabilir. Zeus'a yüklenen suçlamalar ve onun düzenbazlığı erkek figürüne yönelik bir algının yansımalarıdır. Zeus'un canı her istediğinde çapkınlık yapabilmesi, komünün ona sağladığı bir ayrıcalık iken aynı zamanda ona yönelttiği bir suçlamadır. Evli olan Leda'nın yasak bir ilişkiye girmesinin örtük bir masumlaştırma çabası, sevimli, masum ve zor durumda olan bir kuğu kılığında bir hayvana yardım ederken kandırılmış olmasıyla verilirken; yumurtlaması da, yasak aşkın meyvesini doğurmanın daha yumuşatılmış halidir. Zeus'un düzenbazlığına karşı uyanık olması gereken Leda'nın yine de zaafına yenik düşmesi, bunların arketiplere dönüşmeleri, evrimsel süreçle ilgili olsa gerek. Özellikle arkaik ve

²¹ H. Sword, a.g.e. s.306.

²² W. C. Barnwell, "The Rapist in 'Leda and the Swan'", *South Atlantic Bulletin*, Vol. 42, No. 1, Jan., 1977, pp. 62-68. <http://www.jstor.org/discover/3199055?sid=21105657054833&uid=4&uid=2> (26.12.2014)

²³ Karen Horney, *Kadın Psikolojisi*. (çev:Selçuk Budak). 3.Basım, Payel Yayınevi, Ankara 1993, s:139.

²⁴ C.G. Jung, *Analitik Psikoloji*,s.147.

primitif yaşantıların duygu ve düşünce içerikleri, ilkel korkular ve imgelerini manipüle ederek onlara en uygun olan biçimi kazandırır. Bilinçdışının bu hayranlık uyandıran yaratıcı etkinliği zaten kendi başına yeterince sanatsal olarak değerlendirilebilir. Freud da, rüyalarındaki sembolleştirmelerin şizofrenik bir eğilim olduğu yönündeki düşüncenin doğru olmadığı, "...görünürde hiçbir patolojik anlamı olmayan bir tür kişisel yetenek ya da özellik..."²⁵ olduğunu savunur.

Bu bağlamda, Leonardo'nun akbaba düşlemleriyle kuğu arasında da bir bağ olması görünmektedir. Freud, Leonardo'nun akbaba düşlemlerini küçümsemekle haksızlık edileceğini, çünkü "...bu davranışın bir kavmin tarih öncesini ilgilendiren efsane, tradisyon ve değerlendirmeler malzemesini kısaca aşağılayıp yok saymaktan kalır yeri bulunmayacağı"ndan söz eder. Çünkü "...tüm biçim bozmalara (deformasyon) ve yanlış anlamalara rağmen geçmiş'in gerçeği, söz konusu efsane, tradisyon ve değerlendirmelerde saklı yatar"²⁶ diyerek Jung'tan önce ortak bilinçaltı ve mitolojinin ilişkisine dikkat çekmişti. O halde akbaba ile kuğu arasındaki benzerlik yabana atılacak bir unsur olmayıp, ortak bilinçdışı ile kişisel psişenin kesişmesiyle ilgili olabilir.

Kuğu'nun burada erkekliği simgelemesi aslında biçimsel olarak önemlidir. Buradaki tema "bir kuğu (veya uzun boyunlu bir kuş formu) ve bir figür" ilişkisinde odaklanmaktadır. Kuğunun, fallusu çağrıştıran "uzun boynu" önemli bir metafordur. Cinsellik, insanoğlunun en doğal ihtiyaçlarından biri olduğu gibi bazı korkularının da kaynağıdır. Ketlenen, engellenen, tabu haline getirilen ve bilinçdışına itilen bu tür olguların gün yüzüne çıkmak için metaforlar şeklinde dolaylı kanallar bulması da anonim yaratıcılığın ilk örnekleridir. Özellikle bu temada kuğunun yer alması, tabu olan cinselliğin, açık seçik ve müstehcen bir sunumunu vermek yerine, estetize edilmiş zarif ve güzel bir kuşun formuna sokarak dışa vurmak, toplum tarafından daha kabul edilebilir bir yoldur. Diğer bir deyişle kuğu, pornografik bir konunun daha estetik bir sunumudur. Günlük yaşamda yasak arzu ve fantezilerin rüyada kabul edilebilir semboller biçiminde bilince yansımada olduğu gibi, kişinin kendisine bile itiraf edemediği durumları göz önüne getirdiğimizde kişisel ve toplumsal sansürün insan zihnini ne denli yaratıcı yollara sevk ettiği kolaylıkla anlaşılmaktadır. "Leda ve Kuğu" hikayesiyle ilgili bir performans gerçekleştiren Birke, Leda ve kuğu temasının kendisinin zaten cinsel fantezileri tatmin etmeye yeterince katkıda bulunduğunu ileri sürer. Birke, "Leda ve Kuğu" mitinin, kadın figürünü, metaforik bir uzun boyunlu kuğuyla çiftleşmesini betimlemek amacıyla sanatçılar için bir fırsat olduğunu yazar. Bu yolun, bir kadın-erkek ilişkisini açıkça betimlemekten daha az müstehcen ve rahatsız edici olduğunu belirtir.²⁷

Farklı Sanatçılarda "Leda ve Kuğu"nun Farklı Yorumları

"Leda ve Kuğu"nun temel metaforik göndermeleri evrensel olarak benzer olsa da kişisel yaşantıların etkisiyle farklı yorumlara yol açabilmektedir. Buna göre birkaç sanatçıyı örnek olarak incelemek yerinde olacaktır.

²⁵ S. Freud, a.g.e., s.378.

²⁶ Sigmund Freud, *Sanat ve Sanatçılar Üzerine*, (çev:Kamuran Şipal), 1.Baskı, Bozak Yayınları, İstanbul 1979, s.23.

²⁷ Lisa Birke, " 'Pictures in an Exhibition': An exhibition of digital video", *Master of Fine Arts with distinction, Studio Art*, University of Waterloo, 2011-2013, s.11.

http://www.lisabirke.com/writings/pdfs/lisabirke_thesissupportdocument_2013.pdf (20.01.2015)

Leonardo da Vinci

Leonardo da Vinci'de ön plana çıkan, Leda'nın anaç, şefkatli, mesafeli, iffetli ve bütün ilgisinin çocuklarında olduğu annelik rolüdür. Kuğu ise ikinci planda kalmaktadır.

Resim1'de Leda kuğu'ya sarılmış halde dururken, yüzü çocuklarına dönüktür. Bakışlarında anaç ve şefkatli bir ifade dikkat çekmektedir. Leonardo'nun çizimlerine ve çalışmalarından esinlenerek yapılmış birkaç farklı tarzda çalışılmış kopya incelendiğinde, Leda'nın benzer bir duruş ve tutum sergilediği görülür.

Draper, Leonardo'nun, tamamen çıplak, Venüsvari Leda'sının kuğuya sarılması, öyle ya da böyle sayısız bütün kopyalarındaki gibi mesafeli ve hatta iffetli görüldüğünü yazar.²⁸ Bu anlamda, Leonardo'nun Leda ve Kuğu tablosunda, çocukluk döneminin yarattığı ve kişisel bilinçaltında yaşayan anne özleminin, kolektif bilinçdışında uyuklayan "Anne Arketipini" uyandırdığı ve iç içe geçerek bu tabloda bir forma kavuştuğu söylenebilir. Jung'un da *Dört Arketip* adlı kitabında sayısız farklı tezahürleri olduğunu belirttiği "Anne Arketipi"²⁹ bu kez, Leda kılığında karşımıza çıkmaktadır.

Daniel Arasse, Leonardo'nun 1503'ten beri üzerinde çalıştığı, epey başarı kazanan *Leda*'yla, kadın çıplaklığının üstadı haline geldiğini, muğlak bir cinselliği sergileyen erotizmin öncülüğünü yaptığını yazar.³⁰



Resim 1³¹ Leonardo'ya ait Leda ve Kuğu'nun, Cesare da Sesto'ya (?) ait kopyası. 1505-1510 dolayları. Ahşap üzerine yağlıboya. Wilton House, Salisbury, İngiltere.

Kısaca, Leonardo da Vinci'nin çalışmasındaki Leda'nın, cinsel metaforlarla bir arada olmasına rağmen öne çıkan annelik rolü, Leonardo'nun kişisel yaşamındaki psikodinamik etkenlerin rol oynadığı kendi anne özleminin, kolektif bilinçdışının ürünü olan anne arketipiyle birleşmesinin bir örneği olarak görülebilir. Resimde son derece girift hale geçmiş sembollerin, annelik özlemi, anne arketipi ve oedipus kompleksine dair ipuçları barındırdığı ileri sürülebilir.

²⁸ J.D. Draper, a.g.e., s.51

²⁹ C.G. Jung, *Dört Arketip*, s.21-22

³⁰ Daniel Arasse, Et, Zarafet, Yücelik, Corbin A., Courtine J., Vigarello G. (Ed.), *Bedenin Tarihi: Rönesans'tan Aydınlanma'ya*, (ss.335-380), (çev: Saadet Özen) 1. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2008, s.352.

³¹ <http://www.ancientworlds.net/aw/Post/1205393> (13.01.2015)

Michelangelo

Michelangelo'ya ait, kayıp olan Leda ve Kuğu eserinin Resim2'te görülen Corbelis Bos tarafından yapılmış bir kopyası günümüze kalmıştır. Aynı eser Rubens'in de ilgisini çekmiş ve Rubens tarafından yapılmış bir kopyası mevcuttur. Resim3'te görülen ve günümüze kalan bir kopyası görülmektedir.

Medici şapelinin önyüzünde bulunan "Gece" heykeliyle benzerlik gösteren Michelangelo'ya ait Leda'nın vücut hatlarında erkeksi hatlar göze çarpmaktadır. Leda, kendini, üzerine çıkan ve dudaklarına uzanan kuğunun ilgisine bırakmış halde betimlenmektedir. Orjinaline çok daha yakın olduğu düşünülen Bos'a ait kopyada, resmin kenarına sıkıştırılmış çocuklar ve yumurta görülmektedir. Çocukların ve yumurtanın ikinci planda kaldığı, sırf hikâyede geçtiği için yer verildiği izlenimini uyandırmakta, kompozisyonu Leda ve kuğu'nun iç içe geçmiş bütün ve dinamik yapısı oluşturmaktadır.



Resim 2³² 1537'den sonra, Cornelis Bos tarafından yapılmış bir kopya. Michelangelo, Leda ve Kuğu. Gravür.



Resim 3³³ Michelangelo, Leda ve Kuğu, 1530'dan sonra yapılmış bir kopya.

Resim3'te görülen kopyada ise çocuklar ve yumurtalara, ya gerek duyulmadığı ya da kompozisyonu bozduğu düşüncesiyle, yer verilmediği görülmektedir. Bu resimler incelendiğinde, Michelangelo'nun, Leonardo'da Leda'ya yüklenen annelik rolünden farklı kaygıları olduğu görülmektedir. Hikâyede Michelangelo'nun asıl ilgisini çekenin konudan çok kompozisyonun iç içe geçmiş bütünsel ve dinamik yapısı olduğu fark edilmektedir. Leda'nın kuğuyla birleşme anı kadınsı rolüne vurgu yapmaktadır. Güçlü gövdesiyle Leda'nın daha anıtsal ve tanrısal bir poz içinde olduğu göze çarpmaktadır. Barker'a göre, Michelangelo'nun Leda ve Kuğu'su, metaforik olarak, fiziksel bir tutkuyla kendinden geçişi, mest olma durumunu, fakat kuğusuz, tek başına Leda figürü tek başına ise ızdırıp içinde can çekişmeyi betimler.³⁴ Bu durumda, birinci betimlemede kuğu metaforunun

³² <http://museum.cornell.edu/earthlyparadise/bos.html> (21.01.2015)

³³ [http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/after-michelangelo-leda-and-the-swan\(04.01.2015\)](http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/after-michelangelo-leda-and-the-swan(04.01.2015))

³⁴ Aktaran Philip Barker, "Using Metaphors in Psychotherapy", Brunner/Mazel Inc., New York 1985, s.5. <http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=E-QPCvLAuXQC&oi=fnd&pg=PR7&dq=leda+and+the+swan+&ots=b6jrfORZ3p&sig=6X83kcpf276ungxNn2rIA>

m3iEyw&redir_esc=y#v=onepage&q=leda&f=false (04.01.2015)

cinsel bir anlam yüklediği, ikinci betimlemede, aynı metaforun, Leda'nın aşkını sembolize ettiği ileri sürülebilir.

Boucher

Boucher'nin, 1742'de yaptığı Resim4'te, orijinal hikâyeye çok fazla bağlı kalmadan daha özgürce yorumladığı görülmektedir. Leda'nın yanında onun kadar güzel bir kadın daha eklenmiştir. Bu düzenlemenin kadının iki açıdan da formunu vermek amacıyla yapıldığı ileri sürülmektedir.³⁵ İkinci kadının duruşu ve yumuşak kontörleri tipik Boucher tarzını yansıtmaktadır. Çocuklar ya da yumurtalar ile ilgili bir ipucuna da rastlanmamaktadır. Boucher'ın şehvetli tarzına uygun olarak, konunun cinsel yanı ağır basmakta, Leda'nın annelik durumuyla ilgili herhangi bir ima görülmemekte, konu daha çok erotik çağrışımlı bir idil sahnesi içinde verilmektedir. Kuğu'nun uzanan boynu ve kadınların duruşu ile çıplaklığı arasında cinsel çağrışımlar belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Kuğunun kadınlara uzanan boynu fallik yapıya dolaylı bir göndermeyi çağrıştırmaktadır. Ancak kuğunun Leda'yla birlikte olma gayretinde olan bir tanrıdan çok bir ev hayvanı görünümünde olduğu göze çarpmaktadır.³⁶

Boucher'a ait olduğu savunulan Resim5'de ise kuğuya yüklenen fallus sembolü daha dolaysız, açık ve net bir şekilde görülmektedir. Yatağa uzanan Leda'nın kendini kuğuya teslim ettiği anın en mahrem sahnesi ile kuğunun uzanan boynunun çağrıştırdığı fallus göndermesi herhalde daha açık ve net ifade edilemezdi. Ancak, pornografik bir temayı metaforlarla estetize etme çabalarından sonra, temanın yine bu kadar açık halde sunulmasına; başka bir deyişle hikâyede kişisel ve toplumsal sansürün baskısıyla estetize edilmiş metaforların dolaylı anlatımına rağmen, sanatçının bu sansürü kaldırmaya yönelik çabası, sanatçının tabulara karşı duruşuyla veya toplumsal baskının azaldığı ortamla ilgili olabilir. Sanatçının, konuyu dolaylı ifade etmek yerine, açıkça ifade etmenin, temanın içeriğiyle daha uyumlu olacağına karar vermiş olması da olasıdır.



Resim 4³⁷ François Boucher, Leda ve Kuğu, 1741.



Resim 5³⁸ François Boucher'a atfedilen Leda ve Kuğu, 1740 dolayları

³⁵ William Poundstone, "How Do You Paint an Orgasm?" (August, 2012)

[http://blogs.artinfo.com/lacmonfire/tag/norton-simon/\(13.01.2015\)](http://blogs.artinfo.com/lacmonfire/tag/norton-simon/(13.01.2015))

³⁶ http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/his/CoreArt/art/anc_bou_leda.html(04.01.2015)

³⁷ <http://spot.colorado.edu/~minorv/arth439images.htm/boucher%20leda%20swan.jpg> (21.01.2015)

³⁸ <http://notesdemusees.blogspot.com.tr/2011/11/chateau-thierry-la-fontaine.html>(04.01.2015)

Kısaca, Boucher'nin kendi tarzını yansıttığı resimde daha çok Leda ve arkadaşının erotik pozunu öne çıkarılmış, ancak kuğunun fallik göndermesi dolaylı bir şekilde cinsel flörtleşmeler içindeki iki kızın erotik ilgisi, pastoral bir atmosfer içinde verilmektedir. Resimde iki kızın, kendileriyle ilgilenen, kendileri gibi genç bir erkeğe karşı ilgi ve tepkileri verilmektedir. Dolayısıyla konudan bağımsız hareket etmesine rağmen, ortak bilinçdışının çağrışımlarına yabancı kalmamış bu resimlerde, kadın ve erkek ilişkilerinin başka tür bir ifadesine rastlamaktayız. Bu çağrışımlar, fallusa gönderme yapan kuğunun uzun boynuyla erkeği sembolize etmesi ve kadınların kuğu karşısındaki tepkilerinde görülmektedir. İçerik açısından tabu olan ve aslında pornografik olarak değerlendirilebilecek bu konuya dair duyguların ifadesi, son derece estete edilmiş sanatsal bir ifade tarzına dönüştürülmüştür. Diğer sanatçılarda görülen daha dolaylı ve kapalı göndermeler, Boucher'da daha dolaysız ve açıktır. Bu tutum, özellikle ikinci resimde, kuğunun boynuna yüklenen fallus göndermesiyle net bir şekilde görülmektedir. Bu resimde hikâyedeki metaforların bilinçdışı anlamları açılıp ortaya serilmiş gibidir. Sanatçı sanki metaforların içeriğini gözler önüne sermek için resmin görsel dilini kullanmayı amaçlamıştır.

SONUÇ

Sonuç olarak, Leda ve Kuğu hikâyesinin, mitolojik bir tema olarak taşıdığı metaforlar, insanlığın binlerce yıllık tekrar eden yaşantıların ortak bilinçdışına yer etmesiyle nesilden nesile aktardığı imgelerdir. Bu yapısı itibarıyla, kişisel yaşantıların söz konusu imgelerle ilişkisi sonucu sanatçılar bu konuya yönelmiştir. Kişisel bilinçdışında konu ile ilgili kişisel duygu ve yaşantılar, ortak bilinçdışının arketipleri ile karşılaşınca uydukları yerden uyanmış ve kişisel psişenin yönlendirdiği çerçevede yorumlanmıştır. Bu konuyu işleyen çok sayıda sanatçının temelde benzer, ayrıntılarda farklı yaklaşımlarına yönelik çok sayıda örnek mevcut iken, sınırlamalar nedeniyle yer verilememiştir.

Hikâyedeki metaforların içerdiği çok anlamlılığın yanı sıra, ortak evrensel anlamlar da içermektedir. İnsanın yaşama dair binlerce yıllık duygu ve düşüncelerinin kalıntıları olan ortak anlam, ağırlıklı olarak cinselliğe dair korku, fantezi ve özelemlerin iç içe geçen girift yapısında saklıdır. Sanatçıların bu konuya yönelmelerinde kişisel yaşantı, duygu ve düşüncelerinin hikâyedeki metaforlarla ortaklığı ve kompozisyonun iç içe geçen bütünsel ve dinamik yapısı etken olmuştur.

Kısaca "Leda ve Kuğu" konusunu çalışan sanatçıların, kendi yaşantı deneyimleri sonucu oluşan kişisel bilinçdışı ile kökü ilk atalarımızın bile ötesine uzanan kolektif bilinçdışının, yaratıcı psişelerinde kesişerek yüklü özerk güç merkezi oluşturmuştur. Jung'un deyimiyle "niteliği daha fazla açıklanamayan yaşamın"³⁹ ifadesine olanak tanıyan hikâyedeki metaforlar, sanatçılar için kaçınılmaz bir fırsat görevi görmüştür. Hikâyedeki metaforların içerdiği anlamın kısaca, cinselliğe dair algıya, tatmin edilmemiş özelemlere ve korkulara gönderme yaptığı görülmüştür.

³⁹ C.G. Jung, *Analitik Psikoloji*, s.148.

KAYNAKÇA

- Arnheim, R. (2009). *Görsel Düşünme*. (çev:Rahmi Ögdül). İstanbul: Metis Yayınları.
- Barker, P. "Using Metaphors in Psychotherapy", *Brunner/Mazel Inc.*, New York 1985, s. 6.http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=E-QPCvLAuXQC&oi=find&pg=PR7&dq=leda+and+the+swan+&ots=b6jrfORZ3p&sig=6X83kcpf276ungxNn2rIAM3iEyw&redir_esc=y#v=onepage&q=leda&f=false (04.01.2015).
- Barnwell, W. C. "The Rapist in 'Leda and the Swan'", *South Atlantic Bulletin*, Vol. 42, No. 1, Jan., 1977, pp. 62-68.
<http://www.jstor.org/discover/3199055?sid=21105657054833&uid=4&uid=2> (26.12.2014)
- Birke, L. (2013). *Pictures in an Exhibition': An exhibition of digital video*. Master of Fine Arts, Studio Art. University of Waterloo Art Gallery, Waterloo.
http://www.lisabirke.com/writings/pdfs/lisabirke_thesissupportdocument_2013.pdf (20.01.2015)
- Corbin A., Courtine J., Vigarello G. (2008), *Bedenin Tarihi: Rönesans'tan Aydınlanma'ya*, (çev:Saadet Özen) 1.Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Cömert, B. (1999) *Mitoloji ve İkonografi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Draper, J. D. "For the Love of Leda" *The Metropolitan Museum of Art Bulletin*, New Series, Vol. 30, No. 2 (Oct. - Nov.,1971), pp. 50-58
<http://www.jstor.org/discover/3258603?sid=21105653195813&uid=2&uid=4> (19.01.2015)
- Erhat, A. (2011). *Mitoloji Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eyüpoğlu, H. "Cinsel Taciz ve Travma: Eleştirel Bir Deneyim Aktarımı", *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, Sayı 1, Mart 2008, s:61-68
<http://elestirelpsikoloji.org/wp-content/uploads/2014/11/61-68-Eyupoglu.pdf> (19.01.2015)
- Freud, S. (1979) *Sanat ve Sanatçılar Üzerine*, (çev:Kamuran Şipal), 1.Baskı, İstanbul: Bozak Yayınları.
- Freud, S. (2014). *Rüyaların Yorumu*. (çev:Dilman Muradoğlu). 1. Baskı (Tam Metin), İstanbul: Say Yayınları.
- Horney, K. (1993). *Kadın Psikolojisi*. (çev:Selçuk Budak). 3.Basım, Ankara: Payel Yayınevi.
<http://museum.cornell.edu/earthlyparadise/bos.html> (21.01.2015)
<http://notesdemusees.blogspot.com.tr/2011/11/chateau-thierry-la-fontaine.html>(04.01.2015)
<http://spot.colorado.edu/~minorv/arth439images.htm/boucher%20leda%20swan.jpg> (21.01.2015)
<http://www.ancientworlds.net/aw/Post/1205393> (13.01.2015).
http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/his/CoreArt/art/anc_bou_leda.html(04.01.2015).
<http://www.jstor.org/stable/462642> (26/12/2014)

- <http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/after-michelangelo-leda-and-the-swan>
(04.01.2015)
- <http://www.theoi.com/Heroine/Leda.html> (27.12.2015).
- Jung, C. G. (2006). *Analitik Psikoloji*, (Çev. Ender Gürol), 2. Basım, Payel Yayınları, İstanbul .
- Jung, C. G. (2013). *Dört Arketip*, (Çev. Zehra Aksu Yılmaz), 4. Basım, Metis Yayınlar, İstanbul.
- Poundstone, W. "How Do You Paint an Orgasm?" (August, 2012)
<http://blogs.artinfo.com/lacmonfire/tag/norton-simon/>(13.01.2015)
- Rosenthal, M. ve Yudin, P. (1972). *Materyalist Felsefe Sözlüğü* (çev. Aziz Çalışlar). Sosyal Yayınlar, İstanbul.

KEYNES'İN PARASAL FAİZ TEORİSİ

Yılmaz AYDIN*

ÖZET

İktisadi düşünce tarihinde tartışmalı konuların başında yer alan faiz teorisi genel olarak parasal ve parasal olmayan faiz teorisi şeklinde sınıflandırılabilir. Klasik iktisatçılar ve bunların son dönem temsilcileri tarafından savunulan parasal olmayan faiz teorisi, faiz oranının reel faktörler tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir. Buna göre faiz oranı, sermaye arzını yansıtan tasarruf ile sermaye talebini yansıtan yatırım tarafından belirlenir. Keynes'in analizinde ise faiz oranının parasal niteliği likidite tercihi teorisi ile açıklanmaktadır. Faiz kavramının parasal bir olgu olduğu ve dolayısıyla para piyasasında belirlendiği bu yaklaşımın özünü oluşturmaktadır. Keynes'e göre faiz teorisi konusundaki karmaşanın temelinde basit mübadele ekonomisinden farklı olarak gelişmiş parasal ekonomi koşullarında paranın kendine has özelliklerinin iyi anlaşılmanmış olması yatmaktadır. Paranın sadece mübadele aracı işlevine değil, değer biriktirme aracı işlevine sahip olması geliştirilen faiz teorisinde merkezi role sahiptir. Bu bağlamda, Keynes, tasarruf kararına değil likidite tercihine bağlı olarak belirlenen faiz oranını, belli bir dönem için likiditeden vazgeçmenin ödülü biçiminde tanımlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Keynes, faiz teorisi, likidite tercihi, parasal ekonomi, paranın işlevleri.

KEYNES'S MONETARY THEORY OF INTEREST

ABSTRACT

The theory of interest, one of the most debated issues in the history of economic thought, can be classified as the monetary theory of interest and the nonmonetary theory of interest. The nonmonetary theory of interest, developed by classical economists and their modern followers, suggests that interest rate is determined by real factors. According to this theory, interest rate is determined by saving reflecting the supply of capital and by investment reflecting the demand for capital. In Keynes's analysis, however, the monetary nature of interest rate is explained by the liquidity preference theory. That the concept of interest is a monetary phenomenon and that it is therefore determined by the money market constitute the essence of this approach. According to Keynes, the major reason for the confusion about the theory of interest is the fact that the intrinsic characteristics of money under conditions of a developed money economy, unlike a real exchange economy, have not been understood properly. That money not only has the function of a medium of exchange, but it also has the function of a medium of accumulating value has a central role in the developed theory of interest. In this context, Keynes defines the rate of interest, which is determined by the preference for liquidity, not by a decision for saving, as the reward for parting with liquidity for a specified period.

Keywords: Keynes, theory of interest, liquidity preference, monetary economics, functions of money.

* Yrd. Doç. Dr., Nişantaşı Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Ekonomi Bölümü, yilmaz.aydin@nisantasi.edu.tr

1. GİRİŞ

Faiz konusu, Keynes'in analizinin merkezinde yer almakta ve iktisadi faaliyetleri belirleyen temel unsurlardan biri olarak görülmektedir. Genel Teori'de faiz konusunun hemen her bölümde bir şekilde analize dahil edilerek incelenmesi dikkat çekicidir. Geliştirilen likidite tercihi teorisi ile açıklanan faiz oranı, para piyasasında denge fiyatı iken istihdam piyasasında dengesizlik fiyatı olmaktadır. Faizin parasal bir olgu olduğu ve para piyasasında para arzı ve para talebi tarafından belirlenmesi, Keynes'in teorisinin esasını oluşturmaktadır.

Keynes'e göre Geleneksel teori ya da aynı anlama gelmek üzere Klasik-neoklasik teori, içinde yaşadığımız gerçek dünyayı tanımlamaktan uzaktır. İçinde yaşadığımız iktisadi toplumda her şeyden önce gelişmiş parasal üretim koşulları geçerlidir. Böyle bir ekonomide para özel rollere ve reel değişkenler üzerinde önemli etkilere sahip olduğu için buna uygun yeni bir para teorisi geliştirilmelidir. Tasarruf hamlesinin kaçınılmaz olarak bir yatırım hamlesini de beraberinde getirmeyeceği Keynes'in Klasik iktisat eleştirisinde temel öneme sahiptir. Keynes'e göre Klasik yaklaşımın temelini oluşturan Say Yasası, bir ekonomide tasarrufların her zaman yatırım harcamalarına eşit olacağını ve böylece tam istihdam dengesinin kendiliğinden sağlanacağını ileri sürer. Burada kritik nokta, faiz mekanizmasının tasarruf-yatırım eşitliğini garanti etmesidir. Bu nedenle, Keynes'in analizinde, efektif talep yetersizliğinden kaynaklanan eksik istihdam dengesinin varlığının kanıtlanması için faiz mekanizmasının tasarruf-yatırım eşitliğini sağlamadığının gösterilmesi gerekmektedir. Faiz mekanizmasının tasarruf-yatırım eşitliğini sağlamadığı gösterildiğinde, hem efektif talep yetersizliğinin varlığı hem de emek piyasasında eksik istihdam durumunun varlığı ve böylece Klasik teorisinin geçersizliği kanıtlanmış olacaktır. Keynes'e göre, faiz konusundaki karmaşanın temelinde, gelişmiş kapitalist üretim sürecini yansıtan parasal bir ekonomi ile mübadele ekonomisi arasındaki ayrımın doğru biçimde yapılmaması ve bu anlamda paranın kendine has özelliklerinin anlaşılması yatmaktadır. Paranın önemi ve reel ekonomi üzerindeki etkileri faiz mekanizması ile açıklanmaktadır. Bu açıklamalara göre para arzı veri iken, belirsizlik koşulları altında beklentilere bağlı olarak değişen likidite derecesi ile faiz oranının birlikte bir ekonomide efektif talep yetersizliğine bağlı olarak eksik istihdam dengesine yol açacağı 'Genel Teori'nin temel mesajı olarak görülebilir.

Çalışmanın amacı, Keynes'in faiz teorisinin karşılaştırmalı biçimde açıklanması ve parasal bir ekonomide oynadığı rolün analiz edilmesidir. İlk bölümde Keynes öncesi faiz teorileri genel hatları incelenmektedir. Keynes'in faiz teorisinin özellikleri ve parasal niteliğinin ayrıntılı biçimde açıklanması ikinci bölümün konusunu oluşturmaktadır. Klasik faiz oranı teorisi eleştirisinin yer aldığı üçüncü bölümü genel bir değerlendirmeden oluşan sonuç bölümü izlemektedir.

2. KEYNES ÖNCESİ FAİZ TEORİLERİ

Faiz teorileri başlıca iki grupta sınıflandırılabilir: Parasal olmayan ('nonmonetary') faiz teorisi ve parasal ('monetary') faiz teorisi. Klasik iktisatçıların ve bunların son dönem temsilcileri tarafından savunulan ilk yaklaşımın temel karakteristiği, para miktarı veya paranın dolaşım hızının dikkate alınmamasıdır. İkinci yaklaşım ise esas itibarıyla ödünç

verilebilir fonlar teorisi ve likidite tercihi teorisi olarak bilinen, arz edilen para miktarı ile atıl para talebinde (demand for idle balances) değişmelerin etkisini ön plana çıkaran teorilerdir (Conard, 1959: 14-15).

2.1. Klasik Faiz Teorisi

Klasik iktisatta ‘bekleme’, ‘tasarruf’, ‘imsak’ (‘abstinence’) veya ‘zaman tercihi’ (‘time preference’) gibi kavramlarla açıklanan faiz teorisinin temel özelliği tam istihdam analizine dayanmasıdır. Ekonomik birimler bazı malların tüketimi için belirli bir süre beklemeye teşvik edilirse, azalan tüketim malları harcaması değerinde kaynaklar tüketim malları üretiminden yatırım malları üretimine kaydırılacaktır. Faiz, insanların cari tüketiminden feragat etmeleri için ödenen bu teşvik (inducement) ile açıklanmaktadır. Tam istihdam varsayımı altında geliştirilen teori kapsamında faiz böylece bekleme ya da imsak (feragat) için gerekli ödül olarak tanımlanmaktadır (Dillard, 1957: 161-162).

Literatürde Fizyokratlar ve Smith’den itibaren faiz teorisinin genellikle bölüşüm teorisinin bir konusu olarak incelendiği görülmektedir. Ekonomi, her biri gelirin farklı türlerini elde eden dört üretici grubu kapsar: İşçiler ücret, toprak sahipleri rant, sermaye sahipleri faiz ve girişimciler kâr elde eder (Conard, 1959: 5). Faizin fonksiyonel gelir dağılımının bir bileşeni olarak ele alındığı yaklaşımda sermayedar, girişimci tarafından kullanılan sermaye ile faiz elde eder. Smith’e göre borç verenin faiz yürütmesinin sebebi, borç alan tarafın bu mübadelede sermayenin kullanımı ile kâr yapabilesidir (Seyrek ve Mızrak, 2009: 387). Senior’a göre ise tasarruf, paranın derhal sağlayabileceği yarar ve zevkten vazgeçmek olduğu için paranın güncel tatmin fonksiyonundan vazgeçerek ileride yapabileceği hizmeti sabırla beklemek anlamına gelmektedir. Faiz, bu fedakârlığın karşılığı, bedeli, fiyatıdır (Ergin, 1981: 179). Senior’un imsak teorisi, bir bakıma daha sonra geliştirilen ‘zaman-tercihi’ ve ‘dolambaçlı üretim’ teorilerinin öncüsü sayılabilir (Kazgan, 2006: 79).

Keynes öncesi dönemde faizin sermaye ile ilişkilendirilmesi ve sermaye faizinin açıklanması konusunda Böhm-Bawerk’in çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Böhm-Bawerk, faizin varlığını ekonomik birimlerin bugünkü malların değerini aynı tür ve miktarda gelecekteki mallardan daha değerli görmeleri ile açıklamaktadır (Mahr, 1929: 1). Başka bir deyişle, bugünkü malların kural olarak, gelecekteki aynı türde ve miktardaki mallardan daha değerli olması Böhm-Bawerk’in açıklamaya çalıştığı faiz teorisinin özünü oluşturmaktadır (Conard, 1959: 36). Bugünkü mallar ile gelecekteki mallar arasındaki değer farkı, sermaye faizinin ortaya çıkış nedenidir (Düriç, 1945: 17). Böhm-Bawerk, faiz oranının belirlenmesi için zaman tercihi konusunun temel öneme sahip olduğunu ortaya koyan ilk iktisatçıdır (Salerno, 2008: 2). Bugünkü malların öznel değerinin, gelecekteki aynı miktar mala oranla daha büyük olduğu varsayımı, piyasada, birinciler için fiyatın daha yüksek olması anlamına gelmektedir. Borçlanma, piyasada bugünkü malların gelecekteki mallarla değişimi demek olduğuna göre, faiz, bu ikisi arasındaki farktan doğar. Faiz, beklenen kazancın bugünkü mallar üzerindeki fazlasına veya Böhm-Bawerk’in deyimiyle *agio*’ya eşittir (Kazgan, 2006: 152).

Fisher, Böhm-Bawerk’in faiz teorisinde yer alan zaman tercihi kavramını geliştirerek kendi teorisinde güçlü bir temel haline getirmiştir. Fisher’in faiz teorisinde

bireylerin şimdiki ve gelecekteki mallar ile ilgili belli bir zaman tercihinine sahip oldukları kabul edilir (Seyrek ve Mızırak, 2009: 389). Faizin varlığı, vazgeçilen cari tüketim karşılığında bireylerin gelecekte daha fazla tüketime sahip olmak istediklerini veya aynı miktar ve nitelikteki iki maldan, gelecekte değil cari dönemde ellerine geçecek olanı tercih ettiklerini gösterir. Bu nedenle faiz, cari mallarla gelecekteki malların değişiminin ortaya çıkardığı bir fiyat, bir primdir. Eğer bu prim pozitifse, cari mallar gelecekteki mallarla birebir değişilmemekte, bireylerin zaman tercihi cari tüketim lehine olduğu için, faiz, cari tüketimden vazgeçmenin bir fiyatı olmaktadır (Akyüz, 174-175). Marshall'da da faiz sermayenin getirisi olarak tanımlanmaktadır. Faiz, sermaye kullanımı kazanç sağladığı için, kit bir kaynak olan sermayeye yapılan ödemedir; sermaye talebi sermayenin veriminden, sermaye arzı tasarruftan doğar. Faiz, sermaye arz ve talebini, piyasada dengeye getiren fiyattır (Kazgan, 2006: 150-151).

2.2. Knut Wicksell'in Katkısı

Wicksell, reel faiz analizine parasal unsurları katarak parasal faiz teorisini geliştiren iktisatçılar arasında yer almıştır. Faiz oranının 'doğal' faiz oranı ve parasal faiz (piyasa faizi) oranı olarak tanımlandığı Wicksell'in analizi, bir anlamda parasal faiz teorisi ile parasal olmayan faiz teorisinin bir çeşit sentezi sayılabilir (Conard, 1959: 155). Piyasa faiz oranı, gözlemlenen veya fiilen yürürlükte olan faiz oranı, doğal faiz oranı ise tasarruf ile yatırım değerinin tamı tamına dengelendiği oran olarak tanımlanmaktadır (Keynes, 2012: 142).

Wicksell, Geleneksel teoride sermaye ve kredi piyasasında 'gerçekte' ('in Wahrheit') sermaye mallarının ödünç verildiği düşüncesine karşı çıkmıştır. Artan 'sermaye talebinin' sermaye malları fiyatını mı yoksa faizi mi uyaracağı sorunu ile ilgili potansiyel anlaşmazlık konusuna açıklık getirmeye çalışan Wicksell, sermaye mallarının gerçekte ödünç alınıp - ödünç verilmediğini, aksine alınıp satıldığını belirtmektedir. Sermaye mallarına yönelik talep artışı faiz oranını değil tüketim malları fiyatlarını yükseltme eğilimindedir (Spahn, 2007:5-6). Klasik faiz teorisinden 'Ödünç Verilebilir Fonlar' teorisinin geliştirilmesiyle, piyasaların karşılıklı bağımlılığı ve etkileşimi (Interdependenz) konusunda önemli makroekonomik sonuçlar ortaya çıkmıştır (Loef und Monissen, 1999: 3-4). Doğal faiz oranı ve piyasa faiz oranı arasındaki fark, iktisadi dalgalanmanın temel nedeni olarak gösterilmektedir. Faizin 'doğal oranı', faizin uzun dönem denge seviyesi olarak görülebilir (Bocutoğlu ve Ekinci, 2009: 41). Modele göre, piyasa faizi, doğal faiz oranına eşitlendiğinde ekonomide denge gerçekleşir. Tasarruflardan kaynaklanan fon arzı ile yatırımlardan kaynaklı fon talebinin eşitlendiği bir ekonomide bankacılık sistemi para yaratma olanakları ile ödünç verilebilir fon arzını artırarak piyasa faizini doğal faiz oranının altına düşürebilirler (Issing, 1998: 100-101). Doğal faiz oranı, parasal gelişmelerden etkilenmediği için parasal analiz geleneğinin oluşmasında önemli bir kilometre taşı olarak görülen Wicksell'in analizi, reel analiz çerçevesinde kalmaktadır (Paya, 2013: 240-241).

3. KEYNES'İN PARASAL FAİZ ORANI TEORİSİ

Geleneksel öğretiye göre, tüketim, tasarruf ve yatırım faiz oranının bir fonksiyonudur. Faiz oranı, yeni yatırım projelerinin finansmanı amacıyla yeni finansal varlıkların alınıp satıldığı ödünç verilebilir fonlar piyasasında belirlenir. Faiz oranı

yeterince esnek olduğu sürece, tasarruflar her zaman yatırım harcamasına dönüşür. Tam rekabet ve Say Yasası'nın geçerli olduğu varsayımı altında, tasarruf arzı fazlası veya yatırım harcaması yetersizliğinden kaynaklı derneşik talep yetersizliği, iradi olmayan işsizliğe yol açmaz. Ekonomide denge her zaman tam istihdam düzeyinde dengeyi temsil eder (Johnson et al., 2001: 411).

Keynes'in yaklaşımında ise faiz, paranın kullanımı için bir ödeme anlamında yalnızca parasal bir olgudur. Faizin bu şekilde ele alınması aynı zamanda paranın iktisadi sistemdeki rolünü de açıklamaktadır. Keynes'in parasal faiz teorisi, 18. yüzyılda paranın önemli rollere sahip olduğunu savunan Merkantilist teoriden sonra, parayı üretim ve istihdam teorisi ile yeniden bütünleştirmiştir. Geliştirilen analizde, faiz oranı yatırımlarla ilişkilendirilir, yatırımlar ise istihdam hacminin belirlenmesinde stratejik öneme sahiptir; efektif talep ilkesi gereğince yatırım hacminde bir artış olmadığı sürece istihdam artmayacaktır. Parasal Teori, böylece, faiz teorisi ile ilişkisi aracılığıyla genel ekonomik teorinin temel bir parçası haline gelirken, para politikası da genel ekonomi politikası içinde önem kazanmıştır (Dillard, 1957: 163). Genel Teori'de geliştirilen para teorisi, ekonominin reel ve parasal sektörleri arasında bağ kuran faiz oranının belirlenmesine ilişkin alternatif bir açıklama getirmektedir. Faiz kavramının parasal bir olgu olduğu ve dolayısıyla para piyasasında belirlendiği bu açıklamanın özünü oluşturmaktadır (Johnson et al., 2001: 410). Keynes, 1937 yılında kaleme aldığı makalede 'faiz oranının likidite tercihi teorisi' olarak adlandırdığı yaklaşıma göre faiz oranının başka faktörlere bağlı olmakla birlikte kısaca para arzı ve para talebi tarafından belirlendiğini ifade etmektedir (Keynes, 1937: 241).

Geliştirilen para ve faiz teorisine göre tasarruf sahipleri parasal fonları para, tahvil vb. finansal varlıklar olarak ellerinde tutarlar. Bu ise, gayri iradi işsizliğin ortaya çıkması için gerekli ve yeterli koşulu sağlar. Tasarrufların yatırım harcamasına dönüşmemesi anlamına gelen bu durum, efektif talep yetersizliğine ve böylece ekonominin tam istihdam düzeyinin altında çalışmasına yol açar (Ardıç ve Aydın, 2011: 73-74).

3.1. Parasal Ekonomi ve Say Yasası

Genel Teori'de esas olarak serbest piyasa ekonomisinde tam istihdam dengesini sağlayacak yeterli derneşik talep düzeyinin kendiliğinden gerçekleşmeyeceği gösterilmeye çalışılmıştır. Bunun gösterilmesi, efektif talep yetersizliğinden kaynaklı resesyonların olanaksız olduğunu ileri süren Say Yasası'nın reddedilmesini gerektirmektedir. Keynes'e göre, Say Yasası, kapitalist ekonomi koşullarında değil, parasal olmayan ekonomi koşullarında geçerli olabilir (Sardoni, 1991: 219). Parasal ekonomi koşullarında ise paranın kendine has özellikleri faiz teorisi ile açıklanmaktadır.

Genel Teori'de mübadelenin doğrudan takas yerine para aracılığı ile gerçekleştiği varsayımı altında geliştirilen üretim ve istihdam teorisi Klasik geleneğin günümüz versiyonu olarak yorumlanmaktadır. Bu geleneğin önemli temsilcilerinden Marshall'a göre tasarruf kararı tüketimin dönemler arası ikamesini yansıtır. Keynes bu noktada görüşlerini şöyle sürdürmektedir: "Böylece (Marshall'dan yaptığımız alıntıda ortaya konduğu gibi) bireyin gerçekleştirdiği bir tasarruf hamlesi kaçınılmaz olarak bir yatırım hamlesini de beraberinde getirecektir... Bu kişiler, gelecekte tüketmek amacıyla verilen kararları belirleyen motiflerle, bugünkü tüketimden sakınma kararlarını belirleyen motifler arasında

hiçbir ilinti olmadığı halde, hiçbir temele dayanmadan, bugünkü tüketimden sakınma kararıyla, gelecekte tüketmek amacıyla verilen kararları arasında bir bağ olduğunu varsaymaktadırlar” (Keynes, 2008: 28-29).

Keynes’in yorumunda, Say Yasası’nın, kitabına da adını veren istihdam, faiz ve para konularında Klasik yaklaşımın temelini oluşturduğu görülmektedir (Martin, 2004: 1). Tasarruf hamlesinin kaçınılmaz olarak bir yatırım hamlesini de beraberinde getirmeyeceği Keynes’in Say Yasası eleştirisinde temel öneme sahiptir. Bütün olarak bakıldığında, toplam harcama toplam gelir kadardır. Gelirin bir kısmının harcanmayacağı kabul edilmekte, ancak tasarruf olarak tanımlanan gelirin bu kısmının yatırım malları talebine dönüşeceği ileri sürülmektedir. Burada kritik nokta, tasarrufların yatırımlara eşitliğini sağlayan faiz mekanizmasının varlığıdır (Çakmak, 1997: 69-71). Faiz mekanizmasının tasarruf-yatırım eşitliğini sağlamadığı gösterildiğinde, hem efektif talep yetersizliğinin varlığı hem de emek piyasasında eksik istihdam durumunun varlığı kanıtlanmış olacaktır (Aydın, 2013: 88).

Keynes’e göre parasal olmayan ekonomide tüketim için üretim söz konusu iken parasal ekonomi amacın tüketim olmadığı, para ile daha fazla paranın kazanıldığı ekonomi koşullarını yansıtır. Parasal olmayan bir ekonomi ya da Keynes’in ifadesiyle girişimci ekonomisinin karakteristiğini yansıtan çevrim süreci $C - M - C$ (mal-para-mal) ile değil, $M - C - M'$ (para-mal-para) ile tanımlanmaktadır. Birinci çevrim süreci, $C - M - C$, tüketim amacıyla üretimin yapıldığını gösterirken, ikincisi, $M - C - M'$, paranın para olarak talep edildiğini ve üretimin amacının daha fazla para elde etmek ($M' > M$) olduğunu göstermektedir (Sardoni, 1991: 231).

Malların üretilir üretilmez başka mallar için talep olanağı sağlaması, paranın sadece dolaşım işlevine sahip olması ile açıklanmaktadır. Malların para ile takas edildiği ($C-M$) aşamayı, paranın mal ile takası ($M-C$) izlemektedir. Süreç tamamlandığında malın mal ile mübadelesi ($C-C$) gerçekleşir. Üretim tüketim amacıyla gerçekleştiği için iki noktanın altı çizilebilir: Birincisi, üretici bir ürünü tamamladığında, hemen satmak isteyecektir. İkincisi, bu satıştan eline geçecek parayı da, elinden çıkarmakta, yani para karşılığında başka bir ürün satın almak için acele edecektir. Paranın elde tutulma süresinin çok kısa olduğu, örneğin sifıra yaklaştığı kabul edildiğinde mal-para-mal ($C-M-C$) çevrimi, doğrudan takas koşullarını tanımlayan mal-mal ($C - C$) şeklinde gösterilebilir. Paranın varlığı mübadele sürecinin niteliğini hiçbir şekilde etkilememekte, paranın kullanıldığı ekonomi koşulları ile malların mallarla doğrudan takas edildiği ekonomi arasında herhangi bir ayırım yapılmamaktadır. Para reel ekonomiyi etkilemez, para yansızdır. Para taşınmanın, yani parayı elde tutmanın avantajının söz konusu olmadığı, aktif dolaşım aracı olarak para tutma süresinin sifıra yaklaşma eğiliminde olduğu bir ekonomide, eğer, mal arz eden herkes, ürünü için elde edeceği parayı vakit kaybetmeden başka bir ürüne dönüştürme niyetinde ise, genel bolluk tasavvur edilemez (Macedo e Silva, 2004: 12).

Ancak kapitalist ekonomilerde, girişimciler, üretimin kârlı olmayacağı beklentilerine sahipse, üretim yapmak yerine parayı atıl olarak elde tutacaklar ve böylece daha az istihdam olanağı sağlayacaklardır (Sardoni, 1991: 232). İçinde yaşadığımız gerçek dünyada, $C-M-C$ değil, $M-C-M$ çevrimi geçerlidir. Bir üretici, $C - M - C$ dolaşım sürecinde, sadece başka ürünleri satın almak için para talep ederken, $M - C - M'$ sürecinde, parayı bizzat kendisi için talep etmektedir. Say’ın belirttiği gibi, para tüketilmediği

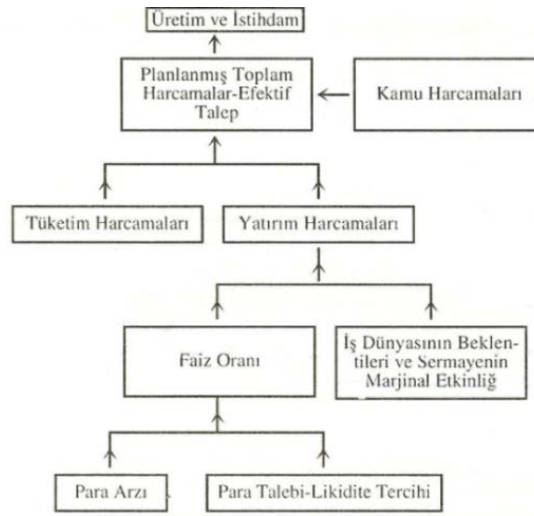
(consume) için, insanlar onu ‘saklayacak’ (‘conceal’) veya ‘biriktirecektir’ (‘accumulate’) (Keen, 2003: 202). Burada gerçek mübadele ekonomisi ile parasal ekonomi koşulları arasındaki esas farkın paranın kullanılıp kullanılmamasından değil, parasal bir ekonomide paranın varlığının parasal geliri etkileyen özel niteliklere sahip olmasından kaynaklandığının belirtilmesi gerekir (Bertocco, 2011: 6-7). Kredi-para ekonomisi (credit money economy) teorisinin bütünlüklü bir açıklaması niteliğindeki Genel Teori’de esas yeniliğin değer biriktirme işlevine sahip para analizine dayanan faiz teorisi olduğu söylenebilir. Bu yeni faiz teorisinde faiz oranı iktisadi faaliyetlerin pasif bir sonucu olmayıp bizzat sebebidir (Tily, 2012: 58).

Geliştirilen yeni faiz teorisinde faiz oranının, tasarrufun getirisi olmadığı açıktır. Klasik iktisatçılar, tasarrufları yatırımlara eşitleyen faizi, tüketimden vazgeçmenin karşılığı olarak tanımlarken, Keynes belli bir dönem için likiditeden vazgeçmenin mükafatı olarak tanımlamaktadır (Keynes, 2008: 148). Keynes’e göre, faiz, gelirin bugünkü tüketim için harcanmayan kısmı olarak tanımlanan tasarruf ile faiz oranı arasında doğrudan bir ilişki kurulamaz. Kimse, kimseye gelirin bir kısmını harcamıyor diye bir bedel (faiz) ödemez. O nedenle faiz tasarrufun değil, paradan vazgeçmenin (ayrılması) bedelidir. Şöyle de söylenebilir; bir kişi parasını tasarruf olarak elinde tuttuğunda kimse o kişiye faiz ödemez, ancak bu kişi bu parayı borç olarak verirse (paradan ayrılırsa) o zaman faiz ödenir (Çakmak, 1997: 76).

Klasik yaklaşımda para mübadeleyi kolaylaştıran bir araç olarak görülmekte ve ekonomiyi bir bütün olarak etkileme açısından nötr kabul edilir. Buna karşılık, Keynes’in ‘parasal ekonomi’ olarak tanımladığı günümüz ekonomilerinde para reel ekonomiyi etkileme anlamında yansız değildir (Sardoni, 1991: 229). Bireylerin servetlerinin bir bölümünü para olarak elde tutmak istemeleri reel kesim ile parasal kesim arasındaki ikiliği (dikotomi anlayışını) ortadan kaldırmakta, parasal unsurlar her zaman reel unsurları etkilemektedir (Özel, 2007: 60). Keynes’in kendi ifadesiyle: “İktisadın bir taraftan, değer ve bölüşüm teorisi ve diğer taraftan da para teorisi olarak ayrılmasının hatalı olduğunu düşünüyorum... Kendimizi, ...istihdam edilen kaynakların derneşik miktarının sabit olduğu varsayımına dayanan çalışmayla sınırladığımız sürece, paranın önemli özelliklerini ele almamış oluruz. Ancak, bir bütün olarak çıktı ve istihdamı neyin belirlediği sorununa yöneldiğimizde, tam anlamıyla gelişmiş bir para teorisine ihtiyaç duyar hale geliyoruz... *paranın önemi esasen bugünle gelecek arasında bir bağ kurmasından kaynaklanmaktadır...* bugün ve gelecekle arasındaki bağ açısından paranın kendine has özellikleri hesaplamalarımıza girmelidir... Değişen beklentilerin bugünkü faaliyetler üzerindeki etkisi parasal analizi için içine sokmadan yapamayız” (Keynes, 2008: 251-252).

Keynes, kendisinden önceki faiz tartışmalarındaki karmaşanın temelinde, para ekonomisine ait olan ‘faiz’ kavramının, parayı hesaba katmayan bir çalışma içine sokulmuş olmasından kaynaklandığını düşünmektedir (Keynes, 2008: 166). Faizin sermayenin getirisini yansıtacak şekilde reel ekonomiye değil, aksine para piyasasına ait bir değişken olarak dikkate alınması, efektif talep yetersizliğinden kaynaklı eksik istihdam dengesinin açıklanmasında merkezi bir role sahiptir. Aşağıdaki şema, Keynes’in sisteminde değişkenler arasındaki ilişkileri göstermektedir (Paya, 2001: 220). Burada da görüldüğü gibi Genel Teori’deki tipik dizilim şöyledir: tüketim eğilimi dikkate alındığında, istihdam

miktarı yatırım miktarı tarafından belirlenmektedir; yatırımın beklenen karlılığı dikkate alındığında, yatırım miktarı faiz oranı tarafından belirlenmektedir; para miktarı dikkate alındığında, faiz oranı likidite tercihi tarafından belirlenmektedir. Bu nedensellik zinciri, girişimcinin n kişiyi istihdam etmekle beklediği gelirin (satış hasılatının) bu sayıdaki kişiyi istihdam etme maliyetinin altına düşmesinin beklenmesi durumunda, istihdam maliyetleri beklenen satış hasılatına eşit oluncaya kadar, üretimin ve istihdamın düşeceği olgusunu kanıtlamak üzere kullanılmaktadır (Skidelsky, 2003: 119).



Şekil 1. Keynes Sisteminin Şematik Gösterimi (Paya, 2001: 220)

Keynes'e göre, 'para miktarı, halk tarafından belirlenmez' (Keynes, 2008: 153). Dolayısıyla merkez bankası tarafından kontrol edilen dışsal para arzı ile birlikte halkın likidite tercihi tarafından belirlenen faiz oranı üretim ve istihdam düzeyini belirlemektedir. Likidite tercihi, tasarrufların hangi likidite derecesinde elde tutulması gerektiği konusunda kararı ifade etmekte ve parasal sektördeki değişimleri faiz oranı yoluyla reel sektöre aktarmaktadır (Tily, 2012: 59; Işık, 2003:78). Dolayısıyla, bu tanım, paranın varlığının mübadele ekonomisi koşullarındaki faizin doğasını değiştirdiğini, başka bir deyişle, paranın varlığının faiz oranı düzeyini ve doğasını açıklamak için gerekli koşul olduğunu ileri sürmektedir. Keynes, Genel Teori'de faiz oranının parasal doğasını likidite tercihi teorisi ile açıklamaktadır (Bertocco, 2011 :1).

3.2. Likidite Tercihi Teorisi ve Belirsizlik

Genel Teori'de faiz oranının neyin belirlediğinin açıklandığı Faiz Oranı Genel Teorisi başlıklı 13. Kısımda Keynes, faiz teorisine ilişkin görüşlerini açıklarken sermayenin marjinal etkinliğinin geçerli faiz oranından farklı bir şey olduğunu vurgulamaktadır (Keynes, 2008: 147). Keynes, sermayenin marjinal etkinliğini, yaşam süresi boyunca sermaye malından elde edilmesi umulan getirinin sağladığı yıllık gelir serilerinin bugünkü

değerini, söz konusu sermaye malının arz fiyatına eşitleyen iskonto oranı olarak tanımaktadır (Keynes, 2008: 123).

Keynes'e göre, yatırım yapmaya karar veren bir girişimci, öncelikle sermaye malının arz fiyatını ve yatırımın beklenen hasılasını (prospective yield) dikkate alır. Bir malın ilave bir birim daha üretilmesini uyarıcı fiyatı ya da aynı anlama gelmek üzere yenilenme maliyeti, sermaye malının arz fiyatıdır. Yatırımın beklenen hasılası ise her yıl elde edilecek gelir serisini ifade etmekte ve gelecekle ilgili bugünkü bakışı yansıttığı için geleceğe ilişkin bakış açısı değiştiğinde değişme eğilimindedir. (Minsky, 2008: 92-93). Keynes'in tanımında, ayırt edici özelliğin, sermaye malının yaşam süresi boyunca sağladığı 'beklenen hasıla' serilerinin dikkate alınması olduğu görülmektedir. Yatırımların uyarılması konusunda Geleneksel yaklaşımda, sermayenin marjinal ürünü (marginal product of capital) ile ilgili tartışmalarda iktisatçılar genellikle *cari* (*current*) marjinal ürün ile ilgilenmişlerdir (Hansen, 1953: 123). Keynes'e göre, mevcut durumda sermayenin ilave biriminin kullanımıyla elde edilebilecek değer artışı ve ilave sermaye mallarından tüm ömrü boyunca elde edilmesi beklenen artışlar arasında bir ayırım söz konusudur. Bu ayırım önemsenmesi, ortaya çıkan karmaşa ve yanlış anlamaların temel nedenidir. Bu, beklentilerin, iktisat teorisindeki yerine ilişkin sorunu içermektedir (Keynes, 2008: 125-126).

Keynes'in analizinde, sermayenin marjinal etkinliği, para arzı ve likidite tercihi tarafından belirlenen faiz oranı ile karşılaştırılarak yatırım kararı alınmasında rol oynayan bir faktördür. Sermayenin marjinal etkinliği faiz oranından büyük ise yatırım yapılacaktır (Fuller, 2013: 390). Sermayenin marjinal etkinliğinin sermaye malının *cari* arz fiyatı ile hasılanın *beklentisi* cinsinden tanımlandığını vurgulayan Keynes'e göre, sermayenin olası hasılası ya da marjinal etkinliğine ilişkin bir bilgi, faiz oranına ilişkin bir çıkarım yapılmasını izin vermez. Keynes'in ifadesiyle: "Faiz oranını, diğer başka kaynaklardan saptamalıyız" (Keynes, 2008: 125). Keynes'den önce geliştirilen teorilerde, yatırım talep eğrisi faiz oranının belirlenmesinde temel işleve sahipti. Keynes'in yaklaşımında ise başka yerde (elsewhere) belirlenen faiz oranı, cari olarak arz edilen ödünç verilebilir fon arzı koşullarını yönetirken, yatırım talep şedülü ya da aynı anlama gelmek üzere sermayenin marjinal etkinliği şedülü yeni yatırım amacıyla talep edilen ödünç verilebilir fonlara ilişkin koşulları yönetir. Keynes öncesi teorilerde faiz oranının ikinci önemli belirleyicisi tasarruf eğrisidir. Keynes'e göre ise faiz oranı, tasarruf ya da beklemenin getirisi değil; aksine likiditeden ayrılmanın mükafatı olarak tanımlanabilir (Conard, 1959: 163). Eğer 'iddihar' ('hoarding') kavramı elde tutulan atıl para (idle balance) anlamında kullanılıyorsa, Keynes kendi faiz oranı teorisinin esas önermesinin, faiz oranının iddihar talebini iddihar arzına eşitlemesi olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, elde tutulan atıl para miktarına kıyasla iddihar eğilimi arttığında dengenin sağlanması faiz oranının yeteri kadar yüksek olması ile mümkün olabilir. Bu açıklamalar, faiz oranının cari tasarruf ve yeni yatırımlar tarafından belirlenmediği anlamına gelmektedir (Keynes, 1937: 250). Parasal bir ekonomide, paranın atıl biçimde elde tutulması yani iddihar edilmesi göz ardı edilmektedir: "Faiz oranı ve iddihar arasındaki ilişkiyi görmezden gelme alışkanlığı, gerçekte faiz, iddiharı çözülmesinin bir mükafatıyken, neden harcamamanın bir mükafatı olarak açıklandığını ortaya koymada kullanılabilir" (Keynes, 2008:154).

Faiz oranını, sermayenin getirisi ile değil para piyasasındaki gelişmelerle ilişkilendiren Keynes'e göre, bir bireyin psikolojik zaman tercihinin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için birbirinden farklı iki karar alması gerekmektedir. Bunlardan birincisi, her bireyin gelirinin ne kadarını tüketeceğini ve ne kadarını da gelecekte yapacağı tüketim için bir rezerv biçiminde tutacağını belirleyen ve tüketim eğilimi olarak adlandırılan eğilimin zaman tercihi yönüyle ilgilidir. Ancak, bu kararı verdikten sonra, alması gereken bir başka karar daha vardır yani gelecekte yapacağı tüketim için, ister cari gelirinden isterse de daha önce yaptığı tasarruflardan rezerv olarak ayırdığını, *hangi şekilde* tutacaktır. Bir başka deyişle, *likidite tercihinin* derecesi ne olacaktır? (Keynes, 2008: 148). Ekonomik birimler, birincisi gelirlerinin ne kadarını tüketim harcaması için kullanacaklarına ve dolayısıyla ne kadar tasarruf yapacaklarına, ikincisi alternatif getiri oranlarını (örn. faiz oranı) dikkate alarak biriken (accumulated) tasarrufları nakit biçiminde mi yoksa menkul kıymetler (securities) olarak mı tutacağına karar vermek zorundadır. Kararların bu iki kategorisi arasındaki ayrım, faizin likidite tercihi teorisi ile açıklanmaktadır (Klein, 1961: 123). Başka bir anlatımla, hanehalkı ve firmalar, cari gelirlerinin ne kadarını tasarruf edeceklerine karar verdikten sonra likidite tercihi kapsamında bu tasarrufun para veya para ile ikame edilebilen likit varlıklar biçiminde satınalma gücünün bugünden belirsiz gelecek döneme nasıl aktarılacağına karar verirler (Davidson, 1994: 52-53). Geleneksel yaklaşımda bu iki unsurdan sadece birincisinin dikkate alınması faiz teorilerindeki yanlışlığın temel sebebidir. Tasarruf kararına değil likidite tercihinin bağlı olarak belirlenen faiz oranı, belli bir dönem için likiditeden vazgeçmenin mükafatı biçiminde tanımlanmaktadır: "Böylece, likiditeden vazgeçmenin mükafatı olarak, herhangi bir zamandaki faiz oranı, paraya sahip olanların söz konusu paranın likiditesini kontrol etmekten vazgeçme konusunda gösterdikleri isteksizliğin bir ölçüsüdür. Faiz oranı, yatırım yapılmak istenen kaynak talebini, bugünkü tüketimden sakınma gönüllüğüne eşitleyen bir 'fiyat' değildir. Serveti nakit şeklinde tutma arzusuyla, mevcut nakit miktarına eşitleyen 'fiyattır'. Bu da faiz oranı düşürülmüşse yani nakitten ayrılmanın mükafatı azaltılmışsa, halkın elinde tutmak istediği derneşik nakit miktarının arz miktarını açacağı ve faiz oranı yükseltilmişse, kimsenin elde tutmak istemeyeceği nakit fazlasının ortaya çıktığı anlamına gelir. Bu açıklamalar doğruysa, veri koşullarda, likidite tercihiyle birlikte para miktarı fiili faiz oranını belirleyen bir diğer unsurdur" (Keynes, 2008: 149).

Keynes'e göre faiz oranını belirleyen unsurlardan para miktarı, bankacılık sistemi tarafından kontrol edilmektedir. Buna karşılık, para talebi, üç farklı motifle açıklanmaktadır: İşlem, ihtiyat ve spekülasyon motifi. Bunlardan ilk ikisi faize duyarlı iken üçüncüsü belirli bir faiz esnekliğine sahiptir. Dolayısıyla, faiz oranının belirlenmesi konusunda spekülasyon amaçlı para talebi ön plana çıkmaktadır (Conard, 1959: 163-164). Likidite tercihinin veri faiz oranında halkın elde tutmak istediği para miktarını sabitleyen potansiyel ya da fonksiyonel eğilim olarak tanımlandığı analizde r faiz oranı, M para miktarı ve L de likidite tercihinin gösterirse, $M = L(r)$ eşitliği elde edilir. Böylece para miktarı iktisadi şemaya dahil edilmektedir (Keynes, 2008: 149).

Spekülasyon amaçlı para talebi, gelecek dönemdeki faiz oranına ilişkin belirsizlik nedeniyle insanların nakit tutma arzusunu yansıtmaktadır. Faiz oranı düştüğünde nakit

tutma arzusu iki ‘spekülatif’ düşünce nedeniyle artar: Birincisi, menkul kıymet (securities) satın almak için nakit miktarından vazgeçmenin mükafatı azalmış olur; ve ikincisi, tarihsel ve kurumsal koşullar veri iken bugünkü görece düşük faiz oranının, faizin gelecek dönemde yukarı yönde değişme olasılığının yüksek olduğu, yani menkul kıymet fiyatlarının düşme ihtimalini arttırdığı anlamına geldiği için menkul kıymetlere yatırım yapmaktan kaynaklı sermaye kaybı tehlikesi artmış olur. Düşük faiz oranlarında, sermaye kaybının gerçekleşme olasılığı, beklenen faiz geliri ile kıyaslandığında karar alma sürecinde daha etkilidir. Faiz oranı düştüğünde spekülasyon amaçlı nakit para tutma arzusu arttığı için likidite tercihi ile faiz oranı arasında ters yönlü ilişkiyi gösteren negatif eğimli talep eğrisi söz konusudur (Conard, 1959:164). Şöyle de söylenebilir; spekülatif amaçlı para talebi, cari faiz oranı ve beklenen ‘normal’ faiz oranı arasındaki ilişkiyi yansıtan fonksiyon olduğu için talep edilen toplam para miktarı, faiz oranı ile ters yönde değişmektedir (Blaug, 2002: 626). Böylece, faiz oranı, egzojen biçimde belirlenen yatay eksene dik para arz eğrisi ile negatif eğimli para talebi eğrisinin kesiştiği noktada belirlenecektir. Başka bir ifadeyle, faiz oranı, ekonomik birimlerin ellerinde bulundurdukları para miktarının tümünü ellerinde tutmak istedikleri noktada sabitletiğinde, para piyasasında denge sağlanır. Faiz oranı, ekonomik birimlerin servetlerini para biçimde ellerinde tutmak için ödemeye razı oldukları fiyat ya da bedel (vazgeçilen gelir anlamında) tarafından belirlenir (Modigliani, 1944: 56).

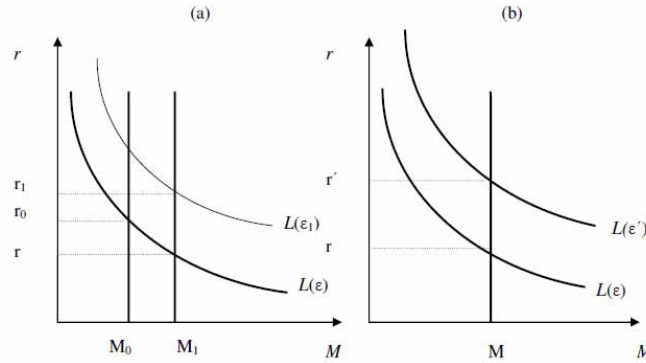
Likidite tercihi teorisinin özgün yönünün bir ekonomide belirsizliğin oynadığı rol olduğu söylenebilir. Bir kişinin servetini çok az bir faiz getiren ya da hiçbir faiz getirmeyen koşullarda neden elde tuttuğu belirsizlik kavramıyla açıklanmaktadır. Keynes’e göre, tasarrufların nakit olarak elde tutulması için gerekli koşul, insanların gelecekteki faiz oranını bilmemeleri, yani belirsizliğin mevcudiyetidir. Belirsizliğin varlığı, ekonomik birimlerin faaliyetlerinin, beklentiler tarafından yönlendirildiği anlamına gelmektedir (Tily, 2012: 60). İşlem amaçlı, ihtiyat amaçlı ve spekülasyon amaçlı para talebi olmak üzere üç ayrı bileşenden oluşan para talebi fonksiyonunda esas yeniliğin, para talebi ile faiz oranı arasında ilişki kuran ve böylece faiz oranının ödünç verilebilir fonlar piyasasında değil, para piyasasında belirlendiğini açıklayan spekülasyon amaçlı para talebi olduğu görülmektedir (Johnson et al., 2001: 414). İşlem motifleriyle likidite tercihi ve ihtiyat motifleriyle likidite tercihinin faiz oranına çok duyarlı olmayan para miktarını massettiği varsayılır: “Böylece, massedilen bu miktar çıktıktan sonraki para miktarı, spekülasyon motifleriyle likidite tercihinin karşılama içindir. Faiz oranı ve tahvil fiyatı, belli kişilerin nakit tutma arzusu... spekülasyon motifine ayrılan nakit miktarına tam olarak eşitlendiği noktada sabitlenir” (Keynes, 2008: 151). Keynes, bireylerin gelecekteki faiz oranlarına ilişkin aynı beklentilere sahip olmadığına inanmaktadır. Para talebi ile faiz oranı arasında ters yönlü ilişki, farklı faiz beklentileri ile açıklanmaktadır. Cari faiz oranı düşerken, gelecekte faiz oranının yükseleceğini bekleyen bireyler tahvil yerine spekülatif amaçlı para talebini artırırken tersi durumda bu amaçla elde tutulan para miktarını azaltacaklardır (Johnson et al., 2001: 416).

Gelecek dönemdeki faiz oranları konusundaki belirsizlik, likidite tercihi ve faiz oranı arasında ilişkinin kurulması için gerekli koşulu sağlamaktadır. Dolayısıyla bu belirsizlik olmasaydı, yani gelecekte hüküm sürecek faiz oranları kesin bir biçimde öngörülebilseydi, bireyler değer biriktirme amacıyla para talep etmeyeceklerdi. Keynes, bu

noktada, Klasik yaklaşımın para teorisini belirsizlik boyutunu tümüyle göz ardı etmekle eleştirmektedir. Likidite tercihindeki dalgalanmaların nasıl bir sonuç doğuracağı para arzı fonksiyonunun özelliğine bağlıdır. Keynes, Genel Teori’de para miktarının para otoriteleri tarafından kontrol edildiğini ve para talebinden bağımsız bir şekilde değiştirilebildiğini vurgular. Bu nedenle, likidite tercihindeki dalgalanmalar, para miktarında değişmelere yol açmayacak; bunun yerine faiz oranının düzeyini etkileyecektir. Para miktarı veri iken, faiz oranının, gelecek dönem faiz oranı düzeyi ile ilgili beklentilerdeki değişmelere bağlı olacağı varsayılmaktadır (Bertocco, 2011: 3-4).

Likidite tercihi teorisi, arz ve talep analizinin basit bir uygulaması olarak görülebilir. Likidite talebinin likit ve likit olmayan varlıklar arasındaki dengeyi yansıttığı analizde denge durumunun faiz oranını belirlediği kabul edilir. Spekülatörler, gelecek faiz oranı hakkında oluşturdukları beklentiler altında tahvil (bond) ve para arasında seçim yaparlar. Faiz oranının yükseleceği ve bu nedenle tahvil fiyatının düşeceği bekleniyorsa, spekülatörler tüm servetini spekülasyon amaçlı kullanıma hazır biçimde para olarak tutacaklardır. Buna karşılık, faiz oranında azalma beklentisine sahip spekülatörler ise servetlerini tahvil olarak tutacaklardır (Tily, 2012: 62).

Likidite tercihi teorisi kapsamında tartışmanın merkezinde, belirsizlik koşulları altında oluşturulan alternatif beklentiler söz konusu iken açık piyasa işlemleri (open-market operations) ile faiz oranının düşürülüp düşürülemeyeceği yer almaktadır. Bu durum, faiz oranının azalan bir fonksiyonunu gösteren negatif eğimli para talebi, Keynes’in ifadesiyle likidite tercihi şedülü ve dışsal olarak belirlenen para arzı eğrilerinin yer aldığı aşağıdaki grafikler yardımıyla açıklanabilir (Tily, 2012: 64).



Şekil 2. Likidite Tercihi-Açık Piyasa İşlemleri (Tily, 2012: 64).

Keynes'in kendi ifadesiyle, halkın likidite tercihi para miktarındaki artıştan daha fazla artmışsa, para miktarındaki bir artışın, ceteris paribus, faiz oranını azaltması beklenmemelidir (Keynes, 2008: 152). Bu durum Şekil 1 (a) ile gösterilmektedir. Burada görüldüğü gibi, para arzı M₀'dan M₁'e yükseldiğinde beklentiler ε'den ε₁'e yükselirse, faiz oranları r₀'dan r'ye düşmez, aksine r₁' düzeyine yükselir (Tily, 2012: 65). Faiz oranının belirlenmesinde belirsizliğin öneminin vurgulandığı Likidite Tercihi Teorisi'ne göre, geleceğin bilinemez olduğu varsayımı altında beklentilerin yeniden gözden geçirilmesini

gerekli kılacak haberlerde meydana gelecek değişimler, para arzında bir değişme olmaksızın likidite fonksiyonunu değiştirecektir. Şekil 1 (b) ile gösterilen bu durumda, 'haberlerdeki değişme' ile birlikte beklentilerin değişmesi likidite tercihi şedülünü $L(\varepsilon')$ konumundan $L(\varepsilon)$ konumuna kaydıracak ve faiz oranı da r' düzeyinden r düzeyine gerileyecektir. Para arzında herhangi bir değişikliğe gerek duyulmadan para otoriteleri tarafından beklentilerde gerçekleştirilen değişiklik sayesinde faiz oranlarının düşürülmesi söz konusu olmaktadır. Beklentilerin ve para otoritesinin bu beklentileri yönetmesinin rolü ile ilgili bu açıklamaların temel mesajı, faiz oranının büyük oranda psikolojik bir olgu olduğudur (Tily, 2012: 65).

Sonuç olarak Keynes, 'eski' teorilerin paranın işlevleri ve rolünü doğru açıklayamadıklarını düşünmektedir. Paranın sadece değişim aracı değil, aynı zamanda değer biriktirme aracı olması, Keynes'in para talebi fonksiyonuna milli gelirin yanısıra faiz oranını da eklemesine yol açar. Bu anlamda, tasarruf edilen miktar, zorunlu olarak yatırım harcamasına yönelmek yerine, geçerli faiz oranına bakılarak nakit biçiminde elde tutulabilir (Erol ve Sinanoğlu, 2011: 79-80). Cari faiz oranı ise, serveti elde tutma arzusunun gücüne değil, serveti sırasıyla likit ya da likit olmayan şekilde ve bu biçimdeki servet şeklinin birini diğerine göre öncelikli olarak isteme temelinde elde tutma arzusunun gücüne bağlıdır (Keynes, 2008: 185).

4. KLASİK FAİZ ORANI ELEŞTİRİSİ

Keynes, Klasik faiz teorisini, belirsiz (indeterminate) olmakla eleştirmektedir. Klasik teoriye göre faiz oranı, yatırım-talep şedülü ve tasarruf şedülünün kesiştiği noktada belirlenir. Ancak, Keynes'e göre, tasarruf şedülünün konumu reel gelir düzeyine bağlı olduğu için sonuç belirsizdir. Gelir yükseldiğinde tasarruf şedülü sağa kayacaktır. Bu nedenle gelir düzeyi bilinmediği sürece faiz oranının hangi düzeyde olacağını bilemeyiz. Diğer taraftan düşük faiz oranı daha yüksek bir yatırım hacmi ve böylece, çarpan mekanizması ile daha yüksek bir gelir düzeyine tekabül ettiği için faiz oranını bilmediğimiz sürece gelir düzeyini bilemeyiz. Klasik analiz, faiz oranının belirlenmesi konusuna herhangi bir çözüm getirmemektedir (Hansen, 1951: 429).

Keynes'e göre, Klasik faiz oranı teorisi konusunda farklı açıklamalar olmakla birlikte bu geleneğin faiz oranını yatırım talebi ve tasarruf gönüllülüğünü dengede birbirine eşitleyen bir unsur olarak ele aldığı açıktır. Genel Teori'de Klasik geleneğin bu görüşü farklı yazarlardan yapılan alıntılarla açıklandıktan sonra sorunun gelir düzeyindeki değişmelerin ihmal edilmesinden kaynaklandığı belirtilmektedir: "Klasik faiz oranı teorisi nedir? Son zamanlara kadar yetiştirmiş ve kabul ettiğimiz bir teoridir... Yatırım, yatırılabilir kaynaklar talebini ve tasarruf da arzını ifade etmektedir. Buna karşın, faiz oranı, bunların ikisinin eşitlendiği yatırılabilir kaynakların 'fiyatıdır'. Meta fiyatının meta arzına eşit olduğu noktada sabitlenmesi gibi, faiz oranı da, piyasadaki güçlerin etkisi altında, belli faiz oranındaki yatırım miktarının, bu faiz oranındaki tasarruf miktarına eşit olduğu noktada sabitlenir... Walras... bireylerin tasarruf edecekleri ve yeni sermaye mallarına yatırım yapacakları bir toplamın bulunduğu ve bu iki derneşik büyüklüğün de birbirine eşitlenme eğiliminde olduğundan açıkça bahsetmiştir. Faiz oranı ise bu iki eşitliği sağlayacak bir değişkendir. Böylece, faiz oranı, yeni sermaye arzını ifade eden tasarruf ve yeni sermaye talebi eşitlendiğinde sabitlenir" (Keynes, 2008: 155-156).

Klasik teori, tasarruf, yatırım, gelir ve faiz arasındaki ilişkiyi doğru tanımlamadığı için hatalıdır. Keynes'in analizinde, gelir düzeyi tasarruf edilen miktar üzerinde önemli bir etkiye sahip iken gelir düzeyinin kendisi de yatırım oranının bir fonksiyonudur. Geleneksel analiz tasarrufların gelire bağlı değişken olduğunun farkında iken, gelirin yatırım düzeyine bağlı olduğu gerçeğini göz ardı etmektedir (Klein, 1961: 111). Sorun gelirden meydana gelen değişmelerin etkisinin ihmal edilmesidir. Klasik faiz oranı teorisine göre, sermaye talep eğrisi yer değiştirirse ya da veri gelir düzeyinde tasarruf edilen miktar ve faiz oranını ilişkilendiren eğri yer değiştirirse ya da bu eğrilerin ikisi de yer değiştirirse, yeni faiz oranı, bu iki eğrinin aldıkları yeni durum çerçevesinde belirlenecektir. Keynes'e göre bu anlamsız bir teoridir. Zira gelirin sabit olduğu, söz konusu iki eğrinin birbirinden bağımsız bir biçimde yer değiştirebileceği varsayımıyla uyumlu değildir. Her ikisi de topyekün yer değiştirirse, o zaman, genelde, gelir değişecektir. Bunun sonucunda da, veri gelir şematizmine dayanan varsayım tümüyle çökecektir (Keynes, 2008: 158).

Hansen, gelir düzeyindeki değişmeler dikkate alınmadığında, benzer şekilde Ödünç Verilebilir Fonlar Teorisi'nin de faiz oranının hangi düzeyde gerçekleşeceğini açıklamadığını belirtmektedir. Ödünç Verilebilir Fonlar analizine göre, faiz oranı ödünç verilebilir fon talep şedülü ile tasarruflara yeni yaratılan para ve atıl ankeslerin iddihar edilmeyen kısmının (disharding of idle balances) eklenmesiyle elde edilen arz şedülünün kesiştiği noktada belirlenir. Ancak şedülün 'tasarruf' kısmı, harcanabilir gelir (disposable income) düzeyine bağlı olduğu için ödünç verilebilir arz şedülü de gelirden değişme ile birlikte değişecektir. Dolayısıyla bu teori de aynı şekilde belirsizdir (Hansen, 1951: 430).

Bu açıklamalara göre, Klasik teori, ancak veri faiz oranında (biliyorsak), gelir düzeyinin ne olacağının ortaya konmasında ya da alternatif olarak, gelir düzeyi veri düzeyinde tutulduğunda (örneğin tam istihdam düzeyine tekabül eden bir düzeyde tutulduğunda), faiz oranının ne olması gerektiğini söylemede kullanılır. Hata, faiz oranını, iddiharın çözülmesinin karşılığı değil de, beklemenin karşılığı olarak verilen bir ödül olarak ele alınmasından kaynaklanmaktadır. Ödünçlerin getiri oranı ya da farklı derecelerdeki yatırımlar, beklemenin değil, belirsizlik altında üstlenilen risk içermesi çerçevesinde, ödül olarak değerlendirilebilir (Keynes, 2008: 160).

Geleneksel yaklaşımda, gelirin tüketim ile yatırım arasında bölünmesi ve sermayenin marjinal verimliliğinin hesaplanması görevlerini üstlenen faiz oranı, bir taraftan sermayenin marjinal getirisi ile öte yandan halihazır tüketim ile gelecekteki tüketim arasında varolan marjinal tüketim oranı aracılığı ile reel analize dahil edilmektedir. Keynes'e göre ise faiz oranı reel değişkenlerden bağımsız olarak oluşur ve Geleneksel analizde ileri sürüldüğü gibi getiri ile faydasızlığı eşitleyen bir oran değildir (Öçal, 1981: 25-26). Keynes'in yaklaşımında sermayenin marjinal etkinliği şedülü kısmen veri unsurlara kısmen de farklı türlerden sermaye mallarının beklenen hasılasına bağlıdır. Buna karşın faiz oranı kısmen likidite tercihinin (yani likidite fonksiyonuna) kısmen de ücret birimi cinsinden ölçülen para miktarına bağlıdır (Keynes, 2008: 212).

Keynes, Genel Teori'de tüketim ve tasarruf harcamalarının cari harcanabilir gelirin bir fonksiyonu olduğunu göstermiştir. Hane halkının tüketim ve tasarruf kararlarını yansıtan faktörler, girişimcilerin yatırım kararlarını yansıtan faktörlerden oldukça farklıdır. Gelir-harcama akımından sızıntı olarak tasarrufların aynı miktarda yatırımlara dönüşmeme

olasılığı, tasarruflardaki bir artışın (tüketimde azalmanın), derneşik talep yetersizliğine ve böylece dengede gayri iradi işsizliğin ortaya çıkmasına, başka bir deyişle eksik istihdam dengesinin gerçekleşmesine neden olacaktır. Bu şekilde tüketim, tasarruf ve yatırım konusunda ortaya konulan görüşler, faizin bir ekonomide harcama kararlarını koordine eden merkezi bağımsız değişken olma rolünü ortadan kaldırmaktadır (Johnson et al., 2001: 412). Keynes'e göre, belirli bir gelir düzeyinde, faiz oranı % 5'ten % 4'e düştüğünde çok az kişi yaşam biçimin değiştirecektir. Şimdiki ya da daha sonraki tüketim kararları üzerinde, cimrilik servet yaratma arzusu, savurganlık, kamu müdahalesi, vergiler gibi sosyolojik ve kurumsal faktörler daha etkindir. Bu faktörlerin etkisiyle, tüketici davranışının esnek bir davranış olmayıp istikrarlı olduğu ileri sürülmektedir. Dolayısıyla tüketim fonksiyonu kararlı ise sermaye piyasasına yeni bir tasarruf arzı konusunda faiz etkili olmayacaktır (Öçal, 1981: 25-27).

5. SONUÇ

Paranın reel değişkenleri etkilemediği, yansız kabul edildiği ve bir çeşit mübadele koşullarının varsayıldığı bu yaklaşımda faiz oranı sermaye piyasasında sermaye arzı ve sermaye talebi tarafından belirlenmektedir. Parasal faiz teorisi ise faiz oranının reel değişkenler tarafından değil para piyasasında para arzı ve para talebi tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir. Keynes'in yaklaşımında gelişmiş kapitalist ekonomiler ya da kendi deyimiyle girişimci ekonomisi ile basit mübadele ekonomisi arasındaki farklılıkların niteliği önemli bir yere sahiptir. Tüketim amacıyla üretimin gerçekleştiği mübadele ekonomisinde para sadece değişim aracı iken üretimin esas amacının kar elde etmek olduğu girişimci ekonomisinde para beklentilere bağlı olarak harcanmayıp, atıl olarak elde tutulabilir. Paranın atıl biçimde elde tutulması ise faiz teorisi ile açıklanmaktadır.

Keynes'in analizinde faiz teorisi likidite tercihi ile açıklanmaktadır. Likidite tercihi yaklaşımında faiz, tasarruf arzı ve yatırım talebini birbirine eşitleyen bir büyüklük olmayıp, belli bir dönem için likiditeden vazgeçmenin mükafatı olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre, cari faiz oranı serveti elde tutma arzusunun gücüne değil, serveti sırasıyla likit ya da likit olmayan şekilde ve bu biçimdeki servet şeklinin birini diğerine göre öncelikli olarak isteme temelinde elde tutma arzusunun gücüne bağlıdır. Ekonomik birimler, psikolojik zaman tercihini gerçekleştirebilmek için gelirin ne kadarının tüketileceğine karar verdikten sonra tasarruflarının hangi şekilde tutulacağına, bir başka deyişle likidite tercihinin derecesinin ne olacağına karar verirler. Psikolojik zaman tercihini oluşturan iki unsurdan ilkinin göze alıp ikincisini ihmal ederek faiz oranını elde etme girişimi, geçmişte kabul edilen faiz teorilerindeki yanlışlığını temel sebebidir. Keynes, geliştirdiği faiz teorisi ile bu ihmalî tamir etmeye çalıştığını belirtmektedir. Faiz, bugünkü tüketimden vazgeçmenin ya da tasarrufun bedeli olamaz. Tasarruf faiz geliri için ancak gerekli koşulu sağlarken yeterli koşulun sağlanması için tasarruf edilen miktarın borç olarak verilmesi, yani likiditeden vazgeçilmesi gerekmektedir. Gelir düzeyi tarafından belirlenen tasarruf edilen miktarın atıl para olarak mı tutulacağı ya da tahvil vb. finansal varlıklarla mı ikame edileceği likidite derecesini, likidite derecesi ise para arzı ile birlikte faiz oranını belirler.

Keynes'in analizi ile Geleneksel analiz arasındaki önemli farklardan biri de belirsizlik koşullarının dikkate alınmasıdır. Belirsizlik koşullarında, değişen beklentilerin

bugünkü faaliyetler üzerindeki etkisi, ancak parasal analiz dikkate alınmasıyla incelenebilir. Bu bağlamda, paranın anlamı esasen bugünle gelecek arasında bir bağ kurmasından kaynaklanmaktadır. Geliştirilen para teorisinde, paranın değer biriktirme işlevi, satın alma gücünü geleceğe taşıdığı için belirsizlikten korunmanın aracı haline gelmektedir. Belirsizliğin arttığı dönemlerde spekülasyon davranışları artacağı için böyle dönemlerde bazı insanlar birikimlerini, faiz kazancı getiren kıymetli kâğıtları satın alarak değerlendirmek yerine faiz kazancının üzerinde olabilecek olan spekülasyon kazançları sağlamak düşüncesi ile ellerinde para olarak tutarlar. Spekülasyon amaçlı para talebi ve dolayısıyla toplam para talebi, egzogen para arzı ile birlikte cari faiz oranını belirler. Bir başka ifadeyle, faiz oranı belirsizlik varsayımı altında oluşturulan beklentilere bağlı bir değişkendir. Özetlemek gerekirse, likidite tercihini etkileyen faktörler bir yandan bugünkü faiz oranı diğer yandan spekülasyon beklentileri sermaye kazancıdır. Bugünkü tahvil fiyatı ile beklenen tahvil fiyatı arasındaki fark anlamına gelen sermaye kazancı tahmin edilirken, bugünkü faiz oranı gelecek dönemde beklenen faiz oranı ile karşılaştırılır. Spekülasyon beklentilerinin gelecek dönem faiz oranı hakkındaki tahminleri değiştiğinde likidite fonksiyonunun konumu ve böylece cari faiz oranı değişir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y., *Sermaye Bölüşüm Büyüme*, 2. Baskı, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları, No: 453, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1980.

Ardıç, K. ve Aydın, Y., *İktisat Okulları ve Emek Piyasası*, 2. Baskı, Derin Yayınları, İstanbul 2011.

Aydın, Y., “Say Yasası: Keynes’in Yorumu ve Son Dönem Tartışmaları”, *İ.Ü. İktisat Fakültesi Mecmuası*, Sayı: 1, Cilt: 63, 2013, ss. 81 – 130.

Bertocco, G., “On the monetary nature of the interest rate in Keynes’s thought”, Department of Economics, University of Insubria, *Working Paper 2011/2*, <http://ideas.repec.org/p/ins/quaeco/qfl102.html>, Erişim Tarihi: 11.09.2013.

Blaug, M., *Economic theory in retrospect*, 5. Ed., Cambridge University Press, Cambridge 2002.

Bocutoğlu, E. ve Ekinci, A., “Avusturya İktisadi Dalgaları Teorisini Anlamak”, *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, Cilt: 20, Sayı: 71, 2009, ss. 37-56.

Conard, J.W., *An Introduction to the Theory of Interest*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles 1959.

Çakmak, A., *Ortodoks Makro İktisada Giriş*, Bilim Teknik Yayınevi, İstanbul 1997.

Davidson, P., *Post Keynesian Macroeconomic Theory*, Edward Elgar. Cheltenham 1994.

Dillard, D., *The Economics of John Maynard Keynes: The Theory of Monetary Economy*, Prentice-Hall Inc. (Seventh Printing), Englewood Cliffs, N.J. 1957.

Dürrig, A., *Die Diskussion um die Böhm-Bawerk’sche Zinstheorie*, Ernst Lang, Zürich 1945.

- Ergin, F., *Para ve Faiz Teorileri*, İ.Ü. İktisat Fakültesi Yayınları, İstanbul 1981.
- Erol, Ü. ve Sinanoğlu, R., *21. Yüzyıl Kapitalizmi: Global Finans Krizinin Kuramsal Ekonomi ve İşletme Yönetimi Açısından Yapısal Analizi*, Beta, İstanbul 2011.
- Fuller, E.W., “The Marginal Efficiency Of Capital”, *The Quarterly Journal of Austrian Economics*, No. 4, Vol. 16, 2013, pp. 379-400.
- Hansen, A., “Classical, Loanable-Fund, and Keynesian Interest Theories”, *The Quarterly Journal of Economics*, Issue: 3, Volume: 65, 1951, pp. 429-432.
- Hansen, A., *A Guide to Keynes*, Mc Graw-Hill, New York 1953.
- Işık, S., “Keynes Para Arzının Belirlenmesinde Bir Endojenist miydi?”, *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, Sayı: 46, Cilt: 14, 2003, pp. 71-106.
- Issing, O., *Einführung in Die Geldtheorie*, 11. Auf., Verlag Vahlen, München 1998.
- Johnson, L.E, Robert, L. and Thomas, C., “Keynes’ Theory of Money and His Attack on the Classical Model”, *IAER*, No. 4, Vol. 7, 2001, pp. 409-418.
- Kazgan, G., *İktisadi Düşünce: veya Politik İktisadın Evrimi*, 12. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul 2006.
- Keen, S., “Nudge Nudge, Wink Wink, Say No More”, S. Kates (ed.), *Two Hundred Years of Say’s Law: Essays on Economic Theory’s Most Controversial Principle*, Edward Elgar, Cheltenham 2003, pp. 199–209.
- Keynes, J.M., “Alternative Theories of the Rate of Interest”, *The Economic Journal*, No. 186, Vol. 47, 1937, pp. 241-252.
- Keynes, J.M., *Genel Teori: İstihdam, Faiz ve Paranın Genel Teorisi*, Çev. Uğur Selçuk Akalın, Kalkedon, İstanbul 2008.
- Keynes, J.M., *Para Üzerine Bir İnceleme*, Çev. Cihan Gerçek, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2012.
- Klein, L.R., *The Keynesian Revolution*, The Macmillian Company, New York 1961.
- Loef, H.E. und Hans, G.M., “Knut Wicksell und die moderne Makroökonomik”, *Würzburg Economic Papers*, Nr. 99-100. <http://ideas.repec.org/p/zbw/wuewep/10.html>, Erişim Tarihi: 01.10.2013.
- Minsky, H.P., *John Maynard Keynes: Hyman P. Minsky's Influential Re-Interpretation of the Keynesian Revolution*, McGraw-Hill, New York 2008.
- Macedo, e S., Antonio, C., “From Say’s Law to Keynes, from Keynes to Walras’s Law: Some Ironies in the History of Economic Thought”, http://www.iececon.net/arquivos/publicacoes_47_887530739.pdf, 2004, Erişim Tarihi: 14.10.2012.
- Mahr, A., *Untersuchungen zur Zinstheorie*, Verlag von Gustav Fischer, Jena 1929.
- Martin, A., “Keynes and Say’s Law of Markets: Analysis and Implications for Austrian Economics”, http://www2.gcc.edu/dept/econ/_ASSC/Papers2004/Martin.pdf, 2004, Erişim Tarihi: 3.10.2012.

Modigliani, F., "Liquidity Preference and the Theory of Interest and Money", *Econometrica*, No. 1, Vol. 12, 1994, pp. 45-88.

Öçal, T., "Keynesgil Anlayışta Faiz Haddi", *Ekonomik Yaklaşım Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 5, 1981, ss. 21-33.

Özel, H., "Genel Teori'ye Yol Açmış Olabilecek Toplum Felsefesi Üzerine", *İktisat Dergisi*, Sayı: 490, 2007, ss. 58-69.

Paya, M.M., *Makro İktisat*, 2. Baskı., Filiz Kitabevi, İstanbul 2001.

Paya, M.M., *Para Teorisi ve Para Politikası*, 6. Baskı, Türkmen Kitabevi, İstanbul 2013.

Salerno, J.T., "Böhm-Bawerk's Vision of the Capitalist Economic Process: Intellectual Influences and Conceptual Foundations", *New Perspectives on Political Economy*, Vol. 4, No. 2, 2008, pp. 87-112.

Sardoni, C., "Marx and Keynes: the critique of Say's Law", G.A. Caravale (ed.), *Marx and Modern Economic Analysis, Volume II: The Future of Capitalism and the History of Thought*, Aldershot, Edward Elgar, 1991, pp. 219 – 239

Seyrek, İ. ve Mızırak, Z., "Faiz Teorileri Üzerine Bir İnceleme: Finansal İstikrarsızlık Hipotezinin Temel Dayanağı", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, No. 22, 2009, ss. 383-394

Skidelsky, R., *Keynes*, Altın Kitaplar, İstanbul 2003.

Spahn, H.P., "Realzins, intertemporale Preise und makroökonomische Stabilisierung: Ein Streifzug durch die Theoriegeschichte", *Hohenheimer Diskussionsbeiträge*, Nr: 292/2007, <http://opus.ub.uni-hohenheim.de/volltexte/2008/243/pdf/292.pdf>, 2007, Erişim Tarihi: 05.15.2013.

Tily, G., "Keynes's Monetary Theory of Interest", *BIS Papers*, No. 65, 2012, pp. 51-81.

TOPLUMSAL KALKINMANIN BİR ARACI OLARAK EĞİTİM

Nazife KARADAĞ*
Betül BALKAR**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; eğitim düzeyleri bağlamında bireylerin eğitimin ve kız çocuklarının eğitim almalarının toplumsal kalkınma sürecindeki rollerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılandırılan araştırma olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 48 kişi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların eğitim düzeylerine göre gruplara ayrılması sonucunda toplam 6 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitimin özellikle; ekonomik ve sosyal gelişmeyi sağlama, politika belirleme sürecine katkıda bulunma, kültür oluşturulmasını ve aktarılmasını sağlama ve bilimsel ve teknolojik gelişmelerin önünü açma gibi işlevleri yerine getirerek toplumsal kalkınma sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada erken yaşta evlilik, töre, gelenekler, ailelerin bilinçsizliği ve ekonomik imkânsızlıklar gibi kız çocuklarının eğitim almalarını engelleyen etmenlerin toplumsal kalkınma sürecini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak; eğitimin ve kız çocuklarının eğitim almalarının toplumsal kalkınmadaki rolü hakkında toplumun tüm kesimlerinin somut göstergeler aracılığıyla bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: toplumsal kalkınma, eğitim ve kalkınma, kız çocuklarının eğitimi

EDUCATION AS A MEANS OF COMMUNITY DEVELOPMENT

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of individuals on the roles of education and girls' education in community development within the context of their educational levels. Phenomenology was used as a research design in the study which was structured within the frame of qualitative research methods. The participants of the study consisted of 48 individuals chosen by using maximum variation sampling. Focus group interview technique was used for data collection. 6 focus group interviews were conducted in consequence of separating individuals into smaller groups according to their educational levels. Data of the study were analyzed through content analysis method. According to results of the study, it is considered that education especially contributes to community

* Yrd. Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi

** Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi

development by ensuring economic and social development, contributing to policy establishment process, creating and diffusing of culture and paving the way for scientific and technological developments. It was concluded that barriers to girls' education such as early marriage, manners, traditions, parental ignorance and economic impossibility affect community development in a negative way. Based on the results of the study, it is suggested that works raising awareness of all segments of society about the roles of education and girls' education in community development through concrete indicators should be carried out.

Keywords: community development, education and development, girls' education

1.GİRİŞ

Bireylerin ve toplumların kendi gelişimlerinin sorumluluğunu üzerlerine alma kapasitesi (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1997) olarak tanımlanan toplumsal kalkınma, sosyal yaşam koşullarının iyileştirilmesi için sağlık, eğitim, altyapı, şehirleşme ve çevre sorunları gibi hizmet yönü ağır basan alanlarda meydana gelen gelişimi ifade etmektedir (Tolunay ve Akyol, 2006). Salt üretim ve kişi başına düşen milli gelirin nicelik artışının yanı sıra, sosyo kültürel yapılarda da gelişmeyi hedefleyen toplumsal kalkınma, sürekli ve istikrarlı bir siyaset ortamı, gelişmiş ulaşım olanakları, sağlıklı bir iletişim ortamı ve yeterli bir eğitim seviyesi gibi birçok etmenden etkilenmektedir (Aktaş Eroğlu, 2001; Taş ve Yenilmez, 2008).

21. yüzyılda toplumların kalkınmasında ve daha gelişmiş imkanlar yaratmada eğitim, temel araç haline gelmiştir (Gediköğlü, 2005). İnsan kaynaklarının gelişimi toplumsal kalkınmanın kaynağıdır. Eğitim ve toplumsal kalkınma arasındaki ilişki tesadüfi değildir (UNESCO, 1997). Özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitim; ekonomik ve teknolojik gelişmenin temel kaynağı, hürriyet, adalet ve eşitlik ilkelerine dayalı yeni bir toplumsal düzenin yaratıcısı ve toplumsal kalkınmanın temel dayanağı olarak görülmektedir (Eskicumalı, 2003). Bir başka deyişle bir ülkenin kalkınmışlık düzeyini belirlemede kullanılan en önemli ölçütlerden biri, o ülkenin sahip olduğu insan kaynaklarının niteliğidir.

Ekonominin ihtiyaç duyduğu işgücünü yeterli sayı ve nitelikte yetiştirmiş olan ülkelerin, gelişmiş ülkeler olduğu görülmektedir (Taş ve Yenilmez, 2008). Demokratikleşme, çağdaşlaşma ve daha refah bir yaşam sürme yarışında bulunan günümüz dünyasında ülkeler, kalkınmanın odağında eğitim sürecinin bulunduğu farkına varmıştır (Özgen ve Ufuk, 2000). Ayrıca gelir artışı, daha iyi birey ve halk (kamu) sağlığı, düşük doğurganlık oranı, demokratikleşme, siyasal iktidarın istikrarlı oluşu, yoksulluk ve işsizliğin azaltılması, suç oranlarında düşme, toplumsal suçlarda ve mülkiyet suçlarında düşme ve çevre bilincinin oluşmasına yaptığı katkılarla eğitim, günümüzde toplumsal kalkınmanın en önemli araçlarından biri olarak algılanmaktadır (Türkmen, 2002).

Eğitim politik, ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel kalkınmanın temel itici gücü olarak bilinmektedir. Yapılan araştırmalar ve konu ile ilgili bilim insanlarının

görüşleri eğitim düzeyi ile kalkınmanın temel unsurları olarak anılan ekonomik büyüme, siyasal ve toplumsal gelişme arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Çakmak, 2008; Dinçer, 2003; İnaç, Güner, Sarısoy, 2006; Hoşgörür ve Gezgin, 2005; Öztürk, 2005; Özpolat ve Yıldırım, 2009). Abu- Ghaida ve Klase (2004), eğitimin ekonomik kalkınma üzerindeki etkisine vurgu yaparak, kadın ve erkek okullaşma oranlarının az olmasının Gayri Safi Milli Hasıla'nın düşük düzeyde olmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Taban ve Kar (2008) da eğitimin ekonomik kalkınma üzerinde olumlu yönde etkileri olduğunu belirtmiştir. Palaz (2005) eğitim sürecinin, işgücünün verimliliğinin artırılması, ailelerin gelirlerinin artmasına katkıda bulunması, sağlık ve beslenme koşullarının iyileştirilmesini sağlaması ve doğurganlığın azalmasına etki etmesi yönlerinden toplumsal kalkınma üzerinde etkisi olduğunu vurgulamıştır. Çalışkan, Karabacak ve Mekiç (2013) ise eğitimin bir yandan kalkınma sürecinde ihtiyaç duyulan nicelik ve nitelikteki iş gücünü sağlama fonksiyonunu vurgularken; diğer taraftan bilgi üretme ve yayma fonksiyonu ile ülkelerin modern üretim teknolojilerini takip etme, geliştirme ve modern üretim sürecine aktarma sürecine yaptığı katkıyı vurgulamışlardır. Eğitimdeki nicelik- nitelik artışı her ülkede büyümenin itici gücü olarak algılanmaktadır (Olaniyan ve Okemakinde, 2008). Eğitim yolu ile gerçekleşen bilgi üretimi ve teknolojinin gelişmesi ile üretilen bu bilgilerin kullanılması yoluyla gerçekleşen toplumsal kalkınma yıllardır bir taraftan da eğitimin itici gücü olmaya devam etmektedir (Binbaşıoğlu, 1988).

Eğitim sürecinin toplumsal kalkınma sürecine etkilerinin değerlendirildiği çalışmalarda genellikle kız çocuklarının eğitimi konusuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Kaynakları kıt ve ekonomik gelişimini tamamlamamış olan toplumların bu eksikliklerini gidermek için eğitim konusuna, özellikle kadın eğitimine, daha fazla önem vermeleri gerektiği düşünülmektedir (Yumuşak, 2004). Merter'e (2007) göre ise, kız çocukları için daha uzun süreli bir eğitimi uygun görmeyen ve kız çocuklarının okullaşma oranlarını yükseltmeyen toplumlarda, yetenek havuzu tek düze erkek yeteneklerinden oluşacaktır ve bu durum, toplumsal kalkınmanın en önemli engellerinden biridir. United Nations Information Centres [UNIC] (2007) tarafından da, toplumsal kalkınmanın sağlanması için cinsler arasında eşitlik ve adalet ile kadınların bütün ekonomik, toplumsal ve politik faaliyetlere tam katılımının sağlanmasının gerekli görüldüğü vurgulanmaktadır. Özetle eğitim süreci toplumsal kalkınmanın temel itici güçlerinden bir olarak görülmektedir. Kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki engellerin ise, toplumsal kalkınma sürecini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı; eğitim düzeyleri bağlamında bireylerin eğitimin ve kız çocuklarının eğitim almalarının toplumsal kalkınma sürecindeki rollerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla çalışmada yanıt aranan problemler şunlardır:

- Toplumsal kalkınmanın sağlanması sürecinde okullara düşen rol ve sorumluluklar nelerdir?
- Toplumsal kalkınma bağlamında eğitim sürecinin amaçları nelerdir?
- Kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki engeller nelerdir?

- Kız çocuklarının eğitim almalarının, toplumsal kalkınma süreci açısından sonuçları nelerdir?
- Eğitimin toplumsal kalkınma sürecine etkileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılandırılan bu araştırma, olgu bilim deseni tasarlama deseni. Olgu bilim, bireylerin belirli bir konuya ilişkin bakış açıları ve yorumlarının araştırıldığı çalışmalarda kullanılmakta (Lester, 1999) ve olgu bilim deseni kullanıldığı çalışmalarda elde edilen bulgular, bireylerin subjektif de olabilecek kendi bireysel bilgi ve deneyimlerini yansıtmaktadır (Greene, 1997; Lester, 1999; Maypole ve Davies, 2001).

2.1. Çalışma Grubu ve Özellikleri

Araştırma kapsamında Adıyaman'da yaşayan 48 birey ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada eğitimin ve kız çocuklarının eğitim almalarının toplumsal kalkınmadaki rolü bireylerin eğitim düzeyleri bağlamında incelendiğinden, araştırmanın katılımcıları arasında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde eğitim almış bireylerin bulunması amaçlanmıştır ve katılımcıların eğitim düzeyleri açısından çeşitlilik göstermesi sağlanmıştır. Katılımcıların 32'si kadın, 16'sı ise erkektir. 24'ü ilköğretim/ortaöğretim düzeyinde, diğer 24'ü ise yükseköğretim düzeyinde eğitim almıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili alan yazına dayalı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu katılımcıların eğitimin ve kız çocuklarının eğitiminin toplumsal kalkınmaya yapacağı katkılara ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacı ile hazırlanan beş ana soru ve bu sorulara bağlı sondalardan oluşmaktadır. Görüşmeler sırasında katılımcıların yanıtlarına göre farklı sondalar kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan ana sorular şunlardır:

1. Toplumsal kalkınmanın sağlanabilmesi için okullara düşen rol ve sorumlulukların neler olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Toplumsal kalkınmanın sağlanabilmesi için eğitim sürecinin amaçları neler olmalıdır?
3. Ülkemizde kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki engellerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Kız çocuklarının eğitim almaları, toplumsal kalkınmanın sağlanabilmesi açısından ne gibi sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır?
5. Eğitimin toplumsal kalkınma sürecine sağladığı faydaların neler olduğunu düşünüyorsunuz?

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri kapsamında her grup 8 kişiden oluşacak şekilde toplam 6 grupta görüşme yapılmıştır. Gruplar oluşturulurken her bir grupta yer alan bireylerin eğitim düzeylerinin aynı olmasına dikkat edilmiş ve eğitim düzeyi açısından homojen gruplar oluşturulmuştur. Dolayısıyla 3 odak grup görüşmesi ilköğretim/ortaöğretim düzeyinde eğitim almış katılımcılarla; diğer 3 odak grup görüşmesi ise, yükseköğretim düzeyinde eğitim almış katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde her bir grupta hem kadın hem de erkek katılımcıların yer alması sağlanmış ve bu şekilde cinsiyet açısından heterojen gruplarla görüşmeler yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri 55 ile 80 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi tema ve kodlar olmak üzere iki düzeyde gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yapılırken öncelikle araştırmanın problemleri doğrultusunda temalar belirlenmiştir. Daha sonra ise, araştırma verilerine dayalı olarak her bir tema altında yer alan kodlar oluşturulmuştur. Kodlar, ilköğretim/ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip katılımcılarla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veri setleri için ayrı olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla tema ve kodlar, ilköğretim/ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip katılımcıların yer aldığı odak grupları için ayrı olarak sunulmuştur.

2.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanması sürecinde; görüşme soruları, ham veriler ve kodlamalar arasındaki tutarlılığın incelenmesi amacıyla Eğitim Planlaması alanında bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Odak grup görüşmelerinde uzun süreli etkileşimin sağlanmasına önem verilmiş ve araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin 8 katılımcının teyidi alınmıştır (Creswell, 2009). Dış geçerliğin sağlanması amacıyla ise katılımcıların belirlenmesi, veri toplama ve veri analizi sürecinin ayrıntılı bir biçimde sunulmasına dikkat edilmiştir (Creswell, 2009). Aynı zamanda katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcıların eğitim düzeyleri açısından çeşitlilik göstermesi sağlanmıştır. Güvenirliğin sağlanması aşamasında ise katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar (ham veriler), veri setine dayalı oluşturulan kodlamalar ve araştırma sonuçları Eğitim Yönetimi ve Eğitim Planlaması alanında iki uzmanın incelemesine sunulmuş ve uzmanlar tarafından teyit ve tutarlık incelemesi yapılmıştır (Patton, 2002). Güvenirliği sağlama çalışmaları kapsamında ayrıca kodlama sürecinde kodların anlamsal bir değişikliğe uğramaması için, belirlenen kodlar tanımlanarak kodlama işlemleri gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2009).

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlar, oluşturulan kod ve temalar çerçevesinde gruplandırılarak analiz edilmiştir.

3.1. Birinci Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların toplumsal kalkınmanın sağlanması sürecinde okullara düşen rol ve sorumlulukların neler olduğuna ilişkin görüşlerine ait tema ve kodlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Toplumsal kalkınmanın sağlanması sürecinde okullara düşen rol ve sorumluluklara ilişkin tema ve kodlar*

Tema	Grup	Kod
Okulun Görevleri	1. İlk ve Ortaöğretim	Meslek edindirmek, bilgi edindirmek, eğitmek, topluma faydalı bireyler yetiştirmek, eğitim-öğretim
	2. Yükseköğretim	Profesyonel gelişim, geleceğe hazırlamak, şekillendirmek, iletişim becerileri edindirmek, mesleki yeterlik kazandırmak, öğrenmeyi öğretmek, çocukları korumak, davranış edindirmek, topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmek, rehberlik etmek, toplumsal düzen sağlamak, hayata hazırlamak, sosyalleştirmek

Katılımcıların okulların görevlerine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde eğitim düzeyleri açısından görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. İlk ve orta öğretim seviyesinde eğitim almış katılımcıların meslek edindirmek ve topluma faydalı bireyler yetiştirmek misyonları üzerine odaklandıkları görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinde eğitim almış olan katılımcıların yanıtları incelendiğinde ise; bilgiye ulaşma yolları ile öğrenmeyi öğrenmek, toplumsal kalkınmaya katkı sağlamak, sağlıklı iletişim kurabilen bireyler yetiştirmek ve çocukları korumak misyonlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim almış olan katılımcılar, okulun görevlerini daha çok meslek edinmeyle ilişkilendirirken; yükseköğretim düzeyinde eğitim almış olan katılımcılar, bireylerin davranış ve becerilerinde değişim ve gelişim sağlama ile ilişkilendirmişlerdir. Buradan da anlaşılacağı üzere katılımcıların eğitim durumları, okulların görevlerine ilişkin görüşlerinde farklılık oluşturmaktadır.

3.2. İkinci Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların toplumsal kalkınma bağlamında eğitim sürecinin amaçlarının neler olduğuna ilişkin görüşlerine ait temalar ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Toplumsal kalkınma bağlamında eğitim sürecinin amaçlarına ilişkin tema ve kodlar*

Tema	Grup	Kod
Eğitim sürecinin amaçları	1. İlk ve Ortaöğretim	İş sahibi olmak, bilgi sahibi olmak, para kazanmak, düzgün bir hayat sürmek, topluma faydalı olmak, iyi bir meslek sahibi olmak, huzurlu yaşamak
	2 Yükseköğretim	Kendini geliştirmek, sağlıklı iletişim kurabilme becerisi kazanmak, topluma uyumlu bireyler olmak, çağdaş bireyler olmak, bireylerin yaşam kalitesini yükseltmek, hayatta başarılı olmak, cehaleti önlemek, toplumsal değerleri oluşturmak, toplumsal değerleri güçlendirmek, etkili vatandaş olabilmek, üst düzey eğitim kurumlarına hazırlanmak, kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirmek, bireylerin sosyalleşmelerini sağlamak, kişisel gelişimlerini sağlamak, üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek

Tablo 2’de de görüldüğü gibi; ilk ve orta öğretim düzeyinde eğitim almış olan katılımcılar, eğitim sürecinin amacını çoğunlukla “iyi bir meslek sahibi olmak” şeklinde özetlemişlerdir. Yükseköğretim düzeyinde eğitim almış olan katılımcılara göre eğitim sürecinin amacı; toplumsal değerleri benimsemiş ve onları geliştiren, kendini gerçekleştirmiş, sağlıklı iletişim kurabilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip ve topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmektir. Buradan da anlaşılacağı üzere katılımcıların eğitim sürecinin amaçlarına ilişkin görüşleri, almış oldukları eğitim açısından farklılık göstermektedir. İlk ve orta öğretim seviyesinde eğitim almış olan katılımcılara göre eğitim, bireysel gereksinimlerin karşılanmasının bir aracı iken; yükseköğretim seviyesinde eğitim almış olan katılımcılara göre eğitim sürecinin amacı, bireysel ihtiyaçlara olduğu kadar toplumsal kalkınmaya da katkı sağlamaktır.

3.3. Üçüncü Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki engellere ilişkin görüşlerine ait tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki engellere ilişkin tema ve kodlar*

Tema	Grup	Kod
Kız çocuklarının eğitim almalarını engelleyen faktörler	1. İlk ve Ortaöğretim	Töre, ekonomik nedenler, önyargılar, erken yaşta evlilik, kültürel baskı, eğitim kurumlarına uzaklık, yoksulluk
	2. Yükseköğretim	Bilinçsiz aile, ekonomik nedenler, dini faktörler, töre, erken yaşta evlendirilmeleri, ikinci sınıf görülme, cehalet, kültürün etkileri, ev geçindirme misyonlarının olmaması, politik nedenler, eğitim kurumlarına olan uzaklık

Katılımcıların büyük çoğunluğu kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki en büyük engeli töre ve buna bağlı olarak kültürel baskı, erken yaşta evlilik gibi nedenlere bağlamıştır. Ayrıca ekonomik nedenler, eğitim kurumlarına olan uzaklık, ev geçindirme misyonlarının olmaması gibi nedenler de kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki engeller olarak algılanmaktadır. Tablo 3'te de görüldüğü gibi, katılımcıların bu konudaki görüşleri eğitim düzeyleri açısından çok fazla farklılaşmamaktadır. Katılımcıların kız çocuklarının eğitim almalarının önünde engel olarak gördükleri unsurlar, toplumsal kalkınmayı da doğrudan ya da dolaylı olarak engelleyen unsurlar arasında yer almaktadır.

3.4. Dördüncü Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların kız çocuklarının eğitim almalarının toplumsal kalkınma süreci açısından sonuçlarına ilişkin görüşlerine ait oluşturulan tema ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Kız çocuklarının eğitim almalarının toplumsal kalkınma süreci açısından sonuçlarına ilişkin tema ve kodlar*

Tema	Grup	Kod
Kız çocuklarının eğitim almalarının toplumsal kalkınmaya katkıları	1. İlk ve Ortaöğretim	Kız çocuklarının; ekonomik özgürlüklerinin olması, haklarını savunabilmeleri, erken yaşta evlendirilmeyecek olmaları
	2. Yükseköğretim	Kız çocuklarının; geleceğin anneleri olmaları, yaşam şartlarının düzelmesi, toplumsal kalkınmanın itici gücü olmaları, hak ve özgürlüklerini bilmeleri, ekonomik özgürlüklerinin olması, toplumsal statülerinin değişmesi, aile ekonomisine katkıda bulunmaları, cahil olmaktan kurtulmaları, toplumda bir yer edinmeleri Bebek ölüm oranlarının ve doğurganlığın azalması, eşitlik ilkesinin sağlanması, fırsat eşitliğinin sağlanması

Tablo 4'te de görüldüğü gibi katılımcılar, kız çocuklarının eğitim almalarının

toplumsal kalkınma süreci açısından sonuçlarını değerlendirirken, kız çocuklarının toplumsal statülerinin yükselmesi, ekonomiye katkı sağlamaları, fırsat eşitliğinin sağlanması ve bebek ölüm oranlarının azalması gibi toplumsal kalkınma sürecini doğrudan destekleyecek konulara değinmişlerdir. Bir başka deyişle kız çocuklarının eğitim almalarının sonuçlarını yine kız çocuklarının elde ettiği kazanımlar doğrultusunda ele almış ve bu kazanımların toplumsal kalkınmayı sağlayacağını dile getirmişlerdir. İlk ve orta öğretim seviyesinde eğitim almış olan katılımcılar, kız çocuklarının eğitim almalarının ekonomik özgürlüklerini elde etmelerine ve haklarını savunmalarına katkıda bulunacağını belirtirken; yükseköğretim seviyesinde eğitim almış olan katılımcılara göre, kız çocuklarının eğitimi toplumsal kalkınmanın itici gücüdür ve bebek ölüm oranlarının ve doğurganlık oranlarının azalması kız çocuklarının eğitimi ile mümkün olacaktır. Eğitim düzeyine göre katılımcıların bu konudaki görüşlerinde farklılıklar olsa da, her iki grupta yer alan katılımcıların görüşlerinin kesiştiği konu; kız çocuklarının eğitim almalarının sonucunda ekonomik özgürlüklerinin olacağı ve hak ve özgürlüklerinin bilincinde olacakları olmuştur.

3.5. Beşinci Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların eğitimin toplumsal kalkınma sürecine etkilerine ilişkin görüşlerine ait tema ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Eğitimin toplumsal kalkınma sürecine etkilerine ilişkin tema ve kodlar*

Tema	Grup	Kod
Eğitimin toplumsal kalkınma üzerindeki etkileri	1. İlk ve Ortaöğretim	Yeniliğe ve gelişime katkı sağlaması, her açıdan toplumsal kalkınmayı sağlaması, bilim ve teknolojinin gelişmesi, bilinçli insanlardan oluşan toplum yaratması
	2. Yükseköğretim	Teknolojik ve bilimsel gelişmeyi sağlaması, demokratikleşme oranının artması, siyasi istikrarın sağlanması, ekonomik, politik, sosyal, kültürel yönlerden gelişim sağlaması, eşitsizliğin azalması, suç oranlarının azalması, refah seviyesi yüksek toplumlar oluşturması, doğurganlık oranının azalması, kişi başına düşen gelirin artması

Tablo 5'te de görüldüğü gibi, katılımcıların tamamı eğitimi toplumsal kalkınmanın itici bir gücü olarak algılamaktadırlar. Ancak ilk ve orta öğretim seviyesinde eğitim almış olan katılımcılar, eğitimin toplumsal kalkınma üzerindeki etkilerini genel hatları itibari ile açıklamışlardır. Yükseköğretim düzeyinde eğitim almış olan katılımcılar ise, eğitimin toplumsal kalkınma üzerindeki etkilerini daha özel konulara değinerek irdelenmişlerdir. Her iki grupta da yer alan katılımcıların görüşlerindeki ortak nokta, eğitimin bilimin ve teknolojinin gelişmesini sağlayarak

toplumsal kalkınmada rol oynadığı olmuştur. Yükseköğretim düzeyinde eğitim almış olan katılımcılar, eğitim ve toplumsal kalkınma arasındaki ilişkiyi sosyal, politik ve ekonomik konular ekseninde de ele almışlardır.

4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitim sürecinin toplumsal kalkınma açısından değerlendirildiği bu araştırmada, katılımcıların, okulların görevine ilişkin görüşleri incelendiğinde; meslek edindirmek, topluma faydalı bireyler yetiştirmek, hayata hazırlamak, bir üst öğrenime hazırlamak, profesyonel gelişim sağlamak, çocukları korumak, sosyal bireyler yetişmesine zemin hazırlamak, bilgi aktarmak gibi görevlere vurgu yaptıkları görülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, katılımcıların okulların rollerine ilişkin görüşlerini destekler yönde görüşler bulmak mümkündür. Örneğin Bursalıoğlu (1987), okulun sosyal (çocuğu sosyalleştirmek, kültür aşılama), politik ve ekonomik (ekonominin beyin gücü ve insan gücü gereksinimini karşılamak) olmak üzere üç temel görevi olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Özden (2011) okulların, toplumun değerlerini gelecek kuşaklara aktarmak ve aynı zamanda toplumu değiştirmek gibi birbirine zıt görevlerle hareket ettiğini vurgulamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ilk ve orta öğretim seviyesinde eğitim almış olan katılımcılar, eğitim sürecinin amacının iyi bir meslek sahibi olmak ve para kazanmak olduğunu düşünmektedirler. Yükseköğretim düzeyinde eğitim almış olan katılımcılar ise, eğitim sürecinin amaçlarını sıralarken; mesleki yaşama hazırlanmak, toplumsal değerleri oluşturmak ve güçlendirmek, üst düzey düşünme becerilerine sahip olan bireyler yetiştirmek, etkili vatandaş olabilmek gibi misyonlara vurgu yapmışlardır. Şüphesiz anılan bu misyonlar toplumsal kalkınmayı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilecek dinamiklerdendir. Bir başka ifade ile katılımcılar doğrudan ve dolaylı olarak toplumsal kalkınmanın eğitim yoluyla sağlanacağına vurgu yaparak eğitimin temel amacının bireylerin yaşam kalitesinin artırılması olduğunu özetlemişlerdir. Alan yazın incelendiğinde araştırmamızın bu bulgusunu destekler nitelikte görüşlerin yer aldığı görülmektedir. UNIC (2007)'de toplumsal kalkınmanın nihai amacının insanın yaşam kalitesini artırmak olduğu belirtilmiştir. Carlson (1999) ise benzer şekilde politikacı ve araştırmacılara göre toplumsal kalkınmanın ekonomik kalkınma ile paralellik gösterdiğini ve ekonomik kalkınma sürecini desteklemenin yolunun bireylerin eğitim seviyelerini yükseltmekten geçtiğini ifade etmiştir. Ayrıca ekonomik ve sosyal gereksinimlerin karşılanması için gereken nitelikli işgücünün eğitim yolu ile elde edileceği vurgulanmaktadır (Atauz, 2003). Bunun yanı sıra Tuna (2003) eğitim süreci ile bireylerin yaşam kalitesinin yükseleceğini ve iyi birer vatandaş olacaklarını belirtmiştir. Türkmen (2002)'e göre, bireylerin eğitim düzeyleri yükseldikçe demokrasi bilinci yerleşmekte ve toplumsal kalkınmanın temelleri atılmaktadır. Kızılloluk (2007) ise, eğitim sürecinin amaçlarını; bireye yönelik amaçlar (bedensel, zihinsel ve duygusal yönden gelişim sağlama), topluma yönelik amaçlar (toplumun değerlerini, normlarını, geleneklerini, göreneklerini, hayat tarzını bireylere kazandırarak onları toplumsallaştırması), çevreye yönelik amaçlar (insana çevre bilincini, doğa sevgisini, hayvan sevgisini kazandırması) ve insanlığa yönelik amaçlar (insanı temel alan, insana değer veren, insan haklarına saygılı, cinsel, dinsel, etnik, ideolojik, kültürel ayrımcılık yapmayan; herkese ve her kesime eşit

davranan insanlar yetiştirmeye çalışması) olmak üzere dört grupta ele almıştır.

Katılımcıların kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki engellere ilişkin görüşleri incelendiğinde, belirtilen engellerin tamamının toplumsal kalkınmayı engelleyen unsurlar olduğu görülmektedir. Katılımcılar kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki en büyük engeli töre ve ekonomik nedenler olarak görmekteydiler. Bunun yanı sıra kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmeleri, ailelerin bilinçsiz olması, eğitim kurumlarına olan uzaklık ve kız çocuklarının ev geçindirme misyonlarının olmaması gibi nedenler de katılımcılar tarafından ifade edilen engeller arasında yer almaktadır. Kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki engellere ilişkin ifade edilen bütün unsurlar toplumsal kalkınmayı engelleyen unsurlardır. Bu alanda yapılan pek çok araştırma bu bulguyu destekler niteliktedir. United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) raporlarında kız çocuklarının okula gönderilmemesinin başlıca nedenleri; gelenek ve dini inançlar, kalıplaşmış cinsiyet rolleri, öğretim programları, çocuk bakım-eğitiminde yeniden üretilen cinsiyet rolleri, kadının düşük statüsü, eğitimin toplumda kabul edilen rollerle çelişkili görülmesi, kızlar için eğitim yerine erken yaşta evliliği ve ev kızı/kadını rollerini tercih eden geleneksel tutumlar olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda bir çok kız çocuğunun, daha küçük yaşta aile üyelerine bakmak ve ev işlerine yardımcı olmak için evde tutulması, kentlerdeki ailelerin kızlarını aşırı kalabalık olan okullardan uzak tutmaları, kırsaldaki ailelerin daha büyük yaşlardaki kız çocuklarının okula gitmek için otobüsle uzun mesafeler gitmesine sıcak bakmamaları, kırsal bölgelerde kadın rol modellerinin yok denecek kadar az olması ve orta öğretim imkanlarının sınırlı olması da kız çocuklarının okula gönderilmemesinin nedenleri olarak ifade edilmektedir (UNICEF 2001-2005). Kalaycıoğlu ve Toprak (2003)'a göre ailelerin maddi sıkıntıları kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Kadınların eğitim almasını ve toplumsal statüsünde ilerlemeler kaydetmesini engelleyen nedenleri genel olarak politik, ekonomik, sosyal, kültürel ve dini koşullar olarak gruplandırılan araştırmalar da mevcuttur (Özgen ve Ufuk, 2000). Bunların yanı sıra birçok araştırmada kız çocuklarının okula gönderilmesinin önündeki bir diğer engel de kız çocuklarının aile geçindirmek gibi bir misyonunun olmaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Tunç (2009) tarafından gerçekleştirilen "Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri (Van İli Örneği)" adlı araştırmanın sonuçları da aynı engele işaret etmektedir. Gürol ve Dilli (2006) ise araştırmalarında kız çocuklarının okula gitmeme nedenlerini; okula gitmek için destek görmeme, okula gidenlerin kınanması, maddi yetersizlikler, ev içi sorumluluklar, okuma yazma becerisi edinmenin yeterli görülmesi ve kız çocuklarına evlenince kocaları bakar düşüncesi şeklinde belirtmişlerdir.

Araştırmanın katılımcılarının kız çocuklarının eğitim almalarının toplumsal kalkınma sürecine katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; ilk ve orta öğretim seviyesinde eğitim almış olan katılımcıların ekonomik özgürlük ve kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesinin önüne geçilmesi gibi daha çok kız çocuklarının bireysel refahlarını ilgilendiren konulara vurgu yaptıkları görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinde eğitim almış olan katılımcıların ise, geleceğin anneleri olan kız çocuklarının eğitim almasını sağlam temeller üzerine kurulu bir toplum oluşturmanın birincil şartı olarak algıladıkları

görülmektedir. Katılımcılar bebek ölüm oranlarında azalma, doğurganlık oranının düşmesi ve cehaletin önlenmesi amacıyla kız çocuklarının eğitim almaları gerektiğine inanmakta ve ancak bu şekilde toplumsal kalkınmanın gerçekleşeceğini vurgulamaktadırlar. Nitekim bu konuda yapılmış çeşitli araştırmalarda da kız çocuklarının eğitim almaları sayesinde bir ülkenin kalkınmışlık göstergelerinden olan bebek ölüm oranlarında azalma meydana geleceği, doğurganlık oranının azalacağı ve kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesinin önüne geçileceği vurgulanmaktadır (McMahon, 2002). Bunun yanı sıra gelişmekte olan ülkelerde kadınların potansiyel güçlerinin daha rasyonel kullanımı ile toplumsal kalkınmanın hızlandırılabileceği düşüncesi gün geçtikçe daha fazla kabul görmektedir (Özgen ve Ufuk, 2000).

Katılımcıların eğitim sürecinin toplumsal kalkınmaya katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise; ilk ve orta öğretim seviyesinde eğitim almış olan bireylerin eğitimin daha çok bilimsel ve teknolojik açıdan gelişim ve yeniklerin önünü açmasına vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu durumun bu grupta yer alan katılımcıların toplumsal kalkınmanın yalnızca bilim ve teknolojideki gelişmelerle sağlanacağını düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Yükseköğretim düzeyinde eğitim almış olan bireylere göre ise eğitim süreci; ekonomik, sosyal, politik, kültürel yönlerden kalkınma sağlama, insanlar arasındaki eşitsizliklerin ve suç oranlarının azaltılmasına katkı sağlama, demokrasi bilincini yerleştirmesi açısından toplumsal kalkınma sürecinde önemli bir role sahiptir.

Sonuç olarak toplumsal kalkınma açısından bireylerin eğitim sürecine ve kız çocuklarının eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, bireylerin bakış açılarında eğitim düzeyleri açısından birtakım farklılıkların bulunduğu ortaya çıkmıştır. İlk ve orta düzeyde eğitim almış olan katılımcılar eğitim almanın daha çok bireysel sonuçları üzerine odaklanırken; yükseköğretim düzeyinde eğitim almış olanlar, bireysel sonuçlar yanında toplumsal kalkınmayı doğrudan etkileyecek unsurlara da vurgu yapmışlardır. Buradan hareketle bireylerin eğitim seviyeleri yükseldikçe eğitimi, toplumsal kalkınmanın temel araçlarından biri olarak görme eğilimlerinin arttığını söylemek mümkündür. Yine araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kız çocuklarının eğitimi de toplumsal kalkınmanın temel araçlarından biri olarak algılanmaktadır. Kız çocuklarının eğitimi ile toplumsal kalkınmanın göstergeleri olan; bebek ölüm oranlarında azalma, doğurganlık oranının azalması, sağlıklı nesiller yetiştirilmesi, bilinçli evlilikler kurulması, ekonomik kalkınmanın sağlanması gibi konularda gelişmeler yaşanacağı düşünülmektedir. Ayrıca yine araştırma sonuçlarına göre, kız çocuklarının eğitim almalarının önündeki engeller aynı zamanda toplumsal kalkınmayı engelleyen faktörlerdir. Dolayısıyla kız çocuklarının eğitim almalarının toplumsal kalkınmanın hem bir göstergesi hem de aracı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte eğitim yoluyla başta ekonomik ve sosyal gelişme sağlanması, kültür oluşturulması ve aktarılması, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin önünün açılması, bireylerin yaşam kalitesinin artırılması, suç oranlarının azaltılması gibi işlevlerin yerine getirilmesi açısından, eğitim sürecinin toplumsal kalkınmayı sağlayan en önemli araçlardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak; toplumun farklı kesimlerinin eğitimden ve okullardan beklentilerinin toplumsal kalkınmanın kapsadığı alanlara paralel olarak

şekillendirilmesi amacıyla, eğitim ve toplumsal kalkınma arasındaki ilişki hakkında toplumun bilinçlendirilmesine yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi önerilmektedir. Bu şekilde eğitimin toplumsal kalkınmaya katkısı, toplumun tamamı tarafından daha aktif bir şekilde desteklenebilir. Kız çocuklarının eğitim almalarının toplumsal kalkınma açısından ürettiği sonuçların toplumun tüm kesimleri tarafından bilinirliği somut göstergeler yardımıyla sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- ABU-GHAIDA, Dina ve KLASSEN, Stephan, “The Cost of Missing The Millenium Development Goal On Gender Equity”, *Discussion Paper Series*, 1031, 2004, s. 6-7.
- AKTAŞ EROĞLU, Ayşe, *Türkiye’de Eğitime Ayrılan Kaynaklar Ve İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul 2001.
- ATAUZ, Akın, *Eğitim-Nüfus ve Kalkınma. Türkiye ’nin Nüfus ve Kalkınma Yazını: Eleştirel Bir Değerlendirme*. (Haz.: A. Atauz, B. A. Ergöçmen, B. Akşit, M. A. Biliker, A. Eraydın ve H. Kasnakoğlu), Türkiye Bilimler Akademisi Raporları, 3. Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu’nun katkılarıyla, Ankara 2003, s. 44-55.
- BURSALIOĞLU, Ziya, *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No:154, Ankara 1987.
- BİLGİSEVEN, Amir Kurtkan, *İktisat Sosyolojisi Açısından Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları* (III. Baskı), Divan Yayınları, İstanbul 1982.
- CARLSON, Beverly (Ed), “*Social Dimensions of Economic Development and Productivity: Inequality and Social Performance*”, 1999, <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/4897/lc11184i.pdf>, (20.12.2010).
- ÇAKMAK, Özlem, “Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 2008, s. 33-41.
- ÇALIŞKAN, Şadan, KARABACAK, Mustafa ve MEÇİK, Oytun, “Türkiye’de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi: 1923 -2011 (Kantitatif Bir Yaklaşım)”, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 2013, s. 29-48.
- DİNÇER, Mehmet, “Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü”, *Ege Eğitim Dergisi*, 2003, s. 102-112.
- ESKİCUMALI, Ahmet, “Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946”, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2), 2003, s.15-29.
- GEDİKOĞLU, Tokay, “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 2005, s. 66-80.

- GREENE, Maxine, The lived world, literature and education, İçinde: D. Vandenberg (ed.), *Phenomenology & Education Discourse* (ss. 169-190), Heinemann, Johannesburg 1997.
- GÜROL, Aysun ve DİLLİ, Celalettin, “Zorunlu Eğitim Çağında Bulunan Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri (Şırnak ili örneği)”, *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat Eylül 2007.
- HOŞGÖRÜR, Vural ve GEZGİN, Gamze, “Ekonomik ve Sosyal Kalkınmada Eğitim”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 2005, http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/ozetler/v_hosgorur.htm, (20.12.2010).
- İNAÇ, Hüsamettin, GÜNER, Ümit ve SARISOY, Sinan, “Eğitimin Ekonomik Büyüme ve Kalkınma Üzerindeki Etkileri”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1 (2), 2006, s. 59-70.
- TABAN, Sami ve KAR, Muhsin, Beşeri sermaye ve kalkınma, İçinde: *Kalkınma Ekonomisi Seçme Konular* (2.baskı), S. Taban ve M. Kar (Ed). Ekin Kitabevi, Bursa 2008, s.325-351.
- KIZILOLUK, Hakkı, “Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri”, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8 (1), 2007, s.21-30.
- LESTER, Stan, *An Introduction to Phenomenological Research*. Stan Lester Developments, Taunton UK 1999, www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf (01.04.2015).
- MAYPOLE, Joanne ve DAVIES, Timoty, Gray, “Students’ Perceptions of Constructivist Learning in a Community College American History II”, *Community College Review*, 29(2), 2001, s. 54-80.
- MCCMAHON, Walter, W, *Education and Development Measuring the Social Benefits*. Oxford University Press, Oxford 2002.
- MERTER, Feridun, “Kızların Okullaşması Açısından Bazı Avrupa Birliği Topluluğu Üyesi Ülkeler ve Asya Ülkelerinin Karşılaştırılması”, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 2007, s. 221-244.
- ÖZDEN, Yüksel (Çev.), *Okulu Yeniden Kurmak* (Schlechty, P. C.; Shaking up the School House)”. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2011.
- ÖZGEN, Özlen ve UFUK, Hatun, “Kırsal Kesimde Kadın Eğitimi”, *Türkiye Ziraat Mühendisliği V. Teknik Kongresi*, Yayın No: 38. TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası Yayınları, Ankara 2000.
- ÖZPOLAT, Aslı, ve YILDIRIM, Metin, “Gelişmekte Olan Ülkelerde Kadın Eğitimi ve Büyüme İlişkisi”. Paper presented at EconAnadolu 2009: Anadolu International Conference in Economics June 17-19, Eskişehir 2009.

- ÖZTÜRK, Nazım, “İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü”, *Sosyo Ekonomi Dergisi*, 1, 2005, s.27-44.
- PALAZ, Serap, Toplumsal Cinsiyet ve Kalkınma: Kalkınmada Kadının Yeri, İçinde: *İktisadi Kalkınmada Sosyal, Kültürel ve Siyasal Faktörlerin Rolü*, M. Kar ve S. Taban (Ed), Ekin Kitapevi, Bursa 2005, s.313-335.
- PATTON, Michael, Quinn, *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage, USA 2002.
- TAŞ, Umut ve YENİLMEZ, Füsün, “Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı”, *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 2008, s.155-186.
- TÜRKMEN, Fatih, *Eğitimin Ekonomik ve Sosyal Faydaları ve Türkiye’de Eğitim Ekonomik Büyüme İlişkisinin Artırılması*, T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Uzmanlık Tezi, Yayın No: DTP: 2655, 2002.
- ÜNER, Sunday, *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği*, T. C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara 2008.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], *Literacy, Education and Social Development*. A series of 29 booklets documenting workshops held at the Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg 1997.
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2001-2005), *Haydi Kızlar Okula. Kız Çocuklarının Okullaşmasına Destek Kampanyası*, <http://www.unicef.org/turkey/pr/ge6.html> (20.03.2015).
- OLANIYAN, David Akinola ve OKEMAKİNDE, Timothy, “Human Capital Theory: Implications for Educational Development”, *European Journal of Scientific Research*, 24 (2), 2008, s.157-162.
- United Nations Information Centres [UNIC], *Dünya Toplumsal Kalkınma Zirve Toplantısı Eylem Programı*, BM Enformasyon Merkezi, Ankara 2007. http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/kop_deklar.pdf (20.12.2010).
- YUMUŞAK, İbrahim, G, *Gelişmekte Olan Ülkeler ve Türkiye Açısından Kadın Eğitiminin Ekonomik ve Sosyal Boyutu Üzerine Değerlendirme*, Disiplinler Arası Kadın Sempozyumu, 1-4 Mart İstanbul 2004.

SOSYAL AĞ KULLANICILARININ BİLİŞSEL KAPILMA DÜZEYLERİ*

Özcan Özgür DURSUN**
Cem ÇUHADAR***

ÖZET

Sosyal ağlar, kullanıcıların yoğun etkileşim deneyimi yaşadıkları ve bu sayede kullanım oranları gün geçtikçe artan internet uygulamalarıdır. Yapılan araştırmalar ve kullanım istatistikleri, internette geçirilen sürenin büyük bir bölümünün sosyal ağlarda geçirildiğini göstermektedir. Sosyal ağların bireyleri kendine çeken bu yapısı güncel araştırmalara da konu olmaktadır. İnternet bağımlılığı, problemli internet kullanımı gibi birçok farklı değişken kapsamında tartışılan bu kullanım oranları web ortamının bireylerde oluşturduğu derin bağlanma duygusuyla da açıklanmaktadır. Alanyazında Bilişsel Kapılma Kuramı olarak adlandırılan bu yapı teknoloji ile ilgili deneyimlerde yaşanan derin bağlılık durumu olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla sosyal ağ kullanıcılarının araştırmalarda ortaya konulan yoğun kullanım oranları, sosyal ağların bireylerde derin bağlılığa neden olabilecek birtakım özellikleriyle ilişkili olabilir. Bu araştırma kapsamında bilişsel kapılma kuramının alt boyutlarından olan zaman, merak, ilgi ve zevk faktörlerinin kullanıcıların sosyal ağ kullanımları üzerinde ne yönde etkide bulunduğu araştırılmıştır. Araştırma, 71'i kadın ve 331'i erkek olmak üzere toplam 402 sosyal ağ kullanıcısı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Bilişsel Kapılma Ölçeği ve bilgi formu ile toplanmıştır. Veriler betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü ANOVA testi yardımı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeninin bireylerin bilişsel kapılma düzeyleri üzerinden anlamlı bir etkisinin bulunmadığı, sosyal ağ kullanım sürelerinin internet kullanım sürelerinin oldukça önemli bir bölümünü oluşturduğu, sosyal ağlardaki arkadaş sayılarının ve sosyal ağ kullanımı konusunda kendini sınırlandırma ve sınırlandırmama davranışlarının bireylerin bilişsel kapılma düzeylerini yordamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kavramlar: Web, Sosyal ağlar, Bilişsel kapılma

COGNITIVE ABSORPTION LEVELS OF SOCIAL NETWORK USERS

ABSTRACT

Social networks are internet applications which allow users to experience intensive interactions and which are increasingly becoming popular today. Studies conducted and statistics related to the use of social networks demonstrate that a large amount of the time spent on the internet is allocated to social networks. This appealing feature of social networks has also drawn researchers' attention. The rate of use of social networks discussed within the scope of a number of variables such as internet addiction and problematic

* Bu çalışmanın bir bölümü Amerika Birleşik Devletleri'nde 2013 yılında düzenlenen AECT - International Convention Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eskişehir/TÜRKİYE, Telefon: +90 222 335 05 79 E-posta: odursun@anadolu.edu.tr

*** Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Edirne/TÜRKİYE, Telefon: +90 284 212 08 08 E-posta: cemcuhadar@trakya.edu.tr

internet use is explained with the feeling of deep involvement to the Web. In literature, this structure, called Cognitive Absorption Theory, is defined as deep involvement with technology. Therefore, social network users' intensive usage rates revealed in studies might have a relationship with certain features of social networks that could lead to deep involvement. The present study investigated the effects of the sub-factors of cognitive absorption such as time, curiosity, interest and pleasure on individuals' use of social networks. Sample of the research contain 402 social software user (71 female and 331 male). Cognitive Absorption Scale was used to data collection. To analysis data, descriptive statistic, t-test and one way ANOVA test was used. The findings obtained demonstrated that the variable of gender did not have any significant influence on individuals' levels of cognitive absorption; that their social network use time constituted a great deal of their internet use time; that the number of their friends in social networks and their attempts to restrict or not to restrict their social network use did not predict their levels of cognitive absorption.

Keywords: Web, Social networks, Cognitive absorption

1. GİRİŞ

Sosyal ağlar, Web teknolojilerinin etkileşimli bir boyut kazanmasıyla birlikte gündelik yaşam pratiğine dahil olmuş popüler internet uygulamalarıdır. Bu popülerliklerini aynı anda farklı disiplinleri buluşturabilen yapısıyla giderek daha da artırmaktadır. Sosyal ağların eğitsel yönüne odaklanan çalışmalar kadar (Wanderhoven, Schellens ve Valcke, 2014; Kezar, 2014) ekonomik potansiyellerine vurgu yapan (Lu ve Yang, 2013) örneklere alanyazında sıkça rastlanmaktadır. Sosyal ağlar artık birçok farklı sektörü milyarlarca insanı bir araya getirebilen devasa bir gücün sanal oluşumu olarak konumlanmıştır.

Web 2.0 teknolojilerinin internetin iletişim ve etkileşim yönünü daha ön plana çıkarması, internet ortamını bir bakıma sanal bir sosyal etkileşim ortamına dönüştürmüştür. Sanal olarak oluşan bu etkileşim ortamı gün geçtikçe kullanıcılar tarafından daha fazla tercih edilmektedir. Öyle ki gündelik internet kullanım oranlarının büyük bir bölümü sosyal ağ kullanımına ayrılmaktadır (Nielsen, 2012; Nielsen, 2011; Tektaş, 2014). Bu tercihin altından yatan nedenler sosyal ağ ortamlarında kullanıcıların beklentilerini karşılamaya yönelik sunulan olanaklar temelinde açıklanabilir. Sosyal ağ kullanımını sosyal bulunuşluk algısı temelinde açıklayan çalışmalar (Cheung, Chiu ve Lee, 2011) olduğu gibi; kullanıcıların bu tercihini iletişim ve etkileşim gereksinimi temelinde açıklayan araştırmalara (Cheung ve Lee, 2010) da rastlanmaktadır. Alanyazında sosyal ağların kullanım amaçlarına odaklanan çok sayıda araştırma yer almaktadır (Amichai-Hamburger ve Vinitzky, 2010; Cheung, Chiu ve Lee, 2011; Koç ve Karabatak, 2012, Lu ve Yang, 2013). Bu kullanım amaçlarını; iletişim ve etkileşim, eğlence, zaman geçirme, merak giderme, sosyalleşme, eğitim, ilgi ve zevk temelinde sınıflandırmak olanaklıdır.

Eğlence, sosyal ağların en önemli kullanım amaçları arasında gösterilebilir. Bireylerin sanal ortamı eğlenmek için tercih etmesi ise sosyal ağların sanal ortamda eğlenceye dönük uygulamalarının çeşitliliğiyle açıklanabilir. Özellikle sosyal ağ oyunlarının giderek yaygınlaşması, bireylerin eğlenmeye yönelik tatmin arayışlarını sosyal ağlarda giderdikleri sonucunu doğurabilir. Bireyin sosyal ağlarda duygusal yönden daha

fazla tatmin olması bu ortamda daha fazla zaman harcamasına da neden olmaktadır. Yakın geçmişte bireylerin internet karşısında geçirdikleri fazla zaman bilgisayar ve internet bağımlılığı kavramları ile açıklanırken artık sosyal ağ bağımlılığı kavramından söz edilmeye başlanmıştır. Çünkü sosyal ağların bireylerin gündelik internet kullanım sürelerinin önemli bir bölümünü oluşturduğunu gösteren araştırmalara (Tektaş, 2014), internete her bağlanıldığında mutlaka sosyal ağ hesaplarının da kontrol edildiğine vurgu yapan araştırmalara (Koç ve Karabatak, 2012) rastlanmaktadır.

Merak duygusu insanların gidermek konusunda büyük çaba sarf etmeleri önemli bir duygudur. Özellikle sosyal ağların gelişimiyle birlikte sanal ortamdaki merak duygusu ve bu merakın giderilmesine yönelik eylemlere de odaklanan çalışmalara rastlanmaktadır. Merak duygusuna bağlı olarak oluşan bilgi edinme isteği, bireylerde başka bireylere ait paylaşımları inceleme, başka bireylerin hayatlarına girme davranışına yol açmaktadır. Sosyal ağların bireyleri kendi yaşantılarını başkalarınınkiyle kıyaslama konusunda cesaretlendirdiği de vurgulanmaktadır (Steers, Wickham ve Acitelli, 2014). Bu bilgi edinme davranışının temelinde de kıyaslama güdüsünün yattığı vurgulanmaktadır (Lee, 2014). Sosyal Kıyaslama Teorisi (Festinger, 1954) bu noktada bu bilgi edinme davranışını açıklamak için işe koşulabilir. Teoriye göre birey kendi bulunduğu konumu başkalarının konumlarıyla karşılaştırarak değerlendirme eğilimindedir. Dolayısıyla sosyal ağlardaki merak duygusunun temelinde, farklı insanların profillerinin incelenmesi yoluyla onlar hakkında bilgi edinme ve beraberinde kendi sosyal konumunu kıyaslama davranışının yattığı söylenebilir.

Birey sosyal bir varlıktır. Dolayısıyla yaşadığı dünya gerçek ya da sanal olsun sosyalleşme gereksinimini karşılamaya dönük eylemler içine girecektir. Sosyal ağların bireye sanal ortamda bu sosyalleşme fırsatını vermesi kullanımına ilişkin önemli bir tercih nedeni olarak değerlendirilebilir. Fakat alanyazında bireyin aidiyet duygusunun, üyesi olduğu sosyal ağ sayısı ile ters orantılı olduğu da vurgulanmaktadır (Cheung, Chiu ve Lee, 2011). Açmak gerekirse, bireyin katıldığı sosyal ağ yada sosyal oluşum sayısı ne kadar fazlaysa bireyde oluşacak aidiyet duygusunun da o derece düşük olacağı alanyazında vurgulanmaktadır. Buradan hareketle, sosyal ağ ortamında sosyalleşebilmek ve bir aidiyet duygusu oluşturabilmek etkileşimde olunan sosyal ağ sayısının belirli bir düzeyde tutulması gerektiği şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Sosyal ağların önemli kullanım amaçlarından biri de eğitsel etkinliklerin düzenlenmesidir. Sosyal ağların iletişimsel ve etkileşimsel özellikleri öğrenenlerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle girecekleri etkileşimi kolaylaştırarak sosyal bir yapı sunmaktadır. Günümüzde yaygın olarak kullanılan Facebook, Twitter, Google+ gibi sosyal ağların yanı sıra sadece eğitsel etkinlikleri düzenlemek üzere işe koşulmuş Twiducate, Edmodo gibi sosyal ağ uygulamaları da yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu uygulamalar, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmalarını olanaklı kıldığı gibi, bağlamın dışındaki öğrencilerle, öğretmenlerle ve içeriklerle de etkileşim sağlanmasına olanak tanımaktadır (Education Week, 2012).

Son yıllarda çevrimiçi ortamların gelişmesi, sosyal ağlarda bulunan bireyleri temel alan ilgi odaklı uygulamaların çeşitlenmesini de beraberinde getirmiştir. Bu ortamlarda bireylere sağlanan sosyal doyum hissi, çevrimiçi ortamların bireylerde bağımlılık yapacak

bir boyuta kadar ulaşmasına da neden olmaktadır (Hazar, 2011). Sosyal ağlarda var olmanın, kabul görmenin ve beğenilmenin verdiği tatmin duygusunun bireyin gerçek dünyada gerçek kimliğiyle var olmaktan aldığı tatmin duygusuna eşdeğer hale gelmesi, bir bakıma gerçekte sanalın yer değiştirmesi (Dirik, Taşkesen, Ekin ve Alp, 2012) ise, bu ortamların bireyin bilişsel yapıları üzerinde ne derece etkide bulunduğunu da gözler önüne sermektedir. Yakın geçmişte bağımlılık temelli çalışmalar ağırlıklı olarak bilgisayar ve internet odaklı iken, günümüzde artık mobil teknolojilerin de gelişmesiyle birlikte sosyal ağların bireylerde oluşturdukları bağımlılık durumları daha fazla araştırılmaktadır. Kuşkusuz bu araştırma eğiliminde, sosyal ağların bireylere sağladığı sanal yaşam deneyimlerinin çeşitlenmesinin de önemli bir payı bulunmaktadır.

Birçok sosyal ağ yapılanması olmasına karşın bireyler bu ağlara ilgileri doğrultusunda katılır aldıkları zevk duygusuyla paralel olarak bu ağlarda bulunmayı sürdürür ve paylaşımda bulunurlar. İlgi kavramı, bir eyleme yönelik yüksek seviyede dikkat, yoğun çaba, devam eden etkileşim, haz ve başarıma isteğinin şekillendirdiği bir psikolojik durum olarak tanımlanabilir (Hidi, 2000; Renninger, 2000). Zevk kavramı ise, hoşça giden veya çekici bir şeyin elde edilmesinden, düşünülmesinden doğan hoş duygu, haz olarak tanımlanabilir (TDK, 2014). Sosyal ağların bireylerin ilgilerine yönelik içerik barındırması ve bu içeriklere erişimin bireyde zevk duygusu oluşturması sosyal ağların kullanım nedenleri arasında bu iki kavramın da yer almasına neden olmaktadır. Ek olarak narsist davranış yapısıyla sosyal ağ kullanımı arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Carpenter, 2012). Narsizmin zevk faktörüyle ilişkili olduğu, dolayısıyla bireyin sosyal ağlardan aldığı zevk duygusunun kendini beğenme davranışıyla da şekillenebildiği söylenebilir. Benzer şekilde sosyal ağ kullanımı ile benlik saygısı arasında da bağ olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Ong ve diğerleri, 2011; Nadkarni ve Hofmann, 2011). Gerek bireyin kendini beğenme duygusu (narsizm) gerekse benliğine ilişkin duyduğu saygının derecesi sosyal ağların kullanımından haz almaya ilişkilendirilebilir. Daha da açmak gerekirse bireyler sosyal ağlarda kişisel profillerini oluştururken beğenilme, takdir, sevgi ve saygı görme beklentilerini karşılama eğilimindedirler. Bu eğilimi ise sosyal ağa özgü kurguladıkları kimlikleri aracılığıyla edinmektedirler. İnternetin iletişimsel etkinlikler bağlamında kullanılmaya başlanmasıyla birlikte anonimlikten görünürlüğe doğru bir geçiş yaşanmıştır. Günümüz sosyal ağ uygulamaları bireylere profil oluşturma, bu profili düzenleme ve diledikleri görsel işitsel içerikleri diledikleri kişilerle paylaşabilme fırsatı sunmaktadır. Kullanıcılar sosyal ağlarda içerik paylaşırken bir bakıma kendi kişisel profillerinin de bir sunumunu gerçekleştirirler. Oluşturulan bu profiller kişinin beğenilme isteği ve bu isteğin karşılanması noktasında önemli katkılar sağladığı gibi bireye oluşturduğu profile toplum tarafından arzu edilmeyen ve kabul görmeyen bazı özellikleri de gizleme ve bastırma fırsatı sunmaktadır (Zhao, Grasmuck, Martin, 2008).

Sosyal ağların sıralanan kullanım amaçları bağlamında düşünüldüğünde bu ortamların bireylerin birtakım sosyal gereksinimlerini karşıladığı değerlendirilebilir. Bununla birlikte, sundukları cazibe algısı ve bağlılık/aidiyet yapılarıyla paralel olarak, kullanıcıları etkiledikleri ve kullanıcılarda bir duygusal bağlanma oluşturdukları söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bireylerin teknolojiye karşı oluşturdukları derin

bağlılık hissini açıklayan çeşitli yaklaşımlar ve kuramlar olduğu görülmektedir. Bilişsel Kapılma Kuramı da bunlar arasında bireylerin teknolojiye karşı duydukları derin bağlılık duygusuna odaklanması nedeniyle önemli bir yere sahiptir. Bilişsel Kapılma Kuramı, “teknoloji ile ilgili deneyimlerde yaşanan derin bağlılık durumu” biçiminde tanımlanmaktadır (Agarwal ve Karahanna, 2000). Koçak Usluel ve Kurt Vural’a göre (2009) bilişsel kapılma, birey-teknoloji etkileşiminde bireyin yaşadığı deneyimleri anlamaya yönelik bir yaklaşım sunmaktadır. Kuramda tanımlanan derin bağlılık durumu zaman, merak, ilgi, zevk ve kontrol olmak üzere beş farklı boyutta açıklanmaktadır (Agarwal ve Karahanna, 2000):

- *Zaman boyutu*, teknoloji kullanımında zamanın nasıl geçtiğinin anlaşılabilmesi durumuyla,
- *Merak boyutu*, teknolojiyle etkileşimde bulunurken bireyin meraklı olması durumuyla,
- *İlgi boyutu*, teknoloji ile etkileşimde bulunurken dikkatin tamamen yapılan şeye verilmesi haliyle,
- *Zevk boyutu*, teknoloji ile etkileşimde bulunmaktan zevk alma durumuyla,
- *Kontrol boyutu*, teknoloji ile etkileşim sürecinde bireyin kontrolün kendinde olduğunu hissetmesi durumu olarak açıklanmaktadır.

Özellikle bilişsel bağlama odaklanması ve bireylerin teknoloji kullanım davranışlarını anlamaya ve açıklamaya çalışması bakımından Bilişsel Kapılma Kuramı bu araştırmada sosyal ağların kullanım dinamiklerini açıklayabilmek üzere işe koşulmuştur.

2. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, kullanıcıların sosyal ağlara yönelik bilişsel kapılma durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

- 1- Sosyal ağ kullanıcısı üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma düzeyleri nasıldır?
- 2- Sosyal ağ kullanıcısı üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma düzeyleri ile
 - a. cinsiyet,
 - b. sosyal ağlarda geçirilen süre,
 - c. sosyal ağ ortamındaki arkadaş sayısı ve
 - d. sosyal ağ kullanımı konusunda kendisini sınırlama değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Gerçekleştirilen bu araştırma genel tarama modeli ile desenlenmiş ve betimsel bir yöntem temel alınmıştır. Bu model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye amaçlanmaktadır (Karasar, 1999). Araştırmada genel olarak sosyal ağ kullanıcısı olan üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma düzeylerinin ortaya konulması ve bilişsel kapılma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi temel alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını sosyal ağ kullanıcıları 402 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde bireylerin en az bir sosyal ağın aktif kullanıcıları olmaları ölçüt olarak aranmıştır. Bu bağlamda yaygın kullanıma sahip olması bakımından araştırmanın katılımcıları Facebook kullanıcıları arasından belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan toplam 402 üniversite öğrencisinin 331'i (%82) erkek ve 71'i (%18) kadındır. Katılımcılar sosyal ağları en çok oyun (%84) ve mesajlaşma (%75) amaçlı kullanırken diğer kullanım amaçları haber kaynaklarına ulaşma (%46), sosyal paylaşım (%35), sanal gruplara katılım (%29) ve profil düzenleme (%21) amaçları ile kullandıkları görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplaması amacıyla Agarwal ve Karahanna (2000) tarafından geliştirilen ve Koçak Usluel ve Kurt Vural (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan dört faktör 17 maddeden oluşan 10'lu likert biçiminde hazırlanmış "Bilişsel Kapılma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) .92 olarak rapor edilmiştir. Ölçek, "Zaman" [(α) .88], "Merak" [(α) .90], "Zevk" [(α) .90] ve "İlginin odaklanması" [(α) .82] faktörlerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 17-170 arasındadır (Koçak Usluel ve Kurt Vural, 2009). Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri program, cinsiyet gibi verilerin elde edilebilmesi amacıyla bir "Kişisel Bilgi Formu" formu geliştirilmiş ve çalışmada kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS yazılımı ile çözümlenmiştir. Analiz öncesinde araştırmanın bağımlı değişkeni olan Bilişsel Kapılmaya yönelik puanların normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiş, gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda söz konusu değişkenin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak araştırmanın amaçları çerçevesinde üniversite öğrencilerinin farklı değişkenlere göre bilişsel kapılma düzeylerinin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden, bağımsız örneklem için t-testi ve tek faktörlü ANOVA istatistiklerinden yararlanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmada öncelikle sosyal ağ kullanıcıları üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Sosyal ağ kullanıcıları üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma düzeyleri

Değişken	Madde Sayısı (k)	Puan Aralığı	n	\bar{X}	\bar{X} / k	Ss
zaman	5	5-50	402	33.26	6.65	12.06
zevk	4	4-40	402	27.74	6.94	8.63
merak	4	4-40	402	27.23	6.81	9.02
ilginin odaklanması	4	4-40	402	25.15	6.29	8.55
Bilişsel Kapılma	17	17-170	402	113.40	6.67	31.63

Tablo 1'de yer alan verilere göre üniversite öğrencilerinin sosyal ağlara yönelik ortalamasının üzerinde bir bilişsel kapılma düzeyine ($\bar{X} / k = 6.67$) sahip oldukları söylenebilir.

Ayrıca bilişsel kapılmayı oluşturan alt boyutlara ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde de kullanıcıların benzer biçimde orta düzeyde puanlara sahip oldukları söylenebilir. Ortalama puanlar temelinde alt boyutlar ele alındığında en yüksek ortalama puanın “zevk” faktörüne; en düşük ortalama puanın ise “ilginin odaklanması” faktörüne ait olduğu görülmektedir. Ortalama puanların madde sayısına bölünmesi sonucu bilişsel kapılmayı oluşturan alt boyutlar sırasıyla (1) zevk ($\bar{X}=6.94$), (2) merak ($\bar{X}=6.81$), (3) zaman ($\bar{X}=6.65$) ve (4) ilginin odaklanması ($\bar{X}=6.29$) biçiminde sıralanmaktadır.

Araştırmada sosyal ağ kullanıcıları üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkı incelemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem için t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2: Cinsiyet değişkenine göre sosyal ağ kullanıcıları üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma düzeyleri

Değişken	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p<
Bilişsel Kapılma	Kadın	331	113.36	30.97	.48	400	.96
	Erkek	71	113.56	34.93			

p<.05

Tablo 2’de yer alan verilere göre erkeklerin ortalama puanlarının kadınlara göre daha yüksek olmasına rağmen sosyal ağ kullanıcıları üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sosyal ağ kullanıcıları üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma düzeyleri ile sosyal ağ ortamında geçirilen süre arasındaki fark tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’te ve Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 3: Sosyal ağ ortamında geçirilen süre değişkenine göre bilişsel kapılma ortalama puanları

	N	\bar{X}	Ss
İnternette geçirdiğim sürenin hemen hemen tamamını oluşturuyor	153	120.69	32.76
İnternette geçirdiğim sürenin neredeyse yarısını oluşturuyor	203	109.03	31.17
İnternette geçirdiğim sürenin çok az bir kısmını oluşturuyor	46	108.41	25.56
Toplam	402	113.40	31.66

p<.05

Sosyal ağ ortamında geçirilen sürenin internette geçirilen toplam sürenin ne kadarını oluşturduğunu ortaya koymak üzere gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen puanlar incelendiğinde en yüksek değer “İnternette geçirdiğim sürenin hemen hemen tamamını oluşturuyor” ($\bar{X}=120.69$) yanıtını veren kullanıcılara ait olduğu görülmektedir. Elde edilen ortalama değerlerin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4: Sosyal ağ ortamında geçirilen süre değişkenine ile bilişsel kapılma puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<
Sosyal ağ ortamında geçirilen süre	Gruplar arası	13135.46	2	6567.73	6.73	.001
	Grup içi	388888.85	399	974.65		
	Toplam	402024.31	401			

p<.05

Elde edilen bulgulara göre sosyal ağ ortamında geçirilen sürenin internette geçirilen toplam sürenin ne kadarını oluşturduğuna dair değişken ile bilişsel kapılma arasında (F=6.73) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<.05). Farkın kaynağının ortaya konulması için gerçekleştirilen Scheffe's testi sonucunda farkın "İnternette geçirdiğim sürenin hemen hemen tamamını oluşturuyor" ve "İnternette geçirdiğim sürenin neredeyse yarısını oluşturuyor" yanıtını veren kullanıcılardan kaynaklandığı görülmektedir (p<.05). Buna göre İnternette geçirdiği sürenin hemen hemen tamamı sosyal ağ ortamında olan kullanıcıların bilişsel kapılma puanlarının internette geçirdiği sürenin neredeyse yarısını sosyal ağ ortamı için harcayanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sosyal ağ kullanıcıları üniversite öğrencilerinin bilişsel kapılma düzeyleri ile sosyal ağ ortamındaki arkadaş sayısı arasındaki fark tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5: Sosyal ağ ortamındaki arkadaş sayısı değişkenine ile bilişsel kapılma puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<
Sosyal ağ ortamındaki arkadaş sayısı	Gruplar arası	1425.34	2	712.67	.7	.49
	Grup içi	400598.96	399	1004.00	1	
	Toplam	402024.31	401			

p<.05

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre kullanıcıların sosyal ağ ortamındaki arkadaş sayısı ile bilişsel kapılma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmada son olarak sosyal ağ kullanımı konusunda kendisini sınırlama değişkeni ile bilişsel kapılma değişkeni arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre gerçekleştirilen t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6: Sosyal ağ kullanımı konusunda kendisini sınırlama değişkenine göre bilişsel kapılma puanlarının karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p<
Bilişsel Kapılma	Evet, sınırlandırırım	112	109.,29	30.76	1.62	400	.10
	Hayır, sınırlandırmam	290	114.99	31.91			

p<.05

Elde edilen bulgulara göre sosyal ağ kullanımı konusunda kendisini sınırlayan kullanıcıların bilişsel kapılma puanlarının kendisini bu konuda sınırlamayan kullanıcıların puanları ile arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bireylerin teknoloji kullanımına odaklanan çalışmalar temel olarak teknoloji benimsemeye odaklanırken Bilişsel Kapılma teknoloji kullanımının bilişsel boyutuna yönelik farklı bir temele oturmaktadır. Bireylerin teknolojiyi kullanırken aldıkları hazı belirleyen ve yönlendiren birçok etmen bulunmaktadır. Özellikle sosyal ağlar söz konusu olduğunda bireylerin sosyal ağlarda geçirdikleri zamanı sınırlandırmama, sosyal ağlara yönelik duydukları derin merak, sosyal ağlara yönelik ilgileri, sosyal ağ kullanımından aldıkları haz duygusu ve sosyal ağ kullanımını kontrol altında tutamama davranışları temelde bilişsel kapılma kapsamında açıklanmaktadır.

Araştırma kapsamında sosyal ağ kullanıcılarının sosyal ağlara yönelik bilişsel kapılma durumlarına ilişkin elde edilen bulgular temel olarak değerlendirildiğinde bireylerin bilişsel kapılma bağlamında ortalama bir bilişsel kapılma düzeyine ($\bar{X}/k=6.67$) sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte en yüksek puanın “zevk”, en düşük puanın ise “ilginin odaklanması” faktöründe toplandığı görülmektedir. Chandra, Theng, O’Lwin ve Foo (2009), benzer şekilde zevk hissine vurgu yaparak Web ortamında algılanan eğlence hissiyle bilişsel kapılma arasındaki ilişkiye değinmektedir. Sosyal ağların sıralanan birçok kullanım amaçları arasında eğlencenin önemli bir yer tuttuğuna ilişkin alanyazında çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Yılmaz, 2012). Bununla birlikte her ne kadar eğlence hissi masum bir yapı sunuyor olsa da eğlenceyi problemlerle internet kullanımının yordayıcı değişkenleri arasında gören araştırmalara (Ceyhan, 2011; Ceyhan 2010) da alanyazında rastlanmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusunu ise cinsiyet değişkeni oluşturmaktadır. Sosyal ağ kullanıcılarının cinsiyetleri ile bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Özellikle 90’lı yıllarla birlikte cinsiyet değişkeninin teknoloji kullanımı üzerindeki etkisinin giderek azaldığı (Dijk ve Hacker, 2003) ve son yıllarda mobil teknolojilerin yaygınlaşması ve beraberinde internet kullanımının artmasıyla birlikte, teknolojilere erişim noktasında cinsiyet temelli yaşanan eşitsizliğin ortadan kalktığı (Li ve Kirkub, 2007) vurgulanmaktadır. Teknolojik olanaklara erişim bağlamında gelişmiş ülkelerde cinsiyetin belirleyici bir unsur olmaktan çıktığına vurgu yapan araştırmalara da (Ayas ve Horzum, 2012) alanyazında rastlanmaktadır. Web teknolojilerinin riskleri üzerine odaklanan problemlerle internet kullanımı davranışında da, tıpkı bilişsel kapılmada olduğu gibi, cinsiyet değişkeninin etkide bulunmadığı (Ceyhan, 2010) gözlenmektedir. Bu

verilerden hareketle cinsiyet değişkeninin bilişsel kapılma bağlamında anlamlı fark oluşturacak bir etkisinin bulunmadığı değerlendirilebilir.

İnternet ortamında geçirilen fazla miktardaki süre, internet bağımlılığı ve problemler internet kullanımı kavramlarını yordayan önemli bir değişkendir. Son yıllarda sosyal ağların yaygınlaşmasıyla birlikte sosyal ağ kullanım sürelerinin de oldukça arttığı söylenebilir. Nitekim elde edilen bulguya göre Sosyal ağ kullanıcılarının sosyal ağlarda geçirdikleri sürenin internette geçirdikleri sürenin hemen hemen tamamını ($\bar{x}=120.69$) oluşturduğu görülmüştür. Tektaş (2014) kullanıcıların büyük bir bölümünün (%76) internette buldukları sürenin yarısından fazlasını sosyal ağlarda geçirdiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Tektaş, kullanıcıların sosyal ağları kullanım süreleri ile sosyal ağları kontrol etme arasında anlamlı bir fark rapor etmiştir. Koç ve Karabatak (2012) ise öğrencilerin internete bağlandığında mutlaka sosyal ağlara da bağlandığına vurgu yapmaktadır. Buradan hareketle sosyal ağları daha uzun sürelerle kullananların bu yönde bir kapılma davranışlarından da söz edilebilir. Bu durumun Web'in sunduğu eğlenceli içerikle de yakından ilişkili olduğu yinelenir. Benzer biçimde Ferguson ve Perse (2000), internetin sunduğu eğlenceli içeriğin oluşturduğu cazibe hissinin internet kullanım süresini de etkilediği vurgulanmaktadır.

Kullanıcıların, sosyal ağ ortamında arkadaş edinmeleri ve bu yolla sanal sosyal çevrelerini genişletme eğilimleri bilinmektedir. Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin sosyal ağlardaki arkadaş sayıları ile sosyal ağlara yönelik bilişsel kapılma düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Her ne kadar sosyal ağlarda arkadaş sayısı önemli görülse de Web'in sunduğu birçok olanak bireyin tek başına haz alabileceği bir yapı sunmaktadır. Dolayısıyla bu noktada bilişsel kapılmanın büyük ya da küçük arkadaş sayılarına sahip olmaktan çok bireysel bir yönü olduğu söylenebilir. Benzer bir durum, sosyal ağ kullanımı konusunda kendini sınırlandıran ve sınırlandırmayan kullanıcıların bilişsel kapılma düzeylerinin farklılaşmaması bulgusunda da görülmektedir.

Elde edilen araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde sosyal ağlara yönelik bilişsel kapılma düzeylerinin “zevk”, faktöründen oldukça etkilendiği, cinsiyet değişkeninin bireylerin bilişsel kapılma düzeyleri üzerinden anlamlı bir etkisinin bulunmadığı, sosyal ağ kullanım sürelerinin internet kullanım sürelerinin oldukça önemli bir bölümünü oluşturduğu, sosyal ağlardaki arkadaş sayılarının ve sosyal ağ kullanımı konusunda kendini sınırlandırma ve sınırlandırmama davranışlarının bireylerin bilişsel kapılma düzeylerini yordamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

Agarwal, R. ve Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage, *MIS Quarterly*, 24(4), 665-694.

Amichai-Hamburger, Y. ve Vinitzky, G. (2010). Social network use and personality, *Computers in Human Human Behavior*, 26, 1289-1295.

Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 9-17.

Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online*, 11(2), 369-380.

Carpenter, C. J. (2012). Narcissism on facebook: Self-promotional and anti-social behavior, *Personality and Individual Differences*, 52, 482-486.

Ceyhan, A. A. (2011). University students' problematic internet use and communication skills according to the internet use purposes, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 69 -77.

Ceyhan, E. (2010). Problemlı internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1323-1355.

Chandra, S., Theng, Y. L., O'Lwin, M. ve Foo, S. (2009). Examining the role of cognitive absorption for information sharing in virtual worlds, *Proc. 59th Annual Conference of the International Communication Association (ICA)*, Chicago, U.S.A., May 21-25.

Cheug, C. M. K. ve Lee, M. K. O. (2010). A theoretical model of intentional social action in online social networks, *Decision Support Systems* 49, 24-30.

Cheug, C. M. K., Chiu, P. Y. ve Lee, M. K. O. (2011). Online social networks: Why do students use facebook?, *Computers in Human Behavior*, 27, 1337-1343.

Çuhadar, C. (2013). Examining university students' cognitive absorption levels regarding to web and its relationship with the locus of control, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 14(3), 42-55.

Dijk, J. V. ve Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon, *The Information Society: An International Journal*, 19(4), 315-326.

Dirik, M., Taşkesen, E., Ekin, İ. ve Alp, D. (2012). Bilişim çağında sanal yaşamın gerçek yaşama yansması, *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 211-223.

Education Week. (2012). Edmodo now closer to social network, <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=cc9631a5-34da-4f10-a6ba-232a47cedc9f%40sessionmgr111&hid=127>, (20.01.2015).

Ferguson, D. A. ve Perse, E. M. (2000). The world wide web as a functional alternative to television, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44, 155-174.

Festinger, L. (1954). A Theory of social comparison processes, *Human Relations*, 7, 117-140.

Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı: Bir alan araştırması, *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151-176.

Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation, C. Sansone ve J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance içinde* (s. 309-339). San Diego, CA: Academic Press.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kezar, A. (2014). Higher education change and social networks: A review of research, *The Journal of Higher Education*, Vol. 85(1), 91-125.

Koç, M. ve Karabatak M. (2012). Sosyal ağların öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 155-164.

Koçak Usluel, Y. ve Kurt Vural, F. (2009). Bilişsel kapılma ölçeğinin Türkçe'ye uyarılma çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 77-92.

Li, N. ve Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in internet use: A study of China and the UK, *Computers & Education*, 48(2), 301-317.

Lu, H. P ve Yang, Y. W. (2013). Toward an understanding of the behavioral intention to use a social networking site: An extension of task-technology fit to social-technology fit, *Computers in Human Behaviour*, 34, 323-332.

Nadkarni, A. ve Hofmann, S. G. (2012). Why do people use facebook, *Personality and Individual Differences*, 52, 243-249.

Nielsen, (2012). The state of the media: The social media report, <http://www.nielsen.com/content/dam/corporate/us/en/reports-downloads/2012-Reports/The-Social-Media-Report-2012.pdf> (03.01.2015).

Nielsen, (2011). The state of the media: The social media report, <http://www.nielsen.com/content/dam/corporate/us/en/reports-downloads/2011-Reports/nielsen-social-media-report.pdf>, (03.01.2015).

Ong, Eileen Y. L., Ang, Rebacca P., Ho, Jim C. M., Lim, Joylynn C. Y., Goh, Dion H., Lee, Chei S. And Chua, Alton Y.K. (2011). Narcissism, extraversion and adolescents' self-presentation on facebook, *Journal of Personality and Individual Differences*, 50, 180-185.

Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation, C. Sansone ve J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance içinde* (s. 373-404). San Diego, CA: Academic Press.

Rossier J, Dahourou D, McCrae, R. R. (2005). Structural and mean-level analyses of the five-factor model and locus of control: Further evidence from Africa, *Journal of Cross-Cultural Psychol*, 36, 227-246.

Steers, M. N., Wickham, R. E. ve Acitelli, L. K. (2014). Seeing everyone else's highlight reels: How facebook usage is linked to depressive symptoms, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(8), 701-731.

Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımına yönelik bir araştırma, *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, Yıl 7, Sayı XVII, 851-870.

Vanderhoven, E., Schellens, T. ve Valcke, M. (2014). Educating teens about the risks on social network sites: An intervention study in secondary education, *Communicar journal*, 43, 123-131.

Yılmaz, M. B. (2012). Profiles of university students according to internet usage with the aim of entertainment and communication and their affinity to internet, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 225-242.

Zhao, S., Grasmuck, S. ve Martin, J. (2008). Identity construction on facebook: Digital empowerment in anchored relationships, *Computers in Human Behavior*, 24, 1816-1836.

TARİH ÖĞRETMENLERİNE GÖRE HATIRATLARIN EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRECİNDE KULLANILABİLİRLİK DURUMLARI

Cengiz DÖNMEZ*
Kubilay YAZICI**
Salih USLU***

ÖZET

Bu araştırma, tarih derslerinde hatıratların eğitimsel bir araç olarak kullanılma durumları ile ilgili tarih öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada çalışma grubu belirlenirken nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Veri toplama aracından elde edilen veriler; betimsel analiz yaklaşımına uygun bir şekilde; (1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, (2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (3) Bulguların tanımlanması ve (4) Bulguların yorumlanması aşamaları takip edilerek analiz edilmiştir. Analizler sonucunda tarih öğretmenlerinin hatıratların kullanılabilirliği ile ilgili görüşleri “Bilgi Sahibi Olma Durumları”, “Olumlu ve Olumsuz Yönler”, “Derslere Göre Kullanılabilirlik Durumları” ve “Hangi Boyutlarda Kullanılabileceği” temaları altında yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda hatıratların eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasına ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tarih, tarih eğitimi, hatırat.

THE USABILITY OF MEMOIRS IN EDUCATIONAL PROCESS ACCORDING TO HISTORY TEACHERS

ABSTRACT

This study is conducted in order to investigate the history teachers' viewpoints related to the usability of memoirs as instructional tools in history lessons. In the study, which is conducted using descriptive analysis approach, typical state/durum sampling method, which is among purposeful sampling methods of qualitative research, is preferred. An open-ended question form prepared by the researchers is used as the data collection tool in the study. The data is analyzed, in accordance with the descriptive analysis approach, following these steps; (1) Creating a framework for descriptive analysis, (2) Processing the data according to the thematic framework, (3) Defining the findings (4) Interpreting the findings. As a result of the analyses, history teachers' points of view on the usability of memoirs in educational process are interpreted under the themes “Having Knowledge”, “Positive and Negative Aspects”, “Usability in Accordance with Lessons” and “Available Dimensions”. Finally, history teachers' points of view on the usability of memoirs in educational process are compared with related studies in literature and several suggestions are made on the issue.

Keywords: History, history education, memoir.

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, cdonmez@gazi.edu.tr

** Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, kyazici@nigde.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, salihuslu@nigde.edu.tr

1. GİRİŞ

İnsanoğlunun geçmişe olan ilgisi çok eski zamanlara kadar uzanmaktadır. Bu ilgi sırasıyla hükümdar adaylarının yetiştirilmesinde, klasik dillerin öğretiminde ve dini metinlerin incelenmesinde tarih konularından yararlanmayı gerekli kılmıştır. 19. yüzyıla gelindiğinde başta Avrupa ülkeleri olmak üzere pek çok ülkede vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesi aşamasında tarih konularından yararlanılmıştır. Yüzyılın sonlarında tarih konuları çeşitli eğitim kademelerinde değişik tarih dersleri adı altında okutulmaya başlanmıştır (Safran, 2006: 175). Ülkemizde ise önceleri dini metinlerle birlikte ele alınan tarih konuları, Tanzimat'ın ilanından sonra padişahların hayatları etrafında şekillenmiş, Cumhuriyetle birlikte ise ulusal tarih odaklı bir tarih eğitiminin gerçekleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Ünal, 2010). Gerek Osmanlı gerekse cumhuriyet döneminde tarih dersleri, ağırlıklı olarak siyasi konular, savaşlar ve antlaşmaların ele alındığı, önemli kişi, yer ve tarihlerin öğretildiği dersler olarak görülmüştür. Çünkü tarih demek, öğrencilerin öğretmenin sorduğu “kaç tarihinde”, “nerede” ve “kim” sorularına cevap verebilmeleriyle eşdeğer olarak kabul edilmiştir.

2005 yılından itibaren öğretim programlarında dönemin eğitim anlayışı ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yapılmaya başlanmış, programların hem içerikleri yenilenmiş, hem de içeriğin öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı, bilginin yanı sıra beceri ve değerlerinde eğitim-öğretim sürecinin önemli unsurları oldukları anlayışı uygulamaya geçirilmeye çalışılmıştır. Tarih öğretim programlarında gerçekleştirilen yenileme çalışmaları 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile başlatılmış, zamanla bu yenileme orta öğretimdeki tüm tarih derslerini kapsamıştır.

8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi dışındaki diğer tarih derslerinin öğretim programlarında tarihin genel amaçları içerisinde “Tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmak” durumunda olduğu belirtilmiştir (MEB, 2007; 2011a; 2011b; 2012). Bu görüş 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında, dersin eğitim ve öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar başlığı içerisinde “...Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sadece siyasî, askerî ve diplomatik olaylara indirgenmemeli, aynı zamanda bu derste kültür ve sanat konularına da özellikle vurgu yapılmalıdır” (MEB, 2015: 5) denilerek ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu durum tarih derslerinin içeriğinin sadece siyasi olayları değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik, kültürel konuları da kapsamaması gerektiği yönünde öğrenci görüşleri ile de uyumluluk arz etmektedir (Ulusoy, 2009). Ancak tarih derslerinin işlenmesi için yeterli olmayan ders saatleri (Yıldız, 2003; Bal, 2011) ders içeriklerinin sosyal, ekonomik, kültürel konuları da kapsamaması yönünde engel teşkil edebilmektedir. Bu husus ders kitabı dışındaki kaynakların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının önemini arttırmaktadır.

Rouet ve diğerlerinin (1997: 86) ifade ettiği gibi tarihsel bilgi; içerisinde resmi belgelerin, ders kitaplarının, tarihçilerin çalışmalarının, hatıratların ve diğer söylem biçimlerinin yer aldığı çeşitli belge ve dokümanlardan elde edilir. Bu bağlamda hatıratlardan, tarihin sosyal, kültürel ve ekonomik boyutlarının ve bu boyutların birbirleriyle olan ilişkilerinin öğrenciler tarafından anlaşılması aşamasında eğitimsel bir araç olarak faydalanılabilir.

Hatırat kelimesi; Webster's New International Dictionary of the English Language isimli sözlükte; "geçmişle ilişkili kişisel deneyimlerden ve bellekten oluşan anlatı" (Aktaran; Fogarty, 2006: 780), Büyük Türkçe Sözlük'te ise "anılar veya andaç" (TDK, 2015) olarak ifade edilmiştir. Doerr (2000: 52) hatıraların, kronolojik veya doğrusal anlatım beklentileri hiçe sayılarak bir kişinin yaşadığı olayları yeniden şekillendirme işi olduğunu dile getirmiştir. Kanaatimizce en yalın ifadeyle hatırat, sınırlı bir bakış açısına sahip bir insanın yaşadıklarının etkisiyle bildikleri üzerinden gördüklerini ve duyduklarını anlamlandırdığı bir yazıdır.

Modern anlayışa göre hafıza, tarih yapmanın ne anlama geldiğinin izahında önemli rol oynayan merkezi bir konudur (Zemylas-Bekerman, 2008: 126). Bu nedenle hatıratlar insan hafızasının tarihi olaylar karşısında gördükleri, duydukları ve hissettiklerinin ayrıntılı olarak kaleme alındığı eserler olmaları açısından önemlidirler. Tarih derslerinde öğrencilerin gerçekleştirmeleri gereken en temel görev, tarihte yaşanmış bir olayı ya da durumu hatırlamalarıdır. Bu aşamada öğrencilerin seçici olan tarihsel hafızalarının, çok dikkat çekici ve günümüzde etkisini devam ettiren sosyal süreçlerin dışındaki bilgileri güçlükle hatırladıkları gerçeği göz önüne alındığı zaman (Wineburg, 2000: 322'den aktaran Bal, 2011: 373) hatıratların eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının önemi daha iyi anlaşılacaktır. Olgun'un (1972: 405) ifadesiyle anıları diğer bir deyişle hatıratları önemli kılan diğer bir husus ise, kişisellik toplumsallığı bünyesinde barındırmasıdır.

Deibel (2002: 131-132) hatıratların eğitimsel birer araç olarak kullanılabilme gerekçelerini; içeriklerinin ilginç olmasına, yakın dönemde gerçekleşen tarihsel olaylar ile ilgili detaylı bilgiler içermelerine, farklı bir bakış açısıyla hem içeriği hem de süreci vermelerine, öğrencilerin başka bir kaynaktan bulamayacakları içerikle ilgili bilgileri sunmalarına dayandırmaktadır. Ona göre hatıratlar sadece politikacıların yaptıklarını değil, aynı zamanda gerçekleşen politikaların sonuçlarının etkisini de içermeleri açısından önemlidirler. Hatıratların eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasından elde edilebilecek diğer faydalar ise aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Ders kitaplarında ekseriyetle yer verilemeyen, olayın geçtiği yerin ve zamanın özellikleri, hatıratlarda ayrıntılı olarak verilir.
- Hatıratlarda sadece tanınmış kişilere yer verilmez. Bunun yanı sıra ismi belki de ilk defa zikredilen, ancak olayın gerçekleştiği anda, olayı etkileyen veya olaydan etkilenen olarak var olan kişilerde yer alırlar.
- Hatıratlar eğitim-öğretim sürecinde değer yapılandırma aşamasında da etkilidirler (Dönmez-Yazıcı, 2008: 250). Bu aşamada hatıratlar, bizzat insanların başından geçen olayların gerçekleşmesi aşamasında ortaya konan davranışlarının değer boyutunun öğrenciler tarafından anlaşılması amacıyla hizmet ederler.
- Hatıratlar tarih öğretim programlarında tarihsel düşünme becerileri olarak ifade edilen; kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerinin (MEB, 2007; 2011ab; 2012) öğrenciler tarafından edinilmesinde ve geliştirilmesinde katkı sağlayacaktır.

- Hatıratlar ile öğrenciler, kişisel çatışmaları, krizlerin psikolojik baskılarını, hükümetlerin kontrolleri dışında gerçekleşen olayları ve şansın tarihteki olayların gerçekleşmesindeki etkilerini ayrıntılı biçimde öğrenirler (Deibel, 2002: 132).
- Hatıratlar, bazen tarihi belgelerde yer almayan çeşitli bilgileri bünyelerinde barındırırlar.
- Hatıratların yazımında kullanılan kelimelerin çeşitliliği, öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.
- Hatıratlarda kullanılan dil, edebi bir ürün olarak bu eserlerde hikâyeci bir dilin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Hikâyeci tarih anlatımının tarihsel anlamayı desteklemesi (Carretero-Alphen, 2014) bu eserlerin tarih öğretiminde kullanımının önemini artırmaktadır.

Fakat ülkemizde tarih derslerinin öğretim programları incelendiği zaman, tarihsel bilgi kaynağı olan hatıratlar sadece 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında, “roman, tarihî roman, hikâye, gezi yazısı, şiir ve fikra” gibi edebi ürünler içerisinde ele alınmışlardır. Edebi ürünlerin, dolayısıyla hatıratların kullanılma gerekçeleri bu programda öğrencilerin ders ile ilişkili konuları sevmelerinde yardımcı olmak şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2015). Kanaatimizce öğretim programlarında hatıratların temel kaynak olmaktan ziyade öğrencilerin dersi sevmelerinde kullanılacak birer araç olarak nitelendirilmelerinde;

- Çok çeşitli içerik, ifade, üslup ve yazım desenine sahip olmaları nedeniyle hatıratların, herkes tarafından ideal olarak kabul edilebilecek belirli bir örneğinin mevcut olmaması (Akar-Karakoç, 2004: 386; Fogarty, 2006: 782),
- Hatıratın, yazarının kendi hayat anlayışı ve zihniyetinin izlerini taşıması ve bu eserlerin tarihsel araştırma ve inceleme yöntemlerine tabii tutulmamaları (Birinci, 1998) gerekçeleri dikkate alınmaktadır.

Tarih öğretim programlarının hiç birisinde hatıratların eğitim-öğretim sürecinde nasıl kullanılacağına yönelik her hangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Hatıratlara, sadece lise düzeyinde İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının içerisinde 2. üniteye yer alan 5. kazanımın içerisinde “Millî Mücadele sürecinde yaşananlara ilişkin duygu ve düşünceler Nutuk’tan, Mustafa Kemal’in silah arkadaşlarının ve o dönemde yaşayanların hatıratından seçilen metinler üzerinden incelenir (MEB, 2012)” denilerek sınırlı bir biçimde değinilmiştir.

Bu çalışma ile tarih derslerinde hatıratların eğitimsel bir araç olarak kullanılabilirlik durumları ile ilgili tarih öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda;

- Hatıratların tarih derslerinde kullanılabilirliğine yönelik tarih öğretmenlerinin bilgi sahibi olma durumları,
- Hatıratların tarih derslerinde eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönleri,
- Hatıratların tarih derslerinin hangilerinde eğitimsel bir araç olarak kullanılacağı,

• Hatıratların tarihin hangi boyutlarının (siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel vd.) öğretimde kullanılabileceği, konularına yönelik tarih öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma tarih derslerinde hatıratların eğitimsel bir araç olarak kullanılma durumları ile ilgili tarih öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla tarama türünde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım-Şimşek, 2008: 224).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tipik durum örneklemesinde amaç ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir. Nitel araştırmanın örnek ve bakış açısı oluşturma yoluyla deneyim kazandırma işlevi, bu tür örneklemin kullanıldığı araştırmalarda açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır (Yıldırım-Şimşek, 2008: 110). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu il merkezinde bulunan liselerde görev yapmakta olan 12 Tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama ve veri toplama aşaması 2014–2015 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Açık uçlu soru, araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma olanağı verir (Yıldırım-Şimşek: 2008: 91). Açık uçlu soruların uygunluğunu ortaya koymak amacıyla; dört alan uzmanından soruların içeriği, iki dil uzmanından ise ifade tarzı ve anlam bütünlüğü açısından görüş alınmıştır. Açık uçlu soru formu:

- 1- Hatıratların tarih derslerinin eğitim-öğretim sürecinde nasıl kullanılabileceğine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?
- 2- Hatıratların tarih derslerinde eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönleri var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?

3- Sizce hatıratlar tarih derslerinin hangilerinde eğitimsel bir araç olarak okutulabilir? Neden?

4- Sizce hatıratlardan tarihin hangi boyutlarının (siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel vd.) öğretimde yararlanılabilir? sorularından oluşmaktadır.

Katılımcılardan, yukarıda verilen soruların cevaplarını detaylı olarak yazmaları istenmiştir. Sorulara verdikleri cevapların kesinlikle bir başkasıyla paylaşılmayacağı açıkça belirtilmiştir. Araştırmanın amacının, öğretmenlerin sadece kendi düşüncelerini saptamak olduğu belirtilerek görüşlerinde samimi olmaları istenmiştir.

2.3. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Veri toplama aracından elde edilen veriler; betimsel analiz yaklaşımına uygun bir şekilde; (1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, (2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (3) Bulguların tanımlanması ve (4) Bulguların yorumlanması (Yıldırım-Şimşek, 2008: 224) aşamaları takip edilerek analiz edilmiştir. Ayrıca katılımcıların açık uçlu soru formuna vermiş oldukları cevaplar bilgisayar ortamına aktarılarak doğrudan alıntılar yapılmak suretiyle sunulmuştur. Veri toplama aracına görüşlerini yazan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde ifadelerle tanımlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırma kapsamında öğretmenlere hatıratları eğitim-öğretim sürecinde kullanma durumlarının incelenmesine ilişkin olarak yöneltilen sorulara verilen cevaplara bakıldığında, toplam 4 adet tema belirlenmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular aşağıda başlıklar altında ele alınarak incelenmiştir.

3.1. BİLGİ SAHİBİ OLMA DURUMLARI

Hatıratların tarih derslerinin eğitim-öğretim sürecinde nasıl kullanılabileceğine yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?

“Bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum elbette. Aldığımız akademik eğitim ve bugüne kadar ki mesleki tecrübemiz bu konuda gelişmeye ve bilgi sahibi olmaya yardımcı oldu.” (Ö1).

“Yeterli bilgi sahibi olduğumu düşünmüyorum. Eğitim öğretim müfredatı içerisinde hatıratlara neredeyse hiç yer verilmiyor. Bilgi ve tecrübelerim doğrultusunda her zaman her derste uygulamasam da zaman zaman özellikle tarihe ilgisi olan öğrencilere öneri şeklinde kalıyor.” (Ö2).

“Yeterli bilgi düzeyine sahip değilim. Üniversite eğitimim süresince daha çok bilimsel tarih kaynaklarına yönlendirildim. Tarih metodolojisi dersinde bize bu konu hakkında yeterli bilgi verilmedi.” (Ö3).

“Hatıratlar yaşadıkları dönem hakkında daha gerçekçi bilgi verdiklerini düşünüyorum. Sübjektifliği göz önünde bulundurulsa da ilgi çekmek amacıyla iyi olacaktır. Nasıl kullanılacağı hakkında yeterli olduğumu düşünmüyorum.” (Ö4).

“Hayır düşünmüyorum. Tarih çok geniş bir alan ve bu alanda hatırat sahibi birçok insan var. Çoğu hakkında ayrı ayrı hatırat okumak hem zahmetli hem de zaman alan bir durum. Belli başlı hatıratlarla tarihi olayları aktarmaya çalıştığım için çoğuna yer

veremiyorum. Fakat hatıratların eğitim-öğretim sürecinde nasıl kullanılabilceğini az çok biliyorum.” (Ö5).

“Bu konuda yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğumu söyleyemem. Çünkü eğitim ve öğretim için hiçbir şeyin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bir konuda yeterli olduğumuza inandığımız anda durağanlık başlamış demektir. Oysa eğitimde süreklilik esastır. Bir hayat boyu öğretme ve öğrenme devam etmektedir.” (Ö7).

“Bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. Ancak uygulamıyorum. Bunun nedeni ise Lise Tarih müfredatının çok yoğun olması ve ders sürelerinin az olması. Derslerde hatıratlara yer verildiği zaman uygulanması gereken müfredattan geri kalınıyor ve tamamlanamıyor. Ayrıca öğrenci seviyelerinin düşük olması, Meslek Lisesi olması itibarıyla, meslek eğitimine ağırlık verilmesi.” (Ö8).

“Kısmen bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. Tarih kaynaklarının önemli bir yönünü oluşturan hatıratların dönemin şahitlerinin dilinden olayları günümüze aktarması tarihçi için önemli bir materyal olmasını sağlamaktadır.” (Ö9).

“Yeterli olmasa da belli bir görüşüm var. Hatıratlar dönemin bakış açısını anlamak açısından faydalıdır. Fakat çoğunlukla sahibinin görüş açısını ve anlatmak istediklerini yansıtır.” (Ö10).

“Evet” (Ö11).

“Kısmen diyebilirim. Çünkü tam anlamıyla yeterli düzeye sahip olmanın çok kolay olduğunu düşünmüyorum. Derslerde hatıratlardan bahsetmekle birlikte, hatıratların yüzde yüz objektif olamayacağını da belirtiyorum.” (Ö12).

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin soru hakkındaki görüşleri incelendiği zaman, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hatıratların nasıl kullanılabilceği konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ifade ettikleri, 2 öğretmenin ise bu konuda yeterli bilgi sahibi olduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu durumun gerekçesi olarak tarih öğretmenlerinin lisans eğitimleri sırasında hatıratların eğitim-öğretim sürecinde nasıl kullanılabilceğine yönelik bir eğitim almamaları gerekçesi ileri sürülebilir.

3.2. OLUMLU VE OLUMSUZ YÖNLER

Hatıratların tarih derslerinde eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönleri var mıdır?

“Olumlu yönlerinin daha çok olduğunu düşünüyorum. Çünkü en başta olayın en yakın şahididir hatıratlar. Ayrıca öğrencilere geçmişle ilgili bir bakış açısı sunması da oldukça önemlidir bir olumlu yandır. Kıyaslama şansı da verir. Olumsuz yanı olsa olsa ilgisiz yetersiz öğrencilerde daha erken sıkılmalarına yol açabilir.” (Ö1).

“Tarih dersinde hatıratların kullanılmasıyla öğrencilerin konuları daha iyi anlayabileceği daha doğrusu o dönemle empati kurabileceği düşüncesindeyim. Aynı zamanda tarihsel gerçeği keşfederek öğrenme sağlanabileceği. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönden empati kurabileceği düşüncesindeyim. Buna karşın hatıratların doğru konu ile ilgili olması dönemi yansıtmaları konularında da öğretiminde dikkatli olması gerektiği kanısındayım.” (Ö2).

“Olumlu yönü; Tarihi birinci elden yaşayan kişilerin ağzından dinlemek, o günün koşullarına göre değerlendirme yapabilme imkânı sunabilmesi, sosyal, kültürel ve ekonomik durum hakkında bilgi sahibi olabilmek ve günümüz ile kıyas yapabilme imkânı sunabilmesi. Olumsuz yönü; hatıratlarda kişinin objektifliğini kaybetme ihtimalinin olması, olayları, günü veya koşulları kendi penceresinden anlatması gerçek bilgiyi yansıtmaması noktasında sıkıntı yaratabilir.” (Ö3).

“Olumlu yönleri olduğunu düşünüyorum. Dönemi yaşayanların sıkıntıları ve imkânları görmeleri öğrencileri anlamada, tarih şuuru oluşturmada kesinlikle faydalı olacaktır.” (Ö4).

“Bence kullanılması çok gerekli ve olumlu.” (Ö5).

“Daha çok olumlu yönde etkilerinin olduğunu düşünüyorum. Tamamen kişinin bakış açısına bağlı.” (Ö6).

“Hatıratları kullanırken elbette dengeyi iyi korumalıyız. Okuduğumuz hatıratları konumuzla ilişkilendirmeliyiz. Hangi hatıratı hangi konuda okuyacağımızı iyi ayarlamalıyız. Tarihte asıl olan belgedir. Hatıratlar kesinlikle belgenin önüne geçmemelidir. Dersin kolay anlaşılmasını sağlamak için konuya ışık tutmasına özen göstermeliyiz.” (Ö7).

“Olumlu yönleri: öğrencilerin o konuya dikkatini çekmesi, Tarih dersini monotonluktan kurtarması, akılda kalıcı olması. Olumsuz yönleri: hatıratları yazarların tarafsız olamamaları, objektif olamamaları tarihi bilgilerin doğruluğuna gölge düşürebilir.” (Ö8).

“Olumlu: Olumlu yanları olarak tarihin çok yönlülüğünü keşfetmemize ve olaylara farklı gözle bakmanın önemini kavramamıza neden olur. Kayıtlara girmemiş özel bilgilere ulaşabiliriz. Her an bir sürprizle karşılaşabiliriz. Tarihi bir şahsiyeti anlatan birçok eserden farklı olarak kişiyi kendi diliyle tanıma ve tarihsel yönünü daha yakından çeşitli olarak tanıyabiliriz. Olumsuz: Tarafsızlık yitirebildiği için tarihçi için vazgeçilmez bir yere sahip olan objektiflikten uzaklaştırabilir. Karşılaştırmalı bakılmadığı takdirde tek başına kullanılması olayın yanlış veya eksik öğrenilmesine yol açabilir. Hatıratın tenkidi yapılmazsa tarihi şahsiyet zan altında kalabilir. Doğrular başka bir hal alabilir vs.” (Ö9).

“Olumlu yönleri: Dersi monotonluktan kurtarır. 1. elden kaynaklara örnektir. Dönemin bakış açısını yansıtır. Olumsuz yönleri: Objektif olmayabilir. Olayların tamamen gerçeğini değil de sahibinin anlatmak istediklerini yansıtabilir. Fazla kullanıldığında dersin hedef ve amaçlarından sapmasına neden olur.” (Ö10).

“Tenkit yapılmadan kullanılamaz. Çünkü tarihi bilgiler çarpıtılabilir.” (Ö11).

“Tarihin en önemli argümanlarından birisi olayı olduğu zamana göre değerlendirmek ise hatırat sahibi bizden daha fazla bilgiye sahip olacaktır.” (Ö12).

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yöneltilen soru hakkındaki görüşleri incelendiği zaman, öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını, hatıratların eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının olumlu yönlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Tarih öğretmenleri bu görüşlerini ise dersin monotonluktan kurtarılması, olayın gerçekleştiği zamanın koşullarının anlaşılmasına katkı sağlaması, olayların farklı boyutlarının aydınlatılması gibi

gereklere dayandırmışlardır. Olumsuz yönlerini ifade eden tarih öğretmenlerin temel gerekçeleri ise hatıratların objektif olmadıkları noktasında toplanmıştır. Öğretmenlerin böyle bir değerlendirmede bulunmaları, hatıratlarda tarihi belgelerin incelenmesinde öncül kabul edilen tenkit işleminin sürece koşulmamasından kaynaklanıyor olabilir.

3.3. DERSLERE GÖRE KULLANILABİLİRLİK DURUMLARI

Sizce hatıratlar tarih derslerinin hangilerinde eğitimsel bir araç olarak okutulabilir?

“8. sınıf ve 11. Sınıf İnkılap Tarihi dersinde daha çok kullanılabilir. Çünkü bu derse ait hatıratlar hem daha çok hem de daha rahat ulaşılabilir durumda. Müfredat bunu maalesef engellemektedir.” (Ö1).

“Özellikle T.C. İNKILAP TAR. VE ATATÜRKÇÜLÜK dersi konuları içeriği hatıratların eğitimsel bir araç olarak okutulabileceği düşüncesindeyim. Dersin konuları hedef davranışları açısından elverişli.” (Ö2).

“Bütün eğitim kademelerinde kullanılabilir. Özellikle öğrencilerin farklı yönleriyle tarihi algılamasına yardımcı olabilmesi, bakış açısı kazandırması açısından önemli olacaktır.” (Ö3).

“Kesinlikle okutulmalıdır. Bütün sınıflar için düşünüyorum. Ama farklı ders saati ayrılmalı. O dersi münhasır olarak görmeli. İlgi ve sevgisi artabilir.” (Ö4).

“Tarih 11 ve Ç.T.D.T.[Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi] derslerinde okutulabilir. Yakın dönem hatıratlarına ulaşmaları ve günümüz dünya siyaset tarihini anlayıp yorum yapmaları daha kolay oluyor. Ayrıca Osmanlı dönemine ait hatıratları okurken öğrencilerin yaptığı en önemli hata, Osmanlı döneminde olayları günümüz dünya düzenine göre yorumlayıp olumsuz eleştiriler yapmaları. Bence öğrencilere öğretilmesi gereken ilk şey tarihi olayları değerlendirirken dönemin şartları içerisinde düşünüp, ona göre yorum yapmalarını sağlamaktır.” (Ö5).

“Özellikle 10. Sınıf İnkılap tarihinde ve 11. Sınıflarda okutulabilir.” (Ö6).

“Yakınçağ derslerimizi konu edinen derslerde eğitimde bir araç olarak daha çok kullanabiliriz. Çağdaş Türk ve Dünya derslerinde, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde birde Tarih 10 dersinin 19. ve 20. Yı konularını işlerken yararlanabiliriz. Nedenine gelince bahsi edilen derslerin konularında daha çok hatırat kitaplarının mevcut olması, birde yakın tarih olmasından dolayı okunan hatıratla daha kolay empati kurulabilmesidir.” (Ö7).

“Hatıratların yaygın olarak ortaya çıkması, Osmanlı Devletinin son çeyrek yüzyılı ve 2. Meşrutiyetten sonra olmuştur. Bu yüzden de Hatıratlar Yakınçağ Tarihi konularında, Osmanlı tarihi ve Milli Mücadele dönemlerinde kullanılması daha uygun olur. Tarih 10, T.C. İnkılap Tarihi, Çağdaş Türk ve Dünya tarihi derslerinde okutulabilir.” (Ö8).

“İnkılap Tarihi ve diğer alan derslerinin hepsinde aslında okutulabilir. Dar bir alanda konu başlığıyla sınıflandırılıp bu konuda tarama yaptırılabilir. Hatıratın hepsinin akılda tutulup sonuçlar üretilmesini zorlaştırabileceğini düşünüyorum. Örneğin Cumhuriyet Tarihinde İstiklal Mahkemeleri hususunda dönemin tarihi kişiliklerinin hatıratında ne gibi bakış açıları olduğu gibi dar alan çalışması verimli olabilir.” (Ö9).

“Lise öğreniminde hatıratlar her derste kullanılabilir. Fakat bağımsız bir ders olarak okutmak mantıklı değil. Çünkü tarih derslerinin yoğun konu içeriği öğrencinin dersten sıkılmasına neden olmaktadır. Tarih derslerine karşı soğukluk meydana getirmektedir. Tarih öğretmenleri öğrenciye dersi sevdirecek çareler aramalıdır.” (Ö10).

“Hiçbiri çünkü yanlıdır.” (Ö11).

“Özellikle 8, 11 ve 12. Sınıflarda kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö12).

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin soru hakkındaki görüşleri incelendiği zaman, öğretmenlerin tamamına yakını hatıratların İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde kullanılabilmesine yönelik görüş ileri sürerlerken, bazıları Çağdaş Dünya Tarihi, bazıları ise 10. Sınıf tarih derslerinde kullanılabilmesi yönünde görüş beyan etmişlerdir. Tarih derslerinin tamamında kullanılabilmesine yönelik görüş beyan eden öğretmen ise 1 kişidir. Bu durum, ülkemizde hali hazırda yazılmış olan tarih dersleri ile ilişkili hatıratların büyük bir çoğunluğunun ele alınan dönem olarak milli mücadele ve cumhuriyetin kuruluş yıllarını içermelerinden kaynaklanıyor olabilir.

3.4. HANGİ BOYUTLARDA KULLANILABİLECEĞİ

Sizce hatıratlardan tarihin hangi boyutlarının (siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel vd.) öğretimde yararlanılabilir?

“Siyasal hariç diğer alanlarda faydalanılabilir. Ancak siyasal konular eğitimde farklı algılar oluşturabileceği için genelde yararlanmaktan kaçındığımız bir alandır.” (Ö1).

“Dönemi yansıtan hatıratlardan her alanda yararlanılabileceğini düşünüyorum. Tarih öğretmenlerinin en fazla siyasi yönden işine yarar.” (Ö2).

“Eğer hatıratı yazan kişinin objektifliği noktasında tam emin olunursa tarihin bütün boyutlarında yararlanılabilir. Eğer objektiflik noktasında emin olunamıyorsa farklı bakış açıları kazandırmada yine kullanılabilir.” (Ö3).

“Bütün boyutlarında yararlanılabilir.” (Ö4).

“Hatıratların sosyal ve kültürel boyutlarından yararlanmak modern tarih anlayışına uygun, çünkü çok fazla siyasi ve ekonomik bilgi hem öğrenciyi sıkıyor hem de milli manevi değerleri verme konusunda eksik kalıyor.” (Ö5).

“Hepsinden yararlanılabilir. Yine Nutuk’u örnek verecek olursak dönemin Türkiye’si hakkında hem siyasal hem sosyal hem ekonomik hem de kültürel bilgilere değinilmiştir.” (Ö6).

“Konu ile ilgili elimizde hatıratlar olduğu sürece bence tarihin bütün boyutlarını öğretmek için yararlanabiliriz. Öğrenci hatıratları okudukça konunun özüne uygun empati yapar, olayı yaşamış insanların yaptıkları eylemleri yaşayanların açısından bakarak onları daha kolay anlaması mümkün olabilir. Bu yönetici kamu görevlisi, asker ve vatandaş olabilir.” (Ö7).

“Daha çok kültürel ve sosyal açıdan yararlanılabilir.” (Ö8).

“Bence her yönüne bakabilir. Hatıratın insanın meşgul olduğu her alana dair az veya çok değinilmiş olabilir. Konulara ipuçları verebilir.” (Ö9).

“Hatıratlardan her konuda yararlanılabilir.” (Ö10).

“Tenkit yapıldıktan sonra her yerde kullanılabilir.” (Ö11).

“Tamamını kullanmak gerektiğini düşünüyorum. Sonuçta tarihe konu olan insanlarda da yukarıda belirtilen konuların tamamını yaşadıkları bir süreçten geçmişlerdir.” (Ö12).

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin soru hakkındaki görüşleri incelendiği zaman, öğretmenlerin neredeyse hepsi hatıratların tüm boyutlarda kullanılabileceğini ifade etmekteyken, bu boyutların içerisinde özellikle sosyal ve kültürel boyutlarda daha faydalı olabileceği görüşü dile getirilmektedir. Bu durumun gerekçesi olarak ülkemizde okutulan tarih ders kitaplarının içeriklerinin siyasi olaylarla yüklü olması nedeniyle öğretmenlerin, öğrencilerinin ele alınan dönemin sosyal ve kültürel özellikleri konusunda ders kitaplarından yeterince bilgi edinemedikleri düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim-öğretim sürecinin yaşandığı tüm alanlarda olduğu gibi tarih öğretiminin de en temel amacı, öğrencilerin ele alınan konuyu tüm boyutlarıyla daha iyi anlamalarını sağlamaktır. Bu nedenle mümkün olduğu kadar çok öğretim materyalini tarih öğrenimi sırasında öğrencilerin hizmetine sunmak gerekmektedir. Yapılan akademik çalışmalarda da tarih derslerinde kullanılan öğretim materyallerinin çeşitliğinin artırılması gerektiği yönünde bulgular yer almaktadır (Ayrıntılı bilgi için bakınız; Ulusoy, 2009: 423). Bu çalışmada giriş kısmında değinildiği üzere bu öğretim materyalleri içerisinde değerlendirilen hatıratların, tarih öğretmenlerine göre eğitim öğretim süreci içerisinde kullanılma durumları ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere yöneltilen sorular 4 tema altında yapılandırılmıştır. Bu temalara göre araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

Tema 1- Bilgi Sahibi Olma Durumları: Tarih öğretmenlerinin hatıratların tarih derslerinde eğitim-öğretim sürecinde nasıl kullanılabilmesi yönelik yeterli düzeyde bilgi sahibi olup olmadıkları yönünde iletilen soruya verdikleri cevaplar incelendiği zaman, yeterli bilgi sahibiyim diyen iki, kısmen bilgi sahibiyim diyen üç, bilgi sahibi olmadığını ifade eden öğretmenler ise beş kişiden oluşmuştur. Bu aşamada tarih öğretmenlerinden hatıratların eğitim-öğretim sürecinde nasıl kullanılabilmesi ile ilgili bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum şeklinde görüş beyan eden öğretmenler, sahip oldukları bu bilgiyi almış oldukları akademik eğitimleri ve mesleki tecrübelerine dayandırmaktadırlar.

Hatıratların eğitim-öğretim sürecinde nasıl kullanılması gerektiği konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ifade eden öğretmenlerin mevcudiyeti, tarih öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde hatıratların birer eğitim aracı olarak nasıl kullanılması ile ilgili ortak bir eğitimden geçemedikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Milli Eğitime bağlı okullarda tarih öğretmenliği yapanların bir kısmı üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinin tarih bölümlerinden, diğer kısmının ise tarih öğretmenliği bölümlerinden mezun olmaları ortak bir formasyon eğitiminin gerçekleşmemesinin gerekçesi olarak gösterilebilir. Öyle ki hali hazırda lisans eğitimi veren tarih öğretmenliği bölümlerinin sayısı 7'dir.

Tema 2- Olumlu ve Olumsuz Yönleri: Tarih öğretmenlerinin hatıratları eğitim-öğretim sürecinde kullanmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir sorusuna sadece olumlu

ya da olumsuz yönde görüş beyan etmemeleri, belli kriterlere dikkat edildiği takdirde hatıratların kullanılmasının öğrencilerin tarih konularını öğrenmelerine fayda sağlayacağına bir göstergesi niteliğindedir. Bu kriterlerin başında ise hatıratların objektif olup olmadıkları ve dönemin özelliklerini yansıtmayı yansıtmadıklarının tespit edilmesi gelmektedir.

Şüphesiz hatıratlarda yer alan bilgiler, bir tarihçi tarafından kaleme alınan ve tarihsel araştırma / inceleme yöntemlerinin sürece koşulduğu eserlerde yer alan bilgilerle aynı kategoride değerlendirilemez. Herhangi bir inceleme ve değerlendirmeye tabi tutulmamış bir hatırat, Birinci'nin (1998) ifade ettiği gibi "tarihin en hassas ve tehlikeli malzemesini teşkil etmektedir". Ayan (2010: 92) ise "hatıratlar tarihsel kanıt özelliğini, ancak tarihinin onu bir mukayesesinden sonraki tutumuyla edinir" diyerek hatıratların bir araç olarak kullanılmasını aşamasında dikkatli davranılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle tarih araştırmalarında belgelerin objektifliğinin tespit edilmesi aşamasında gerçekleştirilen tenkit işleminin (Halkın, 1989; Coşkun, 2009) eğitim-öğretim sürecinde kullanılmalarından önce hatıratlara da uygulanması gerekmektedir.

Olumlu yönlerine gelince tarih dersleri konusunda yapılan pek çok çalışmada bu derslerin sıkıcı, monoton ve ezber gerektiren dersler olduğu yönünde görüşler dile getirilmiştir (Erden, tarihsiz: 36; Safran, 2006: 10; Demircioğlu, 2010: 99; Sarıköse, 2011: 313). Tarih öğretmenlerinin hatıratların eğitim-öğretim sürecinde kullanılmalarından beklenen faydalar göz önüne alındığı zaman, yukarıda dile getirilen sorunlarında üstesinden gelinmesi aşamasında faydalı olacağı görüşü dile getirilebilir. Çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin bazılarının da ifade ettiği gibi hatıratlar ele alınan dönemde meydana gelen olayların farklı bakış açısıyla değerlendirilebileceğinin öğrenciler tarafından keşfedilmesi amacıyla da hizmet edecektir. Çünkü hatırat yazarları ekseriyetle bizzat gördükleri, duydukları olayları kendi bilgi, beceri ve değerleri ile tahlil edip kaleme almışlardır. Öğretim programlarında ele alınan dönemle ilgili hatıratların okutulması, öğrencilerin tarih konularını öğrenmeleri aşamasında sürece koşmaları istenilen tarihsel becerilerin (Tarihsel Kronoloji, Tarihsel Analiz ve Yorum, Tarihsel sorgulama vd.) kullanımını da gündeme getirecektir. Okutulmakta olan ders kitaplarında hatıratlardan pasajlara yer verilmesi, bu eserlerin öğretim programlarında -öğrencilerin dersi sevmelerini sağlayacak araçlardan (edebi eserlerden) birisi- olarak ifade edilmesinden daha fazla anlam taşıdıklarının bir göstergesi şeklinde değerlendirilebilir.

Tema 3- Derslere Göre Kullanılabilirlik Durumları: XVI. yüzyıldan itibaren Avrupa'da edebiyatın özel bir türü olarak ilk örnekleri basılan hatıratlar (Akar-Karakoç, 2004: 383), ülkemizde XIX. yüzyıldan itibaren görülmeye başlamış, 1908'den itibaren ise hatıratların yazımında kayda değer bir artış yaşanmıştır (Çukurova, 1999). Hanılçe (2008) tarafından yazılan "II. Meşrutiyet Dönemine Dair Hatırat Bibliyografyası Denemesi" isimli çalışmada 1908-1922 yılları arasını içeren, kitap formatında basılmış hatıratların sayısının iki yüz otuz beş civarında olduğu belirtilmektedir. Akter (1999-2000: 229-365) tarafından yazılan başka bir eserde ise 1918-1938 yılları arasında ülkemizde dört yüzün üzerinde hatıratın basıldığı bilgisi yer almaktadır. Bu bilgiler dikkate alındığı zaman hatıratların, Osmanlı devletinin dağılma ve Türkiye cumhuriyetinin kuruluş dönemlerinde meydana gelen olayların siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel boyutları hakkında ne kadar bilgi

içerdikleri daha iyi anlaşılacaktır. Çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin hatıratların özellikle İnkılap Tarihi ve Çağdaş Dünya Tarihi derslerinde okutulabileceği yönündeki görüşleri dikkate alındığı zaman, kanaatimizce bu durum tarih derslerinde okutulabilecek hatıratlar hakkında tarih öğretmenlerinin bilgi sahibi oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Tema 4- Hangi Boyutlarda Kullanılabileceği: Tarih öğretmenleri hatıratların içerdikleri konular itibarıyla tarihin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik boyutlarının öğretiminde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiği zaman ağırlıklı olarak sosyal ve kültürel boyutlara daha fazla değinildiği görülmüştür. Bu tür bir görüşün ileri sürülmesinin gerekçesi olarak ders kitaplarında var olan sosyal ve kültürel içerikteki bilgilerin, siyasi olaylara göre daha az var olmaları ifade edilebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden birisinin de ifade ettiği “Öğrenci hatıratları okudukça konunun özüne uygun empati yapar, olayı yaşamış insanların yaptıkları eylemleri yaşayanların açısından bakarak onları daha kolay anlaması mümkün olabilir. Bu yönetici kamu görevlisi, asker ve vatandaş olabilir” görüşünün hatıratların eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının önemine işaret ettiği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Öyle ki Altıkulaç (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada tarih derslerinde hatıratların kullanımının öğrencilerin tarihsel empati becerilerini olumlu yönde geliştirdiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Tarih derslerinde ve ders kitaplarında ekseriyetle tanınmış insanların hayatlarına ve olaylar karşısındaki tutumlarına yer verilmektedir. Bu durum sıradan insanların tarihin öznesi olabileceği -tarihi bir olayı etkileme veya ondan etkilenme açısından gerçeğinin ihmal edilmesine neden olmaktadır. Çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinden bir başkasının da ifade ettiği gibi “hatıratta insanın meşgul olduğu her alana dair az veya çok değinilmiş olabilir”. Batı dünyasında 18. yy. ile birlikte başlayan ve Macaulay tarafından dile getirilen tarihin sadece tanınmış ünlü insanlara değil sıradan insanlara da odaklanması gerektiği gerçeği 20.yy la birlikte karşılık bulmaya başlamıştır (Southgate, 2012: 153-154). Bu durum edebi ürünlerin tarih öğretiminde faydalanılması sonucunu da beraberinde getirmiştir. Bu aşamada batı dünyasında tarihsel romanlar, tarihin toplumsal katmanlara indirgenmesi yolunda önemli bir rol üstlenmiştir. Carlyle bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “... tarihsel romanlar bütün apaçık görülebilen ama tarihçiler ve diğerleri tarafından henüz anlaşılmamış olan şu hakikati öğretmiştir; Bu geçmiş çağın insanlara ait protokollerle, devlet tahvilleriyle, uyuşmazlıklarla ve soyutlamalarla değil, aslında yaşayan insanlarla dolu olduğudur (Hal, 1967: 36’dan aktaran Southgate, 2012: 196). Bu sayede Simmel (2010: 9)’in de ifade ettiği tarihin ruhsal olayları içermesi gerektiği, aksi takdirde tarihin bir kukla oyunu olarak algılanabileceği eleştirisi bir nebze olsa giderilmeye çalışılmıştır. Kanaatimizce bu bağlamda hatıratlar, tenkit işleminin ardından eğitim-öğretim sürecinde kullanılmaları haline tarihi romanların sağlayacağı katıdan çok daha fazlasını verecek içeriğe sahiptirler.

Hatıratların çalışmanın giriş kısmında izah edildiği üzere eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının faydalarının da sınırlılıklarının da olduğu muhakkaktır. Çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin verdikleri cevaplar değerlendirmeye tabi tutulduğu zaman pek çok öğretmenin hatıratların birer eğitim-öğretim aracı olarak kullanılabileceği yönünde görüş

beyan ettikleri anlaşılacaktır. Bu durum öğretmenlerin almış oldukları lisans düzeyindeki eğitim göz önüne alındığı zaman hatıratların eğitim-öğretim sürecinde objektiflik durumları tespit edilmediği için kullanılamaz yönünde cevaplar vermeleri beklenirken, verilen cevaplarda kullanılabileceği yönündeki ifadelerin bulunması, öğrenci ihtiyaçları ve öğretim programlarında yer verilen hedefler ışığında öğretmenlerin duyarlılığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu aşamada yapılması gereken ilk iş, hatıratların eğitim-öğretim sürecinde nasıl kullanılacakları ve kullanılmaları aşamasında nelere dikkat edilmesi gerektiğinin öğretim programlarında yer almasının sağlanmasıdır.

Gerçekleştirilecek bu uygulamanın ardından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilerin okuması için tavsiye edilen 100 temel eser içerisine, bakanlık tarafından oluşturulacak alan uzmanı kişilerden oluşan ilgili kurulların gözetimi ve denetimi altında seçilecek olan hatıratların içerik ve dil yönünden incelenip öğrenci seviyesine uygun hale getirilerek yer alması sağlanmalıdır. Sonuç olarak hatıratların eğitim-öğretim sürecinde kullanılma durumları ile ilgili farklı boyutlarda akademik çalışmaların yapılmasının başta tarih öğretimi olmak üzere pek çok alana katkı sağlayacağı görüşü dile getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, Ş. K., Karakoç, İ. (2004). Siyasi Tarih Kaynağı Olarak Hatırat ve Gezi Notları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2 (1): 383-421.
- Akter, A. (1999-2000). Anılar Bibliyografyası. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3 (9-10), 229-265.
- Altıkulaç, A. (2014). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Hatıratların Kullanımının Öğrenme Sürecine Etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayan, E. (2010). Alman Subaylarının Hatıralarına Göre Çanakkale’de Mustafa Kemal. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 92-102.
- Bal, M. S. (2011). Türkiyede Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 371-387.
- Birinci, A. (1998). Hatırat Türünden Kaynakların Tarihi Araştırmalardaki Yeri ve Değeri, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 14 (41), Erişim Tarihi 16 Ağustos 2014, <http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-41/hatirat-turunden-kaynaklarin-tarihi-arastirmalardaki-yeri-ve-degeri>
- Carretero, M., Alphen, F. V. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32 (3), 290-312.
- Coşkun, M. (2009). Türk Tarih ve Edebiyat Kaynaklarının İç ve Dış Tenkidi Meselesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages*. 4 (2): 188-198.
- Çukurova, B. (1999). Milli Mücadele Anıları Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi-I, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 6 (23): 321-356.

- Deibel, T. L. (2002). Teaching Foreign Policy with Memoirs, *International Studies Perspectives*, 3, 128-138.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doerr, K. (2000). Memories of History: Women and the Holocaust in Autobiographical and Fictional Memoris, *SHOFAR*, 18 (3), 49- 63.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Fogarty, R. S. (2006). Memoirs True and False, *The Antioch Review*, 64, (4), 780-785.
- Halkın, L. E. (1989). *Tarih Tenkidin Unsurları*. Bahaeddin Yediyıldız (Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Haniççe, M. (2008). II. Meşrutiyet Dönemine Dair Hatırat Bibliyografyası Denemesi. *Bilig*, (47), 147-166.
- MEB. (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim Tarihi 12 Temmuz 2014, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- MEB. (2011a). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve 10. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Öğretim Programı*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim Tarihi 12 Temmuz 2014, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- MEB. (2011b). *Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim Tarihi 12 Temmuz 2014, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- MEB. (2012). *Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim Tarihi 12 Temmuz 2014, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- MEB. (2015). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Programı*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim Tarihi 02 Ocak 2015, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Olgun, İ. (1972). Anı Türü ve Türk Edebiyatında Anı, *Türk Dili Anı Özel Sayısı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, XXV, 403-427.
- Rouet, J-F., Favart, M., Britt, M. A., Perfetti, C. A. (1997). Studying and Using Multiple Documents in History: Effects of Discipline Expertise. *Cognition and Instruction*, 15 (1), 85-106.
- Safran, M. (2006). Türk Tarih Öğretimi ve Meseleleri. *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler* içinde (s. 175-189). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sarıköse, B. (2011). Tarih Öğretiminde Menkıbelerin Kullanımı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 311-321.

Simmel, G. (2010). *Tarih Felsefesinin Problemleri*. Gürsel Aytaç (Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Southgate, B. (2012). *Tarih: Ne ve Neden Antik, Modern ve Postmodern Yaklaşımlar*. Çağdaş Dizdar, Erhan Baltacı, Didem Salihoğlu, Tuba Altın, Berkay Ekrem Ersöz (Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.

TDK (2015). *Hatırat*, Erişim Tarihi 11 Ekim 2014, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.54e5efce12c893.62695277.

Ulusoy, K. (2009). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişi ile İlgili Düşünceleri (Ankara Örneği), *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1): 417-434.

Ünal, Y. (2010). "Türkiye'de Tarihçilik, Tarihçiliğin Gelişimi (15-20. yy) ve Türk-Batı Tarihçiliğine Örnek İki Kitabın Karşılaştırmalı Analizi", *Kelam Araştırmaları*, 8 (2): 183-210.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 181-190.

Zembylas, M., Bekerman, Z. (2004). Education and the Dangerous Memories of Historical Trauma: Narratives of Pain, Narratives of Hope, *Curriculum Inquiry*, 38 (2), 125-154.

SYRACUSE MODELİ İLE E-ÖĞRENME ORTAMI İÇİN TASARLANMIŞ BİR DERSİN ÖĞRENCİLERİN BAŞARISINA ETKİSİ: TRAKYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ*

Hasan ÖZGÜR**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, web destekli öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarıları, web tabanlı öğretim tutumları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmada, deneysel desen türlerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan ve Bilgisayar II dersini alan birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya kontrol grubunda 113 öğretmen adayı, deney grubunda ise 87 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş Bilgisayar II dersi akademik başarı testi, Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği, Bilgisayar ve İnternet Kullanım Alışkanlıkları Anketi ve öğrenci bilgi formu kullanılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin web tabanlı öğretim tutumları ve derse hazır bulunuşluk düzeyleri ölçülmüş, çalışma sonrasında da dersin hedef davranışlarına erişim düzeyleri ve web tabanlı öğretim tutumlarına bakılmıştır. Uygulama bitiminden üç hafta sonra, öğretimi yapılan dersin hatırd kalıcılık düzeyi ve web tabanlı tutumlarındaki değişimler adı geçen testler kullanılarak ölçülmüştür. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının sontest ile öntest akademik başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Deney grubunun, akademik başarı sontesti ile kalıcılık testi sonuçları arasındaki fark anlamlı bulunmazken, kontrol grubunun akademik başarı sontest ile kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeğine ilişkin verilerin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlarda; deney grubunun tutum ölçeği puanları arasında, öntest ile sontest sonuçları arasında anlamlı farklılaşma görülürken, sontest ile kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Kontrol grubunun Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği puanları arasında, her üç ölçümde de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Web destekli öğretim, öğretmen adaylarının eğitimi, web tabanlı öğretim tutumu, Öğrenim Yönetim Sistemleri.

* Bu çalışma, yazarın "Syracuse Modeli ile E-Öğrenme Ortamı İçin Tasarlanmış Bir Dersin Öğrencilerin Başarısına Etkisi: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd.Doç.Dr, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü, Edirne, e-posta: hasanozgur@trakya.edu.tr

**THE EFFECT OF A COURSE DESIGNED FOR AN E-LEARNING
ENVIRONMENT WITH THE SYRACUSE MODEL ON STUDENTS'
PERFORMANCE: A SAMPLE STUDY AT EDUCATION FACULTY OF
TRAKYA UNIVERSITY**

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the effects of web-assisted instruction on academic achievements, attitudes towards the web-based instruction and retention levels of pre-service teachers. In the study a pretest-posttest test experimental model with control group was used. The study group consisted of the Department of Primary Teaching of Education Faculty at Trakya University first-grade students taking Computer II Course, in the spring semester of 2009-2010 academic year. 113 pre-service teachers in the control group and 87 pre-service teachers in the experimental group participated to the research. The Computer II Course academic achievement test, the Web-Based Instruction Attitude Scale, The Computer and Internet Use Habits Survey and the student information form were used in order to collect the data. The validity and reliability of the instruments has been tested before starting the study. Prior of the experiment the web-based instruction attitudes and the levels of readiness for the course were measured for both groups, and levels of access to the target behaviors of the course and web-based instruction attitudes were examined after the study. Three weeks after the end of the study, the retention level of the course and web-based instruction attitudes were measured using aforementioned tests. Resting on statistical analyze, significant difference was found between the experimental and the control groups' pretest and posttest academic achievement scores. The difference between the academic achievement retention test and the posttest of control group was statistically significant, while there was no significant difference between the academic achievement posttest and retention test of experimental group. The results obtained by the analysis of attitude scale data, demonstrated that there was no statistical difference between posttest and the retention test, while a significant difference was observed between the posttest and the retention test attitude scale scores of the experimental group. No significant difference was found in all three measurements between the attitude scale scores of the control group.

Keywords: Web-assisted instruction, pre-service teachers' education, web-based instruction attitude, Learning Management Systems.

1. GİRİŞ

Günümüzde teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişim, öğrenme ve öğretme biçimlerini etkileyip değiştirmekte, bireyleri de bu değişime ayak uydurmaya zorlamaktadır. Bilgi ve becerilerin sürekli güncellenmesi gereksinimi, bireylerin güncel bilgi, beceri ve tutumlarla donatılması ihtiyacının doğmasına neden olmaktadır.

Bilgi ve teknolojiye bu gelişim, öğreneni edilgen olmaktan çıkarmakta, hızla daha bireysel, özgür ve etkin olmaya yöneltmektedir. Çünkü geleneksel nesnelci yaklaşımlarda öğrenen, hem edilgendir hem de yüksek maliyet, zaman ve mekan yetersizliği gibi sorunlarla

başa çıkmak zorunda kalmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, öğrenenin bilgi toplumunun bir bireyi olabilmesi için teknoloji destekli yapılandırmacı yaklaşımlarla eğitilmesi gerekir. Eğitim alan yazını incelendiğinde, çağdaş bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde etkin ve verimli olarak kullanılmasının; fırsat eşitsizliğine çözüm getiren, yaşam boyu eğitimi destekleyen, eğitim teknolojilerinden yararlanmaya ve daha çok bireysel öğrenmeye dayalı olan "uzaktan eğitim" ile mümkün olduğu vurgulanmaktadır (Kaya, 2002; İşman, 2008).

Uzaktan eğitim, teknolojinin eğitimde en fazla ve en yaygın kullanım alanı bulunduğu modellerden biridir. Eğitim-öğretimi herkes için erişilebilir hale getirmede zaman, mekan, işgücü ve yüksek maliyet gibi olanaksızlıkları ortadan kaldırmada oldukça etkilidir. Ayrıca öğrenene sunulan esneklik, eğitim alınmasını kolaylaştırmakla birlikte, yeterince anlaşılmamış konuların tekrar edilebilmesi ve test olanakları yardımıyla, eğitimde verimi de arttırmaktadır. Bu özelliği ile de, geleneksel sınıf içi öğretimin önemli bir tamamlayıcısı haline gelmektedir.

İnternetin kullanımındaki hızlı artış ve geliştirilen yeni teknolojiler, uzaktan eğitim uygulamalarının internet teknolojileri yardımı ile yapılmasına imkan vermektedir. İnternet teknolojilerinin eğitim amaçlı bu kullanımı, "web destekli öğretim" kavramının doğmasına yol açmıştır. Alan yazında web destekli öğretim kavramı ile ilgili pek çok farklı tanıma rastlamak mümkündür. Web destekli öğretim, web teknolojilerinin kullanılmasıyla eğitimin tamamının veya belirli bir bölümü öğrencilere ulaştırılmasıdır (Çağiltay, Graham, Lim, Craner ve Duffy, 2001). French (1999)'e göre web destekli öğretim ise; bilginin bilgisayar, modem ve telefon hatları ile öğrenciye ulaştırılmasıdır. Web destekli öğretim birçok isim altında tanımlanmaktadır. Çevrimiçi (online) eğitim, eş zamanlı eş zamansız öğretim, internette eğitim, internete dayalı eğitim, sanal eğitim, sanal sınıflar, e-öğrenme bu tanımlardan bazılarıdır (Çağiltay vd., 2001). Bu tanımlar ışığında web destekli öğretim, geleceğin öğretmenleri olacak olan günümüz öğretmen adaylarının kendilerini çağın gerektirdiği ve alanlarına özel bilgilerle yenilemeleri ve geliştirebilmeleri için yaşam boyu öğrenme fırsatı sunan öğretim süreci olarak tanımlanabilir.

Adı her ne olursa olsun, öğrencide akademik başarının ve memnuniyetin üst düzeye çıkarılması için, web destekli öğretim ortamlarının bazı olmazsa olmaz özelliklerinin bulunması kaçınılmazdır. Yeterli miktarda eğitsel içeriğe sahip, bu içeriği zenginleştirmek için doğru ve yerinde çoklu ortam araçlarının kullanıldığı, doğru ekran tasarımının yapıldığı öğretim ortamları idealdir. Ayrıca, web destekli öğretimde yaşanan sorunlardan biri olan iletişimi en aza indirgeyecek iletişim araçlarının kullanımı da, önemli unsurlardandır. Tüm bu araç ve unsurların etkili sonuç verebilmesi için, doğru öğretim tasarım modelinin seçimi de, web destekli öğretimin göz ardı edilmemesi gereken yönlerinden biridir.

Bu ve benzeri web destekli öğretim araştırmaları, gelecek neslin emanet edildiği öğretmenlerin, çağın gerekleri doğrultusunda bilgi ve becerilerle donatılması, eğitimde internet teknolojilerinin kullanımına yönelik olumlu tutum içinde olmaları açısından önemlidir. Çünkü bu araştırmalarla, öğrenenlerin istek ve ihtiyaçları belirlenerek, arzu edilen etkili öğretim ortamlarının çok daha kısa sürede hazırlanması sağlanabilir. Öğretmen adaylarının da, öğrencilik yıllarından başlayarak güncel eğitim teknolojilerinin kullanımı konusunda olumlu tutumlar geliştirmesi ve kendinden sonraki nesillere aktarımını sağlaması mümkün olabilecektir.

1.1. Amaç

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarının eğitim sistemlerinin gereksinim duyduğu niteliklerde bireyler olarak yetişebilmeleri için, yeni teknoloji ve gelişmeleri eğitimin hizmetine sunmak gerekir. Ayrıca, öğrenenlerin öğretilecek konuya yönelik tutumlarının belirlenmesi ve uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması da, bu noktada önem arz etmektedir. Bu amaçlarla, öğretim ortamlarının öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve teknoloji ile etkileşimlerinin artırılması gerekmektedir.

Eğitimin kalitesini artırmada teknoloji ile etkileşimin kaçınılmaz olduğu gerçeğinden hareketle, Erdoğan (2005)'ın da belirttiği gibi, çevrimiçi öğrenme ortamlarında sunulan programların etkili ve başarılı olması için öğrenenlerin sunulan programa yönelik tutumlarının olumlu yönde olması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada web destekli öğretim ortamının, öğretmen adaylarının tutum-başarı etkileşimine olan etkisinin araştırılması bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve deney grubunu oluşturan öğretmen adaylarının, Bilgisayar II dersi içeriğinde yer alan kavram ve becerileri etkin bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için, bir öğrenim yönetim sistemi üzerinde çalışan, web destekli öğretim yöntemi ile sunulan ve Syracuse öğretim tasarım modeli (Ek-1) kullanılarak geliştirilen e-öğrenme materyalinin (Ek-2) öğretmen adaylarının, Bilgisayar II dersine ilişkin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a. Web destekli öğretim yöntemi ile öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik başarılarında, öntest ile sontest ve sontest ile kalıcılık testi puanları arasında fark var mıdır?
- b. Geleneksel sınıf içi öğretim yöntemi ile öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik başarılarında, öntest ile sontest ve sontest ile kalıcılık testi puanları arasında fark var mıdır?
- c. Web destekli öğretim yöntemi ile öğrenim gören öğretmen adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarına ilişkin öntest ile sontest ve sontest ile kalıcılık testi puanları arasında fark var mıdır?
- d. Geleneksel sınıf içi öğretim yöntemi ile öğrenim gören öğretmen adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarına ilişkin öntest ile sontest ve sontest ile kalıcılık testi puanları arasında fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde kullanılacak olan model, çalışma grubu, veri toplama araçları, elde edilen verilerin çözümlenmesi ve bulguların yorumlanmasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada deneysel desen türlerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş gruplar bulunur. Deneme

modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2005, s.87). Araştırmada bağımsız değişken; web destekli öğretim teknikleriyle öğrenme ve geleneksel sınıf içi öğretim teknikleriyle öğrenme. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin akademik başarıları ve tutum puanlarıdır.

2.2. Örneklem

Çalışmanın örnekleme, 2009-2010 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü birinci ve ikinci öğretim programına kayıtlı 200 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Akademik Başarı Testi: Öğretmen adaylarının ders kapsamında kullandıkları öğretim modelinin ve bu model doğrultusunda geliştirilen içeriklerin seçen araçların yardımı ile kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla; öntest, son test ve kalıcılık testini oluşturan ve 101 madden meydana gelen bir testtir. Testin birbirine eşit iki ayrı yarıya ayrılmasına yönelik olarak bulunan Guttman ve Spearman-Brown katsayıları sırasıyla 0.92 ve 0.91'dir. Testin KR₂₀ güvenilirlik katsayısı ise 0.93 olarak bulunmuştur. Bu bulgular hazırlanan akademik başarı testinin tutarlı olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek amacıyla Erdoğan, Bayram ve Deniz (2007) tarafından açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak geliştirilmiş ve geçerliği ve güvenilirliği hesaplanmış, 26 maddeden oluşan Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin gerekli geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından tamamlanmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.88 bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir.

Bilgisayar ve İnternet Kullanım Alışkanlıkları Anketi: Öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak tespit edilmiş olan ve 35 maddeden oluşan olan Bilgisayar ve İnternet Kullanım Alışkanlıkları Anketi kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada ortaya çıkan veriler, SPSS 17.0 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla, ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkili örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (Two-Way ANOVA for Mixed Measures) testleri kullanılmıştır. Bu testlerde $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. İlişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarında, farkın hangi değişkenlerden kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla post-hoc testi olarak da Scheffe testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Web Destekli Öğretimin Akademik Başarı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının akademik başarı öntest, sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgisayar II Dersi Akademik Başarı Testleri Betimsel İstatistikleri

Başarı testi	Grup	N	\bar{X}	S
Öntest	Deney	87	36.26	10.83
	Kontrol	113	38.75	11.46
	Toplam	200	37.67	11.21
Sontest	Deney	87	81.13	6.74
	Kontrol	113	72.32	12.85
	Toplam	200	76.16	11.48
Kalıcılık Testi	Deney	87	78.91	9.57
	Kontrol	113	67.71	10.37
	Toplam	200	72.59	11.45

Tablo 1’de, öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası akademik başarı testi puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Akademik başarı öntest, sontest ve kalıcılık testi uygulamalarının her üçüne deney grubundan 87, kontrol grubundan da 113 öğretmen adayı katılmıştır.

Geçen zaman ve uygulanan yöntemin grupların akademik başarıları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
Denekler arası	32763.573	199				
Grup (Deney/Kontrol)	5032.471	1	5032.471	35.92	.000	.15
Hata	27733.102	198	140.066			
Denekler içi	230235.877	400				
Ölçüm (Başarı; Ön-Sontest - Kalıcılık Testi)	185645.970	2	92822.985	934.51	.000	.82
Grup*Ölçüm	5256.423	2	2628.211	26.46	.000	.18
Hata	39333.484	396	99.327			
Toplam	262999.450	599				

Tablo 2 incelendiğinde, farklı gruplar ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin akademik başarı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu [$F_{(2,396)}=26.46, p<.05, \eta^2=.18$] ve grup-ölçüm etkileşimini dikkate alarak, grupların akademik başarıları arasında geniş etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Büyüköztürk'e (2010, s.44) göre, η^2 değerleri, .01-.06 arası küçük, .06-.14 arası orta ve .14 yukarısı geniş etki büyüklüğünü göstermektedir. η^2 değeri göz önünde bulundurulduğunda ölçüm-grup etkileşimi için bulunan değer varyansın %18'ini açıklamaktadır. Tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, web destekli öğretim ile öğrenim gören deney grubu ile geleneksel sınıf içi öğretim ile öğrenim gören kontrol grubunun akademik başarı öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır [$F_{(1,198)}=35.92, p<.05, \eta^2=.15$].

Deney ve kontrol gruplarının, akademik başarı öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin grafik Şekil 1.'de verilmiştir.



Şekil 1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testleri puan ortalamaları

Şekil 1'den de anlaşılacağı üzere, web destekli öğretim ile öğrenim gören deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu, her iki grubun öntest puan ortalamaları arasında ise önemli bir fark olmadığı görülmektedir.

Grupların akademik başarı sontest puanlarını değerlendirmek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Akademik Başarı Sontest Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	87	81.13	6.74	198	5.80	.000
Kontrol	113	72.32	12.85			

Tablo 3'e göre, deney grubunda yer alan ve web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının Bilgisayar II dersi akademik başarı sontest puanları ile kontrol grubunda yer alan ve geleneksel sınıf içi öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının, Bilgisayar II dersi akademik başarı sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir [$t_{(198)}=5.80$, $p<.05$, $\eta^2=.15$]. Bu farklılığa göre; web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik başarı sontest puan ortalamaları ($\bar{X}=81.13$), geleneksel sınıf içi öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik başarı sontest puan ortalamalarından ($\bar{X}=72.32$) daha yüksektir. Web destekli öğretim ile öğrenim gören grup ile geleneksel sınıf içi öğretim ile öğrenim gören grup öğretmen adaylarının akademik başarı sontestleri arasında geniş etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. η^2 değeri göz önünde bulundurulduğunda başarı-grup etkileşimi için bulunan değer varyansın %15'ini açıklamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı sontest ve kalıcılık testi betimsel istatistikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgisayar II Dersi Akademik Başarı Sontest ve Kalıcılık Testi Betimsel İstatistikleri

Akademik Başarı Testi	Grup	N	\bar{X}	S
Sontest	Deney	87	81.13	6.74
	Kontrol	113	72.32	12.85
	Toplam	200	76.16	11.48
Kalıcılık Testi	Deney	87	78.91	9.57
	Kontrol	113	67.71	10.37
	Toplam	200	72.59	11.45

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere, araştırmanın akademik başarı sontest ve kalıcılık testi uygulamalarına deney grubunda 87, kontrol grubunda 113 öğretmen adayı katılmıştır. Test ortalamalarına bakıldığında ise her iki grupta da kalıcılık testinde sonteste göre düşüş gözlenmiştir.

Her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının akademik başarı sontest-kalıcılık testi değişimleri kıyaslandığında, kontrol grubundaki farkın deney grubuna oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığının test edilmesi amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	87	78.91	9.57	198	7.82	.000
Kontrol	113	67.71	10.37			

Tablo 5'e göre, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının Bilgisayar II dersi akademik başarı kalıcılık test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının Bilgisayar II dersi akademik başarı kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$t_{(198)}=7.82$, $p<.05$, $\eta^2=.24$]. Deney grubunun kalıcılık testi ortalama puanı ($\bar{X}=78.91$), kontrol grubunun kalıcılık testi ortalama puanına ($\bar{X}=67.71$) göre daha yüksektir. Web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adayları ile geleneksel sınıf içi öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik başarı kalıcılık testleri arasında geniş etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. η^2 göz önünde bulundurulduğunda başarı-grup etkileşimi için bulunan değer varyansın %24'ünü açıklamaktadır.

Geleneksel sınıf içi öğretim verilen öğretmen adaylarının Bilgisayar II dersi akademik başarı sınav ve kalıcılık testi puanları arasında farkı test edilmesi amacıyla ilişkili örneklem için t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kontrol Grubu Akademik Başarı Sınav ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm (Başarı testi)	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sınav	113	72.32	12.85	112	3.53	.001
Kalıcılık testi	113	67.71	10.37			

Tablo 6'da sunulan bulgulara göre, kontrol grubunun akademik başarı sınav ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(112)}=3.53$, $p<.05$, $\eta^2=.10$]. Kalıcılık testi ortalama puanı ($\bar{X}=67.71$), sınav ortalama puanına ($\bar{X}=72.32$) göre daha düşüktür. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarı sınav-kalıcılık testi etkileşimi arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. η^2 etki-büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda bulunan değer varyansın %10'unu açıklamaktadır.

Web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının Bilgisayar II dersi akademik başarı sınav ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın test edilmesi amacıyla ilişkili örneklem için t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney Grubu Akademik Başarı Sınav ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm (Başarı testi)	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sınav	87	81.13	6.74	86	1.75	.084
Kalıcılık testi	87	78.91	9.57			

Tablo 7’de sunulan bulgulara göre, deney grubunun akademik başarı sönest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir [$t_{(86)}=1.75$, $p>.05$, $\eta^2=.03$]. Sönest ortalama puanı ($\bar{X}=81.13$) ve kalıcılık test ortalama puanına ($\bar{X}=78.91$) göre daha yüksektir. Web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik başarı sönest-kalıcılık testi etkileşimi arasında küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma olduğu görölmektedir. η^2 göz önünde bulundurulduğunda bulunan değer varyansın %3’ünü açıklamaktadır.

3.2. Öğretmen Adaylarının Web Tabanlı Öğretim Tutumlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğretmen adaylarına uygulanan web tabanlı öğretim tutum ölçeğine ilişkin öntest, sönest ve kalıcılık testi betimsel istatistikleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeğinin Öntest, Sönest ve Kalıcılık Testi Betimsel İstatistikleri

Ölçüm (Tutum)	Grup	N	\bar{X}	S
Öntest	Deney	87	83.34	10.28
	Kontrol	113	83.77	8.61
	Toplam	200	83.59	9.35
Sönest	Deney	87	96.42	6.46
	Kontrol	113	84.79	6.06
	Toplam	200	89.85	8.49
Kalıcılık Testi	Deney	87	94.74	10.49
	Kontrol	113	83.65	11.03
	Toplam	200	88.48	12.10

Geçen zaman ve uygulanan yöntemin tutum bakımından grupları arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek için tekrarlı ölçümlerde iki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p	η^2
Denekler arası	24415.958	199				
Grup (Deney/Kontrol)	8138.711	1	8138.711	99.00	.001	.33
Hata	16277.247	198	82.208			
Denekler içi	41998.276	400				
Ölçüm (Tutum; Ön-Sontest - Kalıcılık Testi)	5471.140	2	2735.570	33.89	.001	.15
Grup*Ölçüm	4565.700	2	2282.85	28.28	.001	.13
Hata	31961.436	396	80.711			
Toplam	66414.234	599				

Tablo 9'a göre, farklı gruplar ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin tutum ölçeği üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu [$F_{(2,396)}=28.28$, $p<.05$, $\eta^2=.13$] ve grup-ölçüm etkileşimini dikkate alarak, grupların tutum ölçeği puanlarının ortalamaları arasında orta etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. η^2 değeri göz önünde bulundurulduğunda ölçüm-grup etkileşimi için bulunan değer varyansın %13'ünü açıklamaktadır. ANOVA sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının tutum ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(1,198)}=99.00$, $p<.05$, $\eta^2=.33$].

Deney ve kontrol gruplarının, web tabanlı öğretim tutum ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin grafik Şekil 2.'de verilmiştir.



Şekil 2. Grupların web tabanlı öğretim tutum ölçeği puan ortalamaları

Şekil 2.'den anlaşılacağı üzere, web destekli öğretim ile öğrenim gören deney grubunun tutum ölçeği son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu, her iki grubun tutum ölçeği ön test puan ortalamaları arasında ise önemli bir fark olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının web tabanlı öğretim tutum ölçeği son test puanları değerlendirmek için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları*

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	87	96.42	6.46	198	13.06	.001
Kontrol	113	84.79	6.06			

Tablo 10'da sunulan bulgulara göre, deney grubunda yer alan ve web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının web tabanlı öğretim tutum ölçeği son test puanları ile kontrol grubunda yer alan ve geleneksel sınıf içi öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının, web tabanlı öğretim tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir [$t_{(198)}=13.06$, $p<.05$, $\eta^2=.46$]. Bu farklılığa göre; web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum ölçeği son test puanlarının ortalaması ($\bar{X}=96.42$), geleneksel sınıf içi öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum ölçeği son test puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=84.79$) daha yüksektir. Web destekli öğretim ile öğrenim gören grupta yer alan öğretmen adayları ile geleneksel sınıf içi öğretim ile öğrenim gören grupta yer alan öğretmen adaylarının web tabanlı öğretim tutum ölçeği son testleri arasında geniş etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. η^2 değeri göz önünde bulundurulduğunda tutum-grup etkileşimi için bulunan değer varyansın %46'sını açıklamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının, web tabanlı öğretim tutum ölçeği kalıcılık test puanlarını değerlendirilmesi amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarının Gruplara Göre t-Testi Sonuçları*

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	87	94.74	10.49	198	7.19	.001
Kontrol	113	83.65	11.03			

Tablo 11'de sunulan bulgulara göre, deney grubunda yer alan ve web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının web tabanlı öğretim tutum ölçeği kalıcılık testi puanları ile kontrol grubunda yer alan ve geleneksel sınıf içi öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının, web tabanlı öğretim tutum ölçeği kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir [$t_{(198)}=7.19$, $p<.05$, $\eta^2=.21$]. Deney

grubunda yer alan öğretmen adaylarının tutum ölçeği kalıcılık testi puanlarının ortalaması (\bar{X} =94.74), kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının tutum ölçeği kalıcılık testi puanlarının ortalamasından (\bar{X} =83.65) daha yüksektir. Grupların tutum ölçeği kalıcılık testleri arasında geniş etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma olduğu görülmekte ve η^2 değeri göz önünde bulundurulduğunda tutum-grup etkileşimi için bulunan değer varyansın %21'ni açıklamaktadır.

Geleneksel sınıf içi öğretim verilen gören öğretmen adaylarının web tabanlı öğretim tutum ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ilişkili örneklem t-testi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Kontrol Grubu Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği Sontest ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm (Tutum ölçeği)	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sontest	113	84.79	6.06	112	.94	.346
Kalıcılık testi	113	83.65	11.03			

Tablo 12'ye göre, kontrol grubunun web tabanlı öğretim tutum ölçeği sontest ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(112)}=.94$, $p>.05$, $\eta^2=.007$]. Kalıcılık testinin ortalama puanı (\bar{X} =83.65), sontestin ortalama puanına (\bar{X} =84.79) göre daha düşüktür.

Web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının web tabanlı öğretim tutum ölçeği sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ilişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Deney Grubu Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği Sontest ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm (Tutum ölçeği)	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Sontest	87	96.42	6.46	86	1.30	.196
Kalıcılık testi	87	94.74	10.49			

Tablo 13'te sunulan bulgulara göre, deney grubunun web tabanlı öğretim tutum ölçeği sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [$t_{(86)}=1.30$, $p>.05$, $\eta^2=.01$]. Sontestin ortalama puanı (\bar{X} =96.42), kalıcılık testinin ortalama puanına (\bar{X} =94.74) göre daha yüksektir. Web destekli öğretim ile öğrenim gören grup ile geleneksel sınıf içi öğretim ile öğrenim gören grubun tutum ölçeği sontest ile kalıcılık testleri arasında küçük etki büyüklüğünde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. η^2 değeri göz önünde bulundurulduğunda başarı-grup etkileşimi için bulunan değer varyansın %1'ini açıklamaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgulara göre web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının, Bilgisayar II dersi akademik başarı sınav puanları, geleneksel sınıf içi öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının, Bilgisayar II dersi akademik başarı sınav puanlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının belirlenen hedeflere erişim düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Web destekli öğretim yönteminin öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin ortaya çıkan bu bulgu, çeşitli web destekli veya web tabanlı öğretim uygulamalarında (Esch, 2003; Eşgi, 2006; Demirli ve Dikici, 2003; Hewlett, 2000; Jang, 2005; Kaptan ve Çamurcu, 2003; Karataş, 2005; Mutlu vd., 2006; Sami, 2009; Tucker, 2000; Uzunboylu, 2004; Yılmaz, 2009) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Diğer taraftan, alan yazın incelemesinde Bütüş (2005), Çakır (2003), Delialioğlu (2004), Katz ve Yablon (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, web destekli öğretimin akademik başarı testi sonuçlarına göre, ders başarısını arttırmada veya hedeflere ulaşmada geleneksel sınıf içi öğretim ile benzer etki gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada web destekli öğretim ile öğrenim gören deney grubundaki öğretmen adaylarının akademik başarısının kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmasının nedeni; kullanılan öğretim yöntemi, öğretim tasarım modeli ve hazırlanan içerikleri kapsayan deneysel işlem olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğrenenlerin ders çalışırken ya da bir proje veya ödev hazırlarken ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşma konusunda yaşadıkları en önemli güçlüklerden biri, ders sorumlusu ile istediği anda görüşmemektir. Oysa öğrenci, çevrimiçi ortamlarda e-posta, tartışma grupları gibi araçlarla hem arkadaşları hem de ders sorumlusu ile eş zamanlı veya eş zamansız olarak iletişime geçebilmekte ve sorularına en kısa sürede cevap alabilmektedir. Bu bağlamda bu araştırma kapsamında kullanılan öğrenim yönetim sistemi üzerinde bulunan e-posta, tartışma grubu, çevrimiçi sohbet araçları, Google grup gibi iletişim araçlarının öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırdığı, bu durumun da başarı üzerinde olumlu etkilere sebep olduğuna inanılmaktadır.

Alan yazındaki pek çok araştırmada, çevrimiçi ortamlarda sunulan animasyonlar, simülasyonlar ve farklı çoklu ortam öğeleri ile zenginleştirilmiş içeriklerin, öğrenenin memnuniyet ve başarısını arttırmada önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Chang, Sung ve Lee, 2003; Çabı, 2004; Karaman, Özen, Yıldırım ve Kaban 2009; Oliver, 2008; Yılmaz, 2009). Geliştirilen e-öğrenme materyalinde, ders içeriğine ilişkin yazılı metinler, çevrimiçi ek bağlantılar, kısa sınavlar, sözlük, bulmaca, konulara ilişkin video kayıtları, tartışma grupları, e-posta grubu, eş zamanlı ve eş zamansız iletişim araçları bilgi kaynakları olarak sunulmuştur. Öğrenenin kullanımına sunulan tüm bu kaynaklar, bilgiye ulaşmak için harcanan zamanın azalmasına ve kalan zamanın da öğrenme faaliyetleri için kullanılmasına imkân tanımıştır. Zamanın bu verimli kullanımının dolaylı olarak da olsa deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının başarılarının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının çevrimiçi kalma süreleri, konu sayfalarının incelenme sayıları, video görüntülerini indirme sayıları, sohbet oturumlarına katılma sayıları ve sohbet kayıtları, tartışma gruplarındaki soru ve cevapları, testlerdeki başarı durumları

kayıt altına alınmıştır. Elde edilen bu kayıtların incelenmesiyle, sorun ve aksaklıkların çözümü ve oluşabilecek yanlış anlamların önüne geçebilmek amacıyla öğrencilere en kısa sürede geribildirimler verilmiştir. Bu bağlamda araştırmada grupların akademik başarıları arasında ortaya çıkan farkın öğrenim yönetim sistemi aracılığı ile öğrencilerin tüm faaliyetlerinin kayıt altına alınmasından ve gerektiği anda geribildirimlerin sunulmasından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının, Bilgisayar II dersi akademik başarı kalıcılık testi puanları, geleneksel sınıf içi öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının, Bilgisayar II dersi akademik başarı kalıcılık testi puanlarından daha yüksek olduğu ortaya koymuştur. Diğer bir deyişle, web destekli öğretim ile öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, web destekli öğretim ile ders işlenen grupta yer alan öğretmen adaylarının uygulama bitiminden üç hafta sonra bile konuları hatırlamaya devam ettikleri yani unutmanın olmadığı göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, alan yazında ulaşılabilen bazı araştırmalar ile örtüşürken bazıları ile örtüşmemektedir. Karataş (2005), Kenanoğlu (2008) ve Yılmaz (2009) tarafından gerçekleştirilen web destekli veya web tabanlı öğretim uygulamalarda, çevrimiçi ortamlardan yararlanan öğretmen adaylarının, akademik başarı kalıcılık testinde, yararlanmayan adaylara kıyasla daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Arıkan (2007) ise, web destekli etkin öğrenmenin etkilerini araştırdığı doktora tezinde, kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun alan yazındaki bulgularla olan benzerlik ya da farklılığın web destekli öğretimi tasarlamak amacıyla kullanılan öğretim tasarım modelindeki farklılıklardan, öğretim yönetim sistemi aracılığı ile gerçekleştirilen eş zamanlı ve eş zamansız iletişimlerden, etkinliklerden, öğretmen adaylarına sunulan farklı formattaki e-öğrenme materyallerinden, kullanılan sesli ve görsel medyalar ve animasyonların hatırlamayı kolaylaştırıcı etkisinde kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

İnternet kaynaklarının yeni nesil tarafından hoyratça kullanıldığı günümüzde, özellikle kendilerinden sonraki nesiller için rol model olacak öğretmen adaylarının bilinçlendirilmesi ve eğitimi büyük önem taşımaktadır. Eğitilecek birey sayısı, hızlı ve etkili öğretim, globalleşme, sosyal ve ekonomik etkenlerden kaynaklı olarak yaygınlaşan web tabanlı öğretim, öğretmen adaylarının bilmesi ve uygulaması gereken bir öğretim şeklidir. Bu amaçla, öğretmen adaylarının konuyla ilgili olarak eğitilmesi, özgüvenlerinin sağlanması ve olumlu tutumlar geliştirmesi, eğitimin ve nesillerin başarısı için kaçınılmazdır.

Gerçekleştirilen araştırma belirli sınırlılıklara sahiptir. Araştırma bulgularının, örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının kişisel görüş ve tercihleri doğrultusunda oluştuğu gerçeği, araştırmanın en temel sınırlılığıdır. Her bir üniversitenin kendine özgü akademik ve sosyal dokusu olduğu göz önüne alınarak bundan sonraki araştırmaların farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesi ve sonuçların bu kapsamda değerlendirilmesi gereklidir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkma sürecinde, bilgi ve yorumlarıyla katkılarını esirgemeyen, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nilgün TOSUN'a teşekkür borçluyum.

KAYNAKLAR

- Arıkan, D. Y. (2007). *Web Destekli Etkin Öğrenme Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Büdüş, G. (2005). *Web Destekli Ders Yönetimi Bilgi Sisteminin Kursiyerlerin Bilgisayar ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutumları, Kaygıları ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı, İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Chang, K., E., Sung, Y., T., & Lee, C., L. (2003). Web-based collaborative inquiry learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 56-69.
- Çağıltay, K., Graham, C., Lim, B. R., Craner, J., & Duffy, T. (2001). The seven principles of good practice: a practical approach to evaluating online courses, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 40-50.
- Çabı, E. (2004). *Web Destekli Pascal Öğretimine Yönelik Örnek Bir Çalışma*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çakır, H. (2003). Web Destekli Öğretimin Cobol Programlama Dili Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(44), 55-111.
- Delialioğlu, Ö. (2004). *Effectiveness of Hybrid Instruction on Certain Cognitive and Affective Learning Outcomes in a Computer Network Course*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Demirli, C. ve Dikici, A. (2003). *Öğretimde web tabanlı uygulamaların öğrenci başarısına etkisi*. III. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa / KKTC.
- Erdoğan, Y. (2005). *Web Tabanlı Yüksek Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Tutumları Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, Y., Bayram, S. ve Deniz, L. (2007). Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 1-14.

Esch, T. J. (2003). *E-Learning Effectiveness: An Examination of Online Training Methods for Training End-Users of New Technology Systems*. Unpublished doctoral dissertation, Touro University International, California, USA.

Eşgi, N. (2006). Web temelli öğretimde basılı materyal ve yüz yüze öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 459-473.

French, D. (1999). Preparing for Internet Based Learning in *Internet Based Learning: An Introduction and Framework for Higher Education and Business*. Kogan Page Limited: London.

Hewlett, M. (2000). *Teaching Molecular Biology on the Web*. <http://naweb.unb.ca/proceedings/2000/mjhNAWeb.html> adresinden 13 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.

İşman, A. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (3. baskı). Ankara: Canteğin Matbaası.

Jang, K. S., Hwang, S. Y., Park, S. J., Kim, Y. K., & Kim, M. J. (2005). Effects of a Web-based teaching method on undergraduate nursing students' learning of electrocardiography. *Journal of Nursing Education*, 44(1), 35-39.

Kaptan, H. ve Çamurcu, Y. (2003). *Bilgisayar Ağları Dersinin Web Tabanlı Öğretimi*. Bilgi Teknolojileri Kongresi II, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2009). *Açık kaynak kodlu Öğretim Yönetim Sistemi Üzerinden İnternet Destekli (Harmanlanmış) Öğrenim Deneyimi*. Akademik Bilişim Konferansı 2009, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler* (14. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, S. (2005). *Deneyim Eşitliğine Dayalı İnternet Temelli Ve Yüz yüze Öğrenme Sistemlerinin Öğrenci Başarısı ve Doymu Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kaya, N. Z. (2002). *Doğal İşitsel/ Sözel Yaklaşılma Eğitim Gören Engellilerde İnternet Destekli Öğretim Etkinliği ve Anadolu Üniversitesi'nde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Katz, Y. J., & Yablon, Y. B. (2003). Online university learning: cognitive and affective perspectives. *Campus-Wide Information Systems*, 20(2), 48-54. <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=863408&show=html> adresinden 11 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.

Kenanoğlu, R. (2008). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Öğrenci Başarısına ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Mutlu, M. E., Çetinöz, N. ve Aydın, S. (2006). *İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı İnternet destekli açıköğretim modelinin değerlendirilmesi*. XI. Türkiye'de İnternet Konferansı. <http://inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/90-uzun.doc> adresinden 10 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.

Oliver, R. (2008). Engaging First Year Students Using a Web-Supported Inquiry-Based Learning Setting, *Journal of High Education*, 55, 285-301.

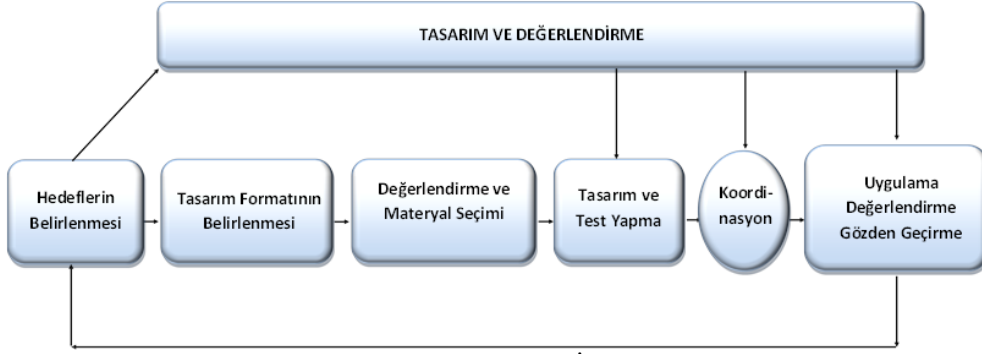
Sami, A. (2009). *Web Destekli Performans Tabanlı Öğrenmede ARCS Motivasyon Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenmenin Kalıcılığına, Motivasyonlara ve Tutumlara Olan Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tucker, S. Y. (2000). Assessing the effectiveness of distance education versus traditional on-campus education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, Eric No: 443 378.

Uzunboylu, H. (2004). The effectiveness of web assisted English language instruction on the achievement and attitude of the students. *World Conference on Educational Multimedia Hypermedia and Telecommunications*, 2004(1), 727-733.

Yılmaz, Ö. (2009). *Elektromekanik Sistemler Dersinin Web Destekli Tasarımı, Öğretimi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EK-1: Syracuse Öğretim Tasarım Modeli



Syracuse öğretim tasarım modeli (İşman, 2008, s.213)

Modeli oluşturan adımları şu şekilde açıklanmaktadır:

Hedef ve Davranışlar: Bu basamakta hedef ve davranışlar belirlenir. Burada hedeflerin tanımı yapılır ve bu tanımlar doğrultusunda kazandırılmak istenen bilgi, beceri, strateji ya da tutumlar açık ve net bir şekilde belirlenir. Öğretimin daha etkin ve kalıcı olabilmesi için, belirlenen hedef ve davranışların öğrencinin beklenti ve ihtiyaçları ile paralellik göstermesi gerekir.

Tasarım Formatının Belirlenmesi: Bu aşamada öğretim ortamının tasarımının genel formatı belirlenir. Bu format, hedef ve davranışların içeriklerine göre hazırlanır.

Değerlendirme ve Materyal Seçimi: Bu aşamada bu ana kadar yapılan tüm faaliyet ve tasarımlar değerlendirilir. Herhangi bir hata veya eksiklik varsa çözüm yolları aranır. Bu değerlendirmeler sonucunda, öğrencinin özellikleri ve belirlenen hedefler doğrultusunda uygun olan yöntem seçilir. Seçilen yönteme uygun olan metin, resim, ses veya çoklu ortam materyalleri belirlenir. Ayrıca, belirlenen hedeflere ulaşmak için hazır olan materyaller seçilir veya hazırlanacak olan müzik, görsel öğeler veya yazılımlar belirlenir. Daha sonra değerlendirme sonuçlarına göre, uygun olan öğretim materyalinin seçimi yapılır.

Tasarım ve Test Yapma: Bu adımda, uygulamaya başlanmadan veya derse geçilmeden tüm materyaller test edilir ve gerekli olduğu takdirde düzeltmeler yapılır.


Koordinasyon: Koordinasyon adımında tüm tasarım faaliyetleri koordine edilmeye çalışılır. Koordinasyonun temel amacı, yapılacak olan bütün öğretim faaliyetlerinin etkili olarak çalışmasını sağlamaktır.


Uygulama Değerlendirme ve Gözden Geçirme: Bu adım, belirlenen hedefler doğrultusunda bulunan veya üretilen materyallerin, uygulamaya konulduğu adımdır. Seçilen yöntem, medya veya materyallerin, öğrenen hedeflerini ve öğrenen ihtiyaçlarını ne derecede karşıladığının değerlendirilmesi, bu adımda gerçekleştirilir.

Tasarım ve Değerlendirme: Her aşamada tasarımın ve materyallerin değerlendirilmesi gereklidir. Bu bağlamda materyaller veya yöntem ile ilgili olarak tespit edilen eksik ve/veya hataların tekrar tasarımı ve değerlendirilmesi yapılır.

Dönüt Faaliyeti: Olası eksik, hata ya da iyileştirmelerin belirlenmesinden sonra, ilk adıma geri dönülerek tasarım en başından tekrar uygulama konur.

EK-2: Geliştirilen e-Öğrenme Materyalinin Ekran Görüntüsü


E-Learning » Bilgisayar



E-Learning » SIE 308
Normal rolüme dön

Platform Kullanım Kılavuzu

[Platform Kullanım Kılavuzu](#)

E-Posta Grubu

[E-Posta Grubu](#)

Topluluk

[Katılımcılar](#)

Çevrimiçi Kullanıcılar

(Son 5 dakika)

[Hasan ÖZGÜR](#)

[Deniz ÖZGÜR](#)

Etkinlikler

- [Anketler](#)
- [Forumlar](#)
- [Kaynaklar](#)
- [Sınavlar](#)
- [Sözlükler](#)
- [SCORM/AICC](#)
- [Sohbetler](#)


Forumları Ara

Haftalık taslak

- [Bilgisayar II Dersi Ders Planı](#)
- [Haber forumu](#)
- [Ders İçeriklerini Yeterli Buldunuz mu? \(Anket\)](#)
- [Ders İçeriklerini fena değil/yetersiz bulan öğrencilerin dikkatine!](#)
- [Kare Bulmaca](#)
- [Sohbet Odası](#)

15 Şubat - 21 Şubat

BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİM



- [Bilgisayar Destekli Öğretim Ünitesi Hedef ve Davranışlar](#)
- [Bilgisayar Destekli Eğitim - Bilinmeyen Kelimeler](#)
- [Bilgisayar Destekli Eğitim Nedir? Tartışınız...](#)
- [Bilgisayar Destekli Eğitim Ünitesi Destek Materyali](#)
- [Bilgisayar Destekli Eğitim İle İlgili Web Sayfası Linkleri](#)
- [Bilgisayar Destekli Eğitim Ünitesi \(Flash Format\)](#)

Son Haberler

- 17 May, 15:40
Hasan ÖZGÜR
[Tüm Sınavlar Tekrar Açıldı](#)
- 31 Mar, 08:57
Hasan ÖZGÜR
[Bütün Sınavlara Tekrar Girebilirsiniz](#)
- 29 Mar, 10:23
Hasan ÖZGÜR
[Sayfa Görüntüleme Sorunu](#)
- 17 Mar, 16:01
Hasan ÖZGÜR
[Kare Bulmaca](#)
- 8 Mar, 17:11
Hasan ÖZGÜR
[Şifre Değiştirme İzni](#)
[Daha eski konular ...](#)

Yaklaşan Olaylar

Yakın zamanda olay yok

[Takvime git...](#)

Mesajlar

Yeni mesaj yok

AKRAN İŞBİRLİĞİ VE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ*

Emel GÜVEY AKTAY**
Mehmet GÜLTEKİN***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğinin nasıl gerçekleştiğini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından doğal inceleme yaklaşımı (naturalistic inquiry) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Eskişehir ilinde yer alan bir ilkokulun belirlenen birinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler, öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri; 2013-2014 öğretim yılı boyunca sınıf içi gözlemler temel alınarak; alan notları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Gözlem verilerinin çözümlenmesinde tümevarım analizi; görüşme verilerinin çözümlenmesinde ise tündengelem analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin, sınıf içerisinde ve teneffüslerde; yardımlaşma, arkadaşının yanlışını belirtme, birlikte yapma, bakarak yapma, tartışma, paylaşma ve öneride bulunma biçiminde akran işbirliği gerçekleştirdikleri; okuma ve yazma etkinlikleri sırasında ve teneffüslerde de akran işbirliğine dayalı etkileşimler yoluyla ilk okuma yazmaya ilişkin öğrenme deneyimleri yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra akran işbirliğini engelleyen çatışma ve yarışma durumları da gözlemlenmiş ve bu tür durumların daha çok bireysel çalışmalarda ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran işbirliği, ilk okuma yazma öğretimi, sınıf öğretmenliği.

PEER COLLABORATION AND EARLY READING AND WRITING TEACHING

ABSTRACT

The main purpose of this study is to reveal how peer collaboration is formed in the process of early reading and writing teaching. The study was performed with the naturalistic inquiry approach which is one of the qualitative research approaches. The study was conducted with a first grade classroom at a primary school in Eskişehir in 2013-2014 school year. The participants of the study include the students who were the first graders of the school determined for the study, their parents and classroom teachers. In the study, the classroom teacher and parents. The data of the study have been gathered through observation. The observations are supported with the data from the interviews with the teacher, parents and students; fieldnotes and documents. Observation data and semi-structured interview data have been gathered through video recording and tape recording, respectively. The observation data and fieldnotes; and semi-structured interview data

*Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Mehmet Gültekin danışmanlığında Arş. Gör. Emel Güvey Aktay tarafından yapılan "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Akran İşbirliği" başlıklı doktora tezinden oluşturulmuştur.

**Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı,
eguvey@anadolu.edu.tr

***Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı,
mgulteki@anadolu.edu.tr

obtained from the study were analyzed through inductive analysis and deductive analysis, respectively. The documents are considered to be the supportive data for the study. On the basis of the findings of the study, it was found that students experienced peer collaboration activities while learning early reading and writing like helping each other in and out of class, correcting each other's mistakes, doing activities together, making discussions, sharing with peers, and making suggestions to their peers. In addition, it was found that there are some negative characteristics like conflicts and competitions among students which prevents peer collaborations activities.

Key words: *Peer collaboration, early reading and writing teaching, primary education.*

GİRİŞ

Bireylerin toplumsallaşma sürecinde kullandığı en önemli araçlardan biri olan dil, kişiler arası iletişimi sağlamanın yanı sıra bireylerin düşüncelerini ifade etmesine yardımcı bir kaynak durumundadır.

Dil becerilerinin kazandırılması sürecinde ilkökul birinci sınıflarda gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, çocukların ana dilini doğru bir biçimde kullanmalarına, kendilerini ifade etme becerisi kazanmalarına ve sosyal okul ortamında etkili iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır.

İnsan, sosyal bir varlık olması nedeniyle diğer insanlarla etkileşimde bulunarak dile dayalı bir sosyalleşme süreci yaşamaktadır (Santrock, 1996; Akt. Küçükkaragöz, 2003: 95). Dilin kültürel öğeleri aktarmada canlı ve sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde, ilk formal eğitim sayılan ilk okuma yazma öğretiminde de sosyal etkileşimin önemi artmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında, ilk okuma yazma sürecinde Rus psikolog Lev Vygotsky'nin *sosyal yapılandırıcılık* anlayışı ön plana çıkmaktadır. Vygotsky, psikolojik gelişimin kritik bileşenlerden birinin dil olduğunu ve dilin, kültürel gelişim ve düşünceyi, yazma ve sayma gibi semboller aracılığıyla taşıdığını ileri sürmektedir (Schunk, 2009: 244). Vygotsky, çocuğun sosyal çevresindeki kişilerden ve sosyal dünyalarından öğrenmeye başladığını ve tüm kişisel psikolojik süreçlerin insanlar arasında, çoğu zaman da çocuk ve yetişkin arasında paylaşılan sosyal bir süreçle başladığını vurgulamaktadır (Senemoğlu, 2009: 56). Bu süreçte Vygotsky'nin çocuk gelişimi alanına getirdiği en önemli yenilik, *yakınsal gelişim alanı* (zone of proximal development) kavramıdır (Erdener, 2009: 92). Yakınsal gelişim alanı, tek başına problem çözmeye belirlenen mevcut gelişim düzeyi ile bir yetişkinin rehberliğinde ya da daha becerikli akranlarla işbirliği içinde problem çözüme ile belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafedir (Vygotsky, 1978: 86). Vygotsky'nin kuramında yakınsal gelişim alanıyla çocuğun öğrenme kapasitesi belirlenirken, *destek alma (scaffolding)* olarak ifade edilen kavramın da açıklanması önemlidir. Wood, Bruner ve Ross (1976: 90) destek alma kavramını, bir çocuğun ya da öğrenenin bir problemi çözmesini, bir görevi sürdürmesini ya da normalde çok fazla zorlanacağı bir hedefe ulaşmasını sağlayabilme olarak açıklamıştır. Yardım alma sürecindeki performans düzeyi "akran" ya da "yetişkin" bir kişiyle olan etkileşim ya da alınan yardımla gerçekleştirilen davranışları içermektedir (Bodrova ve Leong, 2010: 65).

Yapılan tanımlamalara ve açıklamalara göre yakınsal gelişim alanı içerisinde yapılan desteklerin öğretici olarak akranlar ya da yetişkin bireyler tarafından gerçekleştirilebildiği ortaya çıkmaktadır.

Sosyo-kültürel yapılandırmacılıkta belirli uygulama alanları bulunmaktadır. Bu uygulama alanlarından biri olan *akran işbirliği*, toplu etkinlik kavramını yansıtan bir alandır. Genellikle matematik, fen bilimleri ve dil bilimleri gibi öğrenmede sosyal çevrenin etkisini açığa çıkaran alanlarda kullanılan “akran işbirliği” uygulamasında akranlar, verilen görevler üzerinde işbirliği içerisinde çalışmaktadır (Schunk, 2009: 245).

Akranlar yaş, eğitim durumu, sosyal konum gibi benzer özelliklerin bir araya getirdiği ve karşılıklı iletişim içinde olan gruplardır (Fazlıoğlu, 2012: 235). Akran öğrenmesi (peer learning); hem öğretmenin hem öğrenenin, kendi çabalarının sonucunda ortaya çıkan başarıları ile akranların daha kendine güvenen ve başarabileceklerine inanan bireyler olmalarını sağlamaktadır (Thurston ve diğerleri, 2007: 485). Akran öğrenmesi; akran öğretimi (peer tutoring), işbirlikli öğrenme (cooperative learning) ve akran işbirliği (peer collaboration) olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Damon ve Phelps, 1989: 9).Yapılan sınıflamalarda farklı alt kategoriler yer almasına ve karma öğretim biçimleri oluşmasına karşın, temelde bu üç sınıflandırmadan söz edilmektedir. Bu yaklaşımların ana özelliği “eşitlik (equality)” ve “karşılıklı etkileşim (mutuality)” boyutlarından oluşmaktadır. Berndt (1987), “eşitlik” kavramını, her iki tarafın birbiriyle etkileşimde bulunma düzeyi olarak ifade ederken; “karşılıklı etkileşim” kavramını bu etkileşimin yoğun ve yakın olması durumu olarak tanımlamaktadır (Damon ve Phelps, 1989: 10).

Akran işbirliğinde, akran öğretiminden farklı olarak çocuklar hemen hemen aynı yeterlik düzeyinde öğrenmeye başlarlar. İşbirlikli öğrenmeden farklı olarak da, çocuklar aynı problemin parçaları üzerinde bireysel olarak değil, sürekli olarak birlikte çalışarak zaman geçirirler. Böylece öğrenciler karşılıklı olarak keşfetme, geribildirim ve düşüncelerin sıklıkla paylaşılması gibi zengin yaşantılar kazanırlar. Dolayısıyla akran işbirliği öğrenciler arasında eşitliğin ve karşılıklı etkileşimin yüksek olduğu bir ortam oluşturmaktadır (Damon ve Phelps, 1989: 13).

Akran işbirliği, öğrencilerin öğrenme deneyimleri kazanırken akranlarıyla etkileşim içinde olmasına dayanan, akranlarıyla kurdukları sosyal ilişkilerle sınıf ortamında eğitimin niteliğini artıran ve etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin oluşmasını sağlayan bir akran öğrenmesi türüdür. Bu kapsamda, ilk okuma yazma öğretiminde akran işbirliğinin kullanılması, küçük yaşta çocukların okul ortamındaki sosyalleşmelerini desteklemesi ve ana dilini kullanarak dil becerilerini geliştirmelerini desteklemesi bakımından oldukça önemlidir.

Bu bağlamda yapılan araştırmanın, temellerini sosyo-kültürel yapılandırmacılıktan alan akran işbirliğinin ilk okuma yazma öğretiminde nasıl gerçekleştiğine ilişkin kuramsal bir yapı oluşturacağı ve akran işbirliğiyle gerçekleşen durumların ortaya konmasıyla alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde akran işbirliğinin nasıl gerçekleştiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf ortamında akran işbirliği nasıl gerçekleşmektedir?
- Öğrenciler arasında ne tür akran etkileşimleri oluşmaktadır?
- Öğretmen, akran işbirliğini destekleyici ne tür etkinlikler yapmaktadır?
- Öğrencilerin akran işbirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenin akran işbirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Velilerin akran işbirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma, doğal inceleme (naturalistic inquiry) yaklaşımıyla ele alınan nitel bir çalışmadır. Doğal inceleme, bir araştırma yaklaşımı olup, araştırmanın nasıl yürütüleceğine ilişkin desen ya da modeldir (Guba ve Lincoln, 1982: 233). Willems ve Raush (1969) doğal inceleme desenini, bir fenomenin ve ona ilişkin doğal olarak oluşan bağlamları araştırmak, soruşturmak ve incelemek olarak tanımlamıştır (Stramel, 2010: 9). Doğal inceleme yaklaşımında araştırmacı, uygulamayı tamamen doğal ortamında incelemekte ve uygulamada yer alan bireylerle tümüyle etkileşime girmemektedir. Bunun yanı sıra araştırmacı, görüşme ve ürün analizleri gibi veri toplama yöntem ve tekniklerini kullanabilmektedir (Lindlof ve Taylor, 2002).

Katılımcılar

Doğal inceleme yaklaşımında araştırmacı, daha yoğun ve zengin veri elde edebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerini tercih etmektedir (Lincoln ve Guba, 1985: 41). Buna göre; araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde, araştırmanın yapıldığı okulun genellikle orta sosyo-ekonomik düzeydeki velilerin oluşturduğu bir okul olması, araştırmanın gerçekleştirileceği sınıftaki öğrencilerin 60-66 aylık ve üzeri farklı yaş gruplarından oluşması ve sınıf öğretmeninin mesleki deneyiminin en az 10 yıl ve üzeri olması ölçütlerine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları kod adı ile tanımlanmıştır. Araştırmanın bulguları verilirken, katılımcıların kod adları kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada sınıf içinde gerçekleşen akran işbirliği etkinlikleri gözlemlenmiş ve video çekimleri (V.) ve alan notlarıyla (A.N.) kaydedilmiştir. Video kayıtları için; sınıfın sol ve sağ köşesinde konumlandırılan K1 ve K2 kameraları; anlık görüntüler için bir el kamerası olmak üzere toplam üç kamera kullanılmıştır. Gözlemler için hafta içi her gün 6 saat boyunca video kaydı yapılmıştır. Hem ders süreci hem de teneffüs saatleri K1 ve K2 kameraları ile kayıt altına alınmıştır. El kamerasıyla ders sürecinde ya da teneffüslerde anlık çekimler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, yıl sonunda 15 öğrenci, 12 veli ve öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler (G.) yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde, araştırma süresince yapılan gözlemler doğrultusunda akran işbirliğinin en sık yaşandığı gruptaki öğrencilerin olmasına; velilerin belirlenmesinde ise sıklıkla birbiriyle görüşen ve çocukları için birçok etkinlikte yer alabilen ve iletişim kurabilen veliler olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada destekleyici veriler elde etmek için öğrencilerin

çalışma kâğıtları, ödevleri, çizdikleri resimleri, yazı defterleri ve bunlara ilişkin çeşitli materyallerden yararlanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Doğal inceleme araştırmalarında araştırmacı tümevarımsal veri analizini tercih etmekte ve böylece verinin içinde bulunan çoklu gerçeklikleri tanımlayabilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985: 42). Bu nedenle video kayıtlarının analizinde tümevarım analizi yapılmıştır. Araştırmalarda tümevarım analizi yoluyla veriler analiz edilirken, önceden ne tür önemli boyutlar ortaya çıkacağı öngörülmemektedir (Patton, 2002).

Araştırmada görüşme verileri ise tümdengelim analizi yoluyla analiz edilmiştir. Tümdengelim analizinde ise veriler, varolan çerçeveye göre çözümlenmektedir (Patton, 2002). Görüşme verilerinin analizinde sorulan sorular temel alınarak çözümlene yapılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde NVivo 10 Nitel Veri Analizi Programı kullanılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985), nicel araştırmalardaki iç geçerlik yerine inandırıcılık; dış geçerlik yerine aktarılabirlik (transfer edilebilirlik); iç güvenilirlik yerine tutarlık ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılmasıyla nitel araştırmalarda niteliği artırabilecek stratejilerin bulunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda;

Araştırmanın *inandırıcılığı* kapsamında Creswell (2009: 191-192); uzun süreli etkileşim ve sürekli gözlem, çeşitleme, meslektaş değerlendirmesi, karşıt durum analizi, araştırmacının ön yargılarını açıklaması, katılımcı onayı, zengin ve ayrıntılı betimleme ve dış denetim olmak üzere sekiz yöntem belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, araştırma yaptığı ilkokulun ve yönetiminin kültürünü tanımak amacıyla bir öğretim yılı boyunca okulda yer almış; uzun süreli ve sürekli gözlemler yapmıştır.

Araştırma verileri; video kayıtları, alan notları, görüşme verileri ve dokümanlar yoluyla elde edilmiştir. Öğrencilerin yanı sıra sınıf öğretmeni ve velilerin de araştırma sürecine katılmasıyla çeşitlemenin, katılımcılar boyutunda da gerçekleşmesi sağlanmıştır.

Araştırmacı süreçteki araştırmacı rolü ve yaptığı çalışmaları, bir uzman ile toplantı yaparak aktarmış ve dönütler almıştır. Ayrıca araştırmacı, süreçte edindiği deneyimler doğrultusunda araştırmacı rolünü ve bu rollerde kendi özelliklerine ilişkin etmenleri alan notlarında belirtmiş ve bu doğrultuda araştırmayı sürdürmüştür.

Araştırmacı ayrıca, topladığı verileri ve ortaya çıkan temaları, bir toplantı yaparak sınıf öğretmeni ve velilere sunmuş; ilgili raporların, katılımcıların kendi imzalarıyla teyit edilmesini sağlamıştır.

Araştırmanın *aktarılabirliği* kapsamında Erlandson ve diğerleri (1993), nitel araştırmalarda ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklemenin yer aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, amaçlı örnekleme yoluyla belirlediği katılımcılardan elde ettiği verileri, doğrudan alıntılarla ve görüntülerle okuyucuya yorum katmadan sunmuş ve ayrıntılı betimleme yapmıştır.

Araştırmanın *tutarlılığı* kapsamında, görüşme verilerinin dökümleri bir uzman tarafından dinlenmiş ve araştırmacının benzer sırada ve tutarlıkta katılımcılara görüşme sorularını yönelttiği belirlenmiştir.

Araştırmanın *teyit edilebilirliği* kapsamında da araştırmacı, elde ettiği verileri iki uzmana inceletmiş, gözlem ve görüşme boyutunda uzmanların görüşlerini almıştır.

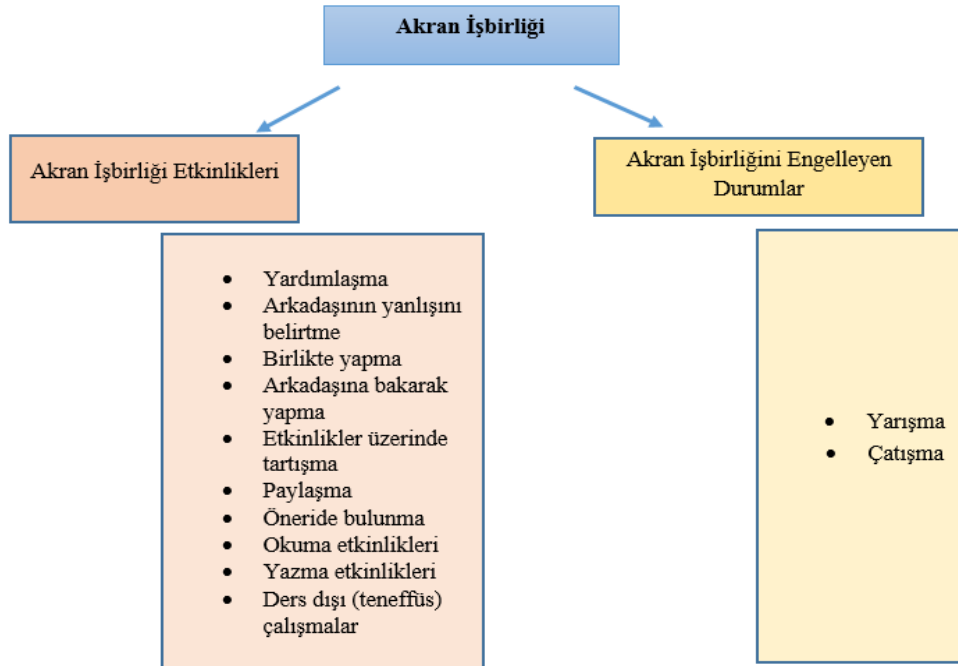
Yapılan araştırmada, tüm kameralardaki video kayıtları düzenli olarak her günün sonunda nitel veri analiz programına yüklenmiştir. Araştırmacı veri analizlerini video kayıtlarını izleyerek süreç içerisinde gerçekleştirmiştir. Yapılan makro analizler sonucunda 115 video görüntüsü analiz kapsamına alınmıştır. Video kayıtları çözümlenirken el kamerasındaki çekimler dikkate alınarak K1 ve K2 kameralarındaki ilgili bölümler yeniden izlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Video kayıtlarının %40'ı iki uzmana gösterilmiş; uzmanlardan videoları izleyerek, belirlenen temalar üzerinden yeniden kodlama yapmaları istenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerde ise öğrenci görüşmelerinin %40'ı; veli görüşmelerinin %50'si farklı iki uzmana verilmiş ve bu verileri temalaştırmaları istenmiştir. Öğretmenle yapılan görüşme verileri ise ayrı bir uzmana verilmiş; uzman görüşü alındıktan sonra araştırmacı ve uzmanlar bir araya gelerek görüş ayrılığı olan temalar konusunda tartışmıştır. Oluşturulan temalarda tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman'ın görüş birliği formülü [$P = (\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ kullanılmıştır.

Öğretmenle yapılan görüşme verilerinin analizinde .95, velilerle yapılan görüşmelerin analizinde .90 ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizinde ise .89 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu oran, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Araştırma verilerinden elde edilen “Akran İşbirliği” temasının iki farklı başlık altında ele alındığı Şekil 1’de gösterilmektedir. Buna göre akran işbirliğinin, “Akran İşbirliği Etkinlikleri” ve “Akran İşbirliğini Engelleyen Durumlar” olmak üzere iki farklı boyutunun olduğu belirlenmiştir.



Şekil 1. Akran İşbirliğine İlişkin Bulgular

Akran İşbirliği Etkinlikleri

Araştırma bulgularına göre akran işbirliğinin “Yardımlaşma” biçiminde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Yardımlaşmada akranların birbirlerine yardım etme ve birbirlerinden yardım alma durumlarına göre iki farklı boyutta gerçekleşmiştir. *Arkadaşı istemeden yardım etme* başlığı altındaki gözlem verileri incelendiğinde, akranların çalışma kâğıtlarını tamamlama, dergideki boşlukları doldurma ve deftere yazı yazma gibi etkinlikler sırasında yardımlaştıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni, yapılan görüşmede akran işbirliğini şöyle tanımlamıştır:

Akran işbirliğini nasıl tanımlıyorum... Aynı yaş grubundaki öğrencilerin ortaklaşa bir iş yapmaları ve onu paylaşmaları, yardımlaşmaları. Akran işbirliği deyince aklıma gelen bu.

(G. 24.06.2014)

Arkadaşı istemeden yardım etme etkinliklerine ilişkin olarak Haluk ve Ali'nin etkileşimi örnek gösterilebilir.

Fotoğraf 1. Arkadaşı İstemeden Yardım Etme Örneği

Fotoğraf 1 incelendiğinde, sınıfta okuma yazma kitabındaki boşlukları doldurma etkinliği yapılmaktadır. Ali, kendi kitabındaki alıştırmaları tamamlamış ve öğretmene göstermede geç kalan arkadaşlarına yardım etmeye çalışmıştır. Bunun üzerine Ali, Haluk'un yanına gitmiş ve etkinliği tamamlama konusunda ona yardım etmiştir. Ali'nin, Haluk'la yaptığı etkileşim şu biçimde gerçekleşmiştir:

Ali : Hı hı, yap. Şimdi şunun aynısını yap. (Eliyle kitaptaki yeri göstererek ve sonra araştırmacıya yönelerek)

Ali : Öğretmenim, ben zorlaşmadan [zorlanmadan] yaptım. (Yeniden Haluk'un yazdıklarına yönelerek)

Ali : Tamam, a yap. Sonra a yap. Tamam, senin ödevin bitti. (Heyecanlanarak) Hadi şimdi öğretmene götür şimdi.

(V. 24.12.2013/11:03-11:45)

Gerçekleşen etkileşimde Haluk, Ali'den yardım istememiş olmasına rağmen Ali'nin yardımını geri çevirmeyerek alıştırmayı birlikte tamamlamaya çalışmıştır.

Araştırmacı, yukarıdaki örnekte olduğu gibi Haluk'un, arkadaşlarından çok fazla yardım istemediğini gözlemlemiştir. Bu durumu, Haluk'un annesi Gülsüm Hanımın görüşleri de desteklemiştir. Yapılan görüşmede, Haluk'un annesi Gülsüm Hanım görüşünü şöyle açıklamıştır:

Haluk kendini çok bilgin gördüğü için hani, arkadaşlarına ben bunu bilmedim demeyi kendine yediremiyor. Öğretmenine der mesela, ama kalkıp da bir Ertan'a ya da Cem'e ya da herhangi bir arkadaşına; ben bu problemi çözemedim, ne yapmamız gerekiyor demeyi kendine yediremiyor. Her şeyi onun bilmesi gerekiyor. Ona gelip sorsunlar. Bilge edası var.

(G. 16.06.2014)

Haluk'un annesi ile yapılan görüşmede, Haluk'un genel olarak ders konusunda arkadaşlarından yardım istemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, sınıf içerisindeki akran işbirliği etkinliklerinde öğrencilerin kişisel özelliklerinin, akran işbirliği sürecindeki

roller üzerinde etkili olduğu ve bu durumun, öğrencilerin akranlarından yardım isteyip istememelerini belirlediği ortaya çıkmıştır.

Haluk, yapılan görüşmede arkadaşlarından yardım istemesi gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

... *Annem, -Haluk, okulda çözemediğin problemler olursa, öğretmenin meşgul olursa yapamadıklarını arkadaşlarından birine sor, dedi.*

(G. 16.06.2014)

Haluk'la yapılan görüşmeye göre, annesi Gülsüm Hanımın, Haluk'u arkadaşlarından ders konusunda yardım isteyerek akran işbirliği yapmaya yönlendirdiği söylenebilir.

Akranların birbirleriyle yardımlaşmaları bağlamında ortaya çıkan etkileşimlerden bir diğeri "*Arkadaşının isteğiyle yardım etme*"dir. Bu tür yardımlaşmaya dayalı akran işbirliğinin daha çok yazma çalışmalarında gerçekleştiği gözlemlenmiş ve genellikle öğrencilerin anlayamadıkları yerleri arkadaşlarına sorması biçiminde gerçekleştiği anlaşılmıştır. Arkadaşının isteğiyle yardım etme etkinliklerine Nehir ve Cansu arasındaki diyalog örnek gösterilebilir. Sınıf öğretmeni dikte çalışmasında öğrencilere, "Ela laleli atlet al." cümlesini yazdırmaktadır. Nehir, dikte edilecek bir sözcüğü yazamadığı için geç kalmış ve Cansu'nun sırasına yönelerek, yardım etmesini istemiştir. Cansu ve Nehir arasında gerçekleşen diyalog şöyledir:

Cansu : at-let

Nehir : Ne?

O sırada sınıf öğretmeni sesi vurgulamak için "at-leeeeet" demiş ve Cansu öğretmenin söylediği sözcüğü yazmaya devam etmiştir.

Nehir : Ben yapamıyorum, aşağıya mı geçeceğiz?

(V. 14.11.2014/03:45-04:08)

Nehir, Cansu'dan yardım aldığını araştırmacıyla yaptığı görüşmede şöyle belirtmiştir:

...

Nehir : Cansu'yla şey Cansu'yla...

Araştırmacı :Sana yardım ediyor muydu ya da sen ona yardım ediyor muydun?...

Nehir :Euu ben istiyordum ondan yardım.

Araştırmacı :Hangi konularda daha çok?...

Araştırmacı :Ne soruyordun mesela Cansu'ya?

Nehir :Ya biz şimdi bir şey yapıyorduk ya ... Şeyleri işaretliyorduk hani (eliyle yuvarlak içine alma hareketi yapmıştır)

Araştırmacı :Heee testleri işaretliyorduk a, b,c diye çarpı koyuyorduk hani?

Nehir :Evet, evet onlarda zorlanıyordum, çok zorlanıyordum. Cansu'ya soruyordum.

Araştırmacı :Ne diyordun Cansu'ya?

Nehir :Cansu, şunu bilemiyordum, dedim.

Araştırmacı :Hımmm Cansu ne dedi sana bu durumda?

Nehir :Cansu bana şey, gösterdi.

(G. 12.06.2014)

Arkadaşının *yanlışını belirtme* biçiminde gerçekleşen akran işbirliğine ilişkin olarak, öğrencilerin akranlarının yanlış yaptığı yerleri vurguladıkları, bu konuda arkadaşlarını uyardıkları gözlemlenmiştir. Bu duruma Harun ve Berke arasındaki etkileşim örnek verilebilir. Harun toplama işlemi alt alta yazma çalışmasını tamamlamış ve arka sırada oturan Berke'nin iki sayı arasında iki kare boşluk bırakılması kuralına uymadığını fark etmiştir. Bu bağlamda Harun'un, Berke'nin yanlışını söylemesi ve düzeltmesine ilişkin diyalog şöyledir:

Harun :İki boşluk vereceksin. (Parmağıyla 2 sayısı yaparak, Berke'nin defterine bakarak)

Berke : (Yeniden yazdı.)

Harun : (Heyecanla ve eliyle ilgili yeri defterde göstererek) yine yanlış yaptın, yine Berke. Sil onu, sil.

Berke : (Yazdıklarını yeniden sildi.)

Harun : Şuraya, bak şuraya. (diyerek eliyle yazılacak yeri belirtmiştir)

(V. 06.01.2014/00:05-00:41)

Harun, birinci sınıfı yarım bırakan ve ikinci kez birinci sınıfa devam eden, okuma ve yazma bilen bir öğrencidir. Sınıfta çok az arkadaşıyla bire bir iletişim kurabilen Harun'un Berke ile olan etkileşimi, akranların birbiriyle daha rahat iletişim kurabildiğini göstermektedir. Bu bağlamda akranlar arasındaki işbirliğinin, aynı zamanda içe dönük öğrencilerin daha fazla sosyalleşmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin etkinlikleri akranlarıyla *birlikte yaparak* gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Birlikte yapmaya ilişkin gözlem verileri incelendiğinde, verilen bir görevi tamamlama sürecinde öğrencilerin, anlayabildiği arkadaşlarının yanına giderek tamamlaması gereken fotokopi, çalışma kâğıdı, yazı defteri çalışması, matematik defteri çalışması ya da kitaptaki boşlukları doldurma etkinliklerini birlikte yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Ahmet ve Cansu'nun boyama etkinliğindeki çalışmaları örnek verilebilir. Okuma yazma kitabında verilen sesin ve o sesle başlayan nesnelere olduğu sayfanın boyanmasına ilişkin çalışmayı Ahmet ve Cansu'nun birlikte yaptığını fark eden araştırmacı, onların sırasına doğru yaklaşmıştır. Araştırmacının yaklaştığını fark eden Ahmet, arkadaşıyla yaptığı çalışmayı araştırmacıya şöyle anlatmıştır:

Ahmet : Önce ikimiz yapıyoruz bunu. Cansu bunu boyuyor, ben bunu boyuyorum. (Eliyle dergideki sayfayı gösteriyor.) Şimdi ben bunu boyuyorum, Cansu da şunu boyayacak.

Araştırmacı :Harika, çok güzel.

*Ahmet : Öyle.
(V. 19.03.2014/01:40-01:50)*

Arkadaşına bakarak yapılan okuma yazma etkinlikleri, akran işbirliğinde gerçekleşen bir başka durumdur. Bu tür akran işbirliğinde, öğrencilerin verilen çalışmaları yaparken ya da yaptıktan sonra, genellikle yanındaki arkadaşına ya da ön ve arka sıralarda oturan arkadaşlarının yaptığı çalışmalara bakarak tamamlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Araştırmada bu tür etkileşimin iki farklı boyutu olduğu belirlenmiştir. Bunlardan ilki, öğrencilerin gerçek anlamda zorluk yaşadığı durumlarda bilgisine en güvendiği arkadaşının ya da kendisine yakın bir sırada oturan arkadaşının çalışmasına bakarak kopya etmeye yönelik etkileşimdir. İkincisi ise akranların, birbirinin okuma ve yazma alanında ne derece ilerlediğini görmek ve kendisiyle karşılaştırmak amacıyla çalışmalarını kontrol etmelerine yönelik etkileşimdir. Bu durumuna ilişkin olarak Didem ve Ertan örnek gösterilebilir. Önceki dersten kalan ve öğretmen gelmeden tamamlanması gereken kitaptaki etkinliği yapmaya çalışan Didem, belli bir süre geçtikten sonra verilen görevi bitirmiştir. Ancak bitirir bitirmez yan sıradaki arkadaşının tamamladığı kitaba bakarak, kendi yaptıklarını kontrol etmiştir (14.11.2013/00:08-00:14). Didem'in, yanında oturan sıra arkadaşı Ertan'a göre düzey olarak eşit durumda olmadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda ele alındığında, arkadaşına bakarak yapma şeklinde gerçekleşen akran işbirliğinin, akranlardan birinin kendi bilgisine güvenmemesi sonucu, kopya ederek yapma şekline dönüştüğü söylenebilir. Ancak böyle bir etkileşimde bile akranlar birbirinden öğrenebilmektedir.

Araştırmada öğrencilerin yaptıkları etkinlikler üzerinde *tartıştıkları*, okuma ve yazma sürecinde ikilemede kaldıkları konuları, arkadaşlarıyla konuşup net olarak öğrenmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Buna örnek olarak Hüseyin ve Ali'nin diyalogu verilebilir.

Fotoğraf 2. Etkinlikler Üzerinde Tartışma Örneği



Fotoğraf 2'deki bağlamda, sınıf öğretmeni belirttiği sözcükleri, öğrencilerden yazmalarını istemiştir. Bu süreçte Ali ve Hüseyin, "İ" harfinin el yazısı biçiminde yazılışı konusunda tartışmışlardır. Her iki öğrenci de masa üzerinde parmaklarıyla "İ" harfinin yazılışını birbirlerine göstermişlerdir. Bu sırada yapılan konuşmalar şöyle gerçekleşmiştir:

Ali : Şöyle bak, şöyleeee şöyleee (Parmağıyla sıranın üzerine çizmektedir.)

Hüseyin :Bak, şöyle, şöyle ve şöyle (Kalemle sıranın üzerinde göstermektedir.)

Ali : O öyle değil.

Hüseyin : Öyleeee.

Ali : Öyle değil bak şöyle. (Yeniden parmağıyla sıranın üzerine harfin yapılışını çizmektedir.)

Hüseyin : Benim dediğim gibi

Ali : Göstersene bir...

(V. 19.11.2013/03:32-03:57)

Ali ve Hüseyin arasında geçen diyalog doğrultusunda, öğrencilerin kimi zaman öğrendikleri bilgilerin doğruluğu konusunda arkadaşlarıyla çelişkiye düştükleri belirlenmiştir. Bu durum, aynı zamanda akranlar arasında bir iddialaşma ortamı yaratmaktadır. Bu bağlamda, akranların etkinlikler üzerinde birlikte çalışırken tartışarak da öğrendikleri ve bu sırada iletişim becerilerini de kullanmaya dayalı bir akran işbirliği gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin *paylaşarak* etkileşimde buldukları ve ilk okuma yazma sürecinin etkili geçebilmesi için gerekli olan ön hazırlıklarda akranların birbirine destek oldukları gözlemlenmiştir. Paylaşma kapsamında öğrenciler genellikle ders kitabı, okuma kitabı ve boya kalemlerini birlikte kullanmaya ilişkin paylaşımlarda bulunmuşlardır. Buna örnek olarak, Murat ile yapılan görüşme örnek verilebilir. Murat, paylaşmaya ilişkin görüşlerini şöyle belirtmiştir:

... *Yine Ahmet ile yan yana oturuyorduk. Matematik dersi yapıyorduk. Mesela Ahmet'in dergisi yoktu. Bir satır ben yapıyordum, bir satır Ahmet yapıyordu...*

(G. 21.06.2014)

Akran işbirliğinde, yapılan çalışmalar konusunda akranların birbirine çeşitli önerilerde buldukları ve belirli konularda fikir verdikleri gözlemlenmiştir. Öneride bulunmaya ilişkin olarak Ali ve Berke arasındaki konuşma örnek olarak verilebilir. Ali verilen etkinliği yaparken Berke, Ali'nin sırasına gelerek şöyle demiştir:

Berke : Ali, bak 17'ye kadar siyah boya. (İki farklı renkte boya kalemi olduğu ve renk çeşidi olmadığı için böyle bir öneri arkadaşına sunmuştur.)

Bunun üzerine Ali de Berke için boya kalemlerini değiştirme amaçlı şöyle demiştir;

Ali : Al, sen de bununla boya. (Elindeki sarı kalemi Berke'ye uzatmıştır)

(V. 25.12.2013/07:57-08:09)

Yukarıdaki konuşmada, Ali ve Berke'nin boya kalemlerini paylaşarak, etkinliği birlikte yaptıkları ve etkinlikteki renklerin karışmaması için boya kalemlerini değiştirerek kullanmaları konusunda öneri getirdikleri gözlemlenmiştir. Bu tür akran işbirliğinde akranların ortaya çıkabilecek problemlere ilişkin çözümler üreterek farklı öneriler sunabilme becerisi gösterdikleri söylenebilir.

İlk okuma yazma sürecinde en önce gelişen beceri olan *okumanın*, akran işbirliği ile ilerlediği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kitaplardaki, tahtadaki ya da duvardaki yazıları okumaya çalıştıkları belirlenmiştir. Okurken yanındaki arkadaşına okutma ve yanındaki arkadaşına okuma gibi davranışlar da gözlemlenmiştir. Bu davranışlar, okumaya yeni başlama hevesi, arkadaşına ne kadar bildiğini gösterme çabası ya da bildiklerini arkadaşına onaylatarak, bu durumu öğrenme sürecinin bir parçası haline getirme çabası olarak değerlendirilebilir. Buna ilişkin olarak beslenme saatinde Fatma ve Ahmet'in sıralarının sağ duvarında asılı duran cümle tablosunu birlikte okumaya çalışmaları Fotoğraf 3'te verilmiştir.

Fotoğraf 3. *Okuma Etkinliği Örneği*



Fotoğraf 3'te, okuma çalışmasına sonradan Arda'nın da katıldığı görülmektedir. Üç arkadaşın arasında geçen konuşmalar şöyledir:

- Ahmet* : Üzüm'ün ü'sü. (eliyle ilgili cümleyi göstererek)
Fatma : (diğer sayfayı çevirmiştir)
Arda : Bir dakikaaa (eliyle önceki sayfaları açmaya çalışmaktadır)
Ahmet : (sesini yükselterek) Hayır! Orada öğrendiklerimiz var.
Fatma : an-ma (okurken Ahmet araya girmiş ve başka sayfayı açmaya çalışmıştır)
Arda : (Ahmet'in gösterdiği sözcüğe bakarak) Elat
Ahmet : Uydurma beeee!
Sonrasında açılan yeni bir sayfayı görmüş ve Arda'ya yeniden yönelerek,
Ahmet : Oku, bak.

Fatma : Bakın burada “tü” var. (eliyle ilgili yeri göstermiştir)

En son sayfayı açtıklarında,

Arda : (Ahmet ve Fatma'ya bakarak) k'yı en son öğreneceğiz galiba.

(V. 10.12.2013/00:03-01:38)

Geçen konuşmada akranların panodaki cümleleri birbirlerine okumalarının, henüz öğrenmedikleri harfleri tanımlarını sağladığı belirlenmiştir. Akranların, bilmedikleri harflerden oluşan sözcükleri okumaya çalışırken, aynı zamanda birbirlerinin tahminleri konusunda yorumda buldukları da ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okuma alanında akran işbirliğinin, kimi zaman yeni bilgilerin öğrenilmesi ortamını oluşturduğu ve akranların kendi sosyal ortamlarında öğrenme deneyimleri kazanmalarını sağladığı söylenebilir.

Araştırmada akran işbirliğinin daha net belirlendiği alan olan yazmada, öğrencilerin sürekli etkileşim içerisinde oldukları gözlemlenmiştir. Bu gözlemler doğrultusunda öğrencilerin genellikle dikte çalışmalarında akranlarıyla iletişim kurdukları gözlemlenmiştir.

Sınıfta dikte çalışmaları ikinci ders saatinde yapılmaktadır. Sınıf öğretmeni dikte çalışmalarına ilişkin görüşünü araştırmacıyla yaptığı kısa diyaloglarda ifade etmiştir. Buna ilişkin olarak araştırmacı alan notunda şöyle belirtmiştir:

Öğretmenimiz ödev kontrolünden sonra her harfin bitiminde 2-3 cümlelik dikte yaptırma kuralını bozmak istemediğini söyledi. Böylece çocukların durumunu kontrol ettiğini belirtti.

(A.N. 07.01.2014)

Yazma etkinliğindeki akran işbirliğine Arda ile Ufuk'un etkileşimi örnek verilebilir. Arda dikte edilecek cümleyi kendi defterine yazmayı tamamlamış ve arka sıradaki arkadaşı Ufuk'a bakmaya başlamıştır. Bakarken Ufuk'un bir yeri yanlış yazdığını fark ederek: "Bunların hepsi küçük 'l' olacak." demiş ve kendi sırasına dönmüştür. Ufuk yazdığı yeri yeniden kontrol etmiştir (11.12.2013/00:46-00:48). Arda, dikte çalışmasında arkadaşını uyarmıştır. Ufuk, Arda'nın uyarısıyla cümle içindeki özel olmayan sözcüklerin küçük harfle başlayacağı bilgisini edinmiş ve yanlış öğrenmelerini düzeltmiştir. Bu bağlamda akranların, yazma çalışmalarında yapılan yanlışları düzeltici bir rol edinerek akran işbirliği yaptıkları söylenebilir.

Araştırmada yapılan gözlemler, akran işbirliğinin ilk okuma yazma öğretiminde yalnızca sınıf ortamında olmadığını, sınıf dışında *teneffüslerde* de devam edebileceğini ortaya koymuştur. Teneffüslerde akran işbirliğinin, öğrencilerin tahtanın başına geçerek bildiği sözcükleri yazmaları ve bu sözcükleri arkadaşlarına okumaları biçiminde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler, öğretmen rolünde ve oyunlaştırarak çeşitli okuma çalışmaları da yapmışlardır.

Buna örnek olarak Öykü, Zübeyde ve Ertan'ın etkileşimi verilebilir. Öykü, Zübeyde ve Ertan Beden Eğitimi dersinin sonunda bir sonraki derse girmeden önce, tahtaya yazı yazmaya başlamışlardır. O sırada öğretmen, masasında bir öğrenciye okuma çalıştırmaktadır. Öykü, tahtaya "atla, al, an" gibi öğrendiği sözcükleri yazmıştır. Hemen yanında Zübeyde, tahtaya "elma" yazmış ve yazdığı yazıyı Ertan'a okutmuştur.

Zübeyde'nin parmağıyla göstererek hecelerine ayırdığı “elma” sözcüğünü Ertan okumuştur (09.12.2013/00:03-00:31). Bu bağlamda, öğrencilerin öğretmen rolü ile akranlarına okuma ya da yazma çalıştırdıkları söylenebilir.

Akran İşbirliğini Engelleyen Durumlar

Araştırmada akran işbirliğinin tam karşıtı olan ve akran işbirliğini engelleyen durumlar da gözlemlenmiştir. Bu durumlar *yarışma* ve *çatışma* başlıkları altında ele alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin birbirleriyle yarışmaları, hem okuma hem de yazma etkinliklerinde gözlemlenmiştir. Bu etkinlikler arasında, ilk okuma yazma kitabını tamamlama, öğrendikleri cümleleri yazı defterlerine yazma, tahtaya yazılanları defterlerine geçme ve okuma panosunda yer alma çabasına yönelik çalışmalar yer almaktadır. Öğrenciler bu etkinlikleri yaparken arkadaşlarıyla kimi zaman yarışa girmişler ve bireysel olarak öğrenmeye çalışmışlardır. Yarışmaya ilişkin bir örnek, Ali ve Murat arasında yaşanmıştır:

Ali : Murat, Murat! Ben de “etki”lerdeyim. (diyerek Murat’a yazı konusunda yetiştiğini, aynı sözcükleri yazmaya başladıklarını vurgulamıştır.)

Murat : Ben de oradayım, hatta senden ilerdeyim.

(V. 19.11.2013/01:07-01:17)

İşbirliğine dayalı öğrenmenin ve akran işbirliğinin tam karşıtı olan yarışma biçimindeki öğrenmede, sınıf içerisinde kimi zaman gürültülü ve *çatışmalı* ortamların oluştuğu gözlemlenmiştir. Yarışma ve çatışmanın iç içe yer aldığı durumlara ilişkin örnekler incelendiğinde, öğrencilerin bireysel başarılarını, arkadaşlarının başarısından daha fazla ön plana çıkardıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin oyun sırasında ya da sosyal olarak kurdukları arkadaşlık ilişkilerinde kavga ettikleri ve ilk okuma yazma öğretiminde yapılan etkinliklerde arkadaşlarıyla tartıştıkları gözlemlenmiştir. Çatışmaya örnek olarak, verilen görevi ya da alıştırmayı en kısa sürede bitiren ya da bitirmeye çalışan öğrencilerin, öğretmen masasının yanında sıra olabilmek için koşturarak sıra kapmaya çalışmaları ve bu sırada hem sözel hem fiziksel çatışma yaşamaları verilebilir. Bu durum, sınıfta gürültü çıkmasına ve öğretmenin öğrencileri sessiz olmaları konusunda sürekli uyarmasına neden olmuştur. Sıraya girmeye çalışan öğrenciler arasında, “önce ben geldim” şeklinde kavgaların başladığı ve çatışmaların yaşandığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda bu durum, öğrencilerin acele etmelerinden dolayı verilen görevi eksik ya da hatalı yapmalarına da yol açmıştır. Çatışma durumu yalnızca okuma ve yazma alanında yaşanmamıştır. Öğrencilerin sosyo kültürel durumları dikkate alındığında, bu durumun oyun arkadaşlığına yansıdığını da söylemek olanaklıdır. Lojmanda büyüyen ve dışarıda oynama olanağı elde eden çocuklar ile apartmanda büyümüş ve yaşça küçük çocukların oyun tercihlerinin farklılaştığı gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmeni bu tür çatışmaları, öğrencilerinin yerini değiştirme ya da kendi aralarında anlaşmalarını isteme biçiminde çözmeye çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmen buna ilişkin görüşünü şöyle belirtmiştir:

Kuralları daha çok hatırlattım. ... İki tane işte yakın arkadaş düşünelim, ... birbirlerini şikayete geldiklerinde; “Siz çok yakın birer arkadaşsınız, arkadaşlar birbirlerini bu kadar şikayet etmezler. Dışarı çıkın, sorununuzu çözmeye çalışın, çözebiliyorsanız ne güzel. Çözmiyorsanız ... birbirinizle

görüşmeyin. Konuşmayın” dedim. ... Çok anlayamayan, etkileşimleri çok kötü olan öğrencileri de mümkün olduğunca birbirlerinden uzak tutmaya çalıştım. ...

(G. 24.06.2014)

Bu bağlamda ilk okuma yazma sürecinde akran işbirliğinin, bireysel öğrenme etkinliklerinde çok fazla gerçekleşmediği; aksine yarışmaya ve çatışmaya dayalı ortamların olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen, sınıf ortamında akran işbirliğini destekleyen etkinlikler yaptırmadığını, bu etkinliklerin gürültüye ve ilgi dağınıklığına neden olduğunu, yapılan görüşmede şöyle belirtmiştir:

...Resimde ben onları çok etkileşimde görüyorum. Ya şimdi neden, bakın; etkileşimi görebilmek için arada öğrencileri serbest bırakmak lazım. ... Yoksa ben bu öğrencileri oturtup, ben anlatıp, hadi yazın edin desem zaten birbirleriyle etkileşime fırsatları olmazdı. Ama bir Görsel Sanatlar dersinde muhakkak ben bir şeyle uğraşırken, onlara biraz daha rahat alanlar verdim. ... etkileşim için öğrencileri biraz rahat alanda bırakmak gerek. Yani tutup da matematik dersinde ki elbette ki bir etkileşim olur ama, yanındaki arkadaşıyla olur. Biz de bazen bunlara çok da müsaade etmiyoruz. Yani çünkü etkileşim arttıkça sınıftaki ses gürültü ilgi dağılma olayı da artıyor. ... (G. 24.06.2014)

Sınıf öğretmeni, öğrenciler rahat bırakıldıklarında ve onlara serbest zamanlar yaratıldığında akran işbirliğinin artacağı görüşünde olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, sınıf öğretmeninin akran işbirliğini ilk okuma yazma öğretiminde desteklemediği söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada akran işbirliğinin yardımlaşma, yanlışları belirtme, birlikte yapma, bakarak yapma, tartışma, paylaşma, öneride bulunma biçiminde gerçekleştiği; akran işbirliğinin sınıf ortamında okuma ve yazma etkinliklerinin yanı sıra teneffüs aralarında devam ettiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca yarışma ve çatışmaya dayalı ve akran işbirliğini engelleyen bireysel etkinlikler de gerçekleşmiştir.

Araştırmada öğrenciler, okuma yazma konusundaki bilgilerini arkadaşlarıyla tartışmışlardır. Tartışmalar, akranların bildikleri konular üzerinde birbirleriyle çelişki yaşadıkları durumlar da gerçekleşmiş ve tartışarak birbirlerinden öğrenmeye dayalı akran işbirliği ortaya çıkmıştır. Araştırmadaki bu sonuç, Saab ve diğerlerinin (2005) çalışmasında, öğrencilerin birbirleriyle akademik anlamda tartışmalar yaparak öğrenme yaşantıları kazandıkları bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada akran işbirliğinin oluşmasını önleyen durumlar arasında, kimi öğrencilerin rekabete girerek birbiriyle yarışmaları yer almaktadır. Bu belirlemeye göre; akranlar yarış olarak algıladıkları etkinliklerde bireysel öğrenmeye ağırlık vermiş ve akran işbirliğine dayalı ortamların oluşmasını engellemişlerdir. Araştırmada akran işbirliğini engelleyen bir diğer etmen çatışma olmuştur. Öğrenciler arasındaki çatışma durumları; sıra

kapma, alıştırmaların nasıl yapılacağını arkadaşına sorma ve oyun etkinliklerinde ortaya çıkmıştır. Çağdaş ve Seçer'in (2002) belirttiği gibi, beş yaşındaki çocuklar diğer çocuklarla iyi ilişkiler kurma isteği duymakta iken; altı ve yedi yaş aralığındaki çocuklar ise paylaşma, sempati ve dostluk gibi davranışların yanı sıra rekabet, kavga ve çatışma gibi durumlar yaşayabilmektedir. Araştırmada ayrıca; sınıf öğretmeninin akranları, yaşanan çatışmaları kendi aralarında çözümlenmeleri gerektiği konusunda uyardığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, Jones-Woodard'ın (2012) araştırmasında, katılımcı öğretmenlerin yaklaşık yarısının, öğrencilerinin çatışma durumlarını nasıl yönetebileceklerini ve kendi problemlerini nasıl çözebileceklerini süreç içerisinde öğrendiklerine yönelik bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmeninin, bazı akranların sınıftaki oturma yerlerini değiştirerek yaşanan çatışma durumlarına çözüm bulmaya çalıştığı görülmüştür. Beyazkürk, Anlık ve Dinçer (2007), yetişkinlerin, çocuklara diğer bireylerle problemler yaşayabilecekleri ve bu problemlere çözümler bulabileceklerini ifade etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca yetişkinlerin, çocuğun arkadaşıyla yaşadığı bir sorunu gözlemlediğinde, gerekli durumlarda olaya müdahale etmelerini ve destekleyici olmalarını önermiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde; araştırmada yetişkin rolündeki sınıf öğretmeninin, yaşanan çatışmalarda kimi zaman duruma müdahale ederek kimi zaman da öğrencileri akranlarıyla birlikte çözüm aramaya yönlendirerek, çatışma durumlarını çözümlenmeye çalıştığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmen, akran işbirliğini destekleyici etkinliklere yer vermemiş; bununla birlikte, öğrencilere serbest zamanlar tanındığı zaman bu durumun gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Maurer'in (2008) araştırmasındaki, okuma yazma görevleri kapsamında öğrencilere sakin ortamlar ve yeterli zaman verildiğinde, akranlarıyla birlikte tartışarak ve keşfederek verilen görevleri tamamladıkları bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak; akran işbirliği, sosyo-kültürel bağlamda akranların birlikte yeni bağlamlar oluşturmalarına ve etkileşim içerisinde kendi sosyal ortamlarını yansıtmalarına dayanan bir işbirliğidir. Akranların birer birey olarak kendi sosyo-kültürel ortamlarını yansıtması, akran işbirliğinin her toplumda farklı bağlamlarda gerçekleştiğini ve toplumu temsil eden bireylerin öğrenme açısından farklı yaşantılar kazanmalarını sağladığını söylemek olanaklıdır.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Sınıf ortamı, okuma ve yazmadaki etkinlik alanlarına göre gruplandırılarak akran işbirliğinin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Ders kitaplarında, akranların etkileşimine yönelik okuma yazma etkinliklerine yer verilmelidir.
- Veliler, akran işbirliğini artırmaya yönelik olarak ev ortamında çalışma alanları oluşturmalı ve çocuklarının akranlarıyla birlikte çalışmalarını teşvik etmelidir.

KAYNAKÇA

- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). "Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık." *Eurasian Journal of Educational Research*, 26,13-26.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). *Zihin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. G. Haktanır (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. Third Edition, California: Sage Publications.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). Sosyal gelişim. R. Arı (Ed.). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi* (s. 1-71). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Damon, W. ve Phelps, E. (1989). "Critical distinctions among three approaches to peer education." *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- Erdener, E. (2009). "Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Fazlıoğlu, Y. (2012). Çocuktan çocuğa yaklaşımı. F. Temel (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar içinde* (ss. 229-258). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Guba, E. ve Lincoln, Y. (1982). "Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry." *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252.
- Jones-Woodard, S. K. (2012). *Conflict resolution in the classroom: Research on teachers' understanding and implementing conflict resolution skills in the early childhood and elementary classroom*. USA: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde* (ss. 76-107). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Lindlof, T. R. ve Taylor, B. C. (2002). *Qualitative communication research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maurer, A. C. (2008). *Peer dialogue at literacy centers in one first-grade classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, Ohio.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Second edition. California: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publications.

Saab, N., Van Joolingen, W. R. ve Van Hout-Wolters, B. (2005). "Communication in collaborative discovery learning." *British Journal of Educational Psychology*, 75, 603–621.

Schunk, D. H. (2009). Yapılandırmacı teori. M. Y. Demir ve M. Şahin (Çev. Ed.). *Öğrenme teorileri* içinde (ss. 234-277). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Stramel, J. K. (2010). *A naturalistic inquiry into the attitudes toward mathematics and mathematics self-efficacy beliefs of middle school students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kansas State University, Manhattan Kansas.

Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K. J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Schmeinck, D., Sidor, W. ve Donnert, K. (2007). "Peer learning in primary school science: theoretical perspectives and implications for classroom practice." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 5(3), 477-496.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J.S. ve Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89-100.

KÖYDE ÖĞRETMEN OLMAK: BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF

Sabri SİDEKLİ*
İbrahim COŞKUN**
Yıldray AYDIN***

ÖZET

Köyde nüfusun az olması nedeniyle köy okullarında farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin bir derslikte toplanarak tek bir öğretmen tarafından eğitim öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesi sürecine birleştirilmiş sınıf denmektedir. Bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflı köy okulunda görev yapan sınıf öğretmenin yaşadığı sorunları ve çözümleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın yöntemi durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir merkez köy ilkokulunda görev yapan bir sınıf öğretmenin deneyim ve yaşantıları üzerine yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde kategoriler oluşturularak betimsel analiz yapılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini sağlıklı yürütmekte problemler yaşadığı bunun temel nedeninin ise lisans programında sadece iki saat teorik olan “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersi almasının yeterli olmadığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının lisans öğrenimi sırasında öğretmenlik uygulaması derslerini bulunduğu şehir merkezinde yapmış olması onları köy öğretmeni olma gerçeğine hazırlamadığını bu nedenle köylere atandıklarında köy ortamına uyum sağlayamadıkları da belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş sınıf, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, sınıf öğretmeni, köy sorunları.

BEING A TEACHER IN A VILLAGE: MULTIGRADE CLASSES

ABSTRACT

Multigrade classes can be defined as different grades of students must be in the same class because of the lack of population in small villages. The aim of this research is clarifying the problems and the solutions of multigrade classes' teachers. For his aim, the method of this research is case study. This research is about a teacher who teaches at a primary school in Adiyaman province in 2011-2012 education term. For data collection in this research, semi structured and open-ended questions are used. According to the teacher's answers, drilling questions are used. Descriptive analysis are done while forming category on derived data.

According to the results of this research, they have difficulty in teaching and educating because they have just two worst subjects as “Teaching in Multigrade Classes” at

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

** Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne, ibrahimcoskun@trakya.edu.tr

*** Öğretmen, Atatürk Ortaokulu, Ula, Muğla, yildirayaydin48@gmail.com

bachelor's programs and it's not enough for them. The multigrade classes' teachers train in a normal school when they are at university and it causes that they can't be ready for teaching at village schools. At the same time they can't adjust living in a village and teaching to different grades students.

Keywords: Multigrade classes, teaching in multigrade class, primary school teacher, village problems.

1. GİRİŞ

Milletlerin hayat icralarının daha kolay ve daha iyi olabilmeleri, günümüze ve geleceğe, bilgi ve bilimin gerçekliğine hitap eden eğitim sistemlerinden geçmelerine bağlıdır. Eğitim sistemleri; yaygın, uzaktan ve örgün eğitim olmak üzere üç farklı şekildedir. Bu sistemler içerisinde en etkili olan tartışmasız örgün eğitimidir. Çünkü kasıtlı öğrenmenin sonucu olarak etkileşim ve değişim en fazla bu sistem içerisinde yaşanmaktadır.

Örgün eğitim sistemi içerisinde, öğrenme amacına yönelik değişik uygulamalar vardır. Bu uygulamalardan birisi de, en zor fakat bir o kadar da avantajlı ve eğlenceli olan birleştirilmiş sınıf uygulamasıdır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması köye yönelik bir öğretim uygulamasıdır. Köyde nüfusun az olması nedeniyle köy okullarında farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin bir derslikte toplanarak tek öğretmen tarafından eğitim öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesi sürecine birleştirilmiş sınıf denmektedir. Birleştirilmiş sınıflar, iki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek, bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışmasıdır. Bu biçimde yapılacak öğretime "Birleştirilmiş sınıflarda öğretim" denir (Binbaşoğlu, 1999). Köklü'ye (2000) göre, bir yerleşim birimi olan köy, varlığını devam ettirdiği de birleştirilmiş sınıflarda öğretim durumu devam edecektir.

Köy; il ve ilçe merkezinden belli bir uzaklıkta bulunan, mahalleden sonraki en küçük yerleşim birimidir. Köy şartları, bazen insanların yaşayışını olumsuz etkilese de şehir merkezlerinin yaşamına göre çeşitli avantajları da vardır. Köyde öğretmen olmak; köy hayatını bilmek ve köyde yaşayabilmektir. Köylünün yaşadığı her türlü soruna tanındık, sorunların çözümüne katkı getirme noktasında istekli ve insanına yardımcı olmaktır. Kendi inandığı değerlerini ve kişiliğini kaybetmeden köylünün duygularına ve yaşamına ortak olabilmektir. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, hem okuluna hem de köylüye karşı sorumludur. Okulu ile köy yaşamını bütünleştirir. Köylünün kalkınmasına ve gelişimine rehberlik eder.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılmasını zorunlu kılan sosyal ve ekonomik nedenler; öğretmen sayısının yetersiz olması, köyden kente göçle köydeki okullardaki öğrenci sayısının azalması ve müstakil sınıf açmanın ekonomik olmaması yüzünden birleştirilmiş sınıf uygulamasına başvurulması, bunun yanında taşınmalı öğretim yapan köy okullarının yeniden açılması gibi sebeplerle bu uygulamaya başvurulmaktadır (Erdem, 2004: 11). Doğan (1995), ise bu nedenlere doğal şartları, ulaşım koşullarını, kaynak yetersizliğini, göçü ve alt yapı yetersizliklerini de eklemektedir.

Birleştirilmiş sınıflı okulların yapı, fonksiyon, programın uygulanışı, idari yapı ve işleyiş biçimlerine ilişkin kendilerine has bazı özellikleri vardır. Bu özellikler, bazı

olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir (Abay, 2006:18). Bu olumsuzluklar sorun olarak birleştirilmiş sınıf uygulamasını güçleştirmektedir.

Şahin (2003) tarafından yapılan araştırmada birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmenlerin mesleki heyecan ve motivasyonları üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda görev almak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Çınar'ın (2004) Malatya'da 240 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada; birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin her sınıf için gerektiği kadar zaman ayıramadığını, okullarda araç gereç eksikliği bulunduğunu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıklarını ve öğretmenlerin mesleki gerileme içine girdiklerini de ifade etmiştir. Erdem, Kamacı ve Aydemir (2005) Denizli'de 62 birleştirilmiş sınıf öğretmeniyle yaptığı araştırmada; öğretmenlerin % 93 düzeyinde sorun yaşadıklarını ve bu sorunların cinsiyete, öğrenci sayısına, mezun olunan okula, göreve, mesleki kıdeme, birlikte görev yapılan öğretmen sayısına, okutulan birleştirilmiş sınıf grubuna, birleştirilmiş sınıfa okuttuğu yıla, ikametgâha göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Sağ ve Sezer (2012) birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada; okul yönetimine yönelik olarak mesleki eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirttikleri maddeler büyüklük sırasına göre "okul yönetim işlerini öğretmenlikle birlikte yürütme (% 37,8), öğrenci devamsızlığını önleme (% 32.5) ve resmi evraklarla ilgili yazışma işlerini yürütme (% 31.1)" şeklinde sıralanmaktadır.

Dursun (2006) tarafından yapılan araştırmada birleştirilmiş sınıflarda; ailelerin eğitime olumsuz bakış açısı, araç gereçlerin ve fiziki koşulların yetersizliği, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi gibi sorunlara ilave olarak, köylerde; sağlık, ulaşım ve iletişim konusunda sorunların yaşanmaya devam ettiğini ve köyün bu koşullarının öğretmen bakımından köyde yaşamı zorlaştırdığını belirtmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sakıncalı yanlarını Köksal (2005: 12) şöyle sıralamaktadır; öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutunun artması, öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerjinin artması, ilköğretim programındaki hedeflerin tümüne ulaşmanın güçleşmesi, sınıf öğretmenliği yapanların tümünün, birleştirilmiş sınıf uygulaması konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmaması ve öğretmenlerin gerektiği kadar rehberlik hizmeti alamamasıdır. Özben'in (1997) çalışmasında elde ettiği sonuçlara göre öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamaları sürecinde karşılaştıkları eğitim-öğretim sorunlarını çözebilmeleri konusunda yetersiz kalmaktadır.

Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, yukarıda belirtilen eğitsel sorunların dışında köy olgusundan kaynaklı sorunlarla da karşılaşmaktadır. Köyün sosyal, kültürel, ekonomik, doğal şartlar, ulaşım ve değerler bakımından farklılıklar göstermesi birleştirilmiş sınıf öğretmenin görev ve yaşayışını zorlaştırmaktadır. Şartların zor olması birleştirilmiş sınıf öğretmenin, eğitim öğretim süreci içerisindeki etkililiğini ve verimliliğini düşürmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öğretim programının hedeflerine ulaşmasını güçleştirmektedir. Köy yaşamından uzak olan sınıf öğretmenleri, ilk defa köye geldikleri zaman başta uyum problemi yaşamaktadırlar. Bu durumu Summak ve arkadaşları (2011) "*İlk atama ile köye gelen öğretmenler uyum sıkıntısı yaşayabilmektedir.*" şeklinde belirtmektedirler. Öğretmen

adaylarının bu ders kapsamında almış oldukları hizmet öncesi eğitim, sınıf öğretmeni adaylarını köyün ve birleştirilmiş sınıfların bu gerçeklerinden uzak bir şekilde yetişmelerine neden olmaktadır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan ve mezun olacak olan sınıf öğretmeni adaylarına birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapmanın getireceği sorumlulukları göstermek için bu araştırmanın amacı birleştirilmiş sınıflı köy okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve çözümleri belirlemektir.

Bu amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Birleştirilmiş sınıflı köy okulunda görev yapan sınıf öğretmenin yaşadığı,

- 1- Eğitsel sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik geliştirilen metot, yöntem ve teknikler,
- 2- İdari sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik yapılanlar,
- 3- Köy olgusundan kaynaklı sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik yapılanlar nelerdir?

1.2.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine, sınıf öğretmeni adaylarına birleştirilmiş sınıf uygulaması sırasında karşılaştıkları ve karşılaşılabilecekleri sorunlar ve bu sorunların çözümleri noktasında ipuçları vermesi bakımından önemlidir. Ayrıca bu çalışma, mesleğe yeni başlayacak olan sınıf öğretmeni adaylarına, mesleki tecrübe ve mesleki gelişim kazandırması bakımından da önem arz etmektedir.

Birleştirilmiş sınıflar ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük bir bölümünün birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Öztürk, 1980; Özrenk, 1992; Kaynakacı, 1993; Özben, 1997; Doğan, 2000). Sınırlı da olsa, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile bağımsız sınıflarda öğretim arasındaki farkları belirlemeye yönelik çalışmalara da yer verilmiştir. Bu çalışma birleştirilmiş sınıf uygulamalarında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik geliştirilen yöntemleri belirtmesi yönüyle de önemlidir.

2.YÖNTEM

Birleştirilmiş sınıflı köy okulunda görev yapan sınıf öğretmenin yaşadığı sorunları ve çözümleri belirlenmesinin araştırıldığı bu araştırma; nitel araştırma modelinin durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışması var olan durumun derinlemesine çalışılmasına olanak sağlar. İnsan ve davranışını içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışmak gerekir. Durum çalışmaları bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içerisinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Merriam'a (1998) göre durum çalışması metodolojisi, ilgilenilen araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi elde etmeyi ve olayı her yönüyle anlamayı amaçlayan bir araştırma dizaynıdır. Bu tür çalışmalarda; araştırmacı veya araştırmacılar veri toplama, analiz etmede ve bu verilerden sonuç çıkarmada birinci derecede kaynak teşkil etmektedir.

2.1. Çalışma Grubu

Birleştirilmiş sınıflı okutan öğretmenlerin yaşadığı sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesini amaçlayan bu araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Adıyaman Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir merkez köy ilkokulunda görev yapan bir sınıf öğretmeni ile yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Araştırmamızda nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, insanların perspektiflerini, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992). Görüşmede yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır. Bu form 5 adet sorudan oluşmaktadır. Sorular belirlenirken araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranmış, köy ortamında bağımsız sınıflı okutan 3 ve birleştirilmiş sınıflı okutan 3 öğretmen olmak üzere toplam 6 sınıf öğretmeniyle ön görüşmeler yapılmıştır. Ardından veri toplama aracının maddeleri belirlenerek son şekli verilmiştir. Öğretmenin sorulara vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda sondaj sorular kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler çeşitli temalar halinde sınıflandırılarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz mevcut durumu tanımlamaya yarayan bir nitel veri analiz tekniğidir. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık ve diğerleri, 2001, Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3. BULGU VE YORUMLAR

Birleştirilmiş sınıflı bir köy ilkokulunda görev yapan sınıf öğretmenin, birleştirilmiş sınıf uygulaması süresince yaşadığı sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik geliştirilen metot, yöntem ve teknikler, sınıf öğretmenin verdiği cevaplar doğrultusunda bürokrasi, okulu fiziki yapısı, köy olgusu, eğitim ve öğretim başlıkları altında ele alınmıştır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sorunsuz bir şekilde başlayabilmesi için, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en etkili ve en yoğun şekilde gerçekleştiği okul ortamının, eğitim ve öğretim ortamı bakımından uygun şartları taşıması gerekmektedir. Eğitim öğretim dönemi başlamadan önce okulların fiziki donanımları ile ilgili olan eksiklikleri tamamlanır. Kurumlarda bulunan tecrübeli idareciler, şartların iyileştirilmesi ile ilgili her türlü önlemi alır. Bu süreçte en çok zorlanan ve yapılacak olan iş ve işlemlerin gerçekleşmesi için bilinmesi gereken, resmi prosedürlere uzak olan, göreve yeni başlayan birleştirilmiş sınıflı köy ilkokulunda görev yapan sınıf öğretmenidir. Görüşmeye katılan birleştirilmiş sınıf öğretmeni de okulun fiziki yapısı ile ilgili sorunlarını; *“okulun duvarlarının belli kısımlarının dökülmüş, boyaların sökülmiş, sobadan çıkan isin her tarafı simsiyah yapmış, her tarafın toz toprak içinde, okulun kapandığı dönemde temizliğinin yapılmamış olduğu”* olarak belirtmiştir. *“Tuvaletlerin kullanılamaz durumda olduğunu, muslukların kırık olduğunu, okulun bahçesini köylülerin çöplüğe çevirdiğini, bahçenin belli bir kısmını*

orman kaplamış olduğunu, belli bir kısmını da köylülerden birkaç kişinin tütünlerini kurutmak için kullandığını” karşılaştığı sorunlar olarak belirtmiştir. Okulun lojmanının kullanılmayacak durumda aynı zamanda köyde kalınabilecek uygun bir evin olmadığını ifade etmiştir.

Sınıf içi araç ve gereçlerin durumuyla ilgili olarak; okulda 3 tane bilgisayar olduğunu, sadece 1 tanesinin çalışmakta olduğunu, tamamının toz toprak içinde, internet bağlantısının kesik, okula ait hiçbir malzemenin güzelce korunup, muhafaza edilmediğini, yazıcının işlevini yerine getirmediğini ifade etmiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik öğretmen, öncelikle bilgisayarların temizliğini yapmıştır. Kullanılabilecek olanı, 2 kilometre uzağında bulunan bir İlköğretim okuluna götürüp, bilgisayar öğretmene bakımını yaptırmıştır. İnternet bağlantısı için İl Telekom Müdürlüğü’ne gitmiştir. Aynı zamanda resmi yazı ile İl Milli Eğitim Müdürlüğüne de internet problemini bildirmiştir. Takipler sonucunda bu sorunlar da çözüme ulaşmıştır.

Öğretmen şu sözleri ile *“Muhtar ile iletişimim çok güçlüydü. Milli eğitimden alınacak yazıları muhtara söylüyordum. Köylülerden birine bu görevi veriyordu. O taraflarda muhtarın sözü dinleniyor.”* karşılaştığı sorunların çözümünde muhtarın da desteğini aldığını göstermiştir. Kullanılmayacak olan malzemeleri tespit edip, tutanakla taşınır mal modülünden düşmüştür. Daha sonra bunu Milli Emlak İl Müdürlüğü’ne resmi yazı ile bildirmiştir. Taşınır mal işlemlerinden sorumlu memurun telefon numarasını almış, bir problem olduğunda arayıp, problemini çözmeye çalışmıştır. Yazıcı problemini kendi imkânlarıyla ve yakın kurumların desteği ile çözmüştür. Yazıcısını kullanılmaz olduğunu, resmi işlemleri yetiştirmede problemi olduğunu yazılı ve sözlü olarak Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirmiştir. Şubat ayında yeni yazıcısını Milli Eğitim Müdürlüğünden almıştır. Köy yeri olduğu için sınıfın hemen toz toprak olduğunu, elektronik olan tüm araç ve gereçleri tozdan korumak ve kullana bilirlilik süresini arttırmak için üzerine örtü atmıştır. İş olduğu zaman, örtüyü alıp tekrar işini yaptıktan sonra örtmüştür. Bu durumun gerekçesini *“Benden sonra gelecek öğretmenler aynı sıkıntıları yaşamassınlar.”* diye ifade etmiştir.

Okulun fiziki şartlarının eğitim ve öğretime hazır hale gelmesi için; ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmeni arkadaşlarının yardımını aldığını, onlarla beraber 4 km yürüyüp okula ulaştığını, köydeki çocukların desteği ile sınıfı yıkadıklarını, idareci odasını da ilerleyen günlerde kendisinin temizlediğini ifade etmiştir. Sınıfın yıkanmasının yeterli olmadığını, bu yüzden muhtarla görüştüğünü, veli toplantısı yapıp velilere sınıfın tadilatının yapılması gerektiğini, boyasının yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Velilerden birini para toplamak için görevlendirdiğini, bir veliyi de tadilat işini ve boya işini yapacak ustayı bulmakla görevlendirdiğini, iki kova boyayı da milli eğitim müdürlüğünden aldığını, hafta sonu boyacının okula geldiğini, kendisinin de ilçeden köye geçtiğini, hafta sonu olmasına rağmen okula gittiğini belirtmiştir. Okulda devlete ait malzemelere kendisinin refakat etmesi gerektiğini, boyacıyla beraber alınması gereken malzemeleri tespit ettiğini, parayı toplayan veliyle beraber ilçeye gittiğini, malzemeleri aldığını, tekrar köye geldiğini, 2 günde boyama ve sıva işlerinin tamamlanarak, sınıfın eğitim ve öğretime hazır hale geldiğini, akşamları da müsait olan velilerin gelip yardımcı olduğunu, tavanın beyaz,

duvarın dipten 1 metreye kadar kahverengi, oradan tavana kadar pembe renge boyandığını ifade etmiştir.

Öğretmen tuvaletlerle ilgili sorunun çözümüne yönelik; ilerleyen günlerde velilerden gelen mali destek ile tuvalete ait eksik olan malzemeleri aldığını, su tesisatı işinden anlayan bir velisinin yardımıyla tuvaletin eksik işlerinin tamamlandığını belirtmiştir. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, okul bahçesiyle ilgili problemin çözümüne yönelik, muhtar ve ihtiyar heyetinin İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile irtibata geçtiğini fakat bir netice alamadığını, bu durum üzerine kendisinin tel ve direk için girişimlerde bulunduğunu, bu girişimler sonucunda tel ve direkleri alıp, köylünün desteği ile okul bahçesini oyun oynanabilir bir hale getirdiğini ifade etmiştir.

Bu durumu şu sözleri ile “*Bir akşamüzeri İl Millî Eğitim donatım bürosuna uğradım. Bir okul müdürü, okulunun bahçesini hayvanlardan koruyamamış, tel ve direk istedi donatım şefinden. Tama, müdürüm vereyim deyince “Şefim aynı sorun benim okulda da var. Köylüler çöplüğe çevirmişler. Ben de direk ve tel istiyorum.” dedim. Tamam, hocam sana da vereyim dedi. Aslında vermezdim ama bugün iyi günüme denk geldiniz diye devam etti. (Babasının cebinden veriyor ya.) Hemen okulun çevresinin ne kadar olduğunu bana bildir. Sabah 8’de burada ol dedi. Hemen ben muhtar aradım. Muhtar bir azasıyla beraber okulun bahçesinin çevresini ölçtü bana bildirdi. O gün il merkezinde kaldım. Sabah 8’de donatım bürosuna ulaştım. Şef geldi. Beraber çıktık. Donatım deposuna gittik. Depodan kamyonu, arşiv dolabını, üçlü set ve öğretmen kürsüsünü yükledik. Okulumda odun kömür de yok deyince odun kömür dağıtım tutanaklarını incelediler. Gerçekten de benim okula odun kömür verilmemiş. Okul kapanmazdan iki ay önce resmi yazı ile okullardan odun, kömür ihtiyacını alıyorlarmış fakat benim okuldaki öğretmen odun ve kömür ihtiyacını resmi yazı ile milli eğitime bildirmemiş. Hemen tutanakları düzenlediler. Donatım şefine teşekkür ettim. Oradan şoförle beraber sanayiye geldik. Teli yüklettik. Direk için başka bir yere gittik. Demir direklerin yüklenmesine yardım ettim. Daha sonra İl merkezindeki Teknik ve Endüstri Meslek lisesine geldik. Oradan sıraları yükledik. Sonra odun ve kömür deposuna geldik. Onları da yükledik akşam saatlerinde köye ulaştık. Yolda giderken muhtar aramıştım. Muhtar köylüleri toplamış. Yağmurlu bir havaydı. 2 saatte malzemeleri indirdiler. Malzemeler gelmişti. Esas iş direklerin dikilmesiydi. Yaklaşık iki ay sonra direkler dikile bildi. Önce köylüler kendi işlerini bitirdiler. Bir de o güne kadar okulun tapusu çıkartılmamış. Bir ay bu süreç sürdü. Velilerin desteği ile kepçe tuttuk. Okulun bahçesindeki faydasız ormanı temizlettik. Daha sonra ormana ait ağaç dallarından odun yaptım. Kışın yakılır diye düşündüm. Bank için İl belediye başkanlığına gittim ama netice alamadım. Orman İşletme Müdürlüğüne gittim. Ağaç fidanı istedim. Karaçam ve sedir fidanı aldım. 83 tane ağaç diktik. Okulun bahçesini oyun oynanabilir hale getirdik.” ifade etmiştir.*

Barınma problemini çözmek için öğretmen; İlk 2 buçuk ay Adıyaman İli Çelikhan ilçe merkezinden gidip gelmiştir. İlçe merkezine köy 12 kilometredir. Bu yolun 4 kilometresini iki buçuk ay boyunca yürüyerek kat etmiştir. Karlar düşmeye başlayınca yol kapanmaya başlamış zorunlu olarak köye geçmiştir. Yaz dönemi boyunca tütün işinden dolayı köyde bulunup da kış döneminde şehir merkezine göç eden köylülerden birinin evine yerleşmiş, ev sahibine kira teklifi etmiş fakat şu ilginç cevabı almıştır: “*Hocam sen bizim*

öğrencilere iyi eğitim ver yeter.” Nisan ayında ev sahipleri köye dönünce velilerden birinin yeni yapılmış olan evine taşınmış ve dönemi o evde kalarak tamamlamıştır.

Lojmana ait sorunu ise; *“Lojmana gelince, en az 10 defa vardır, yatırımdan sorumlu şube müdürünün yanına gittiğim. Her gittiğimde durumu anlattım. Devamlı bana ödenek yok dedi. Teftiş kuruluna gittim. Durumu anlattım. Resmi yazı ile talebini bildir dediler. Bir defa resmi yazı ile talep ettim. Olumsuz cevap geldi. Arkasından bir daha yazdım. Cevap gelmeyince şube müdürünün yanına uğradım. Lojmanın tadilatının yapılabileceğini ifade etti. Bu işlemler eğitim öğretim döneminin sonuna doğru devam etmekteydi. Okul kapanmadan yaptırayım diye çok uğraştım. Ama bir türlü olmadı. İl özel idaresi genel sekreterine gittim. Durumu anlattım. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden onay çıkması halinde ilk olarak benim okul lojmanın tadilatının yapılabileceğini belirtti. Ama yine olmadı tabi. Yazın ben yokken yapıldı lojmanın tadilatı. Muhtar da tam ilgilenememiş. İhale 25 000 TL den çıkmış. Adamın lojmana yaptığı harcama 10.000 TL’yi geçmez. Muslukları takmamışlar. Yapılan iş eksik yapılmış. Yeni dönemde, okula başlamadan önce cebimden 125 TL harcama yaparak eksikleri tamamladım. 2012 Eylül ayının 3. haftası özür grubundan tayinim memleketim Muğla’ya çıktı. Ayrılırken müdürleri tek tek ziyaret ettim. Yatırımdan sorumlu şube müdürüne “Müdürüm hakkınızı helal edin. En çok sizi rahatsız ettim. Benim tayinim çıktı.” Deyince “Ulan, lojmanı bize yaptırtın şimdi gidiyorsun değil mi?” dedi. Ben de “Müdürüm ben rahat edemedim. Benden sonra gelen rahat eder.” dedim.*

Öğretmen var olan sorunu tespit etmiş, sorunun çözümü için ısrarcı olmuş aynı zamanda sorunun çözülmesi için eğitimin paydaşları olan aileleri de sürece dâhil etmiştir. Müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak, hafta sonu tatilini okulun boyanması için ayırmış, sürecin her aşamasında bulunmuş, iş takibini yapmış ve görev bilinciyle hareket etmiştir. Tuvaletlere ait sorunun çözülmesinde de yine eğitimin vazgeçilmez paydaşları olan veli desteğini almıştır. Bahçeye ilgili problemin çözülmesinde de fırsatları yakalayıp değerlendirmiştir. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni her zaman müdür yetkili öğretmen olmasının sağlamış olduğu avantajları iyi kullanmalıdır. Okuluna ait iş ve işlemlerle ilgili olan kurum ve kuruluşlardan yardım isteyebilmelidir. Nitekim araştırmaya konu olan bu öğretmen fidan alımı için Adıyaman Orman İşletme Müdürlüğünü ziyaret etmiş ve problemini çözmüştür. Lojman probleminin çözümüyle ilgili olarak çözümün muhataplarını belirlemiş, çözümün talep edilme yollarını kullanmış ve sonuca ulaşmıştır. Sorunun çözümü için kararlı olmuş, yetki sınırlarını zorlayarak, kurumunun dışında, kurumunun yapması gereken bir iş için başka bir kuruma müracaatta bulunmuştur. Bürokrasi dilini de resmi yazıdan geçtiğini süreç içerisinde öğrenmiştir. Sorunların çözümünde kararlı, azimli ve ısrarcı olmuştur.

Köy ilkokullarında, göreve yeni başlayan birleştirilmiş sınıflı okulların müdür yetkili sınıf öğretmeni, ilk 2-3 ay Milli Eğitim Müdürlüğü ile Kurumu arasında sağlıklı iletişim kuramayabilmektedir. Çünkü resmi yazışma usulleri, birleştirilmiş sınıf öğretmeni tarafından bilinmemektedir. Nitekim görüşmeye katılan öğretmenin, yazışmalarla ilgili yaşadığı sorunlar da bu yargıyı güçlendirmektedir. Öğretmen, göreve başladığı ilk iki ay Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gelen yazılara cevap vermede zorlanmıştır. Okulun ihtiyaçlarını resmi yazı ile ifade etmede de zorlanmıştır. Çözüm olarak öğretmen; görev

yaptığı köyün Malatya il sınırında olması münasebetiyle Malatya, Doğanşehir, Kurucaova İlköğretim Okulu müdür yardımcısı ile tanışmıştır. Resmi yazı ile ilgili usulleri söz konusu okulun müdür yardımcısından öğrenmiştir. Örnek resmi yazılar almıştır. Müdür yardımcısı, görev yaptığı okulun bilgilerine göre bir tane resmi yazı taslağı hazırlamıştır. Bir tane de uygulamalı olarak öğretmene örnek resmi yazı yazdırmıştır. Öğretmen, herhangi bir sorunla karşılaştığında müdür yardımcısı ile iletişime geçebilmek için müdür yardımcısının iletişim bilgilerini almıştır.

Göreve başladığı ilk gün, Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okulun tutanakla muhtardan teslim alınması gerektiği söylenmiş fakat öğretmen o güne kadar hiç tutanak tutmadığını dolayısıyla tutanakta hangi bilgilerin yer aldığını bilmediğini belirtmiştir. Çözüm olarak, telefon numarasını aldığı müdür yardımcısını aramıştır. Uygun bir vakitte müdür yardımcısının yanına gitmiş, tutanak örneği almış, okulu nasıl teslim alması gerektiğini, tutanakta hangi bilgilerin, kimlerin imzasının olacağını, tarih ve imzaların nereye atılacağını öğrenmiştir. Daha sonra öğretmen almış olduğu bilgilerden faydalanarak, okulun devir teslim tutanağını hazırlamış ve muhtara imzalatmıştır.

Öğretmen göreve başladığı ilk günlerde, resmi yazışmalarda ağır yükümlülük teşkil eden Mayıs ayından Eylül ayına kadar birikmiş olan resmi yazıları Milli Eğitim Müdürlüğü genel evrak bürosundan teslim almıştır. Teslim alırken resmi yazılardan sorumlu olduğunu, genel evrak bürosunda görevli personelden öğrenmiştir. Resmi yazılarla ilgili bilgisi olmadığı için Teftiş kuruluna uğraması istenilmiş ve 2. grup denetçilerinin olduğu birime gelmiş, orada bulunan denetçilere, göreve yeni başladığını, resmi yazıların hangisine cevap verilmesi gerektiğini bilmediğini, karşılaşılabilecek sorunların çözümünde başvurabileceği, rehber olarak görebileceği bir kaynak talebinde bulunmuştur. Grupta bulunan bir denetçi, resmi yazıların tamamını tek tek incelemiş ve cevap verilmesi gereken yazıları seçmiş ve öğretmene teslim etmiştir. Öğretmen hala iletişim halinde olduğu denetçi ilköğretim kurumları yönetmeliğinin çıktısını alıp öğretmene teslim etmiştir. Denetçi *“Okulunla ilgili bir sorunla karşılaştığında öncelikle başvurabileceğin kaynaktır.”* sözleriyle öğretmene yol gösterici olmuştur. Öğretmen aynı zamanda okuluna gelen resmi yazıları ve giden resmi yazıları nasıl kayıt altına alacağını bilmediğini belirtmiş, bu durum üzerine denetçi telefon numarasını öğretmene vermiş ve gelen ve giden evrak defterini doldurmaya başlamadan önce kendisini aramasını söylemiştir. Öğretmen, defterleri dolduracağı zaman denetçiyi aramış ve gerekli yardımı almıştır.

MEB, neredeyse tüm iş ve işlemlerini MEBBIS ve e-okul üzerinden yapmaktadır. Öğretmen, MEBBIS üzerindeki modülleri ve e-okul sistemini bilmediği için göreve başladığı günlerde sorunlar yaşamıştır. Öğrenci kayıtlarının yapılması, okul bilgilerinin güncellenmesi, öğrenci eksik bilgilerinin e-okul sistemine işlenmesi, personel işlemleri gibi faaliyetlerin yapılması söz konusudur. Öğretmen bu sorunların çözümünde de yakın okulda bulunan müdür yardımcısı arkadaş ile iletişime geçmiş, ondan gerekli yönlendirmelerle teknolojik donanım bakımından da destek almış ve sorunlarını çözüme ulaştırmıştır.

Öğretmen, hangi dosyaların okulda bulunması gerektiği, dosyaların nasıl tutulacağı, genelgelerin ne şekilde arşivleneceğini, okul ve sınıflarda nelerin bulunması gerektiğini bilmemektedir. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak da yine yakın okuldaki müdür yardımcısından destek almıştır. Müsait bir zamanda, müdür yardımcısı, memuru, hizmetlisi

ve 3 yıl birleştirilmiş sınıf okutan bir öğretmen, öğretmenin görev yaptığı okula gelmiş ve okulda nelerin eksik olduğunun tespitini yapmışlardır. Bu eksikleri nereden temin edebileceği noktasında yönlendirmede bulunmuşlar, dosyalarla ilgili gerekli bilgi vermişler, okul içinde bulunması gereken malzemeleri ifade etmişler. Örneğin İlköğretim kurumları yönetmeliğine göre Türk Büyükleri posterinin okulda bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen, okulla ilgili bir problem olduğunda Milli Eğitim Müdürlüğü'nde hangi birime gitmesi gerektiğini bilmediğini, üst-ast ilişkilerine dikkat etmediğini belirtmiştir. İlerleyen günlerde sorun yaşadıkça, birimleri tek tek öğrendiğini, ast-üst ilişkisi sorunu ile ilgili olarak da bir birim şefinden azar işittiğini ve o zamandan sonra silsileyi her zaman takip ettiğini belirtmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, okuluyla ilgili sorun yaşadığında, iş ve işlemlerin yapılmasında birincil sorumlu olan kişidir. Okuluyla ilgili yapılması gereken bir iş zamanında yapılmadıysa sorumluluk hiçbir gerekçe göstermeksizin birleştirilmiş sınıf öğretmenine aittir. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, iletişim ve girişimcilik becerisine sahip, problem çözebilen biri olmalıdır. Yukarıda bahsedilen sorunların çözümünde öğretmen iletişim kanallarını kullanmış, risk almış ve sonuçta sorunlarını çözmüştür.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenini en çok zorlayan durumlardan birisi de görev yaptığı okulun köyde ya da mezrada olmasıdır. Köyde yaşamının olumlu yanları olduğu kadar olumsuz yanları da bulunmaktadır. Öğretmen en büyük sorunun görev yaptığı köyde yaşayan insanlara karşı önyargılı olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Yeme ve içme kültürünün farklı olması, siyasi düşüncelerin farklı olduğunun bazı kişilerce ifade edilmesi, dini uygulamaların farklı olması, inancının gereği bazı dini uygulamaları yerine getirmesinin gerekli olması gibi konularda sorunlar yaşamıştır.

İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların ana nedeni; birbirlerini yeterince tanımamış olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğretmen önyargılarını kırabilmek için, köylüyle kaynaşmaya başlamış, onların her türlü etkinliğine katılmıştır. Taziye olduğu zaman gitmiş, yakın köylerde cenaze olduğu zaman muhtarla beraber taziyelerine katılmış, köyün düğünlerine katılmıştır. İlerleyen günlerde hemem hemen her evden davet almış, hepsine gitmeye çalışmıştır. Şu sözleriyle köylüye verdiği değeri "*Küçümsemedim kimseyi. Özellikle durumu iyi olmayan aileleri ziyaret ettim. Onların sıkıntılarına ortak oldum.*" şeklinde ifade etmiştir. Okulun bir işi yapılacağı zaman önce muhtara gitmiş daha sonra da azalardan yardım istemiştir. Duyarlı olan azalar olduğu gibi sorumsuzların da olduğunu ama yine de her konuda yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Hemen her sorunun çözümünde velilerin desteğini almıştır. Her ay toplantı düzenleyip, niçin orada olduğunu, amacımın onlara elinden geldiğince faydalı olmak olduğunu her toplantısında anlatmıştır. Köylülerle arasındaki ilişkiyi şu sözleriyle "*Çalışmalarımı görünce onlar katkı getirme noktasında daha da istekli oldular. Köyden biri oldum artık. Komşularına çamaşırlarımı götürüyordum. Makineye atıyorlardı. Daha sonra da ütülüyorlardı. Bir keresinde ben sizin bu hakkınızı nasıl öderim diye sordum. Hocam bu komşuluk hakkı dediler.*" belirtmiştir. Kış mevsiminde rahatsızlandığını, köylülerin hastaneye götürdüğünü, tedavi süresince başından ayrılmadıklarını, tekrar köye getirdiklerini, para teklifinde bulunduğunu fakat almadıklarını, iyileşinceye kadar yemeklerini yaptıklarını belirtmiştir.

Birleştirilmiş sınıflı köy ilkokulunda, birleştirilmiş sınıf öğretmeni eğitim öğretimin dışında yukarıda belirtilen işlerle ister istemez daha çok ilgilenmek zorundadır. Öğretmen tek başına tüm işleri idare etmek zorunda olduğu için bir yerde aksama olduğu zaman sürecin tamamında problemler olur. Her şeye rağmen, başarı eğitim ve öğretim etkinliklerinin etkili ve verimli olmasından geçmektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni okul ve idare ile ilgili sorunların dışında eğitim öğretim faaliyetleri boyunca birçok sorunla karşılaşmaktadır.

Öğretmenin eğitim ile ilgili yaşadığı sorunları; öğrencilerin okul kurallarına uymaması, velilerin çocuklarının iyi eğitim almasına karşı istekli olmaları fakat çocuk eğitimi noktasında yetersiz kalmaları, havalar soğuduğu zaman sobanın yanmaması ve okulun temizlenmemesi, öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmemiş olması, öğrencilerin doğru ve sağlıklı tuvalet alışkanlığı kazanamamış olmaları, öğrencilerin oyun oynarken sürekli kavga etmeleri, taşla sopayla birbirlerine vurmaları, arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmaması şeklinde sıralamıştır. Yukarıda yaşanan sorunlara çözüm olarak öğretmen; okul kuralları ve kuralların önemi üzerine çocuklarla konuşmuştur. Kurallara uymayıp düşen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sınıf ortamında paylaşmıştır. Sürekli olarak kurallara uyulmadığında uyarılarda bulunmuştur. Özellikle giriş ve çıkışlardaki koşma, düşme, birbirini itme gibi sorunlarını sıkı takibe almış ve uyarılar sonucunda çözüme kavuşturmuştur.

Çocuk eğitimi noktasında velileri bilgilendirmek ve bilinçlendirmek için, her ay düzeni olarak veli toplantısı yapmış, öğrencilerle ilgili sorunlara geçmeden toplantı öncesinde velilere yetişkinler ve çocuk eğitimi konularında slaytlar izletmiştir. Velilerin düzeyine uygun olarak yaşanmış hikâyeler sunmuştur. Katılımcı öğretmen, izlettiği slaytların konularını; *Akşamları Ne Yapıyorsunuz?*, *Alkışlar Hayrettin Karaca'ya*, *Mustafa'nın Başarı Hikayesi*, *Eğitim nedir? Eğitimin önemi nedir? Eğitimin dört temel unsuru: Öğrenci-Öğretmen-Aile-Çevre, Eğitimi etkileyen unsurlar nelerdir? (Özellikler / İhtiyaçlar / Beklentiler / Davranışlar / İş birliği) İletişim nedir? İletişimi etkileyen unsurlar nelerdir? (Kendini tanıma = Özellikler / İhtiyaçlar / Beklentiler), Öz saygı, Öz güven, Empati, İletişimin önemi nedir? Aile İçi İletişim, İş, Sosyal yaşam, Eğitim çevresi* şeklinde ifade etmiştir. Toplantılarda bu konuları konuştuktan sonra, düzenli olarak ailelerdeki değişimi görebilmek için, özellikle ailesiyle iletişim sorunu olan çocukların görüşlerini almıştır. Ailesiyle sorunlu olan çocukları belirlemek için onlara "*Kendilerini ve ailelerini anlatan resim*" çizdirtmiştir. Bu resimler ve öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencilerin sahip olduğu sorunları saptayıp, sorunların çözümüne yönelik velilerle görüşmelerde bulunmuştur. Çocukların en temel sorunun, *ailelerden yeterli sevgi görememe* olduğunu saptamıştır. Çocuğa olan sevginin yansıtılmasının gerekli olduğunu, eğitimin duygu işi olduğunu ve sevgiyi gösterme yollarını okuduğu kitaplardan örnekler vererek aktarmaya çalıştığını, bazı ailelerde değişme olduğunu, aynı zamanda hem velilere hem de öğrencilere rehberlik yaptığını belirtmiştir. Sorunun çözümüne yönelik öğretmen "*Önemli olan değişimin olmasıdır.*" sözüyle az da olsa fayda sağlayabilme düşüncesinde olduğunu ifade etmiştir.

Okulun temizlenmesi ve sobanın kış mevsimi ve havaların soğuk olduğu günlerde düzenli olarak yakılması için öğretmen, muhtar ve ihtiyar heyetinin desteğini alarak, bu

işlerden velilerin sorumlu olmasını sağlamıştır. Her hafta bir veli okulun temizliğini yapmıştır. Sırayla her gün bir veli de sobanın yanmasını sağlamıştır.

Öğrencilerin sorumluluk bilincinin gelişmesi için öğretmen her öğrenciye bir görev vermiştir. Her gün her öğrenci derse başlamadan görevini yapmıştır. Tuvalet temizliğinden sorumlu iki öğrenci belirlemiştir. Her sabah derse başlamadan önce verilen görevlerin kontrollerini yapmıştır. Öğrencilere verilen; tuvaletlerin temizliğinin yapılması, pencerelerin önündeki tozun alınması, bilgisayarın tozunun alınması, tuvaletlerin sabunlarının takibinin yapılması, her öğrencinin kendi sıra ve masalarının temizliğini yapması gibi görevler örnek görevler olarak gösterilebilir. Katılımcı öğretmen, aynı zamanda kendisi de masasının tozunu alarak öğrencilere örnek olmuştur. Okul ve ev kurallarının kazandırılmasında velilerin desteğini almıştır. Öğrencilerden istediği bir davranışı, ailelerin de yapmasını sağlamıştır. Okulda ve evde aynı davranışı gören öğrenciler de davranışlarını olumlu anlamda değiştirmişlerdir. Doğru ve sağlıklı tuvalet alışkanlığını kazandırabilmek için, temizliğin öneminden bahsetmiş, doğru tuvalet alışkanlığının belli dönemlerde uygulamasını yaptırmıştır. Bu sorunu yine ailelerle paylaşmış ve ailelerin desteğini yine bu sorunun çözümünde de almıştır. Öğrencilerin takibini yapmış, tuvalet kurallarına uyan öğrencileri ödüllendirmiştir.

Oyun oynarken sürekli kavga etmelerine yönelik, öncelikle çocukların oynamakta olduğu kavga, dövüş, vurma, itme gibi durumları içeren oyunların yerine çocuklara yeni eğitsel oyunlar öğretmiştir. Bu sorunun çözümünü *“Oyun oynamanın güzelliklerinden bahsettim. Oyun oynamanın kardeşlik duygularını geliştirdiğini belirttim. Öğrencilerle beraber oyunlara katıldım. Onlar bundan çok mutlu oluyorlardı. Kavga edenleri uyarıyordum. Oyun oynandıktan sonra, kazananların kaybedenleri alay almaması gerektiğini ifade ettim, kaybedenlerin kazananları tebrik ettiği bir süreç başlattık. Genelde kavgalar oyundan sonra oluyordu. Her defasında onları uyarıyordum. Çocukların kişiliklerinde genelde kavgacılık anlayışı vardı. Sınıfta topluyordum çocukları. Anlatıyordum onlara. Hepsinin bu köyden olduğunu, hepsinin birbirleriyle akraba olduğunu ve kavga etmemeleri gerektiğini ifade ediyordum. Aralarında sevgi olması gerektiğini ifade ediyordum. Bir de ben onları seviyordum. Sevginin olduğu yerde kavga olamazdı.”* sözleriyle belirtmiştir.

Eğitim kendi içinde öğretimi de kapsamaktadır fakat eğitim her yerde yapılabilir, öğretim ise planlı, programlı olarak okullarda yapılır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenin, en çok zorlandığı durumlardan birisi de sınıf içindeki öğretim faaliyetidir. Üst sınıflarda okuma ve yazma bilmeyen öğrencilerin olması, öğretmenin gerçekleştireceği öğretim etkinliklerinin etkililiğini ve verimliliğini düşürmüştür. Çözüm olarak da üçüncü ve ikinci sınıftaki okuma yazma bilmeyen bu öğrencileri, tekrardan birinci sınıfa almıştır. Bu durumun birleştirilmiş sınıf uygulamasının bir avantajı olduğunu, müstakil bir sınıfta bu sorunu çözmenin imkânsız olduğunu belirtmiştir. Akıcı okuma becerisine sahip olamayan öğrencilere yönelik, öğrencilerle ortak okuma yapmış, bazen kendisi okumuş, öğrenciler tekrar etmiş, bazen de bölümleri paylaşarak okuma yaptırmıştır. Düzenli olarak her hafta sonuna bir metin okuma ödevi vermiş, velilerle konuşmuş, *“Çocuklarınız size sesli okuma yapacak, sizler de onları dinleyip yanıtlarını belirteceksiniz.”* isteğinde bulunmuştur. Her sabah derse başlamadan önce ikinci ve üçüncü sınıflara dikte çalıştırması yaptırmıştır. Daha sonra

yazılanları, noktalama işaretlerine uygun olarak, telaffuzlara dikkat ederek, anlaşılır bir şekilde okumalarını sağlamıştır. Akıcı okuyabilen birkaç öğrencinin desteğini almış, tenffüslerde akıcı okuma problemi olan öğrencileri takip etmelerini onlara yardımcı olmalarını sağlamış ve yılsonuna doğru bu sorunu büyük oranda çözmüştür. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmayan, yazdığı kelimeleri eksik yazan öğrencilere yönelik, noktalama işaretlerinin ne olduğunu, cümle içinde ne işe yaradığını, tahtaya örnek metinler yazıp, üzerinden noktalama işaretlerini gösterip, noktalamasız ve noktalı cümleleri okuyup aralarındaki farkı görmelerini sağlamıştır.

Katılımcı öğretmen, öğrencilerin düzgün, doğru ve kurallı cümle kuramadığını, bazı öğrencilerin okuduklarını anlamada zorlandığını, anlasalar bile ifade edemediklerini, kelimelerin telaffuzunu doğru yapamadıklarını sorun olarak görmüştür. Tekerlemeler, okunan kelimelerin tekrarı, sesli okuma kurallarının her defasında hatırlatılması, doğru, düzgün ve kurallı cümlelerle dikte çalışması yapılması, örneklerle doğru cümlelerin nasıl kurulduğunun gösterilmesi, okudukları her cümleden sonra soru sorulması ve cevaplatılması sorunların çözümü için etkili olmuştur. Öğrencilerin önceki yıllara ait olan matematik dersi kazanımlarını kazanamamış olmaları, matematik derslerinde müfredatın yetişmesini engellemiştir. Öğretmen, üçüncü sınıflar için ikinci sınıf, ikinci sınıflar için birinci sınıf matematik konularını tekrar baştan alıp işlemiştir. Bu problemi de çözmek için fedakârlıkta bulunmuştur. Kendi zamanının birçoğunu öğrencileriyle geçirmiş, hafta içi her gün dersten sonra bir sınıfla iki saat ders işlemiş, hafta sonu dahi ders yapmıştır. Bu durumu *“Hiçbir şekilde bir karşılığını almadım. Tek karşılığı öğrencilerimin öğrenmiş olduğunu görmektir.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Birinci sınıf velilerinin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemini bilmediğini bu durumun da okuma ve yazmaya yeni başlayan öğrencilerde kafa karışıklığına neden olduğunu fark etmiş hemen birinci sınıf velilerini okula davet etmiştir. Sorunu onlara izah etmiş, daha sonra ses temelli cümle yöntemini en ince ayrıntısına kadar uygulamalı olarak onlara anlatmıştır. Velilere bu yöntemi anlatmamın avantajını gördüğünü *“Birinci sınıf öğrencilerimin okuma ve yazmaya geçme süreci aileler tarafından desteklenince okuma ve yazmaları daha da kolaylaştı.”* sözleriyle belirtmiştir. Başarısız olan çocukların ailelerini, sık sık ziyaret etmiştir. Genelde bu durumdaki ailelerin geçimsiz olduklarını saptamış, bu problemlerin çözülmesi için velilerin takınması gereken rolleri, evde eşler arasında sevgi, muhabbet olursa, çocuklar bundan mutlu olup ve çocukların okul başarısının artacağını defalarca konuştuğunu belirtmiştir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında ortak okutulan derslerden biri Hayat Bilgisi dersi dir. 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı okutulurken, birinci sınıfların katılımının az olması, kazanımlara ulaşılmasının zorlaşması, okuma ve yazma bilmedikleri için dersin öğrencilere sıkıcı gelmesi gibi sorunların çözümüne yönelik, birinci sınıf öğrencilerine bir gün önceden konunun resimlerini incelemelerini, resimlerde ne anlatıldığını evde anneleriyle konuşmaları gerektiğini söyleyip ödevlendirmiştir. Drama yöntemini ve kuklaları kullanmıştır. İnternet üzerinden görseller gösterip, müzikle derse olan katılımı arttırmıştır. Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri anlamlandırmalarına yönelik olarak, kelimelerin anlamlarına, günlük yaşamdan örnekler vererek çocuklara ulaştırmaya çalışmıştır. Bazen anlamlarına ulaşmalarına rağmen, kelimelerin ne anlama geldiğini

kavrayamayan öğrencilere, kelimelerin görsellerle ifade edilmesini göstermiştir. En kalıcı yöntemin görsellerle kavratmak olduğunu belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmen, derslerin işleniş sırasında materyal eksikliği yaşadığını, bu yüzden dersleri somutlaştıramadığını ifade etmiştir. Çözüm noktasında, yörenin durumunu da dikkate alarak, evlerinde bulunan malzemelerle dersi işlemeye çalışmıştır. Özellikle birinci sınıflarda köyde tütün üretildiği için tütün çubuklarını getirmişler, o çubuklarla “Birlikleri kullanarak sayılar elde eder.” kazanımına ulaşmışlardır. Kesir sayısını kavratırken, evlerinden ekmek, domates, salatalık, portakal ve elma getirmişler, bu yiyecekleri kullanarak dersleri işlemiş ve birçok kazanıma bu sayede ulaşmışlardır.

Bitişik eğik yazı, kurallarına uygun olarak öğrenildiğinde göze güzel görünür. Öğrencilerin hızlı yazı yazabilmesini sağlar. Öğretmen, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı kurallarına uygun olarak kullanamadığını çözüm olarak, eğitim öğretim döneminin başlamasından sonraki ilk 3 ay, ikinci ve üçüncü sınıflara seslerin yazılış şekillerini tekrardan öğretmeye çalışmıştır. Tek tek vermiş olduğu yazı ödevlerini kontrol etmiş, kırmızı kalemle yanlış olanları düzeltmiş, bu çalışmaların sonucunda öğrencilerin tamamının yazısı düzelmese de bitişik eğik yazıyı kurallarına uygun olarak yazanların olduğunu belirtmiştir.

Müstakil sınıflarda, ortalama 20 öğrenci ders görürken, birleştirilmiş sınıflarda en az iki sınıf bir arada olacak şekilde farklı yaş ve seviye gruplarında ortalama 15 öğrenci ders görmektedir. Bu durum da sınıf yönetimini güçleştirmektedir. Öğretmen de bu güçlükten kaynaklanan olumsuzlukları giderebilmek için akran desteğini almış, dersin düzenini bozan öğrencilere uyarılarda bulunmuş, düzeni bozan öğrencileri sınıfın başarılı ve problemsiz öğrencilerin sorumluluğuna vermiş, sorunlu öğrencileri problemsiz olan öğrenci gruplarına dağıtmıştır. Öğretmen güçlüklerden bahsederken üç sınıfın bir arada olmasının olumlu yanlarını “*Öğrencilerin gelişimleri daha rahat fark ediliyordu. İletişim becerileri geliyordu. Bir sonraki yıl öğrenecekleri konulara hazır bulunuş düzeyleri artıyordu. Hele ikinci sınıf öğrencilerimden, yaşça büyük olup fakat ikinci sınıfta olan bir öğrencim vardı. Üçüncü sınıfların öğrenmekte olduğu birçok konuyu onlardan önce kavrayıp, üçüncü sınıfların dersine katılmak istediğini söylüyordu. Birini ve ikinci sınıfları okuma yazma konusunda, üçüncü sınıflara yönlendiriyordum. Teneffüslerde üçüncü sınıf başarılı öğrencilerim, birinci sınıf öğrencilerimle ilgileniyordu. Tabii bu her zaman olmuyordu. Başarılı her üçüncü sınıf öğrencisine 2 öğrenci veriyordum. Bu durum aynı zamanda görev alan öğrencileri mutlu ediyordu. Onların kendi başlarına bir işler başarabileceğine inanmalarını sağlıyordu. Hatta görev vermediğim üçüncü sınıf öğrencileri, bu duruma üzülüyordu. Bir üst sınıftaki öğrencilerin konuları tekrar etmesini sağlıyor. Yaşça büyük olan, zekâsı ve ilgisi olan öğrencilerin bir üst sınıftaki konuları öğrenmesini sağlıyor. A grubu (1, 2 ve 3. sınıf) ya da B grubuyla (4 ve 5. sınıf) yapılan güzel bir etkinlik diğer grupların da ilgisini çekebiliyor ve aynı konuyu onların da öğrenmesini sağlıyor. Öğrenciler arasında yardımlaşma, paylaşma, önemseme, işbirliği gibi anlayışlar ortaya çıkıyor. Özellikle üst sınıftaki öğrencilerin okuma-yazmayı yeni öğrenen öğrencilere yardım etmesi öğrencileri mutlu ediyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında dersler ödevli ve öğretmenli olarak işlenmektedir, görüşmeye katılan öğretmen bu yöntemi denemiş fakat başarılı olamamıştır. Başarılı olamamasını, dersleri ödevli ve öğretmenli işleyebilmek için B grubundaki öğrencilerin % 85 'inin Türkçeyi etkili, doğru ve güzel kullanma becerilerine sahip olması gerektiği, tüm derslerin okuma ve yazma üzerine kurulu olduğu, B grubunda bir öğrenci okuma ve yazmayı bilemediği zaman, ya da okuyup okuduğunu anlayamadığında, okuyor fakat düşündüklerini ifade edip yazıya dökemiyorsa ödevli uygulama sırasında ödevlendirilen konuyu öğrenebilmesinin çok güç olduğu, zihinlerde temel olgular olmadan yeni bilgelerin sağlam ve kalıcı olarak hafızaya alınmasının güç olduğu, okulunda B grubunun %20 sinin okuma ve yazma becerilerine sahip olduğu nedenlerine bağlamıştır. Kendisine ve şartlara uygun olarak geliştirmiş olduğu şu iki yöntemi kullanmıştır: Her dersin süresini, 3 sınıf olduğu için birinci sınıflara ağırlıkta olmak şartıyla üç bölüme ayırmıştır. Örneğin, Türkçe dersinde ilk 20 dakika okuma ve yazma öğretimi yaptığı için birinci sınıflara ayırmış, onar dakika da iki ve üçüncü sınıflara bırakmıştır. Bu şekilde hemen hemen üç sınıf her dersi öğretmenli işlemiştir. Öğretmenin belirttiğine göre, 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşıma geçilmiş olması bunun sonucunda da çalışma kitabında etkinliklerin olması birleştirilmiş sınıf uygulamalarını kolaylaştırmıştır. Yeni programın etkinlik temelli olması, öğretmenin her dersi öğretmenli olarak işlemesini kolaylaştırmıştır. Bu uygulamada başarılı olmak için de mutlaka her ders bir gün öncesinden planlanması gerektiğini belirtmiştir. Planlama yaparken öğretmen kılavuz kitaplarını kullanmıştır. Konuları köy olgusuna, köyün gerçeklerine göre uyarlamıştır. Çocuklara, daha çok günlük yaşamda işine yarayacak bilgiler vermeye çalışmıştır. Örneğin, Türkçe dersinde “Tarladan Sofraya” konusunu bitirdikten sonra köyde tütün üretimi yapıldığı için tütünün nasıl üretildiğini, nasıl kurutulduğunu, nasıl pazarlandığını resimler çizerek ve yazı ile göstermelerini ödev olarak vermiştir. Diğer bir yöntem olarak da öğleden önce son saate bir sınıfı alıp müstakil sınıflar gibi ders işlemiştir. Özellikle bu uygulamayı da birinci ve ikinci sınıflarla daha çok yapmıştır. Birinci dönem boyunca B grubuyla daha çok ilgilendiğini, onların temel becerileri kazanmalarını sağladıktan sonra A grubuna daha çok zaman ayırmaya başladığını belirtmiştir. Ders planını yaparken öğleden önceki son saatleri serbest etkinlikler dersi olarak planlamıştır. Bir sınıfla ders işlerken diğer sınıflar dışarıda oyun oynamış, ara ara onları kontrol etmiş, bu uygulamada da başarılı olmuştur. Öğretmen, üç sınıf bir arada olduğunda bazen bir sınıfın bir kazanımına ulaşabildiğini, bu uygulamada ile bazen bir ders saatinde öğrencilerin 3-4 kazanıma ulaşabildiğini belirtmiştir. Farklı bir uygulama olarak da aynı ders içerisinde, A grubuyla bir konu işlerken hemen onları tahtanın başına çağırıp, konuyu somutlaştırarak, basite indirgeyerek, parça parça anlatarak ve bazen de buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanarak konuyu işlemiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar olarak tahtayı üç bölüme ayırdığını, her sınıfın tahtada kendi yerini görmesinden mutlu olduğunu ifade etmiştir.

Göreve yeni başlayan birleştirilmiş sınıf öğretmeni okuma ve yazma öğretiminde sorunlar yaşar. Katılımcı öğretmen de, okuma yazma öğretimi sürecinde ilk iki ayda sadece 3 ses verebildiğini, öğrencilerin sesleri kurallarına uygun olarak yazamadığını, ilerleyen günlerde bazı öğrencilerin kelimeleri okumaya başladığını fakat söylenen kelimeleri eksik yazdığını belirtmiştir. Çözümle ilgili olarak, ilk başta kaygılandığını, acaba okuma yazma

öğretiminde başarılı olamayacak mıyım diye düşündüğünü, ilerleyen günlerde okuma yazmanın zaman isteyen bir süreç olduğunun farkına vardığını ifade etmiştir. Tekrarlar, ailelerin desteği, denetçilerin yönlendirmeleri, dikte çalışması, doğru yazı yazmaları için daha çok zaman ayırdığını, yazma ödevleri, düzenli takip ve kontroller ve ödüller sayesinde okuma yazma sürecini başarıyla tamamlamıştır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin, birleştirilmiş sınıflarda bulunması, öğretmenin ister istemez daha çok performans göstermesine neden olur. Öğretmenin sınıfında da, öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencisinin olduğu, bu sorunu çözmek için öncelikli olarak fedakârlık değerinin mutlaka bir öğretilerde bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Görev bilinci, bu öğrenciyle özel ilgilenme, zaman ayırma, öğrencisiyle sohbet edebilme, onu anlayabilme, öğrencinin yetenekli olduğu bir alanın keşfedilmesi, bu alandaki başarısının sınıf önünde sergilenmesi gibi etkinlikler çözüme katkı getirmiştir. Öğretmen özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitiminin verimliliğinin ve etkililiğinin o çocukları sevmekte olduğunu *“İşin aslı öğrencileri sevebilmektir. Sevince her iş kolaylaşıyor.”* sözleriyle belirtmiştir.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması sırasında, sınıf yönetimini güçleştiren durumlardan biri de dikkat eksikliği ve hiperaktivite rahatsızlığı olan bir öğrencinin sınıf içerisinde bulunmasıdır. Öğretmen bu rahatsızlığın belirtilerinin gözlemlendiği bir öğrencisinin olduğunu, bu sorunu çözüme kavuşturmak için, öğrenciye ait geçmiş akademik ve özel bilgilerini incelemiştir. Öğrencinin, arkadaşları tarafından her zaman aşağılandığını gözlemlemiş, her durumda yalan söylediğini, köy halkının da çocuğa karşı olumsuz bir tutum takındığını fark etmiştir. Öğrencisiyle bu sorunlar üzerine ara sıra görüşmeler yapmış, bu görüşme ve gözlemleri sonucunda, çocuğun; yalan söyleme davranışı ile ilgili olarak çevresindekilerin onu kandırıldığı, ailesinin onu sevmediği algısına sahip olduğu, şımarıklığından ötürü köy halkının onu dışladığını belirtmiştir. Öğretmen yaptığı incelemenin geçerliliğini arttırmak için görsel sanatlar öğretimi dersinde görmüş olduğu çocuk resimlerinin tahlili uygulamasını öğrencilerine aile resimleri yaptırarak resimler üzerinde gerçekleştirmiştir. Daha sonra öğretmen, bu öğrencinin resmini incelemiş, öğrencinin resminde, ailesini bir evin içine, kendisini de evin çok uzağına ve resmin sağ köşesine yalnız başına çizdiğini görmüştür. Öğretmen bu resimden çocuğun ailesi tarafından dışlandığı ya da çocuğun böyle bir algı içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen, bu durumu öğrencinin babası ile paylaşmış, baba çocuğunu sevdiğini ifade etmesi üzerine, çocuğuna olan sevgisini göstermek için neler yaptığını sormuş aldığı cevap, eline harçlık verdiğini, okul ihtiyaçlarını karşıladığı olmuştur. Yeme içmeden ziyade bir de duygusal ihtiyaçların olduğunu, çocuğuna sevdiğini söz ile söyleyip dokunma ile göstermesi gerektiğini, insanı yaşatan enerjinin sevgiden geldiğini, öğrencisinin zeki bir çocuk olduğunu ilgisiz kaldığı için problem çıkarttığını belirtmiştir. Aile ile işbirliği yaparak, öğrencilerin algısını yıkmak için de fırsatlar yakalayıp, sorunu çözüme ulaştırmaya çalışmıştır. Öğrencisiyle sınıfın düzenini bozmaması noktasında bir anlaşma yapmıştır. Katılımcı öğretmen öğrencisinin rahatsızlandığı gün, öğleden önceki son saat sınıfla beraber ziyaretine gittiğini, öğrencileriyle beraber bir sınıf sözcüsü belirlediğini, o sözcü sınıfın o öğrenciyi çok sevdiğini, okula gelmeyince merak ettiğini ve en kısa zamanda aralarında görmek istediklerini söylediğini, bu durumdan öğrencisinin çok mutlu olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen bu ziyaret, diğer konuşma ve görüşmeler sonucunda söz konusu çocuğun problemlerinde azalma olduğunu gözlediğini belirtmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, sınıfın oturma düzenini belirleme de kararsızlık yaşayabilir. Çünkü birden fazla sınıfın bir arada olması, sınıf içinde tahtanın tek olması, bazı sınıfların alanın dar olması bu durumda etkilidir. Katılımcı öğretmen de oturma düzenini belirlemede zorlanmış, sınıfında bir bilgisayar ve bir tahta olduğunu ve projeksiyonu etkili kullanmadığını belirtmiştir. Oturma düzenine karar verebilmek için öncelikle klasik düzeni tercih etmiş, daha sonra U düzenine geçmiş, öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağıldığını görünce, küme oturma düzenine geçmiş ve bu oturma düzeninin birleştirilmiş sınıflar için en uygun olduğunu bizzat yaşayarak anladığını ifade etmiştir. Projeksiyon aletini etkili kullanmadığı zamanlarda, her sınıfı bilgisayarın başına çağırıp, konuyla ilgili etkinliği görmelerini sağlamıştır. Projeksiyonla ilgili olarak en ilginç olan durumu öğretmen *“Projeksiyon aleti 2008 yılında alınmış okula, ben gelinceye kadar ambalajından bile çıkartılmamış.”* sözüyle ifade etmiştir.

Ayrıca katılımcı öğretmen birleştirilmiş sınıf ders programını hazırlamada, birleştirilmiş sınıf yıllık ders planını hazırlamada zorlandığını fakat internet üzerinden hazırlanmış olanlara ulaştığını, kendi okuluna göre uyarladığını belirtmiştir.

Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, öğretim programlarının dışında yörenin değerlerini dikkate alarak, öğrencilerin öncelikle kendi kültürlerini tanımalarını sağlamalıdır. Birleştirilmiş sınıf öğretimi köy ve mezrada olan bir uygulama olduğu için köyün ya da mezranın gerçeklerinden, uzak olmamalıdır. Köyün değerleri ile bütünleşmiş bir biçimde olmalıdır. Katılımcı öğretmen de görev yaptığı köydeki değerlerin neler olduğunu gözlemlemiş, veli ziyaretleri sırasında değerler konusunda konuşmuş, serbest etkinlikler dersini bu değerlerin aktarımı için kullanmıştır. Öğrencileriyle beraber hasta ziyaretlerinde bulunmuş, 24 Ekim 2011 Van depreminde mağdur olan çocuklar için para toplamışlar, yaşlıları ziyaret etmişler ve Alevi Kültürüne ait olan Semah oyunu öğrenmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında, teknolojiden faydalanmak birleştirilmiş sınıf uygulamasının güçlüklerini aza indirmektedir. Görüşmeye katılan birleştirilmiş sınıf öğretmeni de, birleştirilmiş sınıf uygulamasında başarılı olabilmenin bir nedeni olarak da teknolojiyi etkili kullanma olarak görmektedir. A ve B grubu ile ders yapıldığı için hiç olmazsa bir sınıfın derslerinin internet temelli eğitim programları sayesinde işlenebileceğini, Morpa Kampus'e üye olduğunu, 3. sınıfların tüm konularına buradan ulaştığını, 3. sınıf konularını yetiştirebilmek için okulun son iki ayı 3. Sınıfların derslerinin tamamını buradan işlediğini belirtmiştir. Bu programların, çocuklar için daha eğlenceli olduğunu, zamandan tasarruf sağladığını, aynı zamanda ilk okuma yazma öğretiminde de Talim Terbiye Kurulunun onayladığı bir eğitim dergisinin hazırlamış olduğu programları kullandığını belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmen, birleştirilmiş sınıf uygulamaları süresince yaşanan sorunların çözümüne yönelik; öncelikle sınıf öğretmenlerinin duyarlı olmaları gerektiğini, bu duyarlılık sonucu olarak da var olan sorunu tanımlayıp, analiz edip çözüme yönelik neler yapabileceğini, çözüm sürecinde tıkanmamak için birden fazla planlarının olması gerektiğini, her şeyden önce, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin şikâyet eden değil çözüm

üreten karakterde bireyler olması gerektiğini belirtmiştir. “*Biz köy öğretmenleri, gittiğimiz yere değer katmalıyız, yenilik yapmalıyız. Okul ve çevresine fayda sağlamalıyız.*” sözleriyle, problemlerin çözümüne olan istekliliğini ve problemlerin çözümünün gerekliliğini ifade etmiştir. Öğretmene göre, problemlerin çözülmesi insanlığın faydasına olan bir işittir.

4.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, birleştirilmiş sınıf uygulamasının beraberinde getirmiş olduğu sorunlarla baş edebilmek zorundadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması bir sistemdir. Bu sistem okul, aile, öğrenci, öğretmen, eğitim, öğretim, ulaşım, doğal şartlar, barınma, köy ve bürokrasi olgularından oluşmaktadır. Bu olguların sonucu olarak ortaya çıkan sorunlardan en çok, birleştirilmiş sınıf uygulamasını devam ettiren, yöneten birleştirilmiş sınıf öğretmeni etkilenmektedir. Sorundan en çok etkilenmesine rağmen yine en büyük sorun çözücü de birleştirilmiş sınıf öğretmenidir. Okulun tüm işlerinin organize edilmesinden, denetim ve takip işlerinden birinci derecede sorumlu kişidir.

Araştırmanın katılımcısı olan öğretmen de bir yıllık süre içinde yukarıda değinilen olgularla ilgili olarak sorunlar yaşamıştır. En büyük problemi ise fiziksel şartların düzeltilmesi/düzenlenmesi, yazışmalar/bürokratik işler ve eğitim/öğretim kategorilerinde yaşamıştır. Bürokrasi ile ilgili olarak resmi yazışma kurallarını bilmemesi, tutanak, defter ve dosyaların nasıl tutulup ne şekilde tasarruf edileceği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması, eğitim ve öğretim faaliyetlerine ayırması gereken zamanı ve performansı yarı yarıya düşürmüştür. Öğretmen, okulun fiziki durumu, tuvaletler, okul bahçesi ile ilgili sorunlar yaşamıştır (Kyne, 2004). Bu sorunların çözümüne muhtarı, ihtiyar heyetini, velileri ve köydeki diğer vatandaşları dâhil etmiş ve sonuca ulaşmıştır. Öğretmen köyde tek başınadır. Bu olumsuz durumu muhtar, ihtiyar heyeti, veli ve diğer vatandaşlarla iletişimini güçlü tutarak kendisini lider konumuna getirip olumlu hale çevirmiştir. Ulaşım ve barınma problemi yaşayan öğretmen, yine velilerinin desteği ile bu problemini de çözmüştür. Öğretmen, sahip olduğu performansın neredeyse %60’ını idari, okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi, köy olgusu ve ulaşım konularında yaşadığı sorunların çözümüne harcamıştır. Köy insanına uzak kalmamıştır. Köyden kimi görürse görsün, selamlaşmış, iletişime geçmiştir. İş olana yardımcı olmuştur. Köylünün duygularına ortak olmaya çalışmıştır. Ötekileştirmeden, dışlamadan, tepeden inmececi bir tarz benimsemeyen kendi benliğini koruyarak köylünün değerlerine saygı duymuş, her olumsuz durumu sabır ve hoşgörü ile karşılamıştır.

Ayrıca katılımcı öğretmen eğitim ve öğretim olgularında karşılaşmış olduğu sorunların kaynağını araştırmıştır. Sorunların ana nedenine ulaşmış ve çözüm için yapılabilecek olanların tespitini iyi yapmış ve alternatif çözümler belirlemiştir. Çözümüne ulaşmak için kendisine ve başkasına zarar vermeyen her türlü yolu denemiş, yeniliğe ve gelişime açık olmuştur. Eleştirileri dikkate almıştır. Çözüm noktasında, eğitimin vazgeçilmez unsuru olan velileri sürece dâhil etmiş, yapacağı hemen hemen her işte muhtar, ihtiyar heyeti ve velilerinin görüşünü almış, ortak alınan kararlar çözüm olarak sürece konulmuştur. Problemlerin çözüm sürecinde özellikle eğitim ve öğretim olgularında

yalnız kalsa da katılımcı öğretmen, insan gücüyle yapılacak işlerde köylülerin desteğini almıştır.

Öğretim etkinlikleri sırasında yaşadığı sorunları çözebilmek için bilmekte olduğu mevcut yöntemleri uygulamış, başarılı olamayınca şartlara ve kendine göre yeni yöntemler belirleyip denemelerde bulunmuştur. Bu yöntemlerin başarıya ulaşabilmesi için gerekli olan ölçütleri iyi tespit etmiş ve en iyi şekilde sürecin içine dâhil etmiştir. Ödevli ve öğretmenli ders işleme yönteminin yerine her dersi öğretmenli işleme anlayışında başarıyı, her gün her derse mutlaka planlı olarak gitmeye bağlamıştır. Öğleden önceki son ders saatini bir sınıfa ayırıp ders işleme, kazanımlara ulaşması açısından etkili olmuştur. Bu uygulamada da hazırlıklı olma ve materyal kullanma ölçütünü dikkate almıştır. Sonuç olarak birleştirilmiş sınıflarda öğretim bağımsız sınıflardaki öğretimden daha karmaşık ve daha zordur. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen eğitim öğretime, etkinlikleri uygularken bağımsız sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha çok çaba ve zaman sarf etmesi gerekir (Küleççi 2013).

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında, başarılı olabilmek için okulun tüm imkânları kullanılmalıdır. Öğretmen, okulunda bulunan bilgisayarı, interneti ve projeksiyon aletini eğitim ve öğretim süreci içinde kullanmaya çalışmıştır. Görseller ve müzikle dersi zenginleştirmeye çalışmıştır. Elektronik ortamda bulunan eğitim programlarını öğretim etkinliklerini gerçekleştirilmede kullanmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde yapılan etkinliklerin tamamını bilgisayar ortamında öğrencilerine sunmuştur. Şarkı ve videoları kullanmıştır. Bir eğitim portalına üye olmuş, 3. sınıfların derslerinin birçoğunu bu eğitim portalı üzerinden işlemiştir. İmkânları dâhilinde teknolojiye yararlanmış ve teknolojinin birleştirilmiş sınıf uygulamasını kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Katılımcı birleştirilmiş sınıf öğretmeni, yakın çevresi ile olan ilişkilerini geliştirmiş ve avantajlarından yararlanmıştır. Karşılaştığı sorunlarda, okuluna yakın okullarda bulunan idarecilerin görüşünü almış, yönlendirmeleri ve eleştirileri dikkate alıp çözüme ulaşmıştır.

Öğretmenin; girişimci olması, iletişim becerisini etkili kullanması, çözüm odaklı düşünebilmesi, ayırım yapmaması, her türlü eleştiriye açık olması, insana değer vermesi, gittiği yere değer katma düşüncesinde olması, liderlik vasfı, azimli ve kararlı olması, iyi niyetli ve fedakâr olması, mütevazî kişiliği, görev bilincine sahip olması, en önemlisi işini severek yapması eğitim öğretim sürecinde karşılaştığı problemleri çözmesini sağlamıştır.

4.2.Öneriler

Araştırmamanın yukarıdaki sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- İlk atama ile birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan bir ilkokula atanan sınıf öğretmenlerine idare işlerinde rehber olması için Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından en yakın okulun idarecileri rehber olarak görevlendirilmelidir.
- Göreve yeni başlayan birleştirilmiş sınıf öğretmeni görev yapacağı okula gitmeden önce teftiş kurulu üyeleri ile tanıştırılmalı, öğretmene gidecekleri köy ve okulun eğitim öğretim durumu ile ilgili ön bilgi verilmelidir.

- Sınıf öğretmeni adayları, idari iş ve işlemleri öğrenmesi ve aynı zamanda yönetim sisteminin işleyişini yerinde görebilmesi için staj yaptıkları okulda sınıf içi öğretim faaliyetleri yanında idari görevlerle ilgili uygulama yapmalıdır.
- Sınıf öğretmeni adayları, öğretmenlik uygulaması dersi gereği staj uygulamasını şehir merkezindeki bağımsız öğretim yapan sınıfların yanında birleştirilmiş sınıflı köy okullarında da yapmalıdır.
- Hizmet öncesi eğitimde, sınıf öğretmeni adaylarına verilen “Etkili İletişim” dersi içeriğine “Köy İnsanı İletişim” adlı bir bölüm eklenmelidir.
- Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, köyde yaşayan vatandaşlarla iletişim halinde olmalı ve yeni iletişim yolları bulmalıdır.
- Birleştirilmiş sınıf uygulaması ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok okul, aile, eğitim ve öğretim olguları üzerine yoğunlaşmıştır. Köy ve okul etkileşimiyle ilgili araştırma yapılması önerilir.
- Yapılan araştırmalarda, birleştirilmiş sınıf uygulaması sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde ailelerin desteğinin alınması gerektiği vurgulanmış fakat ailelerin sürece nasıl dâhil edilebileceği ile ilgili bilgi verilmemiştir. Ailelerin sürece nasıl dâhil edilmesi gerektiği ile ilgili araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, araç gereç eksikliğini giderebilmek için öncelikle Milli Eğitim Müdürlüklerinin imkânlarını kullanmalı, daha sonra velilerin desteğini almalı bu da olmazsa hayırsever vatandaşlara ulaşmalı, gerektiğinde yerel ve ulusal çaptaki sivil toplum kuruluşlarından aynı ve nakdi yardım başvurularında bulunmalıdır.
- Birleştirilmiş sınıf öğretmeni karşılaştığı sorunların çözümünde gerektiğinde diğer kamu kurum ve kuruluşların desteğine başvurabilmelidir.
- Birleştirilmiş sınıf öğretmeni sorunların çözümünde lider konumunun farkında olmalı, eğitimin bir diğer önemli paydaşı olan velinin desteğini mutlaka almalıdır.
- Birleştirilmiş sınıf öğretmeni girişimcilik, etkili iletişim ve problem çözme becerilerine sahip olmalıdır.
- Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, sınıf içi teknolojik ürünleri derslerin işleniş sırasında doğru, etkili ve verimli olarak kullanabilmelidir.
- Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde başarılı olması için veli ziyaretlerini bir eğitim öğretim döneminde en az 3 defa yapmalıdır.
- Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, değişime ve yeniliğe açık olmalı ve yakın çevresinde görev yapan tecrübeli öğretmenlerden yardım alabilmelidir.
- Eğitim öğretim faaliyetlerini görev yaptığı köyün gerçeklerine uzak kalmadan düzenleyebilmelidir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Aybay, S. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Sorunlar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çınar, D. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(7), 31-45.
- Doğan, A.R. (1995). Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda karşılaşılan güçlükler. *İlköğretim Sorunları Sempozyumu*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 1995, Bolu.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 33-57.
- Erdem, A. R. (2004). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gelebek, M. S., Summak, M. S. ve Summak, A. E. G. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar Ve Öğretmenlerin Bakış Açısından Olası Çözüm Önerileri (Kilis İli Örneği) *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(3), 1221 -1238.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kyne, C. M. (2004). Teaching and Learning in Multigrade Classrooms: What Teachers Say. *The Irish Journal of Education / Iris Eireannach an Oideachais*, Vol. 35 (2004), pp. 5-19
- Özben, K. (1997). *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sağ, R. ve Sezer, R.(2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2), 491-503.
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SANAT EĞİTİMİNDE ALGI, GÖRSEL ALGI VE YANILSAMA: VICTOR VASARELY’NİN ÇALIŞMALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Aylin BEYOĞLU*

ÖZET

Algı, araştırmacıların farklı teoriler ve farklı yaklaşımlarla açıklama getirmeye çalıştıkları birey üzerindeki oluşumunu irdeledikleri, uyarıların yorumlanması ile ilgili geniş kapsamlı bir süreçtir. Bu kapsamda bireyin Sanat Eğitiminde sanatçıların yapıtları gibi görselliğe dayanan yapıtları yorumlayabilmesi için önce yapıtı algılaması gerekmektedir. Yapıtların algılanması ve yorumlanabilmesinde algı gibi görsel algıda önem taşımaktadır.

İzleyicide algı, görsel algı ve yanılsamalar yaratan yapıtların oluşumunu sağlayan Op Art Akımının en temel özelliği, gerçekte var olmayan bir hareket, titreşim geometrik formların genellikle çizgi ve zıt renklerin kompozisyonuyla yorumlanmış olmasıdır. Araştırmada, Op Art Akımı, oluşum süreci ve yapıtları; algı, görsel algı ve yanılsama kavramları Çağdaş Sanat anlayışı içerisinde ayrı ayrı incelenmiştir. Bu araştırmayla; Op Art Akımı ile en önemli temsilcilerinden biri olan Victor Vasarely’nin yapıtlarının incelenmesi ve bu yapıtların öğrencilerin Sanat Eğitiminde önem taşıyan algı, görsel algı ve yanılsamanın izleyici üzerinde nasıl yaratıldığı, Op Art yapıtlarda algı ve görsel algının nasıl bilinçli algı yanılsamalarına dönüştürüldüğü göstermek amaçlanmıştır. Algı, görsel algı, yanılsama ve Op Art Akımının incelenmesinin ardından bu kavramlar Op Art temsilcisi Victor Vasarely’nin yapıtları ile birleştirilmiştir. Sonuç olarak “Sanat Eğitiminde Algı, Görsel Algı ve Yanılsama: Victor Vasarely’nin çalışmaları üzerine bir inceleme” başlıklı araştırma ile elde edilen verilerin, Sanat Eğitiminde kısaca “bakmak” ve “görmek” arasındaki fark olarak tanımlanan görsel algının kazanılması ve bireyin görmeyi öğrenmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, op art, algılama, kinetik art

PERCEPTION, VISUAL PERCEPTION AND ILLUSION IN ART EDUCATION: AN EXAMINATION IN THE WORKS OF VICTORIA VASARELY

ABSTRACT

Perception is a wide-ranging process that researchers try to explain with different theories and different approaches, examine the formation on an individual and also related with interpreting stimulus within this framework, individual needs to perceive the work of art to interpret the work which faces to visuality as the works of artists in Art Education. Not only perception but also visual perception plays on important role in perceiving and interpreting the works.

* Arş. Gör. Dr. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı
aylingurbuz22@hotmail.com

The basic feature of Op Art which provides the formation of works creating perception, visual perception and illusions on viewers is interpreting with an unreal movement and generally with a composition geometric shapes that have lines and contrast colours, in the research, the works and the formation process and also perceptions, visual perception and illusion are examined separately in Modern Art Consideration. With this research; it is aimed to examine the Works of Victoria Vasarely who is the most important procurator of Op Art Furthermore, it is meant to how these works create perception, visual perception and illusion on viewers in the Art education of students and how perception and visual perception in Op Art turns into conscious perception illusions. On the back of examining perception, visual perception, illusions and Op Art; these concepts are combined with the works of Op Art procurator, Victoria Vasarely. As a result the data that gathered with the research- Perception, Visual Perception and Illusion in Art Education: An Examination in the Works of Victoria Vasarely—is considered to contribute in person’ s sight since there is a difference between “to see” and “to sight” in Art education.

Keywords: Art, op art, perception, kinetic art

GİRİŞ

Bir düşüncenin oluşabilmesi için öncelikle bilişsel bir süreç yaşanması gerekmektedir. Bilişsel sürecin ilk adımı algılama ile başlamaktadır. Algı, gelen bilgileri işleyerek belirli bir yapı ve organizasyona sokma işlemidir. Duyular yoluyla gelen uyarıcıların getirdiği bilgi ve veriler çeşitli biçimlerde işlenip depolanır, ancak bu işlemler olurken özetleme, sınıflama ve indirgeme gibi zihinsel süreçler söz konusudur (San, 2010, ss. 44-45).

Görme ve algılama görsel algının temelini oluşturmaktadır. Bireyin seçme yaparak, görme işlemini gerçekleştirmeye başlaması anından itibaren görsel algı süreci başlamıştır. Bir yapıtın algılanmasında görme en önemli duydur. Bireyin yapıtı görmesi ve gördüğü yapıtın bilincine varması, yapıtın birey tarafından algılanmasında ön koşuldur. Birey; nesnelere, şekilleri, biçimleri, renkleri algımlarken öncelikle bir bütün halinde görsel olarak algılamaktadır.

19. yüzyıl sonundan günümüze kadar olan dönemde, sanatta büyük değişimler meydana gelmiş ve birçok sanat anlayışları ortaya çıkmıştır. Bu değişim sürecinde ortaya çıkan sanat anlayışlarından biri de Op Art’tır. İki boyutlu bir yüzeyde üç boyut etkisi yapan ve bu yolla algıda yanılgılar yaratan yanılsama, Op Art Akımının temelini oluşturan en önemli kavramlardan biridir. Op Art, bilimsel çalışmalar ışığında farklı disiplinlerin de konusu olmuş ve sahip olduğu etki daha da yaygınlaşmıştır. Op Art Akımının en önemli temsilcilerinden biri olan Victor Vasarely, 1906 Macaristan doğumlu bir Fransız sanatçıdır. Sanatçı meslek yaşamının başlarında, 1940’ların sonlarına doğru ulaşacağı saf geometrik soyutlamalardan önce, pek çok denemeler yapmıştır. Vasarely yapıtlarında; uzamı, biçimleri, rengi ve renksizliği, izleyici ile sanat arasındaki ilişkiyi ve düz bir yüzeydeki hareketi araştırmıştır. Vasarely, biçimlerin yan yana dizilmesi yoluyla elde ettiği derinlik ve yanılsama, renk paletini ve resmedilen biçimleri sınırlayarak izleyicide algı ve görsel algıya dayalı bir yanılsama yaratmıştır.

Araştırmada; Sanat Eğitimi, algı, görsel algı, yanılsama, Op Art ve Victor Vasarely ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu araştırma betimsel tarama modeli bir araştırmadır. Yerli ve Yabancı yazılmış kitaplar, dergiler, web sayfaları, kataloglar, broşürler, yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Araştırma; Sanat Eğitimi, algı, görsel algı, yanılsama, Op Art Akımı ve bu akımın temsilcilerinden Victor Vasarely ile sınırlandırılmıştır.

İNCELEME

1. SANAT EĞİTİMİNDE ALGI, GÖRSEL ALGI VE YANILSAMA

Sanat, bireyin farklı teknik ve yöntemler kullanarak duygu yoğunluğuyla kendisini ifade etme olanağı elde ettiği çok özel bir alandır. Bu özel alanı kapsayan Sanat Eğitimi, bireye eğitim süreci içerisinde her türlü yöntem ve tekniği uygulama olanağını sağlayarak, bireyin kendisine uygun gördüğü teknik ve yöntemi seçmesinde, sanatın önemini kavramasında, zevk alma düzeyinin artmasında, bireyin gelişimi ve ilerlemesinde çok yönlü bir işlevi olduğu için önem taşımaktadır. Sanat Eğitimi; “bireyin, bedensel, duygusal, algısal ve zihinsel gelişimi için, sanat aracılığıyla gerçekleştirdiği eğitim çabasıdır. Ayrıca; yaşam ve evreni aynı biçimde kavrayarak, yansıma, yaratma ve bir dünya kurma sürecidir” (Timuçin, 2000).

Sanat Eğitimi kavramı, kapsamsal ve genel anlamda, sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Yukarıdaki yaygın ve tümel anlamında kullanıldığı özellikle belirtilmedikçe, Sanat Eğitimi, daha çok “Plâstik Sanatlar alanında verilen eğitim” biçiminde anlaşılmaktadır. Her iki durumda da Sanat Eğitimi, yetişkin eğitiminden çok, yetişmekte olanların genel eğitim süreci içinde ele alınmaktadır (San, 2010, s. 17). Sanat Eğitimi ile amaçlanan, bireye sanat yoluyla görme, işitme v. b. duyuları öğretmek, yeteneklerini destekleyerek, bakmak ve görmek arasındaki farkı anlayabilmelerini sağlamak ve yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmaktır.

1.1. Algı ve Algılama Kavramları

“Algı; çevredeki uyaran görüntülerinin organizasyonu ve yorumlanması süreci olup, duysal verilerin bütünsel bir örüntü halinde bir araya getirilmesi ile belirmektedir” (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1995, s. 192). Algı; göz, kulak, deri, burun, dil gibi beş duyu organıyla alınan uyarıcıların nesnel gerçeklik ve öznel yaşantı boyutlarında etkileşerek, organizmayı harekete geçiren anlamlı uyaranlar haline dönüştürülme sürecidir. Bir uyarının anlamlandırılabilmesi için önce bilinmesi gerekmektedir. Eğer bir şey, onunla ilgili bilgiye sahip değilse uyarıcıya anlam verilmesi imkânsızdır (Turan, 2006). Bireyin uyarıcıyı anlamlandırması sonucunda algılama söz konusu olmaktadır.

Gombrich algılamanın tanımını, “ayrımların, ilişkilerin, düzenlemelerin ve anlamların saptanması” olarak yapmaktadır (Gombrich, 1992, s. 251). Bilimsel bir süreç olarak algılama; “göze, kulağa ve diğer alıcılara gelen uyarıcılara anlam verilmesi ve yorumlanmasıdır” (Kağıtçıbaşı ve Özgediz, 1983, s. 27). Algılamada iki olgu dikkati çekmektedir. Beyne iletilen uyarımlar, gruplar halinde örgütlenmekte ve aynı zamanda bir anlam kazanmaktadır. Yalın bir uyarımı, pek ender hallerde ayrıca duymak mümkün olmaktadır. Yepyeni bir nesne ile karşılaşılmca, daha önce görülen bir şey ile açıklama ve

anlamlandırma eğilimi duyulmaktadır (Arıkök, 2001, s. 4). Algılamayla ilgilenen psikologların öğrendikleri ilk şey, algının bir örgütlenme olduğudur. Birey; gelen duyuları derler, toparlar, organize ederek bir anlam vermektedir. Algı, kendini oluşturan duyuşal girdilerin toplamından daha fazla bir anlam ifade etmektedir (Cüceloğlu, 1993).

1. 1. 2. Görsel Algı

Göz, ışığı bukecek ya da kırarak şekilde tasarlanmış bir lense sahiptir. Lens görsel imajı retina üzerine düşürmektedir. Gözde bulunan istemsiz kaslar farklı uzaklıklardaki objelerin imajını retina üzerine düşürecek şekilde şeklini değiştirmektedir. Bu süreç görsel uyum olarak adlandırılmaktadır (Bukatko ve Daehler, 2004, s. 202). Göz kanalıyla beyne iletilen görüntülerden, retina üzerine düşenlerin tümünün algılandığını söyleyemeyiz. Beyin, gözün kendine ilettiklerini, dikkati ve ilgisi doğrultusunda algılamaktadır (Sağol, 1998, s. 65). Duyu organları ile beynimize ulaşan bilgilerin önemli bir bölümü görme organımız ile gerçekleşmektedir.

Görsel algı, “görsel uyarıcıları fark etme ve bunların ayırımını yapabilme ve daha önceki tecrübelerle bağlantı kurmak suretiyle bu uyarıcıları deşifre edebilme yeteneğidir” (Frostig, 1968, s. 5). Görsel algı, imge ve imgelemi etkilediği için önemli bir yer teşkil etmektedir. Görsel algılamada, birey görme duyusu ile aldığı bilgiyi anlamak için, görsel uyarıcıları anlamlı bir şekilde ayırt etmekte, yorumlamakta, sınıflandırılmakta ve genellemektedir. Görsel algı gelişimi ergenlik dönemi bitimine kadar devam etmektedir. Görsel algı gelişimi, bireyin bilişsel gelişimiyle birlikte sosyal, duyuşal alanlarının gelişmesinde de büyük öneme sahiptir. Görsel algılama problemi olan birey, görsel algıya dayalı alanların yanı sıra diğer alanlarda da problem yaşamaktadır. Sanat Eğitimiyle doğru algılayabilen birey algıladıklarını aktarabilme becerisi kazanmaktadır.

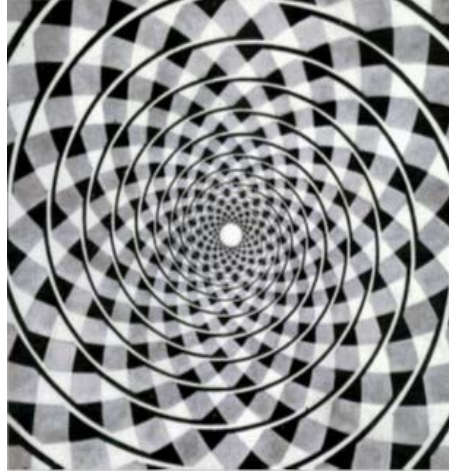
Görsel algı, bir duyuşal ayırimsama yani figür, fon ve ayrıntıların ayırılması ve bir nesnenin görsel özelliklerini kavrama ile ilintili olmaktadır. Bir sanat yapıtı pek çok sanat elemanından meydana gelmektedir. Ancak bir bütün olarak algılanmaktadır (Ayaydın, Vural, Tuna ve Yılmaz, 2009, s. 150). Bireyin sanat yapıtını bir bütün olarak algılayabilmesi ve görsel algılamanın gerçekleşebilmesi için, bireyin psikolojik olarak bakmaya ama asıl görmeye hazır olması gerekmektedir. Burada bireyin, neyi gördüğü, neyi görmeye gerek duyduğu, görsel algılamanın gerçekleşmesi sürecinde önem taşımaktadır. Bireyin, neyi nasıl göreceği ve nasıl algılayacağı, gördüklerinden hangilerini algılayıp hangilerini algılayamayacağı, duyuşal olarak algıladıklarına ne tür anlamlar yükleyeceği, aslında onun bilgi birikimi ve yaşam deneyimleri ile ilgilidir (İnceoğlu, 2000, ss. 83- 84). Algılama, önce gördüklerimiz arasında yapılan iradi bir seçim, daha sonra bu süreci izleyen ve doğrudan bilinç içeriğinin yönlendirdiği bilinç içeriği ile iç içedir. Bu yüzden, resimle temsil etmenin kökeninde bireyi aşan yönlendir/il/me olgusu bulunmaktadır (Ergüven, 2002, s. 88).

Arnheim, duyuşal algılamanın hatırlatma, düşünme ve öğrenme gibi zihinsel işlemleri de içerdiğini vurgulayarak aklın ve duyguların bütünlüğünü ortaya koymuştur. Buna göre görsel düşünme ve görsel algılama, hayal etme ve çizme sürecini açıklamaktadır (İnceoğlu, Gürer ve Çil, 1995, s. 32). Aynı şekilde bireyin erken yaşlarda algılama ve

görme yetilerinin gelişmesi; düşünme, hayal etme, seçme, farkına varma ve yoğunlaşma v. b. gibi birçok sürecin olumlu geçmesi açısından önem taşımaktadır.

1. 3. Yanılsama

Resim sanatına özgü bir terim olan yanılsama, “resimsel yapıtta yer alan betilerin gerçek dünyadaki nesne ve gerçeklikler olarak tanınabilmesi” anlamına gelmektedir. Betiler, gerçekliklere gönderme yapan sanatsal öğelerdir; onların gönderme yaptıkları gerçeklikler olarak kavramak ancak yanılsamanın varlığı halinde olanaklıdır. Dolayısıyla, yanılsama, “gerçekliğin sanat yapıtında yeniden üretilmesi” demektir ve çoğunlukla üç boyutlu olan gerçek varlıkların iki boyutlu bir yüzey üzerinde betimlenebilmesini sağlamaktadır (Sözen ve Tanyeli, 2003).



Resim 1. *Fraser Sarmalı*¹

Resim 1’de görüldüğü gibi, psikolojik bir tepkinin yardımıyla, bir zincirin ilk halkasını algıladığımızda zincirin bütünü algıladığımızı varsayabiliriz. E. H. Gombrich bu yanılsamayı "vesaire-ilkesi" olarak adlandırmaktadır.

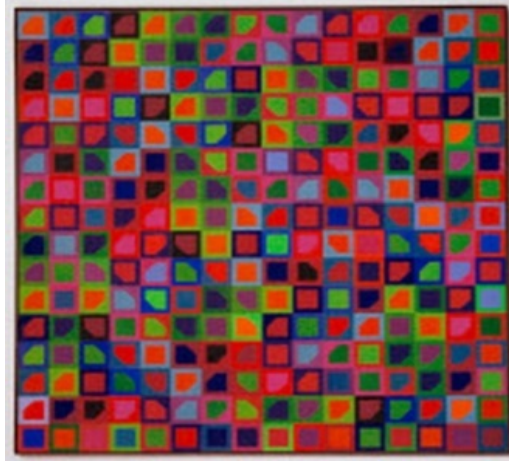
“Gerçekte bu bir sarmal olmayıp, odak noktaları aynı bir dizi daireden oluşma bir bütündür. Bunları ancak bir kursun kalemle izlediğimizde, karşımızda sonsuza uzanan bir sarmal bulunmadığına inanabiliriz. Elimize bir kursun kalem aldığımızda, buradaki görsel yanılsamanın çözümlemesini de yapabiliriz. Burada odak noktasına yönelik çok sayıda hareketin varlığı söz konusudur; geri planda yer alan ve birbirini kesen çizgiler tarafından şaşırtıldığımızdan vesaire-ilkesine sığınıp, kendi içinde sarmal biçimde dolanmış çok sayıda çizginin sonunda bir sarmal oluşturması gerektirdiği çıkarımına varırız.” (Gombrich, 1992, s. 214-215).

¹ E. H. Gombrich. (1992). *Sanat ve Yanılsama*. İstanbul: Remzi, s. 214.

2. VİCTOR VASARELY VE SANATI

Op Art Akımının en önemli temsilcilerinden biri olan Vasarely, Macaristan'da doğmuş, 1906-1997 yılları arasında yaşamış bir Fransız sanatçıdır. Sanatçı Bauhaus geleneği doğrultusunda sanat eğitimi görmüştür. 1930'da Paris'e yerleşmiştir. Öteki akımlardan olduğu kadar yakın çevresindeki biçimlerden ve nesnelere de etkilenen Vasarely yapıtlarında; uzamı, biçimleri rengi ve renksizliği, izleyici ile sanat arasındaki ilişkiyi ve düz bir yüzeydeki hareketi araştırmıştır. Vasarely, biçimleri yan yana dizerek derinlik ve uzam yanılsaması, renk paletini ve resmedilen biçimleri sınırlayarak dizi sanatını yaratmıştır.

Vasarely'ye göre; "kare, dikdörtgen, daire, üçgen gibi geometrik biçimler resmin temel elemanlarını oluşturmuştur. Bu kareler, dikdörtgenler ya da üçgenlerle, kuruluşlarındaki matematik düzen ve ışığın da etkisiyle gözde ışıklı bir uzay etkisi yaratmak istemiştir. Dikkatle ve sürekli bakıldığında, bu biçimler ileri geri çıkarak sanki kıpırdarlar gibi hissettirmiştir. Fonun sınırsız bütünlüğü ile sanatçı, geometrik biçimlerin optik etkilerini kuvvetlendirmeyi amaçlamıştır. Renklerin, sistematik olarak ışıklılık değerlerinin değiştirilmesi, görsel yanılsama etkisini daha da arttırmıştır. Gestalt teorisinden büyük ölçüde faydalanan bu kuruluş ve etkileme sisteminde, resim yüzeyi, yani fon ile onun üzerindeki şekiller ayrı idrakler olarak düşünülmüştür. Kesin çizgilerle sınırlanmış olan kareler, dikdörtgenler, üçgenler siyah-beyaz ya da renkli olarak, kesin bir şekilde sınırlanmayan fon önünde bünyeleşerek, tek, hep birlikte ve gruplar halinde değer kazanırlar." (Eti, 1971, s. 116).



Resim 2. Victor VASARELY, "Metsh", 1964, Guaj, 40x40 cm, Londra, Özel Koleksiyon²

Resim 2'deki Victor Vasarely'in yapıtında geometrik kare formlar oldukça fazladır. İç içe geçmiş olan bu karelerin her birinde, iç bölümlerde yer alan karelerin köşeleri farklı yönlerde kesilmiştir. Sanatçı yapıtında, koyu ve açık bölümleri, yine karelerin iç

²N. Lynton. (1993). *Modern Sanatın Öyküsü*. (Çev. C. Çapan). İstanbul: Remzi, s. 302.

bölgelerinde yapılan tonlamalarla oluşturmuş ve geometrik formlara ritmik biçim vermiştir. Sanatçı, geometrik kare formlar içerisindeki diğer geometrik formlarla; sağa, sola ve yukarı, aşağı, koyu ve açık dengelerin etkileriyle, bir dalgalanma yaratmıştır. Bu dalgalanmanın etkisiyle, görsel algılamayla birlikte oluşan yanılısamalar yapıtta ön plana çıkmıştır. Yapıttaki geometrik biçimsel ilişkiler ve zıt renklerin etkisiyle sanatçı görsel yanılısamları elde etmiştir.

2.1. Op Art Akımının Tanımı ve Oluşumu

Op Art; “kişilerin optik duyumlarını geometrik bir biçimde yansıtmaya çalışan; şiddetli zıtlıklardan, özellikle siyah-beyaz zıtlığından ve geometrik desenlerden yararlanan, 1960’larda ortaya çıkmış Çağdaş Sanat Akımı” olarak tanımlanmıştır (Germaner, 1996, s. 26). Op Art terimi ilk kez 1964’te, Times dergisinde yayımlanan bir makalede, yeni bir sanat üslubunu tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Makalede şu şekilde ifade edilmiştir: “Göz aldatmalarıyla uğraşan ve adeta bunlarla oynayan yeni bir optik sanat akımı doğuyor. Bir optometri uzmanının kâbusu olabilecek tüm bileşenleri kullanan görsel araştırmacıların yapıtları gerçekten cezbedici, göz yanıltıcı ve göz yakıcı.” Op Art sanatçıları izleyicinin algılama süreçleriyle oynayan süreçler yaratmışlardır. Hareket eden, perspektif değiştiren ve ikinci bir görüntü daha yaratan yapıtlarla izleyici karşı karşıya getirilmiştir (Gombrich, 1992, s. 524).

1960’lı yıllarda, dünyanın içinde bulunduğu durumu duygusal biçimlerde anlatmaya çalışan savaş sonrası sanatçıların aksine, bu akımlara bir tepki olarak Avrupa’da çıkan Op Art, izleyiciyi görsel açıdan anlık etkiler yaratarak tesiri altına almak amacını taşımıştır. Akımda etkileycilik temel amaçtır ve kullanılan yanılısama yöntemleri en önemli unsurlardır. Yanılısamaya neden olacak etmenler ise; çarpıcı renk ve biçimlerin bir arada, hesaplı bir kompozisyon oluşturacak şekilde kullanılmasıyla ortaya çıkan etmenlerdir. Op Art; hareket yanılısaması, ışık ve optik mekân kavramlarını yeni değerler olarak sunmuştur. Renklerin, biçimlerin, çizgilerin görsel etkiler yaratmak amacıyla sistematik araştırılması ve görsel etkinin her bireyin gözünde algılama mekanizması yoluyla oluşması, Op Art’ın temel görüşünü belirlemiştir (Germaner, 1996, s. 27). Özellikle biçimlerin ve renklerin optik etkileriyle ilgilenen Op Art sanatçıları, beklenmedik kamaşturmalar, kaçıcı ışıltılar yaratarak tualde bir etkileşim yaratmak istemişlerdir (Gombrich, 1992, s. 481).

2.2. Op Art Akımının Diğer Sanat Akımlarıyla Olan İlişkisi

Cezanne, Monet, Seurat ve Signac gibi bazı Empresyonist Sanatçılar, Mondrian ve Malevich gibi Konstrüktivist Sanatçılar, Bauhaus, Dada, Orfizm ve Fütürizm gibi akımlarla ilişkilendirilen 20. yüzyıl Sanatçıları da optik algılama ve yanılısamlarla ilgilenmişlerdir. Op Art yapıtları izleyicinin katılımıyla, izleyiciyi algılama sürecinin işleyişini düşünmeye ve gerçekliğin yanılısamacı doğasını sorgulamaya yönlendirerek tamamlanmaktadır. Bu bakımdan Op Art; Fluxus, De-Stijl, Süperrealizm ve Groupe de Recherche d’Art Visuel gibi akımlarla ve özellikle de Gestalt Teorileri, algı psikolojisi ve fizyolojisindeki yeni buluşlarla yakından ilgili olmuştur. Op Art’ın doğasında var olan hareket yanılısaması ya da metamorfözler aynı zamanda Kinetik Art’ın da önemli bir özelliğini taşımaktadır (Dempsey, 2005, ss. 230-232). Bu süreçte ortaya çıkan Op Art, Soyut Sanat’la ilişkilendirilen; basit formların tekrarı ve belirli çarpıcı zıt renklerin kullanımıyla titreşimler

yaratmayı, abartılı bir derinlik duygusuyla ön ve arka plan yanılması neden olacak görünümlerin sağlanmasını ve diğer göz yanılması etkisi yaratacak öğelerin bulunmasını esas almaktadır. Bu bağlamda verilen yapıtlar; görsel algıyı etkilemekte, üçüncü boyut hissi yaratmakta, renk ve çizgi oyunları ile görsel algıyı şaşırtmaktadır.

2.3. Op Art Yapıtların Genel Özellikleri

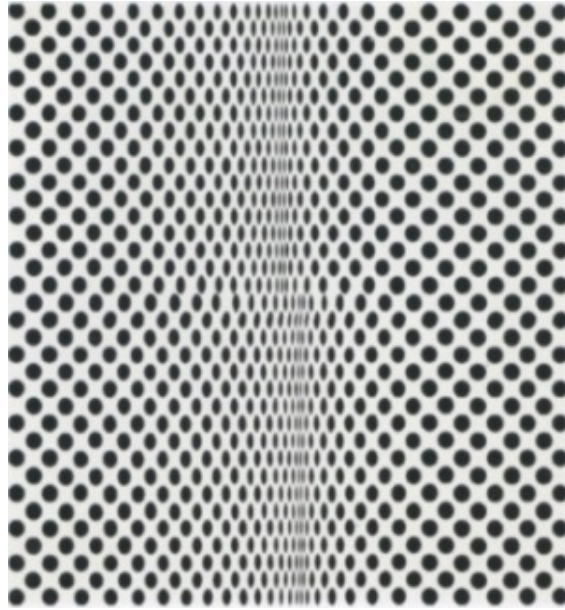
Op Art Sanatçıları izleyicinin psikolojik reaksiyonlarını ve görsel yanılgılarını kullanmışlardır. İzleyicinin hareket yönüne göre şeklin değişmesi ve onun etkileri, hareketli objeler, ışık ve hareketin birlikte etki yaratması bu akımın özelliğini oluşturmuştur (Popper, 1968, s. 198). Deneyler sonucu ortaya çıkmış olan bu akımda; çok küçük, birbirinin aynı geometrik nesnelere, renkli ya da siyah beyaz olarak, yatay, düşey, dama tahtası, yıldız ya da iç-içe geçmiş çerçeveler halinde bir araya getirilerek sanki dengesizmiş, yanlış yerleştirilmiş ya da aralarında boşluklar varmış gibi yanılma sağlayacak görsel etkiler oluşturmuştur. Bazı durumlarda bu görsel etkiler gerçek bir hareket duygusu uyandırmıştır. Bazen de gerçek algılama ve görsel yanılgının birbirine karışması ile yapıtlar iç ya da dış bükü derinlik etkisi vermiştir (Sanat Tarihi Ansiklopedisi, 1978, s. 720).

Op Art, basit formların tekrarı ve belirli renklerin kullanımıyla titreşimler yaratarak hareket izlenimi uyandırmayı, anlama ve görme arasında etkileşim sağlamayı, abartılı bir derinlik duygusunu, ön ve arka plan yanılması neden olacak görünümlerin sağlanması ve diğer göz yanılması etkisi yaratacak öğelerin bulunmasını esas almıştır. Yapıtın kendisi durağan olmasına karşın, biçimler ve renkler optik yanılma ile hareket izlenimi oluşturur. Amaç izleyicide görsel tepki uyandırmaktır. Tüm resimler görsel algıyı etkileyen, perspektif kurallarının uygulanmasıyla üçüncü boyut hissi yaratmasını sağlayan, görsel algıyı şaşırtan yapıtlardır (Çiçekli, 2006). Op Art'ta güçlü bir etki elde edilebilmesi için genellikle yalın ve zıt renklere başvurulmuştur. Op sanatçıları, belirli sınırları olan matematiksel ve geometrik şekiller kullanmışlardır. Kullandıkları şekilleri, birbirine bağlayarak resimlerini oluşturmuş ve vurucu optik etkiler meydana getirmişlerdir. Op sanatçıları renkleri kullanırken, bir rengin diğer bir renk üzerindeki etkilerini bilerek ve renkleri kontrollü bir şekilde kullanarak istedikleri optik etkileri elde etmişlerdir.

2.4. Op Art ve Kinetik Sanat'ın Oluşumunda Rol Oynayan Önemli Sanatçılar ve Yapıtlardan Örnekler

1931 yılında Londra'da doğan ve Op Art Akımının önemli temsilcilerinden biri olan Bridgely Riley'in, çocukluk ve gençlik yılları II. Dünya Savaşı'nın etkisi altında geçmiştir. Sanatçı, Kuyumculuk Yüksekokulunda, ardından Peter Blake ve Frank Auerbach'la birlikte Kraliyet Sanat Yüksekokulunda öğrenim görmüş, Rönesans fresklerinden ve Piero de la Francesca'dan etkilenmiştir. Sanatçı yapıtlarında, iç içe geçmiş şeritler, dalgalı eğriler ya da tekrarlanan kareler ve üçgenler kullanarak biçim, ışık ve çizgi etkileşimlerini araştırmaya başlamıştır. Yapıtlarında özellikle tekrara dayalı bir desende dizileştirilmiş birimleri boyut, biçim ya da konum bakımından ince varyasyonlarla sunmada ustalaşmıştır (Charles, Manca, McShane ve Wigal, 2010, s. 518). Yapıtlarında biçim, çizgi, hareket, ışık ve boşluk etkisi kullanarak seyircinin gözünde optik yanılma sağlamıştır. Riley'in resimlerinde, ışık da tıpkı renk gibi, titreşimli bir yapıya sahip olmuştur. Riley, bilim adamlarının, algılama süreçlerini inceledikleri çizgileri yapıtlarına uyarlamaya başlamıştır. Salt optik uyarı

yapmış olmak için, optik uyarıdan yararlanmak, hiçbir zaman sanatçının amacı olmamıştır. Sanatçı resimlerinde kullandığı öğeleri, doğanın bir parçası olarak görmüştür. Bu öğelerden, biçimsel ve renksel işlevlerinin toplamından daha fazla şeyler ifade edecek biçimde tılsımlı görünümler örmeye çalışmıştır (Lynton, 1993, s. 301)



Resim 3. Bridget Riley, "Fission", 1963, Sunta üzerine zamlı boya, 89x86 cm, Modern Sanatlar Müzesi, New York, ABD³

Resim 3'teki yapıtında, siyah küçük dairelerle içi dolu bir kare, gitgide dairelerin eğrilmesi ve aralarındaki boşlukların azalmasıyla beraber yanılısama oluşturmuştur. Yapıtında siyah beyaz daireleri kullanarak ve sistemli bir şekilde boyutları ile oynayarak optik yanılısama sağlamıştır. Resme bakan kişinin zihni, gözler resmi taradıkça sürekli değişen şeklin sabit bir versiyonunda odaklanamaz (Grandt, 2011, s. 804).

Optik ve görsel etkilere dayanan yapıtlarıyla tanınan Venezüellalı sanatçı Jesus Raphael Soto, II. Dünya Savaşı'ndan sonra Avangard Modernizmini başlatan ve yanılısamalar ve hareket çağrıştıran yapıtlarıyla Akımın lideri durumuna gelmiştir. Sanat eğitimi Caracas Plastik ve Uygulamalı Sanatlar Okulu'nda yapan Soto çalışmalarına Paris'teki atölyesinde de devam etmiştir. Soto'nun yapıtlarında en önemli özelliklerden biri enerjidir. Sanatçının yapıtlarından izleyicinin algıladığı yanılısamanın bireye özel oluşu ve yanılısamanın oluşması için yapıtın izleyicinin içinde yer alacağı gibi tasarlanmasından yapıt, izleyiciden ayrı düşünülemez.

³ S. Farthing, ed. (2011). *Ölmeden Önce Görmeyiz Gereken 1001 Resim*. Çin: Caretta, s. 804.



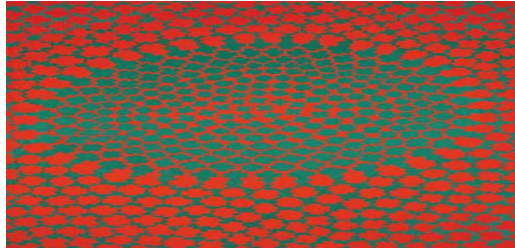
Resim 4. *Jesus Raphael Soto, "Great Post", 1960, tel ve tahta, 104x170x16 cm, Phoenix Sanat Müzesi, Arizona, ABD⁴*

Resim 4'te gösterilen yapıtında sanatçı, tel ve tahta kullanımı ile farklı elemanlar arasında bir dinamizm yaratmak istemiştir. Bu kullanım ile izleyici ve yapıt arasında, izleyicinin yapıtı anlaması için onunla görsel ve zihinsel bir ilişki kurmasını sağlamaya çalışmıştır (Selvi, 2010, s.550).



Resim 5. *Larry Poons, Han-San Cadence, 1963, Tuval üzerine akrilik ve kumaş boyası, 182.9x365.8 cm, Des Moines Sanat Merkezi⁵*

1937 Tokyo doğumlu olan Amerikalı Sanatçı Larry Poons yapıtlarını, genellikle doygun tek renkle kapladığı yüzeye, farklı renklerde parlak oval elipsler, noktalar yerleştirerek renk ve algı oyunları oluşturmuştur. Yapıtlarında, Resim 5'teki gibi çoğunlukla tamamlayıcı renklerle, renk ve noktaların oluşturduğu etki ve kompozisyonla sanatçı, izleyicinin hayal gücünü kullanarak bir hareket duygusu yaratmak istemiştir.

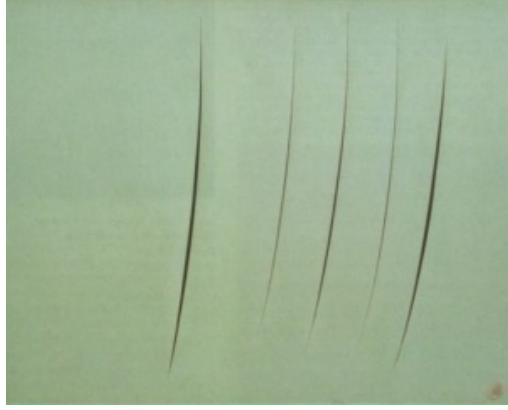


Resim 6. *Richard Anuszkiewicz, "Plus Reversed", 1960, Tuval üzerine yağlıboya, 189,6x148 cm, Blanton Sanat Müzesi, Texas⁶*

⁴ S. Selvi, ed. (2010). *Sanat Atlası*. İstanbul: Boyut, s. 550.

⁵ <http://arthistory.about.com> (25.08.2014 tarihinde erişildi).

Amerikalı sanatçı Richard Anuszkiewicz'in, Resim 6'daki yapıtı eşdeğerli renklerle elde edilen etkilere dayalı bir yapıttır. Yapıttaki eşdeğerli renkler, figür-zemin geçişlerinin algılanmasını güçleştirmiştir. Yapıtta artı şekli farklı yönlerde ve boyutlarda gruplamalar oluşturarak kullanılmıştır. Yapıtın kompozisyonunun orta bölümünde mavi renkli artı ön planda kullanılmış, diğer alanlarda ise zemini oluşturarak arka plana itilmiştir. Sanatçı, algımızda bir çeşit titreşim etkisi yaratmak istemiştir. Geşalt prensiplerine göre oluşturulan kompozisyon, biçimsel form değişiminin yarattığı algısal yanılsamayı yansıtmaktadır (Avcı, Tuğal, 2012, s. 196).



Resim 7. Lucio Fontana, *Concetto Spaziale*, 1966, Tuval üzerine yağlıboya, 80x100cm, Ludwig Müzesi, Köln⁷

Arjantin doğumlu olan İtalyan ressam Lucio Fontana, İtalya'da sanat eğitimi almıştır. Resim 7'deki yapıtında, tuvalinde fırça yerine sivri bir bıçağın ucuyla beş adet kesik yaparak çalışmıştır. Tuvaldeki yarıklar yüzeyin kesikler yoluyla aktif olarak mekânsallaştırılması süreci olarak düşünülmüştür. Tuvalin gerginliği nedeniyle kalkan kesik kenarlar, aradaki koyu renkli duvarı resmin üstünde görünür hale getirmiştir. Yapıtta gerçek bir mekân yaratılma yoluna gidilmiştir (Krausse, 2005, s. 112). Sanatçının ilgilendiği alan uzay, uzam ve mekân olmuştur. Sanatçı bu yöntemle gerçek mekân yaratırken aynı zamanda resimlerinde hareketi de oluşturmuştur.

Op Art Akımının temsilcileri ve akımdan örnekler sergileyen sanatçılar arasında: Victor Vasarely, Bridget Riley, Jean- Pierre Yvaral, Yaacov Agam, Richard Anuszkiewicz, Larry Poons, Carlos Cruz-Diez, Jesus Raphael Soto, Jolio Le Parc, Lucio Fontana, François Morellet, Jeffrey Steele, Youri Messen-Jaschin, Julian Stanczak, Rakuko Naito, Daniel Burren, Nicolas Schöffer, Peter Sedgely, Heinz Mack, Zanis Waldeims yer almıştır.

⁶ S. Avcı, Tuğal, (2012). *Oluşum Süreci İçinde Op Art*. İstanbul: Hayalperest, s. 196.

⁷ A. C. Krausse, (2005). *Rönesans'tan Günümüze Resim Sanatının Öyküsü*. (Çev. D. Zapcioğlu). Almanya: Litaratür, s. 112.

2.5. Victor Vasarely'nin Dönemleri

1925 yılında önce tıp öğrenimi görmeye başlayan sanatçı daha sonra 1929'da Müheyl Akademisi'ne gitmiştir. Konstrüktivizm'e olan ilgisiyle Malevich ve Mondrian gibi sanatçıların yapıtlarından etkilenmiştir. 1930 yılında Paris'e yerleşen sanatçı grafik çalışmalarının yanı sıra kuramsal araştırmalar yapmıştır.



Resim 8. "Toux", 1934,
Karton üzerine grafit ve renkli kalem,
22x17.5 cm, Özel Koleksiyon⁸

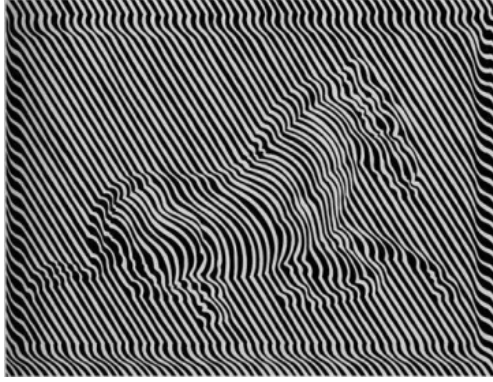


Resim 9. "Dysmenorrhée", 1936,
Karton üzerine renkli kalem, 13x18 cm
Pierre Vasarely Koleksiyonu⁹

Sanatçının 1934-36 yılları arasında yapmış olduğu figür çalışmaları yine sade renklerden oluşan kompozisyonlar olmuştur. Resim 8'de çalışmanın adına yapıtın içinde yer vermiş ve figür sadece çizgilerden oluşmuştur. Resim 9'da kadın figürlü yapıtında kırmızı renk ağırlıklı olarak kullanılmış, açık-koyu renkle denge sağlanmıştır. Sanatçı yapıtında yine rengi sınırlandırmıştır. Sanatçı bu yapıtlarından sonra daha çok hayvan figürlerine yönelmiştir. Yapıtlarını bir dizi halinde oluşturmaya Op Art tarzında yapmaya başlamış ve zebraalara ağırlık vermiştir.

⁸ J. M. Cunningham, ed. (2008). "Victor VASARELY Works 1930-1980", Donegal: Regional Cultural Centre, s. 22.

⁹ Cunningham, a.g.e. s.23.



Resim 10. “Zebras”, 1938, goblen,
150x214 cm¹⁰



Resim 11. “Zebras”, 1939-60, goblen,
104x188 cm¹¹

Sanatçının 1938-39 yılları arasında resim 10 ve resim 11’de görüldüğü gibi yaptığı bir dizi zebra resmi Op Art tarzda yaptığı ilk örneklerdir. Bunlardan bazıları sadece siyah beyaz bazıları renkli olarak çalışmıştır. Biçim olarak zebra bazen açıkça okunabiliyor, bazen de anımsatılmıştır. Ancak sanatçının asıl amacı en temel elemanlar olan çizgi, şerit nokta ve beneklerle göze ilginç gelecek kompozisyonlar tasarlamak olmuştur. Bu yüzden daha sonraki çalışmalarında doğal motiflerden tamamen uzaklaşmıştır. Büyüyüp küçülerek birbirini izleyen çizgi ve beneklerle dörtgen zeminden bize doğru yükselen ya da geriye doğru giden oldukça renkli biçim yanılsamalarına yönelmiştir (Yılmaz, 2006, s. 197). Sanatçı özellikle siyah-beyaz renklerle zebra figüratif biçimler tasarlamıştır.

Sanatçının bu döneminde siyah-beyazın keskin ayrımıyla oluşan biçimleri, matematiksel bir anlayıştan çok organik yaklaşıma dayanmıştır. “1947’den sonra geometrik soyutlamaya yönelen Vasarely, iki ya da üç renk içinde tam geometrik olmayan yapıtlar yapmıştır. Bu dönemde renk yalnızca biçimleri tanımlamış henüz yanılsamacı bir işlevi yoktur.” (Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, 1997, s. 1870)

1940’larda geometrik biçimler ile iç içe renkler kullandığı özgün üslubunu geliştirmiştir. 1943’e kadar yapıtlarında nesnelere figüratif bir anlayışla algı ve görsel algıyı zorlayan çizgisel bir anlayış sergilemiştir. 1950’lerin ortalarında ve 1960’larda bu üslubunu olgunlaştırarak optik yanılsama yoluyla, hareket izlenimi uyandıran daha parlak ve titrek renkler kullanmaya başlamıştır.

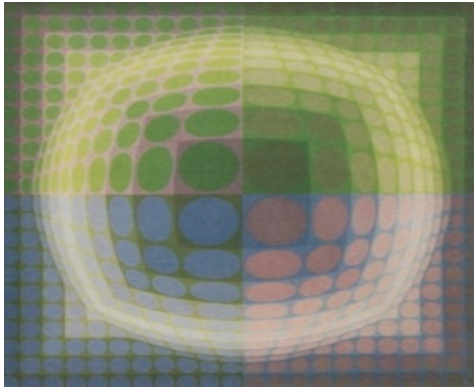
Vasarely, Kinetizm’i iki açıdan ele almıştır. Sanatçı Kinetizm’e kişisel yaklaşımını şu şekilde açıklamıştır: “Hareket beni çocukluktan beri cezbeder. Genelde bir resmin optik etkileri özellikle göz üzerindedir. Bu etkiler daha sonra seyircinin beyininde belirginleşir. Bu süreç resme bakıldığında izleyicinin, resimle bütünleşmesiyle ortaya çıkarak tamamlanır. Ben, kinetik sanat ve optik sanat terimlerini birbiri içinde kullanabilirim fakat benim için kinetik sanat daha eski olarak ön plandadır. Kinetik sanat obje’nin birçok

¹⁰ Avcı, Tuğal, a. g. e., s. 184.

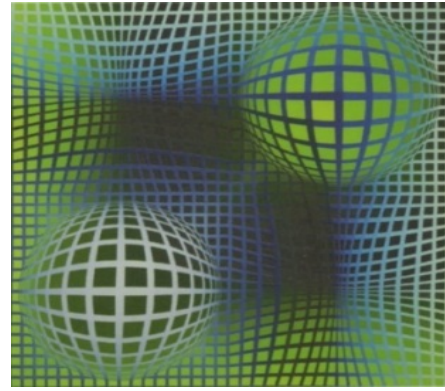
¹¹ Avcı, Tuğal, a. g. e., s. 185.

bölümünü kapsar. Sanat çalışmalarında aslında statik, hareket ve değişim bir aradadır ve bunlar iki ya da üç boyutludur.” (Smith, 1975, s. 169).

Sanatçı dönem içerisinde yaptığı yapıtlarında biçimi renkten ayırmayacağı gibi, rengi de biçimden ayrı düşünmemiştir. Bu değişmez bütünlük, yani biçim ve renk beraberliği; bir kare, bir üçgen, bir dikdörtgen, bir daire ya da bir elips olmuştur. Fon sınırsız bir boşluk olduğuna göre, şekil de oluşmamıştır. Bu şekilsiz ve renksiz boşlukla, onun üzerinde bulunan renkli biçimler pozitif ve negatif bir gerilim meydana getirmişlerdir. Sanatçı, yapıtlarıyla ilgili olduğu dönemin özelliklerini taşımaktadır.



Resim 12. “Pal-Ket”, 1973-4, Tuval üzerine akrilik, 151,2x150,8 cm, Museo de Bellas Artes, Bilbao¹³



Resim 13. “Yuh”, 1978, Tuval üzerine akrilik, 200x200 cm, Özel Koleksiyon¹²

Resim 12’de sanatçı satranç tahtası düzeniyle yerleştirilen mor, mavi ve yeşil geometrik şekiller tuvalin biçimini bozmuş izlenimi vermiştir. Sanatçı kullandığı karşıt perspektif sistemleri ve şiddetli zıt renklerle hareket izlenimi uyandırarak optik yanılsama yaratmıştır. Şekiller yer değiştiriyormuş gibi algılanmaktadır. Sanatçı optik etkiler yaratarak izleyiciye görsel yanılsamalar sunmuştur. Algılama kavramıyla ve kesin geometrik ilkeler kullanarak gerçek ya da belirsiz imgelerin nasıl yaratılacağı konularıyla ilgilenen sanatçının yapıtları görsel oyunlar üzerine kuruludur (500 Sanat, 1997, s. 472).

Resim 13’teki gibi biçimlerdeki kırışıklıklar ve çentiklerle deneyler yaptığı “Altıgene saygı” dizisinin ardından “Vega” dönemi olarak bilinen sürece girmiştir. Bu dönemin ürünü olan “Yuh” sanatçının uzam yanılsamasının yaratılması için bir araç olarak gördüğü çizginin deformasyonuna duyduğu ilgiyi göstermektedir. Sanatçı burada bir ana ızgaranın çizgilerini büküp düz bir yüzeye hâkim olarak ışık ve rengi saptırıp Yuh’un yuvarlak çıkıntılarını oluşturmuştur (Buchholz, Buhler, Hille, Kaeppele ve Stotland, 2012, ss. 490-491). Sanatçı yapıtlarında, iç içe girmiş kareler, dikdörtgenler, üçgenler ve çokgenler ile çok renkli bir soyutlamaya ulaşmıştır. Yapıtta, görsel bir yanılsama egemen

¹² E., Buchholz, vd. (2012). *Sanat*. İstanbul: Ntv, s. 490.

¹³ 500 Sanatçı 500 Sanat Eseri (1997). (Çev. M. Haydaroglu). İstanbul: Yem, s. 472.

olmuş ve sanatçının kullandığı geometrik formlar, tamamen üslubunun özgünlüğünü ve dönemin üslup özelliklerini yansıtmıştır.

SONUÇ

Op Art Akımı görme ve düşünme duyularla, izleyiciye görmeye bağlı olarak başlayan ve düşünmeyle hayal gücünü kullanarak devam eden yanılsamayı ön plana çıkarmıştır. Sanatçı izleyiciye, optik etkiler yaratarak algıya dayalı bir çeşit titreşimler yaratarak görsel yanılsamalar sunmuş ve izleyicinin yapıt ile etkileşim kurarak bütünleşmesine olanak sağlamıştır. Bilim adamlarının algılama süreçlerini inceleyen Op Art sanatçıları, izleyicinin algıladığı yanılsamayı bireye özel olarak ve yanılsamanın oluşması için yapıtın izleyicinin içinde yer alacağını düşünerek tasarlamışlardır.

Araştırmanın konusunu oluşturan kavramlar araştırma doğrultusunda incelenmiş, daha sonra bulgulara dayanarak birbirleri ile olan ilişkileri “Sanat Eğitiminde Algı, Görsel Algı ve Yanılsama: Victor Vasarely’nin Çalışmaları Üzerine Bir İnceleme” başlığı altında toplanarak örneklerle açıklanmıştır. Sanat Eğitiminin amaçları arasında kabul edebileceğimiz bakmak ve görmek arasındaki farkı öğrenme ya da görmeyi öğrenme ile ilişkili olarak algı, görsel algı ve yanılsamanın önemi ve birey üzerinde farklı algılamalar yaratacağı bu araştırma sonucunda Op Art yapıtları örnekleriyle ortaya çıkmaktadır. Op Art Akımı sanatçısı Victor Vasarely ve akımın diğer temsilcilerinin yapıtlarından sunulan örneklerle sanatçıların yapıtlarında kendilerine özgü yorumlarında bazen benzerliklerle, bazen farklılıklarla, bazen de karşı etkilerle kullandıkları görülmüştür. Ayrıca Op Art yapıtlarında kullanılan renk, çizgi ve biçimlerin algı, görsel algı ve yanılsamada önemli bir katkısı olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak “Sanat Eğitiminde Algı, Görsel Algı ve Yanılsama: Victor Vasarely’nin çalışmaları üzerine bir inceleme” başlıklı araştırmanın sağladığı verilerin, Sanat Eğitiminde bireyin görmeyi öğrenmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alakuş, Mercin, A. ed. (2009). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıkök, İ. (2001). *Beş-altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Okuma Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atkinson, R, L., Atkinson, R, C. ve Hilgard, E, R. (1995). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. M. Atakay). İstanbul: Sosyal.
- Avcı, Tuğal, S. (2012). *Oluşum Süreci İçinde Op Art*. İstanbul: Hayalperest.
- Buchholz, E. (2012). *Sanat*. İstanbul: Ntv.
- Bukatko, D., ve Daehler, M. (2004). *Child Development: A Thematic Approach (5th Ed)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Charles, V. (2012). *1000 Muhteşem Resim*. (Çev. N. Elhüseyni). İstanbul: Yapı Kredi.

- Çiçekli, P. (2006). *20. Yüzyıl Sanatında Teknolojinin Yeri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Dempsey, A. (2005). *Styles, Schools And Movements: The Essential Encyclopaedic Guide To Modern Art*. London: Thames & Hudson.
- Ergüven, M. (2002). *Yoruma Doğru*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Eti, S. (1971). *Çağdaş Sanat*. İstanbul: Karaca Ofset.
- Farthing, S. ed. (2011). *Ölmeden Önce Görmeniz Gereken 1001 Resim*. Çin: Caretta.
- Farthing, S. ed. (2012). *Sanatın Tüm Öyküsü*. İstanbul: Hayalperest.
- Frostig, M. (1968). *Pictures and patterns*. Teacher's Guide.
- Germaner, S. (1996). *1960 Sonrasında Sanat: Akımlar, Eğilimler, Gruplar, Sanatçılar*. İstanbul: Kabalıcı.
- Gombrich, E. H. (1992). *Sanat ve Yanılsama*. İstanbul: Remzi.
- Gombrich, E. H. (1992). *Sanatın Öyküsü*. İstanbul: Remzi.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum - Algı - İletişim*. Ankara: İmaj.
- İnceoğlu, M., Gürer, T. ve Çil, E. (1995). *Düşünme ve Anlatım Aracı Olarak Eskizler*. İstanbul: Helikon.
- Kağıtcıbaşı, Ç. ve Özgediz, S. (1983). *Türkiye Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi*. Boğaziçi Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Enstitüsü. İstanbul: Tanburacı.
- Krausse, A, C. (2005). *Rönesans'tan Günümüze Resim Sanatının Öyküsü*. (Çev. D. Zapcıoğlu). Almanya: Litaratür.
- Lucie-Smith, E. (1975). *Movements in Art Since 1945*. London: Thames & Hudson.
- Lynton, N. (1993). *Modern Sanatın Öyküsü*. (Çev. C. Çapan). İstanbul: Remzi.
- Pischel, G. (1978). *Sanat Tarihi Ansiklopedisi*. (Çev. H. Kuruyazıcı). İstanbul: Görsel Yayın Ansiklopedik Neşriyat.
- Popper, F. (1968). *Origins And Development Of Kinetic Art*. New York: Graphic Society/studio Vista.
- Sağol, U. (1998). *Down Sendromlu Çocukların Görsel Algı Gelişimine Frostig Görsel Algı Eğitimi Programının Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- San, İ. (2010). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya.
- Selvi, S. ed. (2010). *Sanat Atlası*. İstanbul: Boyut.
- Sözen, M. ve Tanyeli, U. (2003). *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Timuçin, A. (2000). *Estetik*. İstanbul: Bulut.
- Turan, D. (2006). *Alt Sosyo-ekonomik Düzeyde Anasınıfına Devam Eden ve Etmeyen 60-71 Ay Çocuklarında Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yem Yayın. (1997). *Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi içinde (3,1870)*. İstanbul: Yem.
- Yem Yayın. (1997). *500 Sanatçı 500 Sanat Eseri*. (Çev. M. Haydaroğlu). İstanbul: Yem.
- Yılmaz, M. (2006). *Modernizmden Postmodernizme Sanat*. Ankara: Ütopya.

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 kâğıdın bir yüzüne 11 punto, Times New Roman yazı karakteriyle, tek satır aralığında, A4 kâğıdına 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, unvan 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 unvan belirtilmez. Yazarın akademik unvanı, çalıştığı kurum (üniversite, fakülte, bölüm veya diğer) adları dipnot biçiminde sayfanın altına yazılmalıdır. Akademik unvan dışında başka unvan 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 özetin 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.

9. Dergiye gönderilen yazılar tüm ekleriyle birlikte 20 sayfayı aşmamalıdır.

Dipnotlar

10. 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 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.

¹ Gerekli hallerde yayınevi de verilebilir.

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

11. 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 ayırılır.

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

12. 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.

13. Gönderilen yazılara ait resim, şekil ve grafikler sayfa yazım alanını taşmayacak biçimde net ve ofset baskı tekniğine uygun olmalıdır. Bunların sıra numarası ve adı her şeklin veya grafiğin altında verilir.

14. 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.

15. 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.

TRAKYA UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

INSTRUCTIONS FOR 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

10. 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 Tanıma Ortak Aşıklar", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Volume 7, Ankara 1999, p: 33.

c. Journals and Annuals:

Publishing Institution, Title of the Publication (*italics*), Place and Year of Publication, Page Number.

Example: Devlet İstatistik Enstitüsü, *Türkiye İstatistik Yılığı 1997*, Ankara 1998, p: 17-21.

d. Internet-based Resources:

² Publisher can be given if necessary

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/DTDERGI/ocak%202004/kucuk.htm>, (18.02.2006), p.3

Example: Türkiye'nin Katılım Yönünde ilerlemesi 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

11. 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: 4085)

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, Aydın, 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

12. 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.

13. 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: 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.