

ISSN: 1303-0094



# **SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

## **JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES**

Cilt: 11 Sayı: 3 2012

Vol.11 No. 3 2012

**Gaziantep Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Dergisi**

**University of Gaziantep  
Journal of Social Sciences**

**Amaç ve Yayın İlkeleri:** Atatürk İlkeleri ve Devrimleri doğrultusunda, toplum yararını esas alan derginin amacı, geniş bir dünya görüşüne sahip olan özgür bilimsel düşünce gücünü ve insan haklarına saygılı yayınları, kamuoyuna aktarmaktır. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde, derginin kıstaslarına, yayın etiğine uygun olan ve bilimsel hakem raporlarınca onaylanan makaleler yayımlanacaktır.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Genel Antropoloji, Arkeoloji, Coğrafya, Dil Bilimi, Eğitim Bilimleri, Felsefe, Ekonomi, İşletme, Psikoloji, Tarih, Uluslararası İlişkiler, Sosyoloji, Edebiyat kapsamında bilimsel içerikli makaleleri kapsar.

**Yazım Dili:** Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizcedir. Yazıların redaksiyonunu Yayın Kurulu yapar.

**Telif Hakkı:** © 2010Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayımlanan tüm yayınların telif ve yayın hakları, Gaziantep Üniversitesi'ne aittir. Dergide yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazara(lara) aittir.

Dergi yılda 3 kez yayınlanır.

**Editör Yazışma ve Abonelik Adresi:** Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi, 27310 Gaziantep TÜRKİYE

**Tel:** +90 3171896, **Fax:** +90 342 3601043

**e-mail:** sbdergi@gantep.edu.tr

**Aims and Scope:** It is the purpose of the Journal to bring articles to the attention of public which have independent scientific thoughts and a world-wide perspective in the framework of Atatürk's Principles and Revolutions. University of Gaziantep Journal of Social Sciences publishes scientific articles that contribute to the field of social sciences according to the referees' reports, evaluation criteria and ethics of publishing.

The Journal publishes refereed articles on theoretical or applied research in the following fields; General Anthropology, Geography, History, Psychology, Archeology, Sociology, Economics, Business Administration, Linguistics International Affairs, Educational Sciences, Literature, Philosophy.

**Language:** The official languages of the journal are Turkish and English. Articles are edited by Editorial Committee.

**Copyright.** © 2010 Gaziantep University. No parts of publication in the Journal of Social Sciences may be reproduced, stored, transmitted or disseminated, in any form, or by any means without prior permission from University of Gaziantep. Authors are responsible for all ideas in the manuscript.

Journal is published 3 issues in each year.

**Editorial Correspondence and Subscription Address:** University of Gaziantep, Institute of Social Sciences, Journal of Social Sciences, 27310 Gaziantep TÜRKİYE  
**Tel:** +90 342 3171896, **Fax:** +90 342 3601043  
**e-mail:** sbdergi@gantep.edu.tr

Uluslararası hakemli bir dergidir.

The Journal has an international editorial board.

**Baskı:** Gaziantep Üniversitesi Matbaası, Gaziantep, Gaziantep.

**Print:** University of Gaziantep Press,

ISSN: 1303-0094



1973

**GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**UNIVERSITY OF GAZİANTEP  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES**

Cilt 11, Sayı 3, Temmuz 2012  
(Volume 11, Number 3, July 2011)

**Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**  
University of Gaziantep Journal of Social Sciences

**Sahibi (Owner)**

Gaziantep Üniversitesi adına  
Rektör (President) Prof. Dr. M. Yavuz Coşkun

**Editör (Editor-in-Chief)**

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Ağır

**Eş Editör (Co-Editor)**

Doç. Dr. Servet Demir

**Yayın Kurulu (Editorial Board)**

Y. Doç. Dr. Ahmet Ağır

Doç. Dr. Servet Demir

Prof. Dr. Selahattin Bekmez

Y. Doç. Dr. Celal Varışoğlu

Prof. Dr. Bilgehan Pamuk

Y. Doç. Dr. Sevilay Şahin

Doç. Dr. İbrahim H. Seyrek

Doç. Dr. Özkan Yıldız

**Danışma Kurulu (Advisory Board)**

<b>Andrejs Geske</b> (University of Latvia, Latvia)	<b>Mustafa Yılmaz</b> (University of Hacettepe, Türkiye)
<b>B. N. Ghosh</b> (Eastern Med. Univ. North Cyprus)	<b>Nazmiye Özgüç</b> (University of İstanbul, Türkiye)
<b>Bayram Ürekli</b> (University of Selçuk, Türkiye)	<b>Şeyma Güngör</b> (University of İstanbul, Türkiye)
<b>Erdiñ Didar</b> (American University, Bulgaria)	<b>Şinasi Aksoy</b> (METU, Türkiye)
<b>Ercan Tatlıdıl</b> (University of Ege, Türkiye)	<b>Tokay Gedikoğlu</b> (University of Gaziantep, Türkiye)
<b>Erman Artun</b> (University of Çukurova, Türkiye)	<b>Tuba Üstüner</b> (Cass Business School, UK)
<b>Hikmet Y. Celkan</b> (University of Gaziantep, Türkiye)	<b>Uli Schamilogli</b> (University of Wisconsin-Madison, USA)
<b>Hüseyin Bağcı</b> (METU, Türkiye)	<b>Ülkü Şişik</b> (University of Hacettepe, Türkiye)
<b>Jean Crombois</b> (American University, Bulgaria)	<b>Yasin Ceylan</b> (METU, Türkiye)
<b>Kemal Silay</b> (Indiana University, USA)	<b>Yusuf Akan</b> (University of Gaziantep, Türkiye)
<b>Lelio Iapadre</b> (University of L'Aquila, Italy)	<b>Zeynep Hamamcı</b> (University of Gaziantep, Türkiye)
<b>Michael Goldman</b> (University of Minnesota, USA)	<b>Zuhal K. Kara</b> (University of Harran, Türkiye)

University of Gaziantep Journal of Social Sciences is abstracted and indexed in:

**ULAKBİM** national index,

**EBSCO Host** database, and

**Indexcopernius** index

**Akademia Sosyal Bilimler İndeksi**

**ERGO ( Educational Research Global Observatory)**

**NewJour**

**Türk Eğitim İndeks**

Cilt 11, Sayı 3, Temmuz 2012

**Web:** <http://sbe.gantep.edu.tr/journal>

Volume 11, Number 3, July 2012

**e-mail:** [sbdergi@gantep.edu.tr](mailto:sbdergi@gantep.edu.tr)

## İÇİNDEKİLER (CONTENTS)

	Sayfalar/ pages
Sürdürülebilir Kalkınma: Sürdürülebilirlik İçin Bir Çözüm Vizyonu <i>Onur Tutulmaz</i> .....	601-626
Yeni Teknoloji Temelli Firmaların Ekonomi Politikası <i>Derya Güler Aydın</i> .....	627-639
Çevre Vergisi-Ekonomik Büyüme İkilemi <i>Selahattin Bekmez ve Ferda Nakipoğlu</i> .....	641-658
Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Sorunlarının Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi <i>Ahmet Yılmaz</i> .....	659-679
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Problem Çözmede Kullandıkları Temsiller <i>Ali Sabri İpek ve Samet Okumuş</i> .....	681-700
Perfectionism among Turkish Secondary Students <i>Fatih Camadan ve Galip Yüksel</i> .....	701-714
Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Matematik Dersi Programı Hakkındaki Görüşleri <i>Özkan Keleş, Çiğdem Haser ve Yusuf Koç</i> .....	715-736
Öğretmenlerin Forum Sayfalarında Karşılaştıkları Etik Sorunlar <i>Mehmet Sincar ve C.Teyyar Uğurlu</i> .....	737-758
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına Empatik Yaklaşımlarının İkili Karşılaştırmalar Metodu İle İncelenmesi <i>Abdurrahman Ekinci, Recep Bindak ve M. Cevat Yıldırım</i> .....	759-776
Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi <i>Mehmet Nuri Gömleksiz ve Demet Demiralp</i> .....	777-795
Türkiye'deki Kadrosuz Öğretmen İstihdamının Kadrosuz İstihdam Edilen Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi <i>Murat Tuncer</i> .....	797-818
Ergenlerin Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyete İlişkin Algıları <i>Erkan Yaman ve Adem Peker</i> .....	819-833

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi  
University of Gaziantep Journal of Social Sciences

Cilt 11, Sayı 3, Temmuz 2012

Volume 11, Number 3, July 2012

**İÇİNDEKİLER (CONTENTS)**

	Sayfalar/ pages
Genel Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Göre Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi <i>Erdal Kılıç ve Mehmet Murat</i> .....	835-853
Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi <i>Kaya Yılmaz ve Funda Koca</i> .....	855-879
Yok Olmaya Yüz Tutmuş Bir Kırsal Mesken Tipi Veya Kültürel Miras: Suruç Kümbet Evleri <i>Mehmet Sait Şahinalp</i> .....	881-916
İlköğretim Türkçe Dersi Kitaplarında Yer Alan Çeviri Metinlerin Türkçesi Üzerine Bir Araştırma <i>Mehmet Çiçek</i> .....	917-928
Ahmet Hâşim'in "Frankfurt Seyahatnamesi"nde Batı İmajı <i>Orhan Oğuz</i> .....	929-950
İktidar, Tahakküm ve Kafka'nın Şato'su <i>Yücel Karadaş</i> .....	951-965
The Myth of Knowledge: Darwinian Case <i>Galip Velio</i> .....	967-974
Jeanette Winterson's The Stone Gods: A Postmodern Warning <i>Zekiye Antakyalıoğlu</i> .....	975-983
Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyuncağın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü <i>Fulya Sormaz ve Hülya Yüksel</i> .....	985-1008

# Sürdürülebilir Kalkınma: Sürdürülebilirlik İçin Bir Çözüm Vizyonu<sup>1</sup>

## Sustainable Development: A Solution Vision for Sustainability

**Onur Tutulmaz\***  
Hacettepe Üniversitesi

### Özet

Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik konusu günümüzde gerek teorik alanda, gerekse de politika uygulamalarında gündemde olan önemli konulardan birini teşkil etmektedir. Sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik konusunun çevre, ekonomi ve sosyal boyutuyla geniş bir alanı kapsayan disiplinler arası (interdisipliner) yapısı ve aynı zamanda çözüm vizyonu ile gelen pragmatik ve politik tarafı bulunmaktadır. Bu çalışmada ilk planda sürdürülebilirlik sorununun boyutları saptanmaya çalışılmakta ve sürdürülebilir kalkınma problematiğini karmaşıklaştıran çok bileşenli yapı ve farklı paradigmalardan varlığı incelenmektedir. Sonuç olarak vurgulanan noktada, konunun ayrıcalıklı tarafı olarak çözüm vizyonu olması olgusuna yer verilmektedir. Bu vizyon dahilinde talep edilen yeniden yapılanmadır. Pragmatik olarak tepkisel bir hızla oluşturulmaya çalışılan yeniden yapılanmada ekonomi, ekoloji ve sosyal boyutlar arasında eşit ağırlıklı bir ele alış öngörülmektedir. Bununla beraber bu çabaların bilimsel metodoloji ile altı doldurulmalıdır. Bu çalışmada öne sürüldüğü şekliyle, oluşturulmak istenen çözüm vizyonunun son yüzyılda gerçekleşen bilimsel yaklaşım değişimleriyle ilişkisi kurulabilir; gerçekleşen önemli paradigma değişimleri talep edilen yeniden yapılanmaya temel oluşturacak bir pre-analitik vizyon değişimini sağlayacak güçtedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürdürülebilir Kalkınma, Çevre-Ekonomi İlişkisi, Sürdürülebilirlik, Global Holistik Görüş

### Abstract

Sustainable development and sustainability concept is one of the most important topics of the agenda of both theoretical studies and political applications. Sustainable development and sustainability has not only a wide interdisciplinary structure which includes environmental, economical and social dimensions, but also it has political and pragmatic properties belong to solution vision.

In this study, as a first approach, the dimensions of the sustainability problem have been determined. Then the multidimensional structure sophisticating the problematic

<sup>1</sup> Bu çalışmada yer alan araştırmaların bir kısmı TÜBİTAK desteği ile York Üniv. IRIS Sürdürülebilirlik Araştırma ve İnovasyon Enstitüsünde yapılan araştırmalara dayanmakta olup yazar tarafından yasal yükümlülük gereği TÜBİTAK kurumunun araştırma desteği belirtilerek teşekkür edilmektedir.

of sustainable development and existence of different paradigms has been investigated. As concluding, being solution vision is underlined as the distinctive part of the subject. A restructuring is being demanded through this vision. In this restructuring which is tried to establish as a pragmatic reflex, an equally weighted approach among environmental, economical and social dimensions is proposed. That being said, it yet lacks support of scientific methodology. As it is proposed in this study, the solution vision as in concerned form can be related with the scientific paradigm shifts of the last century; moreover, the lately-occurred important paradigms shifts are strong enough to constitute a base for a reconstruction which is being demanded.

**Keywords:** Sustainable Development, Environment-Economy Relationship, Sustainability, Global Holistic Vision

## I. GİRİŞ

Günümüzde dünyanın gündemindeki en sıcak konulardan biri sürdürülebilirlik ve bu kapsamda çevre-ekonomi ilişkisidir. “Ekonomi” kelime olarak eski Yunancadan gelip, evin yönetimi anlamına gelmektedir (Daly ve Cobb, 1995; AHD, 2009). Ekoloji terimi ise, bu bağlamda evin bilgisi olarak (knowledge or understanding of eco<sup>2</sup>) çevrilebilir (Maser, 2010, s.203). Tanımlarındaki bu paralelliğin aksine bu iki bilim alanı, ekonomik ve endüstriyel gelişimin çevre sorunlarını 1970’lerden itibaren ciddi biçimde gündeme getirmesine kadar tamamen birbirinden ayrı olarak gelişmiştir. Ortaya çıkan çevre sorunlarının iktisadi büyümenin istenmeyen sonuçları olarak görülmeye başlanmasını takiben “Sürdürülebilir Kalkınma” gündeme gelmiştir (Aghion ve Howitt, 1998, bölüm 5; WECD, 1987, s.65). Konu ekonomi, ekoloji veya çevre bilimleri içinde ekonomi-çevre ilişkisini ele alan alanları içerecek biçimde şekillenmiştir. Buna ek olarak kurumsallaşmanın getirdiği tanım sonucu konu sosyal bilimlerden sosyal ölçütleri kapsayacak şekilde genişlemiştir (Baker, 2006, s.5; Hettne, 2008, s.xvi). Bu durumda ortaya oldukça geniş kapsamlı bir disiplinler arası çalışma alanı çıkmaktadır.

Çalışmamızda ilk önce dünya gündemindeki sürdürülebilirlik sorunları başlıklar halinde incelenerek sorunun boyutları saptanmaya çalışılmakta, daha sonra sorunun çözümü olarak ortaya çıkan “sürdürülebilir kalkınma” vizyonunun temel karakteristiği belirlenmektedir. Sorunu karmaşıklaştıran çok bileşenli yapı ve farklı perspektiflerde gelişen ‘rakip’ paradigmalara bir alt bölüm içerisinde yer verilmektedir. Sonuçta çok disiplinli bir sürdürülebilir kalkınmanın ayırt edici özelliğinin ortak çözüm ve bütüncül yaklaşım vizyonu olduğu değerlendirilmekte ve bu vizyonun talep ettiği yeniden yapılanmanın bilimsel yaklaşım içerisindeki paradigma kırılmalarıyla bağının kurulabileceği tezi öne sürülmektedir.

## II. SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK SORUNU

Kimi zaman iktisadi büyümenin olumsuz sonuçları, kimi zaman iktisadi ve ekolojik sistemlerin uyumsuzluğu, kimi zaman ise dünyanın taşıma kapasitesini zorlayan ve

---

<sup>2</sup> Her iki terimin kökünü oluşturan “eko” teriminin kökeni Eski Yunanca “oikos”a (ev anlamına gelir) dayanmaktadır (Maser, 2010, s.203).



genel olarak insanlığın yarattığı sorunlar olarak görülen ekonomik ve çevresel sorunlar tüm dünyada dikkat yoğunlaşması ve paradigma değişimlerine (Bartelmus, 1994, s.7) neden olmuştur. Bu değişimler eşliğinde ortaya çıkan sürdürülebilir kalkınma kavramına paralel olarak çevre sorunları, sürdürülebilirlik sorunları olarak görülerek temel sürdürülebilirlik konuları ve indikatörleri olarak ele alınmıştır (bkz. UNEP, 1992; Bartelmus, 1994, s.12-22). Aşağıda verilen Tablo 1’de BM Genel Asamblesi tarafından çevresel sorunlar üzerine alınan 44/228 nolu kararda yer alan konular sıralanmaktadır. Karar daha sonra kabul edilen tüm uluslararası çevresel protokollere yasal dayanak oluşturması açısından önemlidir.

**Tablo 1. Birleşmiş Milletlerce tanımlanan çevresel konular**

<u>Çevresel Konular :</u>
1. İklim değişimi, ozon tabakası aşınımı ve hava kirliliği ile mücadele yoluyla atmosferin korunması
2. Temiz su kaynaklarının arzı ve kalitesinin korunması
3. Okyanus ve denizlerin, kıyısız bölgeleriyle beraber, korunması ve yaşam kaynaklarının rasyonel kullanımı ve gelişiminin korunması
4. Kuraklık, çölleşme ve ormansızlaşma ile mücadele yoluyla toprak kaynaklarının korunması
5. Biyolojik eşitliliğin korunması
6. Çevreyle tam uyumlu biyoteknoloji yönetimi
7. Çevreyle tam uyumlu (zararlı ve toksik) atık yönetimi; ayrıca uluslararası yasadışı tehlikeli ve atık madde trafiğinin engellenmesi
8. Yoksullukla mücadele yoluyla yoksulların şehir banliyoları ve kırsal bölgelerdeki yaşama ve çalışma koşullarının geliştirilmesi
9. İnsan sağlığı koşullarının korunması ve insan yaşam kalitesinin yükseltilmesi

(Kaynak: [UN, 1989] Birleşmiş Milletler Genel Asamblesi kararı, 44/228)

Dünyanın gündeminde sürdürülebilirlik kapsamında yer alan bu önemli çevre sorunları şöyle sıralanabilir: biyokütle kullanımı (biomass appropriation), iklim değişimi, ozon tabakası aşınımı ve atmosferin korunması, toprak aşınımı ve çölleşme, bioçeşitliliğin tahribatı, ormansızlaşma ve enerji (UNEP, 1992). Yüzyılın sonunda dünyanın sürdürülebilirlik kapsamında temel çevre konuları olarak nitelendirdiği bu başlıkları çok kısaca örneklendirmek yararlı olacaktır.

## 2.1. Biyokütle Kullanımı

Biyokütle kullanımı, insanlığın doğrudan ve dolaylı olarak kullandığı karasal fotosentez ürünleri olarak tanımlanmaktadır. Herman Daly tarafından gündeme

getirilen ‘taşıma kapasitesi’<sup>3</sup> tartışmaları içinde yer alan biyokütle kullanımı için, insanların ve evcil hayvanların doğrudan kullanımının %3 (UNEP, 1992) ve diğer insani faaliyetler ve ekonomi yoluyla dolaylı kullanımının %40 (Vitousek vd., 1986) seviyesinde olduğuna işaret edilmektedir. %40 düzeyindeki<sup>4</sup> biyokütle kullanımı göreceli olarak ‘dolu dünya’ durumuna (bkz. Şekil 3) işaret eder; %80 biyokütle kullanımı tam/aşırı doluluğa<sup>5</sup> işaret eder ki bu seviyelere ulaşmak dünya nüfusunun ikiye katlanma süresi (40-45 yıl) kadar yakındır (Daly,1991a, s.18; 1991b; 1991c).

## **2.2. Ozon Tabakası Aşınımı ve Atmosferin Korunması**

Ozon tabakası aşınımı dünyanın gündemine gelen en önemli sorunlardan biri olarak önemlidir. Teknoloji çağında ortaya çıkan çevre sorunlarının ne kadar ciddi boyutlarda olabileceğini göstererek tüm dünyayı küresel boyutta hareket etmeye zorlaması açısından da ayrıca önem taşımaktadır. 1985 yılında ilk kez tespit edilen (Roosa, 2010, s.100) ve ABD’den daha büyük, derinliği Everest Dağı’nın yüksekliğinden daha fazla olan devasa ozon deliği, dünya kamuoyunu sarsarak çevresel ‘önleyici’ tedbirlerin tartışılmaya başlamasında önemli bir etkide bulunmuştur. Antartika üzerindeki bu dev ozon deliği ilk tespit edildiğinde önce kuşkuyla karşılanmıştır. Daha sonraki yıllarda her bahar görüldüğü tespit edilmiş ve gelişmiş bilgisayarlarca yapılan analizlerde geriye doğru 1979’dan itibaren her bahar gerçekleştiği ortaya konarak bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Costanza vd. 1997, s.11-12). Daha sonra bir başka delik Kuzey Kutbu üzerinde tespit edilmiş, günümüze değin yapılan birçok araştırma ile Avrupa ve Kuzey Amerika’nın da yer aldığı çeşitli bölgelerde ozon tabakasındaki incelemeler gün ışığına çıkarılmıştır. Günümüzde kloroflorokarbon (CFC) salımı Montreal Konvansiyonu ile durdurulmuş (Tietenberg ve Lewis, 2010, s.315-316) olmasına karşın, dünya kamuoyu gelişmiş insan teknolojisinin böylesine hayati ve görece kolay tespit edilebilen bir konuda başarısız olmasıyla, sera etkisi ve iklim değişimi gibi tespit edilmesi açısından daha belirsiz konularda daha dikkatli olunması gerektiği yönünde ikna olmuştur (Costanza vd. 1997, s. 11-12).

## **2.3. Sera Etkisi ve İklim Değişimi**

Yerkürenin şimdiye kadar karşılaştığı en ciddi tehlike olarak tanımlanabilecek sera etkisi ve iklim değişimi sorunu dünyanın gündemini hem sosyal hem politik hem de bilimsel alanlarda uzun bir süre işgal edecek gibidir. Yeryüzündeki tüm yaşama

<sup>3</sup> ‘Taşıma kapasitesi’, ‘eşik değeri’, ‘yenilenme kapasitesi’ veya ‘dolu dünya’ gibi kavramlar aynı olgunun tasvirine yönelik kavramlar olup ileriki bölümlerde daha net olarak ortaya konulacaktır.

<sup>4</sup> Okyanuslar ve diğer akuatik sistemler hesaplandığında bu oran %25’e düşmektedir (Costanza vd.,1997, s.8). Buna karşın okyanuslar ve diğer akuatik sistemlerin kendine özgü döngülerinin olduğu düşünüldüğünde bu akuatik üretimin insanların kullanımına yarayıp yaramayacağı veya yararsa nasıl kullanılabileceği konusunda açık bir cevap bulunmamaktadır.

<sup>5</sup> %100 doluluğa ulaşmak ekolojik olarak imkansızdır. Örneğin, %80 biyokütle kullanımındaki tam doluluğa ulaşıldığında, geriye kalan fotosentez ürünleri bu ürünleri üreten, yani fotosentez yapan canlıların hayatta kalması için gereklidir. Doyasıyla %100 doluluk ekolojik olarak bir paradoks durumudur.

enerjisinin kaynağı olan güneş ışınları dünyaya ulaştığında bir kısmı atmosferden, bir kısmı ise yeryüzünden geri yansımaktadır. Atmosferde biriken sera gazları bu işleyişi bir miktar değiştirmektedir. Olağan atmosfer koşullarında geri yansıyan bu ışınların, atmosferden geçerken biriken sera gazları tarafından emilerek fazladan bir ısınmaya sebep olmasına sera etkisi denilmektedir. Işınların atmosferden geçerek yeryüzüne gelirken veya yeryüzünden (kara ve deniz yüzeyinden) yansdıktan sonra sera gazları tarafından emilimi mümkündür. Dolayısıyla sera gazlarının atmosferdeki miktarının bir birim artması, sera etkisine neden olan, bu ışınların emilerek atmosfer içinde tutulması olasılığının iki birim artması anlamına gelmektedir.

Sera etkisi yaratan gazlar (GHG-greenhouse gases) içinde en önemlisi, fosil tabanlı yakıt kullanımına dayanan dünya ekonomisinin ana atığını oluşturan karbondioksit (CO<sub>2</sub>) gazıdır. Diğer sera etkisi gazlarından (GHG) olan metan, CFC'ler ve nitrojen oksitler (NO<sub>x</sub>) çok daha zararlı ve tahrip edici olmasına karşın ölçek olarak CO<sub>2</sub> gazıyla karşılaştırılabilecek düzeyde değildirlir (Costanza vd. 1997, s.10). Ayrıca, CO<sub>2</sub> gazı enerji tüketimi ile doğrudan ilişkili olduğu için birkaç ana başlığın kesişiminde yer almaktadır.

Dünya atmosferindeki CO<sub>2</sub> miktarı genel olarak heryıl %1 oranında artmaktadır ve 1985 yılındaki 5 milyar tonluk toplam yıllık karbondioksit salımının 2030 yılında 12 milyar tona çıkması beklenmektedir (Carley ve Christie, 2000, s.20-21). 1980'lerde ortalama sıcaklık 1880'lere göre 1 F° daha yüksek gerçekleşmiştir (Costanza vd., 1997, s.9). 2030 yılında ise ortalama sıcaklığın 1990'lardaki değerlerden 1-2 C° yüksek olması (Carley ve Christie,2000, s.21) beklenmektedir.

Farklı bilimsel çalışmalar sera etkisi ve iklim değişimi konusunda farklı öngörüler ortaya koymaktadır. En iyimser tahminlerden biri olarak karbon salımının 1985 seviyesinin yarısına indirilmesi durumunda dahi, 2100 yılında ortalama atmosfer sıcaklığında 2 C°'lik bir yükselmeye işaret edilmektedir (IPCC, 1990, s.15). Son buzul çağında dünya yüzeyinin ortalama sıcaklığının<sup>6</sup> sadece 6 C° düşük olduğu ve tüm insanlık tarihini içeren son 7000 yıl boyunca ortalama atmosfer sıcaklığının 2 F° kadar değişmediği (Costanza vd., 1997, s.9) gözönünde bulundurulduğunda, 2 C° lik değişimin dünya ve iklim sistemleri üzerinde yaratacağı devasa değişimi tahmin etmek zor olmayacaktır. Diğer yandan bu iyimser senaryonun, gelişmekte olan ülkelerin dinamikleri göze alındığında, çok da gerçekçi olmadığı ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki, 1985 yılında gelişmiş ülkelerin (doğu Avrupa dahil) karbon salımındaki ¾'lük payının Çin ve Hindistan gibi gelişmekte olan ülkelerin karbon

<sup>6</sup> Dünya yüzey ortalama sıcaklığı ile ortalama atmosfer sıcaklığı sıklıkla birbirine karıştırılmaktadır. İklim değişimi tartışmaları ve öngörülerinde genellikle kullanıldığı haliyle ortalama sıcaklık, ortalama atmosfer sıcaklığını veya ortalama hava/iklim sıcaklığını tanımlamaktadır. Ortalama yüzey sıcaklığı ise, karalardan ve denizlerden oluşan tüm yerkürenin ortalama yüzey sıcaklığıdır ve daha durağan bir değerdir. Genellikle küresel ısınma tartışmalarında atıf yapılan kavramdır. Ortalama atmosfer sıcaklığının nispeten daha değişken ve dönemsel dalgalanmalara açık yapıda olması beklenir.

salımındaki ağırlığının artmasıyla 2030 yılında %56'ya düşeceği ve gelişmekte olan ülkelerin toplam payının %44'e çıkacağı tahmin edilmektedir (Carley ve Christie, 2000, Şekil 1.4). Bu durum karbon salımında yapılacak sıradışı iyileştirmelerin gerçekleşme olasılığını zayıflatmaktadır.

#### **2.4. Ormansızlaşma**

Dünyada yaşanan sürdürülebilirlik kapsamındaki diğer çevresel olayların yanında, atmosferdeki karbon miktarını etkilemesi dolayısıyla sera etkisi ve iklim değişimiyle ilişkili diğer bir konu ormansızlaşma (deforestation)'dır. Nüfus artışı ve yoksulluk ilişkisinin bir benzeri ormansızlaşma ve iktisadi büyüme arasında kurulabilir. Dolayısıyla ormansızlaşma da nüfus artışının yanısıra iktisadi büyüme ile ilgilidir ki, sorunlu bölgelerin hemen hepsi gelişmekte olan ülkelere bulunmaktadır (Tietenberg ve Lewis, 2010, s.261).

#### **2.5. Toprak Aşınımı ve Çölleşme**

Toprak aşınımı (land degradation)<sup>7</sup> yeni bir kavram olmayıp aksine binlerce yıldır yaşanmaktadır ve çoğu durumda çölleşen topraklar bugün de kullanılmaz durumda kalmaktadır. Fakat aşınımın ve çölleşmenin hızında çok büyük bir artış vardır (Costanza vd., 1997, s.12-13). Brundtland raporuna göre dünyanın % 29'u çölleşme sürecindedir ve ek bir % 6'sı ise aşırı ciddi çölleşmeye<sup>8</sup> tabi kalmıştır (WCED, 1987, s.127). Dünya arazisinin % 35'i halihazırda aşınımına uğradığı ve bu aşınımın hızında giderek bir artış yaşandığı için bu durum dünyanın yenilenme kapasitesinin aşıldığına kanıt olarak gösterilmektedir (Costanza vd., 1997, s.12-13).

Toprak aşınımı ve çölleşme ormanlar üzerindeki baskıyı arttırması açısından da önemlidir. Toprak aşınımıyla zarar gören tarım kaynakları toprağın aşırı kullanımına ve orman arazilerine doğru yayılmaya neden olmaktadır. Aşınım sonucu eğimli orman arazilerine genişleyen ekim alanları, ormanlık arazinin suyu tutan mekanizmasını devre dışı bırakmaktadır. Ayrıca tüm bu mekanizmalar üzerindeki baskıyı arttıran nüfus artışı da yine önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır (WCED, 1987, s.125-7).

#### **2.6. Bioçeşitliliğin Azalması**

Bir diğer sürdürülebilirlik sorunu da bioçeşitliliğin azalmasıdır. Bu sorun ormansızlaşma ve nüfus artışıyla ilişki içindedir. Dünyada türler açısından en

<sup>7</sup> Burada kullanılan toprak aşınımı (degradation) kavramı, erozyondan farklı ve daha geniş bir kavramdır. Bu anlamıyla toprak aşınımı (degradation), toprağın bünyesinde canlı yaşamını barındırma özelliğini kısmen yada tamamen kaybetmesidir. Bu kapsamda tarım yapılan topraklarda, erozyon, tuzlanma ve su birikmesi (waterlogging) yoluyla yılda 6 milyon hektar alanda toprak aşınımı (degradation) meydana gelmektedir. Aşınımına uğrayan toprağın yenilenmesi toplumların ilgi alanının çok üzerinde olduğu için, toprak aşınımı (degradation) geri dönüşümsüz olarak kabul edilmektedir. (Kendall ve Pimentel, 1994; Costanza vd., 1997, s.13)

<sup>8</sup> Aşırı ciddi çölleşme (extremely severe desertification), çölleşme sürecinin tamamlandığı ve toprağın geri dönüşümsüz bir biçimde üretkenlik özelliğini kaybettiği durum olarak kabul edilebilir.

zengin habitatı oluşturan tropikal bölgelerin % 55'i günümüzde tahrip olmuştur ve yıllık 168.000 kilometrekarelik bir hızla yok olmaya devam etmektedir (Costanza, 1997, s.13). Tahminlere göre yılda 5000-150000 tür yok olmaktadır ve bu insan öncesi döneme göre 10.000 kat daha hızlı bir yok olma durumunu ifade etmektedir (Goodland, 1991; Costanza, 1997, s.13).

## 2.7. Enerji

Günümüz ekonomilerinin fosil-yakıt kullanımına dayalı yapısı ve enerji talebinde yaşanan ciddi artış eğilimi enerji konusunu sera etkisi ve iklim değişimi sorunları ile doğrudan ilişkili kılmaktadır. Yıllık 4 trilyon \$'lık bir büyüklüğe ulaşmış bulunan enerji sektörü, dünyamızın en büyük sektörü durumundadır (Roosa, 2010, s.15). Bu özellikleriyle enerji, sürdürülebilir kalkınma içinde anahtar bir konumda bulunmaktadır (Roosa, 2010, s.14).

“İnsan faaliyetleri içindeki hiçbir sektör üretim ve enerji kullanımı kadar çevreyi ciddi şekilde etkilememektedir” (Andrews, 1999, s.295)

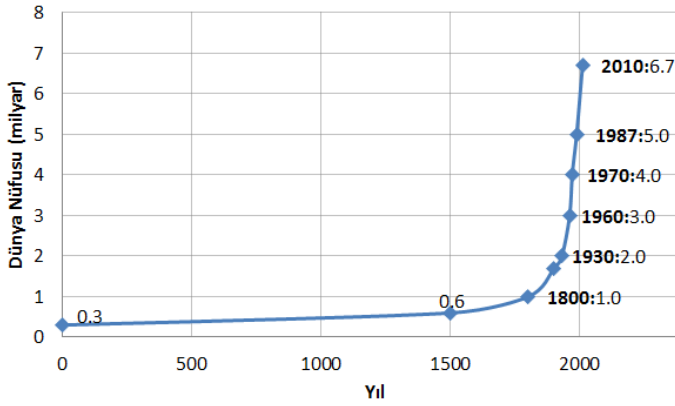
Neoklasik ekonomi, tükenebilir kaynak yönetimi analiziyle tükenebilir enerji kaynaklarının kullanımını incelemektedir. Nitekim tükenebilir kaynaklar açısından küresel rezervlerin kömür, doğal gaz ve petrolde sırasıyla 221, 61 ve 40 yıl daha yeterli olacağı tahmin edilmektedir (Saha, 2003, s.1053). Bu çerçevede içinde çevresel açıdan da çözümün bir parçası olarak verilen yenilenebilir kaynaklara geçiş politikası önemli bir konu başlığını oluşturmaktadır. Bu kapsam dahilinde, sıfır sera gazı emisyonu ve yüksek potansiyeli itibarıyla daha sürdürülebilir olduğu (Roosa, 2010, s. 25) savunularak sürekli dünya gündeminde olan nükleer enerji de bir başka alt başlığı oluşturmaktadır. Teknolojide yaşanan önemli ilerlemelere rağmen dünya kamuoyu nükleer enerji konusunda henüz ikna olmuş değildir. Nükleer enerji konusundaki iki önemli unsur, yüksek derecede tehlikeli atıkların kuşaklar boyunca korunması gerekliliği ve kaza riskidir. Gelişen teknoloji emniyet sistemlerini çok ilerilere taşımasına karşın, “tarihte yaşanan iki önemli kaza olan, Harrisburg (ABD) ve Chernobyl (şu anki Ukrayna) nükleer kazalarındaki insan faktörü” (WCED, 1987) yerinde durmaktadır<sup>9</sup>. Gerçekten de bu iki santral için yapılan ihtimal hesaplarında kaza riski 1/1,000,000 reaktör yılı seviyelerinde iken yaşanan kazalar sırasıyla 2000 ve 4000 reaktör yılına tekabül etmektedir (WCED, 1987, s.184-5). Japonya depreminin ardından yaşanan Fukushima nükleer santrali kazasının tarihte Chernobyl'den sonraki en büyük nükleer santral kazası olduğu açıklanmıştır. Japonya depremi ardından yaşanan Fukushima nükleer santrali kazası ve yaşanan diğer nükleer santral arızaları, bu sektördeki canlanmayı tekrar tesis etme çabalarına büyük bir darbe olacaktır (Broader, *NYT*<sup>10</sup>, 2011).

<sup>9</sup> Mart 2011 tarihinde Japonya'da yaşanan deprem ve tsunami sonrasında meydana gelen Fukushima nükleer santrali kazasıyla birlikte, tarihte yaşanan büyük nükleer kazaların sayısı üçe çıkmış durumdadır. Kaza doğrudan insan hatasına bağlı olmasa da tasarım hatası olarak belirlenmesiyle dolaylı olarak bu kapsamda değerlendirilmektedir.

<sup>10</sup> 13 Mart 2011 tarihli *The New York Times* gazetesi makalesidir.

## 2.8. Nüfus ve Yoksulluk

Dünyanın kaldırma kapasitesi ve sürdürülebilirlik tartışmaları içinde nüfus konusu merkezde yer alır (Roosa, 2010, s.3). Yukarıda değinildiği üzere nüfus artışı diğer başlıklar ile ilişki içindedir. Nüfus artışı aslında tüm çevresel sorunlar için ek baskı yaratmaktadır. Bu ek baskının boyutları, dünya nüfusunun ekponensiyel artışının Şekil 1’de görüldüğü gibi son yüzyılda ulaştığı düzeye alındığında daha iyi anlaşılmaktadır. Tüm insanlık tarihi boyunca ilk kez 1800 yılında 1 milyara ulaşan dünya nüfusu özellikle 1900’den sonra müthiş bir artış oranı yakalamış olup, artık 1 milyarlık nüfus artışı süresi 10’lu yıllara kadar düşmüştür. Nitekim 1960-70 yılları arasında 1 milyar ve 1970-87 yılları arasında yine 1 milyarlık yeni nüfus, mevcut dünya nüfusuna eklenmiştir.



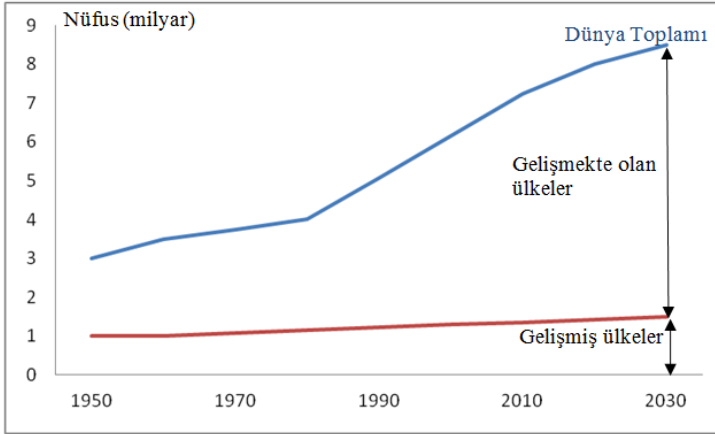
Kaynak: Clayton ve Radcliffe, 1996, s.75; Rogers, Jalal ve Boyd, 2006, s.30

### Şekil 1. Dünya nüfusunun ekponensiyel artışı

Nüfus artışı diğer başlıklar ile ilişki içinde olması yanında birçok kaynakta ana meselelerden biri olarak görülmekte, yoksulluğun ise, nüfus artışının temel nedeni olarak kabul edilmesiyle (MacNeil, 1989; Tietenberg ve Lewis, 2010, s.467) nüfus ve yoksulluk genel olarak bir ana sürdürülebilirlik göstergesi olarak yer almaktadır (bkz. Carley ve Christie, 2000; Costanza vd., 1997).

Geçtiğimiz yüzyılın sonunda toplam dünya nüfusunun %77’sini geliştirmekte olan ülkelerde yaşayan nüfus oluşturmuştur. Geliştirmekte olan ülkelerin nüfus artışı, gelişmiş ülkelerdeki nüfus artışının çok üstünde seyrederek, toplam dünya nüfus artışının %90’nını oluşturmuştur (Costanza vd.,1997, s.14). Bu oran şu duruma işaret eder ki, dünya nüfusu eğer 10 birim artıyorsa, gelişmiş ülkeler nüfusu 1 birim artarken geliştirmekte olan ülkelerin nüfusu 9 birim artmaktadır. Bu sebeple, Şekil 2’de görüldüğü gibi 1950’de nispeten dengeli olan nüfus dağılımı yapısı giderek bozulmuş ve gelecek öngörülerinde daha da bozulma yönünde olup sürdürülemez

bir dünyaya işaret etmektedir. Nüfus dağılımı ve nüfus artışındaki bu dengesiz ve sürdürülebilirlikten uzak olan yapı, tüm diğer sürdürülebilirlik sorunlarını besleyen de bir unsur olduğu için belki de hepsinin gerisindeki en temel sürdürülebilirlik problemini oluşturmaktadır. Böyle bir durumda sorunun gündeme getirdiği sosyal boyutların dikkatle ele alınması gerekmektedir.



Kaynak: Mannion, 1991; Rogers, Jalal ve Boyd, 2006

## Şekil 2. Dünya Nüfus Artışının Dağılımı 1950-2030

Aynı zamanda, Dünya Bankası'nın 64 ülkede yaptığı araştırmaya göre yoksul kesimin gelirindeki %1 artış ile doğurganlık oranı %3 oranında düşmektedir (Lappe ve Schurman, 1988). Yoksulluk ve nüfus arasındaki bu açık ilişki, yukarıda Şekil 2'de incelenen nüfus artışı dengesizliğinin de temel sebebidir. Eğer 'gelişmiş ülke' olmak ile yoksulluğu çözen ülke anlamını kabul ederse, Şekil 2'de gelişmiş ülkelerin hafif bir nüfus artışı ile nüfus yapısını koruduğu<sup>11</sup>, buna karşın yoksulluğun bulunduğu gelişmekte olan ülkelerin bu yapıyı koruyamayarak, 1950'lerdeki nispeten daha dengeli olan durumdan da giderek uzaklaştığı görülmektedir. Bu ilişki aynı zamanda çevre ve ekonomi ilişkisinin neden teknik bir ilişkiye indirgenemeyeceğinin ve sürdürülebilir büyüme yerine neden sürdürülebilir kalkınma teriminin seçilerek konunun sosyal ölçütlere doğru genişletilmiş olduğunun da ipuçlarını vermektedir.

### III. ÇÖZÜM ANLAYIŞI OLARAK SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA

Sürdürülebilir kalkınma günümüzde çevre, ekonomi ve sosyal ölçütleri içine alan bir disiplinler arası alan olarak tanımlanmaktadır (Schmandt ve Ward, 2000). Ancak sürdürülebilir kalkınma sadece farklı bilimlerin bir araya getirmeye çalışan bir

<sup>11</sup> Gelişmiş ülkelerdeki nüfus artışının önemli bir kısmının gelişmekte olan ülkelere alınan göç ile sağlandığı düşünülürse nüfus artışındaki dengesizlik daha iyi anlaşılacaktır.

disiplin veya alan da değildir. Sürdürülebilir kalkınmanın, ortaya çıkışı ve gelişimi itibariyle bir soruna karşı bir çözüm anlayışı getirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır (bkz. Bartelmus, 1994, bölüm 1.1; WCED, 1987, Chairman's -G.H.Brundtland-foreword).

### **3.1. Sorunun Çok Bileşenli Yapısı**

Sorun basitçe tanımlanacak olursa ekonominin çevreyi etkilemesi ve çevrenin de ekonomiyi kısıtlamasıdır. Sorunu zorlaştıran etkenlerden birisi farklı bakış açılarının varlığı ve sorunun çok bileşenli yapısıdır. Bu çok bileşenliliği kısa başlıklarla ortaya koyalım:

#### **3.1.1. Ekonomi**

Ekonomi olaya ekonomik büyümenin kısıtlanması açısından bakmaktadır (Daly vd., 2007; Daly, 1991d, s.257); ekonomik gelişmenin sürdürülebilirliği açısından kaynakların etkin dağılımı, kaynak kısıtlarının büyümeye etkisi, büyümenin sürdürülebilirliği açısından ikame edilebilirlik vb. konular ekonomik perspektifin ilgi alanına giren konular olmuştur.

Ekonomik perspektif geleneksel olarak gelişme yönündeki algıda ağırlığı ekonomik büyümeye verdiği ölçüde çevresel etkilerin ön plana çıkmasını iktisadi büyümenin kısıtlanması olarak görme eğiliminde olmuştur.

#### **3.1.2. Ekoloji**

Ekoloji alt habitatların sürdürülebilirlik kanunlarını araştırırken, ekolojik ekonomi aracılığıyla da tüm sistemlerin dışındaki geniş çerçeveye daha yakından eğilmektedir. Örneğin, bu çerçeveden bakıldığında çevre, sadece ekonomik gelişmenin kaynağı olan üretim kaynağı veya doğal kaynak olmak itibariyle kaynak kullanımı ve ikamesi değerlendirmeleri içinde yer almaktan ziyade bizim yaşamamıza izin veren genel çerçeve (Daly, 1991d; Daly, 1996, s.48; Daly ve Townsend, 1993, s.3) olarak önem taşımaktadır. Bu yüzden örneğin, temiz havanın ikamesi yoktur. Ayrıca su kaynakları sadece bir ekonomik kaynak hatta sadece yaşam şartlarından biri de değildir. Birçok alt sistem ve diğer canlı sistemleri ile ilgilidir. Bunun dışında, yaşam alanını oluşturan doğa ve çevre insani değerler içinde kabul edilerek sosyal bilimlere söz hakkı doğurur.

#### **3.1.3. Sosyal Boyut ve Etik**

Sürdürülebilirlik sorununun ortaya çıkışıyla beraber salt iktisadi büyümeye odaklanarak çok fazla dikkate alınmayan sosyal boyutunun algılanışında değişiklik ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Buna karşın sürdürülebilir kalkınma içinde sosyal boyutu ilgilendiren konuların içerilmesi ilk planda daha pragmatik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ortaya çıkan çok yönlü sosyal sonuçlar geniş tartışma ve uzlaşma isteyen konuları içermektedir.



Nüfus konusunun sürdürülebilir kalkınmanın merkezinde yer aldığı (Roosa, 2010, s.3) düşünüldüğünde, sosyal bilimlerin yerini kabul etmiş oluruz. Yoksulluğun da birçok diğer sorun ile birlikte özellikle nüfus ile ilişkilendirilmesi ile de sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutunun artık diğer boyutlar ile eşit ağırlıkta ele alınması gereken boyutunu oluşturduğu saptanmış olmaktadır. Sürdürülebilir kalkınmanın çözüm vizyonu olarak ortaya çıkışının sosyal boyutu içerisinde verilen karşılığının bir örneğini Tablo 2’de görmekteyiz.

**Tablo 2. Sürdürülebilir Kalkınmanın Sosyal Boyutları**

Yoksullukla mücadele (poverty reduction)
Katılımcı kalkınma (participatory development)
Uzlaşma temini (consensus building)
Sivil toplum örgütleri (nongovernmental organizations)
Cinsiyet ve kalkınma (gender and development)
Zorunlu yerleştirme (involuntary resettlement)
Yerli halk (indigenous people)
Sosyal dışlanma (social exclusion)
Sosyal analiz (social analysis)
Sosyal kalkınma göstergeleri (social development indicators)

Kaynak: Rogers, Jalal ve Boyd, 2006, s.219

Bütüncül bir bakış açısıyla yaşam çerçevemizi çizdiğimizde, ekonomik sistemin ve çevresel değerlerin toplumu etkileyişi ile beraber ekonominin çevreye etkilerinin topluma yansımaları da sosyal boyut tarafından ele alınan konular olacaktır.

İktisadi gelişmenin sosyal boyutu düşünüldüğünde, insanlık tarihinin ürettiği insani değerlerin ve dolayısıyla etik ölçütlerin çeşitli ağırlıklarda devreye girmesi kaçınılmaz olur. Bu ilişkiler içerisinde kaynakların kuşaklar arası olduğu kadar, kuşaklar ve sosyal gruplar içinde de adil dağılımının sağlanması, fırsat eşitliğine giden bir sistemin kurulması, sürdürülebilir sistemin kurulması yolunda kaçınılmaz hedef durumundadır. Tablo 3’de sıralanan şu andaki durum, dünyanın sürdürülebilir toplum hedefinden ne kadar uzakta olduğunu açık bir biçimde göstermektedir. Tablo 3’de yer alan duruma göre, dünya nüfusunun 1/4’ü oranındaki ‘gelişmiş dünya’ çoğu durumda kaynakların 3/4’ünden daha fazlasını kullanmaktadır. Örnek vermek gerekirse, gelişmiş dünyada yaşayan dünya nüfusunun 1/4’ü, dünya süt tüketiminin %72’sine, dünyadaki araba sayısının ise %92’sine sahip bulunmaktadır. Aynı şekilde, 1/4 oranındaki bu gelişmiş dünya nüfusu, toplam elektrikliğin %79’unu, toplam enerjinin ise %75’ni tüketmekte, organik/inorganik kimyasalların ise sırasıyla %85 ve %87’sini tüketmektedir.

Benzer şekilde, Tablo 3’de yer alan kişi başı kaynak tüketimleri değerlendirildiğinde, ABD’deki tüketim, Hindistan’daki tüketimin onlar hatta kimi zaman yüzlerce kat mertebesindedir. ABD’de yaşayan bir birey, Hindistan’da yaşayan bir kişinin 52 katı et, 40 katı elektrik tüketmektedir. ABD’de kişi başına

düşen araba sayısı Hindistan'a göre 320 kat daha fazladır. Gelişmiş dünya, dünya kaynaklarını nüfusuna göre orantısız bir şekilde kullanmakta ve bu orantısızlık sürdürülebilir kalkınma konusunun etik boyutunu gündeme getirmektedir.

**Tablo 3. Dünya kaynakları kullanımı**

Ürün	Gelişmiş Dünya Kullanım Payı (%)	Gelişmekte Olan Dünya Kullanım Payı (%)	Kişibaşı Tüketim: ABD/Hindistan (kat)
Tahıl	48	52	6
Süt	72	28	4
Et	64	36	52
Ağaç ürünleri	78	22	18
Kağıt	81	19	115
Gübre	60	40	6
Çimento	52	48	7
Bakır	86	14	245
Demir ve çelik	80	20	22
Alüminyum	86	14	85
İnorganik kimyasalr.	87	13	5
Organik kimyasallar	85	15	0.28
Araba	92	8	320
Ticari araç	85	15	102
Toplam enerji	75	25	35
Elektrik	79	21	40
<i>Nüfus</i>	<i>24</i>	<i>76</i>	<i>0.28</i>

Kaynak: Rogers, Jalal ve Boyd, 2006, s.69.

Tablo 2'de yer verilen sürdürülebilir kalkınmanın sosyal yansımaları ve Tablo 3'de yer alan dünya kaynaklarının orantısız kullanımı ile gündeme gelen etik boyut konunun sosyal boyutu içinde yer bulan konulardır. Daha genel bir çerçeve çizmek gerekirse, sürdürülebilir kalkınma içinde gelişme hedefi olarak salt bir büyüme yerine kalkınma alındığında, hedeflenen ilerlemenin iktisadi büyüme olmaktan çok ötede sosyal ölçütlerle çizilmiş bir çerçevesi olduğu saptanmış olmaktadır.

#### 3.1.4. Teknoloji

Teknoloji insanlığın karşılaştığı fiziksel ve çevresel sorunları aşmada ve daha iyi bir yaşam sağlama amacıyla sürekli geliştirdiği bir araçtır. Bu bağlamda teknoloji, insanoğlunun karşılaştığı küresel sorunları aşmada başvuracağı ilk unsur durumundadır. Gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama kapasitesini azaltmamak için, sosyal ve teknolojik yapılanmasını, biosferin insan faaliyetlerinin sonuçlarını absorbe edecek şekilde düzenlemesi ve geliştirmesi gerekmektedir (WECD, 1997; Campagna, 2006).

Teknoloji genelde kirlenmeyi geriye çevirecek bir unsur olarak görülebilirse de 1980'lerde ekonomiye giren entropi (bir düzensizlik ölçüsüdür)<sup>12</sup> olgusu bunun genel mantık içinde çok da doğru olmadığını göstermektedir. Termodinamiğin 2. Kanunu sistemlerin geri dönüşümsüz (irreversible) olduğunu söyler. Entropi düşmez, sadece artabilir. Buna göre insan ekonomisinin açtığı yoldan aynen geriye döndürecek bir teknoloji bulunsa bile, bu daha fazla enerji harcayarak entropiyi yükseltecektir. Bulunacak bir çözüm içinde muhakkak teknoloji bir şekilde yer alacak olmasına karşın konunun sadece teknolojiye atıfla bir kestirme çözümü mümkün görünmemektedir (Costanza, 1997, s.57).

### 3.1.5. Politika

Sorun dünyayı ve dolayısıyla insan yaşamını etkilemeye başladığı için konunun ayrıca bir politika boyutu da mevcuttur. Politika açısından konu dahilinde, serbest pazarın sorunu tek başına çözüp çözemeyeceği; dışsallık giderilerek serbest pazara bırakılması veya politika yönetimi yoluyla ve düzenlemeler ile çözüme zorlanması; ve hatta eğer birden fazla yol mümkünse hangi yöntemlerin ekonominin sürdürülebilirliği açısından ve insan ihtiyaçları açısından daha etkin olacağı gibi konular önem kazanır.

## 3.2. Farklı Yaklaşımlar

Çevre ve ekonomi ilişkisine farklı disiplinler tarihsel olarak farklı yaklaşımlardır. Yaklaşımlardaki bu farklılık bakış açılarının zaman içinde iraksamasına neden olmuştur. “Sürdürülebilir Kalkınma” kavramının doğumuna neden olan çevresel problemlerin ortaya çıkışı ile teorik alanlarda ortaya çıkan bu yaklaşım iraksamasının gerçek dünyayı yansıtmadığı ortaya çıkmış, gerçek hayatta bu alanlar arasında varsayılandan daha kuvvetli bir ilişkinin varlığı kendini göstermiştir. Bundan sonraki yoğunluklu çalışmalar gerek disiplinler içindeki bu çelişkiyi bertaraf etmeye ve ortaya çıkan yeni disiplinler arası alanda ilişkileri yeniden tanımlamaya, gerekse pragmatik anlamda soruna çözüm üretebilecek bir disiplini biran önce şekillendirmeye yönelik olacaktır (bkz. Nemetz, 2007; Daly, 1996; paradigma farklılıkları tartışmaları için bkz. Neumayer, 2010, bölüm 2.1).

### 3.2.1. Ekonomik Yaklaşım

Ekonomik yaklaşım benimsendiğinde, büyüme bu alanın en merkezci konularındandır. Ekonomik büyüme yüzyıllar boyunca gerek ekonomi teorisinin gerekse ekonomi politikalarının merkezinde olagelmıştır. Adam Smith, milletlerin zenginliğine yol açan unsurları bulmaya çalışmış ve düşük vergilerin, barışın ve adil çalışabilir sistemlerin ekonomik büyümeye yol açacağı sonucuna varmıştır (Smith, 1776). Günümüzde de ekonomik büyüme, gerek ekonomi biliminin gerekse ekonomi politikalarının merkezci konusu olmaya devam etmektedir. Lucas (1988) tarafından belirtildiği üzere “bir kez ekonomik büyümeyi düşünmeye

<sup>12</sup> Daha ayrıntılı bilgi için bkz. Dipnot 17.

başladığımızda, başka bir şeyi düşünmek zordur”. Buna karşın ekonomik büyüme ve çevre ilişkisine son zamanlara değin pek ilgi gösterilmemiştir. Geleneksel ekonomik perspektif çevreyi bir ekonomik kaynak olarak, büyümenin kaynaklarından biri olarak görür. Aynı zamanda hızlı iktisadi büyüme, doğal kaynakların daha çok kullanımı ve kirletici maddelerin emisyon seviyesinin daha da yükseltilmesi olduğu için çevreye zararlı olmak eğilimindedir. Bu sebeple büyüme konusu ekonomi politikaları ve çevre arasında çatışma potansiyeli içermektedir. Bu yönüyle de çevre, ekonomik yaklaşım içerisinde, genellikle büyümenin kısıtlarından biri olarak görülür.

Çevre Ekonomisi: Ekonomik perspektif içinde en önemli okullardan biri olan neoklasik ekonominin konuya yaklaşımı çevre (ve doğal kaynaklar) ekonomisi ile temsil edilmektedir (Bowers, 1997, böl.1; Costanza, 1989; Pearce, 1998). Buna göre her olgu parasallaştırılarak pazar ekonomisi içinde temsil edilir.

Çevre ekonomisi üç geniş gruba ayrılabilir (Bowers, 1997, böl.1-3):

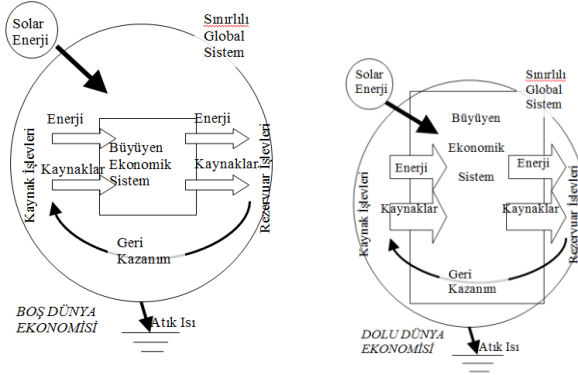
- (i) Çevre politikası araçlarının seçimi
- (ii) Maliyet-fayda analizi (cost-benefit analysis)
- (iii) Sürdürülebilir kalkınma,

Birinci başlık altında, parasallaştırılarak pazar içindeki temsilde meydana gelen zaafardan doğan pazar başarısızlığı ve kaynak tahsisi etkinliği gibi çevre ekonomisinin temel konularını görürüz (Bowers, 1997,b.1-3). Diğer iki başlık doğrudan sürdürülebilir kalkınma ile ilişkilidir, dolayısıyla sürdürülebilir kalkınma çevre iktisadı ile bire bir ilişkilidir. Buna karşın neoklasik görüşün bakış açısı gelişmenin sürdürülebilirliği yönüdedir ve bu algı ‘çevresel sürdürülebilirlik kısıtlarını dikkate alarak büyümeyi maksimize etme’ şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu noktada çevre ekonomisinin “rakip paradigma” karşılığı (Pearce, 1998, s.313-4; Tietenberg ve Lewis, 2010, s.7) olarak da tanımlanan ekolojik ekonomi ile ilişkisine değinmek gerekir. Farklı paradigmlar içinde gelişerek yaşanan ‘dünyevi gerçekler’ sonucu aynı noktaya gelmek durumunda kalan bu iki paradigma günümüzde genellikle aynı konuları ele almasına karşın ayrı paradigmların farklı bakış açılarından doğan bazı farklılıkları içermektedir. Buna karşın paradigmalarda ve bakış açılarındaki çok ufak farklılıklar, sonuçta ortaya çıkan politika uygulamaları açısından önemli ayrılmalara neden olabilmektedir. Bu ayrılmalara verilebilecek en iyi örnekler içinde, ekolojik ve ekonomik perspektifin temel ayrılma noktası olan güçlü ve zayıf sürdürülebilirlik yaklaşımları verilebilir. Zayıf ve güçlü sürdürülebilirlik ayırımında, ikame edilebilirlik ve iskonto oranı üzerine ortaya çıkan küçük görüş ayrılıkları ciddi politika farklılaşmalarını doğurabilmektedir (zayıf ve güçlü sürdürülebilirlik konusundaki politika farklılaşmaları için bkz. Tutulmaz, 2012; 2011, s. 46-52).

### 3.2.2. Ekolojik Yaklaşım

Ekoloji bilimi Newtonyan fiziğin etkisiyle dünyayı alt sistemler olarak gören akademik paradigmaya uygun olarak 19. yüzyılın kabaca ortalarında doğduğunda, alt sistemlerin yaşam yapısını ve sistemlerin devamlılığını belirleyen kuralları incelemeye başladı. Fakat daha sonra bu yaklaşım, newtonyan fiziği bakış açısından ayrılarak dünyayı ve hatta kainatı tek bir üst sistem olarak algılayan bir düşünce sistemi olarak ortaya çıkmıştır (Costanza vd., 1997, s.17-18).

**Ekolojik Ekonomi:** İnsan ve insan ekonomisi kaynaklı çevresel sorunların yaşam sistemlerinin sürdürülebilirliğini gündeme getirmesi sonucu ekolojik perspektiften beslenen Ekolojik Ekonomi (Ecological Economy) farklı bir çerçeve ile ortaya çıkmıştır. Ekonomi veya insan ekonomisi bu çerçevede ekolojik sistemin bir parçasıdır (Daly ve Townsend, 1993, s.3) ve bu parça açık bir ekolojik sistem olan dünya ekolojik sistemi içerisinde belli bir büyüklüğe ulaştığı için sistemin sürdürülebilirliği sorunu ortaya çıkmıştır (Daly, 1996, s.48; Daly, 1995, s.50). Bu noktada, global ekosistem-ekonomik altsistem; uzay kapsülü ve çöl ekonomisi örnekleri, taşıma kapasitesi, biokütle payları ve yenileme kapasitesi önemli tartışma alanlarını oluşturur. Bu tartışma alanları bir paradigma değişimini gerektirdiği için önemlidir ve yazında çeşitli örneklerle vurgulanmıştır. Şekil 3, boş dünya ekonomisi- dolu dünya ekonomisi ikileminde bu tartışmaları özetler niteliktedir.



**Şekil 3. Sınırlı global ekosisteme oranla büyüyen ekonomik altsistem** (Kaynak: Goodland, 1991, s.17; Goodland, Daly ve El Serafy, 1992)

Goodman ve Daly tarafından kavramlaştırılan duruma göre dünya ekosistemi (dışarıdan sadece solar enerji girişi olan) kapalı bir sistemi<sup>13</sup> temsil eder ve onun altında yer alan insan ekonomisi, sınırlı geri dönüşüm imkanları olan açık bir sistemdir. Şimdiye kadar global ekosisteme kıyasla görece çok küçük olan

<sup>13</sup> Teknik olarak dünya uzayla ısı alışverişini içinde olduğu için kapalı sistem değil *sınırlı sistem* olarak kabul edilir (daha ayrıntılı bilgi için bkz. Dipnot 16). Buna karşın konuyu sistem metodolojisi içerisinde daha iyi anlatmak için bu kapalı sistemler yaklaşımını kullanılmaktadır.

ekonomik sisteme uygulanan kaynak ve havuz/rezervuar işlevleri, *taşıma kapasitesi* tartışmalarıyla kavramlaştırılan potansiyel sınırlara yaklaşan dolu dünya ekonomisinde artık aynı şekilde uygulanamaz. Uzay kapsülü örneğinde olduğu gibi, içinde yaşanan sınırlı/kapalı sistem çok büyük değilse, kaynak havuzu, rezervuar havuzu, enerji, biyolojik ve ekonomik işlevleri ayrı ayrı ele alınamaz çünkü hepsi iç içe geçmiştir ve birbirini etkiler haldedir.

*Taşıma kapasitesi*, ekolojik perspektif içerisinde önemli bir argümandır ve bu taşıma kapasitesi tartışmalarının ciddiyetinin iyi anlaşılması için insanlığın son dönemde yaşadığı baş döndürücü gelişmeye göz atmak gerekir. Dünya nüfusu 1850'den 1950'ye ikiye katlanarak 1.25 milyardan 2.5 milyara çıkmış, 1987'de tekrar ikiye katlanarak 5 milyara ulaşmış, izleyen on yıl içinde ise 1 milyar daha eklenmesiyle 6 milyara ulaşmıştır (Carley ve Christie, 2000, s.5-8). Dünya ekonomisi tüm tarihsel gelişim boyunca ulaştığı 20. yüzyıl başındaki 600 milyar \$'lık ölçeği (Costanza vd., 1997, s.7), 1980 yılında 11 trilyon \$, 2000 yılında 32 trilyon \$, 2009 yılında ise 58 trilyon \$ seviyelerine ulaşmıştır<sup>14</sup> (WDI, 2011). Buna göre, tüm tarihsel gelişim boyunca ulaşılan 20. Yüzyıl başındaki 600 milyar \$'lık ekonomi ölçeği yüzyıl içinde 50-55 kat katlanmıştır. Özellikle 2000-2009 yılları arasındaki 9 yılda yaklaşık ikiye katlanan, ondan önceki 20 yılda yaklaşık üçe katlanan dünya ekonomisinin son dönemdeki büyüme hızı dikkat çekmektedir.

Bölüm 2'de ele alınan sürdürülebilirlik sorunları, *taşıma kapasitesi* ile kavramlaştırılan 'sınırlar'a ulaşıldığına ve hatta bazı alanlarda eşik değerlerin aşıldığına bir delil olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak ekolojik perspektifin öne sürdüğü görüş içerisinde geçmişin ekonomik büyüme dışındaki etkileri dikkate alınmayan anlayışı, çeşitli açılardan sınırlarına yaklaşan dünya için artık kabul edilebilir değildir.

## 3.2. Paradigma Kırılmaları

### 3.2.3. Global Holistik Görüş

Çevre ve ekonomi ilişkisiyle ortaya çıkan global holistik yapı, 20. yüzyılın hakim Newtoncu paradigmasında kırılma yaratarak (Costanza, 1997, s.17-18) mekanistik ve ayrı sistemler yerine birbiriyle ilişkili ve iç içe girmiş bütünsel sistemleri ön plana çıkartır.

Newtoncu mekanistik görüş ile yapılanan ekonomiye, ekolojik ekonominin getirdiği yeni perspektif bu paradigma değişiminin nedenidir. Yukarıda Şekil 3'de özetlenen ekolojik görüşün yeni 'dolu dünya' ekonomisi perspektifi, aslında bu bütüncül görüşün bir yansıması olarak kabul edilebilir. Newtoncu mekanistik paradigma uyarınca ayrı ayrı oluşturulabilen sistem kuralları artık tek bir bütün olarak düşünülmediği sürece işlemez duruma gelmektedir. Burada kullanılan 'dolu dünya'

<sup>14</sup> WDI kaynaklı GSYİH istatistikleri şu anki ABD doları cinsindedir.

kavramı, *taşıma kapasitesine* yaklaşılarda durumda, uzay kapsülü örneğinde olduğu gibi kapalı/sınırlı sistemin<sup>15</sup> sınırlarına yaklaşılarda durumu temsil etmek için kullanılmaktadır.

Şekil 3’de yer aldığı şekliyle *dolu dünya ekonomisine* göre ekonomi içinde bulunduğu kapalı sistemin sınırlarına yaklaştığında artık bağımsız olarak algılanması imkansız duruma gelir ve kısıt fonksiyonu olarak bu geniş çerçevenin alınması gerekir. Boulding tarafından kullanılan ‘uzay kapsülü ekonomisi’ analojisi (Boulding, 1966) Daly tarafından uzun yıllar boyunca yapılan çalışmalar ile detaylandırılmıştır (bkz. Daly 1973, 1977, 1991a). Örneğin çöldeki bir yaşam içinde atıkları dikkate almaksızın kendi ihtiyaçlarımızı karşılamayı düşünür ve bir anlamda ona göre bir sistem kurarız. Fakat bir uzay kapsülünün içindeki bir astronot yer sorunu yaşar, atıklarını ve sistemin devamlılığını ilgilendiren ayrıntıları dikkate alan bir sistem oluşturmak zorundadır. Bu örneklerin önemi, bilimlerin ve disiplinler içerisinde disiplinlerin sınıflandırılmasına yönelik oturmuş genel algılamada bir paradigma değişimini talep etmesindedir.

Bu değişim Schumpeter’in “pre-analitik vizyon”unda (Schumpeter, 1950) bir değişim gerektirmektedir. Neoklasik çevre ekonomisinin kaynak yönetimi anlayışına karşın, ekolojik perspektifin sürdürülebilirlik anlayışına uygun, bio-fiziksel tabanlı küresel ölçekte bir sistemi (bkz. Daly 1968; Christensen, 1987; Cleveland, 1987; Martinez-Alier, 1987; Costanza vd., 1997, s.62) ele alma çabası, karşılıklı bağımlı ekolojik ve ekonomik sistemler anlayışına geçiş anlamına gelmektedir.

### 3.2.4. Termodinamiğin II. Yasası ve Entropi

Yine bu çerçevede başka bir paradigma kırılması farklı yerden, bir fizik ve mühendislik konusu olan termodinamik alanından gelmiştir. Georgescu-Roegen (1971, s.3)’in yazdığı gibi,

“İktisatçı için önemli olan gerçek şudur: Yeni termodinamik bilimi ekonomik değerler fiziği olarak başlamıştır ve hala bu şekilde kabul edilebilir. Entropi Yasası bizzat tüm doğal yasalar içinde en ekonomik yapıda olmalıdır.”

Georgescu-Roegen’in bu cümlesi şu şekilde yorumlanabilir: Ekonomiyi oluşturan tüm faaliyetlerin bizzat kendisi, bu faaliyetleri besleyen enerji ile birlikte, doğanın Entropi Yasası olarak bilinen bir ‘düzensizlik yasası’nca sınırlanmaktadır. Ekonomiyi insan üretiminin ve faaliyetinin değeri olarak basitleştirdiğimizde,

<sup>15</sup> Termodinamikte kullanılan sistemler analizine göre *kapalı sistem*, etrafla hiçbir madde ve enerji alışverişinde olmayan bir sistemi tanımlar. Dünyanın, uzay ile madde alışverişinde olmadığı kabul edilirken, uzay ile ışınma (radiation) ve konveksiyon (convection) yoluyla enerji ve ısı alışverişi içinde olması nedeniyle, *sınırlı sistem* olarak tanımlanması genel kabul görmektedir.

iktisadi değerın kainatın bir fizik yasası ile sınırlı olacağını söylemek mümkün olacaktır.

Mekanistik modellerden yaklaşık bir yüzyıldır güçlü bir şekilde etkilenmiş olan ekonomi bilimi (Faber, Niemes ve Stephan, 1995, s.6) için bu paradigma değişiminin önemli yansımaları olması kaçınılmazdır. Termodinamiğin ikinci yasasına göre entropi yok edilemez sadece yaratılabilir (Falk ve Ruppel, 1976, s.353). Doğadaki temel süreçler geri dönüşümsüzdür (Roosa, 2010, s.47).

Entropi<sup>16</sup> genellikle enerjiyle eşleştirilerek enerjinin iş yapabilme kapasitesinin (kapalı sistemde) sürekli düşmesine dikkat çekilir. Enerji miktarı değil fakat kalitesi sürekli düşmektedir (Roosa, 2010, s.47). Entropi olgusunun daha geniş çerçeveden bir tercümesi ile mekanistik süreçlerle benzerlik kurulan iktisadi süreçlerin de geri dönüşümsüzlüğü (Faber vd., 1995, s.91) ifade edilir. Buna göre, sadece enerji değişiminde değil, insan ekonomisi faaliyetlerinin de bir entropi yarattığı ve bunu geri çevirecek (örneğin teknoloji yoluyla) diğer faaliyetlerin de yine entropi yaratacağına dikkat çekilmektedir. Buna göre, sadece teknolojiyi dahil ederek ve çevreyi (kaynak ve/veya rezervuar olarak) analiz içine almadan kendi kendine yeterli kapalı bir sistem (yada ekonomik sistem) veya bir döngü tanımlamak mümkün değildir.

Yeni entropi olgusu ve termodinamiğin 2. kanununun ekonomik paradigmaya etkisi önemlidir. Çünkü ekonomistler uzun dönem büyümeye yol açan etkenleri incelerken teknolojinin etkisini ön plana çıkarmışlardır. Temel olarak üretim tarafındaki teknolojik ilerleme üzerinde durulur iken, son dönem ekonomik büyüme literatüründe çevrenin kirlilik absorbe etme kapasitesinin de bu analize dahil edilmesiyle (Brock ve Taylor, 2006), üretim kapasitesindeki gelişmenin tüketim kapasitesinin artışına ve ileri çevre kalitesine izin verdiği ölçüde ekonomik büyümenin sınırsız olarak devam edebileceği (Aghion ve Howitt, 1998; Stokey, 1998) sonucuna varan neoklasik görüşün sürdürülebilirlik çözümü buna örnek gösterilebilir. Buna karşın sistemlerin geri dönüşümsüzlüğü olgusu ve her faaliyetin entropi yükselmesine yol açması<sup>17</sup> kısayol çözümlerin önünde bir engel gibi görülmektedir.

<sup>16</sup> *Entropi Yasası* olarak bilinen *Termodinamiğin 2. Yasası* tarafından tanımlanan maddenin içsel bir özelliğidir. Genellikle *kullanılabilir enerjiyi*, bir zıtlık ilişkisi ile tanımlarken kullanılan kavramdır. Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü tarafından yapılan tanımlar aşağıdaki gibidir:

*Entropi*, 1: Bir dizge içinde, devinim niceliği gibi kimi özelliklerin, moleküller arasında gelişigüzel dağılım olasılığına ilişkin düzensizlik ölçüsü. (Entropi değişimi eşsıcaklık tersinir süreçlerde, dizgenin aldığı ısının salt sıcaklığa oranı ile gösterilir.). TDK, BSTS, 1981.

*Entropi*, 2: Belli miktarda maddenin, mutlak sıfır noktasından alınıp mevcut durumuna tersinir işlemlerle getirildiği varsayılarak, her işlem basamağında verilen enerjinin, o işlem basamağında mutlak sıcaklığa bölünmesiyle bulunan oranlar toplanınca, o maddenin entropisi bulunur. Entropi, düzensizliğin bir ölçüsüdür ve birimi J/K dir. TDK, BSTS, 2007.

<sup>17</sup> Termodinamiğin 2. Yasasına göre entropi düşmez, sadece yükselir.

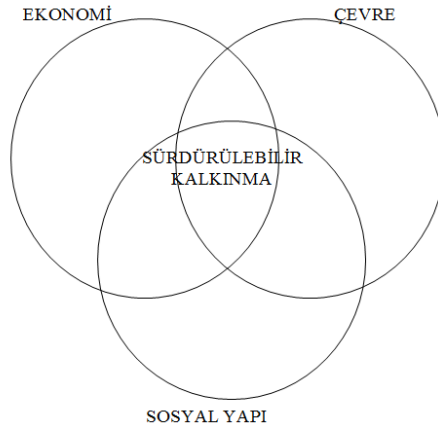


Dünyanın tam kapalı bir sistem olmayıp dışarıdan düşük entropili yüksek enerji transferiyle beslenen sınırlı bir sistem olduğunu söylediğimizde bunun anlamı bir üst sınıra işaret etmesidir. Daha açık söylemek gerekirse, dünya üzerindeki tüm doğal ve insani faaliyetler için, ki buna tüm ekonomik faaliyetler ve teknolojiyle bulunacak geri dönüşüm faaliyetleri de dahildir, bir üst sınır mevcuttur. Dolayısıyla özellikle teknolojik kısayol çözümlere dayanan ve tüm etkilerin geriye çevrilebildiği bir dünya imkan dahilinde değildir (Tutulmaz, 2011, s. 25-27).

### 3.3. Ortak Çözüm Bütüncül Yaklaşım Vizyonu

Çevre ve ekonomi ilişkisinin bu çok yönlü gelişiminin akademik ve politik dünyada yarattığı tüm alt başlıkların üstünde duran temel soru şöyle şekillenmiştir: Ekonomik gelişme ile çevre ve sosyal ihtiyaçlar uyum içinde yürütülebilir mi? Tüm bu paradigma değişimleriyle ortaya çıkan gerçek, bunun bir uzlaşma meselesi olduğudur. Birbirinden bağımsız süreçlerin dünyanın karşı karşıya geldiği bu durum karşısında yetersiz kaldığı ve bütünsel bir anlayışın gerek teorik olarak gerekse uygulamaya dönük politik karar alma süreçlerinde kabul edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. (Strange ve Bayley, 2008)

Çok bileşenli bir sürdürülebilirlik sorunu ve farklı perspektiflerle gelişen, çatışan paradigmaların varlığında, insanlığın önünde gittikçe derinleşen bir soruna getirilen çözüm anlayışı öncelikle sorunun ele alınışı üzerine olur. Buna göre sürdürülebilir kalkınma, ayrı düzenlemlerde yer alan sistemlerin hepsini ilgilendiren ortak alan olarak tanımlanır.



Kaynak: Barrow, 1995, Fig.4.6; Morse, 2010, Fig.1.1; IUCN, 2006, Fig.1c; Porter, 2000, Fig2.1.

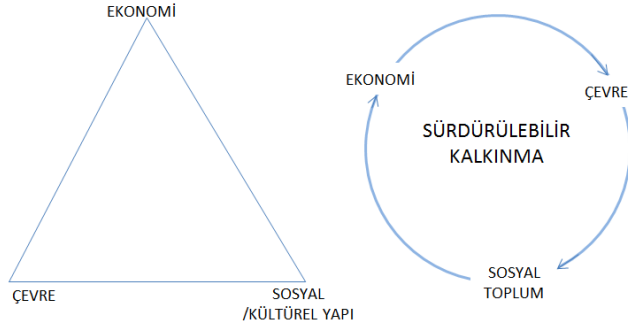
#### Şekil 4. Ekonomik, sosyal ve çevre sistemleri ile sürdürülebilir kalkınma

Bu ele alış Şekil 4’de verilen üç sistemli yapı ile özdeşleştirilebilir. Buna göre sadece ekonomik kalkınmayı ele almak artık mümkün değildir. Ekonomi içinde yer aldığı çevrenin sınırları ve getirdiği kısıtlar ile bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Ayrıca iktisadi kalkınmaya eklenen çevresel kaliteyi korumaya yönelik girişim, o çevre içinde yaşamını sürdüren insanın sosyal ihtiyaçlarını içermedikçe yeterli olmayacaktır (Blakely, 2005). Sürdürülebilir kalkınma üç sistemin kesişiminde bulunur ve tüm sistemlerin ihtiyaçlarını aynı anda karşılar. Bu ele alış mekanistik sistemler perspektifi yerine bütüncül vizyonun hakim gelmesini gerektirir.

Bu ele alışın ilk yansımaları, ortaya çıkan küresel sürdürülebilirlik sorununa çözüm olarak getirilen sürdürülebilir kalkınma anlayışının pragmatik uygulayıcılarının yapılandırılmasında kendini göstermiştir. Birleşmiş Milletler, OECD, Dünya Bankası ve diğer uluslararası kuruluşlar ile ABD, İngiltere, Kanada ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerin oluşturduğu kuruluşlar, mevcut parçalı yapının dışında konuyu ekonomik, sosyal ve çevresel açılardan bir bütün olarak bakıp yönlendirecek uygulayıcılar olarak tasarlanmıştır.

Bu ele alışın akademik yansımaları, gerek akademik çalışmaların içerisinde gerekse farklı paradigmalardan yola çıksalar dahi ortak alanı kapsamaya yönelik yeni bir disiplini oluşturmaya yönelik genç çevresel ekonomi ve ekolojik ekonomi yapılanmasında görülebilmektedir.



Kaynak: Ukaga, Maser, ve Reichenbach, 2010, Figure 8.2; Baker, 2006, s.7-8.

### Şekil 5 Sürdürülebilirlik Üçgeni ve Sürdürülebilir Kalkınmanın üçlü yapısı

Şekil 5’de sürdürülebilir kalkınmanın farklı kavramlaştırılmış şekilleri görülmektedir. Buna göre sürdürülebilir kalkınma yine ekonomik, çevre ve sosyal boyutları olan bir kalkınma biçimi olarak kavramlaştırılmaktadır.

Kendi içinde karmaşık ekonomik ve ekolojik sistemlerin görece eşit ve birbirleriyle dengeli bir şekilde ele alınmasının sürdürülebilirlik için gereken yol olduğu anlaşılmaktadır (Strange ve Bayley, 2008, s.16). Bu bakış açısı, sosyal boyutun da eklenmesiyle sürdürülebilir kalkınma konsepti içerisinde bu 3 alt sistemin eşit ağırlıkla ve ortak ele alınışı anlamına gelir. Bu sonuç Şekil 4 ve Şekil 5’de ele alınan kavramlaştırma yöntemi ile uyumludur. Sürdürülebilir kalkınmanın farklı bileşenleri bulunan ve bu bileşenleri dengeli bir şekilde, bütüncül bir bakış açısı ile ele alan bir iktisat politikası olduğunun altı çizilmelidir.

Sürdürülebilirlik sorunlarının detaylı incelemesinde sorunların çoğunun birbiriyle ilişkili olduğu ve belli bir seviyeden sonra ortak çözümü gerektirdiği ortaya çıkmıştır. Yine sürdürülebilir kalkınmanın kurumsallaşması çalışmalarında, sorunun temelinde sadece ekonomik büyümeye hedeflenen yaklaşımının bulunduğu düşüncesiyle, ekonomik, çevre ve sosyal boyutlarının eşit ağırlıklandırarak üçlü yapı öne sürülmektedir. Farklı ölçeklerde ortaya çıkan bu gelişmeleri paradigma değişimlerinden etkilenerek değişen bir analitik yaklaşımın ürünleri olarak görmek ve tek bir çatı model altında birleştirmek mümkündür. Küresel sorunların ortak çözüm ihtiyacı ve sürdürülebilir kalkınma konseptiyle getirilen eşit ağırlıklı ele alış birleştirilerek, 'ortak çözüm bütüncül yaklaşımı' olarak modellenenebilir. Newtoncu mekanistik perspektife karşı gelişen holistik perspektif bütüncül ele alışını benimserken, entropi yasasının ortaya koyduğu gerçek ise, kapalı veya dünya gibi sınırlı sistemlerde tüm düzensizliklerin ortak bir üst sınırla sınırlanarak bu ölçüğe yaklaşıldığında ortak bir çözümün zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Sürdürülebilir kalkınma konsepti içinde metodik olarak genellenen böyle bir çözüm vizyonu tüm küresel konular için de bir model oluşturabilecektir.

#### IV. DEĞERLENDİRME

Yerkürenin tüm bir tarihi boyunca karşılaşmadığı sorunlarla son yüzyıl içinde karşı karşıya geldiği görülmektedir. Bu sorunlar, insanlık nüfusu ve insan ekonomisinin ulaştığı bugünkü düzeyde yarattığı baskı sonucu oluşan çevre üzerindeki etkileri olarak algılanmaktadır.

Dünya nüfusunun özellikle son yüzyılda eksponensiyel bir ivmeyle artması gerek kaynaklar gerekse ekosistem üzerinde hali hazırda sürekli bir baskı artışına sebep olurken gelişen ekonomiyle artan sanayileşme bu baskının katlanması anlamına gelmektedir.

Tarihte önemli sorunları, gerek oluşturduğu ekonomik kaynaklar, gerekse bilim ve teknoloji yoluyla aşan insanlığın neden sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik konularında gittikçe daha ciddiyeşen bir duruma maruz kalmakta olduğu merak edilebilir. Sorun ayrıntılı incelendiğinde konunun karmaşık ve çok bileşenli yapısı ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde küresel bir soruna şimdiye kadar yapılagelen çok parçalı bir akademik veya politik yapılanma içinde bir çözüm üretmenin imkansızlığı tespit edilebilmektedir.

Bu aşamada farklı bilimlerde oluşan farklı perspektiflerin çözüm vizyonu içerisinde uzlaşması ihtiyacı doğmuştur. Buna karşın ilk adımlar atılan pragmatik adımlarla oluşturulan kurumlar ve ortaya çıkan bir *sürdürülebilir kalkınma* çalışma alanı ile olmuştur. Oluşan bu interdisipliner çalışma alanının en tanımlayıcı özelliği çözüm vizyonu olması ile gelmektedir. Bu vizyon pragmatik bir şekilde, sorunun ele alınışında bir yeniden yapılanmayı talep etmektedir.

Bir çözüm vizyonu olarak ortaya çıkan sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik anlayışı, sadece ekonomik büyüme boyutu yerine ekonomik ve çevresel meselelerin beraber ele alınacağı bir vizyonu ortaya koymaktadır. Sürdürülebilir kalkınma o zamana kadar çevre ilişkilerini oldukça soyut bir çerçevede inceleyen sosyal bilimlerden de etkilenmiştir. Sürdürülebilirlik sorununun salt bir ekonomik büyüme değil de bir kalkınma sorunu olarak alınması bunun bir göstergesidir. Nitekim kalkınma, dar anlamda bir büyüme yerine oldukça geniş kapsamda bir kavram durumundadır.

Bu çalışmayla, sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınmanın ayrıntılı bir incelemesiyle ulaşılan ayırt edici özelliği çözüm vizyonu olarak tespit edilerek talep edilen yeniden yapılanmaya vurgu yapılmaktadır; bunun ötesinde ise, bu yeniden yapılanmanın bilimsel dünyada oluşan paradigma değişimleri ile bağının kurulabileceği tezi geliştirilmektedir.

Global düzeydeki bir çok sorunda olduğu gibi mekanistik süreçlerin çözüme yetersiz kaldığı görülmektedir. Yeni oluşturulmak istenen yapının altı ise bilimsel metodoloji ile doldurulmalıdır. Sezinsel bir tepkiyle getirilen üçlü yapı önerisi bütüncül *holistik* görüş ile uyumludur. Pragmatik güdülerle yapılan yeniden yapılanma talepleri, bilim dünyasında Newtoncu mekanistik görüşün karşısına çıkartılan holistik görüşün ve Termodinamiğin İkinci Yasası'nın (diğer bir yaygın tabir ile Entropi Yasası) ekonomi içerisindeki yansımalarının talep edilen yeniden yapılanmayı doğuracak güçte paradigma kırılmaları yarattığı iddia edilebilir. Nitekim, Termodinamiğin 2. Yasası, ekonomiyi fizik bilimlerle bağlayarak dünya ölçeğindeki tüm sorunların daha geniş çerçevede kainatın kurallarına tabi olduğunu ortaya koymaktadır. Yine bu paralelde düşünülebilecek şekilde holistik görüşün ortaya çıkışı Newtoncu mekanistik metodolojinin global düzeydeki sorunlarda neden yetersiz kaldığının yanıtı gibidir. Bu şekilde değerlendirildiğinde sürdürülebilirlik sorunu karşısında ortaya konan pragmatik yaklaşımların teorik temellerini Schumpeter'in 'pre-analitik vizyon'unda değişim yaratan paradigma değişimleriyle ilişkilendirmenin mümkün olacağı görülmektedir. Bu şekilde yeni ortaya çıkan bilimsel paradigmalalarla ilişkilendirildiğinde, ortaya temeli bilimsel teoriye dayanan genelleştirilmiş bir çözüm anlayışı çıkmaktadır.

Son olarak, sürdürülebilirlik için bu şekilde genelleştirilerek bilimsel metodolojiye dayandırılmış bir çözüm anlayışının küresel düzeydeki tüm sorunların ele alınışı için bir model olacağını öne sürmek de mümkün olacaktır.

## KAYNAKÇA

Aghion, P. and Howitt, P. (1998). *Endogenous Growth Theory*. Cambridge, MA: MIT Press.  
AHD (2009). *American Heritage Dictionary of English Language*, 4th edition. Houghton Mifflin Company. Erişim: 18.7.2010, <http://www.thefreedictionary.com/economy>.

- Baker, S. (2006). *Sustainable Development*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Barrow, C.J. (1995). *Developing the Environment: Problems and Management*. Burnt Mill, Harlow, UK: Longman Scientific & Technical.
- Bartelmus, P. (1994). *Environment, growth, and development: The concepts and strategies of sustainability*. New York: Routledge.
- Blakely, E. J. (2005). Social Equity and sustainable development: Rules for building better communities. D. R. Porter (ed.). *The Practice of Sustainable Development* (s. 67-74). Washington: Urban Land Institute.
- Brock, W. and Taylor, M.S. (2006). Economic Growth and the Environment: A Review Theory and Empirics. S. Durlauf and P. Aghion (eds.). *The Handbook of Economic Growth*. Amsterdam: New-Holland.
- Boulding, K.E. (1966). The economics of coming Spaceship Earth. H. Jarrett (ed.). *Environmental quality in a growing economy* (s. 3-14). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Carley, M. and Christie, I. (2000). *Managing Sustainable Development*. London, UK; Sterling, VA: Earthscan.
- Christensen, P. (1987). Historical roots for ecological economics: Biophysical versus allocative approaches. *Ecological Economics*, 1, 17-36.
- Cleveland, C.J. (1987). Biophysical Economics: Historical perspective and current research trends. *Ecological Modelling*, 38, 47-74.
- Costanza, R., Cumberland, J., Daly, H., Goodland, R. and Norgard, R. (1997). *An Introduction to Ecological Economics*. Boca Raton, Florida, USA: St. Lucie Press.
- Daly, H.E. (1968). On economics as a life science. *Journal of Political Economy*, 76, 392-406.
- Daly, H.E. (1973). Steady-state economy: Toward a political economy of biophysical equilibrium and moral growth. H.E. Daly (ed.). *Steady-state economics* (149-174). San Francisco: W.H. Freeman.
- Daly, H.E. (1977). *Steady-state economics*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Daly, H.E. (1991a). From empty-world to full-world economics: recognising and historical turning point in economic development. R. Goodland, H. Daly, S. El Serafy and B. Von Droste (eds). *Environmentally Sustainable Economic Development: Building on Brundtland*. Paris, France: UNESCO..
- Daly, H.E. (1991b). Sustainable development: From conceptual theory towards operational principles. *Population and Development Review*, 16, supplement.
- Daly, H.E. (1991c). *Steady-state economics* (2nd ed.). Washington, DC: Island Press.
- Daly, H.E. and Cobb, J.B. (1995). *For the Common Good*. Boston: Beacon Press.
- Faber, M., Niemes, H. and Stephan, G. (1995). *Entropy, Environment and Resources: An Essay in Physico-Economics* (2nd ed.), Berlin, Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.
- Falk, G. and Ruppel, W. (1976). *Energie und Entropie. Die Physik des Naturwissenschaftlers. Eine Einführung in die Thermodynamik-Energy and Entropy. The physics of natural sciences. An Introduction to the Thermodynamics*. Berlin, Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.
- Georgescu-Roegen, N. (1971). *The Entropy Law and the Economic Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Goodland, R. (1991). Tropical deforestation: Solutions, ethics and religion. *Environment Department working Paper 43*, Washington, DC: World Bank Press.

- Goodland, R., Daly, H.E. and El Serafy, S. (1992). *Population, Technology and Lifestyle*. Washington DC: Island Press.
- Hettne, B. (2008). Sustainable Development in a Globalized World: studies in development, security and culture. B. Hettne (Ed.). *Editor's Preface: Development, security and culture* (Vol. 1). New York: Palgrave Macmillan.
- Inter-governmental Panel on Climate Change [IPCC] (1990). *IPCC First Assessment Report-Overview and Policy-makers Summaries*. Geneva, Switzerland: WMO and UNEP.
- IUCN-The World Conservation Union. (2006). *The Future of Sustainability: Re-thinking environment and development in the twenty-first century*. Erişim: 4, 5, 2010, [http://cmsdata.iucn.org/downloads/iucn\\_future\\_of\\_sustainability.pdf](http://cmsdata.iucn.org/downloads/iucn_future_of_sustainability.pdf).
- Martinez-Alier, J. (1987). *Ecological economics: Energy, environment and society*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Maser, C. (2010). *Social-Environmental Planning: the design interface between everyforest and everycity*. Boca Raton, FL: CRC Press.
- Morse, S. (2010). *Sustainability: a biological perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Porter, D. R. (2000). Dimensions of sustainability in development. In D. R. Porter (ed.), *The Practice of Sustainable Development*. Washington: Urban Land Institute, 5-24.
- Roosa, S. R. (2010). *Sustainable Development Handbook* (2nd ed.). Boca Raton, FL: The Fairmont Press.
- Schmandt, J. ve Ward, C.H., (2000). Part:1 Challenge and response. J. Schmandt, C.H. Ward, M. Hastings (eds.). *Sustainable Development: the challenge of transition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schumpeter, J.A (1950). *Capitalism, socialism and democracy*. New York: Harper ve Row.
- Stokey, N.L. (1998). Are There Limits to Growth? *International Economic Review*, 39, 1-31.
- Strange, T., and Bayley, A. (2008). *Sustainable Development: linking economy, society and environment*. Paris, France: OECD Publications.
- Tietenberg, T. and Lewis, L. (2010). *Environmental Economics and Policy* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Tutulmaz, O. (2011). *Ekonomi - Çevre İlişkisi ve Sürdürülebilir Kalkınma: Ampirik Bir Değerlendirme*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tutulmaz, O. (2012). Sürdürülebilir Kalkınmanın Modellenmesi Üzerine Bir Değerlendirme. *İİB Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 603-43.
- Ukaga, O., Maser, C., and Reichenbach, M. (2010). *Sustainable Development*. Boca Raton: Taylor Francis Group.
- United Nations Environment Programme [UNEP] (1992). *Saving our planet, Challenge and Hopes, The State of the Environment (1972-1992)*. Nairobi:UNEP.
- United Nations General Assembly [UN] (1989). Erişim: 10 4, 2010, <http://www.un.org/documents/ga/res/44/ares44-228/htm>.
- Vitousek, P.M., Ehrlich, P.R., Ehrlich, A.H and Matson, P.A. (1986). Human appropriation of the product of photosynthesis. *Bioscience*, 34 (6), 368-73.
- World Commission on Environment and Development – WCED (1987). *Our Common Future*. New York: Oxford University Press.
- WDI (2011). *World Development Indicators*. Erişim: 24,1,2011, <http://www.worldbank.org>.

## **Sustainable Development: A Solution Vision For Sustainability**

### **Introduction**

Sustainable development and sustainability concept is one of the most important topics of the agenda. Sustainable development and sustainability has not only a wide interdisciplinary structure which includes environmental, economical and social dimensions, but also it has political and pragmatic properties coming from its being solution vision. In this study, as a first approach, the dimensions of the sustainability problem have been tried to determine. The issue of sustainability has been evaluated in the context of biomass appropriation, ozone layer destruction and the conservation of atmosphere, the greenhouse effect and climate change, deforestation, land degradation and desertification, diminishing biodiversity, energy, population and poverty. Some of the problems are related with the others. The population, on the other hand, evaluated the one which is directly related with the all the other subtitles.

Then the multidimensional structure which sophisticates the problematic of the subject have been investigated. The economy and environment have developed as separate areas and didn't interact each other till the industrialization and development introduce the world with complex environmental problems of the modern times. In this path different paradigms have been built by different disciplines. The ecological and economical paradigms bring different perspective when environmental problems put the issue in hot agenda. It can be seen even from the different formation of `environmental economics` and `ecological economics` upon the relationship between the economy and environment. Moreover, it can be seen more clearly from the weak and strong sustainability paradigms. As the environment problems becoming more and more severe, a pragmatic approach is introduced which brings the sustainable development and sustainability vision as solution vision. Apart from being a global problem, the sustainability problem has complexity because it has dimensions of economy, environment, social aspects, technology and politics. Being solution vision has affected all the area and the formation of the young scientific classifications and disciplines. These pragmatic steps to form this vision can be related to scientific theory. Our study first analyzes the complexity and classifies the dimensions then finds roots in the theory which can define the pre-analytical vision. It also tries to generalize the main approach of the methodology as a holistic vision to handle the global problems.

### **Method**

In the article, content analysis has been used as the main research method. A qualitative research method of phenomenology is also applied. The data that is used to define and exemplify the subtitles of the sustainability problem has been collected from the data bank of international institutions and referenced studies. In the study, it has been not restored to any quantitative analysis. It is thought that the article is important in the context of the emphasis of the fact that the issue of sustainable development should be dealt considering economical, environmental and social dimensions simultaneously.

### **Discussion and evaluation**

Today, Sustainable development and sustainability is defined as an interdisciplinary area which cover the environment, economy and social indicators (Schmandt and Ward, 2000). On the other hand, it is not just a discipline or study area which tries to bring different disciplines together. Sustainable development aims to settle a solution vision initiated by

pragmatic actions. Nevertheless, the frame that shaped by pragmatic purposes didn't based on scientific methodology.

In the study, it is underlined that the global holistic view and the second law of thermodynamics (i.e. entropy law) have shaken the Newtonian mechanistic approaches, 20th. Century's dominant paradigm, and opened new discussions and prepared ground for the suggestions of new paradigms. As the new improvements seen in the physics affect the economics, it is comprehensible that the questioning in the physics has resulted paradigm shifts in the economics. Our study discusses that the paradigm shifts are strong enough to change pre-analytical vision which could be base for the demanded restructuring. Holistic view is compatible with the concepts of the ecological paradigm. The terms like carrying capacity, closed/bounded systems have been utilized to define full world economy (exemplified by spaceship economy). Another important paradigm shift is brought by second law of thermodynamics which is known as entropy law. As to the second law of thermodynamics, entropy (kind of a measure of the internal degree of disorderness of the matter) never falls and rises with all human activities. This shows that a shortcut solution by just counting on the technological solution seem out of the possibilities, in spite of the fact that the technology will be included somehow in the solution.

As concluding, being solution vision is underlined as the distinctive part of the subject. A restructuring is being demanded through this vision. In this restructuring which is tried to establish pragmatically, an equally weighted approach among environmental, economical and social dimensions is proposed. That being said, it must be supported by scientific methodology. As it is prosed in this study, the solution vision which is being tried to establish can be related with the recent scientific paradigm and approach changings; moreover, the experienced important paradigm shifts are strong enough to constitute a base for a reconstruction which is being demanded.



## Yeni Teknoloji Temelli Firmaların Ekonomi Politığı

### Political Economy of the New Technology Based Firms

Derya Güler Aydın<sup>1</sup>  
Hacettepe Üniversitesi

#### Özet

Yeni teknoloji temelli firmalar (*new technology based firms*) sadece iktisadi yapının değil, kurumsal yapının da değişiminde etkilidir. Büyük firmalarda girişimciliği rutinleştiren rasyonalizasyon sürecinin aksine, bu tip firmalarla teknolojik yeniliğin (Schumpeterci anlamda yaratıcı girişimciliğin) sürekliliği sağlanabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, yeni teknoloji temelli firmalar için Schumpeter'in analizinin uygun bir teorik çerçeve olduğunu göstermek ve bu firmalardaki teknolojik yeniliğin etkisinin sadece iktisadi alandanda değil, kurumsal alanda da etkileri olduğunu ortaya koymaktır. Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yazından faydalanarak, yeni teknoloji temelli firmaların nitelikleri incelenecektir. İkinci bölümde ise, Schumpeter'in analizinin yeni teknoloji temelli firmalar için teorik bir çerçeve sağlayacağı gösterilecek ve Schumpeter'in kapitalist gelişme sürecine ilişkin görüşleri yeni teknoloji temelli firmalar bağlamında yeniden sorgulanacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Yeni teknoloji temelli firmalar, radikal yenilikler, Schumpeter, firma büyüklüğü, kurumsal değişim.

#### Abstract

New technology based firms are effective not only changes in economic but also in institutional areas. These firms provide continuous technological innovations (creative entrepreneur in Schumpeterian sense) rather than the rationalization process that routinizes the entrepreneur in big firms. The aim of this study is to denote that the Schumpeterian analysis is appropriate framework for the new technology based firms and to introduce the effects of technological innovations of these firms both economic and institutional areas. This study is composed of two parts. In the first part, the basic characteristics of new technology based firms will be examined by the help of the literature. In the second part of the study, the appropriateness of the

---

<sup>1</sup> [dgaydin@hacettepe.edu.tr](mailto:dgaydin@hacettepe.edu.tr), Hacettepe Üniversitesi, İ.İ.B.F İngilizce İktisat Bölümü, Beytepe/Ankara . Tel: 312 2978650(137)

Schumpeterian framework for these firms will be displayed and Schumpeter's views on the process of capitalist development within the context of new technology based firms will be re-questioned.

**Keywords:** New technology based firms, radical innovations, Schumpeter, firm size, institutional changes.

## I. GİRİŞ

Schumpeter'in teknolojik yenilik ve iktisadi gelişme konusundaki çalışmaları, bu konuyla ilgilenen iktisatçılar tarafından yoğun olarak kullanılmaktadır. Schumpeter üzerine yapılan çalışmaların çoğunun iki konu üzerinde durduğu söylenebilir. Bunlardan ilki, "yaratıcı yıkım" (*creative destruction*) etkisidir. Teknolojik değişme nedeniyle, eski yapının yok olup, yeni yapını ortaya çıkması anlamına gelen yaratıcı yıkım etkisini inceleyen çalışmaların, sadece teknoloji ve iktisadi gelişme ilişkisini dikkate aldığı, buna karşın yaratıcı yıkımın neden olduğu kurumsal değişmeyi gözardı ettiği görülmektedir. İkincisi ise, büyük firmaların teknolojik gelişmedeki öncü rolüne işaret eden "Schumpeter hipotezi"dir. Schumpeter, *Kapitalizm Sosyalizm ve Demokrasi* (1943) adlı eserinde büyük firmaların teknolojik gelişmenin motoru olduğunu vurgular. Temelde bu argümana dayanan Schumpeter hipotezini temel alan çalışmaların ise, Schumpeter'in "İktisadi Gelişme Teorisi"ndeki (1934), firma büyüklüğünden ziyade, yeniliğe ve dolayısıyla girişimciye verdiği önemi vurgulayan görüşlerinin dikkate alınmadığı söylenebilir.

Schumpeter, yaratıcı yıkım sürecine neden olan beş unsuru şu şekilde tanımlar: yeni mallar, yeni hammadde kaynakları, yeni piyasalar, yeni organizasyonlar, yeni teknoloji. Burada "yeni" daha önce hiç karşılaşılmayan bir buluşu ifade eder. Bu nedenle Schumpeter'de yenilik (*innovation/new combinations*) büyüme teorilerinden farklı olarak "yaratıcı girişimci" kavramından ayrı tutulamaz. Girişimci yeniliğin yaratıcısı olması bakımından Schumpeter'in yaratıcı yıkım sürecinin vazgeçilmez ve ayırteci parçasıdır. Girişimcinin yaratıcı eyleminin ürünü olan yenilikler, eski yapının yok olması ve yeni yapıyı ortaya çıkarması bakımdan yapısal değişime neden olan unsurlardır. Schumpeter'in yaratıcı yıkım ve teknolojik gelişme ilişkisinde önemli olan husus, firmanın yenilik (yeni teknoloji) yaratan nitelikte olup olmadığıdır. Bu da dikkatimizi niceliksel bir ölçüt olan firma büyüklüğünden, niteliksel bir ölçüte; firmanın "yeni teknoloji temelli" olup olmaması noktasına çekmektedir.

Bununla birlikte, Schumpeter'in yaratıcı yıkım etkisinde dikkat çekici olan nokta, yenilik ve bu yeniliğin neden olduğu değişimin, sadece iktisadi yapıyı değil, sosyal yapıyı da etkiler nitelikte olmasıdır. Schumpeter *Kapitalizm Sosyalizm ve Demokrasi* (1943) adlı eserinde kapitalist gelişmenin bir sonu olacağını ve bu sonun sistemin başarısına bağlı olacağını ortaya koymuştur. Schumpeter'e göre 20. yüzyılda kapitalist gelişmenin motoru haline gelen oligopolollerin varlığı ya da sermayenin merkezileşmesi, girişimciliği yok ettiği gibi kapitalizmin kurumsal çerçevesine de saldırmaktadır. Bu noktada da yeni teknoloji temelli firmalar

kapitalist gelişmenin önemli bir dinamiği olarak görülebilir ve Schumpeter'in kapitalizmin sonuna ilişkin görüşleri yeniden sorgulanabilir.

Yeni teknoloji temelli firmaların radikal yenilikleri iktisadi yapının değişimi açısından oldukça önemlidir. Teknolojik yenilik daha çok büyük firmaların kritik bir faaliyeti olarak görülmesine karşın özellikle son zamanlarda bilgisayar, eczacılık, biyoloji gibi alanlarda karşımıza çıkan değişimler görece olarak daha küçük ölçekteki firmaların yenilik yapmadaki etkin rolünü tartışılır hale getirmiştir. Burada söz konusu olan yenilik, eski teknolojinin devamı olmaktan çok, daha önce hiç ortaya konulmamış radikal bir yeniliktir. Böyle olunca Schumpeter'in yenilik anlayışının ve yaratıcı girişimcilik faaliyetinin yeni teknoloji temelli firmalar açısından ilişkilendirilmesinde fayda vardır.

Schumpeter'in analizinin yeni teknoloji temelli firmalar için teorik bir temel oluşturması daha önce bu konuda yapılan çalışmalara iki önemli katkı sağlayabilir. Bunlardan ilki, yeni teknolojinin neden olduğu değişimin sadece iktisadi alanda değil, kurumsal alanlarda da etkili olabileceğinin gösterilmesidir. İkinci nokta ise, yeni teknoloji temelli firmalar, kapitalizmin dinamik doğasını tamamlayan önemli unsurlardır. Bu nedenle, kapitalizmin işleyişi ve geleceği ile ilgili çalışmaların (bu çalışmada Schumpeter temel alınacaktır) yeni teknoloji temelli firmalar açısından yeniden değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Schumpeter'in Kapitalizm, Sosyalizm, Demokrasi (1943) adlı eserinde sorduğu soru şudur: "Kapitalizm yaşamaya devam edebilir mi? Schumpeter girişimcilik faaliyeti devam ettiği sürece, radikal yenilikler sürekliliğini koruduğu sürece kapitalizmin yaşayacağını, ancak kapitalist gelişme sürecinin bu yenilik sürecini rutin hale getireceğini (burada oligopollerin bürokratik yapıları çok etkin) ileri sürmektedir. Bu çalışmada sorulan soru ise şudur: Yeni teknoloji temelli firmalar, Schumpeter'in bu sorusu açısından, büyük firmaların aksine ne anlam ifade etmektedir? Aşağıda ilk bölümde yeni teknoloji temelli firmaların temel nitelikleri incelenecek ardından Schumpeter'in analizi ile ilişkisi kurularak sözkonusu sorunun cevabı ikinci bölümde cevaplanacaktır.

### **I.Yeni Teknoloji Temelli Firmalar**

Yeni teknoloji temelli firmalar<sup>2</sup>, uçak endüstrisinden, bilgisayarlara kadar hayatımızın her alanında karşımıza çıkmakta ve küçük ve yeni teknoloji temelli firmalar üzerine yazında pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Baumol (2002), piyasaya radikal yenilikler (Schumpeterci yenilikler) sunması noktasında yeni teknoloji temelli firmaların önemini vurgular. Birch (1979 ve 1987) ile Storey (1994) yılında yaptıkları çalışmalarda küçük firmaların ekonomideki etkilerini araştırmış ve Birch, yeni istihdam olanaklarının % 81.5'inin 100'den az çalışanı olan küçük firmalarca gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Kirchoff (1994), yenilikçi (yeni teknoloji temelli firmaların) düşük ve orta düzeyde yenilik yapan firmalara göre istihdam yaratma kapasitesinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yeni teknoloji sonucu istihdam yaratma kapasitesi yüksek olan firmalara örnek olarak Apple ve Microsoft verilebilir. Hatta bu firmalar yeni teknoloji temelli firma

<sup>2</sup> Çalışmanın bu bölümünde Spencer ve Kirchoff'un (2006) çalışmasından faydalanılmıştır.

yapısı için “ideal tip” olarak gösterilebilir. Bu tip firmalar sadece iş yaratma kapasiteleri açısından değil, kapitalizmin işleyişi açısından dikkate değerdir.

Amerikadaki küçük firmalar üzerine hazırlanmış raporlar, Scherer (1980) ve Küçük İşletmeler Kurulu'nun (*Small Business Administration*) (1995), raporları, temel yeniliklerin büyük firmalardan ziyade küçük yenilikçi firmalar tarafından gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Yine, 2002 yılında küçük işletmeler kurulunun yayınladığı bir rapor küçük firmaların büyük firmalardan 13-14 kat fazla patent ürettiğini göstermiştir. Kısaca, yapılan çalışmalar küçük firmaların toplam harcamaları, büyük firmaların Ar-Ge harcamaları kadar olmasına karşın, son zamanlarda ortaya çıkan yeniliğin küçük firmalardaki payının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Böylece önemli olan noktanın firma büyüklüğünden ziyade firmanın yeni teknoloji üretip üretmemesi olduğu söylenebilir.

Küçük ve büyük firmaların farklı tip yeniliklerde farklı davranış gösterdiklerini söylemek mümkündür. Tilton (1971), yarıiletkenler endüstrisinde yeni firmaların imalat sanayinde kullanılan yeni mallar üretmede yerleşik firmalardan daha yaratıcı olduğunu ortaya koymuştur.

Arbarnathy ve Utterback (1988) yeniliğin unsurları ile Bower ve Christensen (1996) yıkıcı yeniliğin tüketiciler üzerindeki etkileri üzerinde durmuşlardır. Her iki çalışma da yeni ve küçük firmaların radikal ve yıkıcı yenilik konusunda büyük ve yerleşik firmalardan daha etkili olduğunu göstermiştir. Christensen (1997), radikal ya da Schumpeterci yeniliklerin endüstri yapısını değiştiren yenilikler olduğunu ortaya koymuş, ve yeni teknolojinin eski firmaları başarısız hale getirdiğini göstermiştir. Radikal olmayan yeniliklerde süreç şöyle işler: yeni firma yerleşik firmalarınkine benzer kapasitede, genelde daha düşük performansta, daha ucuza ve daha küçük ölçekte bir ürün üretir. Yerleşik firmaların karlı müşterileri bekledikleri performansı karşılamadığı için bu yeni ürünle ilgilenmezler ve yeni firmanın yeniliği, yerleşik firmanın ilgisini çekmediğinden, ne endüstri içinde yayılır ne de endüstrinin yapısını değiştirebilecek niteliktedir. Buna karşın, yeni firmanın yeni bir ürün bulma veya yaratma durumu varsa (Schumpeter'de bu girişimcinin yaratıcılık kapasitesine bağlıdır), bu yeni ürün endüstriye yayıldığı noktada eski endüstri yapısını, yerleşik firmanın piyasadan çıkmasına yol açarak değiştirebilir. Bu süreç yukarıda tanımladığımız yaratıcı yıkım sürecidir.

Yıkıcı teknolojiler yerleşik firmaların yeniliğinin ürünü olmak zorunda değildir ve yeni teknoloji sadece (Clark 1985), piyasayı değil, tüketiciyi, üretim kapasitesini veya her ikisini birden değiştirebilir. Buna yeni teknoloji –ürün-piyasa paradigması da denilebilir (Abernathy ve Utterback, 1988). Yeni teknoloji tüketicilerin davranışlarını değiştirebilmekte ve yeni piyasalar yeni eğitimleri gerektirmektedir. Moore (1991), yıkıcı teknolojiyi süresizliklere yol açan teknoloji olarak tanımlamakta ve buna uyum sağlayacak kullanıcılara ihtiyaç duyulacağını ortaya koymaktadır. Bower ve Christensen (1995), yeni teknolojinin mevcut tüketicilerce farkedilmeyebileceğini ancak endüstri içinde yayılmasıyla birlikte, endüstri yapısını tüketicilerini de içerecek biçimde değiştirebildiğini ortaya koyar.

Christensen (1997), Christensen ve Bower (1995), Christensen ve Raynor (2003), büyük firmaların yeni teknolojideki durumunu incelerken müşterilerini

dikkate almışlardır. Buna göre, büyük firmaların, sadece anlaşmalı olduğu firmanın ürettiği malın kapasitesi ve performansı ile ilgilenen karlı müşterileri vardır. Yeni teknoloji temelli firmaların temel müşteri kitlesi büyük firmaların müşterileri dışında kalanlardır. Yeni teknoloji temelli firma, bu müşterilerin talebini dikkate alan yenilikçi ve yıkıcı teknolojisini piyasaya sürdüğü anda, endüstri yapısında devrim niteliğinde değişime yol açabilmektedir. Yeni teknoloji yeni yatırımlar gerektirir. Yerleşik firmaların mevcut teknoloji için yaptığı harcamalar, çoğu zaman yeni teknoloji önerilerine kapalı kalmalarına neden olur. Bu durum, Schumpeter’de oligopollerin bürokratik yapıları olarak karşımıza çıkar. Böyle bir yapı girişimcinin yaratıcılığının ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Yeni teknoloji temelli firmalar, kişisel yaratıcılığın beslendiği ortamlar olması bakımından kapitalizmin önemli dinamiklerindedir. Yerleşik firmayı yenilikten uzak tutabilen bir başka unsur ise, yerleşik firmanın yeni ürününün, eski ürünün piyasadaki payını düşürebilme ihtimalidir. Böyle bir durum firma için politik ve finansal güçlükler neden olabilir. Kısaca yerleşik firmaların yeniliğe direnen bir tarafı da vardır.

Tripsas ve Gavetti (2000), çalışmalarında, Polaroid’in yöneticilerinin digital fotoğraf teknolojisine adaptasyonunda yaşadığı sorunları ele almaktadır. Yöneticiler geçmişteki başarılarına bağlı olarak iş yaparlar. Yeni bir ürün ve bunun pazarlanması, yeni bir deneyim gerektirmektedir. Bu nedenle, Polaroid’de olduğu gibi, yeni teknolojinin mevcut firmaların yöneticilerin tepkisiyle karşılaşma ihtimali de vardır. Buna karşın, yeni teknoloji temelli firmalar yenilik arayışını sürdürebildiği sürece ayakta kalabilen firmalardır.

Burgelman ve Grove (1996), yerleşik ve büyük firmaların yeni teknolojiye adaptasyonundaki güçlükleri ve yeni teknolojinin endüstri ve yerleşik firmalar için ne kadar krizik olduğunu ortaya koymuşlardır. Tüm bu nedenlerle yerleşik firmaların yeniliği, temelde mevcut teknolojik bilgi üzerinden yükselmektedir. Bunlara sürdürülebilir teknoloji (*sustainable technology*) denmektedir (Bower ve Christensen, 1985). Bu teknolojilere Schumpeter’in teknolojik yenilik tanımının aksine, sürekliliği olan yenilikler de denmektedir. Bu tip yeniliklerin temel özelliği, mevcut teknolojinin zamanla daha karmaşık hale gelmesidir. Sürdürülebilir teknolojiler, yıkıcı teknolojinin aksine, kullanıcının alışkanlıklarını değiştirmeyen ve daha çok mevcut müşteri potansiyelinin talebini dikkate alan gelişmeler olarak görülebilir. Spencer ve Kirchoff (2006), yeni teknoloji temelli firmaların yaratıcı yıkım etkisini dikkate almış ancak, bu etkinin sadece iktisadi alanda yol açtığı değişimi ortaya koymuşlardır. Oysa Schumpeter’deki yenilik ve yaratıcı yıkım içsel bir değişim olup, sadece iktisadi alanı değiştirmez; kurumsal etkileri de vardır. Bu çerçevede aşağıda, yazındaki çalışmalardan farklı olarak, yeni teknoloji temelli firmalar konusu, Schumpeterci teorik çerçeveye oturtulacak ve kapitalist gelişme açısından iktisadi etkileri yanında kurumsal etkileri de gözönünde bulundurularak incelenecektir.

## **II.Yeni Teknoloji Temelli Firma Yapısı ve Schumpeterci Analitik Çerçeve**

Schumpeter, “İktisadi Gelişme Teorisi” adlı eserinde yeniliğin içsel bir süreç olduğunu ileri sürmüştür. Schumpeter’e göre girişimci, yeni firmaların kurucusudur ve yenilikçidir. Yenilik, yaratıcı yıkıma yani eski yapının ortadan

kalkıp yeni yapının ortaya çıkmasına yol açan bir unsurdur. Girişimci yenilikler için yeni firmalar kurar; çünkü mevcut firmalar yenilerine göre yapılarını değiştirmede genelde isteksizdir. Schumpeter’de iktisadi gelişme, yeni firmaların iktisadi yaşama yenilikler sunmasıyla ilişkilidir. Yenilikler eski mevcut yapının bozulup yenisinin ortaya çıkmasına yol açar. Buna yaratıcı yıkım denir. Teknolojik gelişme öngörülebilir davranış ve kararların öngörülemez kararlara dönüşmesine neden olur. Bu nedenle, Schumpeter’de iktisadi gelişme süreci mevcut üretim koşullarının yerini, yeni üretim koşullarının aldığı yaratıcı yıkım süreci olarak görülür. Sisteme dinamizmini veren girişimcinin ortaya koyduğu yeniliğin yıkıcı ve yaratıcı nitelikte olmasıdır.

Yeniliğin ve iktisadi ve kurumsal değişimin vazgeçilmez parçası olan Schumpeter’in girişimcisi yaratıcı özelliği yanında, liderlik vasfı yüksek, çevrimsel akımı kırarak ekonominin eski düzenini değiştiren ve ekonomik ve toplumsal yapıya bilinmeyen yeni alternatifler sunan kişidir (Brouwer, 2002 :90). Kısaca kapitalizmin dinamik unsuru olan girişimci mevcut yapıyı değiştirebilecek kapasiteye sahiptir. Bu nedenle Schumpeter’in girişimcisi iktisadi ve kurumsal yapının değişiminde etkili bir unsur olarak karşımıza çıkar. Schumpeter’deki yenilik bu tip bir girişimcinin faaliyeti olarak tanımlanmalı ve anlaşılmalıdır. Böyle olunca, Schumpeter’in analizinin temelindeki yenilik, yeni teknoloji temelli firmaların yeniliğine benzemekte ve bu yeniliğin etkisi, eski yapıyı ortadan kaldırması bakımından yaratıcı yıkım etkisi olarak tanımlanabilmektedir. Bu çerçevede, Schumpeter’in analizinin yeni teknoloji temelli firmalar için teorik bir çerçeve olabileceği iddia edilebilir.

Schumpeter’in teknolojik yenilik konusundaki görüşleri “iktisadi sosyoloji” ya da sosyal kurumların analizini açısından incelenmeye değerdir. Ayrıca, Schumpeter (1954: 20-21) iktisadi sosyolojiyi tanımlarken; alışkanlıkları ve davranış şekillerini kapsayan hükümet, mülkiyet ve gelenekler gibi kavramları kurumlar olarak tanımlamaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, Schumpeter’in iktisadi gelişme teorisi içsel değişmeyi ortaya koymasından önemlidir. Yeni teknoloji sadece üretim miktarında artışa neden olan ya da maliyet azaltan niceliksel bir unsur değil, eski yapıyı değiştiren niteliksel bir unsurdur. Teknolojik gelişme sürekli değil, ani değişimlere dayanan bir süreçtir. Bu nedenle yeni teknoloji, mevcut teknoloji birikiminin devamı olmaktan çok, yaratıcılığı gerektiren süreksiz bir faaliyettir. Bu süreksizlikler, niteliksel, hatta devrimci değişimlere yol açabilen bir yaratıcı yıkımın ürünüdür. Schumpeter süreksizliği, “bir normdan ötekine, aradaki geçişin küçük parçalara bölünemeyeceği biçimdeki geçiş” (Schumpeter 2005: 115) olarak tanımlar. Bu nedenle, Schumpeter’de kapitalizmin yapısal değişim ve dönüşümlerin yaşandığı bir sistem olduğu söylenebilir.

Yeniliğin yaratıcısı olarak tanımlanan girişimcilik faaliyeti sistemin sürekli ve küçük adımlarla değil, yenilikler yoluyla radikal anlamda değişmesine neden olur. Böyle bir değişmeye devrimci evrim (*revolutionary evolution*) de denmektedir. Schumpeter’e göre yenilikler piyasanın yapısını değiştiren ve yeni firmaların eski yerleşik (*incumbent*) firmaların hakimiyetini ele geçirmesine neden

olan bir unsurdur. Görüldüğü gibi burada sözkonusu olan teknoloji rekabeti, fiyat temelli statik rekabet anlayışından oldukça farklıdır. Schumpeter'e göre rekabet, maliyetleri azaltan, yenilikçi, dinamik bir süreçtir. Teknoloji rekabeti ya da dinamik rekabet, kapitalist dinamikler açısından dikkate alınması gereken rekabet biçimi olup, yeni teknoloji temelli firma yapısıyla da örtüşmektedir.

Schumpeter'in amacı modern kapitalizmin sosyal konfigürasyonunu ortaya koymaktır. Rekabetçi kapitalizmde girişimcilik teorisini Schumpeter *İktisadi Gelişme Teorisi (1934)* adlı eserinde ortaya koymuştur. Girişimciliğe ihtiyaç kalmadığında sosyalizm ortaya çıkmaktadır. Schumpeter'in sosyalizmin yükselişi ile ilgili düşünceleri "ekonominin sosyal rasyonalizasyonu" olarak tanımlanabilir (Dahms, 1995: 6). Schumpeter'de girişimcinin sosyal ve iktisadi rolünün azalması ve sosyalizmin yükselişi, iki paralel rasyonalizasyon sürecinin, iktisadi ve sosyal rasyonalizasyonun ürünüdür. Kısaca, Schumpeter kapitalizmin yükselişini, toplumun rasyonalizasyon süreci olarak görür. Böyle bir toplumda girişimci, toplumun değer ve normlarını şekillendirir. Girişimciliğin ve serbest rekabetin ortadan kalkması endüstriyel dönüşüme yol açar. Schumpeter'e göre, ilerleme kendi kendini mekanikleştirebilen ve iktisadi gelişmenin durması anlamına gelebilecek biçimde kişisel gelişimi baltalayabilen bir süreçtir. Bu nedenle sistem kendi başarısı nedeniyle çökecektir. Bir başka ifade ile, kapitalizmin iyi işlemesi, kendini koruyan tabakaların ve sosyal kurumların ortadan kalkmasına yol açmaktadır. Girişimciliğin rutin hale gelmesiyle, endüstriyel ve ticari işletmelerin idaresi, sadece idari bir takım problemlerin çözülmesi şeklini alacak ve firma bürokratik bir yapıya bürünecektir. Schumpeter'e göre böyle bir süreç otomatik olarak sosyalizme yol açacaktır (Schumpeter, 1943: 133). Bu anlamda Schumpeter'in analizinde yenilikçi girişimciliğin ortadan kalkması kapitalizmden sosyalizme geçişin ve sosyal, politik ve kültürel değişimin temel unsurudur. Kısaca, Schumpeter'in görüşleriyle teknolojik gelişme ve modern yenilikler arasında yeni teknoloji temelli firmalar aracılığıyla bir ilişki kurulabilir. Bu ilişki iktisadi ve sosyal alanı kapsar biçimde genişletildiğinde, Schumpeter'in kapitalist gelişme konusundaki tezi; yeni teknoloji temelli firmalar açısından yeniden sorgulanmalıdır.

Yeni teknoloji temelli firmaların iktisadi hayattaki etkinliği gün geçtikçe göze çarpar biçimde artmaktadır. Yeni teknoloji temelli firmalar, yerleşik ve büyük firmaların aksine mevcut müşteri talebini dikkate alan yenilikleri değil, yaratıcı yenilikleri piyasaya sürmektedirler. Bunun yanında eski teknolojiye yatırım yapmadıkları için mevcut teknolojiyi korumak zorunda değillerdir. Daha çok potansiyeli yüksek teknolojiyi zorlayan yeni teknoloji temelli firmalar, tüm kaynaklarını sınırsız bir biçimde yeni teknoloji için kullanabilmektedirler.

Teknolojik değişme ya da Schumpeter'deki içsel değişim açısından düşünüldüğünde, yeni teknoloji temelli firmalar büyüme ve rekabetin önemli unsurları olarak görülebilir. Yeni teknoloji ile üretilen bilgisayarlar, bilgisayar endüstrisinin yapısını değiştirmiş, hatta Control Data Inc., UNIVAC, Digital Equipment Corporation (1986 yılında bilgisayar sektöründe ikinci büyük firma), Data Genaral gibi bilgisayar endüstrisindeki pek çok firmanın yok olmasına neden olmuştur. Bunları Apple Computer, Dell Computer, Gateway Computer ve HP-Compaq Bilgisayar'ın yükselişi izlemiştir. Bu seyrin dışında kalan IBM, bilgisayar

işini Lenovo isimli bir Çin firmasına devretmiştir. Diğerleri piyasa paylarını yeni lider firmalara bırakmışlardır. Bu örnekler Schumpeter'in yaratıcı yıkım sürecinin tipik örnekleridir.

Bununla birlikte, Christensen (1992a ve 1992b), aynı durumun hard-disk endüstrisinde yaşandığını ortaya koymuştur. Benzer gelişmeleri eczacılık sektöründe de görmek mümkündür. Kimya temelli endüstriler yeni biyoloji ve genetik temelli firmalarla mücadele içindeler. Nanoteknoloji (Walsh, 2002) ve bioteknoloji (Onetti, Zucchella vd, 2012) ile birlikte, eczacılık ve diğer sektöründeki yeniliklerin yerleşik firmalardaki yıkıcı etkisini önümüzdeki yıllarda görmek mümkündür. Kısaca, girişimci, süresiz teknolojik gelişme, yaratıcı yıkım ve uzun dönem rekabetçi endüstriler iktisadi bakımdan bugün ve gelecekte üzerinde durulacak konular gibi gözükmektedir. Bu yönüyle yeni teknoloji temelli firmalar, sadece iktisadi yaşamın değil, kurumsal yapının da değişimine neden olan önemli kapitalist dinamiklerdir.

Schumpeter (1943), büyük firmaların bürokratik yapılarının girişimcilik faaliyetini ortadan kaldıracağını ve böylece kapitalizmin sonunun geleceğini iddia eder. Yeni teknoloji temelli firmalarda yönetimden kaynaklanan sınırlamalar yoktur. Bu tip firmalar, eski teknoloji üzerinden düşünmek zorunda olmadığı için, yeni teknoloji temelli firmanın girişimcisi Schumpeter'deki gibi yaratıcıdır. Kısaca, yeni teknoloji temelli firmalar teknolojik sapmalara öncülük ederek, piyasa yapısını ve böylece kurumsal yapıyı değiştirebilmekte ve yeniliğe öncülük ederek yeniliğin sürekliliğini sağlayabilmektedir. Bu nokta kapitalist gelişme seyri açısından oldukça önemlidir.

### **Sonuç**

Yazında yenilik ve teknolojik değişme oldukça ilgi gören bir konu olmasına karşın, yeni teknoloji temelli firmalar ve teknoloji ilişkisinin yeterince incelenmediği söylenebilir. Bu çalışma yeni teknoloji temelli firmalar ile Schumpeter'in analizini ilişkilendirmesi ve yeni teknoloji temelli firmalara Schumpeterci bir teorik çerçeve sunması bakımından önem arz etmektedir. Yeni teknoloji temelli firma yapısı ve neden olduğu yenilik, Schumpeterci radikal yeniliklere benzer niteliktedir. Schumpeter, kapitalist gelişmenin sonunu yaratıcı yeniliğin rutinleşmesi ile ilişkilendirir. Bu çerçevede, yenilik, kapitalist gelişmenin sürecinin en önemli dinamiklerinden birisidir.

Kapitalist gelişme süreci açısından önemli olan teknolojik yenilik konusu, firma büyüklüğünden ziyade, firmanın gerçekleştirdiği yeniliğin tipine bağlı olarak değerlendirilmelidir. Yeni teknoloji temelli firmaların yeniliği iktisadi ve kurumsal değişime yol açan radikal yeniliklerdir. Büyük firmalarda girişimciliği rutinleştiren rasyonalizasyon sürecinin aksine, bu tip firmalarla teknolojik yeniliğin (Schumpeterci anlamda yaratıcı girişimciliğin) sürekliliği sağlanabilmektedir. Böylece sistemde durgunluğa neden olan, hatta sistemin sonunu hazırlayan süreç, yeni teknoloji temelli firmalarla tersine çevrilebilmektedir. Bu nedenle, kapitalist gelişme sürecinin sonuna ilişkin savların yeni teknoloji temelli firmalar açısından yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.



Schumpeter, *Kapitalizm Sosyalizm ve Demokrasi* (1943) adlı eserinde kapitalizmin yaşamaya devam edemeyeceğini, yaratıcı girişimciliğin ortadan kalkmasıyla ilişkilendirmiştir. Kapitalizmin dinamik unsuru olan girişimcilik, büyük firmalarda yaratıcılığın yerini rutinleşmeye bırakmakta ve öylece rasyonalitenin neden olduğu bir sosyalizasyon süreci söz konusu olmaktadır. Bu süreci yeni teknoloji temelli firmalar tersine çevirebilir.

Bilişim sektöründeki gelişmeler, nanoteknoloji ve biyoteknolojideki ilerlemelere bağlı hızlı değişimler, bir yandan yeni yapılara yola açmakta, diğer yandan eski iktisadi yapıyı değiştirebilmekte ve böylece Schumpeter'in yaratıcı yıkım süreci işlemektedir. Bu süreçte firmanın büyük ya da küçük olması değil, yeni bir teknoloji ile piyasaya girmesi önemli olmaktadır. Bu çerçevede, yeni teknoloji temelli firmaların günümüzde ve gelecekte sadece iktisadi yapının değil, kurumsal yapının da değişiminde oldukça etkili olacak gibi gözükmektedir.

### Kaynakça

- Abernathy, W.J. ve Clark, K. B. (1985), "Innovation: Mapping the Winds of Creative Destruction", *Research Policy*, 14:3-22.
- Abernathy W.J. ve Utterback J.M. (1988), "Patterns of Industrial Revolution", Tulshman ve Moore (ed.), *Readings in the Management of Innovation*, 25-36, Ballinger.
- Andersen, E.S.(1991). Reconstructing Theory Evolution with Special Respect to Schumpeter, A Report from *Schumpeter and the Analysis of Economic Evolution*, University of Aalborg, August. <http://www.business.aau.dk/evolution/esa/ESACV.html>.
- Baumol W. J. (2002), *Free Market Innovation machine: Analyzing the Growth Miracle of Capitalism*, Princeton University Press.
- Blancflower, D.G. and Oswald, A. (1998), "What Makes an Entrepreneur", *Journal of Labor Economics*, Vol.16, No,1, pp. 26-60.
- Birch, D.L.(1979), *The Job Generation Process*, Unpublished Report Prepared by Massachusetts Institute of Technology Program on Neighborhood and Regional Change for the Economic Development Administration, U.S.
- Birch D.L. (1987), *Job Creation in America: How Our Smallest Companies Put the Most People to Work*, New York, Free Press.
- Bower J.L. ve Christensen C.M. (1995), "Disruptive Technologies: Catching the Wave", *Harvard University Review*, 73(1): 43-53.
- Brouwer, M. (2002), "Weber, Schumpeter and Knight on Entrepreneurship and Economic Development", *Journal of Evolutionary Economics*, 12, 2002: 83-105.
- Christensen C.M., ve Bower J.L. (1996), "Consumer Power, Strategic Investment and the Failure of Leading Firms", *Strategic Management Journal*, 17(3): 197-218.
- Christensen C.M. (1997), *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*, Baston, Harward Business School Press.
- Christensen C. M. ve Raynor M.E. (2003), *The Innovator's Solution: Cretaing and Sustainig Succesful Growth*, Harwoard Business School Press.

- Dahms, H.F.(1995). From Creative Action to the Social Rationalization of the Economy: Joseph A. Schumpeter's Social Theory, *Sociological Theory*, 13(1),1-13.
- Frank, Mark W. (1998), "Schumpeter on Entrepreneurs and Innovation: A Reappraisal", *Journal of the History of Economic Thought*, Vol 20, No, 4, pp: 505-516.
- Foster, J. (2000), "Competitive Selection, Self-organization, and Joseph A. Schumpeter," *Journal of Evolutionary Economics*, 10: 311-328.
- Foster, J. B. (2004) "The End of Rational Capitalism", *Monthly Review*,:56, 10: 1-11.
- Heertje, A.(2006). Schumpeter's Model of The Decay of Capitalism, (Ed.) J. Middendorp *Schumpeter on the Economics of Innovation and the Development of Capitalism*, (ss. 29-40) Edward Elgar Publishing.
- Jennings D.F., (2010), "Entrepreneurial Activity and Firm Size: Re-Examining Schumpeter's Hypothesis", 1-8.  
<http://www.sbaer.uca.edu/research/usasbe/1996/pdf/20.pdf>
- Kirchhoff, B.A. (1994), *Entrepreneurship and Dynamic Capitalism: The Economics of Business Firm Formation and Growth*, Westport, Conn: Praeger.
- Malerba, F.(2006). "Innovation and Evolution of Industries", *Journal of Evolutionary Economics*, 16 : 3-23.
- Moore, G.A. (1991), *Crossing the Chasm: Marketing and Selling technology Products to Mainstream Consumers*, New York, Harper Business.
- Oakley, A. (1990), Schumpeter's Theory of Capitalist Motion, Edward Elgar Publishing, England.
- O'Dennel, L.A, (1975), "Rationalism, Capitalism and the Entrepreneur: The Views of Veblen and Schumpeter", *History of Political Economy*, vol. 5, pp. 199-214.
- Onetti A. , Zucchella A., Jones M., ve McDugall-Covin P., (2012), "Internationalization, innovation and entrepreneurship: business models for new technology based firms", *Journal of Management and Governance*, 16: 337-368.
- Otter and Siemon (2010) " Can Capitalism Survive? A reconsideration of Schumpeter's Thesis on The Self-destruction of Capitalist Society and the Crisis" , Conference Paper, *Schumpeter Conference 2010*.
- SBA, (1995), *The State of Small Business: a Report of the President*. Washington D.C. USA Small Business Administration Office.
- Scherer, F. M. (1980), *Industrial Market Structure and Economic Performance*, 2<sup>nd</sup> ed., Chiogo, Mc Nally College.
- Schumpeter, J.A, (1934), *The Theory of Economic Development*, New York, Oxford University Press.
- Schumpeter, J.A.(1935). The Analysis of Economic Change, *Review of Economic Statistics*, 17, 2-10.
- Schumpeter, J. A.(1943). *Capitalism, Socialism and Democracy*, George Allen and Unwin Ltd., London.
- Schumpeter, J. A.(1949), "Science and Ideology", *American Economic Review*, 39, 345-59.

- Schumpeter, J. A. (1954). *History of Economic Analysis*, London Allen and Unwin, 1954.
- Schumpeter, J.A, (1989), “Capitalism”, R.V. Clemence (ed.), *Essays on Entrepreneurs, Innovations, Business Cycles, and the Evolution of Capitalism*, New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers, 189-210.
- Schumpeter, J. A, (2005). Development, *Journal of Economic Literature*, 43: 108-120.
- Spencer A.S and Krichhoff B.A (2006) “Schumpeter and New Technology Based Firms: Towards a Framework for How NTBF’s Cause Creative Destruction”, *International Entrepreneurship and Management Journal*, 2,2, 145-156.
- Tilton J.E. (1971), *International Diffusion of Technology: The case of Semiconductors*, Washington, Brookings Institution.
- Tripsas. M. ve Gavetti G. (2000), Capabilities, Cognition and Inertia: Evidence from Digital Imaging, *Strategic Management Journal*, 21(10-11): 1147-1161.

### **The Political Economy of the New Technology Based Firms**

Schumpeter's analysis on technological innovation and economic development is commonly used by economists. Schumpeter focused on the two issues. The first one is the "creative destruction" effect. Due to technological change, the old structure is destructed and the new structure is intacted. These studies take into account only the relationship between technology and economic development and ignore the cause of creative destruction. And the second one is the "Schumpeter hypothesis" states that the leading role of large firms in technological development. In "Capitalism Socialism, Democracy (1943) Schumpeter emphasizes that big firms are the engine of technological development. Basically, this argument is based on the Schumpeter hypothesis. In "Theory of Economic Deveopment"(1934), Schumpeter focus on small frims in creative response. Therefore, rather than firm size, creativity has to be taken into account while emphasizing the importance of entrepreneur and development.

Schumpeter defines "new combinations" or innovations by reference to the notion of development: "development is our sense is then defined by the carrying out of new combinations (Schumpeter, 1934). New combinations includes, among other things, introduction of a new good, a new method of production, new source of supply of raw materials, the opening of a new market and carrying out of a new organization of any industry. These factors provide change in the structure of systems which are carried out by entrepreneurs, whose "creative responses" bring about these kinds of structural changes (Schumpeter, 1989). The fundamental property of creative response is that it shapes the long run decisions of entrepreneurs and causes social and economic changes. We can say that, creative response of an entrepreneur itself is a product of a historical process and is a qualitative criterion rather than a quantitative measure. Hence the important point is not the size of the firm; it is potential to create innovation such as "new technology based firms".

Capitalism, Socialism and Democracy, Schumpeter (1943) suggested that the very success of capitalism is the basic cause of its failure. The end of capitalist development is related to the end of innovations and their creators. The presence or the centralization of capital entrepreneurship dissappear and capitalist system loose its basic dymanic factor. At this point, new technology based firms have to be taken into attention and Schumpeter's views on the end of capitalism have to be re-questioned. New technology based firms are remarkable in radical innovations in Schumpeterian sense. Technological innovation is a critical activity of big firms, but especially in recent times, small size and new technology based firms such as computer, pharmaceutical, biological areas are relatively more

effective in doing innovation The radical changes that were emphasized by Schumpeter are similar to the innovations of new technology based firms. These innovations cause not only economic but also social changes in the society. With this regard, new technology based firms provide dynamic continuity to the capitalist development. For this reason, it can also provide a different approach to the capitalist functionings

New technology based firms are remarkable in changes that appear not only in economic but also in institutional areas. These firms provide continuous technological innovations (creative entrepreneur in Schumpeterian sense) rather than the rationalization process that routinizes the entrepreneur in big firms. The aim of this study is to denote that the Schumpeterian analysis is an appropriate framework for the new technology based firms and to introduce the effects of technological innovations of these firms both economic and institutional areas. This study is composed of two parts. In the first part, the basic characteristics of new technology based firms will be examined by the help of the literature. In the second part of the study, the appropriateness of the Schumpeterian framework for these firms will be displayed and Schumpeter's views on the process of capitalist development within the context of new technology based firms will be re-questioned.



## Çevre Vergisi-Ekonomik Büyüme İkilemi

### Environmental Tax and Economic Growth Dilemma

Selahattin Bekmez\*  
Gaziantep Üniversitesi

Ferda Nakıpoğlu\*\*  
Gaziantep Üniversitesi

#### Özet

Artan iktisadi faaliyetlerin, üretim artışı ve ekonomik büyüme gibi olumlu etkilerinin yanı sıra kaynakların aşırı ve verimsiz kullanımı sonucu çevresel kirlilik oluşturması gibi olumsuz etkileri de söz konusudur. Çevre kirliliği sonucu ortaya çıkan dışsallıkları ortadan kaldırmak amacıyla çevresel vergiler uygulanmaktadır. Ancak bazen uygulanan çevresel vergilerin farklı sonuçları ortaya çıkmaktadır. Bazı ekonomilerde büyümeyi yavaşlatırken; bazı ekonomilerde çevre dostu teknolojilerin kullanılmasını teşvik ederek kaynakların etkin kullanılmasına yol açmakta ve ekonomik büyümeye olumlu etki yapmaktadır.

Çalışmada CO2 emisyonu, kişi başına milli gelir ve çevresel vergiler arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Veriler Dünya Bankası ve OECD'den alınmıştır. Belirtilen değişkenler kullanılarak, modelde uzun dönemli ilişkiyi analiz etmek amacıyla Eşbütünleşme testi yapılmış; analizinin diğer aşamasında ise Vektör Otoregresiv Model (VAR) uygulanmıştır. Bulgular uzun dönemde değişkenler arasında ilişkinin var olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre Vergileri, Ekonomik Büyüme, Dışsallık.

#### Abstract

Increased economic activities may have both negative and positive effects on environment. For instance, increased in production and economic growth may cause high living standards. On the other hand, it may also cause environmental pollution due to excessive and inefficient use of resources. Environmental taxes are applied in order to eliminate externalities resulting from environmental pollution. However the effects of environmental taxes applied may differ. They lead to efficient use of resources by promoting environmental friendly technologies and create a positive impact on economic growth in some economies, while they slow down growth rate in other economies.

In this study, the relationship between CO2 emission, national income per capita and environmental taxes has been analyzed. The data have been collected from the

---

\* Prof. Dr. Gaziantep Üniversitesi (İİBF): [sbekmez@gantep.edu.tr](mailto:sbekmez@gantep.edu.tr)

\*\* Arş. Gör. Gaziantep Üniversitesi (İİBF): [nakipoglu@gantep.edu.tr](mailto:nakipoglu@gantep.edu.tr)

World Bank and the OECD. By using mentioned variables, Cointegration Test has been used in order to analyze long term relationship between the series. Then, Vector Autoregressive Model (VAR) has been applied in the second stage of the analysis. The findings indicate that there is a long-run relationship between variables.

**Keywords:** Environmental Taxes, Economic Growth, Externality.

## I. GİRİŞ

Bilindiği üzere, sanayileşme, hızlı nüfus artışı ve doğal kaynakların ölçsüz kullanımı gibi etkenler çevre kirliliğini de beraberinde getirmektedir. Çevre kirliliğinin iktisatçıları ilgilendiren en önemli yanı ise dışsallık -özellikle negatif dışsallık- kavramıdır.

Piyasaların etkin çalışmasını sağlayan koşullarda meydana gelen aksaklıklar sonucu yaşanan piyasa başarısızlıklarından biri olan ve kamu mallarının ortak kullanım özelliğinden kaynaklanan dışsallıkları, üretici ya da tüketicilerin faaliyetleri sonucu birbirlerine yükledikleri yarar/zarar olarak tanımlamak mümkündür. Dışsallıkların yol açtığı fiyatlandırmadaki aksaklıkların giderilmesi adına devlet, dışsallıkları içselleştirerek piyasa mekanizmasında etkinliği sağlamaya çalışmakta ve dışsallıkların düzenlenmesinde kamusal ve piyasa çözüm önerilerinden yararlanmaktadır.

Kamusal politikalar açısından bakıldığında piyasa ekonomilerinde dışsal maliyet oluşturan firmaların bu maliyetleri kendi maliyet fonksiyonunda dikkate almadıkları (Kargı ve Yüksel, 2010:191), bunun önüne geçilmesi için ise devletin vergi, harç, kirlilik izni gibi bazı yaptırımları uygulamaya koyduğu; piyasa çözüm önerilerinde ise mülkiyet haklarının tesis edilmesi, özel sözleşme ve anlaşmaların önemi gibi konulara yer verildiği; böylelikle dışsallıklar için bir piyasa oluşturularak meydana gelen bu piyasa başarısızlıklarının ortadan kaldırılabileceği ifade edilebilmektedir (Cohen, 2001:91-95).

Çalışmamızda, sırasıyla kamusal önlemlerin başında yer alan vergi politikalarının etkinliğine, çevre-büyüme-vergi arasındaki uzun dönemli ilişkiye ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesine yer verilmiştir.

## II. DIŞSAL MALİYETLERE KARŞI UYGULANAN VERGİLER

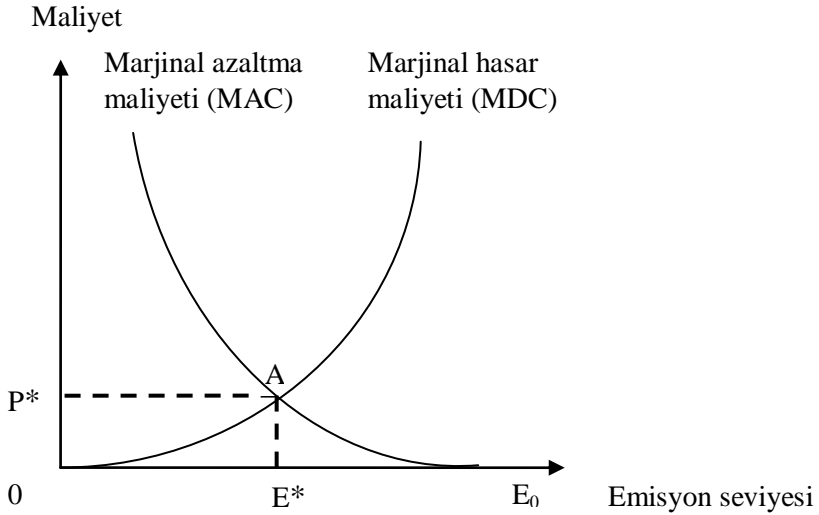
Eğer dışsal maliyetler bir firmanın maliyet fonksiyonunda yer almıyorsa, refah azaltıcı etkilerinin ortadan kaldırılması adına vergi uygulamalarından yararlanılmaktadır. Bu nedenle vergi politikaları kamusal önlemlerin başında yer almaktadır.

Dışsallıkları içselleştirmek için kullanılan vergilendirme fikri ilk defa 1920 yılında A. C. Pigou tarafından ortaya atılmış ve ekonomistler tarafından genel olarak kaynakların tahsisindeki verimsizlikleri (Jaeger, 2003:1) ve negatif dışsallıkları düzeltmek için etkin bir araç olarak kabul edilmiştir. Genel olarak ifade etmek gerekirse, optimal kirlilik seviyesi sıfırın üzerindedir. Emisyonu azaltmanın bir maliyeti vardır ve verimlilik açısından emisyon sadece bir noktaya kadar azaltılabilir. Bu nokta ise bir birim daha emisyon azaltma maliyetinin bunu yapmanın sosyal maliyetine eşit olduğu seviyedir (Leicester, 2006:3).



Şekil 1'de tek bir kirletici açısından basit dışsallık argümanı gösterilmektedir. Davranışında herhangi bir kısıtlama olmayan kirleticinin seçmiş olduğu emisyon seviyesi  $E_0$ 'dır. Azaltılan her birim kirlilik marjinal azaltma maliyeti (MAC) ile gösterilmektedir. Marjinal hasar maliyeti (MDC) ise her birim kirlilik için dışsal maliyetleri göstermektedir. Verimlilik açısından, azalma  $E^*$  noktasında kadar gerçekleşecektir. Bu noktada azalmanın marjinal maliyeti, emisyon hasar azaltımının bir şekli olan marjinal faydaya  $P^*$  düzeyinde eşit olacaktır. Müdahalenin olmadığı durumda emisyon seviyesi ( $E_0$ ) oldukça yüksektir.

Optimal emisyon vergisi her birim emisyon için  $P^*$  oranında ayarlanacaktır. Bu durum kirletene emisyonu azaltması açısından teşvik sağlayacaktır. Çünkü  $E_0$  ve  $E^*$  arasındaki her birim emisyonunu azaltmanın marjinal maliyeti azalmadan doğan vergi tasarrufundan daha azdır. Ayrıca kirleten için sıfıra doğru emisyon azaltıcı bir teşvik söz konusu da değildir. Çünkü her birim kirliliği azaltmak için MAC, yapılan vergi tasarrufundan daha yüksek olacaktır. Böylece vergi kirliliğinin dışsal maliyetini içselleştirmiş olacaktır.  $P^*$  vergi oranında  $P^*OE^*A$  kadarlık bir vergi sağlanacaktır. Bu gelir dışsal maliyetin toplam değerinin de ( $E^*AO$ ) üzerindedir. Dolayısıyla optimum emisyon seviyesinde marjinal dışsallığın vergi oranına eşitliği sağlanarak verime ulaşılmaktadır (Leicester, 2006:3-4).



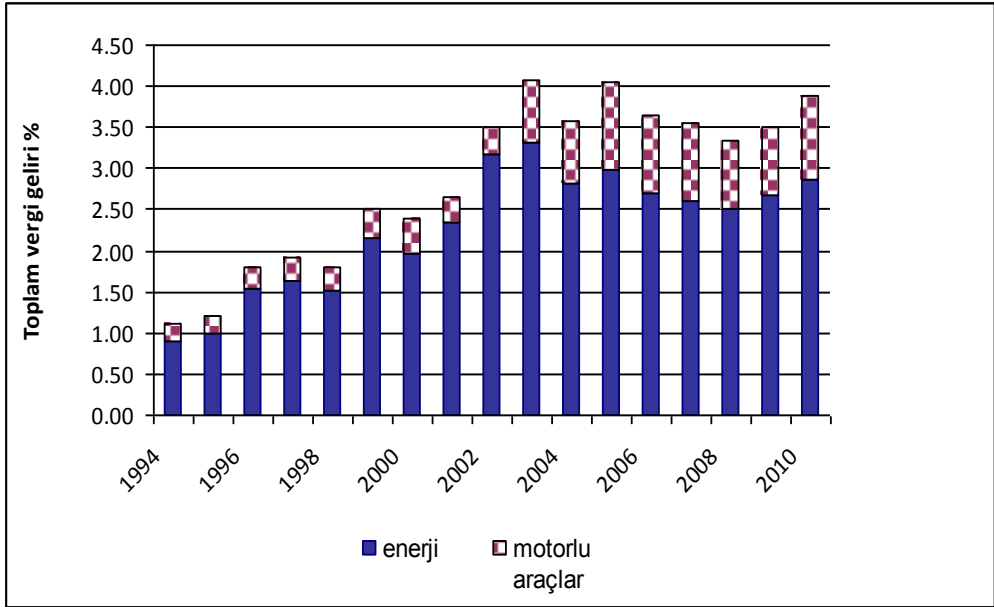
Şekil 1. Tek bir kirleten için optimal kirliliğin azaltılması (Leicester, 2006:3)

Ayrıca devlet müdahalesi hükümet tarafından vergi veya sübvansiyonların kullanılmasıyla yüksek işlem maliyetleri sorunu da önlenmiş olacak (Cohen, 2001:72-73); uygulanan vergi politikaları ile gerekli emisyon indiriminin kirli endüstriler arasında otomatik olarak dağıtılması sağlanacaktır. Uygulanacak olan vergi fiyatları etkileyeceğinden (Zhang ve Baranzini, 2004:510), fiyat mekanizması

aracılığıyla karbondioksit emisyonuna neden olan fosil yakıtların kullanım maliyetlerini arttıracaktır. Dolayısıyla bireyler daha az fosil yakıt kullanmaya yönelecekler ve çevreye yayılan olumsuz dışsallık içselleştirilmiş olacaktır (Tekeli ve Hotunluoğlu, 2007:121).

### III. İDEAL ÇEVRE VERGİSİ UYGULAMASI ÖNÜNDEKİ ENGELLER

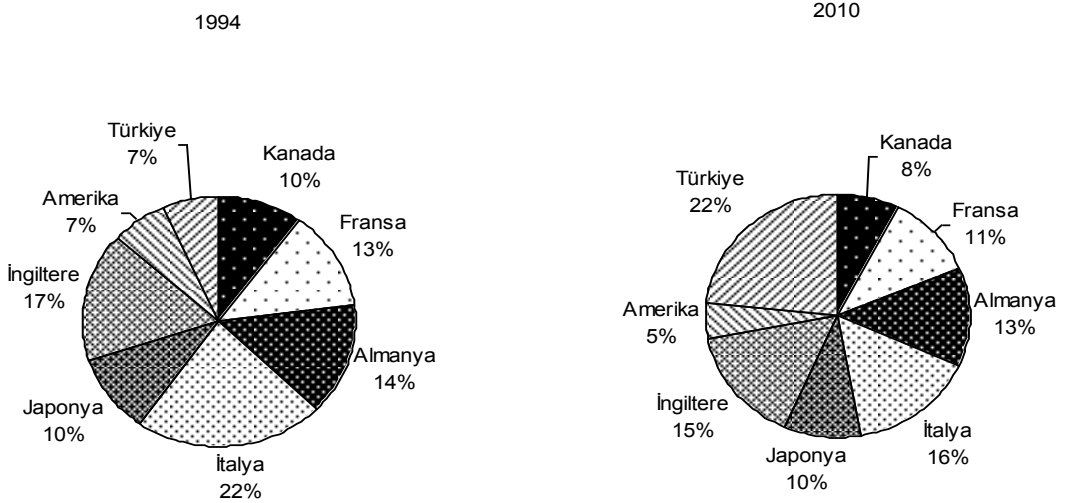
Ekonomik verimlilik açısından baktığımızda asıl olması gereken şey, ideal verginin doğrudan emisyon seviyesi üzerinden alınmasıdır. Ancak birçok durumda bu söz konusu olmayabilir. Çünkü emisyon seviyesi her zaman gözlenemeyebilir (hesaplama maliyetler içerdiğinden dolayı), bilgi edinme ise oldukça zordur. Ama uygulanan alternatif bir çözüm vardır ki bu da daha kolay gözlemlenebilen belirli bir malın tüketim ya da çıktı seviyesi üzerinden alınan dolaylı emisyon vergi sistemidir. Örneğin, petrol üzerinden alınan vergi gibi (Leicester, 2006:6). Bu nedenle çevre vergisi türlerinin hasılatlarının daha kolay karşılaştırılması, hesaplanabilmesi ve değerlendirilebilmesi açısından enerji vergileri, taşımacılık vergileri, kirlilik vergileri ve doğal kaynak vergileri olarak sınıflandırıldığını söylemek mümkündür.



Şekil 2: Türkiye için çevreyle ilişkili vergilerden elde edilen gelirler (%GDP) (OECD verilerinden yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur)

Şekil 2’de Türkiye için çevreyle ilişkili vergilerden elde edilen gelirlerin seyri gösterilmektedir (%GDP). Şekilden de anlaşılacağı üzere 2009 yılından

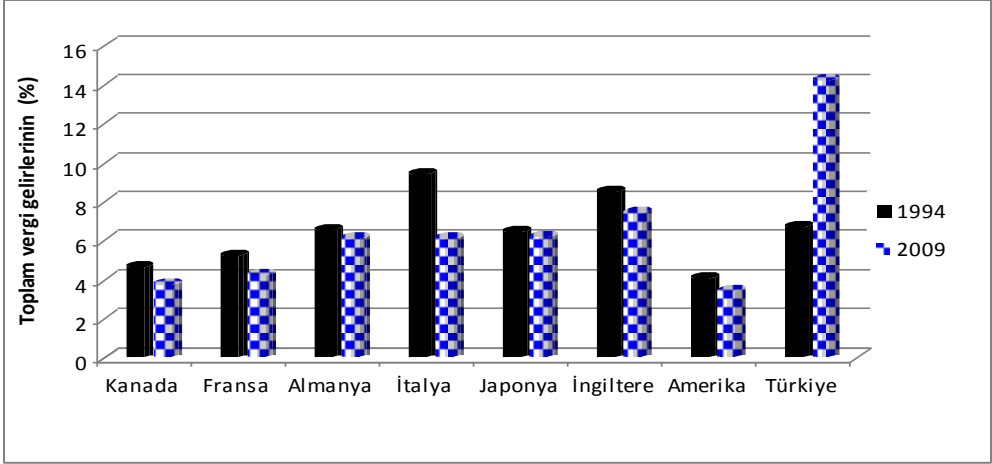
2010'a geçişte enerji ürünleri ve motorlu araçlar üzerinden alınan vergi gelirleri artmıştır.



Şekil 3: GSYİH içindeki çevre vergisi gelirleri (%GDP) (OECD verilerinden yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur)

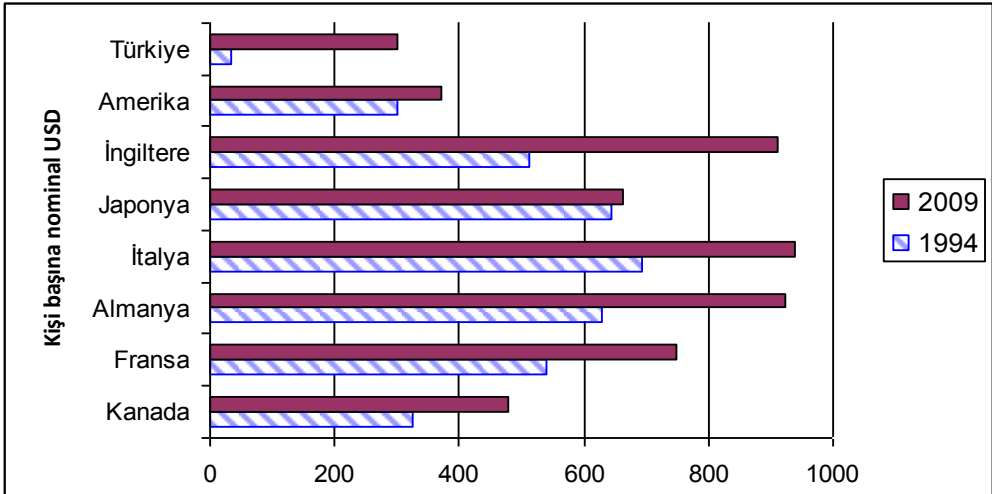
Şekil 3'te gösterildiği gibi 1994-2010 yılları arasındaki 16 yıllık süreç içerisinde GSYİH içindeki toplam çevre vergisi gelirlerindeki en yüksek artış Türkiye'de yaşanmıştır. Türkiye için 1994 yılında %1,11 iken 2010 yılında bu değer %3,89'a ulaşmıştır. Türkiye'deki bu gözle görülür artışın nedeni olarak çevresel politikalara daha fazla ağırlık verilmesi ve çevre dostu kaynak kullanımına yönelmenin öneminden kaynaklandığı söylenebilmektedir. İtalya'da bu oran 1994 yılında %3,75 iken 2010 yılında %2,60'a gerilemiştir. Japonya'da ise yok denecek kadar az bir değişim yaşanmış, dahası dilim içindeki payı %10 olarak sabit kalmıştır. Genel olarak baktığımızda ise GSYİH içindeki toplam çevre vergisi gelirlerinin Türkiye haricinde diğer ülkelerde azaldığı gözlenmiştir.

Durum OECD ülkeleri açısından değerlendirildiğinde Meksika, Avustralya, İzlanda ve Danimarka'da çevre vergilerinin GSYİH'daki payında önemli ölçüde azalmalar söz konusudur. Estonya, Çek Cumhuriyeti, İsrail, Slovenya, Türkiye ve Hollanda'da ise çevre vergilerinin GSYİH'daki payında önemli ölçüde artışlar gözlenmektedir (OECD, 2012).



Şekil 4: Çevre vergisi gelirlerinin toplam vergi içindeki % payı (OECD verilerinden yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur)

Şekil 4'te çevresel vergilerin toplam vergi içindeki % payının ülkeler açısından 1994 yılı için değerlendirmesinde, çevresel vergi payının 2009 yılı vergilerine oranla daha yüksek bir paya sahip olduğu görülmektedir. Ancak şekil 4'ün istisnası Türkiye'dir. Çünkü çevre vergilerinin toplam vergi içindeki % payında görülen en önemli artış Türkiye'de gerçekleşmiştir. OECD üyesi ülkeler açısından ise Meksika ve İzlanda'da çevre vergilerinin toplam vergi içindeki % payında önemli ölçüde azalmalar söz konusudur. İsveç, Estonya, Çek Cumhuriyeti, Slovenya, İsrail, Hollanda ve Türkiye'de ise çevre vergilerinin toplam vergi içindeki % payında artış görülmüştür (OECD, 2012).



Şekil 5: Kişi başına çevre vergisi gelirleri (nominal USD) (OECD verilerinden yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur)

Şekil 5’te 1994-2009 yıllarını karşılaştırdığımızda İngiltere, Almanya ve Türkiye’de kişi başına düşen çevre vergisi gelirlerinin oldukça büyük ölçüde arttığı gözlemlenirken, Amerika ve Japonya’da bu oranın oldukça az olduğu görülmektedir.

#### IV. ÇEVRE-BÜYÜME-VERGİ ÜÇLÜSÜ

Küreselleşmenin ekonomik büyüme, dış ticaret ve ekonomide canlılık, rekabeti artırma, teknolojik gelişme gibi yararları olduğunu söylemek mümkündür. Küreselleşme sayesinde ortaya çıkan bu ekonomik büyüme çoğu zaman çevresel kirliliği de beraberinde getirmektedir. Alınacak önlemlerin başında ise uygulanan sıkı çevresel politikalar yer almaktadır. Çalışmanın bu bölümünde öncelikle çevre ve ekonomik büyüme arasındaki olumlu ve olumsuz etkilere yer verilecek; sonraki aşamada ise çevresel vergilerin ve büyümenin çevre üzerindeki etkileri ele alınacaktır.

##### 4.1. Çevre ve Büyüme

Literatürde çevrenin ekonomik büyüme tarafından genel olarak üç kanal vasıtasıyla olumlu ya da olumsuz etkilendiğini görmek mümkündür. Bu etkiler ölçek etkisi, teknoloji etkisi ve kompozisyon etkisi olarak ifade edilebilir.

*Ölçek etkisi*, üretim seviyesindeki artış dolayısıyla ortaya çıkan kirliliği ifade etmektedir (Bekmez ve Nakipoğlu, 2011). Küreselleşmeyle birlikte firmalar rekabetin yoğun olduğu piyasada kalabilmek için yeni stratejiler geliştirecektir. Bu yeni stratejilerin uygulanması maliyetlerin azalma, üretimin ise artma nedeni olabilir (Bekmez and Gökalp, 2004). Üretim artışı yaşanırken, doğal kaynaklar girdi olarak üretim sürecinde daha fazla kullanılmaktadır. Üretim ölçeğindeki artış üretim sürecindeki atık miktarında da artışa neden olmakta, bu durum ise çevresel bozulmaya yol açmaktadır (Grosman and Krueger, 1991:3-4).

*Teknoloji etkisi* çevre üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Gelir ve varlıktaki artış, AR-GE için tahsis edilen fonlarda da artışa yol açmaktadır. Yeni ve çevre dostu teknolojiler artan bu fonlarla birlikte gelişmektedir. Böylece çevre kalitesi de artmaya başlamaktadır (Reppelin-Hill, 1998:283-284). Ayrıca sıkı çevre vergisi uygulamaları da büyüme üzerinde iki kanaldan pozitif etki yapmaktadır. Bunlardan birincisi çalışanların sağlığını olumlu etkilemesi ve dolayısıyla verimliliği artırması; diğeri ise AR-GE’ye olan kaynak dağılımının yeniden tahsisine neden olup yüksek araştırma yoğunluğuna yol açmasıdır (Aloi ve Tournemaine, 2011:1683-1690).

*Kompozisyon etkisi* de çevreyi olumlu yönde etkilemektedir. Ekonomik büyümenin ilk aşamasında, kaynak kullanımındaki artış tarımdan sanayi sektörüne geçişle birlikte çevresel bozulmaya neden olmaktadır. Ancak ekonomik büyümedeki süreklilikle birlikte sanayi sektöründen bilgi ve hizmet sektörüne geçiş yaşanmaktadır. Kaynak kullanımı açısından bakıldığında ise bilgi ve hizmet sektöründe sanayi sektöründen daha az kaynak kullanıldığı için çevresel bozulma

ve kirlilik bu geçişle daha da azalmaktadır (Grossmann ve Krueger, 1991:3-4, Akbostancı vd., 2009:862, Bekmez ve Nakıpoğlu, 2011).

Ekonomik büyüme ve çevre arasındaki bu yakın ilişki literatürde Çevresel Kuznets Eğrisi olarak adlandırılmaktadır. Çevresel Kuznets Eğrisi Hipotezine göre kişi başına gelir ile çevre kalitesi arasında ters “U” ilişkisi söz konusudur (Grossman ve Krueger, 1994). Simon Kuznets (1955) tarafından ileri sürülen bu teorinin özü gelir eşitsizliği ve ekonomik büyüme arasındaki ters “U” şeklindeki ilişkiyi ifade etmektedir (Tsurumi vd., 2010). Kişi başına gelirdeki bir artış ilk olarak çevre kirliliği yaratarak yaşam kalitesinin azalmasına neden olmaktadır. Fakat sonrasında ise yaşam kalitesinde bir artış yaşanmaktadır (Islam vd., 1996).

Çevresel Kuznets Eğrisi Hipotezi şu şekilde formüle edilmektedir (Akbostancı vd., 2009:863):

$$E = f(Y, Y^2, Y^3, T)$$

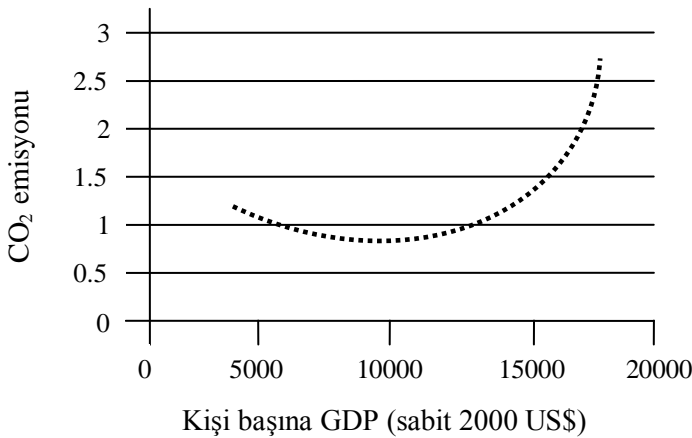
$E$  çevresel göstergesi,  $Y$  geliri,  $T$  ise çevreyi etkileyen diğer değişkenleri ifade etmektedir.

Çevre ile büyüme arasındaki ilişkiyi zaman serisiyle analiz etmek için gerekli olan eşitlik ise şu şekilde ifade edilmektedir (Akbostancı vd., 2009:863):

$$E_t = \alpha + \beta_1 Y_t + \beta_2 Y_t^2 + \beta_3 Y_t^3 + \varepsilon_t \quad (1)$$

1 nolu denklemde, bağımlı değişken olarak  $CO_2$ , bağımsız değişkenler olarak ise kişi başına milli gelir, kişi başına milli gelirin karesi ve küpü kullanılmaktadır.  $\beta$  katsayısının işaretine göre kullanılan çevre göstergesi ile milli gelir arasındaki ilişkinin şekli de değişmekte, kimi zaman “U” ve ters “U” elde edilirken, kimi zaman ise “N”, ters “N” ve ters “J” ilişkileri de elde edilmektedir.

Bekmez ve Nakıpoğlu (2011) 1990-2009 yılları arasında Çevresel Kuznets Eğrisi'nin Türkiye için geçerli olup olmadığını analiz etmiş, çevre kirliliği ve kişi başına düşen milli gelir arasında “U” şeklinde bir ilişkinin varlığını tespit etmişlerdir:



Şekil 6: Çevresel Kuznets Eğrisi ilişkisi

Bu ilişki şekil 6'da gösterilmiş olup,  $\beta$  katsayıları,  $\beta_1 < 0$ ,  $\beta_2 > 0$  ve  $\beta_3 > 0$  olarak elde edilmiş ve bu sonuç neticesinde Türkiye için CO<sub>2</sub> ile kişi başına milli gelir arasındaki ilişkinin "U" şeklinde olduğu, bu dönemler arasında elde edilen bulgunun standart Çevresel Kuznets Eğrisi'ni desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çevresel Kuznets Eğrisi'nin açıklanmasında değişkenler, dönemler, ülkeler farklı sonuçların elde edilmesine yol açabilmektedir. Sonuçlar varsayımlara ve değişkenlere bağlı olarak değişmektedir. Örneğin, Akbostancı vd. (2009) CO<sub>2</sub> emisyonu ve gelir arasında "N" şeklinde bir ilişkiyi elde ederken; Başar ve Temurlenk (2007) Türkiye için aynı değişkenler ancak farklı yıllar arasında ters "N" şeklinde bir ilişkiye ulaşımlardır. Aynı zamanda literatürde bu hipotezi analiz ederken farklı sonuçların elde edildiği başka çalışmalar da görülmektedir. Grossman ve Krueger (1994), Cole vd. (1997), Copeland ve Taylor (2003), Stern (2004) ters "U" ilişkisi elde ederken, Selden ve Daqing (1994) ters "J" ilişkisini bulmuştur (Bekmez ve Nakipoğlu, 2011). Nitekim aynı ülke için analiz yapılırsa dahi bahsettiğimiz gibi ileri sürülen varsayımlar, değerlendirilen yıllar ya da çevresel göstergedeki değişiklikler farklı sonuçların elde edilmesine neden olabilmektedir.

#### 4.2. Çevre-Büyüme-Vergi İlişkisi

Çevresel vergilerin ve büyümenin çevre üzerindeki etkilerine bakıldığında, burada da farklı görüşlerin ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Örneğin, iktisadi faaliyetlerin artmasıyla birlikte -ölçek etkisinde olduğu gibi- kirlilik sorunu ortaya çıkmaktadır. Kirlilik global etkilere sahip olduğu için genellikle insan sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Bu etkiler ise firmalara dışsallık oluşturmaktadır. Bu dışsallıkları telafi etmek için firmalar hükümet tarafından kirlilik üzerinden vergilendirmeye tabi tutulurlar. Dolayısıyla uygulanan bu çevre politikaları nedeniyle maliyetler artar ve ekonomik büyüme de yavaşlar (Ewijk ve Wijnbergen, 1995:197-199). Çevre politikalarının ekonomik büyümeyi etkileyip etkilemediğini tespit eden Morley (2010b) ise çalışmasında çevre vergilerinin son on yılda ekonomik büyüme üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Morley (2010b), çevre vergilerinin, ekonomilerin rekabet gücünü azaltarak diğer vergiler gibi ekonomi üzerinde doğrudan bozucu etkiye sahip olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Morley (2010a) çalışmasında çevre vergileri ve kirlilik arasında negatif ilişkinin varlığını tespit etmiştir.

Ewijk ve Wijnbergen (1995) ve Morley (2010b)'in aksine Aloï ve Tournemaine (2011) ise sıkı çevre vergilerinin büyüme üzerinde iki kanaldan pozitif etki ettiğini ifade etmektedir. Aloï ve Tournemaine (2011)'e göre sıkı çevre politikası büyümeyi arttırmaktadır. Çünkü çalışmada da belirtildiği üzere sıkı çevre politikası çalışanların sağlığını olumlu yönde etkileyip verimliliği arttırırken; aynı zamanda AR-GE'ye yönelik kaynakların yeniden dağılımını tahsis ederek araştırma yoğunluğunu arttırmakta, çevre dostu kaynakların kullanımını teşvik ederek çevresel kirliliğe de olumlu katkıda bulunmaktadır. Diğer bir deyişle çalışmada, çevre vergileri ve düzenlemelerinin kirlitici faaliyetlerden uzak durmayı sağlayarak

kirliliği azalttığı; uzun dönemde kirlilik kontrolünü daha az maliyetli yapan yeni teknolojilerin gelişmesini teşvik ettiği vurgulanmaktadır.

Hem küresel ısınmanın zararlı etkilerinden duyulan endişeler hem de 1997'de imzalanan Kyoto Protokolü'nde belirlenen sera gazı emisyonunun azaltılması hedefine ulaşılma çabası, politika yapıcılarının çevre vergileri kullanımına ilgi duymalarına neden olmaktadır. Çevre vergilerinin bir yandan artan çevre korumasına yol açarken diğer yandan kirlilik vergilerinin firmaların rekabet gücünü azaltarak ekonomik gelişimi olumsuz yönde etkilediği de görülmektedir. Kısacası literatürdeki çevre, vergi ve büyüme arasındaki ilişkilere farklı açılardan bakıldığında farklı sonuçlara ulaşılabilirdiği söylenebilir.

#### 4.3. Ampirik Analiz

Çalışmamızda Türkiye için 1994-2009 yılları arasında tahmin edilen VAR modelinde, bağımlı değişken CO<sub>2</sub> emisyonu iken, bağımsız değişkenler kişi başına milli gelir (GDP) ve çevresel vergiler (ET)'dir. Değişkenler Dünya Bankası ve OECD'den elde edilmiştir.

$$CO_2 = \beta_0 + \beta_1 GDP_t + \beta_2 ET_t + \varepsilon_t \quad (2)$$

Serilerdeki birim kökün varlığı hakkında karar verirken öncelikle kurulacak hipotezin dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü boş hipotez (H<sub>0</sub>) seride birim kökün var olduğunu, serinin durağan olmadığını ifade etmektedir. Durağan olmayan serilerde Granger ve Newbold (1974)'ün ifade ettiği gibi sahte regresyon sorunu ortaya çıkabilmektedir. Böyle bir durumda R<sup>2</sup> her ne kadar yüksek çıksa ve anlamlı bir t-istatistiği de söz konusu olsa, parametreler ekonomik yorum açısından anlamsız olacaktır. Dolayısıyla serilerin sahte regresyon ile karşı karşıya kalma riski bulunduğu için farkları alınmaktadır. Alternatif hipotez (H<sub>1</sub>) ise seride birim kökün bulunmadığını yani serinin durağan olduğunu göstermektedir.  $\tau$  verisi bir anlamlılık düzeyinde elde edilen kritik değeri göstermektedir (Sevüktekin ve Nargeleçkenler, 2007:311-378, Enders,2004:171).

H<sub>0</sub> :  $\delta = 0$  eğer  $t_\delta > \tau$  ise H<sub>0</sub> reddedilmez

H<sub>0</sub> :  $\delta < 0$  eğer  $t_\delta < \tau$  ise H<sub>0</sub> reddedilir

Dickey-Fuller testi, gözlenen serilerde birim kökün olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan bir testtir. Ancak birim kökün bulunmasında oldukça önemli bir yere sahip olmasına rağmen Dickey-Fuller testinin içerdiği bazı eksiklikler bulunmaktadır. Bir testin gücü yanlış olan hipotezi reddetme olasılığı ile ölçülmektedir. Dickey-Fuller testinin ise birim kök ve yakın birim kökü ayırt etmede yetersiz kalmasından dolayı bu açıdan gücü düşüktür. Ayrıca zaman serisindeki yapısal kırılmalar serinin AR (otoregresif süreç) sürecini değiştirmekte, Dickey Fuller testi ise bu kırılmayı dikkate almamaktadır. Perron (1989) ise birim kök için bilinen yapısal bir değişikliğin testlere dahil edilmesinin nasıl mümkün olduğunu göstermektedir. Eğer, birim kök sürecinin kalıntıları heterojen ya da zayıf



bağımlı ise, alternatif Phillips-Perron (PP) testi kullanılabilir (Enders, 2004:190-229). Buna göre, serilerin durağanlıklarını incelemek amacıyla Phillips-Perron Birim Kök testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 1’de gösterilmektedir. Buna göre veriler ikinci dereceden durağındır.

**Tablo 1.** Phillips-Perron birim kök testi sonuçları

Değişkenler	Test İstatistiği
CO <sub>2</sub>	-4.85
GDP	-7.50
ET	-14.24
Kritik Değerler	
%1	-4.05
%5	-3.11
%10	-2.70

Modelin tahmininde değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin var olup olmadığı Johansen Eşbütünleşme testi ile test edilmiştir. Tablo 2 iz ve maksimum özdeğer testlerinin 0.05 seviyesinde üç eşbütünleşme olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla değişkenler arasında uzun dönemli ilişki bulunmuştur.

**Tablo 2:** Johansen eşbütünleşme testi

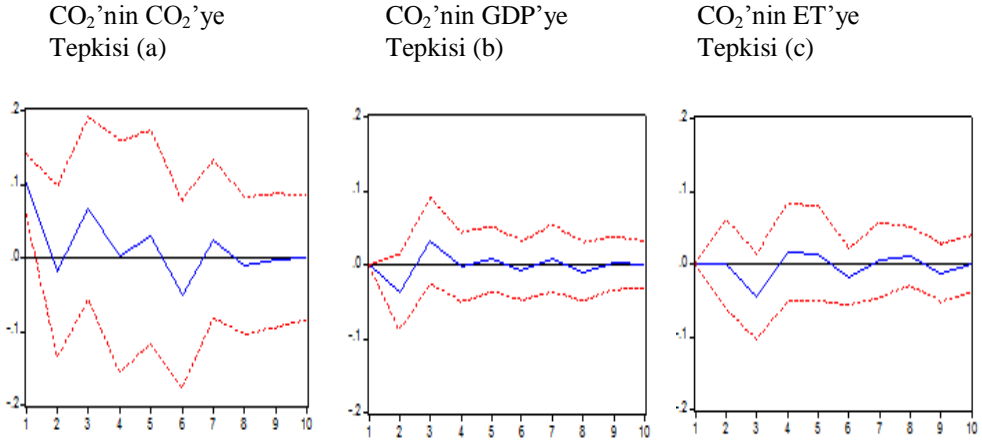
Sıfır Hipotez	Öz Değerler	İz Değerler	0.05 Kritik Değerler	Maksimum Öz Değerler	0.05 Kritik Değerler
r=0	0.873020	47.92368	29.79707	28.89216	21.13162
r≤1	0.661673	18.89983	15.49471	15.17239	14.26460
r≤2	0.240923	3.886643	3.841466	3.859131	3.841466

Değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin olup olmadığı test edilirken iki farklı görüşün ortaya çıktığını görmek mümkündür. Bu görüşlerden birisi değişkenler arasında uzun dönemli ilişkinin varlığında, VAR analizinde değişkenlerin farklarının alınmasının uygun olmayacağını, eğer farkları alınırsa uzun dönemli ilişkinin yok edileceğini savunurken; diğer bir görüş ise serilerin durağanlaştırılmadan kullanılması sonucu serilerin sahte regresyon oluşturduğunu savunmaktadır. Çalışmada ise sahte regresyon riskinden kurtulmak amacıyla serilerin farkları alınmıştır.

VAR analizi için uygun gecikme sayısı, veriler yıllık olarak kullanıldığı için Schwarz Kriterine göre belirlenmiş ve gecikme sayısı iki olarak alınmıştır.

#### 4.4. Etki-Tepki Analizi

Etki-tepki fonksiyonları çeşitli şoklara tepki olarak modeldeki değişkenlerin davranışını temsil eden pratik bir yoldur (Enders, 2004:274). İki değişken arasında değişkenlerin birinin diğerinde meydana gelen şoklara verdiği tepkiyi gösteren etki-tepki analizi Şekil 7’te gösterilmektedir.



Şekil 7: Etki-Tepki analizi

Şekil 7(a) CO<sub>2</sub>'nin kendinde meydana gelen şoklara verdiği tepkiyi göstermektedir. Şekil 7(b) CO<sub>2</sub>'nin diğer değişkenler sabitken, *ceteris paribus*, kişi başına GDP'de meydana gelen bir birimlik şokun CO<sub>2</sub>'ye olan etkisini göstermektedir. Buna göre, CO<sub>2</sub> ilk dönemde azalan bir şekilde hemen tepki vermektedir. Uzun dönemde ise artarak sönmektedir. İlk dönemde kişi başına GDP'de meydana gelen bir artış, daha temiz teknolojilerin kullanılması sonucu CO<sub>2</sub>'yi azaltacak ve yaşam kalitesini yükseltecektir. Ancak belli bir düzeyden sonra kişi başına GDP ne kadar artarsa artırsın CO<sub>2</sub>'ye verdiği tepki giderek azalmaktadır.

Şekil 7(c) çevresel vergi oranında meydana gelen bir birimlik şoka karşılık CO<sub>2</sub>'de meydana gelen tepkiyi göstermektedir. Buna göre; CO<sub>2</sub> çevresel vergilere ilk dönemde tepki vermezken, sonrasında sıkı çevresel politikaların da uygulanmasıyla CO<sub>2</sub>'de ters yönlü bir tepki ile karşılaşmaktadır. Ancak bu tepki sonraki dönemlerde giderek azalmaktadır.

#### 4.5. Varyans Ayrıştırması

Etki-tepki analizi herhangi bir değişkene uygulanan şokun belirli bir zaman süresince diğer değişken üzerindeki etkileri ölçülürken, varyans ayrıştırmasında belirli bir dönem boyunca modelin ne kadarının bağımlı, ne kadarının diğer değişkenler tarafından açıklandığı ifade edilmektedir.

**Tablo 3:** Varyans Ayırıştırması

Periyot	S.E.	DCO <sub>2</sub>	DGDP	DET
1	0.100199	100.0000	0.000000	0.000000
2	0.108183	88.62222	11.37675	0.001033
3	0.138735	77.43279	12.29617	10.27104
4	0.139714	76.37262	12.16336	11.46402
5	0.143677	76.28187	11.81329	11.90485
6	0.152944	77.58750	10.67618	11.73632
7	0.155391	77.80641	10.69096	11.50263
8	0.156376	77.28890	10.88360	11.82750
9	0.156870	76.84268	10.84373	12.31359
10	0.156874	76.84157	10.84338	12.31505

Tablo 3'deki varyans ayırıştırması bulgularına göre, CO<sub>2</sub> en çok kişi başına milli gelir seviyesinden etkilenmektedir. Kişi başına milli gelirin CO<sub>2</sub> üzerindeki etkisi yaklaşık olarak %12'dir. Çevresel vergilerin ise CO<sub>2</sub> üzerindeki etkisi yaklaşık olarak %11 oranındadır. Ancak kişi başına milli gelirin CO<sub>2</sub> üzerindeki etkisi özellikle 5. dönem sonunda bir azalma göstermektedir. Bu azalışın aksine çevresel vergilerin CO<sub>2</sub> üzerindeki etkisi ise 8. dönem sonunda artmaktadır. Bu durumun nedeni olarak çevresel politikalara verilen önemin hızla artması gösterilebilir. Çünkü sıkı çevre politikaları çevre dostu kaynakların kullanımını teşvik ederek çevreye olumlu katkıda bulunurken, çevre vergileri ve düzenlemeleri ile kirletici faaliyetlerden uzak durmayı sağlayarak kirliliği azaltmaktadır.

## V. SONUÇ

Çevre vergilerinin amacı, çevreyi doğrudan ya da dolaylı olarak kirleten iktisadi faaliyetlerin azaltılması, çevre dostu üretim/tüketim yöntemlerinin kullanımının özendirilmesiyle çevreye verilen zararların önlenmesi esaslarına

dayanmaktadır. Ortaya çıkan zararı önleme maliyeti, fiyatlara yansıtılarak yanlış fiyat oluşumları da ortadan kaldırılmaktadır.

Daha öncede vurgulandığı gibi literatürdeki çalışmalarda çevre vergilerinin olumsuz etkilerinin yanı sıra teşvik edici etkilerinin de varlığı ortaya konulmuştur. Uygulanan vergiler fiyatları etkileyerek ilgili kaynakların kullanım maliyetlerini arttırmakta; hem üretici hem de tüketicilerin kaynakları daha yerinde kullanmaya özen göstermelerine yol açmaktadır. Dolayısıyla insanların ekonomik kararlarını etkileyerek çevrenin korunmasına ve çevre dostu politikaların uygulanmasına yardımcı olmaktadır. Nitekim pek çok ülkede de, çevre politikalarının oluşumunda vergi araçlarının kullanımına yönelik önemli ölçüde eğilimin varlığı söz konusudur.

Her ne kadar Türkiye'deki çevre vergisi uygulaması, Avrupa Birliği ya da OECD ülkelerinde uygulanan çevre vergisi düzenlemelerinden farklı olsa da, vergi sistemimizde çevre vergisi olarak kabul edilebilecek bu vergilerde önemli ölçüde gelişmeler yaşanmıştır. Türkiye, OECD ülkeleri içerisinde kişi başına düşen çevre vergisi geliri ve GSYİH içindeki toplam çevre vergisi gelirinde yaklaşık olarak en yüksek paya sahiptir. Türkiye'nin göstermiş olduğu gelişme, ülkenin ulusal çevre politikaları alanındaki uygulamalara verdiği önemin de arttığını göstermektedir. Ancak Ferhatoğlu (2003)'de belirtildiği gibi, Avrupa Birliği ve OECD ülkelerinde uygulanan çevre vergisi politikalarının ilk önceliği, yönlendirmek ve denetlemek iken; Türkiye'de yönlendirmek ve denetlemek amaçlı Çevre Temizlik Vergisi dışında, genellikle öncelik mali amaçlı çevre vergisi uygulamaları şeklinde gerçekleşmektedir.

Çalışmadaki modelin tahmininde, değişkenler arasında uzun dönemli ilişki bulunmuştur. Bağımsız değişkenlerden biri olan GDP'deki bir birimlik şoka CO<sub>2</sub> ilk dönemde azalan bir şekilde hemen tepki verse de uzun dönemde artarak sönmektedir. Çevresel vergi oranında meydana gelen bir birimlik şoka karşılık CO<sub>2</sub> ilk dönemde tepki vermezken, sonrasında sıkı çevresel politikaların da uygulanmasıyla CO<sub>2</sub>'de ters yönlü bir tepki ile karşılaşmaktadır. Ancak bu tepki daha sonraki dönemlerde giderek azalmaktadır. Belirli bir dönem boyunca modelin ne kadarının bağımlı, ne kadarının diğer değişkenler tarafından açıklandığı ifade eden varyans ayrıştırması bulgularına göre, CO<sub>2</sub> en çok %12 oranında kişi başına milli gelir seviyesinden etkilenmektedir. Çevresel vergilerin CO<sub>2</sub> üzerindeki etkisi ise yaklaşık olarak %11 oranındadır.

Ülkemiz açısından uygulanacak olan çevre vergisi politikalarının mali boyutunun yanı sıra bir diğer öncelikli amacının bilinçlendirme, yönlendirme ve denetiminin gerçekleştirilmesi şeklinde biçimlendirilmesi, böylelikle çevre dostu teknolojilerin kullanımına yönelerek kaynak dağılımının etkin şekilde bu alana kaydırılmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

Akbostancı, E., Türüt, S., ve Tunç, İ. (2009). The Relationship Between Income and Environment in Turkey: Is There an Environmental Kuznets Curve?. *Energy Policy* 37. ss. 861-867.

Aloi, M. ve Tournemaine, F. (2011). *Growth Effects of Environmental Policy When Pollution Affects Health*. Economic Modelling 28. Science Direct. ss. 1683-1690.

Başar, S. ve Temurlenk, M. S. (2007). Çevreye Uyarlanmış Kuznets Eğrisi: Türkiye Üzerine Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 21 (1). ss.1-12.

Bekmez, S. ve Gökalp, M. F. (2004). Trade Liberalization and Pollution in Turkey: An Empirical Re-evaluation of Pollution Havens Hypothesis. Proc. VII. *International Conference on Global Economic Analysis: Trade, Poverty, and the Environment*. World Bank. Washington, D.C. ABD.

Bekmez, S. ve Nakipoğlu, F. (2011). Environment and Economic Development Interaction: The Case of Turkey. *Eurasia Business and Economics Society Conference Bildiri Kitapçığı*. 13-15 Ekim 2011, Zagreb, Hırvatistan.

Cohen, S. I. (2001). *Microeconomic Policy*. Routledge. ss.72-95.

Cole, M.A., Rayner, A.J., ve Bates, J.M. (1997). The Environmental Kuznets Curve: An Empirical Analysis. *Environment and Development Economics* 2(4): ss. 401-416.

Copeland, B. R. ve Taylor, M. S. (2003). *Trade, Growth and the Environment*. NBER Working Paper Series. 9823.

Enders, W. (2004). *Applied Econometric Time Series*. Wiley, New York. 2nd ed. ss. 171-274.

Ewijk, C. V. ve Wijnbergen, S. V. (1995). *Can Abatement Overcome the Conflict Between Environmental and Economic Growth?*. De Economist 143. No:2. ss.197-199.

Ferhatoğlu, E. (2003). Avrupa Birliği'nde Ortak Çevre Politikası Çerçevesinde Çevre Vergileri. *Yaklaşım Dergisi*. Sayı:3.

Grossman, G. M. ve Krueger, A. B. (1994). *Economic Growth and the Environment*. Working Paper No.4634.

Islam N., Vincent J. ve Panayotou T. (1996). *Unveiling the Income-Environment Relationship: An Exploration into the Determinants of Environmental Quality*. Harvard-Institute for International Development. Number: 701.

Jaeger, W. (2003). *Environmental Taxation and the Double Dividend*. Online Encyclopedia of Ecological Economics (OEEE).

([http://www.ecoeco.org/education\\_encyclopedia.php](http://www.ecoeco.org/education_encyclopedia.php)). Erişim: 16.02.2012.

Kargı, V. ve Yüksel, C. (2010). Çevresel Dışsallıklarda Kamu Ekonomisi Çözümleri. *Maliye Dergisi*. Sayı 159. Temmuz-Aralık, 2010. s.191.

Leicester, A. (2006). *The UK Tax System and the Environment*. The Institute for Fiscal Studies. ss. 3-6.

Morley, B. (2010a). *Empirical Evidence on the Effectiveness of Environmental Taxes*. Working Paper. Bath, UK: Department of Economics, University of Bath. (02/10).

Morley, B. (2010b). *Environmental Policy and Economic Growth: Empirical Evidence from Europe*. Working Paper. Bath, UK: Department of Economics, University of Bath. (12/10).

Reppelin-Hill, V. (1998). Trade and Environment: An Empirical Analysis of the Technology Effect in the Steel Industry. *Journal of Environmental Economics and Management* 38. ss. 283-301.

Selden Thomas M., ve Daqing S. (1994), “Environmental Quality and Development: Is There a Kuznets Curve for Air Pollution Emissions?” *Journal of Environmental Economics and Management*, XXVII: ss.147-62.

Sevüktekin, M. ve Nargeleçekenler, M. (2007). *Ekonometrik Zaman Serileri Analizi E-Views Uygulamalı*. Umut Kitabevi. Ankara. ss. 311-378.

Stern, D. I. (2004). Environmental Kuznets Curve. *Encyclopedia of Energy*. Volume 2.

Tekeli, R. ve Hotunluoğlu, H. (2007). Karbon Vergisinin Ekonomik Analizi ve Etkileri: Karbon Vergisinin Emisyon Azaltıcı Etkisi Var Mı?. *T.C. Hacettepe Üniversitesi Sosyo Ekonomi Dergisi*. 070206 (2). s.121.

Tsurumi, T. ve Managi, S. (2010). Does Energy Substitution Affect Carbon Dioxide Emissions-Income Relationship?. *Journal of The Japanese and International Economies* 24. ss. 540–551.

Zhang, Z. ve Baranzini, A. (2004). What Do We Know About Carbon Taxes? An Inquiry into Their Impacts on Competitiveness and Distribution of Income. *Energy Policy* 32. s.510.

OECD,  
[www.oecd.org](http://www.oecd.org); Erişim: 07.03.2012.

## **Environmental Tax and Economic Growth Dilemma**

### **Introduction**

Factors such as industrialization, rapid population growth and inefficient use of natural resources cause environmental pollution. The most important aspect of environmental pollution for economists is the concept of externality, especially the negative externality.

Governments try to ensure internalizing externalities in market mechanism in order to eliminate defects in pricing caused by externalities. In terms of public policies, it is possible to see that the government puts some of sanctions into practice such as taxes, duties and pollution permits. If a firm's cost function does not cover external costs, taxes may be used for eliminating welfare reducing effects. Therefore, tax policies come first among public measures. The establishment of property rights and the importance of private contracts and agreements are considered as market solution proposals. Thus, it is possible to eliminate the market failures by creating a market for externalities.

In general, environment is affected positively or negatively by economic growth through three channels: Scale effect, technology effect and composition effect.

In the literature, the close relationship between environment and economic growth can be illustrated by Environmental Kuznets Curve. According to the Environmental Kuznets Curve Hypothesis, there is an inverted U shape relation between national income per capita and environmental quality. At first, an increase in national income per capita leads to a decrease in quality of life by creating environmental pollution. However, there is an increase in the quality of life later on. Different countries may have different shaped Kuznets Curves depending upon variables used, periods covered and the type of countries.

### **Relationship Between Environment-Growth and Tax**

While the relationship between environment and growth expressed this way, it is possible to say that there are different viewpoints regarding the effects of environmental taxes and growth rate on the environment. For example, pollution problems arise with the increase of economic activities. Since the pollution has global effects, it generally effects human health negatively. These effects create externalities for firms. Firms are subject to taxation to compensate these negative externalities. The cost of firms rises and thus economic growth slows down due to the environmental policy implementation. In addition, Morley (2010b) has expressed that environmental taxes have a negative effect on the economy as other taxes, by reducing the economies competitiveness.

On the other hand strict environmental taxes create positive impact on growth via two different channels: Firstly strict environmental policies increase economic growth. Because they improve workers health, productivity increases have been experienced. Secondly, at the same time they increase research intensity by redistribution of resources allocated to R&D. Also they positively contribute to

environmental pollution by promoting environmentally friendly resources. In other words, environmental taxes and regulations discourage polluting activities and encourage the development of new technologies by making pollution control less costly in the long term.

### **Analysis and Results**

In the study, the relationship between CO<sub>2</sub> emission, national income per capita and environmental taxes has been analyzed. The data used were obtained from World Bank and OECD for the period of 1994-2009. In order to analyze long term relationship between the series, Cointegration Test has been used first, and then Vector Autoregressive Model (VAR) has been applied. In order to avoid the risk of spurious regression, the differences of series have been taken. Because of the annual data, the lag number for VAR analysis is determined according to Schwarz Criteria. The lag number for model has been determined as two.

The findings indicate that there is a long-run relationship between variables. CO<sub>2</sub> has a decreasing response towards a one unit shock in GDP at the first term, an increasing response at the second term. But later the response gradually decreases and vanishes in the long run. CO<sub>2</sub> hasn't obtained any response towards a one unit shock in environmental tax rate at the first term, later it meets an inverted response with implementing strict environmental tax. Yet, this response is decreasing gradually at the later terms. According to indications of variance decomposition model which express to what extent the model is dependent and to what extent the other variables are described by, CO<sub>2</sub> is most affected by the level of national income per capita at 12%. The effect of environmental taxes on CO<sub>2</sub> is approximately 11%.

As well as financial dimension of the environmental tax policies which could be implemented in Turkey, there are other primary goals such as awareness-raising, guidance and control. Therefore, the distribution of resources should be canalized into this area towards the use of environmentally friendly technologies.



## Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Sorunlarının Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi

### The Purpose Of This Study To Evaluate The Boarding Primary School Problems In Terms Of Student Perception

Ahmet Yılmaz  
Afyonkarahisar İl Eğitim Denetmeni

#### Özet

Bu araştırmanın amacı, yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesidir. Bu amaçla 2009-2010 öğretim yılında Afyonkarahisar/Emirdağ İlçesi Perihan Kemal Çuna Yatılı İlköğretim Bölge Okulunun 6.-8. sınıfları çalışma evreni olarak alınmış ve bu evrendeki 235 öğrenciden “Küme Örneklem Yöntemi” ile 6.-8. sınıfların A şubelerindeki 87 öğrenci örnekleme alınmıştır. Araştırmada geliştirilen anketin kişisel bilgiler bölümü 2 maddeden, ana bölüm ise 25 maddeden oluşmaktadır. Verilerin çözümünde birinci alt problem için aritmetik ortalama ve standart sapma; ikinci alt problem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır. YİBO’ların sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin [ $t=2.446$ ,  $p>.05$ ] ve erkek öğrencilerin [ $t=2.504$ ,  $p>.05$ ] görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine YİBO’ların sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi ile ilgili 6.-8. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında [ $F=.086$ ,  $p>.05$ ] tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Genel olarak; YİBO’ların 6.-8. sınıf öğrencilerinin anket maddelerine verdikleri cevapların genel ortalaması ( $\bar{X}=2.49$ ) olduğundan öğrencilerin YİBO’larla ilgili görüşlerinin “yetersiz” sınırları içerisinde kaldığı ve YİBO’ların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yatılı ilköğretim bölge okulu, öğrenci, sorunlar.

#### Abstract

The purpose of this study is to determine the effects of the boarding primary schools on the students’ psychological and social development. For this purpose, 6<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> classes of Afyonkarahisar/Emirdağ Perihan Kemal Çuna Boarding Primary School has been used as a macrocosm in 2009-2010 academic year and by the help of “Cluster Sampling Method”, 87 students from 6/A and 8/A classes are picked up from the 235 students in this sampling. The personal data section of the survey which is developed for the research, consists of 2 questions and the main section consists of 25 questions. During the analysis of the data, arithmetic average and standart

deviation are used for the first subordinate problem; t-test and one sided variance analysis (ANOVA) are used for the second subordinate problem. Throughout the all statistical process, the significance level (p) is “.05”. It is understood that there isn't a significant difference between the girls' [t=2.446, p>.05] and boys' [t=2.504, p>.05] conceptions about the effects of the boarding primary schools on the students' psychological and social development in respect of sexual terms. However, girls' conceptions ( $\bar{X}$  =2.446) are more negative than boys' ( $\bar{X}$  =2.504). Again, there is no significant difference (only .05) in one sided variance analysis [F=.086, p>.05] when we analyse the 6<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> classes students' conceptions about the effects of the boarding primary schools on the students' psychological and social development in respect of their classes. As the arithmetic average of the answers of the 6<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> classes students is ( $\bar{X}$  =2,49), it is true to say that students' conceptions about the boarding primary schools are “deficient” and the effects of the boarding primary schools on the students' psychological and social development are “negative”.

**Key Words:** Boarding primary school, student, psychological and social development.

## Giriş

Bir çocuğun ilköğretim okuluna başlayabilmesi için belli bir ruhsal olgunluğa ulaşması, zihin yetenekleri bakımından belli bir kavrayış düzeyinde olması, fiziksel anlamda büyümesi gerekir (Yörükoğlu, 1986:56). Büyüme eğitimin en önemli, en faydalı, en aldaticı, en şaşırtıcı ve en çok ihmal edilmiş bir olgudur. En önemlisidir; çünkü bütün okul yılları boyunca birinci derecede ilgilenecek mesele olmasındandır. En faydalıdır; çünkü büyüme devresindeki elastikiyet ve kuvvet eğitime çeşitli imkanlar sağlar. En aldaticıdır; çünkü eğitim gerçekte olgunlaşma neticesinde meydana gelen faydaları kendine mal etme hatasına düşürebilmektedir. En şaşırtıcıdır; çünkü büyüme devamlı bir değişmeyi gerektirir. En çok ihmal edilmiş olgudur; çünkü büyüme çok doğal bir şey olduğu kadar oldukça karmaşık bir süreçtir (Pressey ve Robinson, 1991:9). İlköğretim çağı çocukların aile yuvasından çıkıp dış dünyaya açıldığı, toplumsal çevreye karıştığı ilk dönemdir. Bu dönem ergenliğin ilk belirtilerinin başladığı dönem olup hem kız hem erkek çocukların kas ve iskelet sisteminde önemli değişikliklerin meydana geldiği (Yörükoğlu, 1986:54,55), koştuğu, oynadığı, atladığı, tırmandığı en hareketli dönemdir (Şişman, 2010:196).

Çocuk aile ortamındaki evinden ayrılıp okula geldiğinde altı yaşına kadar yaşadığı evindeki fiziksel ortamdan farklı olarak kendi yaşatlarının ve üst yaş grubunun da bulunduğu farklı fiziksel ortama girmektedir. Bu nedenle ilköğretim okullarının binaları ve okul bahçelerinin öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi okulun benimsenmesi bakımından oldukça önemlidir. Çünkü eğitim kurumlarının; yerleşim düzeninden, öğrenci sayısına, yatılı olup olmama durumuna, renk uyumuna, uygun ışık ve ısı düzeyine, temizliğine, gürültü seviyesine, estetiğine

varıncaya kadar birçok fiziksel ortam öğelerinin öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerinde oldukça önemli etkisi olduğu söylenebilir (Uludağ ve Odacı, 2002:20-31). Ayrıca zamanlarının büyük bölümünü okulda geçiren çocuklar, kişiliklerinin oluşum sürecindeki en kritik döneminde evlerinden ve ailelerinden çok okullarından ve çevrelerinden etkilendiği bir gerçekliktir. Bu dönemde algılama ve etkilenme ile birlikte oluşan tepkiler de olabildiğince keskin olabileceğinden eğitim ve öğretim ortamına uygun çevre oluşturulmadığında, öğrencilerde algılama yanlılıkları, başarısızlık, yorgunluk, sinirlilik gibi olumsuzluklar oluşabilmektedir (Çabuk, 2006). İlköğretim okullarında öğrencileri etkileyen bu olumsuzluklar basit gibi gözükse de öğrenciler için oldukça önemli stres kaynağı olabilmekte ve öğrencilerin okula bakış açılarını da etkileyebilmektedir (Yılmaz, 2011:34).

İlköğretim okullarının en önemli boyutunu yoğun eğitim ve öğretim yapılan sınıflar (derslikler) oluşturduğu bir gerçekliktir. Sınıfın genişliği, çeşitli etkinliklerin yapılması için düzenlenmesi, ısısı, ışık alma durumu, gürültü düzeyi, renk uyumu, temizliği, estetik olması, teknolojik eğitsel araçların bulunması, oturma düzeni, sınıfın kalabalıklığı gibi durumlar öğrencileri sınıf ortamında etkileyen önemli unsurlardır (Başar, 1999:17). Ancak tüm bu unsurların yanı sıra sınıf ortamının en önemli etkenlerinden birisi de şüphesiz öğretmenlerdir. Sınıf ortamında öğretmenin öğrencilere karşı davranışı öğrencilerde olumlu etki yapabileceği gibi aksine sınıf içersinde korku ve kaygı kaynaklarından birisi de olabilmektedir (Başar, 1999:69,70).

İlköğretim dönemi, bireyin tüm yaşamındaki eğitsel başarısını etkileyecek temel davranış ve alışkanlıkların kazanıldığı dönemdir. İlköğretim, öğrenciler arasında bireysel farkların çok görüldüğü bir eğitim düzeyidir. Bu farklar fiziksel, zihinsel, sosyal gelişim düzeylerinin ortalamaya göre geri ya da ileri olmasından kaynaklanabileceği gibi ilgi, yetenek ve kapasite farklılıklarından da olabilmektedir. İşte bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda ilköğretimde öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı uygun gelişim ortamlarının sağlanması gerekir (Yeşilyaprak, 2002:13-20).

Türkiye’de ilköğretim okulları denildiğinde; ilköğretim okulları (gündüzlü, pansiyonlu ilköğretim okulu (PİO), yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) ve gezici okullar), yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar, özel eğitime muhtaç çocuklar için açılan okullar ve sınıflar anlaşılmalıdır. Türkiye’de mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Bu öğretim çağı, çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlayacak ve 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda bitecek şekilde düzenlenmiştir. İlköğretim okullarında kesintisiz 8 yıl eğitim öğretim yapılır ve ilköğretim okullarını bitirenlere ilköğretim diploması verilir. Türkiye’de ilköğretim okulları, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden mecburi temel eğitim ve öğretim kurumları olarak kabul edilmiştir (MEB, 1961;MEB, 1973; MEB, 2008:8).

YİBO'ların "yatılılık" özelliği olması ile diğer ilköğretim okullarından ayrılmaktadır. Çünkü "yatılılık" kavramı kendi içerisinde çeşitli anlamları barındıran farklı bir öneme sahiptir. Bu farklılığın en önemlisi; diğer ilköğretim okulları belli bir saatte açılıp belli bir saatte kapanırken (sabah 8:00, öğleden sonra 15:00) yatılı okullar sürekli olarak açıktır. Bu özelliği ile YİBO'lar aynı zamanda öğrencilerin barındıkları evleri olma özelliği de taşımaktadır. Öğrenciler yatılı kaldıkları süre içerisinde her türlü ihtiyaçlarını YİBO'lardan karşılamak zorundadırlar (Eraslan, 2009).

Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 32.430 resmi ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda 458.046 öğretmen görev yapmaktadır. Öğrenci sayısı 10.274.728, derslik sayısı ise 314.950'dür. Bu ilköğretim okulları içinde yer alan YİBO'ların okul sayısı 574, öğretmen sayısı 13.571, öğrenci sayısı 265.285, derslik sayısı ise 9980'dir (MEB İstatistikleri, 2010:53).

Türkiye'de YİBO'ların kurulması projesi cumhuriyetin ilk yıllarında açılması düşünülen yatılı mekteplerin bir devamıdır. Ancak bu proje 1942 yılından itibaren köylerde açılmış olan üç sınıflı ve özellikle de beş sınıflı, öğretmenli veya eğitmenli okulların dördüncü ve beşinci sınıflarında bulunan öğrencilere okuma imkanı verebilmek için üç sınıflı okulların çoğunlukta bulunduğu bölgelerde pansiyonlu veya pansiyonsuz "Köy Bölge Okulları" açılmaya başlanmasıyla uygulamaya geçmiştir (Binbaşıoğlu, 1995:228; Kafadar, 1997:154). Ancak günümüze benzer ilk YİBO uygulaması, 1958 yılında Adana ili, Ceyhan İlçesi, Mustafabeyli Kasabasında 19.000 m<sup>2</sup> lik bir alanda "Bölge Yatılı Erkek Okulu" olarak inşa edilmiştir. Bu okula 1959 yılında Afganistan'dan gelen 9 öğrencinin kaydı yapıp eğitim ve öğretime başlamıştır. 1963-1964 eğitim-öğretim yılından itibaren de kız öğrenciler alınmaya başlanmıştır. Sonraki dönemde ise 1973 yılında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 25. maddesi çerçevesinde YİBO ve PİO'ların açılmasına devam edilmiştir. 1997-1998 öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasının başlatılması ile birlikte bu okullar daha da önem kazanmış ve sayıları arttırılmıştır (MEB, 2008:10). Tarihsel süreç içerisinde YİBO'lar misyon değişikliğine uğramıştır. Günümüzde çoğunlukla Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde kurulan YİBO'lar, çeşitli nedenlerden dolayı okulları kapatılan, hiç okulu bulunmayan veya maddi durumu zayıf öğrencileri eğitim sistemi içerisine dâhil etmeyi amaçlamıştır. Bölge eğitiminin sigortası olarak görülen bu okullar eğitim faaliyetlerinin yanı sıra buldukları bölgenin halkı ile bütünleşerek, onların sosyal, ekonomik, kültürel, sportif ve teknolojik gelişimlerini sağlama gibi ayrı bir misyonu da yüklenmiştir (Eraslan, 2009).

YİBO'lar daha çok nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerinde (köy, mezra, kom, oba) zorunlu eğitim çağına gelmiş çocukların sekiz yıllık eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulmuş okullardır. Bu okullarda öğrencilerin yiyecekleri, giyecekleri, defterleri, ders araç ve gereçleri de dahil olmak üzere her türlü giderleri devlet tarafından karşılanmaktadır. Ayrıca öğrencilere her ay da belli miktarda

harçlık ödenmektedir (MEB, 1961; MEB, 1973; MEB, 2003b; MEB, 2008:8). Bu ekonomik destek, ailelerin çocuklarını eğitim sürecine dâhil etmelerinde olumlu etki yapmaktadır. Bu olumlu etkilerin yanı sıra YİBO'larda çeşitli problem alanları da görülmektedir. YİBO'larda öğrenci olmak çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunların başında aileden uzak kalma gelmektedir. Yine aile desteğinin sürekli sağlanamaması, ana-baba ilgisinden yoksunluk, sevgi ve şefkat eksikliğinin yanı sıra YİBO'lardaki öğrencilerde (Eraslan, 2009);

- Öğretmenlere karşı antipatinin yüksek olması,
- Yetersizlik duygusu,
- Gelecek kaygısı,
- Hastalık oranının yüksek olması,
- Emre itaatini belirgin olması,
- Suç oranının yüksek olması,
- Okula karşı tepkinin belirgin olması,
- Edilgen(pasif) davranışlar,
- Okuldan kaçma oranlarının yüksek olması,
- Ailelerinin bulunduğu yerde okula gitme isteklerinin belirgin olması önemli sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yine bunlara ek olarak özellikle yaşı büyük öğrencilerin, küçük öğrenciler üzerinde baskı kurmaları, aynı köyden gelen öğrencilerin çeteleşmeleri ve bu gruplar arasında zaman zaman çatışmalar olması YİBO'larda öğrencilerde rastlanan en belirgin sorunlardır (Eraslan, 2009).

YİBO'lar başlangıçta daha çok nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerindeki öğrencilere yönelik açılmaya başlansa da sonraları okulu bulunmayan, öğrenci yetersizliği nedeniyle okulu kapatılan, birleştirilmiş sınıfları bulunan okullarda beşinci sınıfı tamamlayan ve taşınmalı ilköğretim kapsamına alınmayan zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler de dahil edilerek kapsam genişletilmiştir (MEB, 1961;MEB, 1973; MEB, 2003b). YİBO'ların amaçları ise şöyle belirlenmiştir (MEB, 2008: 8-9):

- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
- Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na, demokrasinin ilkelerine, insan haklarına, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilinci kazandırmak,
- Öğrencilerin milli ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,
- Nüfusu dağınık olan yerleri öğretmene ve okula kavuşturmak,
- Öğrencileri kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan; kendisi, ailesi, çevresi ile barışık ve başkalarıyla iyi ilişkiler kuran; iş

birliği içinde çalışıp hoşgörülü ve paylaşmayı bilen; dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,

- Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine ve sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle milli kültürü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,
- Öğrencileri kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,
- Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,
- Doğayı tanıma, sevme, koruma ve bunun yanında insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine, bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruması gerektiğine dair bilinç kazandırmak,
- Öğrencilere bilgi yükleme yerine bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğreterek öğrencileri bilimsel düşünme, çalışma ve araştırma alışkanlığına yöneltmek,
- İlköğretim okullarında 2. kademesi (6.-8. sınıfları) bulunmayan ilköğretim okullarının beşinci sınıfını tamamlayan öğrencilerin ilköğretimini tamamlamalarını sağlamak,
- Öğrencileri bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yöneltmek,
- Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklendiği gerçek öğrenme ortamlarında düşünme becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin kişisel ve sosyal araç, gereç, kaynaklar ile zamanı verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmaktır.

YİBO'lara öğrenci kayıtları yapılırken, öğrenci alacağı bölge ve öğrenci sayısı, kayıtlar başlamadan en az bir ay önceden YİBO müdürlerinden oluşan bir komisyon tarafından tespit edilir. Ancak olağanüstü durumlarda ve özel durumu olan öğrencilerin kayıtları da herhangi bir şart gözetilmeksizin alınabilmektedir (MEB, 2003a). YİBO'lara imkan dahilinde yatılı kalan öğrencilerin yanı sıra diğer ilköğretim okullarındaki gibi adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre de gerektiğinde kendi eğitim bölgesinden gündüzlü öğrenci kaydı da yapılabilmektedir.

YİBO'larda ilköğretim okullarında mevcut olan bölümlerin yanı sıra derslik, işlik, uygulama bahçesi, kütüphane gibi eğitsel tesislerin yanında; mutfak, banyo, çamaşırhane, yemekhane, yatakhane, revir, kuru gıda, kırtasiye, giyecek ambarları, soğuk hava, günlük erzak, yakıt ve su depoları, kiler ve öğretmenler için lojman bulunur (MEB, 1983; MEB, 2003b). Ayrıca YİBO'larda yönetim hizmetlerinde; okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı, öğrenci işleri müdür yardımcısı, personel işleri müdür yardımcısı, tahakkuk işleri müdür yardımcısı, pansiyon işleri müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Yardımcı hizmetlerde ise; iş

eğitim şefi, iç hizmetler şefi, idari işler ve daktilo memuru, hesap işleri memuru, ambar memuru, ayniyat ve depo memuru, kitaplık memuru, sağlık personeli, teknisyenler, aşçı ve yardımcıları, şoför, kaloriferci, bahçıvan, gece bekçisi gibi işgörenler görev yapar (MEB, 2003b). Buna göre YİBO'ların diğer ilköğretim okullarına göre daha fazla bölümü ve işgöreni olduğu söylenebilir.

YİBO'ların diğer ilköğretimlerden farklı olarak kendilerine ait bütçeleri bulunmaktadır. YİBO'ların bütçeleri her yıl şubat ayı içerisinde okul müdürlüğünce yapılarak Milli Eğitim Bakanlığına gönderilir. Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanarak yürürlüğe girer. YİBO'ların her türlü alım-satım onarım işlemleri "2826 Sayılı Devlet İhale Kanunu" hükümlerine göre yürütülür (MEB, 1983; MEB, 2003b). Bu okulların kendilerine ait bütçeleri olduğundan ekonomik anlamda bir sorunu olmadığı söylenebilir.

YİBO'lar yatılı olduğundan ve öğrencilerin zamanlarının büyük bölümü okulda geçtiğinden okul hayatında birçok problemle karşılaştığı muhakkaktır. Aile içinde, arkadaşlık ortamında, yine öğrencilerin kendi iç dünyalarında sevinçleri üzüntüleri, kaygıları olabilir. Öğrenci bu problemleri çözmede yeterli bilgi ve moral gücüne sahip olmayabilir. Dolayısıyla YİBO'larda öğrencilere; psikolojik ve sosyal gelişimlerini desteklemek, duygusal sorunlarında yardımcı olmak üzere etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri verilmesi gerekmektedir (Tan,1995:12). Bu hizmetler genel olarak (MEB, 2008:177):

- Öğrencilerin davranış, duygu, düşünce ve tutumlarına karşı duyarlık gösterilerek gizlilik ilkesine dikkat etme,
- Bireysel rehberlik etkinliklerinde öğrencilerin kendilerine ilişkin farkındalık düzeyini yükseltmelerine yardım etme,
- Öğrenci herhangi bir sorun ifade ettiğinde, bu alanda verilecek hizmette etkili olma,
- Öğrenci, sorununu çözme sorumluluğunu üstlenmek durumunda olduğundan öğrenciyi sorununu çözme çabasında bilimsel yöntemlere göre destek verme,
- Psikolojik danışma uygulamalarında, uygulamacının psikolojik danışma formasyonuna sahip olma,
- Bireysel rehberlik; öğrencilerin sorunlarına yardımın yanı sıra, onların kişilik ve sosyal gelişimlerine ve olgunlaşmalarına destek olma ve bu amaca yönelik düzenlenmiş bireysel ve grup etkinliklerini içermektedir.

Tüm bu rehberlik hizmetlerinin yanı sıra, YİBO'ların yatılı olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okul zamanları dışında vakit geçirebilmeleri için uygun sahalar ve etkinlik seçenekleri de hazırlanması oldukça önemlidir. Bunun için öğrencilere her gün kendilerine özel yeterli ve uygun boş zamana sahip olma fırsatı verilmelidir. Yine okul yönetimi öğrencilere yıl boyunca, okul içinde ve dışında,

ders dışı zamanlarda memnuniyeti sağlayacak ölçüde çeşitli etkinlik seçenekleri sunulabilmelidir (MEB, 2007). Öğrenciler ders dışında spor yapabilecekleri alanlar sağlanmalı; eğlence, dinlenme ve hobi imkanları da verilmelidir. Yine resmi tatillerde ya da izin günlerinde eve gitmeyip okulda kalan öğrenciler için boş zamanları değerlendirici etkinlikler düzenlenmesi de gerekmektedir (MEB, 2008:16). Çünkü bu yaştaki çocuklar ergenlik döneminde bulduklarından sosyal ve kültürel çevrelerinin bir bütün olarak geliştirilmesi gerekmektedir (Pressey ve Robinson, 1991:2). Zaten ilköğretimlerin amaçları içerisinde “öğrencilerin sosyal, psikolojik, kültürel ve eğitsel anlamda çok yönlü gelişmelerini sağlamak” ilkesi vardır (MEB, 2003a).

Her ne kadar YİBO’lar eğitim öğretimde imkanları kısıtlı olan öğrencilere fırsat ve imkan eşitliğini sağlaması adına önemli bir görevi bulursa da; öğrencilerin aile özlemi, okullarda araç-gereç eksikliği, beslenme, sağlık problemleri, uyum sorunları, ders çalışma imkanları, izin alma, harçlık ihtiyaçların giderilmesi, bilgisayarlardan faydalanma, haberleşme, arkadaş baskısı, hijyen, rehberlik, ergenlik gibi çeşitli faktörler önemli sorunlardır.

YİBO’larla ilgili olarak yapılan ve ulaşılabilen bazı araştırmaların bulguları incelendiğinde ise;

Acar (2008) tarafından yapılan “Samsun YİBO Öğrencilerinin Spor Yapma Alışkanlıkları ve Şiddete Uğrama Durumlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmada katılımcıların cinsiyetleri ile şiddete maruz kalma durumları arasında ve katılımcılardan babaları hayatta olanlar (% 30) ile babaları hayatta olmayanların şiddete maruz kalma durumları arasında (% 70) babalarının hayatta olmayanlar lehinde istatistiksel olarak fark tespit edilmiştir.

Işıkoğlu (2007) tarafından yapılan “Hakkari İlinde Bulunan YİBO’ların Olanakları ve Sorunları” adlı araştırmasında, okullarda yalnızca fen ve bilgisayar laboratuvarları bulunduğu, bunların dışında laboratuvar ve işlik olmadığı, okullarda, çok amaçlı salon, kapalı spor salonu gibi öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinliklerinde yararlanabilecekleri tesislerin bulunmadığı, okullarda, okul kitaplığı bulunmasına karşın kitaplıkların yetersiz olduğu, okulda bulunması gereken okul müzesi ve görüşme odasının bulunmadığı, yine okullarda uygulama bahçesi bulunmadığı okul bahçelerinin, eğitim-öğretime yönelik düzenlemelerden yoksun olduğu, yeşil alanların yetersiz olduğu, okullardaki tuvalet olanaklarının da sınırlı olduğu, kişi başına düşen tuvalet ve lavabo sayısının artırılması gerektiği, tuvalet ve lavaboların onarılmasının gerektiği ve okullarda sağlık personeli ve revir olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Türkiye’de YİBO’lar ile ilgili yukarıda değinilen konularda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada; YİBO’ların sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi ve bu okullarda öğrencilere sağlanan imkanlarının



iyileştirilmesini sağlamak bakımından önemlidir. Buna göre bu araştırmanın ana problemi de, yatılı ilköğretim bölge okulları sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1)YİBO'lardaki sorunların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

2)YİBO'lardaki sorunların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesine ilişkin görüşleri arasında;

a) cinsiyetleri

b) sınıfları bakımından aralarında anlamlı fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

YİBO'ların sorunların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmada mevcut durum ortaya konulacağından betimsel niteliktedir. Araştırma evrenini Afyonkarahisar'a bağlı Emirdağ İlçesi Perihan Kemal Çuna Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda 2009-2010 öğretim yılında 6.-8. sınıflarında bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Buna göre evren ve örnekleme oluşturan öğrenci sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Evren ve Örnekleme Giren Öğrenci Sayıları*

Sınıf	Evren		Örnekleme	
	N	%	N	%
6/A Şubesi	32	100	32	100
6/B Şubesi	31	100	0	0
7/A Şubesi	28	100	28	100
7/B Şubesi	29	100	0	0
7/C Şubesi	26	100	0	0
8/A Şubesi	27	100	27	100
8/B Şubesi	29	100	0	0
8/C Şubesi	33	100	0	0
Toplam	235	100	87	37.0

YİBO'lara hem kendi kayıt bölgesinden yatılı olmayan öğrenciler hem de kayıt bölgesi dışında okulda yatılı kalan öğrenciler öğrenim gördüğünden ve örnekleme

alınan YİBO'daki yatılı öğrenciler öncelikle olarak A şubelerine kayıt edildiğinden (diğer B ve C şubelerinde hem yatılı hem de yatılı olmayan öğrenciler olduğundan) araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle 6.-8. sınıflarda bulunan sadece A şubelerindeki 87 öğrenci örnekleme alınmıştır. Tablo 1'e göre çalışma evreninde bulunan 235 öğrenciden "Küme Örnekleme Yöntemi" ile 6.-8. sınıflarda bulunan sadece A şubelerindeki 87 öğrenci örnekleme alınmıştır. Bu örnekleme yönteminde öncelikle evreni oluşturan birimler değil bu birimlerin bağlı olduğu kümeler ele alınır. Burada eşit olasılıkla seçilme şansına sahip olan birimler değil kümelerdir (Karasar, 2004:114-115;Ural ve Kılıç, 2005:35). Araştırmada YİBO'daki öğrenci sayıları Milli Eğitim Bakanlığı İLSİS elektronik veri tabanı e-okul sisteminden alınmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından öğrencilerle bizzat görüşülerek, YİBO'larla ilgili mevzuat incelenerek, yıllık rehberlik çerçeve çalışma programına uygun olarak yıl içerisinde öğrencilere yönelik psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları ve sonuçları incelenerek geliştirilen anket maddelerinin kişisel bilgiler bölümü 2 maddeden, ana bölüm ise 25 maddeden oluşmaktadır. Anket maddeleri seçenekleri ise "Hiç Katılmıyorum (1), Arasına Katılıyorum (2), Çoğunlukla Katılıyorum (3) ve Tamamen Katılıyorum (4)" şeklinde sıralanmıştır. Ankette, puan aralık değeri; aralık sayısı (3), seçenek sayısına (4), ( $3/4=0.75$ ) bölünerek tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2

*Anket Puan Tablosu ve Değerleri*

Seçenekler Gelen	Puan	Alt-Üst Sınır	Puana Karşılık Yorum
Hiç Katılmıyorum	1.00	1.00 – 1.74	Hiç düzeyinde
Arasına Katılıyorum	2.00	1.75 – 2.49	Arasına düzeyinde
Çoğunlukla Katılıyorum düzeyinde	3.00	2.50 – 3.24	Çoğunlukla
Tamamen Katılıyorum düzeyinde	4.00	3.25 – 4.00	Tamamen

Buna göre öğrenci görüşleriyle ilgili olarak ortalamanın ( $\bar{X}=2.50$ ) ve üzeri olması yeterli olarak kabul edilmiştir. Ancak geliştirilen anketteki 1. 4. ve 15. maddeler tersten puanlanıp yorumlanmıştır. Hazırlanan anket Emirdağ İlçesinde sadece Perihan Kemal Çuna Yatılı İlköğretim Bölge Okulu bulunduğu için aynı okuldan örnekleme girmeyen 6.-8. sınıfların B şubelerinden seçilen (6/B, 7/B ve 8/B şubelerinden 10'ar öğrenci olmak üzere) toplam 30 öğrenciye 20 gün ara ile uygulanarak iki uygulama arasındaki "Pearson Korelasyon Katsayısı"  $r = .773$  bulunmuştur. Anketlerden elde edilen veriler "SPSS 13.0 for Windows (Statistical

Package For Social Sciences)” paket programına yüklenmiş ve anketin iç güvenilirliği için hesaplanan “Cronbach (Alpha)” katsayısı .761 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Hazırlanan anketler Emirdağ Kaymakamlığından 18.12.2009 tarih ve 200/4879 sayılı anket uygulama izni alındıktan sonra 2010 şubat ve mart aylarında Emirdağ İlçesi Perihan Kemal Çuna Yatılı İlköğretim Bölge Okuluna gidilerek A şubesindeki 87 öğrenciye bizzat uygulanmıştır. Ancak öğrencilerden geriye dönen anketlerde yapılan incelemeler sonucunda 5 tane anketin maddelerinin eksik doldurulması ve boş bırakılması gibi nedenlerden dolayı geçersiz kabul edilmiştir. Buna göre geçerli olarak kabul edilen ve işleme alınan anket sayısı (87-5=82) olmuştur. Araştırmada öğrencilerin görüşlerini yansıtan veriler “SPSS 13.0” paket programına kodlanarak kaydedilmiştir. Birinci alt problem için aritmetik ortalama ve standart sapma; ikinci alt problem için t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi p: .05 alınmıştır.

### Bulgular

#### Araştırmanın Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Emirdağ İlçesi Perihan Kemal Çuna Yatılı İlköğretim Bölge Okulundaki örnekleme giren öğrencilerin sınıflarına göre cinsiyetleriyle ilgili kişisel bilgilerine ait bulgular Tablo. 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

#### *Örnekleme Giren Öğrencilerin Sınıflara Göre Cinsiyet Dağılımları*

Cinsiyet	Öğrencilerin Sınıfları			Toplam
	6/A	7/A	8/A	
KIZ	8	7	5	20
ERKEK	24	21	22	67
TOPLAM	32	28	27	87

Tablo 3’e göre kız öğrencilerin sayısı 20 (% 23) ve erkek öğrencilerin sayısı ise 67’dir (% 77). Örnekleme bulunan toplam öğrenci sayısı ise 87’dir.

#### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “YİBO’lardaki sorunların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*YİBO'lardaki Sorunların 6.-8. Sınıf Öğrencilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi İle İlgili Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları*

Anket Maddeleri	N	$\bar{X}$	Ss
1-Ailemden uzak oluşum derslerimi olumsuz etkilemektedir	82	2.08	.89
2-Okulumuzda verilen yemekler yeterince doyurucudur	82	2.90	.92
3-Okulumuz ve yatakhaneler yeterince temizlenmektedir	82	2.46	.97
4-Okulumuzdaki büyük öğrenciler zaman zaman baskı kurmaktadırlar	82	2.35	.93
5-Yatılı okuma yerine ailemin yanında olabilecek okula gitmeyi tercih ederim	82	3.12	1.04
6-Hasta olduğumda hemen tedavi edilmekteyim	82	2.57	.86
7-Okulumuz ve yatakhanelerimiz yeterince ısınmaktadır	82	2.51	.94
8-Okuldan verilen harçlık yeterlidir	82	3.00	.94
9-Okulda düzenli olarak ders çalışmaktayım	82	2.85	.89
10-Okulumuzun yatılı olması eğitim başarılarımızı arttırmaktadır	82	2.13	.71
11-Öğretmenlerimizin bize karşı davranışları şefkatli ve sevecendir	82	2.76	.97
12-Okulda düzenli olarak etüt yapılmaktadır	82	2.96	.72
13-Öğretmenlerimizle ergenlik sorunlarımızı rahatlıkla konuşabilmekteyim	82	2.00	.87
14-Okulda sosyal ihtiyaçlarımızı karşılamaktayım	82	1.91	.98
15-Okuldaki öğretmen sayısı yetersizdir	82	2.70	1.27
16-Yöneticiler sorunlarımızla sürekli ilgilenmektedirler	82	2.79	1.17
17-Okulumuzdaki bilgisayarlardan her zaman faydalanmaktayım	82	2.47	.99
18-Okulumuzdaki rehberlik hizmetleri yeterlidir	82	2.34	1.11
19-Ailemiz sürekli ziyaretimize gelmektedir	82	2.34	1.11
20-Okulumuzda spor yapabileceğimiz alanlar yeterlidir	82	2.35	.99
21-Okul kütüphanesinden/kitaplığından yeterince faydalanmaktayım	82	2.60	.93
22-Okulumuzda rahatlıkla banyo yapabilmekteyim	82	1.90	1.04
23-Okulumuzdaki tuvaletlerde sürekli sabun bulunmaktadır	82	2.40	.70
24-Öğretmenlerimiz ders işlerken yeterince araç gereç kullanmaktadırlar	82	2.60	.93
25-Ailem ile rahatlıkla haberleşme yapabilmekteyim	82	2.07	1.01
Genel aritmetik ortalama		( $\bar{X}$ =2.49)	

Tablo 4'e göre YİBO'ların sorunların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesine ilişkin bulgulara göre öğrencilerin; yatılı okuma yerine ailemin yanında olabilecek okula gitmeyi tercih etmesi ( $\bar{X}$  =3.12), okulda verilen

yemeklerin yeterince doyurucu olduğu ( $\bar{X}=2.90$ ), hasta olduğumda hemen tedavi edildiği ( $\bar{X}=2.57$ ), okul ve yatakhanelerin yeterince ısındığı ( $\bar{X}=2.51$ ), okuldan verilen harçlığın yeterli olduğu ( $\bar{X}=3.00$ ), okulda düzenli olarak ders çalıştığı ( $\bar{X}=2.85$ ), öğretmenlerin kendilerine karşı davranışlarının şefkatli ve sevecen olduğu ( $\bar{X}=2.76$ ), okulda düzenli olarak etüt yapıldığı ( $\bar{X}=2.96$ ), yöneticiler sorunlarıyla sürekli ilgilendiği ( $\bar{X}=2.79$ ), okul kütüphanesinden/kitaplığından yeterince faydalandığı ( $\bar{X}=2.60$ ), öğretmenlerinin ders işlerken yeterince araç gereç kullandığı ( $\bar{X}=2.60$ ), ailesinden uzak oluşunun derslerini olumsuz etkilediği ( $\bar{X}=2.08$ ), okuldaki büyük öğrencilerin zaman zaman baskı kurdukları ( $\bar{X}=2.35$ ) maddelerine katılım yeterli düzeydedir.

Yine öğrencilerin görüşlerine göre; okul ve yatakhanelerin yeterince temizlendiği ( $\bar{X}=2.46$ ), okulun yatılı olmasının eğitim başarılarını arttırdıkları ( $\bar{X}=2.13$ ), öğretmenleriyle ergenlik sorunlarını rahatlıkla konuşabildikleri ( $\bar{X}=2.00$ ), okulda sosyal ihtiyaçlarını karşıladıkları ( $\bar{X}=1.91$ ), okuldaki bilgisayarlardan her zaman faydalandıkları ( $\bar{X}=2.47$ ), okullardaki rehberlik hizmetlerinin yeterli olduğu ( $\bar{X}=2.34$ ), ailelerinin sürekli ziyaretlerine geldikleri ( $\bar{X}=2.34$ ), okullarında spor yapabilecekleri alanların yeterli olduğu ( $\bar{X}=2.35$ ), okullarında rahatlıkla banyo yapabildikleri ( $\bar{X}=1.90$ ), okullarındaki tuvaletlerde sürekli sabun bulundurulduğu ( $\bar{X}=2.40$ ), ailesi ile rahatlıkla haberleşme yapabildikleri ( $\bar{X}=2.07$ ) ve okuldaki öğretmen sayısının yeterli olduğu ( $\bar{X}=2.70$ ) maddelerine katılım yetersiz düzeydedir.

Araştırmadan elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde; YİBO'ların 6.-8. sınıf öğrencilerinin anket maddelerine verdikleri cevapların genel ortalaması ( $\bar{X}=2.49$ ) olduğundan öğrencilerin YİBO'larla ilgili görüşlerinin “yetersiz” sınırları içerisinde kaldığı ve 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre YİBO'lardaki sorunların halen devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

İkinci alt problemde; “YİBO'lardaki sorunların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesine ilişkin görüşleri arasında; cinsiyetleri ve sınıfları bakımından anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmış olup bulgular Tablo. 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

*YİBO'lardaki Sorunların 6.-8. Sınıf Öğrencilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyetlerine İlişkin t-Test Sonuçları*

	N	$\bar{X}$	Ss	t-değer	sd	P
Kız	20	2.446	.362	.614	80	.541
Erkek	62	2.504	.372			.538

P>.05

Tablo 5'e göre YİBO'lardaki sorunların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t-test sonuçlarına göre kız öğrencilerin [t=2.446, p>.05] ve erkek öğrencilerin [t=2.504, p>.05] görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kız öğrencilerin görüşleri ( $\bar{X}$  =2.446) erkek öğrencilerden ( $\bar{X}$  =2.504) daha olumsuzdur.

Yine ikinci alt problemle ilgili olarak: YİBO'lardaki sorunların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesine ilişkin sınıfları bakımından aralarında anlamlı fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 6

*YİBO'lardaki Sorunların 6.-8. Sınıf Öğrencilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi İle İlgili Görüşleri Bakımından Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
6.	30	2.48	.374	Gruplararası	0.10	2	.005		
7.	26	2.48	.348	Grup içi	11.016	79	.139	.086	.964
8.	26	2.50	.395	Genel	11.027	81	-		

P>.05

Tablo 6'ya göre YİBO'lardaki sorunların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerinin 6.-8. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında sınıfları bakımından aralarından [F=.086, p>.05] tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak 6. ve 7. sınıfların ( $\bar{X}$  =2.48) görüşleri, 8. sınıf öğrencilerin görüşlerinden ( $\bar{X}$  =2.50) daha olumsuzdur.

### Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen "öğretmenlerinin ders işlerken yeterince araç gereç kullandığı" bulgusu ile Damga (2008) tarafından yapılan "YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı araştırmasındaki, " öğretmenlerin

okullardaki araç-gereç eksikliklerinin tamamlaması gerektiği” bulgusuyla uyuşmamaktadır. Yine bu araştırmadan elde edilen” okul kütüphanesinden/ kitaplığından yeterince faydalandığı” bulgusuyla Işıkoğlu'nun (2007) yaptığı araştırmadan elde ettiği ”YİBO’larda okul kitaplığı bulunmasına karşın kitaplıkların yetersiz olduğu” bulgusuyla da çeliştiği söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen” ailelerinin sürekli ziyaretlerine geldikleri ve ailesi ile rahatlıkla haberleşme yapabildikleri” maddelerine katılımın yetersiz olmasıyla; Tekışık'ın (2009) “velilerin çocukların eğitimine gereken ilgiyi göstermediği” sorunuyla ve Damga'nın (2008), yaptığı araştırmadaki “öğrencilerin dersle ilgili sorunları için velilerle işbirliğinin olması gerektiği” bulgusuyla paraleldir. Ancak, bu araştırmadan elde edilen “okulumuzda verilen yemekler yeterince doyurucudur” maddesiyle ilgili olarak öğrencilerin katılımları yeterli olduğu halde Altunsaray (1996) tarafından yapılan “Taşımali İlköğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasından elde ettiği “ öğrencilerin beslenme durumlarının yetersiz olduğu” bulgusuyla örtüşmemektedir. Buna göre öğrencilerin beslenmesine yönelik Milli Eğitim Bakanlığınca süreç içerisinde yeterli tedbirler alındığı söylenebilir. Yine bu araştırmadan elde edilen “okulda sosyal ihtiyaçlarını karşılıyorum, okullarında spor yapabileceğimiz alanların yeterli olduğu ve okullarındaki tuvaletlerde sürekli sabun bulundurulduğu” bulgularıyla, Işıkoğlu (2007) tarafından yapılan “Hakkari İlinde Bulunan YİBO’ların Olanakları ve Sorunları” adlı araştırmasındaki, okulda çok amaçlı salon, kapalı spor salonu gibi öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinliklerinde yararlanabilecekleri tesislerin bulunmadığı, okul bahçelerinin, eğitim - öğretime yönelik düzenlemelerden yoksun olduğu, okullardaki tuvalet olanaklarının da sınırlı olduğu bulgularıyla paralel olduğu söylenebilir.

Tüm bu sonuçlara göre; YİBO’lardaki sorunların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesine ilişkin anket maddelerine verdikleri cevapların genel ortalamasının tüm 6.-8. sınıflarda “yetersiz” sınırları içerisinde kalması bu okullarla ilgili öğrencilerin olumsuz görüşe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

### Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda YİBO’lardaki sorunların 6.-8. sınıf öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesine ilişkin şu önerilerde bulunulabilir:

- YİBO’daki “öğrencilerin kendilerini ailelerinden uzak hissetmeleri derslerini olumsuz etkilediğinden” rehberlik servislerince ve 6.-8. sınıfların sınıf rehber öğretmenlerince öğrenci ailelerinin okula daha çok gelmelerini sağlayıcı tedbirler alabilir. Yani Okul-Aile Birlikleri (MEB, 2005a) daha etkin çalışması sağlanabilir. Çünkü Okul-Aile Birliklerinin amaçlarından birisinin de: “Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine, stratejik gelişimine, fırsat eşitliğine imkan vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak” olduğu unutulmamalıdır.

- Özellikle “üst sınıflardaki büyük öğrencilerin zaman zaman alt sınıftaki öğrencilere baskı kurmalarını” önlemek için öğrenci kulüp çalışmaları çerçevesinde “Toplum Hizmeti” çalışmalarından (MEB, 2005b) gereği gibi faydalanılabilir. Çünkü bu çalışmalar ilköğretimde ve özellikle yatılı ilköğretim bölge okullarında ders saatleri dışında kalan uzun zaman dilimleri dikkate alındığında ders programlarının yanında öğrencilerde kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları ve beceriler oluşturmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarından faydalanılmasını tavsiye etmektedir.
- “Öğrencilerin öğretmenleriyle ergenlik sorunlarını rahatlıkla konuşamadıkları” bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuda gerektiğinde psikolog ve doktorlar YİBO’lara belli dönemlerde davet edilerek konferans verilmesi sağlanabilir.
- “Öğrencilerin okuldaki bilgisayarlardan ve internetten sürekli faydalanabilmeleri” için “Bilişim Teknolojileri” sınıflarının öğrencilerce kullanımına yönelik zaman planlaması yapılabilir.
- “YİBO’lardaki öğrenci rehberlik hizmetlerinin daha etkin yapılabilmesi” için bu okullarda görevli rehber öğretmenler hizmetiçi eğitime daha sık alınabilir ve gerektiğinde bu konuda eğitim fakülteleriyle işbirliğine de gidilebilir.
- YİBO’larda öğrencilerin yatılı kaldıkları göz önünde bulundurulduğunda “okullarda spor yapabilecekleri alanları” daha da yeterli hale getirmek için İl Gençlik ve Spor Müdürlüğüyle işbirliğine gidilebilir.
- Okullarında “öğrencilerin rahatlıkla banyo yapabilmeleri” için gerekli tedbirler alınabilir. Ayrıca “tuvaletlerde sürekli sabun bulundurularak” öğrencilerin hijyen olmalarına dikkat edilmelidir. Çünkü YİBO’ların kendine ait bütçeleri olduğu ve bu tür giderleri rahatlıkla karşılayabilecekleri unutulmamalıdır.
- YİBO’larda “öğrencilerin aileleriyle rahatlıkla iletişim kurmalarını sağlamak” amacıyla gerektiğinde Telekom ile işbirliğine gidilerek öğrencilerin ücretsiz konuşmalarına imkan verilecek şekilde okula ankesör kurulması sağlanabilir.

## KAYNAKLAR



- Acar, H. (2008). *Samsun YİBO Öğrencilerinin Spor Yapma Alışkanlıkları ve Şiddete Uğrama Durumlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Altunsaray, A. (1996) *Taşımali İlköğretim Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Çabuk, G. (2006). *İlköğretim Binalarının Renk Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Adana.
- Damga, S. (2008). *YİBO ve Taşımali İlköğretim Okullarında Yeni İlköğretim Programının Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Eraslan, L. (2009). *Yalnızlığın Okulları YİBO’lar*. <http://www.ulukislayibo.biz>. (Erişim:21 Eylül 2009).
- Işıkoğlu, Y. E. (2007). *Hakkari İlinde Bulunan YİBO’ların Olanakları ve Sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1961). *222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. 12.1.1961 tarih ve 10705 sayılı Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. 24.6.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1983). *2698 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Okul Pansiyonları Kanunu*. 13.07.1982 tarih ve 17781 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2003a). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. 27.08.2003 tarih ve 25212 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2003b). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim Okulları Yönetici Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005a). “MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliği” 31.05.2005 Tarih ve 25831 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005b). “MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlik Yönetmeliği” 13.01.2005 Tarih ve 25699 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). “YİBO’larda Eğitim ve Öğretim Alınması Gereken Önlemler” konulu 03.07.2007 tarihli İlköğretim Genel Müdürlüğü yazısı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim Okulları Yönetici Kılavuz Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Milli Eğitim İstatistikleri(Örgün Eğitim 2009-2010)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Pressey, S. L. ve Robinson, P. F. (1991). *Psikoloji ve Yeni Eğitim I (Çev. Hasan Tan)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Şişman, M. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tan, H. (1995). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tekışık, H. H. (2005). Milli Eğitimin Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 34 (366): 1-24.

Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2010). “Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan”, *Milli Eğitim Dergisi*. 153-154, 18-36.

Ural, A.ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yılmaz, A. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Stres Yapan Faktörlerin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 36 (387): 33-41.

Yörükoğlu, A. (1986). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Doğu Matbaası.

### **The Purpose Of This Study To Evaluate The Boarding Primary School Problems In Terms Of Student Perception**

**Statement of the Problem:** Boarding primary schools are founded for the students that live in less-populated, scattered regions and for the students living in regions that have no mobile transportation. Later, this scope is widened and the students of the regions that have no school building, no enough student and the students graduated from 5<sup>th</sup> classes are accepted to boarding primary schools. However, students' longing for their families, deficiency of materials, health and adaptation problems, the environment for studying have created a business in question about their psychological and social development.

**Purpose/Research Question of the Study:** It is to determine how effective are the boarding primary schools on the students', from 6<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> classes, psychological and social development in terms of their sex and classes.

**Methods:** This research is of surveying method. It is descriptive as the existing state is displayed. 6<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> classes of Afyonkarahisar Emirdağ Perihan Kemal Çuna Boarding Primary School's students have been used as a macrocosm in 2009-2010 academic year. 87 students from 6/A and 8/A classes are picked up from the 235 students in this sampling by the help of "Cluster Sampling Method".

The personal data section of the survey which is developed for the research, consists of 2 questions and the main section consists of 25 questions. The alternatives of the survey questions are following : 1- Never 2- Sometimes 3- Often 4- Always. The survey has been applied to the 30 students after 20 days of a period and Pearson correlation coefficient (  $r$  ) is ".773". The results from the survey are loaded to "SPSS 13,0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences)" and the Cronbach Alpha is ".761" The datas that reflect the students' conceptions are coded and saved to "SPSS 13.0". Arithmetic average and standart deviation are used for the first subordinate problem; t-test and one sided variance analysis (ANOVA) are used for the second subordinate problem. Throughout the all statistical process, the significance level (p) is ".05".

**Finding/Results:** It is understood that there isn't a significant difference between the girls' [t=2.446, p>.05] and boys' [t=2.504, p>.05] conceptions about the effects of the boarding primary schools on the students' psychological and social development in respect of sexual terms. However, girls' conceptions (  $\bar{X}$  =2.446) are more negative than boys' (  $\bar{X}$  =2.504). Again, there is no significant difference (only .05) in one sided variance analysis [F=.086, p>.05] when we analyse the 6th-8th classes students' conceptions about the effects of the boarding primary schools on the students' psychological and social development in respect of their classes. As

the arithmetic average of the answers of the 6<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> classes students is ( $\bar{X} = 2,49$ ), it is true to say that students' conceptions about the boarding primary schools are "deficient" and the effects of the boarding primary schools on the students' psychological and social development are "negative".

**Conclusions/Recommendations:** As the boarding primary schools' students' feeling themselves aparted from their families, badly affect their studying, it would be helpful for the guidance service and 6<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> classes' guidance counselors to make the curators visit the school more often. "Social services" could also be used effectively to prevent the older students from pressurizing upon the younger students.

It is accessed that students can not easily talk with their teachers about their adolescence problems. To resolve this, psychologists and doctors may be invited to schools and made to hold meetings. There may be made some scheduling on the "Information Technologies" classes as the students could always benefit from the computers and internet. The guidance counselors of the schools should be received in-service trainings when required as the student guidance services could be more effective and there may also be cooperated with teachers' colleges. Considering that the students spend all their times in their boarding primary schools, it may be cooperated with Provincial Youth and Sports Trust to make the school areas more effective for sports. Some precautions should be taken that the students could easily have showers in their schools. Students could be made hygienic after providing soaps in the toilets. Because it should be kept in mind that boarding primary schools have their own budgets. In order that students could easily talk with their parents, it may be asked to Turkish Telecom to establish a telephone connection via pay phones.



## İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Problem Çözmede Kullandıkları Temsiller

### The Representations of Pre-service Elementary Mathematics Teachers Used in Solving Mathematical Problems

Ali Sabri İPEK\*, Samet OKUMUŞ\*\*  
Rize Üniversitesi

#### Özet

Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerinde ne tür temsil kullandıkları ve bu temsillerle ilgili yaşadıkları sorunları araştırılmıştır. Toplam 48 aday ile yürütülen bu çalışma kapsamındaki veriler problem çözmede çoklu temsilleri kullanma testi ve klinik mülakat ile toplanmıştır. Elde edilen verilere göre, adayların problemlerin çözüm sürecinde özellikle konuşma dili temsiline diğer temsil türlerine göre (cebirsel, grafiksel ve sayısal) daha yoğun kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, özellikle problemi anlama aşamasında önemli işleve sahip olduğunu düşündükleri temsillerin kullanımında adayların probleme uygun temsil oluşturamama ve temsiller arasında geçiş yapamama gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çoklu temsiller, matematiksel problem çözme, ilköğretim matematik öğretmen adayı

#### Abstract

In this study, what kind of representations pre-service elementary mathematics teachers use in problem solving processes, and their problems that they had related to these representations were researched. The data within the scope of this study was obtained from total of 48 pre-service teachers, and were collected from the using multiple representation in problem solving test and clinical interviews. According to data obtained, the pre-service teachers were determined that using in particular verbal representations intensively rather than other representations (algebraic, graphical and numeric) in the problems solving process. However, the pre-service teachers who thought the usage of representations had important function particularly in the understanding the problem stage were determined that having problems like inability to create a representation to a problem, or inability to make translation between the representations.

Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, Çayeli/RİZE.

\* E-posta: [ali.ipek@rize.edu.tr](mailto:ali.ipek@rize.edu.tr)

\*\* E-posta: [samet.okumus@rize.edu.tr](mailto:samet.okumus@rize.edu.tr)

**Keywords:** Multiple representations, mathematical problem solving, pre-service elementary mathematics teacher

## I GİRİŞ

### Çoklu Temsil

Öğretmekten öğrenmeye yönelen değişime paralel olarak matematik eğitimcileri günümüzde “öğrencilerin matematiği nasıl anladıkları/öğrendikleri” konusuna daha fazla önem vermeye başlamışlardır. NCTM (2000) yayınladığı standartlarda öğrencilerin matematiği nasıl öğrendiklerini anlayabilmede önemli bir unsur olarak, matematikteki temsil kavramına vurgu yaparak; öğrencilerin kullandıkları temsillerin analiz edilmesinin matematiksel kavramları nasıl öğrendikleriyle ilgili güçlü bir görüş olanağı sağlayabileceğini belirtmektedir. NCTM (2000) çoklu temsil yaklaşımını başlı başına bir konu olarak ele alarak öğrencilerin sadece çoklu temsilleri kullanmaya cesaretlendirilmesinin yeterli olmadığını; aynı zamanda onları üretmeye, matematiği öğrenme adına araçlar olarak kullanmaya, matematiksel durumlara uygulamaya ve bu temsiller arasında dönüşümler yapmaya cesaretlendirilmesinin de gerektiğini bildirmektedir. Matematik öğretim programları, matematiğin daha iyi anlaşılmasına katkısından dolayı çoklu temsillere özellikle vurgu yapmaktadır (NCTM, 2000; MEB, 2005). Bununla birlikte; iletişim, ilişkilendirme, akıl yürütme ve problem çözme matematikte önemli beceriler arasında yer almaktadır. Günümüzde bireylerin sahip olması gerekli becerilerden biri olan iletişim, matematiksel düşüncelerin fiziksel, resimsel, grafiksel, sözel, zihinsel ve sembolik temsilleri arasında bağlar kurma ile yakından ilgilidir. Son yıllarda matematik eğitimcilerinin dikkatini çeken çoklu temsil kavramının bu becerilerin kullanımında da ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte matematik eğitiminde öne çıkan kavramsal öğrenmeye çoklu temsil yaklaşımının katkısı, çoklu temsil kullanımına yönelik ilginin temel nedenleri arasındadır.

Bir olgu/durumu başka bir olgu/durumda sunma biçimi olan temsilleri, genel olarak iç ve dış temsiller olarak iki kategoriye ayırmak mümkündür. Genellikle problem çözme ve matematiksel süreçleri tanımlamak için bireyin davranışlarından elde edilen bilişsel konfigürasyonlar iç temsiller; tablo, grafik, resim, diyagram gibi somut yapılar ise dış temsiller olarak ele alınmaktadır (Goldin & Janvier, 1998). Yapılandırmacı yaklaşım projeksiyonu altında iç ve dış temsilleri irdeleyen Cobb, Yackel ve Wood’a (1992) göre iç temsiller öğrencilerin zihinlerinde, dış temsiller ise öğrencilerin çevrelerinde bulunmaktadır. Literatürde özellikle Lesh (1979), Kaput (1987, 1994), Janvier (1987) ve Goldin’in (1998) temsil modelleri öne çıkmaktadır. Kaput’un (1994) temsil modelinde teknoloji ön planda iken; Janvier’in (1987) modeli tablo, grafik, sembol, nesne ve sözel tanımlamalar olmak üzere beş temsil türünden oluşmaktadır. Dış temsillerle birlikte iç temsillere odaklı bir teori ortaya koyan Goldin’in (1998) teorisinde temsil kavramı, problem çözme ve



öğrenme ile ilişkilendirilerek diğer temsil sistemleriyle birleştirilmiş şekilde sunulmaktadır (Bayık, 2010). Lesh, Post ve Behr (1987) tarafından yapılmış olan sınıflamaya göre ise temsiller; durağan resimler, somut nesnelere, konuşma dili, yazılı semboller ve gerçek hayat durumları olarak sınıflandırılmıştır. Günümüzde temsillerin matematiksel düşüncelerin somut materyal, resim/diyagram, konuşma dili, yazılı semboller gibi dışsal ve bu temsillerin altında yatan matematiksel düşüncenin bilişsel olarak temsil edilen süreçleri de içsel temsiller olmak üzere iki şekilde sınıflandırılması üzerinde fikir birliğine varılmıştır.

Matematik eğitiminde temsillere gösterilen önem ve yapılan vurgulamalar temsil kullanımının karmaşıklığını da gündeme taşımıştır. Duval'ın (2002) işaret ettiği gibi, birçok fiziksel nesneden farklı olarak, matematiksel nesnelere yalnızca temsilleri yardımıyla erişebilmek mümkündür. Bununla birlikte her bir temsil türü ilgili kavramın yalnızca bir yönünü vurguladığından temsillerin sınırlılıkları da söz konusudur. Bundan dolayı yapılan araştırmalarda (Cuoco, 2001; De Jong ve diğ., 1998; Kaput, 1992) değişik temsillerin birleşik veya çoklu temsil kullanımının herhangi bir matematiksel kavramın farklı anlamlarını ortaya çıkarmada daha etkili olduğu bildirilmektedir. Bazı araştırmalar (Ainsworth, Bibby & Wood, 1997; Elia, Gagatsis & Demetriou, 2007) çoklu temsil kullanımının matematiksel kavramları daha geniş, esnek ve sağlam bir şekilde edinebilmelerinde öğrencilere etkin bir yardımcı olduğunu belirtmekle birlikte Nistal, vd., (2009) gibi araştırmacılar ise farklı kaynaklardan edindikleri bilgileri entegre etmede, bu bilgiler arasındaki bağlantıları anlamada ve sunulan içerikteki en uygun temsili seçmede sıkıntılar yaşayan öğrenciler için çoklu temsil kullanımının bazı olumsuz sonuçlara da sebep olabileceği uyarısında bulunmaktadır.

### **Matematiksel Problem Çözme**

Problem en genel anlamıyla “bireyin bir şey yapmak istediği anda ne yapması gerektiğini bilememe” durumu olarak ele alınırken; problem çözümünü ise Altun (2009, s.55) “ne yapılacağı bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilmek” olarak tanımlamaktadır. Gerek NCTM'ye (1989) gerekse MEB'e (2005) göre matematik eğitiminin merkezinde yer alması gerektiği vurgulanan problem çözme, günümüzde belli bir zaman içinde öğretilmesi/öğrenilmesi gerekli bir konu olmaktan çıkarak başlı başına bir süreç olarak ele alınmaya başlanmıştır. Okul matematiğinin yapı taşı olarak problem çözme, öğrencilerin kavramları anlamalarına yardımcı bir araç olmanın yanı sıra öğrencilerin matematiksel kavramları içselleştirerek ifade etmelerinde ve bilinmeyen durumlara uygulamalarında da kolaylıklar sağlamaktadır.

Problem çözme sürecinde kurallardan çok problemin içeriğine bağlı olarak farklı strateji ve adımların kısacası sistematığının kazandırılması üzerinde durulması önemlidir. Problem çözme süreci birçok araştırmacının ilgisini çekmekte ve farklı yaklaşımlar ortaya konmakla birlikte bu sürecin aşamalarıyla ilgili

literatürde en çok kullanılanı Polya'nın (1957) problemi anlama, çözüm için plan hazırlama, planı uygulama ve değerlendirme şeklindeki dört aşamalı yaklaşımıdır.

### **Problem Çözme Sürecinde Çoklu Temsiller**

Mayer'e (1985) göre matematiksel problem çözme süreci problemin temsili ve problem çözümü olmak üzere iki önemli aşamadan ibarettir. Matematiksel problemlerin çözümünde temsiller ile ilgili çalışmalarda (Cai, 2005, Cifarelli, 1998; Goldin, 2002) temsillerin problem çözmedeki önemi konusunda görüş birliğine varıldığı söylenebilir. Cifarelli (1998), problem çözme sürecindeki başarının probleme uygun temsiller kullanma becerisi ile yakından ilgili olduğunu ve bu temsillerin problem durumunda yer alan bilgiyi ve ilişkileri anlamada birer yardımcı araç rolü oynadığını bildirmektedir. Öğrenciler matematiksel problemin geliştirdikleri çözüm stratejilerinde sembolik, sözel, grafiksel gibi farklı temsilleri işe koşturabilmektedirler. Hem içsel, hem de dışsal temsilleri oluşturma ve bu temsilleri uygun yerlerde kullanma yeteneği, iyi problem çözümlerinin en belirgin özellikleri arasında yer almaktadır (Cai & Lester, 2005). İyi problem çözümleri, uygun temsil sistemlerinin çeşitli kullanımlarında yeterince esnek olabilmektedirler. Problemin özümsemesi için problemde yer alan bilgiye uygun bir temsilin oluşturulması gerekli ve önemli bir beceridir. Bu temsil sürecinde bilgiyi tanımlama ve bilgi parçacıklarını bir araya getirmedeki doğruluk, problem çözümünü de doğrudan etkileyebilecek ve problemin çözümüne doğru bir şekilde ulaşabilmeyi sağlayabilecektir. Aksi takdirde, uygun ve etkili temsiller bulunamama durumunda ise problemin çözümü zorlaşacak veya olanaksızlaşabilecektir. Montague (2008) problemin uygun bir biçimde temsil edilmesinin problemi anlama ve problemi çözmek için plan yapmada temel teşkil ettiğini bildirmektedir. Bu bağlamda, birçok süreç ve stratejileri içeren problem çözme sürecinde temsil kullanmanın ön plana çıktığı görülmektedir.

Her düzeyde öğrenim gören öğrenciler, problem çözme sürecinde temsil çeşitliliğine kendilerini alıştırmak ve bu farklı temsil türlerini esnek bir şekilde kullanmak durumundadırlar. Öğrenciler kendilerine değişik formatlarda sunulan bilgiyi kullanabilmeli ve özellikle problem çözme sürecinde çoklu temsiller yardımıyla ilgili matematiksel kavramın farklı bir yönünü keşfedebilmelidirler. Öğrencilerin problem çözmede çoklu temsil kullanım becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinde matematik öğretmenleri önemli bir rol oynamaktadırlar. Gerek NCTM (1989, 2000) ve MEB (2005); gerekse Ainsworth, Bibby ve Wood (2002); Moseley (2005) ve Niemi, (1996) gibi birçok araştırmacı matematiksel kavramları çoklu yollar/modlarla sunmada öğretmenleri teşvik etmektedirler. Bu bağlamda, hizmet öncesindeki matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri arasında çoklu temsil kullanma becerisine dönük çalışmaların önemli olduğu ön görülmektedir. Matematik eğitiminden birinci derecede sorumlu olacak öğretmen adayları üzerinde problem çözme sürecinde temsil kullanımı ile ilgili araştırmalar,

onların problem çözüme ve çoklu temsil kullanma becerilerini irdelemede, problem çözüme sürecinde karşılaşılabilecek olası sıkıntıları tanımda ve özellikle problem çözüme öğretimindeki eksiklikleri gidermede işe yarayabilecek kullanışlı bilgiler ortaya çıkarabilir. Bununla birlikte, matematik öğretmen adaylarının matematiksel problemlerin gösteriminde çoklu temsilleri etkin kullanabilme becerilerine dönük çalışmalar, ilerleyen yıllarda tasarlayacakları problem çözüme süreçleriyle ilgili bir takım ipuçları içerebilir.

Janvier (1987) ve Lesh, Behr ve Post (1987) tarafından geliştirilen temsil sınıflamalarının temel alındığı bu çalışma ile ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözüme sürecinde kullandıkları temsil türleri, temsil seçimlerini problem çözümünün hangi aşamasında gerçekleştirdikleri, temsil seçimi ve kullanımı ile ilgili ne tür sorunlar yaşadıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

## II YÖNTEM

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözüme süreçlerinde ne tür temsil kullandıklarının ve bu temsillerle ilgili yaşadıkları sorunların belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde bir durumu, olguyu ya da olayı sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle derinlemesine inceleme olanağı sunan özel durum çalışması üzerine kurulmuştur.

### **Katılımcılar**

Bu çalışmanın katılımcılarını, 2010-2011 Bahar yarıyılında Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 3. sınıfında öğrenim gören toplam 48 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Problemlerle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip adaylarla yürütülen çalışmada amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Veri toplama yöntemi, çalışma problemleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Çalışma konusuyla ilgili olarak bütüncül bir resim elde etmek adına Problem Çözmede Çoklu Temsilleri Kullanma Testi ve klinik mülakatlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözüme süreçlerinde çoklu temsil kullanımları test yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Çoklu temsil kullanımında adayların yaşadıkları sorunları irdelemede ise klinik mülakatlar yürütülmüştür. Goldin (1998) matematik eğitiminde klinik mülakat tekniğinin belirli öğrencilerin bilgi yapılarını ya da becerilerini belirlemek, gelişim sürecini daha iyi anlamak ya da problem çözümlerindeki davranışlarını araştırmada önemine vurgu yapmaktadır. Mülakat, nitel araştırmalarda, veri toplamada baskın

bir strateji olup, katılımlı gözlem, doküman analizi ve diğer tekniklerle birlikte kullanılabilir (Bogdan & Biklen, 1998).

### **Problem Çözmede Çoklu Temsilleri Kullanma Testi**

Öğretmen adaylarının Polya'nın problem çözme aşamalarında hangi çoklu temsilleri kullandıklarının ortaya çıkarılması değişkeninin belirlenebilmesinde Problem Çözmede Çoklu Temsilleri Kullanma Testi'nden yararlanılmıştır. 1'i sayılar (örüntü), 1'i olasılık ve 2'si cebir öğrenme alanı ile ilgili olmak üzere toplam 4 problemden oluşan test (Bkz. Ek-1) ilgili literatürden de yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Testin geçerliğini sınamak üzere, uzman görüşüne başvurulmuş, matematik eğitimi alanında doktorasını tamamlamış üç uzman tarafından testin ölçmeyi hedeflediği davranışlar yönüyle, kapsam ve görünüş geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Problemlerin tümü farklı gösterimlerden yararlanılarak çözülebilmektedir. Diğer yandan çalışma kapsamında Polya'nın Plan yapma ve Planı Uygulama aşamaları tek bir aşama olarak ele alınarak; öğretmen adaylarından ilgili problemleri anlama, plan yapma+planı uygulama ve değerlendirme olmak üzere 3 ana başlık halinde çözmeleri istenmiştir.

### **Klinik Mülakatlar**

Klinik mülakatlarla ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme aşamalarında kullandıkları temsilleri derinlemesine inceleyebilmek amaçlanmıştır. Mülakatların gerçekleştirileceği adayların seçiminde problem çözme sürecinde çoklu temsil kullanımına yönelik çalışmalarda ve problem çözmede çoklu temsilleri kullanma testinde gösterdiği performanslar etkili olmuştur. Mülakatlar için problem çözme sürecinde çoklu temsil kullanımı testinde ve problem çözmede çoklu temsilleri kullanma çalışmalarında farklı başarı düzeylerine sahip 3 aday seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005) çalışma kapsamındaki katılımlardan elde edilmesi düşünülen verilerin derinliği ve genişliği ile örneklemin büyüklüğü arasında genellikle bir ters orantının söz konusu olduğuna dikkat çekmektedir. Gizlilik esası temel alınarak adayların gerçek isimleri kullanılmamış, test ve çalışma kapsamında başarı düzeyi yüksek olan aday Y, orta düzeydeki aday O ve düşük düzeydeki aday ise D ile gösterilmiştir.

Mülakatlar genel olarak iki ana bölümden oluşmuştur (Bkz. Ek-2). İlk bölüm daha ziyade problemlerin çözümüne yönelik olup öğretmen adaylarının problemi anlama ve çözmede hangi temsilleri kullandığını belirlemeye ve kullandıkları temsillerin problemi çözmede etkili olup olmadığını ortaya çıkarmaya yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Daha genel yapıdaki ikinci bölümde ise, problem çözmede kullanılan çoklu temsillerin problem çözme aşamalarının hangisinde daha

kritik olduğuna ve çoklu temsil kullanmanın problem çözmeye katkısının neler olabileceğine dair görüşler alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Adayların tümü içeriğinde problem çözme, problem çözme süreci ve bu bağlamda çoklu temsillerin kullanımı ile bilgilerin yer aldığı Özel Öğretim Yöntemleri I-II derslerini almışlardır. Bununla birlikte, adaylarla problem çözme sürecine, Polya'nın problem çözme aşamalarına, çoklu temsil yaklaşımına ve problem çözme sürecinde çoklu temsil kullanımına yönelik toplam dört saatlik tamamlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşama sonrasında veri toplanmasına geçilmiştir. Bu kapsamda öncelikle Problem Çözmede Çoklu Temsilleri Kullanma Testi 45 dakikalık bir süreyle uygulanmıştır. Bu aşamadan sonra klinik mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar yarı yapılandırılmış bir formatta olup bireysel olarak yürütülmüştür. Mülakat esnasında öğretmen adayının teste verdiği cevaplarla ilgili görüşleri de alınmıştır. Araştırmacılardan biri yalnızca mülakatı yürütürken bir diğer araştırmacı mülakata ilişkin notlar almıştır. Görüşmeler yaklaşık 25 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Problem Çözmede Çoklu Temsilleri Kullanma Testi'nden elde edilen veriler; anlama, plan yapma+uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşama halinde incelenerek her bir aşamada öğretmen adaylarının kullandıkları temsiller belirlenmiştir. Bu çalışmada verilerin kodlanmasında kullanılmak üzere Janvier (1987) ve Lesh, Behr ve Post (1987) tarafından geliştirilen temsil sınıflamaları temel alınarak, adayların problem çözümlerinde kullandıkları temsiller konuşma dili, cebirsel, grafiksel ve sayısal olmak üzere dört grupta toplanmıştır.

Çalışma kapsamındaki temsilleri aşağıdaki biçimde açıklanabilir:

1. Konuşma dili temsili (KD); problem çözme sürecinde, problemin ve problemin çözümünün ifade edilmesi ve problemle ilgili akıl yürütülmesi.
2. Cebirsel temsil (C); problem çözme sürecinde matematiksel sembol ya da değişkenler kullanılması
3. Grafiksel temsil (G); problem çözme sürecinde, sayı doğrusu, resim, şema veya diyagram kullanılması
4. Sayısal temsil (S); problem çözme sürecinde tablo ya da matris kullanılması

Adayların problem çözme aşamalarında kullandıkları çoklu temsiller yukarıdaki sınıflamaya göre kodlanmıştır. Çalışmadan elde edilen verileri, iki

araştırmacı birbirlerinden bağımsız çalışarak kodlamışlardır. Kodlamalar sonucunda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiş ve

$$\text{“Güvenirlilik} = \text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})\text{”}$$

formülü (Miles & Huberman, 1994, s.66) kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirlilik % 96 olarak bulunmuştur.

Klinik mülakatlardan elde edilen veriler öncelikle yazıya dökülerek mülakat soruları satır, testteki sorular sütun olacak şekilde matrisler oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının cevapları araştırmacılar tarafından değerlendirilip matrisler yardımıyla betimsel olarak kodlanmıştır. Buna bağlı olarak adayların problem çözme aşamalarında kullanmayı tercih ettiği temsiller ve tercih etme nedenleri; kullanılan temsillerin problemi çözmede etkililiği ve problemin çözümünde öğretmen adayının başka bir temsili kullanma durumu yorumlanmıştır. Klinik mülakatın ikinci bölümünde, adayların çoklu temsillere ilişkin genel düşünceleri ve problem çözme aşamalarının hangisinde çoklu temsilleri kullanmanın daha kritik olduğuyla ilgili görüşleri betimsel olarak analiz edilmiştir.

### III. BULGULAR

İlköğretim matematik öğretmen adayları Problem Çözmede Çoklu Temsilleri Kullanma Testi kapsamındaki 4 problemde kullandıkları temsil türleri ve bu temsil türlerini problem çözme sürecinin hangi aşamalarında kullandıkları tablolarla sunulmuştur. Bununla birlikte, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, klinik mülakatlarda adayların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri açıklamalarından doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Adayların problemi anlama, plan yapma+uygulama ve çözümü değerlendirme olarak ele alınan problem çözme sürecinde kullandıkları temsil türleri ve bu temsil türlerini hangi aşamalarda kullandıkları ile ilgili veriler Tablo 1’de yer almaktadır. Tablodaki boş sütun, problem çözümlerinde hiçbir temsili kullanmama değerlerini göstermektedir.

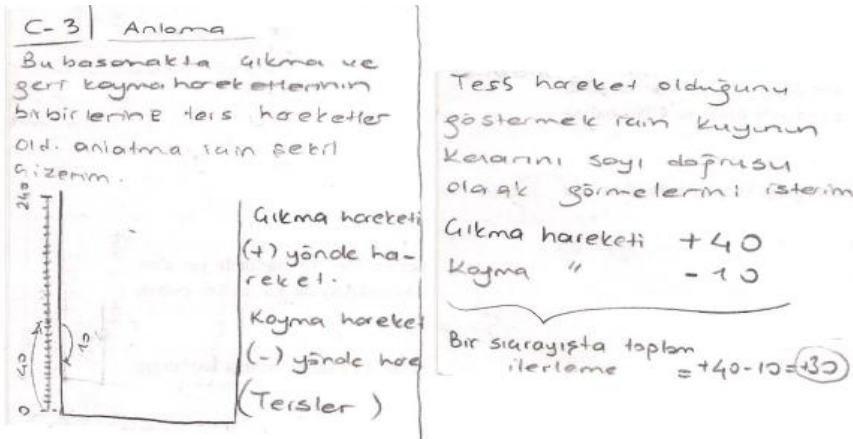
Tablo 1: *Adayların problem çözme aşamalarına göre kullandıkları çoklu temsillerin dağılımları\**

P	Problemi Anlama					Plan Yapma+ Uygulama					Değerlendirme				
	KD	C	G	S	B	KD	C	G	S	B	KD	C	G	S	B
1	31	1	16	3	12	27	23	16	11	12	24	7	10	3	22
2	39	8	7	7	5	37	41	4	35	5	36	7	3	3	11
3	40	4	26	-	-	42	40	21	9	-	41	12	4	2	4
4	44	5	2	2	-	37	48	5	9	-	40	17	1	1	6

(P: problem, KD: konuşma dili temsili, C: cebirsel temsil, G: grafiksel temsil, S: sayısal temsil, B: Boş)

*\*Eğer bir problemde birden fazla temsil kullanılmışsa, her bir temsil ilgili sütunda ayrıca belirtilmiştir.*

Tablo 1’den adayların genel olarak problem çözme sürecinde farklı temsil türlerini kullandıklarını söylemek mümkündür. Problemi anlama, plan yapma+uygulama ve çözümü değerlendirme aşamalarının her birinde özellikle konuşma dili temsilinin öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte, problem çözme aşamalarına göre çoklu temsillerin kullanılmasında bazı değişimler söz konusudur. Problemi çözme sürecinin ilk ve kritik aşaması olarak anlama, çoklu temsillerin kullanımı için kritik öneme sahiptir. Tablo 1’de görüldüğü gibi konuşma dili temsilini problemi anlama aşamasında oldukça yoğun bir şekilde kullanan adaylar, bu temsilin yanı sıra grafiksel, cebirsel ve sözel temsilleri de işe koşturmuşlardır. Günlük yaşamda bir iletişim aracı olmakla birlikte konuşma dili temsilinin problemin anlama aşamasındaki rolü öne çıkmaktadır. Örneğin, 3. problemin anlama aşamasında Y kodlu aday konuşma dili temsilini kullanma gerekçesini (Şekil 1) “*Problemi anlama aşamasının ve öğrencinin fark etmesinin önemli olduğunu düşündüm. Bu soru işlem ağırlıklı değil de anlamasının önemli olduğu bir soru bence. O yüzden konuşma dilini kullandım*” şeklinde ifade etmektedir.



**Şekil 1:** Y kodlu adayın problem 3’ün anlama aşamasında kullandığı konuşma dili temsili

Problemi anlamada konuşma dilinin yanı sıra adayların grafiksel temsili- özellikle problem 1 ve 3’te kullandıkları tespit edilmiştir. D kodlu aday problem 1’in anlama aşamasında grafiksel temsili kullanma (Şekil 2) gerekçesini “*Bence matematikte öğrencinin bazı sorularda görmesi daha etkili olabilir. Örneğin bu soruda her öğrenci aralarındaki ilişkiyi belki cebirsel olarak görmeyebilir ama sayılar ve küpler arasındaki ilişkileri kurmada şekil daha etkilidir*” şeklinde ifade etmiştir.



**Şekil 2:** D kodlu adayın problem 1'in anlama aşamasında kullandığı grafiksel temsil

Problem çözümündeki stratejinin belirlenip en uygun temsil/temsillerin kullanıldığı plan yapma ve planı uygulama aşamalarında, adayların konuşma dilinin yanı sıra cebirsel temsilleri de yoğun bir şekilde kullandıkları Tablo 1'den görülmektedir. Y kodlu aday 3. problemin çözümünde konuşma dili kullanma (Şekil 3) gerekçesini “*problem yorumlama gerektirdiğinden konuşma dilini kullandım*” olarak ifade ederken, aynı problemin çözümünde O kodlu aday ise cebirsel temsili kullanma (Şekil 4) gerekçesini; “*Bu temsili kullandım. Çünkü problemin daha anlaşılabilir hale geleceğini ve kolaylıkla çözüme ulaşabileceğimi düşündüm*” olarak ifade etmiştir.

Plan - Uygulama

Burada prob. anladıktan sonra her sırayı  $+30$  yönünde ilerlet ve bizim kuyumuzu  $+240$ 'da bitiyor deriz. Dolayısıyla  $+30, +30 \dots$  her sırayı  $+30$  ilerleterek  $+210$  metreye kadar 7. sıra-yağa gelir. Şimdi ise önce  $40m$  sırar;

$$210 + 40 = 250m \text{ ulaşır}$$

$250m$ 'de zata  $240m$  da kuyunun boyunu aşacağı için tekrar koyma payı  $(-10)$  alınmaz. Yani 8. sırayında çıkar.

**Şekil 3:** Y kodlu adayın problem 3'ün plan yapma+uygulama aşamasında kullandığı konuşma dili temsili

Plan - Uygulama

• 1. sıra-  $30 \text{ cm.}$   
2. -  $30$   
3. -  $30$   
...  
n tane

$$30 \cdot n = 240$$

$$n = 8 \text{ sırayıta}$$

kuyudan çıkar.

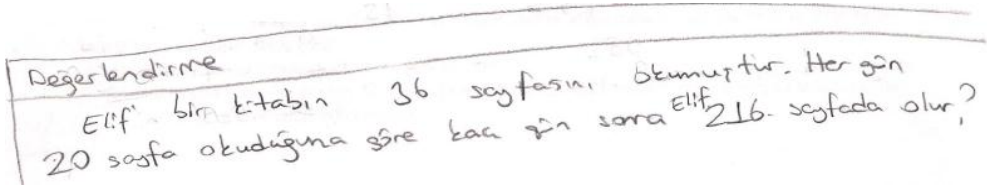
**Şekil 4:** O kodlu adayın problem 3'ün plan yapma+uygulama aşamasında kullandığı cebirsel temsil

Problemin çözümü için plan yapma ve planı uygulama aşamasında adayların çoklu temsil kullanımlarında adayların kişisel tercihlerinin ve problemin türünün etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, olasılıkla ilgili Problem 2'nin



çözümünde sayısal temsilin en sıklıkla kullanılan temsil türlerinden biri olduğu Tablo 1' den görülmektedir.

Problem çözümünün doğruluğunun test edilmesinden daha geniş bir anlama sahip olan değerlendirme aşamasında da, adaylar konuşma dili temsiliyi yoğun bir şekilde kullanmışlardır (Tablo 1). Adayların bu temsili özellikle çözüme ulaştıkları probleme benzer problemler kurmada işe koşturmuşlardır (Şekil 5). Bu bağlamda sadece sonuca odaklanmayan adayların, problem kurmayı da problemin değerlendirme aşaması içerisinde ele aldıkları söylenebilir.



**Şekil 5:** Bir adayın 4. problemin değerlendirme aşamasında kurduğu problem

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının her bir problemin çözüm aşamalarında kullandıkları temsillerde yaşadıkları sorunlarla ilgili veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2:** Adayların çoklu temsillerde yaşadıkları sorunlar\*

P	Probleme uygun temsil oluşturamama				Temsiller arası geçiş yapamama				Kullandığı temsili problem ile ilişkilendirememe			
	KD	C	G	S	G→S	G→KD	C→KD	KD→S	KD	C	G	S
1	5	2	4	1	5	1	-	-	1	-	-	-
2	-	-	-	1	1	-	1	1	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-	1	1	-	2	-	-	1
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

(P: Problem, KD: konuşma dili temsili, C: cebirsel temsil, G: grafiksel temsil, S: sayısal temsil)

\* Bir adayın problem çözümünde yaşadığı birden fazla sorun varsa, bu sorunlar ilgili sütunda ayrıca verilmiştir.

Buna göre, adayların temsillerle ilgili yaşadıkları sorunlar; probleme uygun temsil oluşturamama, temsiller arası geçiş yapamama ve kullandığı temsili problemle ilişkilendirememe şeklinde sıralanabilir (Tablo 2). Tablo 2'den görüldüğü gibi adayların temsillerle ilgili sorunları özellikle görsel içerikli Problem 1'de yoğunlaşmaktadır. Görsel içerikli bir örüntünün sunulduğu bu problemde adaylar, görsel temsilden çözüm için gerekli temsile dönüşümü yapmakta sıkıntı yaşamışlardır. Bu problemin çözümü için görsel temsili diğer temsil türlerine dönüştürmede sıkıntı yaşayan bir adayın çözüm süreci Şekil 6'da yer almaktadır.

\* Aralarında belli bir kural bulunan küpler, çizildiğinde bir örüntü oluşturmaktadır.

\* 5 sırada bir batlava dikimine benzer şekil kendini tekrarlar.

\* Orta sıra 3. ve 4. 5'li grubun ortasıdır. Yani;

1. sıra → □  
 2. sıra → □ □  
 3. sıra → □ □ □  
 4. sıra → □ □  
 5. sıra → □

İlk 5'li grup için →  $1 \cdot 9 - 0 = 9$  küp  
 2. 5'li grup için →  $2 \cdot 9 - 1 = 17$  küp  
 3. 5'li grup için →  $3 \cdot 9 - 2 = 25$  küp  
 4. 5'li grup için →  $4 \cdot 9 - 3 = 33$  küp  
 5. 5'li grup için →  $5 \cdot 9 - 4 = 41$  küp  
 6. 5'li grup için →  $6 \cdot 9 - 5 = 49$  küp kullanılır.

Orta sıra (1 küp) ←

**Şekil 6:** Problem 1'de temsiller arası geçiş yapamama sorunu yaşayan bir adayın çözüm süreci

Temsil türlerine göre irdelendiğinde ise grafiksel ve konuşma dilinin adayların en çok sıkıntı yaşadıkları temsiller olduğu görülmektedir (Tablo 2). Bu bağlamda, problem çözüm süreçlerinde en çok kullanılan temsil türü olarak konuşma dili temsili, aynı zamanda adayların en çok sıkıntı yaşadıkları temsil türlerinin başında gelmektedir.

Çoklu temsillerin problem çözme aşamalarının hangisinde daha kritik olduğu ve problem çözmeye katkısı ile ilgili olarak adaylar genel olarak, temsillerin problem çözmede önemli katkılar sağladığı ve özellikle problemi anlama aşamasında daha kritik rollere sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin, O kodlu adayın problemi anlama aşamasında temsil kullanımının önemiyle ilgili düşüncesi: “Çoklu temsiller kullanılarak veriler daha iyi organize edilebilir ve dikkatsizliğin önüne geçilebilir. Anlamada yanlışlık olursa soru gider. Bundan dolayı anlama aşamasında temsil kullanmak daha önemlidir” şeklindedir.

#### IV. TARTIŞMA ve SONUÇ

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme sürecinde kullandıkları temsil türleri ve temsil kullanımıyla ilgili yaşadıkları sorunların belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın sonuçları birkaç önemli noktaya vurgu yapmaktadır. Öncelikle, ilköğretim matematik öğretmen adayları matematiksel problemlerin çözümü sürecinde çoklu temsillerin farklı türlerini kullanmışlardır. Bununla birlikte; adayların özellikle konuşma dili temsili, grafiksel ve sayısal temsillere göre daha yoğun bir şekilde kullandıkları tespit edilmiştir. Adayların problem çözmede sıkça başvurdukları konuşma dili temsili genellikle iki kullanım biçimi vardır. Bunlardan biri, öğrencilerin kendi yanıtlarını anlatmaları, diğeri ise akıl yürütmelerini vurgulamalarıdır (Kılıç & Özdaş, 2010).

Adaylar konuşma dili temsili özellikle problem çözmenin anlama aşamasında yoğun bir şekilde kullanmışlardır. Problemi anlama, problemi çözmek

için gerekli olan ancak yeterli olmayan bir aşamadır. Baki (2006) problemi anlama aşamasında sergilenmesi gerekli beceriler arasında, problem çözücünün problemi kendine göre anlamlaştırması ve problemden anladığını kendi ifadeleriyle açıklaması gerektiğini belirtmektedir. Verilerin-koşulların ve bilinmeyen belirlenmesini problemi anlama aşamasının iki temel koşulu olarak ele alan Altun (2009) ise problem çözücünün problemi kendi cümleleriyle ifade etmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Plan yapma ve planı uygulama aşamalarında kişisel tercihlerine ve problem türüne bağlı olarak konuşma dilini kullanan adayların, değerlendirme aşamasında ise bu temsili özellikle problem kurmada kullandıkları tespit edilmiştir. Konuşma dilinin günlük yaşamda bir iletişim aracı olmasının yanı sıra adayların problem çözmede bu temsili yoğun bir şekilde kullanmaları, şekillendirecekleri problem çözme süreçleriyle ilgili bazı ipuçları içermektedir.

Son olarak, problem çözme sürecinde adayların temsillerle ilgili öne çıkan sorunları; probleme uygun temsil oluşturamama, temsiller arası geçiş yapamama ve kullanılan temsilin problemle ilişkilendirilememesi şeklinde sıralanabilir. Adayların probleme uygun temsil oluşturma ve temsiller arası geçiş yapmadaki sorunlarının özellikle konuşma dili ve grafiksel temsil türlerinin kullanımında ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonuca paralel olarak Billings ve Klandermandan (2000) öğretmen adaylarının grafiksel problemleri sözel ifadeye dönüştürmede sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Hemen hemen her düzeydeki matematik derslerindeki problem çözme sürecinin sistematik yaklaşım yerine genellikle sonuca odaklı olarak yürütülmesini, bu sorunların temel nedeni olarak görmek gerekmektedir.

Graeber (1999) öğretmen adaylarının, matematiksel problemlerin gösteriminde çoklu temsilleri etkin kullanabilme becerisinin ilerleyen yıllarda, öğrencilerin cevaplarını analiz etmede çoklu bir bakış açısı sunabilme açısından önemine vurgu yapmaktadır. Bir bakıma öğretmen adaylarının matematiksel problemlerin çözümünde farklı gösterimler kullanmadaki yaşayabilecekleri olası sıkıntılar, öğrencilerin problem çözme süreçlerinin analizde yaşanabilecekleri için ipucu niteliğindedir. Problemlerin çözümünde çoklu temsillerden yararlanabilme becerisine sahip olmanın yanı sıra öğretmen adayları matematikte çoklu temsil kullanmanın eğitim ve öğretime olan katkısına da inanmalıdırlar. Çünkü öğretmenler çoklu temsillere ilişkin inançlarını ve ayrıca önyargılarını öğrenme ortamlarına da yansıtılmaktadır (Patterson & Norwood, 2004). Matematik eğitimi literatüründe çoklu temsil kullanımının olumlu etkileri çeşitli açılardan ortaya konmasına rağmen, matematikte çoklu temsil kullanımının katkısını nispeten dar bir çerçevede ele alan matematik öğretmeninin, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz ardı etmesi kuvvetle muhtemeldir. Bu durum öğrencilerin matematiksel kavramları anlamadaki sıkıntıları için başlı başına bir kaynak niteliğindedir.

**Kaynakça**

- Ainsworth, S., Bibby, P., & Wood, D. (1997). Evaluating principles for multi-representational learning environments. Paper presented at the 7th European Conference for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece.
- Altun, M. (2009). Liselerde Matematik Öğretimi (3.Baskı). Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Baki, A. (2006). Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Bayık, F. (2010). 11. sınıf öğrencilerinin geometrik problemlerle ilgili oluşturdukları dış temsillerle iç temsiller arasındaki etkileşimler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Billings, E. M. H., & Klanderma, D. (2000). Graphical representations of speed: Obstacles preservice K-8 teachers experience. *School Science and Mathematics*, 100 (8), 440-451.
- Bogdan, R. C., & Biklen K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*. Third Edition. Needham Heights.
- Cai, J., & Lester, F. K. (2005). Solution representations and pedagogical representations in Chinese and U. S. classrooms. *Journal of Mathematical Behavior*. 24, 221-237.
- Cifarelli, V. V. (1998). The development of mental representations as a problem solving activity, *Journal of Mathematical Behavior*. 17 (2), 239-264.
- Cobb, P., Yackel, E., & Wood, T. (1992). A constructivist alternative to the representational view of mind in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(1), 2-33.
- Cuoco, A. (2001). The roles of representation in school mathematics (2001 Yearbook). Reston: NCTM.
- De Jong, T., Ainsworth, S., Dobson, M., van der Hulst, A., Levonen, J., & Reimann, P. (1998). Acquiring knowledge in science and math: The use of multiple representations in technology-based learning environments. In M. W. van Someren et al. (Eds.), *Learning with multiple representations* (pp. 9-40). Amsterdam: Pergamon.
- Duval, R. (2002). The cognitive analysis of problems of comprehension in the learning of mathematics. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 1(2), 1-16.
- Elia, I., Gagatsis, A., & Demetriou, A. (2007). The effects of different modes of representation on the solution of one-step additive problems. *Learning and Instruction*, 17, 658-672.

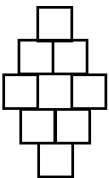
- Goldin, G. A. (1998). Representational systems, learning, and problem solving in mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 17 (2), 137–165.
- Goldin, G. A., & Janvier, C. (1998). Representations and the psychology of mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior*, 17(1), 1–4.
- Goldin, G. (1998). Observing mathematical problem solving through task based interviews. A. Teppo. (Ed.), *Qualitative Research Methods in Mathematics Education* (pp. 40–62). Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Graeber, A. (1999). Forms of knowing mathematics: what preservice teachers should learn. *Educational Studies in Mathematics*, 38, 189–208.
- Janvier, C. (1987). Representation system and mathematics. In C. Janvier (Ed.), *Problems of Representations in the Learning and Teaching of Mathematics*, (p. 19–27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaput, J. J. (1987). Representation systems and mathematics. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 19–26). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaput, J. J. (1992). Technology and mathematics education. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.
- Kaput, J. J. (1994). The representational roles of technology in connecting mathematics with authentic experience. In R. Biehler, R. W. Scholz, R. Strasser, & B. Winkelmann (Eds.), *Didactics in Mathematics as a Scientific Discipline* (pp. 379–397). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kılıç, Ç., & Özdaş, A. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kesirlerde Karşılaştırma ve Sıralama Yapmayı Gerektiren Problemlerin Çözümlerinde Kullandıkları Temsiller. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 513-530.
- Lesh, R. (1979). Mathematical learning disabilities: considerations for identification, diagnosis and remediation. In R. Lesh, D. Mierkiewicz, & M. G. Kantowski (Eds.), *Applied Mathematical Problem Solving*. Ohio: ERIC/SMEAC.
- Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 33–40). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, R.E. (1985). Mathematical Ability. In R. J. Stenberg (Ed.), *Human abilities: An information processing approach* (pp. 127-150). San Francisco: Freeman.
- MEB. (2005). İlköğretim matematik dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- Miles, M. B., & Huberman A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. (2nd Ed.). California: Sage Publications.
- Montague, M. (2006). Math problem solving for middle school students with disabilities. Washington, DC: The Access Center: Improving Outcomes for all Students K-8. Retrieved on May 3, 2011, from <http://www.k8accesscenter.org/>
- Mosley, B. (2005). Students' early mathematical representation knowledge: The effects of emphasizing single or multiple perspectives of the rational number domain in problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 60, 37-69.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Niemi, D. (1996). Assessing conceptual understanding in mathematics: representations, problem solutions, justifications, and explications. *The Journal of Educational Research*, 89(6), 351-363.
- Nistal, A., Van Dooren, W., Clarebout, G., Elen, J., & Verschaffel, L. (2009). Conceptualizing, investigating and simulating representational flexibility in mathematical problem solving and learning: A critical review. *ZDM- The International Journal on Mathematics Education*, 41, 627-636.
- Patterson, N. D., & Norwood, S. N. (2004). A case study of teacher beliefs on students' beliefs about multiple representations. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2: 5-23.
- Polya, G. (1957). *Nasıl Çözmeli?* Çev. Feryal Halatçı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## EKLER

### Ek-1: Problem Çözmede Çoklu Temsilleri Kullanma Testi

1-) Gülay elindeki birim küpleri aşağıda gösterilen kurala göre dizmektedir. Gülay'ın elinde toplam 50 adet birim küpü olduğuna göre belirlediği kural yardımıyla oluşturduğu şeklin orta sırasında kaç adet küp bulunur?



2-) Ayşe, Burak ve Can bir çift zar atmadan önce zarların üzerindeki rakamlar toplamının ne olacağıyla ilgili bir iddiaya giriyorlar. İki zarın üzerindeki rakamlar toplamının Ayşe 9, Burak 8, Can ise 7 olacağını iddia ediyor. Hangi kişinin kazanma olasılığının daha yüksek olduğunu belirleyiniz.

3-) Bir kurbağa 240 cm derinliğindeki bir kuyunun dibinden çıkmaya çalışmaktadır. Her sıçrayışta 40 cm yükselen kurbağa, duvarın kayganlığından dolayı 10 cm geri kaymaktadır. Buna göre kurbağa kaçınıcı sıçrayışta kuyudan çıkar?

4-) Fatma bir oyuncak mağazasında satış danışmanı olarak işe başlamıştır. Fatma'nın günlük maaşı 42 TL olarak belirlenmiş ve bununla beraber çalıştığı her saat başı ise 7 TL prim kazanmaktadır. Fatma'nın 126 TL kazanabilmesi için toplamda ne kadar saat çalışması gerekmektedir?

---

### *Ek-2: Klinik Mülakat Soruları*

#### **Bölüm 1**

- 1) Problemi anlamada hangi tür temsilleri kullanmayı düşündün?
- 2) Problemi çözmede hangi temsilleri işe koşturmayı düşündün?
- 3) Problemi çözmede işe koşturduğun temsili tercih etmenin nedeni neydi?
- 4) Bu temsili kullanmak problemi doğru çözmede ne derece etkili oldu?
- 5) Problemi çözmede kullandığın bu temsilden farklı bir temsiller de kullanılabilir miydi? "Evet" ise hangi temsiller olabilir?

#### **Bölüm 2**

- 6) Problem çözme aşamalarının hangisinde çoklu temsillerin daha kritik bir öneme sahip olduğunu düşünüyorsunuz?
- 7) Çoklu temsil kullanmanın problem çözümüne katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

## **The Representations of Pre-service Elementary Mathematics Teachers Used in Solving Mathematical Problems**

### **Introduction**

Communication, which is one of the skills that people must have today, has close relationships with connecting among mathematical thoughts' physical, pictorial, graphical, verbal, mental and symbolic representations. In recent years, the concept of multiple representations, which attracted mathematics educators' attention, became a prominent way to apply communication skills. Besides, the contribution of multiple representations to conceptual learning that becomes popular in mathematics education is one of the fundamental reasons for the interest in using multiple representations. According to both NCTM (1989) and MEB (2005), problem solving, which was emphasized to be the center of mathematics education, is now approached as a process all by itself rather than a topic that must be taught/learned in a certain time. It is both an essential and a significant skill to create a representation for a problem's content in order to assimilate the problem. It is possible to divide the representations, which are a presentation of a circumstance/phenomenon to another circumstance/phenomenon, into two: internal and external. To define problem solving and mathematical processes, external representations are generally considered cognitive configurations acquired from subject's behaviors; concrete structures like table, picture, diagram, etc. are considered internal representations (Goldin & Janvier, 1998). In the literature, especially Lesh's (1979), Kaput's (1987, 1994), Janvier's (1987) and Goldin's (1998), representation models become prominent. According to the classification created by Lesh, Post and Behr (1987), representations were categorized pictures, manipulatives, spoken language written symbols and relevant situations. Both NCTM (1989, 2000) and MEB (2005) also many researchers (Ainsworth, Bibby, & Wood, 2002; Moseley, 2005; Niemi, 1996) encouraged teachers to represent mathematical concepts in multiple ways. In this context, it is foreseen that researches about pre-service teachers' pedagogical context knowledge with their skills of using multiple representations are important. Researches about pre-service teachers, who will be primarily responsible for mathematics education, usage of multiple representations in the problem solving process could help us to examine their abilities in problem solving and using multiple representations, identify the likely encountering shortages in the problem solving process and notably could emerge practical insights about the shortages in the process of problem solving teaching. In the meantime, these kinds of studies could clue in pre-service teachers' design of future activities about problem solving processes. In this study, we aimed to reveal pre-service elementary mathematics teachers' representation types in the problem solving process, their representation preferences according to problem solving stages, and their difficulties in creating/using representations.



## **Method**

The participants of this study are comprised of 48 junior pre-service teachers, in Rize University, Faculty of Education, 2010-2011 spring academic year, whose major is elementary mathematics teaching. In this context, the Using Multiple Representations in Problem Solving Test and clinical interviews were data collection tools in order to portray our study holistically. Pre-service teachers' usage of multiple representations was examined with the test. Clinical interviews were conducted to reveal their difficulties in/about using multiple representations. Data obtained from the Using Multiple Representations in Problem Solving Test were analyzed according to the three stages: understanding the problem, devising a plan/carrying out the plan and looking back. Each representation that the pre-service teachers used was determined by each stage. In this study, the representation classifications developed by Janvier and Lesh (1987), and Behr and Post (1987) were adopted, and accordingly the pre-service teachers' representations in the problem solving process were coded in four main categories which are: spoken language, algebraic, graphical and numeric representation.

## **Findings and Discussion**

In this study, the elementary mathematics pre-service teachers were seen to use different representations in mathematical problem solving. Also, it was determined that the pre-service teachers extensively used spoken language compared with algebraic, graphical and numeric representations. The pre-service teachers, using spoken language relating to their personal preferences and the problem types in the stages of devising a plan-carrying out the plan, were seen to use spoken language notably in the looking back stage while creating a new problem. In addition, spoken language is a daily life communication tool; the pre-service teachers' extensive usages of this type of representation give us a clue related to their problem solving processes.

On the other hand, the prominent difficulties of the pre-service teachers in the process of problem solving were: not being able to create convenient representations to the problems, not being able to make transitions between the representations and not being able to relate the representations used with the problems. Relating to pre-service teachers' difficulties in creating convenient representations to the problems and making transitions between the representations were determined in using especially spoken language and graphical representation types. Correspondingly, Billings and Klanderma (2000) pointed out pre-service teachers' difficulties in translating graphical problems into verbal expressions. This difficulty could be a fundamental reason that the problem solving process, mostly at each level mathematical class, was generally conducted using result-oriented rather than systematic approaches.

Greaber (1999) states the importance of pre-service teachers' abilities in creating multiple representations while problem illustrations, in the following years, in terms of its key function of giving multiple insights on analyzing students' answers. In one respect, the likely difficulties that pre-service teachers have in using different representations while solving mathematical problems, provides a hint about what kind of difficulties students could have in problem solving processes. In addition, to be able to use multiple representations in problem solving, pre-service teachers must believe in the contributions of multiple representations in teaching in learning mathematics. Accordingly, pre-service teachers could reflect their beliefs in multiple representations, and biases, to learning environments (Patterson & Norwood, 2004).

## Perfectionism among Turkish Secondary Students\*

### Türk Ortaöğretim Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik

Fatih Camadan\*\*  
Recep Tayyip Erdogan University

Galip Yüksel\*\*\*  
Gazi University

#### Abstract

The aim of this study was to analyze perfectionism among Turkish secondary school students. Perfectionism was compared according to the some variables like academic achievement, type of school, field (Quantitative, Verbal and Equally Weighted) and gender. The study was performed with 271 female and 320 male students. In this study Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS) adapted into Turkish by Özbay and Mısırlı-Taşdemir (2003), was used. At the end of the study, in all subscales of perfectionism scale, there was significant variation according to student's academic success levels. There was significant variation according to the school types in all subscales except *Personal Standards* subscale. While there was significant variation according to the field, in *Parental Criticism* and *Concern over Mistakes* subscales; according to gender, there was significant variation only in *Doubt about Actions* subscale. To not accept nonperfect situations while trying to reach a goal may cause that students have procrastination behaviors and more anxiety. Therefore, their academic achievement may be affected negatively. With individual and group psychological counseling to perfectionist students can help them to notice their characteristics well and determine realistic goal. In this way, their academic achievement can be contributed positively.

**Keywords:** perfectionism, Turkish secondary school students, academic achievement, type of school, field (quantitative, verbal and equally weighted), FMPS (frost multidimensional perfectionism scale)

---

\*This study was presented as oral presentation at the XI. National Congress of Psychological Counseling and Guidance (3-5 October 2011, Selcuk/Izmir)

\*\*Recep Tayyip Erdogan University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Psychological Services in Education Programme, [camadan.fatih@gmail.com](mailto:camadan.fatih@gmail.com).tr

\*\*\*Gazi University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Psychological Services in Education Programme, [gyuksel@gazi.edu.tr](mailto:gyuksel@gazi.edu.tr)

### Özet

Bu araştırmanın amacı Türk ortaöğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerinin incelenmesidir. Öğrencilerin mükemmeliyetçilikleri akademik başarılarına, öğrenim gördükleri okul türüne, öğrenim gördükleri alana (Sayısal, Sözel, E.A.) ve cinsiyetlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma 271 kız ve 320 erkek öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması Özbay ve Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından yapılan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda mükemmeliyetçilik ölçeğinin tüm alt ölçeklerinde öğrencilerin akademik başarılarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. *Kişisel Standartlar* alt ölçeğinin dışındaki diğer tüm alt ölçeklerde de öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrenim gördükleri alana göre *Ebeveysel Eleştiri ve Hatalara Aşırı İlgi* alt ölçeklerinde; cinsiyetlerine göre ise sadece *Davranışlardan Şüpheli* alt ölçeğinde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Mükemmel olmayan durumları kabul etmeden bir takım hedeflere ulaşmaya çalışmak, öğrencilerin erteleme davranışları sergilemelerine ve daha fazla kaygı yaşamalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla akademik başarıları bu durumdan olumsuz şekilde etkilenebilmektedir. Yapılacak bireysel ve grupla psikolojik danışmalarla; mükemmeliyetçi öğrencilerin kendi özelliklerini daha iyi fark etmelerinde ve gerçekçi hedefler belirlemelerinde onlara yardımcı olunabilir. Bu şekilde akademik başarılarına da katkı sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** mükemmeliyetçilik, Türk ortaöğretim öğrencileri, akademik başarı, okul türü, alan (sayısal, sözel, E.A.), ÇBMÖ (çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği)

## I. INTRODUCTION

Doing one's best and setting goals beyond his/her abilities and trying to achieve them without making mistakes are two different things. While the first case influences the achievement process of that person positively, the second case not only makes gaining the desired thing more difficult but also may cause to have problems in this process. This situation can be explained with the person's showing a perfectionist attitude. According to American Psychiatry Association (1994), perfectionist attitude, causes the person to set too strict standards and these standards is difficult to achieve. The situation results in not completing or procrastinating the work (Slaney and Ashby, 1996). Freud mentioned that perfectionism manifests the general characteristics of obsessional neurosis and defined it as desire of a punitive and too controlling superego for great success and more influential behaviors (Whittaker, 2002). Frost, Marten, Lahart and Rosenblate (1990) defined perfectionism as one's setting standards above his/her capacities and lacking the tolerance of failing to reach these aims and remarked that it has six dimensions as; *Personal Standards, Organization, Concern over Mistakes, Doubts about Actions, Parental Expectations and Parental Criticism*. Hewitt and Flett (1991) dealt with perfectionism from both its personal and social aspects and in explaining this concept they mentioned three main dimensions forming that structure. They determined these dimensions as; *self-oriented perfectionism, other-*

*oriented perfectionism and socially prescribed perfectionism*. In this research perfectionism is defined as; setting goals beyond one's capacity for himself or for others and the concern of reaching these goals without making mistakes.

When we look at theories, Adler, accepted perfectionism as an inborn characteristic and dealt with it two dimensionally as; *healthy* and *unhealthy* perfectionism (Rice and Preusser 2002). Ellis (1962) argued that perfectionist mind is similar to *wrong knowledge* which affects spiritual health negatively. Similarly, Beck (1979) also mentioned that *cognitive distortions* and perfectionist mind are interrelated.

Nowadays, high school students have to be successful in their exams in order to be positioned into a faculty of a university. At the same time we see can see that the students are in a hard competition. Although at first glance, perfectionist attitude looks like a factor motivating them to success, later on it can cause the person to have difficulties, and because s/he spends his/her present energy for unfunctional works like repeating the same work again and again or too much regulation, s/he cannot achieve the expected result. However, the high motivation for success among perfectionist people should not be underestimated. It is considered that if their perfectionist attitudes can be channeled to the healthy side and if they are made to recognize their dimensions and set goals according to them, it can bring about beneficial results. As a support to this thought, in the studies of Gilman and Ashby (2003), Başer (2007) and Accordino, Accordino and Slaney (2000) it was found out that, the academic success of the students who got higher scores from *Personal Standards* subscale of perfectionism scale, was higher. Therefore, identifying the relationship of the variables, which are thought to have an affect on this case, with the perfectionism is considered to be helpful in terms of easing the recognition of the students and helping them better. In the light of this information, the aim of this study has been to find out the perfectionism of the secondary school students according to their academic success level, type of school, field (Quantitative, Verbal and Equally Weighted) and gender.

## II.METHOD

### Study Group

The study group of the research is composed of the 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> class students continuing to secondary education in Science High School, Ayrancı Anatolia High School, Balgat Anatolia Technical, Anatolia Vocational, Technical and Industrial Vocational High Schools and Balgat Aliye Yahşi Anatolia Female Vocational and Female Vocational Schools in 2007-2008 Academic year in Ankara. The study group includes 591 students, 271 females and 320 males. Concerning the genders and kinds of the schools, participant students are shown below in Table 1.

**Table 1.** The number of Students Participating in the Study Group Regarding the Genders and School Types

Gender/School Type	Anatolian High School	Science School	Girls Vocational School	Technical High School	Total
Girls	71	42	150	8	271
Boys	52	92	0	176	320
Total	123	134	150	184	591

Concerning the fields (Quantitative, Verbal and Equally Weighted) and grades, participant students are shown below in Table 2.

**Table 2.** The Number of Students Participating In the Study Group Regarding the Fields (Quantitative, Verbal and Equally Weighted) and Grades

Grade/ Fields	Quantitative	Verbal	Equally Weighted	Total
9.	-	-	-	344
10.	177	25	45	247
Total	177	25	45	591

In Table 3, information about the age of the participants is given.

**Table 3.** Information about the Age of the Participants

Age	Frequency(f)	Percentage (%)
15	7	1.2
16	333	56.3
17	247	41.8
18	4	.7
Total	591	100

Scrutinizing the data in Table 3, it appears that 333 (%56,3) of the participants are 16, 247 (%41,8) of them are 17; 7 (%1,2) of them are 15 and 4 (%7) of them are 18 years old. Moreover, the average age of participants is found to be 16.42.

### Data Collection Instrument

In this study, Frost Multidimensional Perfectionism Scale, developed by Frost and others (1990) and whose adoption to Turkish was made by Özbay and Mısırlı-Taşdemir (2003) was used.

### Frost Multidimensional Perfectionism Scale

Having been developed by Frost et al. (1990), Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS) is a 5-point-Likert-type scale with 35 items. FMPS consists of subscales such as “Concern over Mistakes” (9 items: 9,13,14,18,10,25,21,23,4), “Personal Standards” (6 items: 24,12,16,19,30,6), “Parental Expectations” (5 items: 11,20,26,1,15), “Parental Criticism” (6 items: 5,3,35,22), “Doubts about Actions” (5 items: 33,34,32,17,28), “Organization” (6

items: 29,31,27,7,8,2). By means of the evolution between 1-5, it is arranged to correspond to the answers: (1) certainly not agree, (2) disagree, (3) Neutral, (4) agree, (5) certainly agree. The highest possible scores are overall of 175 points with “Organization” 30 points, “Concern over Mistakes” 45 points, “Doubts about Actions” 25 points, “Parental Expectations” 25 points, “Parental Criticism” 30 points, “Personal Standards” 30 points.

The internal reliability of the scale was found as .90, and the reliability of the subscales was found between .77 and .93 (Bencik, 2006). The scale was adapted, en passant, into Turkish by Özbay and Mısırlı-Taşdemir (2003). The factors are interpreted and named as “Concern over Mistakes”, “Personal Standards”, “Parental Expectations”, “Parental Criticism”, “Doubts about Actions”, “Organization” that accounted for %47.8 of the total variance. Reliability of the test was provided through the method of internal consistency between the items and the results show that alpha values/measurements varied between .63 and .87 for scale and subscale. Cronbach reliability co-efficient was found as .83 (Özbay and Mısırlı-Taşdemir, 2003). In this study, reliability coefficients were reckoned as .85 for “Concern Over Mistakes” subscale; .68 for “Personal Standards” subscale, .81 for “Parental Expectations” subscale, .68 for “Parental Criticism” subscale, .62 for “Doubts About Actions” subscale and for .85 “Organization” subscale.

Frost et al (1990) explained the six aspects of perfectionism in the following way; *Personal Standards*: they set goals over their capacity and have difficulty in doing. These people are also seen to achieve great goals but they have stress when they can't achieve. However the personal standards adjusted by adaptive perfectionists lead to positive results; their academic achievements are high and academic procrastinations are low. *Organization*: They show due diligence to both their works and their environments to be extremely regular. However this is over normal and makes them too uncomfortable to disorder. *Concern Over Mistakes*: They try hard to be perfect in their works and they believe that making mistakes has an outstanding role in getting success. They overestimate even the smallest mistakes in this process. They worry about disable of getting approval of other people. *Doubts About Actions*: They generate thoughts that if there is something missing in their work or it could be better. So they can't be fully satisfied. This situation causes people to make harsh criticism on themselves. This maladaptive perfectionism causes these people have mental problems. *Parental Expectations*: They think that their parents have expectations in their works and they try hard to get their approval. The idea is common that their failure will not be approved by their parents. *Parental Criticism*: The perfectionist behaviour of the parents and so their harsh criticism on the mistakes done, have effects on the perfectionist behaviours of these people.

### **Process**

In order to find out the variation in the student's perfectionism points according to their academic success, type of school and field (Quantitative, Verbal and Equally Weighted) ANOVA; to find out the variation according to genders *t*-

test was used. A statistical analysis data of this study was conducted through using SPSS 17.0 program and the margin of error was accepted as .05.

### III. RESULTS (FINDINGS)

Before making analyses in determining whether the points that students get from the sub scales of the perfectionism scale, show meaningful differences on their academic achievement levels, it is seen that the number of the students whose academic achievements are between 3.50-4.00 is 25. So, firstly the state of homogeneity of variances is examined by the size which is one of the conditions of the ANOVA Test. To that end, Levene test was done. As Bütüner (2008) said; if the meaningfulness level ( $p$ ) in the Levene test is more than 0.05, the dispersion provides variance homogeneity or vice versa. After it is seen that as a result of Levene's test was carried out under research, the variances for all of the sub scales had divided homogeneously ( $p > .05$ ), one-way analysis of variance (ANOVA) test was applied. Levene's test results for each sub scales are as follows: Levene Organization =1.293,  $p=.265$ ; Levene Doubts About Action =1.878,  $p=.096$ ; Levene Parental Expectation =.810,  $p=.542$ ; Levene Parental Criticism =1.801,  $p=.111$ ; Levene Personal Standards =.657,  $p=.656$ ; Levene Concern Over Mistakes =1.304,  $p=.260$ . The results of ANOVA reached after this stage, which is applied in order to test if the perfectionism scale's subscale scores of the students showed a significant variation according to their academic success level is given in Table 4.

**Table 4.** Descriptive Statistics and ANOVA Results of the Perfectionism Scale's Subscale Scores according To Academic Success Level

Perfectionism Scale's Subscale	Academic Success Level	N	X	Ss	sd	F	p	Tukey
Organization	1	79	25.16	3.85				
	2	102	25.05	4.97				
	3	101	23.23	5.48				1-5
	4	24	22.46	5.53	590	6.20	.000	2-5
	5	151	22.07	5.27				
	6	134	23.44	5.25				
	Total	591	23.52	5.21				
Doubts About Action	1	79	15.29	3.42				1-5
	2	102	15.84	3.92				1-6
	3	101	14.52	3.27				2-5
	4	24	15.58	2.67	590	12.63	.000	2-6
	5	151	13.23	3.56				3-5
	6	134	12.88	3.72				4-5
	Total	591	14.19	3.74				4-6
Parental Expectation	1	79	17.05	3.93				2-5
	2	102	17.94	3.98	590	3.27	.006	2-6



	3	101	17.58	3.85				
	4	24	17.67	3.25				
	5	151	16.52	4.19				
	6	134	16.25	3.50				
	Total	591	17.00	3.91				
Parental Criticism	1	79	10.37	2.85	590	21.70	.000	1-5
	2	102	10.65	3.45				1-6
	3	101	9.64	2.94				2-5
	4	24	10.46	3.11				2-6
	5	151	7.99	2.92				3-6
	6	134	7.40	3.07				4-5
	Total	591	9.01	3.31				4-6
Personal Standards	1	79	19.79	3.26	590	3.60	.000	
	2	102	20.52	3.49				
	3	101	19.75	3.33				
	4	24	20.58	3.13				1-6
	5	151	20.46	3.61				3-6
	6	134	21.39	3.00				
	Total	591	20.48	3.38				
Concern Over Mistakes	1	79	26.73	5.95	590	9.92	.000	
	2	102	26.75	6.56				1-5
	3	101	25.11	5.66				1-6
	4	24	27.88	7.26				2-5
	5	151	22.95	6.07				2-6
	6	134	22.86	6.57				4-5
	Total	591	24.66	6.47				4-6

Note: 1=2.00-2.5, 2=2.5-3.00, 3= 3.00-3.50, 4= 3.50-4.00, 5= 4.00-4.50, 6=4.50-5.00

When Table 4. is analyzed, it is seen that those having the academical GPA of 2.00-2.50, 2.50-3.00 and 3.50-4.00 have higher subscale scores of *Doubts about Actions* [ $F_{(5-585)}=12.63$ ,  $p<.05$ ], *Parental Criticism* [ $F_{(5-585)}=21.70$ ,  $p<.05$ ], *Concern over Mistakes* [ $F_{(5-585)}=9.92$ ,  $p<.05$ ] compared to those having 4.00-4.50 and 4.50-5.00 GPA. It is also visible that *Organization* [ $F_{(5-585)}=6.20$ ,  $p<.05$ ] and *Parental Expectations* [ $F_{(5-585)}=3.27$ ,  $p<.05$ ] subscale scores of those having the GPA of 4.00-4.50 and 4.50-5.00 are lower than the ones having 2.00-2.50 and 2.50-3.00 GPA. However, it is also seen that those with the GPA of 4.50-5.00 have higher subscale scores of *Personal Standards* [ $F_{(5-585)}=3.60$ ,  $p<.05$ ] compared to those with the GPA of 2.00-2.50 and 3.00-3.50.

The results of ANOVA, which is applied in order to test if the perfectionism scale's subscale scores of the students showed a significant variation according to school type, is given in Table 5.

**Table 5.** Descriptive Statistics and ANOVA Results of the Perfectionism Scale's Subscale Scores according to School Type

Perfectionism Scale's Subscale	School Type	N	X	Ss	sd	F	p	Tukey
Organization	1	134	21.96	5.52				3-1
	2	123	21.96	5.23				3-2
	3	184	24.45	4.68	590	15.11	.000	4-1
	4	150	25.07	4.81				4-2
	Total	591	23.52	5.21				
Doubts About Action	1	134	13.28	3.79				3-1
	2	123	12.98	3.82				3-2
	3	184	15.29	3.60	590	13.84	.000	4-1
	4	150	14.65	3.32				4-2
	Total	591	14.19	3.74				
Parental Expectation	1	134	15.51	3.90				
	2	123	17.11	3.79				2-1
	3	184	17.72	3.81	590	9.36	.000	3-1
	4	150	17.37	3.84				4-1
	Total	591	17.00	3.91				
Parental Criticism	1	134	7.55	3.06				
	2	123	7.93	3.07				3-1
	3	184	10.15	2.89	590	26.38	.000	3-2
	4	150	9.83	3.45				4-1
	Total	591	9.02	3.31				4-2
Personal Standards	1	134	20.63	3.69				
	2	123	20.76	2.95				
	3	184	20.55	3.90	590	1.36	.253	
	4	150	20.13	3.41				
	Total	591	20.48	3.38				
Concern Over Mistakes	1	134	22.96	6.44				
	2	123	22.97	6.56				3-1
	3	184	26.49	5.91	590	11.96	.000	3-2
	4	150	25.32	6.41				4-1
	Total	591	24.66	6.47				4-2

Note: 1= Science School, 2= Anatolian High School, 3= Technical High School, 4= Girls Vocational School

When the Table 5. is analyzed, it is seen that the students attending Technical High School have higher subscale scores of *Organization* [ $F_{(3-587)}=15.11$ ,  $p<.05$ ]; *Doubts about Actions* [ $F_{(3-587)}=13.84$ ]; *Parental Criticism* [ $F_{(3-587)}=26.38$ ,  $p<.05$ ] and *Concern over Mistakes* [ $F_{(3-587)}=11.96$ ,  $p<.05$ ] than students attending Science and Anatolian High Schools. Additionally, it is seen that the student's

attending Science High Schools have lower *Parental Expectation* [ $F_{(3-587)}=9.36$ ,  $p<.05$ ] subscale scores compared to the students attending Technical and Girl Vocational High Schools. It was also seen that *Personal Standards* subscale scores does not vary significantly according to school types [ $F_{(3-587)}=1.36$ ,  $p>.05$ ].

Before making analyses in determining whether the points that students get from the sub scales of the perfectionism scale, show meaningful differences on their fields, it is seen that there are 25 students in verbal and 45 students in Equally Weighted field. So, firstly the state of homogeneity of variances is examined by the size which is one of the conditions of the ANOVA Test. To that end, Levene test was done. As Bütüner (2008) said; if the meaningfulness level ( $p$ ) in the Levene test is more than 0.05, the dispersion provides variance homogeneity or vice versa. After it is seen that as a result of Levene's test was carried out under research, the variances for all of the sub scales had divided homogeneously ( $p>.05$ ), one-way analysis of variance (ANOVA) test was applied. Levene's test results for each sub scales are as follows: Levene *Organization* =.369,  $p=.692$ ; Levene *Doubts About Action* =1.926,  $p=.148$ ; Levene *Parental Expectation* =.010,  $p=.990$ ; Levene *Parental Criticism* =.521,  $p=.595$ ; Levene *Personal Standards* =1.456,  $p=.235$ ; Levene *Concern Over Mistakes* =2.293,  $p=.103$ . The results of ANOVA reached after this stage, which is applied in order to test if the perfectionism scale's subscale scores of the students showed a significant variation according to field, is given in Table 6.

**Table 6.** Descriptive Statistics and ANOVA Results of the Perfectionism Scale's Subscale Scores according to Field

Perfectionism Scale's Subscale	Field	N	X	Ss	sd	F	p	Tukey
Organization	1	25	24.80	4.72				
	2	177	23.42	5.24	246	.82	.443	
	3	45	23.36	5.09				
	Total	247	23.55	5.16				
Doubts About Action	1	25	14.76	3.24				
	2	177	13.97	3.90	246	1.90	.151	
	3	45	13.04	3.09				
	Total	247	13.88	3.72				
Parental Expectation	1	25	16.80	3.84				
	2	177	17.47	4.09	246	.71	.495	
	3	45	16.80	3.84				
	Total	247	17.28	4.02				
Parental Criticism	1	25	10.64	3.53				
	2	177	8.75	3.11	246	4.36	.014	1-2
	3	45	8.49	3.15				1-3
	Total	247	8.89	3.21				
Personal	1	25	20.24	3.67	246	1.46	.234	

Standards	2	177	20.75	3.39				
	3	45	19.82	3.00				
	Total	247	20.53	3.36				
Concern Over Mistakes	1	25	27.96	4.65	246	7.57	.001	1-2 1-3
	2	177	24.23	6.43				
	3	45	22.02	5.54				
	Total	247	24.20	6.28				

Note: 1= Verbal, 2= Quantitative, 3= Equally Weighted

When Table 6. is analyzed, students studying verbal field have higher subscale scores of *Parental Criticism* [ $F_{(2-244)}=4.36$ ,  $p<.05$ ] and *Concern over Mistakes* compared to students studying Quantitative and Equally Weighted fields. Nevertheless, it is also seen that *Organization* [ $F_{(2-244)}=.44$ ,  $p>.05$ ], *Doubts about Actions* [ $F_{(2-244)}=.15$ ,  $p>.05$ ], *Parental Expectations* [ $F_{(2-244)}=.50$ ,  $p>.05$ ] and *Personal Standards* [ $F_{(2-244)}=.23$ ,  $p>.05$ ] subscale scores does not vary significantly according to field they study.

The results of t-test, which is applied in order to test if the perfectionism scale's subscale scores of the students showed a significant variation according to gender, is given in Table 7.

**Table 7.** Descriptive Statistics and t-test Results of the Perfectionism Scale's Subscale Scores according to Gender

Perfectionism Scale's		Gender	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Subscale								
Organization	Female	271	23.65	5.43	589	.53	.600	
	Male	320	23.42	5.01				
Doubts About Action	Female	271	13.56	3.68	589	3.83	.000	
	Male	320	14.73	3.71				
Parental Expectation	Female	271	16.86	4.03	589	.80	.427	
	Male	320	17.12	3.81				
Parental Criticism	Female	271	8.79	3.56	589	1.54	.129	
	Male	320	9.21	3.08				
Personal Standards	Female	271	20.28	3.45	589	1.28	.203	
	Male	320	20.64	3.32				
Concern Over Mistakes	Female	271	24.18	6.80	589	1.68	.097	
	Male	320	25.08	6.17				

When the Table 7. is analyzed, it is seen that only *Doubts about Actions* subscale scores shows a significant variation according to gender; males' scores are higher than females' scores [ $t_{(589)}=3.83$ ,  $p<.05$ ].

#### IV. DISCUSSION

At the end of the research, it is found out that the students whose academic success level are higher got higher scores from *Personal Standards* subscale compared to students with lower success level; and from *Organization, Doubts about Actions, Parental Expectations, Parental Criticism and Concern over Mistakes* subscales they get lower scores than students whose academic success levels are lower. In the researches about this subject, Gilman and Ashby (2003), Başer (2007), Accordino and Slaney (2000) found out that the ones with higher academic success get higher scores only from *Personal Standards* subscale in comparison to the students with lower academic success. It is seen that the results of those researches are consistent with the findings of this research. In their research, Beswick, Rothblum and Mann (1988) and Owens and Newbegin (1997) have found out that when the delaying attitude increases, academic success decreases. In addition to that, procrastinating is found to be positively related with perfectionism in the studies of Bronlow and Reasinger (1996), Sadler (1993) and Onwuegbuzie (2000). Thus, the raise in the points of the students in *Organization, Doubts about Actions, Parental Expectations, Parental Criticism and Concern over Mistakes* subscales are connected with their procrastinating and this situation is said to have negative effects on their academic achievements ultimately. In support for this idea, in the research Akkaya (2007) made, it is concluded that increase the procrastinating of participants occurs with the raise of the perfectionism points of them and in addition it does not have any positive effects upon their academic achievements.

In *Personal Standards* subscale, it can be remarked that the reason of the fact that the students with higher academic success level have higher scores is that these students have higher goals.

The scores of the students of Science and Anatolian High Schools are found to be lower in all subscales than the students of Technical and Female Vocational High Schools. In some researches on this subject (Parker, 1997 and Parker, 2000) it is concluded that the perfectionism points of gifted students is low. When the school types are compared, it is known that students of Science and Anatolian High schools are more successful in the academic area than the students of Technical and Girl Vocational High Schools. That is because these students can attend these schools only if they can be successful in certain exams. In the research, parallel to the results explained above, the fact that the perfectionism levels of students with lower academic success level are higher can be explained to be influential on scores according to school types.

The students studying *verbal* field got higher scores from *Parental Criticism and Concern over Mistakes* subscales than students of Quantitative and Equally Weighted fields. There was not a significant difference between the scores of students of Quantitative and Equally Weighted fields. No research is found directly about this issue, neither in our country nor abroad. In addition to that, in his

study, Yaoar (2008) could not find a significant difference between the perfectionism scores of Social Science and Science and Mathematics departments' students. That result is in contradiction with the result of the research. However, in Birol's study (2005); Students of Social Sciences High School got higher scores from *Parental Criticism* and *Concern over Mistakes* subscales compared to the students of Science High School. These results and the results of the research are parallel.

It was seen that, male students got higher scores than female students only from *Doubts about Actions* subscale of perfectionism scale. Sapmaz (2006) found out that perfectionism scores does not vary significantly according to genders. That finding is similar to the result of the research. However, in the researches by Bencik (2006) and Yaoar (2008), male students got higher scores than female students from *Doubts about Actions* subscale. These results support the results of the research. When we think about the fact that in our country male children are given more responsibility and they are encouraged more to find an occupation and to earn their lives; it can be said that this approach causes males to be concerned about acting in the wrong way and that causes their subscale scores of *Doubts about Actions* to be higher.

## V. CONCLUSION AND RECOMMENDATION

In the research, in all subscales of perfectionism scale, there was significant variation according to student's academic success levels. There was significant variation according to the school types in all subscales except *Personal Standards* subscale. While there was significant variation according to the field, in *Parental Criticism* and *Concern over Mistakes* subscales; according to gender, there was significant variation only in *Doubt about Actions* subscale. In the research, it was seen that students with lower academic success level got higher scores from perfectionism subscales than students with higher academic success level. Within the scope of individual and group psychological counseling studies with the students having perfectionist characteristics; students can be helped with discovering their efficient and inefficient sides and with setting achievable goals. In this way, the academic success level of the students can be increased. In addition to that, the study can be done with different high school types (General High School, Social Sciences High School and Fine Arts High School) and with the students of different grades (Primary School, University). In this way, the generalizability of the data obtained from the research can be increased.

## References

- Accordino, D.B., Accordino, M.P. and Slaney, R.B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 37(6), 535-545.
- Akkaya, E. (2007) *Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression* (Unpublished PhD thesis). METU, Ankara.
- Baser, S.C. (2007) *Batıkent ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinde mükemmeliyetçiliğin akademik başarıya etkisi* (Unpublished PhD thesis). Ankara University, Ankara.
- Beck, A.T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: A Meridian Book.
- Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Unpublished PhD thesis). Hacettepe University, Ankara.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. and Mann, L. (1988). Psychological Antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Birol, Z. N. (2005) *Fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, liderlik özelliklerinin incelenmesi* (Unpublished PhD thesis). KTU, Trabzon.
- Brownlow, S. and Reasinger, Renee D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behaviour Personality*, 2000 Special Issue, 15(5) 15-35.
- Bütüner, S.Ö. (2008). Kitap incelemesi, sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *İlköğretim Online*, 7(1), 6-8.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. and Rosenblate, R. (1990). The dimensional of perfectionism. *The Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Gilman, R. and Ashby, J.S. (2003) Multidimensional perfectionism in a sample of middle school students: An exploratory investigation. *Psychology in the Schools*, 40(6), 677-689.
- Hewitt, R. L. and Flett G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456.

- Onwuegbuzie, A. J. (2000) Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 2000 Special Issue, 15(5), 103-110.
- Owens, M. A. and Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12, 869-888.
- Ozbay, Y. and Mısırlı-Tasdemir, Ö. (2003). Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. VII. *National Congress of Psychological Counseling and Guidance, Malatya*.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562.
- Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 173-182.
- Rice, K.G. and Preusser, K.J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement And Evaluation İn Counselling And Development*, 34, 210-222.
- Sadler, C. D. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73, 863-871.
- Sapmaz, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi* (Unpublished PhD thesis). Sakarya University, Sakarya.
- Slaney, R. B. and Ashby, J. (1996). Perfections: Study of a criterion group. *Journal of Cunselling and Development*, 74(4), 393-398.
- Whittaker, P. D. (2002). *Perfectionism's relationship to anxiety, depression and attributional style within a stressful task paradigm* (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas Tech University, USA.
- Yaoar, A. (2008). *Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Unpublished PhD thesis). Gazi University, Ankara.



## **Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Matematik Dersi Programı Hakkındaki Görüşleri**

### **An Investigation of Primary Teachers' and Upper Elementary Mathematics Teachers' Views about the New Elementary Mathematics Curriculum**

**Özkan Keleş**  
Ankara Altındağ Cumhuriyet İlköğretim Okulu

**Çiğdem Haser\***  
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

**Yusuf Koç**  
Gaziantep Üniversitesi

#### **Özet**

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim ikinci kademe matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik eğitimi programları hakkındaki görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktır. Çorum'a bağlı bir ilçede çalışmakta olan toplam 22 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış birebir görüşmelerden elde edilen veriler nitel yöntemler ile analiz edilmiş ve öğretmenlerin yeni programın yeterliliği, materyalleri, öngördüğü öğrenci ve öğretmen rolleri ve öğrenci motivasyonuna etkileri konularındaki görüşleri belirlenmiştir. Katılımcılar yeni programın öğrencilerin matematiği anlamlı öğrenmelerine olumlu etkisi bulunduğunu, öğrenci ve öğretmenlere yeni roller getirdiğini ve öğrencilerin matematik dersindeki motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Ancak, okullardaki yeni program materyallerinin eksikliği, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının zayıflığı ve zaman yetersizliğinin programın uygulanışına olumsuz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Yeni programın yerel farklılıkları göz önüne almadığını belirten öğretmenler, kılavuz kitapları kendilerine yardımcı olmada yetersiz bulmuşlardır. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin yeni programın getirdiği fikirleri benimsediklerini, ancak daha etkili bir hizmetiçi eğitimin ve materyal eksikliklerinin giderilmesinin yeni programın uygulanmasında gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen görüşleri, ilköğretim matematik dersi programı, öğretmen eğitimi

**Abstract**

The purpose of this study was to identify and describe primary and upper elementary mathematics teachers' views about the new elementary mathematics curriculum (NC). Data was collected from 22 teachers working in a district of Çorum through a semi-structure interview protocol and analyzed by qualitative methods. Participants claimed that the NC had positive influence on students' learning, teachers' and students' roles, and students' motivation. However, lack of time, materials, and students' prerequisite skills negatively influenced the NC's implementation. Teachers claimed that the NC did not consider local differences and teachers' guide book was insufficient in helping them. The study showed that although the teachers adopted the NC's ideas, more effective inservice training was needed to ensure its successful implementation.

**Key Words:** Teachers' views, elementary mathematics curriculum, teacher education

**I. GİRİŞ**

Ülkemizde 2007 yılından itibaren ilköğretimin bütün sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanan yeni matematik programı beraberinde birçok yeni sınıf içi uygulama ve bu uygulamalarla ilgili sorunlar getirmiştir. Programın öngördüğü temel ilkeler doğrultusunda geliştirilen yeni uygulamaların sınıfta bir takım sorunlara yol açması kaçınılmazdır.

İlköğretim matematik programı kavramlara ve kavramlar arasındaki ilişkilere önem vermekte ve bu bağlamda örüntüler, dönüşüm geometrisi, süsleme ve tahmin gibi yeni bir takım konuları da içermektedir. Matematik kavramlarının yeni öğretim yaklaşımları ve materyalleri ile öğretilmesini gerekli bulan program, bu kapsamda öğrenciye daha aktif bir rol ve öğretmene bir rehber rolü öngörmüştür. Bu programda ölçme ve değerlendirme süreç odaklı olarak planlanmış ve öğrencilerin bilişsel gelişmelerinin yanı sıra duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine de önem verilmiştir. Öğrencilerin çalışma stratejileri ve matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde durulmuştur (MEB, 2005). Bu da, daha önce uygulanan programdan oldukça farklıdır (Babadoğan ve Olkun, 2006). Bu denli büyük bir değişikliğin başarılı olması öğretmenlerin yeni programın gerektirdiği anlayışı ve dönüşümü benimsemeleri ve uygulamaları ile mümkündür (Bıkmaz, 2006; Ersoy, 2006).

Matematik eğitimi alanındaki reformların en önemli amacı öğrencilerin anlamlı bir şekilde matematik öğrenmelerine yardımcı olacak bir sistem geliştirmektir (Franke ve Kazemi, 2001). Bu bağlamda öğretmenler değişim amaçlayan öğretim programlarında öğrencilerle olan etkileşimlerinden dolayı en önemli rolü üstlenirler (Ryan ve Joong, 2005). Program değişiklikleri ancak öğretmenler bu değişiklikleri anladıkları, kabullendikleri ve kullandıkları zaman başarıya ulaşabilir (Kalin ve Zuljan, 2007). Ancak, öğretim ile ilgili değişikliklere karşı her zaman bir direnç olduğu için (Cohen, 1990) program değişikliği gibi büyük değişimlerde bu direncin kısa bir zamanda azalması beklenemez. Program

değişikliği, programı uygulayan en küçük birim olan öğretmenlerin problemi olarak ortaya çıkar (McLaughlin, 1987).

Program değişikliği zor bir süreçtir ve matematik eğitiminde program değişikliklerini etkileyen birçok faktör vardır (Handal ve Herrington, 2003). Öğretmenlerin destek aldığı ve kendi alan ve pedagojik bilgilerini geliştirme olanakları buldukları programların başarıya ulaştığı belirlenmiştir (Manouchehri ve Goodman, 2001). Türkiye’de yeni programın uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara bakıldığında, programın öğrenci ve öğretmen için getirdiği yeni rollerin öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmadığı gözlenmiştir (Bıkmaz, 2006). Bunun en önemli sebebi, öğretmenlerin yeterince hizmetiçi eğitim almamaları olarak görülebilir (Bal, 2008). Nitekim sınıf öğretmenlerinin yeni program ile ilgili hizmetiçi eğitim almadıkları zaman programın felsefesi ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir (Kartallıoğlu, 2005). Bu sebeple, öğretmenlerin program değişikliği hakkındaki görüşlerinin bilinmesi, onların programın uygulanışı sırasında yeni rollerine alışmaları sürecindeki ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin yeni program hakkındaki görüşleri mevcut uygulamalarda ortaya çıkan ve/veya daha sonra ortaya çıkması muhtemel sorunların belirlenmesinde ve yeni programı tanıtmada beklendiği kadar etkili olmadığı bildirilen hizmetiçi eğitimlerin (Bal, 2008) geliştirilmesinde de etkili bir kaynak olacaktır.

Türkiye’de yeni matematik programı ile ilgili öğretmen görüşlerini açığa çıkarmayı hedefleyen çalışmaların birçoğu çok sayıda sınıf öğretmenine uygulanan anketler yolu ile gerçekleştirilmiştir (Halat, 2007; Orbeyi, 2007; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007; Yılmaz, 2006). Bu çalışmalar, öğretmenlerin görüşlerini anlamamıza katkıda bulunmuş, ancak öğretmenlerin programın yapısı, uygulanışı ve bu sırada karşılaştıkları zorluklar hakkında derinlemesine bilgi vermemiştir. Buna ek olarak, ilköğretim ikinci kademe matematik öğretmenlerinin görüşlerine yönelen çalışmalar da azdır.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim ikinci kademe matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik programı hakkındaki görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin kapsamlı bir şekilde incelendiği bir araştırmanın bir parçası olan bu çalışma, öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programının etkililiği ve bu programı uygularken karşılaştıkları zorluklar hakkındaki görüşlerine odaklanmıştır. Bu görüşler genel olarak sınıf öğretmenleri ve matematik öğretmenleri için ayrı ayrı belirtilmemiş, birbirlerine zıt görüşler belirttiklerinde özellikle vurgulanmıştır. Görüşlerin her iki grup öğretmen için birlikte ifade edilmesi gözlenen olumlu değişikliklerin ve yaşanan zorlukların programın ilköğretimin bütünlüğü içerisinde değerlendirilmesi açısından önemlidir.

## **II. YÖNTEM**

Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programı hakkındaki görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktır. Bu açıdan, çalışmanın öğretmen görüşleri ışığında programın bir değerlendirmesi olduğu da

düşünülebilir. Nitel çalışmalar, program uygulama sürecini fikirler ve deneyimler yoluyla derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelemeye uygun olduğu için program değerlendirme çalışmalarının doğasına uygundur (Patton, 2002). Görüşme, bir veri toplama yöntemi olarak kişilerin deneyimlerinin, görüşlerinin, duygularının ve bilgilerinin doğrudan bir dökümü olduğu için (Patton, 2002), bu çalışmanın verileri birebir görüşmeler ve görüşme sorularına verilen yazılı cevaplar yolu ile toplanmıştır.

### 1) Katılımcılar

Çalışmaya 2007-2008 öğretim yılında Çorum'un bir ilçesindeki 17 devlet ilköğretim okulunda çalışmakta olan 10 ilköğretim matematik öğretmeni ve 12 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Çalışmanın yapıldığı sırada yeni ilköğretim matematik programı ilköğretim birinci kademe ve ikinci kademenin 6. ve 7. sınıflarında uygulanmaktaydı. Katılımcı öğretmenlerden 10'u ilçe merkezinde, 12'si ise köylerde çalışmaktaydı. İki sınıf öğretmeni ise birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaktaydı. Çalışmanın yapıldığı sırada ilçe merkezinde 5 lise, 12 ilköğretim okulu, köylerinde ise 8 ilköğretim okulu ile birleştirilmiş sınıfa sahip 15 ilköğretim okulu bulunmaktaydı. Çalışmaya katılan üç sınıf öğretmeni ve beş matematik öğretmeni yeni matematik programını tanıtmaya amacıyla verilen seminerlere katılmadıklarını belirtmişlerdi. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, öğretmenlik deneyimleri, öğretim yaptıkları sınıf seviyesi ve yerleşim birimi açısından dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, deneyim, sınıf seviyesi ve yerleşim birimine göre dağılımları

Öğretmenlerin Özellikleri		Sayı
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	18
Öğretmenlik Deneyimi	1-3 yıl	11
	4-14 yıl	11
Sınıf Seviyesi ve Yer	1-5 İlçe	5
	1-5 Köy	7
	6-8 İlçe	5
	6-8 Köy	5

Tablo 1'e göre çalışmanın katılımcılarının çoğu erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların deneyimlerine bakıldığında yarısının en fazla 3 yıllık deneyime sahip olduğu, diğer yarısının ise 3 yıldan daha uzun bir süredir öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı ilköğretim birinci kademe sınıflarında öğretmenlik yapmaktadır.

## 2) Veri Toplama Araçları

Çalışmada 12 ana sorudan ve alt sorulardan oluşan bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları öğretmenlerin yeni program hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin matematik öğretiminin genel ve kendi sınıfları için amaçları; yeni matematik programı, öğretmen kitapları, ders kitapları, öğretim etkinlikleri, değerlendirme süreçleri; ve öğrenci ve öğretmen için yeni programın getirdiği zorluklar hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Soruların düzenlenmesinde matematik öğretmen eğitimi alanındaki uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşmenin sonunda öğretmenlere yeni matematik programının hedeflerine ulaşmada başarılı olup olmayacağına ilişkin görüşleri ve programı geliştirenlere iletecekleri bir mesajları olup olmadığı sorulmuş, mesajlarını dile getirmeleri teşvik edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şu şekildedir:

- Yeni matematik programına göre hazırlanmış öğretmen kılavuzu, ders ve çalışma kitapları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Öğretmen kılavuzunda ve ders kitabında yer alan etkinlikler öğrencilerin matematik konusunu kolay kavramasını sağlıyor mu?
- Yeni matematik programı, öğrencilerin derse ve okula karşı ilgilerinde önemli bir değişikliğe neden oldu mu? Örnek verebilir misiniz?
- Yeni programda örüntü, dönüşüm geometrisi, tahmin ve benzeri yeni eklenen matematik konuları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Veri toplama sürecinde katılımcı öğretmenlerden 13'ü ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler öğretmenlerin tercih ettikleri yerlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları bu katılımcılara aynı sıra ile sorulmuş, öğretmenler görüşlerini belirtmeleri için cesaretlendirilmiş ve diledikleri kadar zaman verilmiştir. Bu görüşmeler yaklaşık olarak 30 dakika sürmüş ve görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Dokuz katılımcı ise erişim zorluklarını düşünerek ve yazılı olarak daha zengin bir veri sağlayacaklarını bildirerek görüşme sorularına yazılı cevap vermeyi tercih etmiştir. Hazırlanan görüşme soruları bu öğretmenlere elden ya da elektronik posta yolu ile iletilmiş, cevaplar da aynı kanallardan alınmıştır.

## 3) Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerini ses kaydı alınan görüşmelerin çözümleri ve yazılı olarak iletilen görüşme sorularına verilen yanıtlar oluşturmaktadır. Araştırma verileri önce birinci araştırmacı tarafından birkaç defa dikkatli okunmuş ve her soru için ortaya çıkan ana noktalar özetlenmiştir. Tekrar eden ifadeler, katılımcılar ve bu ifadelerin frekansları not edilerek bir tablo hazırlanmış ve en çok tekrar eden noktalar veri analizi için kodlar olarak değerlendirilmiştir. Bu süreç sınıf ve matematik öğretmenleri için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Tüm kodlar ortaya çıkarıldıktan sonra bütün veri bu kodlarla bir kez daha kodlanmıştır. Kodlama sonucunda ortaya çıkan “öğretim yaklaşımları ve etkileri” ve “zaman yönetimi” gibi temalar matematik ve sınıf öğretmenleri için tespit edilmiştir. Bu benzerliklerden

yola çıkarak bu temalar daha üst ortak temalara taşınmıştır. Sınıf ve matematik öğretmenleri için ayrı ayrı belirlenen kodlar aradaki farkı görmek amacıyla korunmuştur ancak, bu kodlara ilişkin bulgular bu çalışmada verilmemiştir. Veri analizi süreci aynı anda bir başka matematik eğitimi araştırmacısı tarafından da gerçekleştirilmiş ve bütün süreç daha deneyimli iki araştırmacı tarafından yakından takip edilmiştir.

Araştırmacılara bulgularından çıkan sonuçların kalitesini yordamada yardımcı olan uygulamaya yönelik standartlara uyulması, araştırmanın kalitesini gösterir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacının çabası ve becerileri de araştırmanın kalitesinin belirlenmesinde önemlidir (Creswell, 2007). Araştırmacıların bu çalışmanın veri toplama ve analizi süreçlerindeki çabaları şu şekilde özetlenebilir: Birinci araştırmacı çalışmanın veri toplama süreci öncesinde katılımcı öğretmenler ile tanışmakta idi. Bu durum katılımcıların sorulara verdikleri cevapları olumlu ve olumsuz yönlerden etkilemiş olabilir. Bazı katılımcılar kendi görüşlerini olduğu gibi dile getirirken, diğer katılımcılar araştırmacıyı etkileme amacıyla ya da kendilerini yeni program bilgisi yönünden zayıf hissettikleri için cevaplarını gerçek görüşleri doğrultusunda vermemiş olabilirler. Bu durum düşünülerek görüşmelerde ana sorular onları takip eden ek sorular ile zenginleştirilmiş, soruların alt boyutlarına ait cevaplar daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Görüşmeler sırasında sorular öğretmenler için yeterince açık değilse birinci araştırmacı soruları alt sorulara bölerek sormuştur. Her cevabın sonunda öğretmenlerin cevaplarını özetlemiş, onlardan bu özeti doğruluğu hakkında onay aldıktan sonra bir sonraki soruya geçmiştir. Çözümlemiş ses kayıtları ve görüşme sorularına verilen yazılı cevaplar birinci araştırmacı tarafından anlaşılabilirlik ve cevapların yeterliliği açısından gözden geçirilmiş, yeterince cevaplanmamış sorular belirlenmiş ve bu cevapları veren öğretmenler ile yeniden kısa görüşmeler gerçekleştirilmiş ya da sorulara yazılı cevap veren öğretmenlerden ayrıntılı yazılı cevaplar alınmıştır. Bu süreç, görüşme verilerinde anlaşılmayan ve yetersiz olan cevap kalmayınca kadar sürmüştür.

Bu çalışmada görüşme formunun oluşturulması, veri toplanması, veri analizi, ilk kodların ve üst temaların ortaya çıkarılması süreçleri iki matematik eğitimi araştırmacısı tarafından değişik zamanlarda izlenmiş ve onların görüşleri doğrultusunda ilerlemiştir. Çalışmanın veri analizi birinci araştırmacı ve nitel veri analizi tecrübesine sahip bir başka matematik eğitimi araştırmacısı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri analizini gerçekleştiren araştırmacılar önce görüşme çözümlerini ve yazılı cevapları okuyarak veri analizinde kullanılacak kodları daha önce belirtildiği şekilde ortaya çıkarmışlardır. Araştırmacılar bu kodları kullanarak birlikte veriyi kodlamışlardır. Bu süreç üst temalara geçiş için araştırmacıların ortak bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Kodlanmış veriyi üst temalara taşıma süreci taşınmamış veri kalmayınca kadar sürmüştür.

### III. BULGULAR

Bu çalışmada veri analizi sonucunda elde edilen öğretmen görüşleri dört ana tema kapsamında sunulmaktadır: (i) Yeni programın etkililiği; (ii) yeni materyallerin kullanımı; (iii) programdaki öğrenci ve öğretmen rolleri ve öğrencilerin motivasyonu; ve (iv) programın etkililiğinin artırılması için öneriler. Katılımcıların alıntılarının sonunda, alıntının hangi katılımcıya ait olduğunu belirtmek amacıyla matematik öğretmenleri için “M” ve sınıf öğretmenleri için “S” harfi kullanılmıştır. Bu harfler ve takip eden rakamlar katılımcılara ait takma isimleri göstermektedir. Köşeli parantez içinde verilen kelimeler alıntılarının anlam bütünlüğünü korumak amacıyla yazarlar tarafından eklenmiştir. “[...]” ifadesi çıkarılan alıntılarını belirtmektedir.

Bulgular ifade edilirken analiz sonuçlarında sınıf ve matematik öğretmenleri için bulunan ortak temalar dile getirilmiştir. Bu ortak temaların bir kısmında her iki gruptan öğretmenler birbirlerine zıt görüşler ifade ettiklerinde bu zıt görüşler özellikle vurgulanmıştır.

#### 1) Yeni programın etkililiği

Çalışmaya katılan bütün öğretmenler yeni programdaki öğretim etkinlikleri hakkında olumlu görüş bildirdiler. Katılımcılar etkinliklerin öğrencilerin matematiği daha kolay anlamalarını sağladığını ve anlamlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirttiler:

*“Etkinliklerin soyut kavramların somutlaştırılması ve öğrenciyi derste daha aktif kılması bakımından faydalı olduğunu düşünüyorum.” (M6)*

*“Etkinlikler sadece anlatılarak değil yaparak, görerek, duyarak, dokunarak olduğundan mutlaka her öğrencinin ilgi alanına hitap ediyor.” (S3)*

Katılımcıların 19’u programdaki yaklaşımların öğrenci merkezli, yaşayarak öğrenme odaklı ve öğrencilerin aktif olarak keşfetmelerini sağladığını eklediler. Bu katılımcılar yeni programı yapılandırmacı yaklaşıma ve çoklu zekâ kuramına uygun olarak tanımlarken, gözledikleri değişimleri eski program ile karşılaştırarak ifade ettiler:

*“Bu kadar köklü bir değişiklik beklemiyordum açıkçası. [...] Öğrencinin ezberden kurtulmasını, daha üst düzeyde öğrenmesini sağlamak için yapılmış etkinlikler, faaliyetler... Kazanımların ona göre düzenlendiğini gördüm. Etkinliklerin, performans görevlerin müfredatta merkeze oturduğunu, öğrencinin daha aktif olduğunu gördüm. Böyle bilgiyi hazır alan, evde sürekli test çözen, teste boğulmuş öğrenci değil de, biraz daha bilgiyi kullanabilen, üretebilen bir öğrenci modeli oluşturmaya çalışılmış.” (M3)*

*“Etkinlikler yerli yerinde yapıldığı zaman öğrencilerin anlama kapasitesini artırıyor. Eskiden öğrenciler matematiği anlayabilmekte gerçekten zorluk çekiyorlardı. Ama bu etkinliklerin yapılmasıyla birlikte sanki yaşayarak öğrenmiş gibi oluyor. [...] Günlük yaşantısıyla da ilişkilendirdiğimiz zaman çok güzel sonuçlar çıkarabiliyor. Kalıcı öğrenme oluyor.”(S5)*

Katılımcılar yeni programın öğrencilerin araştırma ve yorumlama yeteneğini arttırdığını: *“Eskiden sadece bilgi ve bilgiyi uygulama vardı, şimdi öğrencilere yorum becerisi katmak, doğru-yanlışını kendisinin bulmasını amaçlamak [var]” (M4)*; öğrencilerin bir çok alandaki gelişimine katkıda bulunduğunu: *“Yeni müfredatın çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin daha fazla gelişmesine katkı sağladığına inanıyorum” (S8)*; ve ezberlemeyi engellediğini: *“Eskiden formül ezberlenirdi, o formülle işlemler yapılırdı. Ama biz bu formülün nereden geldiğini bilemezdik. Ama öğrenci yaptığı etkinliklerle bunun nasıl olduğunu, formülün neden böyle olduğunu, bu formülün nasıl değiştirip nasıl diğer şekilde uygulaması gerektiğini çok iyi anlayabiliyor” (S5)* eklediler. Yeni programdaki materyal ve görsel öge kullanımının da öğrencilerin öğrenmelerine büyük katkısı olduğunu belirttiler:

*“Yeni program öğrenci merkezli ve öğretmen burada rehber durumunda. Yeni programda daha çok somutlaştırma var. Bu şekilde bilgi daha akılda kalıyor, öğrenme kalıcı oluyor. Matematik bu programda somut. [...] Eski program daha çok soyuttu, ezbere dayalıydı ve günlük yaşamdan örnekler yoktu.” (S12)*

*“İş biraz daha görsele döndüğü için öğrencinin dikkatini daha çok çekiyor neticede. Aldığı geometri tahtasına daha dikkatli bakıyor ve daha iyi dinliyor. Veya bir simetri aynasıyla oynamak istiyor, yaptığı harfin simetrisine bakmak istiyor. Dersi daha iyi dinliyor. O yüzden faydalı diye düşünüyorum ben. Öğrenme açısından faydalı oldu.” (M9)*

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 15’i yeni programın öğretim yaklaşımlarına getirdiği yenilikler sayesinde öğretim yöntemlerini değiştirdiklerini ve bu değişikliğin kendileri için bir öğrenme deneyimi olduğuna dikkat çektiler: *“Etkinliklere baktığımızda bazen “matematik bu şekilde anlatılabilir” dediğim zamanlar oluyor. Hiç aklıma gelmeyen yollar öğrendim yani etkinlikler sayesinde” (M5)*. Öğretmenler çarpmada değişme özelliği, tam sayılar ve kesirlerde çarpma gibi konuları farklı bir şekilde öğretmeyi öğrendiklerini de belirttiler.

Çalışmaya katılan 12 sınıf öğretmeninden 8’i konuların öğretildiği sınıfların değişimi ile yeni programın öğrencilerin seviyesi için uygun bir hale geldiğini ifade ettiler:



*“Konuları sıkıştırılmış şekilde verilmesindense daha sade daha pratik, öğrencinin aktif olmasını sağlayan bir müfredat bu. Açıkçası bir dönem içerisinde sadece doğal sayıları veriyorum şimdi. Ama öncekinde doğal sayılar var, çözümlemesi var, toplama var, çıkarma var... Bu şekilde sıkıştırılmış olmaktansa dönem içerisine yayılarak [...] geliştirilmiş olduğunu düşünüyorum.” (S9)*

*“Birinci sınıftan bölme ve çarpmanın çıkarılması iyi olmuş. Çünkü ilk okuma yazma, el yazısından dolayı, güzel yazı kullanılmasından dolayı zor olduğu için, hatta güzel yazı olmasa bile, çarpma ve bölmenin ikinci sınıfa bırakılması iyi olmuş. Çocukların genel olarak kapasitesi çarpmaya ikinci sınıf daha uygun.” (S2)*

Yeni programda eklenen örüntüler, süslemeler, simetri ve veri yönetimi gibi konular hakkında katılımcıların tamamı olumlu görüş bildirdiler. Öğretmenler bu konuların eğlendirici, yararlı, ilginç olduğunu ve öğrencilerin görsel becerilerine ve matematik zekâlarına katkıda bulunduğunu belirttiler: *“Örüntü ve dönüşüm geometrisi çok faydalı. Üç boyutlu düşünebilmesini sağlıyor. Sayı örüntüleri öğrencilerin ilgisini çekiyor. Bulmaca çözmüş gibi oluyor. Eğlenceli oluyor. Görsel zekâyı geliştiriyor” (M7)*. Eklenen konular ile gerçek hayat arasındaki bağ da öğretmenler tarafından dile getirildi.

Eklenen konular her ne kadar çalışmaya katılan bütün matematik öğretmenleri tarafından yararlı görülse de, beş matematik öğretmeni yeni programın yoğun olduğunu ifade ettiler: *“Ortaokul konuları çok aşırı şişirilmiş. Her konuya değineceğiz diye. Öğretmene nefes aldirmaya zaman bırakmıyor. Öğrenciye de aynı şekilde. Her konuya biraz değinelim olayıyla yola çıkılmış. [...] Çok iç içe geçirilmiş her şey birbiriyle, basit olarak verilmiş ama neticede yine de bir yoğunluk var” (M9)*. Yoğunluğa ek olarak ünitelerin dağılımına dikkat çeken öğretmenler, bu dağılımın bir takım sorunlara yol açtığını belirttiler. Katılımcılar konuların nerede başlayıp nerede bittiğinin net olmadığını ve öğrencilerin de konular arasındaki bağları kurmakta zorlandıkları ifade ettiler. Öğretmenler bu sorunun sebebini yeni programdaki ünite yapısını benimsemekte zorlanmaları ve bunun yerine daha önceki programlarda takip edilen ünite yapılarını uygulamaya çalışmaları olarak gösterdiler:

*“Eski sisteme alışık öğrencinin biraz kafası karışıyor. Öğretmenin de kafası karışıyor. Çünkü öğretmen bir kesri anlatırken kesir bir ay sürer ya da bir buçuk ay sürer o ünite. Kesrin dışında başka bir şey görmez öğrenci ama şimdi iki saat sonra ya da üç saat sonra yeni bir kavram öğretiliyor. Yani bir ünite bütünlüğü yok. Ünitelerin adı olsa bile konular arasında geçiş sıkıntısı yaşıyoruz. [...] Öğrenciler neden öğrendiğini kavrayamıyor takip edemiyor. Konuyu anlıyor görünüyor ama başka bir konuya geçişte ilişki kuramıyor. [...]Eski sisteme alışık olduğumuzdan kaynaklanıyor.” (M2)*

Çalışmaya katılan öğretmenler genel olarak yeni programın öğrencilerin matematik öğrenimi üzerine olumlu etkileri olduğunu, özellikle de eski program ile kıyaslandığında yaklaşım, konuların sınıf seviyelerindeki değişiklik ve yeni konuların eklenmesinin bu olumlu etkinin sebebi olduğunu belirttiler. Ancak, özellikle ikinci kademede konuların yoğunlaştığı ve ünite yapısındaki değişikliğin tam olarak benimsenemediği de ifade edildi.

## 2) Öğretim Materyalleri

Yeni programla birlikte gelen yeni ders kitapları çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı tarafından matematik öğretimi ve öğreniminde etkili bulundu. Bu kitapların ilginç ve merak uyandırıcı bilgiler, sorular, etkinlikler, oyunlar, gerçek hayat örnekleri ve görseller bulundurduğunu belirten öğretmenler, kitapların ders kitabı ve çalışma kitabı olarak ayrılmasının öğrencinin ilgisini attırdığını belirttiler:

*“Benim bir de hoşuma giden tarafı ders kitabının yanında çalışma kitabının verilmesi... Ayrı olduğu için daha çekici geliyor. [...] Ayrı kitap olduğu için, aynı tatil kitapları olur ya, çalışma kitabı, çocuğun dikkatini çekiyor. Çalışma kitabının özelliği ders kitabında anlatılanlara yakın örnekler veriyor, anlatılanlara yakın sorular veriyor. Paralellik var yani.” (M5)*

Olumlu görüş bildiren öğretmenler aynı zamanda bir takım yönlerden bu kitapları eleştirdiler. Günlük hayat örneklerinin bir kısmının özellikle de kırsal kesimde yaşayan öğrenciler için çok anlamlı olmayabileceğini belirten öğretmenler, kitapların tartışma ya da düşünmeyi teşvik edici sorulara yer vermediğini ve örnekler açısından da yetersiz olduğunu belirttiler:

*“Sinema örneği, analitik düzlemi anlatırken gala [örneği]. Yani galası yapılıyor ama o gala kelimesi açıklanmıyor. Mesela matematikte bir kelime geçerken öğrencinin onu günlük hayatta bilemeyeceği de düşünülmesi. [...] Onun dibine not düşürsek ya da gala kelimesini açıklamasıyla ilgili bilgi verirsek yeterli bilgileri, sadece matematik dersinde matematiksek kavramların açıklanması değil orada geçen kelimelerin de anlamlarının açıklanması gerekir.” (M2)*

*“Ders ve çalışma kitaplarının yeterli olmadığını düşünüyorum. İçerik olarak yeterli olmuş olsaydı birçok öğretmen ek bir kaynağa ihtiyaç duymazdı. Bugün herhangi bir okula gitseniz hepsi bir ek kaynak kullanıyor. Ben de kullanıyorum. Bu da bir şeyi gösterir: Kitapların yetersiz olduğunu.” (S4)*

*“Ders kitabında ise konu anlatım kısmı çok az. Sorular ve örnekler çok az. Daha çok etkinlikler çok yer kaplıyor. Çalışma kitabında ders kitabının anlatmadığı sorular var. Soru tipleri benzer ve basit soru tipleri. Kaliteli soruların sayısı az.” (M7)*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı öğretmen kılavuzu ile ilgili sorunların olduğu görüşünü bildirdiler. Bu öğretmenler kitabın kolaylıkla takip edilemediğini ve herşeyi açıkladığı için öğretmene bir özerklik vermediğini belirttiler. Bu da öğretmenlerin yukarıda da belirtildiği gibi başka kaynaklara yönelmesinin sebebi olarak ortaya çıktı. Buna ek olarak kılavuz kitapların daha dar kapsamlı olduğu da belirtilen görüşler arasında idi:

*“Öğretmen kılavuzu çok yetersiz. Sadece amaca bakmak için kullanmanın dışında pek işe yaramıyor... Öğretmenler çoğu zaman kendi önbilgilerini, diğer kaynaklardan hazırladıkları etkinlikleri ve alıştırmaları derse katıyor.” (S3)*

*“Öğretmenlerden yapması istenen şeyler belli orada. Ama çocuktan istenen, kitabın son kısmına baktığımda daha ağır şeyler isteniyor. O yüzden ben yine eski bildiğim bilgiyi de oraya katarak çocukla öyle bir diyaloga geçiyorum. Kitapta verilmek istenen şeyi veriyorum zaten onun dışında da ekstradan biraz daha çocuğa yol açıyoruz. [...] Yani kılavuz kitap o kadar geniş çerçevede almıyor olayı.” (M9)*

Katılımcılar'ın 14'ü yeni programda matematik öğretiminde materyal kullanımının sıklıkla vurgulanmasına rağmen, bu materyallerin ve gerekli teknolojik alt yapının olmamasına ve bu durumda programda belirtilen şekilde matematik öğretiminin zorluklarına değindiler:

*“Matematik kitaplarında herhangi bir CD'nin, filmin izletilmesi isteniyor fakat köy okullarında ne projeksiyon makinesi [var], ne de herhangi bir bilgisayar odası olan köy okulu.” (S8)*

*“Sıkıntı materyalin araç-gerecin tam olduğu yerde yaşanmıyor. Ortamın müsait olduğu yerde yaşanmıyor. Ama 40 kişilik bir sınıfa girdiğimde elimde 5 tane geometri tahtası, 8 kişiye 1 tane veriyorsun. O diyor benim elinde olsun, o diyor bende olsun. Ben bakayım, ben yapayım... İstenileni veremiyorsun. Programın uygulanma şansı da daha da düşüyor, yani sıkıntı orada başlıyor.” (M9)*

Yeni programla birlikte kullanılmaya başlanan ders kitapları, kılavuz kitaplar ve materyaller her ne kadar katılımcı öğretmenler tarafından yararlı olarak değerlendirilse de bu materyallerin içeriği ve kullanımı hakkında bir takım olumsuz görüşler de dile getirildi. Öğretmenler ders kitaplarını öğrencilerin ilgisini çekmesi ve çeşitli gösterimlere yer vermesi açısından etkili ve yeterli, konu anlatımı ve soru

çeşitleri açısından ise yetersiz buldular. Kılavuz kitapları yetersiz bulan öğretmenler önceki alışkanlıklarının da etkisiyle başka kaynaklardan yararlanma yoluna gittiklerini belirttiler. Kitaplarda verilen örnekler öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda olmadığı zaman sorunlar çıktığı belirtildi. Kitaplar dışındaki materyalleri ise gerekli altyapının ve eksikliklerin olması sebebiyle etkili bir şekilde kullanamadıklarını belirttiler.

### 3) Öğrenci ve Öğretmen Roller ve Öğrencilerin Motivasyonu

Ondokuz katılımcı öğretmen programın öğrenci ve öğretmen rollerini olumlu yönde geliştirdiğini ifade etti. Öğretmenin rolü öğrencilerin matematik öğrenme sürecine rehberlik etmek ve öğrencilerin rolü de kendi öğrenme süreçlerinde aktif olmak olarak belirtildi. Bu öğretmenlerin öğrenci ve öğretmen rolleri hakkındaki görüşlerinde son derece açık oldukları görüldü:

*“Öğrenci bilgiyi keşfeden öğretmen ise öğrenciyi yönlendiren ve ona rehberlik eden kişidir. Öğrencilerin pasif değil aktif olmalarını sağlayan; öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım. Öğretmen öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında ve bu bilgiye ulaşma yolunda öğrencilerin eksikliklerini gidermelerinde bir rehber durumundadır.” (S10)*

*“Öğrenci bilgiyi keşfeden, yaratıcı fikirler üreten, olayları yorumlayan, gözlem yaparak kavramlar olgular üreten, genellemeler yapan ve bu genellemeleri günlük hayatında kullanandır. Öğretmen ise sadece öğrenciyi bilgiye ulaşmasında rehberlik edendir. Öğrencilerin bilgiye ulaşmasında sorduğu sorularla merak uyandıran, onları araştırmaya yönelten ve gerekli zamanlarda düzeltmeleri yapandır.” (M7)*

Yeni programın uygulanması açısından son derece önemli olan yeni öğretmen rolü öğretmenlere yeni sorumluluklar getirdi. Katılımcılardan dördü öğretmenin iş yükünün arttığına dikkat çektiler:

*“Bu programda öğretmenin yükü arttı. Öğrenciyi her zaman aktif tutmak zorundasın. Öbür türlü başarıyı sağlamakta güçlük çekiyoruz.” (S12)*

*“Öğrencilerin aktif olması öğretimi daha verimli hale getiriyor ama biraz öğretmenin işini zorlaştırıyor. Öğretmen daha geri planda da olsa rehberliği biz yaptığımız için öğrenme konusunda o yüzden biraz daha zorlanıyorum.” (M3)*

Öğrencilerin bilgilerindeki eksiklikler ise öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni programda öngörülen rollerini yüklenebilmeleri için bir engel olarak görüldü.

Bazı kavramlarda öğrencilerin eksiklikleri öğretmenlerin daha önceki rollerine geri dönmelerine yol açtı:

*“Bazı konularda, özellikle dört işlem, çocukların ön bilgisi yetersiz olduğundan dolayı etkinliği tam olarak uygulayamıyoruz ve düz anlatıma geçmek zorunda kalıyorum.” (S12)*

*“Ancak benim ve öğrencilerimin bu rolleri tam anlamıyla yerine getirebildiğimizi maalesef söyleyemeyeceğim. Maalesef öğrencilerimin hazırbulunuşluk seviyelerinin istenen seviyede olmamasından ötürü hala öğretmen merkezli yaklaşımı kullanmaktayım. Öğrencilerimin gerçek anlamda araştırmaya meraklı, bilgi üretmeye hevesli, yaratıcı bireyler olmalarını sağladıktan sonra ancak öğrenci merkezli yaklaşıma geçebilirim.” (M7)*

Onbeş öğretmen öğrencilerin matematiğe olan ilgilerinin arttığını gözlediklerini belirttiler: *“Matematik dersini artık birçok öğrenci heyecanla bekliyor” (S3)*. Öğretmenler bu ilgiye ek olarak öğrencilerin matematik öğrenme motivasyonlarının arttığını gözlediklerini belirttiler: *“Örneğin kantindeki simitlerin satış grafiğini sınıfın büyük bir çoğunluğu isteyerek çizdi” (M8)*. Öğrencilerin motivasyonundaki bu değişimin sebebi ise onların yaparak ve deneyerek öğrenmelerini sağlayan etkinlikler olarak görüldü: *“Çünkü etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekiyor. Eskiden daha ilgisizdi öğrenciler. [...] Çocuklar sınıf içerisinde yaparak yaşayarak öğrendikleri için, daha kalıcı öğreniyorlar” (S11)*.

Katılımcı öğretmenlerin 16’sı ve özellikle sınıf öğretmenlerinin tamamı yeni programın öğrencilerin matematik korkularını azalttığı görüşünü ifade ettiler. Öğretmenler, yeni program matematiği öğrenciler için daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirdiği için öğrencilerin matematik hakkındaki tutumlarının değiştiğini belirttiler. Katılımcılara göre öğrencilerin sahip oldukları bu olumlu tutum onların matematik dersine olan katılımlarını etkiledi:

*“Korkuyu azalttığını düşünüyorum. Değişik eğlenceli etkinlikler olduğundan dolayı derse katılım arttı. Matematiği daha çok seviyorlar.” (S12)*

*“Eski sistemde matematik dediğin zaman korkulan bir dersti. Bu kalıptan dışarı çıkıldığını düşünüyorum. Biraz daha basitleştirildi, daha somutlaştırıldı, daha eğlenceli hale getirildi. O yönüyle mesela öğrenci dersi severek, benimseyerek bekliyor.” (S4)*

Yeni programın öğretmenler ve öğrenciler için öngördüğü roller katılımcı öğretmenler tarafından açık bir şekilde dile getirildi, ancak bu rollerin öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklediği ve öğretmenlerin bu noktada zorlandıkları belirtildi. Bu rollerin yerine getirilmesindeki en büyük sorun ise öğrencilerin hazırbulunuşluk

seviyeleri olarak ortaya çıktı. Öğrencilerin önbilgileri yetersiz olduğu sürece öğretmenlerin kendi rollerinin gereğini yapmakta zorlandıkları ve yeni program öncesindeki öğretimlerini zaman zaman sürdürdükleri ifade edildi.

#### 4) Yeni Programın Etkililiği için Öneriler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 17'si yeni programın sürekli geliştirildiği takdirde başarılı olacağına inandıklarını belirttiler. Ancak, 14 öğretmen bu başarı için programda yeniden düzenlenmesi gerektiğine inandıkları, zaman sınırlılıkları ve materyal eksiklikleri gibi noktaları işaret ettiler. Konuların hafifletilmesi ve kılavuz kitapların daha kolay takip edilebilecek şekilde düzenlenmesinin yanı sıra şu görüşler de ifade edildi:

*“Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının ve konu ile ilgili etkinliklerin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi için matematik ders saatlerinin 6 saate çıkarılmasını istiyorum.” (M7)*

*“Çalışma kitapları da ders kitapları da daha işlevsel olabilir. Yani bazı kitaplarda görüyoruz. Boşluk dolduracak. Yazması gereken cümle veya çizmesi gereken şekiller için küçük yer bırakılmış. Biraz daha işlevsel olabilir.” (S2)*

Özellikle kırsal kesimde olabilecek eksikliklerin ve kültürel farklılıkların yeterince düşünülmemesi de öğretmenler tarafından dile getirildi:

*“Yalnız acaba [program geliştirenler] Anadolu'da öğretmenlik yapmışlar mı derse girmişler mi? Konu anlatmışlar mı? Bazı pilot okullarında belki uygulamışlardır. [...] Bu program ileride materyal sayısı artırılır, öğrenci sayısı azaltılır, yani alt yapı olarak uygun, düzenli oluşturulursa mükemmel işler.” (M9)*

*“Program biraz daha esnek yapılmalı. Köy okulları, imkânı olmayan okullar biraz daha düşünülmeli, onların imkânları kısıtlı.” (S8)*

Katılımcılar her ne kadar programın başarılı olacağına inansalar da programın sonuçlarının kısa sürede alınamayacağını belirttiler: *“Henüz öğretmen, öğrenci ve veli bu sisteme bir alışma süreci yaşıyor. Gerekli birikim ve deneyimden sonra program başarıya ulaşacaktır” (M7)*. Programın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için önemli bir etken olarak ise hizmetiçi eğitim gösterildi: *“Materyallerin nasıl kullanacağını bilmiyoruz. Materyallerin kullanımı ile ilgili seminer verilmesi lazım” (S6)*.

Çalışmaya katılan öğretmenler belirttikleri eksikliklere rağmen programın başarılı olacağına dair olumlu görüş belirttiler. Deneyim kazanmak bu süreçte önemli bir etken olarak görüldü. Ancak programın alt yapısının özellikle küçük

yerleşim birimlerindeki okullar için uygun hale getirilmesinin ve programın uygulanması ile ilgili hizmetiçi eğitimin gerekli olduğunu ifade ettiler.

#### **IV. TARTIŞMA VE SONUÇ**

Bu çalışmanın bulguları sınıf öğretmenleri ile ilköğretim ikinci kademe matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik programı hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Bütün katılımcı öğretmenler programın genel bir olumlu etkisini ifade etmişlerse de, ayrıntılı olarak programın önemli bileşenleri sorulduğunda olumsuz bir takım görüşler belirtmişlerdir. Çalışmanın ortaya çıkardığı önemli bir bulgu da öğretmenlerin programın amaçlarını kavramış ve bu amaçlara uygun olarak sınıflarında olumlu gelişmeler gözlemiş olmalarıdır. Daha önce yapılmış çalışmalarda da bu olumlu etki özellikle sınıf öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir (Bulut, 2007; Halat 2007). Bu sebeple, bu çalışma matematik öğretmenlerinin de görüşlerinin de dile getirilmesi açısından önemlidir.

Katılımcıların işaret ettiği problemler ise yeni programın uygulanabilirliğinin zaman zaman sınırlı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının ve materyallerin sayıca yetersizliğine ek olarak, öğretmenlerin etkinlikleri gerçekleştirmede ve öğretim materyallerini kullanmadaki deneyim eksiklikleri onların programın uygulanması sırasındaki iş yüklerini arttırmaktadır. Bu, her ne kadar tahmin edilebilen bir durum olsa da (Bıkmaz, 2006), programın uygulanması ile ilgili çok önemli iki noktaya dikkat çekmektedir: hizmetiçi öğretmen eğitimi ve materyallerin sağlanması (Babadoğan ve Olkun, 2006). Öğretmenlerin ders kitaplarını kullanırken karşılaştıkları zorluklar da düşünüldüğünde, bu çalışma, yeni programın uygulanışı ile ilgili hizmetiçi eğitimin önemini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulguları dikkate alınarak özellikle il ve ilçelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatlarının şu ana kadar düzenlemiş olduğu hizmetiçi seminerlerin sayısı ve niteliği artırılmalıdır. Buna paralel olarak, öğretmen yetiştirme programlarında görev alan öğretmen eğitimcileri de gerek kuramsal, gerekse uygulamalı derslerde matematik dersi programının öğretmen adayları tarafından anlaşılması ve etkili olarak uygulanmasını sağlayacak ders içerikleri geliştirmelidir.

Öğretmenlerin kitapların kullanımı ile ilgili belirttikleri sorunlar bu materyalin daha dikkatli değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir. Yeni programın daha az konuyu daha derinlemesine ele alması öğretmenlerin yeni program kitaplarının yetersiz oldukları yönünde görüş geliştirmelerine sebep olmuş olabilir (Korkmaz, 2006). Ancak, kitaplar özellikle kütüphane, internet ve diğer meslektaşların sınırlı olduğu yerlerde öğretmenlerin en önemli kaynağı olduğu için (Ersoy, 2006) bu çalışmada ortaya çıkan görüşler önem kazanmaktadır. Bu sebeple çalışmaya katılan öğretmenlerin kitapların kırsal kesimdeki öğrenciler için daha anlamlı örnekler içermesi yönündeki önerileri dikkat çekicidir ve bununla ilgili düzenlemeler yapılmalıdır.

Yeni bir matematik programını uygulamak öğretmenlerin sadece matematik öğretmek için değil, kendi öğrenmeleri için de yeni yaklaşımları benimsemelerini

gerektirir (Drake, 2006). Bu bağlamda, yeni program öğretmenlerin çektikleri zorluklara rağmen onlar için çeşitli öğrenme fırsatları da yaratmıştır. Katılımcılar programdaki etkinlikleri uygulayarak matematik konuları hakkında daha derin bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Programın getirdiği yeni kitap ve materyaller öğretmenler için bir öğrenme aracı olsa da (Wang ve Paine, 2003), materyallerin kullanımı özellikle okulların fiziksel imkânları yetersiz olduğunda öğretmenlerin zorlandıkları bir noktadır. Materyal sayısının sınıf mevcuduna göre az olması ve teknolojik imkânların yetersizliği, materyallerin öğrenciler ve öğretmenler için bir öğrenme aracı olmasını ve aynı zamanda yeni programın uygulanabilirliğini sınırlamıştır. Bu sınırlılıkları indirgemenin yollarından birisi öğretmenleri yeni program etkinliklerinde kullanılan bir takım araç-gereç ve materyalleri gerektiğinde öğrencileri ile birlikte yapmaları yönünde yönlendirmek ve bilgilendirmek olabilir. İmkânlar dâhilinde okul-aile birliklerinin devreye girmesi ile bir takım araç-gereç ve materyallerin karşılanması da kısa vadede bir çözüm yolu olarak düşünülebilir.

Yeni programın uygulanmasındaki sınırlılıkların bir sebebi de öğretmenlerin eski sınıf içi öğretim alışkanlıklarının bir kısmını devam ettirme eğilimleridir. Her ne kadar çalışmanın bulguları öğretmenlerin yeni programı benimsediklerini gösterse de, özellikle öğrencilerin ön bilgileri eksik olduğunda öğretmenlerin yeni programı uygulamakta zorlandıklarını ve zaman zaman eski öğretim alışkanlıklarına döndükleri ortaya çıkmaktadır. Bu, aynı zamanda öğretmenlerin yeni programın öngördüğü rolleri ve sorumlulukları benimsemelerini de güçleştirmektedir. Öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları zorluklar onların programdaki öğrenci merkezli etkinlikler ile daha önce sürdürdükleri öğretmen merkezli öğretimlerini birleştirmelerine ve bu birleşimin etkili olduğu görüşünde olmalarına sebep olabilir (Gipps, McCallum ve Brown, 1999). Katılımcı öğretmenlerin bildirdikleri ile sınırlı olan bu çalışma, öğretmenlerin yeni programdaki öğretim uygulamalarını daha iyi benimsemeleri için bu uygulamalar hakkında birebir deneyim kazanmalarını sağlayacak çalıştaylarla desteklenmeleri gerektiğini göstermiştir.

Çalışmanın bulguları sınıf öğretmenleri ile matematik öğretmenleri arasında bir takım konular açısından görüş farklılıkları olduğunu ortaya koymuştur. Matematik öğretmenleri yeni program etkinliklerinin öğrencilerin anlamlı matematik öğrenmelerine yardımcı olduğunu, ancak bu etkinliklerin öğrenme için her zaman yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Programdaki etkinliklerin amacı kavramların anlaşılmasına yardımcı olmaktır. Ancak, öğretmenler bir tartışma ortamı sağlamadığı zaman bu etkinliklerin öngörüldüğü kadar etkili olması beklenemez (Bıkmaz, 2006). Öğretmenlerin belirttiği kılavuz kitaplarda ve öğrenci kitaplarında öğretmenleri yönlendirecek tartışma sorularının eksikliği tartışma ortamlarının sağlanamamasının bir sebebi olabilir. Konuların program içindeki dağılımını da eleştiren matematik öğretmenleri konular arasındaki geçişlerin ve konuların nerede başlayıp nerede bittiğinin net olmadığını dile getirmişlerdir. Yeni matematik programı matematiksel kavramlar ve bu kavramlarla günlük hayat ve diğer disiplinlere ait kavramlar arasındaki ilişkileri vurgulayacak şekilde



hazırlanmıştır (MEB, 2006). Ancak, çalışmanın bulguları öğretmenlerin programın bu amacını tam olarak anlamamış olabileceklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin etkili bir tartışma ortamı sağlayamaması ve konular arasındaki geçişleri benimseyememesi, onların eski programı uygularken edindikleri alışkanlıkları sürdürmek istemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ancak, bu çalışmada öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programını sınıf içinde uygulamaları gözlenmediği için çalışmanın bulguları bu öngörüye destekler nitelikte değildir.

Programa eklenen yeni konular ise matematik öğretmenleri tarafından son derece yüklü bulunmuştur. Bu da matematik öğretmenlerinin zaman yönetimi sorunları yaşamalarına yol açmıştır. Öğrencilerin geçmiş bilgilerindeki eksiklikler ile programın getirdiği yük ile birleştiğinde ikinci kademe matematik öğretmenlerinin yeni programı uygulamalarına olumsuz bir etkisi olmuştur. Matematik öğretmenleri hakkındaki bu bulgular daha önceki çalışmaları (Erbaş & Ulubay, 2008) destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın ilköğretim matematik dersi programının daha etkili olarak uygulanmasına katkısı olacak önemli bulguları ve sonuçları olmuştur. Bu sonuçların en önemlilerinden birisi öğretmenlerin gerek hizmetiçi eğitim, gerekse araç-gereç temini açısından desteğe gereksinim duyduklarıdır. Bunların etkili bir şekilde sağlanması programın uzun vadeli hedeflerine ulaşması açısından önemlidir. Öğretmen eğiten programların öğretmen adaylarını programın içeriği ve uygulaması konusunda hazırlamaları da uzun vadede etkili sonuçlar yaratacaktır.

Araştırmanın sonuçları yorumlanırken dikkat edilmelidir ki bu çalışma Çorum'un bir ilçesi ve bağlı köylerinde görev yapan 22 öğretmen ile yapılmıştır. Dolayısıyla benzeri çalışmalar ülkenin farklı bölgelerinde sadece göreceli olarak küçük yerleşim yerlerinde değil, aynı zamanda büyük şehir merkezlerinde de yapılmalıdır. Farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde yaşadıkları deneyimler ve zorluklar farklılık gösterebilir. Ayrıca 14 katılımcı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni programı tanıtmaya amacıyla verilen seminerlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılar seminerler doğrultusunda yeni program hakkında görüş geliştirmiş ve henüz tam da içselleştiremedikleri bu görüşleri görüşmeler sırasında belirtmiş olabilirler. Katılımcıların sınıf içindeki öğretimleri çalışma kapsamında gözlenmediği için veriler ve bu verilerden yola çıkarak yapılan yorumlar belirtilen sınırlılıklar içinde değerlendirilmelidir. Bunun yanı sıra çalışılan örneklem büyüklüğünün arttırılması bulguların daha güvenilir olarak yorumlanmasına katkı sağlayacaktır. İlerideki çalışmalar ayrıca okul yöneticilerinin ve velilerin görüşlerini de içerecek şekilde tasarlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

Babadoğan, C. & Olkun, S. (2006). Program development models and reform in Turkish elementary school mathematics curriculum. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*.

<http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/ijabout.htm> adresinden 10 Şubat 2008 tarihinde indirilmiştir.

- Bal, P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 53-68.
- Bıkmaz, F.H. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 97-116.
- Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey: A case of elementary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), 203-212.
- Cohen, D. K. (1990). A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 327-345.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Drake, C. (2006). Turning points: Using teachers' mathematics life stories to understand the implementation of mathematics education reform. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(6), 579-608.
- Erbaş, K. & Ulubay, M. (2008). Implementation of the new Turkish Elementary education mathematics curriculum in the sixth grade: A survey of teachers' views. *The New Educational Review*, 16, 51-75.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim Matematik Öğretim Programındaki Yenilikler – I: Amaç, İçerik ve Kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5, 30-44. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 5 Şubat 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Franke, L. & Kazemi, E. (2001). Learning to teach mathematics: Focus on student thinking. *Theory into Practice*, 40, 102-109.
- Gipps, C., McCallum, B. & Brown, M. (1999). Elementary teachers' beliefs about teaching and learning. *The Curriculum Journal*, 10, 123-134.
- Halat, E. (2007). Yeni İlköğretim Matematik Program (1-5) ile İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 63-88.
- Handal, B. & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15, 59-69.
- Kalin, J. & Zuljan, M.V. (2007). Teacher perceptions of the goals of effective school reform and their own role in it. *Educational Studies*, 33, 163-175.
- Kartallıoğlu, F. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- Manouchehri, A. & Goodman, T. (2001). Mathematics curriculum reform and teachers: Understanding the connections. *The Journal of Educational Research*, 92, 27-41.
- McLaughlin, M.W. (1987). Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 171-178.

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). İlköğretim Matematik Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Ryan, T. G., & Joong, P. (2005). Teachers' and students' perception of the nature and impact of large-scale reforms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 38 (April, 15).  
[http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/ryan\\_joong.html](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/ryan_joong.html) adresinden 30 Ekim 2006 tarihinde indirilmiştir.
- Wang, J. & Paine, L.W. (2003). Learning to teach with mandated curriculum and public examination of teaching as contexts. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 75-94.
- Yapıcı, M. & Leblebicier, N.H. (2007). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim-Online*, 6(3), 480-489. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 5 Şubat 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen İlköğretim Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

### **An Investigation of Primary Teachers' and Upper Elementary Mathematics Teachers' Views about the New Elementary Mathematics Curriculum**

Several studies investigating teachers' views about the new elementary mathematics curriculum in Turkey were conducted through implementing questionnaires to many primary teachers (Halat, 2007; Orbeyi, 2007; Yapıcı & Leblebiciler, 2007; Yılmaz, 2006). These studies have helped in understanding teachers' views, however they did not give detailed information about their views about the structure of the program and its implementation, and the difficulties they faced during the implementation. Moreover, studies focusing on elementary mathematics teachers' views are rare.

This study investigated primary teachers' and elementary mathematics teachers' views about the new elementary mathematics curriculum. It focused on teachers' views about the effectiveness of the program and the difficulties they faced while implementing the curriculum. Teachers' views were reported separately for primary teachers and elementary mathematics teachers only when the views differed for these teachers. It is important that both groups' views are reported together in order to address the coherent structure of the elementary education curriculum.

#### **Method**

Ten elementary mathematics teachers and 12 primary teachers working in a district of Çorum in a total of 17 elementary schools in 2007-2008 academic year voluntarily participated in the study. The new elementary mathematics curriculum was being implemented in the lower elementary grades and 6th and 7th grades when the study was conducted. Ten of the participating teachers were working in the district center, while 12 of them were working in village schools. Half of the teachers had at most three years of experience and the other half had more than three years of experience. Four of the participating teachers were female. Three primary teachers and five mathematics teachers expressed that they did not participate in the seminars organized to introduce the new elementary mathematics curriculum.

Data is collected by a semi-structured interview protocol with 12 main questions and sub-questions. Interview questions focused on teachers' views on the general and personal goals of mathematics education, the new elementary mathematics curriculum, teachers' books, course books, teaching activities, assessment processes, and the difficulties that the new curriculum brought for teachers and students. The questions were prepared based on the suggestions of researchers' working in the field of mathematics teacher education. Thirteen teachers were interviewed one-to-one and their responses were audio-recorded. Nine participants responded the interview questions in a written format due to the accessibility problems and their claims that they would give richer responses in a written format. One-to-one interviews took 30 minutes.

The data of this study consisted of the transcriptions of audio-recorded interviews and written responses of participants for the interview questions. Data

were initially read carefully by the first author and emerging main issues for each question were summarized. Recurring expressions were noted and developed as codes for the data analysis. This process was performed for primary teachers and mathematics teachers separately. The data were coded by these codes once more and themes appearing for both groups of teachers were determined. Differences were also maintained. Data analysis was also performed by another mathematics education researcher and the whole process was monitored by two more experienced mathematics education researcher.

### **Findings**

Teachers' views investigated in this study are presented in four major themes: (i) the effectiveness of the new curriculum; (ii) the use of new materials; (iii) the teacher and student roles in the new curriculum and student motivation; and (iv) the suggestions for the success of the new curriculum.

Participating teachers claimed that the new curriculum generally had positive influence on the students due to the approach, changes in the grade level of the concepts, and new concepts when compared to the previous curriculum. However, they added that the concepts in the upper elementary levels were loaded and the changes in the unit structures were not completely embraced.

The new curriculum materials such as textbooks, teachers' books, and especially hands-on materials were considered as effective by the participants. However, they had some negative views about the content and the usage of the materials. Teachers had the view that textbooks were effective and sufficient in terms of attractiveness and multiple representations, but insufficient in terms of content explanation and types of questions. Since teachers thought that the teachers' books were insufficient, they tended to use other sources through their earlier habits. When the examples in the books were not parallel to students' interests, teachers experienced some problems. Hands-on materials and technology were not effectively used due to insufficient infrastructure.

The new roles that the new curriculum brought for the teachers and the students were clearly expressed by the participating teachers, but the new responsibilities and related difficulties that these roles brought were also mentioned. The major problem in ensuring these roles seemed to be students' prerequisite knowledge and skills for the teachers. When students lacked prerequisite knowledge, teachers had difficulties in ensuring their roles as the guide in the classroom and assumed the roles they had before the new curriculum implementation.

Participating teachers claimed positive views about the success of the new program despite the insufficient or ineffective issues they addressed. Gaining experience in the implementation seemed to be an important factor in the success. However, they expressed that there was a need for adjusting the program opportunities for the small town schools and inservice training for the curriculum implementation.

### **Discussion and Conclusion**

The study showed that primary teachers and elementary mathematics teachers had both positive and negative views about the new elementary

mathematics curriculum. The study also showed that the mathematics teachers had a good understanding of the aims of the new curriculum and observed changes in their classes when they implemented, in addition to the similar findings with primary teachers (Bulut, 2007; Halat 2007).

The findings of the study addressed two important points about the implementation of the new curriculum: inservice training and providing and/or improving materials (Babadoğan & Olkun, 2006). Teachers might have evaluated the books as insufficient because they explained less number of concepts in-depth compared to the previous curriculum books (Korkmaz, 2006). However, books are the most important resource for teachers when library, internet, and colleague support is rare (Ersoy, 2006). Therefore, teachers' claims for the improvement of books, especially concerning the appropriateness of examples in the books for rural school students, in this study become important and need to be considered.

The difficulties teachers had while implementing the new curriculum might have led them towards thinking that a combination of student-centered activities in the new program with their previous teacher-centered practices was effective (Gipps, McCallum & Brown, 1999). Therefore, the study showed that there is a need for workshops and/or inservice training which would help teachers adopt the new curriculum implementations by providing them sufficient experiences.

Certain differences appeared in views of the primary teachers and mathematics teachers. Mathematics teachers claimed that although the new curriculum activities helped students in learning the concepts in a more meaningful way, the time for implementing these activities was limited. They also addressed that the new topics in the curriculum made the curriculum more loaded for the upper elementary grades.

The findings of the study were limited to the teachers' views in a small district in the middle region of Turkey. Therefore, there is a need for understanding the views of teachers in different regions and also in larger cities in order to document the differences and possible improvement directions for the new curriculum.

## Öğretmenlerin Forum Sayfalarında Karşılaştıkları Etik Sorunlar<sup>1</sup>

### Ethical Problems Facing Teachers in Online Discussion Forums

Mehmet Sincar  
Gaziantep Üniversitesi

C.Teyyar Uğurlu  
Cumhuriyet Üniversitesi

#### Özet

Bu araştırma maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak Gaziantep'te görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında yer alan veriler odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin forum sayfalarında karşılaştıkları etik problemlerin karakter, saldırganlık, takıntı ve saygısızlık olarak adlandırılan kategoriler altında toplandığını göstermektedir. Öğretmenler forum sayfalarında karakter kategorisine ilişkin sorumsuzluk, bencillik, yalan, alaycılık; saldırganlık kategorisine ilişkin özel yaşama müdahale, kışkırtma, cinsel taciz, karalama, zorbalık; takıntı kategorisine ilişkin saplantı, bağımlılık, tuzak kurma ve saygısızlık kategorisine ilişkin söz hakkında müdahale ve illegal dosya paylaşımı olarak tanımlanan olumsuz davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Etik, etik problemler, siber etik, internet forum sayfaları

#### Abstract

The research was carried out with the participation of teachers working in Gaziantep and was a qualitative study with a maximum variation sample. The data were obtained by focus group interviews. According to the analysis of the data, the issues experienced by the participants on the forum pages are collected under four categories: character, aggression, obsession and disrespect. In character category, the participants reported that they had encountered irresponsibility, selfishness, lie, causticity; in aggression category, the participants reported they had encountered violation of private life, provocation, sexual harassment, defamation and bullying; in obsession category, the participants reported they had encountered monomania, dependency and trap; in disrespect category the participants reported that they had encountered violation of the right to speak and illegal file sharing.

**Keywords:** Ethics, ethical problems, cyber ethics, internet forum pages

---

<sup>1</sup> Bu araştırma 25-27 Mayıs 2011 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

## I. Giriş

Toplumsal yaşam koşulları gün geçtikçe daha karmaşık hale gelmekte, insanların değer algıları, değerleri ve yaşayış şekilleri de sürekli değişim göstermektedir. Her toplum kendi değer yargıları bağlamında geliştirdiği kültürel birikimin sonucu olarak insan olma farkındalığını artırmaktadır. Bu farkındalığın ortaya çıkmasıyla birlikte dünyanın bir köşesinde meydana gelen bir değişiklik bir başka taraftaki daha büyük değişikliklerin başlatıcısı olabilmekte (Watt, Sinfield ve Hawkes, 2000) ve dünya ekonomi, adalet, insan hakları, ekolojik denge, politik hareketlilik, barışı koruma gibi çok sayıda sorunla yüzleşmek zorunda kalmaktadır (Lim, 2008). İnsanoğlunun yüz yüze kaldığı bu sorunlar, iyi-kötü, güzel-çirkin, doğru-yanlış gibi sorgulamaları da beraberinde getirmektedir. Farklı sosyal temeller ve kültürel bağlamda söz konusu bu tür sorunların irdelenmesi insana ilişkin yeni sayıltıları doğurmuştur.

Monod'a göre, insanı insan yapan şeyin ne olduğu sorusunun cevabı kültür ya da genomdur. Ancak kültürün genetik sınırlarının ne olduğu kestirilememektedir. İnsanların kendileri için koydukları yasalar vardır ve tabiatıyla insanlar akıllı oldukları ve eylemlerinin anlamını ve kapsamını bildikleri için bu yasalara karşı sorumlu varlıklardır. (Changeux, 2002; 13).

İnsanı özgür eylemlerin karar vericisi olarak tanımlamak, ahlak ve etik kavramlarının insan için önemini ön plana çıkarır. İnsanlar ahlak kavramının içini doldururken değerlerden beslenirler. Ancak her toplumun değer yargılarının farklılığı ahlak ilke ve kurallarının da farklılaşmasını gerektirir. Ait olduğumuz toplum, inanç, derimizin rengi ya da ulusumuzun davranış modellerine göre ahlaki olanın ne olacağı değişebilmektedir. Bu durum bizi her kültür ya da toplum için geçerli ahlak yargılarının olamayacağına götürmektedir. Bu bağlamda, insanla birlikte değişen bir ahlak anlayışından söz etmek mümkün olabilir.

Etik, ideal ve soyut olana işaret ederek, ahlak kurallarının ve değerlerin incelenmesi olarak tanımlanır. Etik ile ahlakın aynı olmamasının nedeni, etiğin ahlak felsefesi olmasıdır. Ahlak disiplin olarak etiğin günlük yaşam pratiğine uygulanmasıdır (Aydın, 2001:5-6; Pieper, 1999). Etik ve ahlak kavramları anlamlarının birbirine yakınlığı nedeniyle, biri diğerinin anlamdaşı olarak da kullanılmaktadır (Aydın, 2001; Bayram, 2005; Changeux, 2002; Haynes, 2002; Özarslan, 2006; Pieper, 1999; Selsam, 1995). Clarkburn (2002)'e göre, etik kişisel yaşamı yansıtır. Bagnall (2002) ise etik değerleri kültür bağlamında ele almakta ve ahlak kavramı olarak ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre ahlak güncel yaşam pratiğidir.

İnsanların belli bir düzen içerisinde yaşaması, belli kuralların olmasını gerektirir. Bu kurallar toplumdan topluma, coğrafyaya hatta iklime göre değişiklik gösterebilir. Hukuk kurallarının yanında gelenek, görenek ve alışkanlıklar da toplumsal yaşam ilişkilerini düzenler (Uğurlu, 2009). Toplumsal yaşamın öncelleri olarak değerler insan ilişkilerini yönetirler. Bu bağlamda her insan için "önemli olan nedir" sorusunun cevabının farklı olabileceği söylenebilir.



Bir etik seminerinde bireylere, doğru karar vermek için ne gibi temel kuralları izledikleri sorulduğunda şu cevaplar alınmıştır (Hitt, 1990; akt: Aydın, 2001):

- Kararların temelini, “beklediğim sonuçlar” oluşturur.
- Karar verirken dikkat ettiğim en önemli unsur, konunun yasalara uygun olup olmadığıdır.
- Örgütümün değer ve stratejileri, kararlarımın temelini oluşturur.
- Kararlarımı, vicdanımın bana emrettiği şekilde ve kişisel inançlarım doğrultusunda veririm.

Bu farklı bakış açıları dört farklı etik sistemini oluşturmaktadır. Bunlar, amaçlanan sonuç etiği, kural etiği, toplumsal sözleşme etiği ve kişisel etikdir. Farklı etik sistemlerine götüren inançlar, insan davranışlarının niteliğini belirlemektedir. Toplumsal bir değer olarak insan, davranışlarının yöneticisi olarak inandığı etik sistemi temel alır. Günlük yaşam pratiği içerisinde davranışlarını yönlendirirken artık bağımsız değildir. O’nu gözleyen, izleyen etik gözler bulunmaktadır.

Akarsu (1998)’ya göre, etik insanın toplumsal yaşamdaki ahlak sorunları ele alıp inceler. İnsanların ahlaki davranışlarını izleyen “etik”, insanların davranışlarına aynı zamanda yön de verir. Etik insan kişiliğinin süper egosu olarak çalışır. Ahlak üzerine söz söyleme etkinliği olarak etik, evrensel bir dil ve söyleme sahiptir. İnsan davranışlarının temelinde yatan gerçekler, doğru ya da yanlışlar etik incelemenin sınırları içerisindedir. Kısaca etik doğru ve yanlış tanımlamalarıdır. Ahlak somut bir anlam içerirken etik kavramının soyut anlamlar içerdiği söylenebilir.

Haynes (2002)’e göre etik “ne yapmalıyım?” ya da “bu doğru olur mu?” diye soran, başkaları hakkında ahlaki yargılarda bulunan, başka insanların eylemlerini öven ve kınayan herkesle ilgilidir. Konuya eğitim kurumları açısından bakıldığında ise etik kavramının özel bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler ve yöneticiler hem ahlaki sorularla kuşatılmıştır hem de gelecek kuşağın eğitiminin ve ahlaki iyiliğinin sorumluluğu onların üzerindedir. Rest’e göre; ahlaki davranışlar en az dört öğeden oluşur (Myry ve Helkama, 2002). Bunlar ahlaki duyarlılık, ahlaki yargılama, ahlaki motivasyon ve ahlaki karakter olarak tanımlanmaktadır.

Geçmişte yapılan araştırmalar daha çok ahlaki yargılama üzerine odaklanmıştır. Ancak günümüzde ahlaki duyarlılık ahlaki yargılamanın önüne geçmiştir. Ahlaki duyarlılık, bizim eylemlerimizin diğer insanları nasıl etkilediğini belirler. Tarafların birbirlerinin farkında oluşları ile ilgilenir. Ahlaki duyarlılık, empatik davranabilme ve rol oynama yeterliliğini gerektirir. Bir eylemin diğeri üzerindeki etkisini anlamak için diğeri gibi düşünebilmek gerekir.

Başkasının yerine kendisini koyarak düşünebilen insan, davranışlarının etik sonuçlarını sorgulayabilir. Yukarıda ahlaki duyarlılık olarak ifade edilen empatik davranışlar sergileme durumu “etik” ilkelerinin insan yaşamındaki değerini ön plana çıkartır. Her oluşum, kurum ve toplum kendi değer yargıları temelinde etik duyarlılıklarını geliştirirler.

Farklı kuruluşlar kendi etik ilke ve değerlerini oluştururlar (Peterson & Petter, 2004). Etik davranışın eğitim kurumları açısından önemi bu kurumlardaki öğretmen ve yöneticilerin ahlaki sorunlarla kuşatılmış olması ve gelecek kuşağın eğitiminin

ve ahlaki iyiliğinin sorumluluğunun onların üzerlerinde olmasındandır (Uğurlu, 2009). Furman (2004) eğitimci topluluk için etiği, hem okuldaki iş yaşantılarında hem de günlük yaşantılarında eğitimcilerin uymak zorunda oldukları ahlaki sorumluluk olarak tanımlamaktadır. Rushworth (2004) ise etik değerleri dürüstlük, sorumluluk, saygı, açıklık ve merhamet-şefkat olarak sıralamaktadır.

Öğretmenlerin üzerindeki ahlaki sorumluluk, onların davranışlarının niteliğini ve içeriğini belirlemektedir. İyi ve doğru olanın öğretmen davranışları açısından ne olduğunu düşündüren bir sorgulamayı gerçekleştirmek gerekir. Öğretmen bu sorumluluğun altında öğrencileri için gerekli etik ilkeleri düşünmek, anlamak ve izlemek durumundadır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi ve sorumlulukları açısından öğretmen etik davranışları eğitimin değerleri kapsamında istenilen özellikler gerektirir. Bununla birlikte öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişki ve etkileşim durumları da etik anlamlar içermektedir. Zaman zaman istenmeyen olayların meydana gelmesi öğretmenlerin farklı oluşumlar içinde etik olan ya da olmayan durumlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Bagnall (2002) etik eylemleri anlamaya yardımcı olan eylemleri şöyle sıralamaktadır:

- Kültürel bağlam etik değerlendirmeler için önemlidir.
- Etkileşim etik eylemi yönetir.
- Etik temelinde saygı ve tolerans olmalıdır.
- Diğerlerinin gerçekliğine karşı empati sergilemek gerekir.

Öğretmenlerin “etik davranışlarını” yöneten değer yapıları kültürel ve sosyal bağlama dayalı olarak değişiklik gösterebilir. Bazen istenmeyen düzeyde etik olmayan sonuçlara, ilişkilere uzanan olaylar gerçekleşebilir. Öğretmenler bilgi elde etme amacıyla içine girdikleri ortamlarda etik olmayan durumların öznesi ya da nesnesi durumuna düşebilirler.

Günümüzde bilgiye erişmenin o bilgiyi kullanmak kadar önemli olduğu düşünüldüğünde, bu erişim için farklı yöntemler kullanmanın da bir o kadar önemli olduğu söylenebilir. Farklı meslek gruplarına mensup insanlar ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşmak için bireysel arayışlar içine girseler de, çoğu zaman işbirliğine giderek yardımlaştıklarında daha olumlu ve daha hızlı sonuçlara ulaşırlar. Sözelimi öğretmenler, bir program geliştirme aşamasında, bir ders materyalinin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde ya da sınıf içi problemlerin çözümüne ilişkin farklı görüşlere ihtiyaç duyulduğunda meslektaşlarına danışırlar. Bu danışma süreci yüz yüze ya da teknolojinin yardımıyla uzaktan erişimle gerçekleştirilebilir. Bu bir araya gelme sürecinde öğretmenler çeşitli konularda tecrübelerini paylaşmakta, ihtiyaç duydukları alanlarda işbirliğine gitmektedirler. Yüz yüze danışma sürecinden farklı olarak web tabanlı olarak gerçekleştirilen iletişimler ise genelde Messenger, Skype gibi programlar yardımıyla ya da e-posta aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ancak bu tür durumlarda genelde öğretmenler birbirlerinin kim olduğunu bilirler ve iletişim tanıdık öğretmenler arasında gerçekleşir.

Son yıllarda öğretmenlerin eğitimle ilgili çok sayıda konuyu kimliklerini açıklamadan tartıştıkları, görüş alışverişinde buldukları ve işbirliğine gittikleri forum sayfaları popüler olmaya başlamıştır. Özellikle geniş bir zaman diliminde çok sayıda öğretmenin aktif olarak yer aldığı forum sayfaları sadece eğitimle ilgili bilgi alışverişinin gerçekleştirildiği ortamlar olmayıp, öğretmenlerin karşılaştıkları

çeşitli eğitsel problemlerin (sınıf yönetimi, materyal tasarımı vb.) çözümünde de bir tür beyin fırtınasının gerçekleştirildiği bir “sorun çözme” mekanizması olarak faaliyet göstermektedir. Ancak sorun çözme amacıyla sanal ortamda bir araya gelen öğretmenler, meslektaşlarıyla iletişim tabanlı çeşitli problemler de yaşamaktadırlar. Eğitimcilerin forum sayfalarında karşılaştıkları sorunlar bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin eğitim dünyasında daha çok kullanılmaya başlamasıyla artış göstermiştir.

Birçok araştırmada bilgisayar teknolojilerinin kullanımına ilişkin çok boyutlu ve karmaşık sorunlar (Salinas ve Sancez, 2009; Lim, 2008), bilgisayarların okullarda öğrenciler tarafından ne amaçla kullanıldığı (Tien ve Fu, 2008), öğrencilerin bilgisayar kullanım davranışları (Kuhlemeier ve Hemker, 2005), bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının demokratik haklar ve davranışlar ile politik etki yaratmada bir araç olarak görülmesi (Shirazi, Ngwenyama ve Morawczynski, 2010), öğretmen adaylarının etik olmayan bilgisayar kullanım sorunları (Beycioğlu, 2009), öğrencilerin etik olmayan bilgisayar kullanım sorunları (Namlı ve Odabası, 2004) gibi konular bilgi ve iletişim teknolojilerinde etik sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde Taiwan’da Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin internet güvenliği hakkında farkındalığını artırmak için bir dizi çalışmayı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında hayata geçirmiştir (Chou ve Peng, 2011). Tüm bunlara paralel olarak alanda çalışan araştırmacılar, bilgisayarların kadın ve erkek kullanıcılar açısından ne gibi etik farklılıklar içerdiğinin yanı sıra (Adam, 2001), örgütleri ve toplumları anlamada etik sorunların önemi üzerinde de durmuşlar ve profesyonel davranış ile etik ilkeler arasında anlamlı bir ilişkiyi ortaya koymuşlardır (Akman ve Mishra, 2009). Görüldüğü üzere, etik davranışların eğitim olgusu içerisinde farklı boyutlarda yansımaları bulunmaktadır.

Eğitim üzerindeki bilgi iletişim teknolojilerine ilişkin etik sorunlar günümüzde teknolojinin birçok alanda kullanılmasıyla daha da artmaktadır. Teknoloji yeterliliği eğitim örgütleri olarak okullar ve öğretmenler için artık bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir. Özellikle dijital teknolojilerin bilgiye daha çabuk erişim ve bilgiyi paylaşma amaçları bağlamında alternatifleri bulunmamaktadır. Ancak bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımındaki sorunlar öğretmenlerin değer dünyalarında farklılıklar da yaratabilmektedir. Salinas ve Sancez (2009) “bilgi teknolojilerinin bilgi toplumuna anlamlı bir katılım için insanlara avantajlar sağladığını” ifade etmekle beraber aynı zamanda bazı sorunları da beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Günümüzde bu sorunlar “etik” kavramı ile birlikte ele alınmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın kapsamını forum sayfalarını kullanan eğitimcilerin etik davranışlarının sorgulanması oluşturmaktadır. Belirlenen kapsama dayalı olarak bu çalışmanın amacı iki farklı madde altında dile getirebilir. Bunlar;

- I. Forum sayfalarının kullanımında karşılaşılan etik sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek,
- II. Bir iletişim ortamı olarak forum sayfalarının kullanımında ortaya çıkan etik sorunlara dikkat çekmek olarak sıralanabilir.

## II. YÖNTEM

Nitel bir durum çalışması olan bu araştırma, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak 2010 yılı içerisinde Gaziantep’te görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler odak grup görüşmesiyle elde edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde 108 öğretmenle görüşme yapmak için temas kurulmuş ancak 35 öğretmen görüşme talebini kabul etmiştir. Katılımcılarla üç grup halinde ve her bir grupta ikişer defa olmak üzere toplam 6 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve grup büyüklükleri 11-12 kişiden meydana gelmiştir. Odak grup görüşmelerinde yer alan katılımcılar, Gaziantep ili sınırları içerisinde 35 farklı ilk ve ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların daha önce bu konu üzerinde benzer nitelikte herhangi bir özel çalışma yapmamış olması ayrıca dikkat edilen bir başka husus olmuştur. Araştırmada ulaşılmak istenen amaç, katılımcıların bilgi, görüş ve deneyimlerden yararlanmak ve hem nitelik hem de nicelik açısından olabildiğince fazla veri toplamak olduğu için oturum başkanının katılım düzeyi mümkün olan en asgari şekilde gerçekleşmiştir. Görüşmelerde işitsel kayıt sistemi kullanılmış, gerektiği durumlarda not alma yoluna da gidilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların kişiselliğinin korumasına titizlikle özen gösterilmiş ve görüşme kayıtları araştırmacılar dışında hiç kimseye açılmamıştır.

Tablo 1

*Katılımcıların Branş ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı*

Branş	Katılımcı Kodu	Cinsiyet		Toplam
		Kadın (K)	Erkek (E)	
Güzel Sanatlar	T1(K), T2(K), T3(E)	2	1	3
Sınıf	T4(K), T5(E), T6(E), T7(K)	2	2	4
Okul Öncesi	T8(K), T9(K), T10(K), T11(K), T12(E)	4	1	5
Matematik	T13(K), T14(E), T15(E), T16(K)	2	2	4
Fen ve Teknoloji	T17(E), T18(K)	1	1	2
Bilişim Teknolojileri	T19(E), T20(K), T21(K)	2	1	3
Coğrafya	T22(E), T23(K)	1	1	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T24 (E), T25(K), T26(K)	2	1	3
Beden Eğitimi	T27(K), T28(E)	1	1	2
İngilizce	T29(K), T30(E), T31(K), T32(E)	2	2	4
Felsefe	T33(K)	1	0	1
Fizik	T34(K)	1	0	1
Türkçe	T35(K)	1	0	1
<b>Toplam</b>		<b>22</b>	<b>13</b>	<b>35</b>

Toplantıların yapılacağı yer seçilirken, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri, ulaşım ve adres bulma sorunu yaşamadan ulaşabilecekleri bir ortamın bulunmasına dikkat edilmiş ve görüşmeler Gaziantep kent merkezinde yer alan Abdullah Kepkep İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin, yaptıkları işin doğası gereği oldukça yoğun bir çalışma temposu içinde olan katılımcıların zaman açısından olabildiği ölçüde daha rahat hareket edebilmeleri amacıyla cumartesi günleri, yorgunluk etkisini azaltmak açısından da sabah saatlerinde yapılması kararları alınmıştır. Ancak iki görüşme ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin hafta sonları girecekleri merkezi sınavlara denk geldiği için hafta içi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2

*Odak Grup Görüşmelerinin Yapıldığı Tarihler ve Katılımcıların Yer Aldığı Gruplar*

<b>Görüşme Tarihleri</b>	<b>Grup</b>	<b>Katılımcılar</b>
29.05.2010 (Cumartesi) 12.06.2010 (Cumartesi)	A	T1, T4, T5, T8, T13, T14, T17, T19, T24, T27, T29
05.06.2010 (Cumartesi) 21.06.2010 (Pazartesi)	B	T2, T6, T9, T10, T15, T18, T20, T22, T25, T30, T33, T34
19.06.2010 (Cumartesi) 22.06.2010 (Salı)	C	T3, T7, T11, T12, T16, T21, T23, T26, T28, T31, T32, T35

Görüşmelerde yer alan sorular bir pilot form oluşturulduktan sonra farklı uzmanlık alanlarına sahip (*Türkçe eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Yönetimi ve Sınıf Öğretmenliği*) dört öğretim üyesinin görüşleriyle yeniden düzenlenmiş ve yine aynı uzmanların onayları alındıktan sonra son hali verilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlere açık uçlu sorular (EK-1) yöneltilmiş ve verilen cevaplara göre sonda sorularla da derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından metin haline getirilen görüşme kayıtları dikkatle incelenerek araştırma çerçevesini oluşturan kategoriler ve kodlar belirlenmiş ve işlevsel tanımları yapılmıştır. Tanımlanan kodlar bağlamında öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler yeniden incelenmiş ve hangi kodun hangi sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir (Patton, 2002).

Tablo 3 öğretmen görüşlerine göre forum sayfalarında öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin “karakter, saldırganlık, takıntı ve saygısızlık” kategorileri altında toplandığını göstermektedir. Elde edilen veriler ışığında her bir kategori altında yer alan kodlar belirtilmiş ve ayrı ayrı tanımlanmıştır.

Tablo 3  
Etik Problemlere İlişkin Kategoriler, Kodlar ve Tanımlar

Kategoriler	Kodlar	Tanımlar
Karakter	Sorumsuzluk	<i>Yazılanların doğruluğu ya da doğru olsa bile başkaları üzerindeki olası olumsuz etkilerini önemsememek.</i>
	Bencilik	<i>Paylaşım yerine sadece kendi menfaatleri için iletişim kurmak.</i>
	Yalan	<i>Bireyleri yanıltmak amacı güdülerek rol yapmak veya doğru olmayan ifadeler kullanmak.</i>
	Alaycılık	<i>Bireylerin ifadeleriyle eğlenmek, onları hafife almak, tahkîr etmek, kusurları yazı ile teşhîr etmek.</i>
Saldırganlık	Kışkırtma	<i>Bireyleri kötü eylemlerde bulunmaları için özellikle küfür ederek tahrik etmek.</i>
	Cinsel Taciz	<i>Forum sayfalarındaki kullanıcılara herkesin görebileceği alanlarda ya da özel yazışma formlarında cinsellik içeren uygunsuz mesajlar göndermek.</i>
	Karalama	<i>Bir kimseye aslı olmayan suç yüklemek.</i>
	Zorbalık	<i>Diğer kişilere zarar vermek amacıyla kasten, tekrarlayıcı bir şekilde ve düşmanca davranışları destekleyen davranışlardır.</i>
Takıntı	Özel Yaşama Müdahale	<i>Bir başkasına ait kişisel bilgileri dağıtmak.</i>
	Saplantı	<i>İnternete tekrar bağlı olunmadığında sorunlara/sorulara çare/cevap bulamadığını düşünmek.</i>
	Bağımlılık	<i>Bilgi paylaşımının ötesine geçerek tatmine ulaşılması için giderek artan oranda forum sayfalarında bulunmak.</i>
Saygısızlık	Tuzak Kurma	<i>Forum sayfalarına erişim sağlayan kişilerin kişisel bilgilerini elde etmek ya da onları zor duruma düşürmek için düzen kurmak.</i>
	Söz Hakkına Müdahale (flood)	<i>Sayfayı sürekli anlamsız metinlerle doldurup, diğer kullanıcıların yazdıklarının okunabilirliklerini zayıflatmak.</i>
	İllegal Dosya Paylaşımı (Emek Hırsızlığı)	<i>Telif hakkı gerektiren her türlü yazılım ve elektronik dokümanın nasıl elde edileceğini ve nerede bulunabileceğine ilişkin bilgi paylaşımı yapmak.</i>

Bu çalışmada elde edilen verilerin geçerliği iç geçerlik (inandırıcılık) ve dış geçerlik (aktarılabirlik) kavramlarına ilişkin süreçler yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bilimsel bir çalışmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman görüşü ve katılımcı teyidi olarak belirtilen stratejilerin kullanılması, dış geçerliğin belirlenmesinde ise ayrıntılı betimleme stratejisinin kullanılması önerilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliklerinin sağlanmasına ilişkin gerçekleştirilen işlemler Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4

*Araştırma Verilerinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları*

<b>Süreçler</b>	<b>Strateji</b>	<b>Eylem</b>
İç Geçerlik (İnandırıcılık)	Uzun Süreli Etkileşim	Yüz yüze detaylı ön görüşmeler.
	Derin Odaklı Veri Toplama	Araştırmacıların bağımsız olarak her bir metni ayrıntılı bir şekilde incelemesi ve daha sonra karşılaştırmaları ve yorumlamaları
Dış Geçerlik (Aktarılabirlik)	Ayrıntılı Betimleme	Verilerin özgünlüğü korunarak katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılması
		Elde edilen verilerin bağımsız uzmanlar tarafından incelenmesi ve araştırmacılarından birisi ile uzmanların elde ettikleri verileri karşılaştırmaları
İç Güvenirlik (Tutarlık)	Tutarlılık İncelemesi	Verilerin detaylandırılmış formatının ham verilerle yeniden karşılaştırılması

**III. BULGULAR**

Bu bölümde “*karakter, saldırganlık, takıntı ve saygısızlık*” başlıklarında dört kategoride öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Her kategoriye ilişkin kodlarla ilgili öğretmen görüşleri öğretmenlerin kendi cümleleri ile aktarılmış ve karşılıklarına “öğretmen kodları” girilmiştir.

**a) Karakter**

Karakter kategorisi bireylerin davranış biçimlerinin bütünü belirleyen ana özellik olarak tanımlanabilir. Bu kategoriye ilişkin öğretmenler forum sayfalarında “*sorumsuzluk, bencillik, yalan ve alaycılık*” olarak tanımlanan olumsuz davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Karakter kategorisine ilişkin karşılaşılan olumsuz davranışlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5  
Karakter Kategorisine İlişkin Karşılaşılan Olumsuz Davranışlar

Kodlar	İfade	Katılımcılar	N
	Özellikle eğitimle ilgili yetkinlik gerektiren konularda kendini uzman olarak tanıtmak	T2, T3, T4, T5, T6, T8, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T18, T19, T20, T21, T22, T24, T29, T30, T31, T32, T33	24
Sorumsuzluk	Tam olarak doğruluğundan emin olmadığı halde bildiklerini doğruymuş gibi aktararak bireyleri yanlış yönlendirmek	T2, T4, T5, T7, T8, T9, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T18, T19, T20, T21, T22, T24, T29, T30, T31, T32, T33	23
	Hoşlanılmayan bir kullanıcının yazdıklarına ilişkin gerçekliği olmayan eleştiriler yaparak onları yıpratmak	T1, T3, T10, T13, T14, T16, T17, T19, T20, T21, T29, T30	12
Bencillik	İstenilen konuda yardım alana kadar iletişim halinde kalınup, sonrasında iletişim cevaplarına kayıtsız kalmak	T15, T16, T18, T19, T20, T21, T22, T25, T26, T33	10
	Kendini editör olarak tanıtmak	T1, T28, T34, T35	4
Yalan	Erkek kullanıcıların kendilerini bayan olarak tanıtmaları	T1, T2, T7, T13, T16, T20, T21, T28, T31, T33, T34	11
	Farklı kullanıcı adlarıyla aynı forum sayfasında etkinlik göstermek	T1, T2, T5, T9, T11, T13, T14, T20, T21, T27, T35	11
Alaycılık	Kullanıcı adı (nick name) ile alay etmek	T5, T7, T10, T11, T19, T23, T26, T28, T35	9

Katılımcıların en fazla karşılaştıkları olumsuz davranışlar “sorumsuzluk” başlığı altında yer almaktadır. Katılımcılar, forum sayfalarında bazı üyelerin hakim olmadıkları halde birçok konuda görüş talep eden öğretmenleri yanlış yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin;

Okul müdürümle nöbet günleri konusunda problem yaşamıştım. Forum sayfalarında bu problemi nasıl çözeceğime ilişkin görüş sormuştum. Bana yol gösteren forum üyesi, arka arkaya dört hafta nöbet günümde sevk alırsam mevzuat gereği okul müdürünün nöbet günümü değiştirmek zorunda olduğunu ifade etti. Daha sonra mevzuatı incelediğimde böyle bir durumun olmadığını gördüm. Eğer mevzuatı incelemeyen bir eylemde bulunsaydım, belki de mesleğim tehlikeye girecekti (T3).



Katılımcıların karşılaştıkları olumsuz davranışların yoğunlaştığı bir başka başlık ise “*yalan*” olarak belirlenmiştir. Katılımcılar forum sayfalarında özellikle erkek kullanıcıların kendilerini bayan olarak tanıttıklarını ve bazı kullanıcıların da kendilerini forum sayfasının editörü olarak gösterdiğini belirtmişlerdir. Örneğin;

Okulda arkadaşlarımın forum sayfalarında yazıştıklarını görünce ben de kullanmaya karar vermiştim. Çok fazla internet deneyimim de yoktu. Daha ilk günümde bir kullanıcı sayfanın editörü olduğunu ve sayfada yazacaklarımı önce kendisine göndermem gerektiğini, bir defaya mahsus olmak üzere iletişim bilgilerimi de ifadelerimin altına eklemem gerektiğini belirten bir mesaj göndermişti. Mesaj resmi yazışma kurallarına göre yazıldığı için inanmış ve bilgilerimi açıkça göndermiştim. Ancak günler sonra fark ettim mesajı gönderenin editör olmadığını. O günden sonra kimseyle internette özel bir bilgi paylaşmadım (T35).

Yukarıdaki ifadelerle benzer ifadeler odak grup görüşmeleri esnasında diğer katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir. Belirtilen olumsuz davranışlara maruz kalan kişilerin eğitimciler ve davranış sergileyenlerin de yine eğitimciler olduğu düşünüldüğünde, durumun eğitim camiası açısından oldukça üzücü olduğu söylenebilir.

## b) Saldırganlık

Saldırganlık, forum sayfalarında yer alan kullanıcılara gerek psikolojik gerekse fiziksel anlamda zarar verme niyeti taşıyan davranış şekli olarak tanımlanabilir. Bu kategoriye ilişkin öğretmenler forum sayfalarında “*özel yaşama müdahale, kışkırtma, cinsel taciz, karalama ve zorbalık*” olarak tanımlanan davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Saldırganlık kategorisine ilişkin karşılaşılan olumsuz davranışlar şunlardır (Tablo 6):

Tablo 6

### *Saldırganlık Kategorisine İlişkin Karşılaşılan Olumsuz Davranışlar*

<b>Kodlar</b>	<b>İfade</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>N</b>
Özel Yaşama Müdahale	<i>Elde edilen özel bilgileri dağıtmak</i>	<i>T4, T7, T13, T28, T35</i>	5
	<i>Farklı görüşlere sahip bireyleri düşmanca davranışa itecek şekilde hakaret etmek</i>	<i>T4, T5, T6, T7, T12, T13, T14, T16, T17, T18, T19, T21, T22, T24, T25, T26, T30, T32, T34, T35</i>	20
Kışkırtma	<i>Genel yazışma alanı içerisinde sohbet kurallarına uygun hareket edilip, özelde ise insanları küçük düşüren, tahrik ve taciz eden mesajlar göndermek</i>	<i>T1, T2, T7, T9, T11, T16, T18, T20, T21, T23, T29, T31, T33, T34, T35</i>	15

Cinsel Taciz	<i>Bayan kullanıcılara cinsel içerikli mesajlar göndererek onları taciz etmek</i>	<i>T1, T2, T10, T23, T28, T32</i>	6
Karalama	<i>Kullanıcıları kötileyen ifadelerde bulunmak</i>	<i>T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T18, T19, T20, T21, T22, T24, T25, T26, T29, T30, T31, T32, T33, T34, T35</i>	30
	<i>Bireyleri utandıracak boyutlarda dedikodu yapmak</i>	<i>T3, T4, T7, T10, T11, T17, T28, T29, T30, T33, T34, T35</i>	12
Zorbalık	<i>Kullanıcıları kişisel iletişim bilgilerini (adres, telefon vb.) vermedikleri takdirde haklarında yıpratıcı dedikodular yayacaklarını söyleyerek tehdit etmek</i>	<i>T2, T23, T33</i>	3
	<i>Anlaşılamayan konularda birbirlerini yüz yüze düelloya davet etmek (klavye delikanlılığı)</i>	<i>T19, T28</i>	2

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcılar en fazla kışkırtma ve karalama kodları altında yer alan olumsuz davranışlarla karşılaşmışlardır. Bunun yanında özel yaşama müdahale, cinsel taciz ve zorbalık olarak nitelendirilen davranışlar da forum kullanıcılarının karşılaştıkları diğer sorunlar olarak belirtilmiştir. Bu konuda katılımcılar oldukça dikkat çekici paylaşımlarda bulunmuşlardır. Örneğin;

Forum sayfalarını ilk defa kullanmaya başladığımda cinsiyetimi kimseden gizlemedim. Bir süre sonra kişisel mesaj alanıma erkek tarafından gönderilen çok sayıda tanışma, çıkma teklifleri ve cinsel taciz diyebileceğim biçimde kötü teklifler gelmeye başladı. Bu durumdan aşırı rahatsızlık duyduğumu forum editörlerine iletmeme rağmen bu tür davranışları sergileyen kullanıcılara karşı herhangi bir yaptırım uygulanmadı. Ben de önce kullanıcı adı (nick name), akabinde ise cinsiyetimi “erkek” olarak değiştirerek bu durumdan kurtuldum.

### c) Takıntı

Takıntı kategorisi, forum sayfalarında sergilenen olumsuz davranışların defalarca tekrarlanması olarak tanımlanabilir. Bu kategoriye ilişkin öğretmenler forum sayfalarında “saplantı, bağımlılık ve tuzak kurma” olarak tanımlanan davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Saldırganlık kategorisine ilişkin davranışlar şunlardır (Tablo 7):

Tablo 7

*Takıntı Kategorisine İlişkin Karşılaşılan Olumsuz Davranışlar*

Kodlar	İfade	Katılımcılar	N
Saplantı	<i>Sorulan her soruya cevap verme ihtiyacı hissetmek</i>	T6, T12, T27	3
	<i>Başkaları tarafından verilen cevaplarda eksiklik aramak</i>	T8, T20, T31	3
	<i>Forum sayfalarını insanları rahatsız edecek kadar sahiplenmek</i>	T4, T9, T14, T20, T28	5
Bağımlılık	<i>Gecenin bir yarısı uyanıp forum sayfalarında yazılanları okumak ve yorum yapmak</i>	T8, T9, T10, T17, T25, T33, T35	7
Tuzak Kurma	<i>Tartışmalara katılan karşı cinsten bireylerle arkadaşlık kurmaya çalışmak</i>	T1, T2, T5, T6, T7, T8, T12, T13, T15, T16, T18, T20, T21, T25, T26, T32, T33, T34, T35	19
	<i>Herhangi bir nedenle hoşlanılmayan kişi ya da kişilerden intikam almak amacıyla onların özel bilgilerini elde etmeye çalışmak</i>	T3, T21	2
	<i>Bireylerin kişisel/özel bilgilerini elde etmek amacıyla onların güvenini kazanmaya çalışmak</i>	T11, T20, T27	3

*Takıntı* kategorisine ilişkin katılımcılar en fazla tuzak kurmaya yönelik alan davranışları gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin;

Bir gün bir nedenden ötürü iki kullanıcı arasında bir tartışma, daha doğrusu bir zıtlasma yaşanmıştı. Kullanıcılardan birisi sayfanın eski tarihlerinde yer alan bazı diyalogları incelemiş ve benim tartıştığım kişiyle daha önceden iletişim kurduğum kanaatinde bulunmuştu. Bana mesaj göndererek tartıştığı kişinin kim olduğunu, varsa iletişim bilgilerini istemişti. Kendisine bunu neden istediğini sorduğumda bana onun bilgilerini tartıştığı diğer kişilere göndererek forum sayfalarında üzerinde baskı oluşturacağını ifade etmişti (T21).

Benzer şekilde bağımlılık olarak nitelendirilecek olan davranışlarla da karşılaşıldığı bazı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Örneğin;

Sürekli olarak yer aldığım bir forum sayfasında bir kullanıcının yazılanlara verdiği cevapları incelerken, yorumlarının çoğunu gece yarısından sonra yaptığını fark ettim. Kendisine bu durumu kişisel mesaj göndererek sorduğumda, bana normalde internette gün içerisinde yer aldığımı ancak forum sayfalarında yazılanları merak ettiği için bazen geceleri uyanıp giriş yaptığımı ifade etti. Bu durumu daha sonra düşündüğümde, gönderdiğim mesajla ben de aslında benzer bir davranış sergilediğimin farkına varmıştım. Şimdi forum sayfalarında çok fazla vakit harcamamaya çalışarak bu tür durumları yaşamamaya çalışıyorum. (T17).

#### d) Saygısızlık

Bu kategoriye ilişkin öğretmenler forum sayfalarında “söz hakkında müdahale ve illegal dosya paylaşımı” olarak tanımlanan davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Saygısızlık kategorisine ilişkin davranışlar şunlardır (Tablo 8):

Tablo 8

#### Saygısızlık Kategorisine İlişkin Karşılaşılan Olumsuz Davranışlar

Kodlar	İfade	Katılımcılar	N
Söz Hakkına Müdahale	<i>Tartışılan ya da paylaşım yapılan konularda bireylerin söz hakkına müdahale etmek; sözgelimi, sürekli boş mesajlar gönderme yoluyla sayfayı meşgul ederek bireylerin yazılanları izlemesini zorlaştırmak</i>	T8, T10, T14, T26, T28	5
İllegal Dosya Paylaşımı	<i>Telif hakkı gerektiren film, müzik, program vb. yazılımların bulunduğu linkleri paylaşmak; sözgelimi, vizyona yeni giren bir filmin korsan kopyalarının bulunduğu sitelere ait linklerin verilmesi</i>	T1, T2, T3, T6, T7, T9, T11, T12, T13, T17, T19, T20, T21, T27, T29, T30, T31, T32, T34	19
İllegal Dosya Paylaşımı	<i>Özellikle eğitim yazılımlarının yasadışı yollardan nasıl elde edileceği konusunda yönlendirme yapmak; sözgelimi, bir eğitim yazılımına ihtiyacı olan bir öğretmene onu satın alması yerine yasadışı yollardan nasıl elde edileceğine dair adım adım yol gösterilmesi, bir nevi sanal bir eğitimden geçirilmesi</i>	T7, T9, T12, T13, T17, T19, T20, T21, T29, T30, T31, T32	12

Bu konuda katılımcılardan birisinin ifadeleri söz hakkında müdahale olarak belirtilen olumsuz duruma örnek olarak gösterilebilir.

Bir gün okul müdürümle yaşadığım bir soruna ilişkin bir başlık açmıştım. Daha birkaç kişi cevap yazmaya başlamıştı ki, bir anda birileri sürekli olarak boş mesajlar göndererek yazılanlar arasında kopukluğa yol açmaya başladılar. Birkaç defa uyardım, editöre mesaj gönderdim, ama yine de farklı isimlerle sayfaya girip aynı şeyi yapmaya devam ettiler. Resmen sabote ettiler tartışma konusunu (T14).

Benzer şekilde bir başka katılımcı da illegal dosya paylaşımına ilişkin karşılaştığı olumsuz bir durumu aktarmıştır:

Branşım ile ilgili bir ders materyali hakkında bilgi almak için forum sayfalarında üyelere danışmıştım. Sayfada bulunan üyelere birisi bir yazılımın işime çok yarayacağını ancak satın almama gerek olmadığını, isterse bir dosya paylaşım sitesine programı yükleyerek benim erişmemi sağlayabileceğini ifade etmişti. Programı aldım ve okul müdürümle de paylaştım. Bir süre sonra okulumuza ders materyalleri pazarlayan bir firmanın satış temsilcileri geldiğinde okul müdürümüz onlara zaten ellerinde benzer bir programın olduğunu söylemiş ve onlara da benim kendisine verdiğim korsan programı göstermiş. Satış temsilcileri okul müdürümüzün tanıtımını

yaptığı programın aslınsa kendi pazarladıkları program olduğunu görünce ciddi sıkıntı yaşandı (T29).

Elde edilen bulgular, saygısızlık olarak tanımlanan kategori altında söz hakkına müdahale ve illegal dosya paylaşımı olarak tanımlanan başlıklara yönelik olarak istenmeyen davranışların forum sayfalarında yer aldığını ortaya koymaktadır. Araştırma sürecinde katılımcılar özellikle forum sayfalarının telif hakkı gerektiren çeşitli eğitim yazılımlarının, filmlerin ve bazı programların korsan kopyalarının nereden edinilebileceği konusunda yol gösterici ifadeleri içerdiğini belirtmişlerdir.

#### IV. TARTIŞMA ve SONUÇ

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitimle ilgili çeşitli konularda görüş alış-verişinde bulunmak amacıyla katıldıkları forum sayfalarında *karakter, saldırganlık, takıntı* ve *saygısızlık* kategorileri altında çok sayıda etik olmayan davranışla karşılaştıklarını işaret etmektedir. Araştırma sonuçları, etik olmayan davranışların çoğunluğunun “*karakter ve saldırganlık*” kategorileri altında yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, Namı ve Odabası (2004), Kuhlemeier ve Hemker (2005), Lim, (2008), Tien ve Fu (2008), Salinas ve Sancez (2009), Beycioğlu (2009) ve Shirazi, Ngwenyama ve Morawczynski, (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Ulaşılan sonuçlar, öğrenciler için birer rol-model olarak kabul edilen öğretmenlerin forum sayfalarında çok ciddi şekilde “etik” olmayan davranışlarla karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymaktadır. Ulaşılan sonuçların bir başka boyutu da karşılaşılan olumsuz davranışların eğitimcilerin yoğun olarak yer aldığı forum sayfalarında sergilendiği, yani olumsuz davranışlara maruz kalanların da sergileyenlerin de eğitimciler olduğudur. Başkalarına etik değerleri öğretecek bireylerin kendilerinin etik değerlerden yoksun olması ciddi bir çelişkiyi de beraberinde getirmektedir. Bu çelişkinin ortadan kaldırılması için etik olmayan davranışların neler olduğunu, etik dışı davranışların sergilenmesi durumunda hangi olası sonuçların ortaya çıkacağını ve öğretmenlerin aynası olarak tanımlanan öğrencilerin toplumsal yapıya nasıl katkı sağlayacağını ortaya konması gerekmektedir. Bu durum için öğretmen eğitiminde bir yenileme/geliştirme sürecinin gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda buradaki en somut öneri, özellikle internet etiği başlığı altında tanımlanan olumlu ve olumsuz davranışların yine internette, ancak sadece yazılı olarak değil, kısa filmler gibi materyallerle de eğitici ve öğretici bir anlayışla kullanıcılarla paylaşılmasıdır. Ayrıca üretilen bu tür materyaller öğretmen yetiştirme sürecine de kaynaştırılabilir.

Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak sunulan bir başka öneri de öğretmen yetiştirme süreci içerisinde öğrencilerin aktif olarak yer alacağı ve belirli periyotlarla editör olarak görev yapacakları forum sayfaları oluşturulmasıdır. Bu tür bir etkinlikle öğretmen adaylarının eğitimleri süresince forum sayfalarının uygun şekilde nasıl kullanılacağına ilişkin deneyim kazanacakları ve aynı zamanda editörlük göreviyle de yönetim becerilerini geliştirebilecekleri düşünülebilir.

Bu araştırmanın sonuçları, okullarda öğretmenlerin internet etiğiyle ilgili eğitim almalarının gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Bu çerçevede yasal mevzuat ile kamu çalışanlarının etik davranışlarının nasıl olacağına ilişkin düzenlemeler öğretmenlere tanıtılarak “etik sözleşmelerin” imzalatılması ve gerekleri hakkında bilgilendirme çalışmalarına da ağırlık verilmesi önerilebilir. Benzer araştırmalar oluşturulacak bir “internet etiği” davranış ölçeği temelinde nicel yöntemlerle ve farklı branşlar temelinde karşılaştırmalı olarak da araştırılabilir.

Öğretmen-öğretmen ilişkilerinde, etik dışı davranışların niteliğindeki düşüklük, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde de benzer davranışlarının olabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin eğitimi açısından ise böyle bir durum kabul edilemez. Forum sayfalarının önemli bilgilendirme aracı olduğu düşünüldüğünde, bu web tabanlı platformların amacı dışında ve özellikle etik dışı kullanımı öğretmenlerin önemli bir eğitim aracından uzaklaşmalarına neden olabilecektir. Bu nedenle forum sayfalarının etik kullanımı üzerinde durulması önemli bir konu olarak görülebilir.

### Kaynaklar

- Adam, A. (2001). Computer ethics in a different voice, *Information and Organization*, 11, 235–261.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, 7. Baskı, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Akman, I. & Mishra, A. (2009). Ethical behavior issues in software use: An analysis of public and private sectors, *Computers in Human Behavior*, 25, 1251–1257.
- Aydın, İ. (2001) *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Bagnall, R. G. (2002) The Contingent University: An Ethical Critique. *Educational Philosophy and Theory*, (34)1.
- Bayram, S. (2005) İşletme etiği ve çalışanların şirketlerinde mevcut olan etik uygulamalara ilişkin algılarının ölçümüne yönelik bir araştırma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Beycioğlu, K. (2009) A cyberphilosophical issue in education: Unethical computer using behavior -The case of prospective teachers, *Computers & Education*, 53, 201–208.
- Changeux, J.P. (2002) *Etiğin doğal temelleri*. (N.Acar, Çev.) Ankara: Doruk Yayınları.
- Chou, C. & Peng, H. (2011) Promoting awareness of Internet safety in Taiwan in-service teacher education: A ten-year experience. *Internet and Higher Education*, 14(1), 44-53.
- Clarkburn, H. (2002) The aims and practise of ethics educationin in an undergraduate curriculumreasons for choosing a skills approach. *Journal of Higher Education*, 26, 4-11.
- Furman, G.C. (2004) The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2,) 215-235.
- Haynes, F. (2002) *Eğitimde etik*. (S. K.Akbas, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hit, W.D. (1990) *Ethics and Leadership: Putting Theory Into Practice*, Columbus: Battelle Press.

- Kuhlemeier, H. & Hemker, B. (2005) The impact of computer use at home on students' Internet skills, *Computers & Education* 49, 460–480.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lim, C.P. (2008) Global citizenship education, school curriculum and games: Learning Mathematics, English and Science as a global citizen, *Computers & Education*, 51, 1073–1093.
- Myry, L., Helkama, K. (2002) The Role of Value Priorities and Professional Ethics Training in Moral Sensitivity, *Journal of Moral Education*, 31( 1), 35-50.
- Namlı, A.G., Odabaşı, H.F. (2004) Unethical computer using behavior scale: A study of reliability and validity on Turkish university students, *Computers & Education* 48, 205–215.
- Özarslan, E. (2006) Sosyal sorumluluk projelerinin desteklenmesinde etik değerlerin rolü üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2002). *Variety in qualitative inquiry: theoretical orientations*. In C.D. Laughton, V. Novak, D. E. Axelsen, K. Journey, & K. Peterson (Eds.), *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousands Oaks, London: Sage Publications.
- Peterson, M., ve Potter, R.L.(2004) A proposal for a code of ethics for nurse practitioners. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 16 (3), 116-124.
- Pieper, A.(1999) *Etiğe giriş*. (V. Atayman, G. Sezer, Çev.) İstanbul: 209 Ayrıntı Yayınları.
- Rushworth, M.K. (2004) Needed: An Information Ethic, *Institute for Global Ethic*, 7, 11.
- Salinas,A., Sances, J. (2009) Digital inclusion in Chile: Internet in rural schools, *International Journal of Educational Development* 29, 573-582.
- Selsam, H. (1995) *Etik: Yeni değerler ve özgürlük*. (Y. Demirekler, Çev.) Ankara: Yaba Yayınları.
- Shirazi, F., Ngwenyama, O. ve Morawczynski, O. (2010) ICT expansion and the digital divide in democratic freedoms: An analysis of the impact of ICT expansion, education and ICT filtering on democracy. *Telematics and Informatics* 27, 21–31.
- Tien, F.F., Fu, T.T. (2008) The correlates of the digital divide and their impact on college student learning. *Computers & Education* 50, 421–436.
- Uğurlu, C.T. (2009) İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uğurlu, C.T. (2010) Öğretmenlerin, Eğitim Müfettişlerinin Etik Davranışlarına İlişkin Görüşleri, *e-International Journal of Education Research*, 1 (2) 66-78.
- Watt, J., Sinfield, I., & Hawkes, C. (2000). *Civics today*. Toronto: Irwin.

**EK-1****GÖRÜŞME FORMU**

Merhaba,

Öncelikle görüşme talebimize olumlu yanıt verdiğiniz için çok teşekkür ederiz. Oldukça yoğun bir programınız olduğu halde göstermiş olduğunuz iyi niyet ve gönüllülük için sizlere minnettarız.

Bugün burada bizimle paylaşacağınız görüşlerinizi daha rahat analiz edebilmek ve en üst düzeyde faydalanabilmek amacıyla kayıt altına almak istiyoruz. Bu amaçla görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanmamızın sizce bir mahsuru var mı? Eğer ses kayıt cihazı kullanılmasını istemiyorsanız, görüşmeler not alma yoluyla kayıt altına alınacaktır. Görüşmeler sırasında gerçekleştirdiğiniz paylaşımlar araştırmacılar dışında herhangi bir kişiyle hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır.

Hazırsanız başlayalım.

Öncelikle, araştırma sürecine katılımınızla ilgili yapılan davette araştırmanın amacının forum sayfalarının kullanımında karşılaşılan etik sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek ve bir iletişim ortamı olarak forum sayfalarının kullanımında ortaya çıkan etik sorunlara dikkat çekmek olarak açıklanmıştı. Bu bağlamda bugün burada daha önce belirtilen amaçlara paralel olan bazı ana sorulara cevap aramaya çalışacağız. Bunlar;

1. Forum sayfalarında karşılaştığınız uygunsuz davranışlarla karşılaştınız mı?
  - a. Bu davranışlar nelerdir? Bizimle paylaşır mısınız?
2. Bu uygunsuz davranışlardan sizin ve forum kullanıcıları için problem kaynağı olanları açıklayabilir misiniz?
3. Bu tür davranışların neden problem kaynağı olarak görüyorsunuz?
4. Bu problemin nasıl çözdünüz/çözüldüğünüzü biliyor musunuz?
5. Bu tür problemlerle karşılaştıktan sonra forum sayfalarının kullanımına ilişkin herhangi bir tutum/davranış değişikliği yaşadınız mı?
  - a. Eğer cevabınız evet ise, bu değişikliklere bir örnek verebilir misiniz?

Araştırmaya vermiş olduğunuz destek için teşekkür ederiz.



## **Ethical Problems Facing Teachers in Online Discussion Forums**

### **I. Introduction**

In recent years, forum pages on which teachers discuss many issues concerning education, exchange opinions and cooperate without revealing themselves have been popular. Especially in the long-term process, forum pages, that many teachers take an active part on, function not only as the places teachers exchange opinions about education but also as a “problem-solving mechanism” where teachers have a kind of brainstorm about solutions to some educational problems (classroom management, materials development etc.) they face. Nonetheless, teachers getting together online to solve problems face communication-based problems with their colleagues. The problems educators face on the forum pages have increased via widespread use of computers and technology in the education world.

In most research, ethical issues in information and communication technologies raise from such subjects as multidimensional and complex problems with regard to use of computer technologies (Salinas & Sancez, 2009; Lim, 2008), the purpose of students to use computers (Tien & Fu, 2008), students’ computer usage behaviors (Kuhlemeier & Hemker, 2005), considering use of information and communication technologies to be a means of democratic rights and behaviors and of creating political effect (Shirazi, Ngwenyama & Morawczynski, 2010), prospective teachers’ unethical computer usage problems (Beycioğlu, 2009), students’ unethical computer usage problems (Namlı & Odabası, 2004). Similarly, Ministry of Education conducted several studies to raise teachers’ awareness of the internet safety in Taiwan (Chou& Peng, 2010). Besides various ethical differences computers possess in terms of male and female users (Adam, 2001), researchers focused on the importance of ethical issues to understand organizations and societies, and hence found out a significant relationship between professional behaviors and ethical principles (Akman & Mishra, 2009). As is seen, ethical behaviors have different reflections on the educational phenomenon.

Ethical issues regarding information and communication technologies have increased more with the use of technology in all applied areas today. Proficiency in technology catches teachers and schools’, that is, educational organizations’ interest. However, problems in the use of information and communication technologies lead to differences in teachers’ perceptions of values. Salinas & Sancez (2009) suggest that “computer and information technologies present some advantages for people’s meaningful participation in the information society”. The advantages presented for people bring with themselves some technological problems, and during our time these are called “ethical problems”. In this sense, the scope of this study consisted of questioning of ethical behaviors of educators using the forum pages. Based on this scope, the aim of this study can be stated under two separate items:

These can be listed as follows;

- I. To determine teachers' perceptions of ethical problems faced in the use of the forum pages.
- II. To draw attention to ethical problems existing in the use of the forum pages as a communication area.

## **II. METHODOLOGY**

This research was carried out with the participation of teachers working in Gaziantep, the sixth largest city in Turkey in 2010. The research is a qualitative study with a maximum variation sample. For this research, the data were gathered by focus group interviews. "Focus group interview" was determined to be used as the major research method for this study, without the intention to apply depth interview technique and to support another research method.

Participants attending focus group interviews were teachers working in 35 different elementary and secondary schools within the boundaries of Gaziantep. The fact that participants had not participated in such interviews before was another point that was paid attention to. The groups consisted of 11-12 teachers, and interviews were carried out with each group twice in six sessions. As the goal aimed to be reached was to make use of teachers' knowledge, opinions and experiences and to gather both quantitative and qualitative data at maximum level, the chairs of sessions participated in the interviews at maximum level. Audial recording method was used in the interviews, and some notes were taken when needed. Personal information of the participants was saved meticulously, and recordings were not shared with anyone other than the participants.

Open-ended questions were addressed to the teachers in the interviews, and some probing questions were also asked to the participants to get more detailed information. After careful examination of recorded interviews, codes and categories forming the framework of research were specified, and functional definitions of them were created. In terms of defined codes, the interviews were reviewed, and which code was used to what extent was sought as well (Patton, 2002).

In this study, validity of gathered data was tested through the processes regarding Internal Validity (Credibility) and External Validity (Transferability) concepts. In a scientific study, in order to provide credibility, it is suggested that some strategies such as long-term interaction, in-depth data collection, variation, experts' advice, participants' conformation must be used. For external validity, detailed description strategy must be employed. Reliability of the data of the study was determined through processes regarding the concepts, internal reliability (consistency) and external reliability (confirmability), recommended by Lincoln and Guba (1985).

### **III. FINDINGS**

In this part, teachers' views were recorded in four categories entitled "character, aggression, obsession and disrespect". Teachers' views of codes of each category were quoted in teachers' own statements, and "teachers' codes" were written down on the opposite side of the categories.

#### **a) Character**

The category of character can be described as a main characteristic specifying overall behavioral patterns of individuals. In this category, teachers indicated that they had encountered negative behaviors such as "irresponsibility, selfishness, lie, and causticity" on the forum pages.

#### **b) Aggression**

Aggression is described as a kind of behavior tending to give damage to users of the forum pages both physically and psychologically. In this category, teachers indicated they had encountered behaviors like "interference in private life, provocation, sexual harassment, defamation and bullying" on the forum pages.

#### **c) Obsession**

The category of obsession can be defined as constant repetition of negative behaviors. In this category, teachers indicated to have encountered some behaviors like "obsession, dependency and trap"

#### **d) Disrespect**

The participants indicated to have faced some behaviors like "violation of right to speak and illegal file sharing" on the forum pages.

### **IV. CONCLUSION AND DISCUSSION**

The data of the research proved that teachers had encountered with some unethical behaviors in the categories of "character, aggression, obsession and disrespect" on the forum pages that they had attended with the intention of exchanging ideas on various subjects related to education. Research findings indicated that most of the unethical behaviors involved in the categories of "character and obsession". These findings had common similarities with the results of the studies conducted by Salinas & Sancez (2009), Lim, (2008), Tien & Fu (2008), Kuhlemeier & Hemker (2005), Shirazi, Ngwenyama & Morawczynski, (2010), Beycioğlu (2009) and Namlı & Odabası (2004).

Results indicated that teachers, regarded role models for the students, had encountered with “unethical” behaviors seriously. Another dimension of these results was that negative behaviors were cultivated on the forum pages that educators attended most, that is, the ones exposed to these behaviors and the ones cultivated these behaviors were the educators themselves. Those individuals who are supposed to teach ethical behaviors to others are deprived of these behaviors results in a serious dilemma. In order to eliminate this dilemma, what unethical behaviors are, what probable results may emerge as a result of unethical behaviors and how students, viewed as the mirror of the teachers, will contribute to the social construct should be specified. It is recommended that an innovation/improvement process be developed in teacher training. In this sense, the most tangible recommendation is to share negative and positive behaviors categorized under the internet ethics on the internet not only in writing but also via visual materials like short films with a didactic understanding. Additionally, such materials might be included into the teacher training process.

Another recommendation based on the collected data and findings of the research is to make up the forum pages on which teachers can take an active role and work as the editor in teacher training process at intervals. Through such an initiative, teachers can gain experiences related to how to use the forum pages during teacher training process and improve their managerial skills through editorship concurrently.

The findings of this research bring the need for training teachers on the internet ethics at schools to the agenda. Within this framework, it is recommended to sign “ethical contracts” with the teachers by introducing them legal regulations and arrangements including how ethical behaviors of state employees should be and to attach importance to informing studies. Further research can be conducted on the basis of the “internet ethics” behavior scale quantitatively or comparatively based on different branches.

## **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına Empatik Yaklaşımlarının İkili Karşılaştırmalar Metodu İle İncelenmesi<sup>1</sup>**

### **A Research Regarding the Empathic Approaches of School Managers about Professional Problems of Teachers by Pair-Wise Comparisons Method**

**Abdurrahman Ekinci\***  
Mardin Artuklu Üniversitesi

**Recep Bindak**  
Gaziantep Üniversitesi

**M. Cevat Yıldırım**  
Mardin Artuklu Üniversitesi

#### **Özet**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki sorunlarının, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre öncelik sırasını belirlemek ve bu sıralamaları kullanarak ilköğretim okulu yöneticilerinin empatik düşünme yaklaşımlarını incelemektir. Öğretmen sorunlarının öncelik sıralamasını belirlemek için Thurstone'un ikili karşılaştırmalar metodu kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla Mardin il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde görev yapan ve rastgele belirlenen 43 yönetici ve 98 öğretmene anket uygulanmıştır. Ankette öğretmen sorunlarını ifade eden 15 madde yer almış, yönetici ve öğretmenlerden bu ifadeleri kendilerine göre sıralamaları istenmiştir. Analiz sonucunda her bir maddenin (öğretmen sorununun) ölçek değeri yönetici görüşüne göre ve öğretmen görüşüne göre olmak üzere iki farklı kategoride, sayı doğrusu üzerinde belirlenerek öğretmenlerin öncelikli mesleki sorunlarına yöneticilerin nasıl tepki verdikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak yöneticilerin empatik düşünme düzeyleri hakkında yorumlar yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki sorunlarından dört ifadede yönetici ve öğretmenlerin sorunu aynı önem düzeyinde gördükleri, buna karşın on bir ifadede ise farklı önem düzeyinde gördükleri tespit edilmiştir. Bu sonuçların, okul yöneticilerinin empatik yaklaşım düzeylerinin yeterli olmadığına dair bazı ipuçlarına işaret ettiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlerin mesleki sorunları, ikili karşılaştırma metodu, yöneticiler, empati.

---

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı 6. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'ne sözlü bildiri olarak sunulmuştur.  
\* *Yazışma Adresi:* M. Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
*e-posta:* [ekinci74@yahoo.com](mailto:ekinci74@yahoo.com), [bindak@gantep.edu.tr](mailto:bindak@gantep.edu.tr), [mcevatyildirim@gmail.com](mailto:mcevatyildirim@gmail.com),

### **Abstract**

The aim of this research is to define priority order of the problems of teachers working at primary schools according to the views of teachers and managers and by using this order defining the emphatic thought approaches of primary school managers. In order to define the priority order of teacher problems Thurstone's pair-wise comparison method has been used. In order to collect data a survey has been applied to 43 managers and 98 teachers who are randomly chosen and working at primary schools at the center of Mardin City during 2010-2011 education year in autumn term. In the survey there have been 15 points related to the professional problems of teachers, and managers and teachers are asked to put them in order. At the end of the analysis each point's (teacher's problem) scale value has been defined on the line of numbers in two categories of teacher views and administrator views, and it has been tried to find out how managers reacted against teachers priority problems. Comment have been made about managers emphatic thought degrees based on the obtained results. It has been detected at four statements of teachers' occupational problems that managers and teachers see the problem at the same importance level, while at the eleven of them they see at different importance levels. It can be said that these results give clues about school managers not having enough emphatic approach levels.

**Key words:** Professional problems of teachers, pair-wise comparison method, managers, empathy.

## **I. GİRİŞ**

Örgütler, süregelen bir dizi iletişim etkinlikleri sonucu oluşturuldukları gibi varlıklarını da söz konusu iletişimin sürekliliğine bağlı olarak devam ettirirler. Dolayısıyla iletişim, hem bir örgütün oluşumu, hem de örgütün sürekliliğinin sağlanması açısından temel yönetim süreçlerinden biridir (Şişman ve Turan, 2004). Örgütlerde insan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip uyumlu hâle getirerek, etkili çalışma ortamı sağlamayı amaç edinen bir yönetim eylemidir (Bursalıoğlu, 1999). Bu bakımdan örgütsel etkililiği sağlayarak yönetsel başarıya ulaşmak isteyen bir yönetici her türlü yönetsel girişimde izlenecek yöntemlerin ve kullanılacak tekniklerin seçiminde madde boyutunu değil, insan boyutunu temel almalıdır (Açıkalın, 1998). Özellikle okullar gibi insani ilişki ve sosyal etkileşimlerin bütün aşama ve süreçlerde belirleyici olduğu örgütsel yapılanmalarda yönetici ve işgören ilişki ve etkileşimi daha da kritik bir değer taşımaktadır.

Darling-Hammond (2000)'a göre, öğretmenin niteliği öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır. Dolayısıyla nitelikli bir öğretim ve eğitim ancak nitelikli öğretmenlerle sağlanabilecektir. Öğretmenlerin verimliliğini etkileyen önemli bir unsur ise okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurduğu sağlıklı ilişkiler ve öğretmenler arasında geliştirdiği pozitif etkileşime bağlı olarak şekillenmektedir.

Hodgets (1997)'e göre, yöneticilerin, çalışanların ihtiyaç ve düşüncelerine duyarlı olması, iletişimin geliştirilmesinde önemli bir yoldur. Kuşkusuz örgütler, yapıları gereği sosyal ortamlardır ve sosyal ortamların en temel, birleştirici unsuru da iletişimdir. İletişim sürecinin geliştirilmesinin merkezinde yöneticiler yer alır. Dolayısıyla iletişimin düzey ve şeklini belirlemede yöneticilerin yaklaşımı önemli bir rol oynar. Bu bakımdan okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki sorunlarına duyarlı olmaları, kolaylaştırıcı ve çözüm üreten bir tutum ve çaba içerisinde bulunmaları ve onları anladıkları yönünde duygusal ve davranışsal iletiler vermeleri son derece önem kazanmaktadır. Bunların yanı sıra yönetsel eylemlerin etkililiğini sağlamanın ve örgütün verimliliğini artırmanın en önemli yollarından biri yöneticilerin örgüt içerisindeki bireylerin gereksinimlerini karşılamaları ve beklentilerini dikkate almalarıdır. Buna imkân veren anlayış ise okul yöneticilerinin öğretmenlerinin sorunlarının farkında olmasını da gerektiren “empatik yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ne tür mesleki güçlüklerle karşılaştıkları ve bu güçlüklerin önem düzeylerinin öğretmenler açısından ne durumda olduğuna ilişkin doğru algı ve yaklaşımlarının öğretmenlerin verimliliğini artıracığı düşünülmektedir.

### **Empati Kavramı ve Okul Yönetiminde Empatik Yaklaşım**

Empati, bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak algılaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2002; Eisenber & Delaney, 1998). Gardiner ve Gander (1993)'e göre ise empati, paylaşma, yardım etme ve diğer özgecil davranışlar için önemli bir ön koşuldur. Bu bakımdan empatik beceri, bireyin kendisini iletişim içerisinde bulunduğu bireyin yerine koyarak, onun gibi hissedebilmesi ve anlaması ile onu anladığını kişiye yansıtması ve iletmesi anlamına gelir (Kuzgun, 2006).

Etkili iletişimin temelinde farkında olma, ayrıntılı olarak iç ve dış dünyanın bilincinde olma yatar. İyi iletişimci kendi iç dünyasını başka bir deyişle, duygu, düşünce ve tutumlarını iyi tanır, onların ne anlama geldiğini kavrar, anlar ve karşıdaki kişinin davranışlarını gerçekçi bir biçimde değerlendirmesini bilir (Cüceloğlu, 1994). Empati kurma becerisine sahip kişiler insanlara kişisel duygu ve düşüncelerini daha açık ifade edebilirler. Ayrıca bu tür bir kişiliğin topluma uyumu ve sosyal duyarlılığı yüksektir. Araştırmalara göre, empati kurma becerisi ile işbirliği arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bu açıdan empatinin kişiler arası iletişimi kolaylaştırıcı özelliği bilindiği için çeşitli meslek mensuplarına empatik becerilerini artırıcı eğitimler verilmektedir (Dökmen, 2002). Empati, iletişim süreci içerisinde kişilerin diğerinin verdiği bilgiyi tam olarak anlaması, akılda tutmasına ve daha önce verilen bilgiler arasında bir ilişki kurabilmesini kapsar (Eisenber & Delaney, 1998). Karşımızdakinin dünyasını doğru bir şekilde algılayabilmek ve hissedebilmek, onun dünyasından bakabilme imkânı sağlayacaktır (Baltaş ve Baltaş, 2000). Bu bakış açısı, karşıdakinin duygu, düşünce ve davranışlarının altında yatan nedenler hakkında bilgi edinme imkânı sağlayabilmesi bakımından oldukça önemlidir.

Empati kurma becerisi, iletişim sorunlarının giderilmesi, olası çatışmaların en aza indirilmesi ve sorunları yönetebilme fırsatı vermesi bakımından oldukça önemlidir. Bir yönetici açısından empatik davranmak sosyal duyarlılığı ve liderlik kişiliğini gerektirir. Bu tarz bir kişilik, ilişkilerinde karşı tarafın sorun ve tepkilerine daha duyarlı olur. Böylece çalışma ilişkilerindeki olumlu ve olumsuz bütünleşmeleri algılayabilir, çatışma nedenlerinin psikolojik boyutlarına inebilir ve çalışanların iş dışı duygusal ve özel yaşantılarına nüfuz edebilir. Kazanılan bu beceri ile örgütsel ortamda bireyler arası ilişkiler daha şeffaf, samimi ve gerçekçi bir nitelik kazanır (Silah, 1999).

Eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin etkili öğeleridir (Demirbolat, 1999). Yönetici davranışları özellikle okul ortamında öğretmenlerin verimliliğini etkileyen önemli bir etkidir (Ataklı, 1996). Dolayısıyla sağlıklı bir iletişim ağı kurmada önderlik etmesi gereken ve özellikle bu süreçten sorumlu olan okul yöneticisidir. Empatik ilişkilerin geliştiği ve bu çerçevede bir anlayışın yerleştiği eğitim örgütlerinde işgörenler arasında sağlıklı ilişkiler kurulmuş olur ve yaşanan çatışmalarda bir azalma meydana gelebilir. Bunun sonucunda iş tatmini ve ilişkilerde olumlu yönde bir gelişme olması mümkündür. Geliştirilecek anlayışın temeli, bireylerin birbirlerinin duygusal ve psikolojik alanlarına nüfuz edebilmelerini sağlayıcı karşılıklı anlayış ve etkileşimi geliştirmek olmalıdır.

Empati ile işbirliği ve iletişim süreçleri arasında kurulan ilişki, empatik iletişim becerisinin önemli bir yönetsel beceri olarak ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (Demirbolat, 1999). Örgütsel süreçlerdeki çatışmaların önemli sebeplerinden biri yaşanan iletişim sorunlarıdır (Karip, 2000). İletişim sorunlarını çözmeye karşı tarafın sorunlarını anlama ve bu sorunlara duyarlı olma önemli imkânlar sunacaktır (Goleman, 2002). Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin okul yöneticilerinin yaklaşımlarının, okul yöneticilerinin empati becerileri konusunda da önemli bir veri sunacağı düşünülmektedir.

### **İkili Karşılaştırmalar Metodu ile Ölçekleme**

İkili karşılaştırmalar yoluyla ölçekleme metodunun temeli Thurstone'un 1927 ve 1959'daki çalışmalarına dayanmaktadır (Heldsinger & Humphry, 2010). İkili karşılaştırmalarla ölçekleme metodu, ilk olarak tutum cümlelerinin ölçeklendirilmesinde kullanılmıştır. Cevaplayıcıların uyarıcıları ikiye bölünmüş olarak değerlendirileceği her durumda kullanılabilmesi için bu yöntemin geniş bir uygulama alanı bulunmaktadır. Özellikle, duyuşsal alandaki pek çok davranışın ölçeklenmesinde kullanılmaktadır (Anıl ve Güler, 2006).

İkili karşılaştırmalar metodunda  $n$  gözlemciden  $i$  ve  $j$  uyarıcılarından hangisinin "daha öncelikli", "daha iyi" veya "daha olumsuz" olduğuna karar vermesi istenir. Her gözlemciden, her uyarıcı çiftinden birini diğerine mutlaka tercih etmesi istenir. Ayırt etmeme yargılarına izin verilmez (Turgut ve Baykul, 1992). İkili karşılaştırma için önce frekans ( $F$ ) matrisi ve  $F$  matrisindeki her eleman kişi sayısına bölünerek oranlar ( $P$ ) matrisi oluşturulur. Oranlar matrisini oluşturan



değerlerin ortalama ve standart sapması kullanılarak her bir değere karşılık gelen Z değeri hesaplanır, oranların z değerlerinden standart oranlar (Z) matrisi elde edilir. Z matrisinde her bir sütunun ortalaması alınarak ölçek değerleri hesaplanır. Eksenin başlangıcı (sıfır noktası) bu satırdaki en küçük ortalamaya kaydırılarak ölçek değerleri sayı doğrusu üzerinde belirlenmiş olur (Anıl ve Güler, 2006; Edwards, 1994). Sıfıra daha yakın olan ölçek değeri, temsil ettiği uyarıcının gözlemcilerce daha öncelikli görüldüğü anlamına gelir.

İkili karşılaştırmalar yöntemi daha çok pazar araştırmalarında ve karar verme süreçlerinde kullanılmaktadır. Buna karşın eğitim bilimlerinde nadiren kullanılmıştır. Bramley, Bell ve Pollitt (1998) yaptıkları çalışmada standart akademik performans kararlarına Thurstone ikili karşılaştırma metodunu uygulayarak yorumlanabilir sonuçların üretilebilir olduğunu göstermişlerdir. Yurtiçinde eğitim bilimleri alanında yapılmış kimi çalışmalarda da ikili karşılaştırma metodu kullanılmıştır. Nartgün (2006), öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önem düzeyini ikili karşılaştırmalar metodu ile incelemiştir. Öğretmen (2008) çalışmasında Alan Tercih Envanterinin ölçeklemesi için ikili karşılaştırmalar metodunu kullanmıştır. Güler ve Anıl (2009), öğretim elemanlarının lisansüstü eğitime başvuran öğrencilerde bulunmasını istedikleri özelliklerin neler olması gerektiğini, öğretim elemanlarının verdikleri tepkilere dayalı olarak ikili karşılaştırmayla ölçekleme yöntemi kullanarak belirlemişlerdir. Ömür (2009) ise çalışmasında, genel izlenim, dereceli puanlama anahtarı ve Thurstone ikili karşılaştırmalar yöntemiyle puanlanan kompozisyonlardan elde edilen verilere dayanarak, üç farklı değerlendirme biçiminin psikometrik özelliklerini incelemiştir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin sorunlarına, okul yöneticilerinin empatik yaklaşımları ikili karşılaştırmalar metodu kullanılarak sorgulanmıştır. Bu çalışmanın uygulanan yöntem bakımından da eğitim bilimleri alanında ikili karşılaştırmalar ile ölçekleme metoduna bir örnek teşkil edeceği, dolayısıyla alana bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki sorunlarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sıralanması ve öğretmenlerin kendi sorunlarına ilişkin öncelik sıralamaları ile okul yöneticilerinin öğretmen sorunlarına yönelik öncelik sıralamalarını empatik yaklaşım kavramı çerçevesinde ikili karşılaştırmalar metodu ile incelemektir. Bu bakımdan araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

- 1- Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki sorunlarını nasıl sıralamaktadırlar?
- 2- Öğretmenler kendi mesleki sorunlarını nasıl sıralamaktadırlar?
- 3- Okul yöneticilerinin öğretmenlerin sorunlarına ilişkin empatik yaklaşımları nasıldır?

## II. YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi betimleme-surveydir. Betimleme-survey türü araştırmalarda değişkenlerin deneysel ve fiziki olarak ayarlanması, olayların meydana gelme veya gelmemesinin kontrolü diye bir olanak olmayıp araştırmacıların ayarlamaya, değiştirmeye tabi tutacağı şey sadece uygulayacağı teknikler, gözlemler ve ilişkilerin analizi olmaktadır (Kaptan, 1998:60).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Mardin il merkezinin farklı semtlerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan ve random yoluyla belirlenen 43 yönetici (müdür ve müdür yardımcısı) ve 98 öğretmenden oluşmuştur. Edwards (1994)'a göre herhangi  $n$  tane durumu ikili karşılaştırma metodu ile ölçeklemek için 50-100 yargıcı kararı yeterlidir. Bu bakımdan çalışma grubunun yeterli sayıda olduğu söylenebilir.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama amacıyla öğretmen sorunlarını ifade eden bir anket formu kullanılmıştır. Ankette öğretmenlerin sorunları ile ilgili 15 ifade yer almaktadır (Ek-1). Sorunlarla ilgili ifadeler oluşturulurken Ekinci (2010)'nin yapmış olduğu "İlköğretim Okullarında Çalışan Müdür ve Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmanın sonuçlarından yararlanılmıştır. Her bir katılımcıdan (araştırmaya katılan öğretmen/yönetici) öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin verilmiş olan ifadeleri en öncelikliden (1'den 15'e) başlayarak numaralandırmaları istenmiştir. Böylece her bir katılımcı kendi görüşüne göre öğretmenlerin mesleki sorunlarını sıralamıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler, öğretmenlerin mesleki sorunlarının sıralanmasına ilişkin yöneticilerin tepkileri ve öğretmenlerin kendi mesleki sorunlarının sıralanmasına ilişkin tepkileri olmak üzere iki kategoride değerlendirilmiştir. Her bir kategori için işlem basamakları şu şekildedir (Anıl ve Güler, 2006; Edwards, 1994; Güler & Anıl, 2009):

*Frekans (F) matrisinin oluşturulması:* Öncelikle, cevaplayıcıların yaptıkları sıralamalardan her bir ifadenin bir diğerine göre kaç defa daha öncelikli sıralandığı bulunmuştur. Veri toplama aracında toplam on beş ifade bulunduğundan toplam  $15 \cdot (15-1)/2$  tane frekans elde edilmiştir. Söz gelimi  $F$  matrisinin  $f_{ij}$  elemanı  $i$  sorununun  $j$  sorunundan daha öncelikli görülme frekansını göstermektedir. Dolayısıyla katılımcı sayısı  $n$  olmak üzere  $f_{ji} = n - f_{ij}$  ile hesaplanarak  $15 \times 15$ 'lik matris oluşturulmuştur. Bir ifade kendisi ile karşılaştırılmayacağından hesaplarda kolaylık sağlaması amacıyla  $f_{ii} = n/2$  olarak alınmıştır. İkili karşılaştırma ile ölçekleme sonucunda frekans matrisi Tablo 1'deki şekilde elde edilmiştir.

*Oranlar (P) matrisinin oluşturulması:* F matrisinin her bir elemanı cevaplayıcı sayısına bölünerek oranlar matrisi oluşturulmuştur. P matrisinin elemanları  $p_{ij}=f_{ij}/n$  şeklindedir.

*Standart oranlar (Z) matrisinin oluşturulması:* Oranlar matrisinin elemanları standart Z puanlarına dönüştürülerek yeni bir matris (Z matrisi) oluşturulmuştur. Z matrisine, elemanları sütun elemanlarının ortalaması olan bir satır eklenmiştir. Bu satır elemanları en küçük eleman 0'a gelecek şekilde sayı doğrusu üzerinde ötelenmiştir. Böylece ifadelerin ikili karşılaştırma ile sıralanmaları sayı doğrusu üzerinde elde edilmiş ve sıfıra daha yakın olan sorun daha öncelikli sorun olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede tüm hesaplamalar Microsoft Office Excel programı ile yapılmıştır.

### III. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğretmenlerin mesleki sorunlarının önem düzeyine göre sıralanması ve bu sıralamaların karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 1. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarını Sıralamasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin on beş ifadenin sıralanması sonucu 105 tane ikili karşılaştırma elde edilmiştir. Söz konusu bu ikili karşılaştırmalar Tablo 1'deki matriste gösterilmiştir. Satır, sütun isimleri verilerin Excel Programına işlendiği şekliyle yazılmıştır. Matrisin *i*.satır *j*.sütun elemanı ( $x_{ij}$ ); satırdaki sorunun sütundaki soruna göre kaç defa daha öncelikli gösterildiğini belirtmektedir. Sözelimi (A, B) = 30 değeri 30 yöneticinin A sorununu B'den daha öncelikli gösterdiğini belirtmektedir. Dolayısıyla (B, A) değeri cevaplayıcı sayısından (A, B) değerinin çıkarılmasıyla elde edilmektedir ((B, A)=  $n-30$  ve  $x_{ij} + x_{ji} = 43$ ).

**Tablo 1.** *F(Frekanslar) Matrisi*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
A	21.5	30	25	26	33	32	34	30	36	39	35	35	41	38	32
B	13	21.5	22	23	29	33	31	26	33	35	27	31	32	33	26
C	18	21	21.5	28	31	31	36	26	37	33	29	34	35	33	34
D	17	20	15	21.5	37	37	35	32	37	39	35	33	38	37	32
E	10	14	12	6	21.5	28	29	22	32	27	21	26	27	26	29
F	11	10	12	6	15	21.5	22	19	32	27	20	27	25	26	25
G	9	12	7	8	14	21	21.5	23	35	30	22	28	25	27	29
H	13	17	17	11	21	24	20	21.5	39	38	28	31	36	35	33
I	7	10	6	6	11	11	8	4	21.5	22	15	21	19	20	26
J	4	8	10	4	16	16	13	5	21	21.5	18	22	24	20	22
K	8	16	14	8	22	23	21	15	28	25	21.5	31	40	36	32
L	8	12	9	10	17	16	15	12	22	21	12	21.5	29	28	27
M	2	11	8	5	16	18	18	7	24	19	3	14	21.5	25	26
N	5	10	10	6	17	17	16	8	23	23	7	15	18	21.5	28
O	11	17	9	11	14	18	14	10	17	21	11	16	17	15	21.5

$F$  matrisinde simetrik elemanların toplamı cevaplayıcı sayısını vermektedir. Tablo 1' deki frekanslar matrisinin her bir elamanının cevaplayıcı sayısına ( $n=43$ ) bölünmesi ile oranlar matrisi ( $P$ ) elde edilmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.  $P$  (Oranlar) Matrisi**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
A	0.500	0.698	0.581	0.605	0.767	0.744	0.791	0.698	0.837	0.907	0.814	0.814	0.953	0.884	0.744
B	0.302	0.500	0.512	0.535	0.674	0.767	0.721	0.605	0.767	0.814	0.628	0.721	0.744	0.767	0.605
C	0.419	0.488	0.500	0.651	0.721	0.721	0.837	0.605	0.860	0.767	0.674	0.791	0.814	0.767	0.791
D	0.395	0.465	0.349	0.500	0.860	0.860	0.814	0.744	0.860	0.907	0.814	0.767	0.884	0.860	0.744
E	0.233	0.326	0.279	0.140	0.500	0.651	0.674	0.512	0.744	0.628	0.488	0.605	0.628	0.605	0.674
F	0.256	0.233	0.279	0.140	0.349	0.500	0.512	0.442	0.744	0.628	0.465	0.628	0.581	0.605	0.581
G	0.209	0.279	0.163	0.186	0.326	0.488	0.500	0.535	0.814	0.698	0.512	0.651	0.581	0.628	0.674
H	0.302	0.395	0.395	0.256	0.488	0.558	0.465	0.500	0.907	0.884	0.651	0.721	0.837	0.814	0.767
I	0.163	0.233	0.140	0.140	0.256	0.256	0.186	0.093	0.500	0.512	0.349	0.488	0.442	0.465	0.605
J	0.093	0.186	0.233	0.093	0.372	0.372	0.302	0.116	0.488	0.500	0.419	0.512	0.558	0.465	0.512
K	0.186	0.372	0.326	0.186	0.512	0.535	0.488	0.349	0.651	0.581	0.500	0.721	0.930	0.837	0.744
L	0.186	0.279	0.209	0.233	0.395	0.372	0.349	0.279	0.512	0.488	0.279	0.500	0.674	0.651	0.628
M	0.047	0.256	0.186	0.116	0.372	0.419	0.419	0.163	0.558	0.442	0.070	0.326	0.500	0.581	0.605
N	0.116	0.233	0.233	0.140	0.395	0.395	0.372	0.186	0.535	0.535	0.163	0.349	0.419	0.500	0.651
O	0.256	0.395	0.209	0.256	0.326	0.419	0.326	0.233	0.395	0.488	0.256	0.372	0.395	0.349	0.500

Dikkat edilirse  $P$  matrisinin elemanları  $p_{ij}+p_{ji}=1$  eşitliğini sağlamaktadır.  $P$  matrisindeki oranların ortalama ve standart sapması hesaplanarak her bir  $p$  değerinin birim normal sapması bulunmuş ve aşağıdaki Tablo 3 oluşturulmuştur. Bu tabloya, Tablo 2'deki oranlar matrisinin her elemanına karşılık gelen, birim normal dağılımının  $z$  değerleri yazılmıştır. Bu matrise Standart Oranlar Matrisi ( $Z$ ) adı verilmektedir.

**Tablo 3.  $Z$  (Standart Oranlar) Matrisi**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
A	0.000	0.518	0.205	0.265	0.730	0.656	0.809	0.518	0.983	1.322	0.893	0.893	1.680	1.194	0.656
B	-0.518	0.000	0.029	0.088	0.452	0.730	0.586	0.265	0.730	0.893	0.326	0.586	0.656	0.730	0.265
C	-0.205	-0.029	0.000	0.388	0.586	0.586	0.983	0.265	1.082	0.730	0.452	0.809	0.893	0.730	0.809
D	-0.265	-0.088	-0.388	0.000	1.082	1.082	0.893	0.656	1.082	1.322	0.893	0.730	1.194	1.082	0.656
E	-0.730	-0.452	-0.586	-1.082	0.000	0.388	0.452	0.029	0.656	0.326	-0.029	0.265	0.326	0.265	0.452
F	-0.656	-0.730	-0.586	-1.082	-0.388	0.000	0.029	-0.146	0.656	0.326	-0.088	0.326	0.205	0.265	0.205
G	-0.809	-0.586	-0.983	-0.893	-0.452	-0.029	0.000	0.088	0.893	0.518	0.029	0.388	0.205	0.326	0.452
H	-0.518	-0.265	-0.265	-0.656	-0.029	0.146	-0.088	0.000	1.322	1.194	0.388	0.586	0.983	0.893	0.730
I	-0.983	-0.730	-1.082	-1.082	-0.656	-0.656	-0.893	-1.322	0.000	0.029	-0.388	-0.029	-0.146	-0.088	0.265
J	-1.322	-0.893	-0.730	-1.322	-0.326	-0.326	-0.518	-1.194	-0.029	0.000	-0.205	0.029	0.146	-0.088	0.029
K	-0.893	-0.326	-0.452	-0.893	0.029	0.088	-0.029	-0.388	0.388	0.205	0.000	0.586	1.478	0.983	0.656
L	-0.893	-0.586	-0.809	-0.730	-0.265	-0.326	-0.388	-0.586	0.029	-0.029	-0.586	0.000	0.452	0.388	0.326
M	-1.680	-0.656	-0.893	-1.194	-0.326	-0.205	-0.205	-0.983	0.146	-0.146	-1.478	-0.452	0.000	0.205	0.265
N	-1.194	-0.730	-0.730	-1.082	-0.265	-0.265	-0.326	-0.893	0.088	0.088	-0.983	-0.388	-0.205	0.000	0.388
O	-0.656	-0.265	-0.809	-0.656	-0.452	-0.205	-0.452	-0.730	-0.265	-0.029	-0.656	-0.326	-0.265	-0.388	0.000
$\Sigma z_{ii}$	-11.32	-5.820	-8.079	-9.933	-0.282	1.663	0.852	-4.421	7.763	6.749	-1.432	4.002	7.601	6.500	6.158
ort $z_{ij}$	-0.755	-0.388	-0.539	-0.662	-0.019	0.111	0.057	-0.295	0.518	0.450	-0.095	0.267	0.507	0.433	0.411
Ölçek	0.000	0.367	0.216	0.093	0.736	0.866	0.812	0.460	1.272	1.205	0.659	1.022	1.262	1.188	1.165

Burada esas köşegene göre elemanlar birbirinin ters işaretlidir ve mutlak değerce birbirlerine eşittirler. Matrisin sonunda her bir sütuna ait değerlerin toplamını gösteren bir satır oluşturulmuş ve bu satırdaki her bir  $z$  hücre değerlerinin sütunlar boyunca ortalamaları alınarak yani sütunların eleman sayısına bölünerek ölçek değerleri hesaplanmıştır. Bu satırın toplamı da sıfıra eşittir. Buna göre ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde sıralanmasından yöneticilere göre öğretmenlerin sorunları için sıralama şu şekilde elde edilmiştir: A-D-C-B-H-K-E-G-F-L-O-N-J-M-I

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde okul yöneticileri öğretmenlerin öncelikli iki mesleki sorununu “velilerin ilgisizliği ve öğretmenlere yeterince destek olmaması” ve “okullarda dersliklerin ve sosyal faaliyetlerin yapılması için ihtiyaç duyulan bölümlerin yetersizliği” olarak görürken; önem düzeyi bakımından en sonda ise “okul yöneticilerinin öğretmenlere yeterince destek vermemesini” ve “öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği”ni görmektedirler. Buna göre, okul yöneticilerinin öğretmen sorunu olarak kendi alanlarını yakından ilgilendiren sorunları daha öncelikli gördükleri; kendi sorun alanlarından daha uzak olanları ise öğretmenler açısından daha az öneme sahip sorun olarak gördükleri söylenebilir.

## 2. Öğretmenlerin Kendi Mesleki Sorunlarını Sıralamalarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kendi mesleki sorunlarını sıralamalarına ilişkin frekans matrisi EK-2’de sunulmuş, hesaplamalar benzer şekilde yapılmıştır. Tablo 4’te öğretmenlerin kendi mesleki sorunlarını sıralamalarına ilişkin sonuçlar yöneticilerin aynı sorunlara ilişkin sıralama sonuçları ile bir arada verilmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, mesleki sorunlarından en öncelikli gördükleri ifadeler “velilerin ilgisizliği ve öğretmenlere yeterince destek olmaması” ve “öğretim materyalleri ve ders araç-gereçleri ihtiyacı” olarak gerçekleşirken; önem düzeyi bakımından en sonda ise “ikili öğretim yapılması”nı ve “il eğitim yöneticilerinin ulaşılabilir ve iletişime açık olmaması”nı görmektedirler. Öğretmenlerin daha öncelikli bir sıraya yerleştirdikleri her iki sorun incelendiğinde, doğrudan öğretmenlik mesleğinin icra edilmesi sürecine yönelik sorunlar oldukları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin en az önem düzeyinde gördükleri sorunları incelendiğinde, okullarda ikili öğretim yapılması ve il eğitim yöneticilerinin ulaşılabilir ve iletişime açık olma durumu göze çarpmaktadır. Bu bulguları öğretmenlerin önemli bir kısmının ikili öğretimi yarım günlük vakti almasından dolayı tercih edebildikleri ve il eğitim yöneticilerinden ziyade okul yöneticileri ile daha fazla iletişim içerisinde olmak durumunda olmalarına bağlamak mümkündür.

**Tablo 4.** Öğretmelerin Sorunlarının Yönetici ve Öğretmen Görüşüne Göre Sıralanması

Sorun	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Yöneticiye göre	0.000	0.367	0.216	0.093	0.736	0.866	0.812	0.460	1.272	1.205	0.659	1.022	1.262	1.188	1.165
Öğretmene göre	0.000	0.318	0.326	0.387	0.501	0.789	0.630	0.695	1.002	0.901	0.356	1.258	0.429	1.064	1.003

Yukarıdaki tabloda bir soruna ilişkin sıralama değerinin sıfıra yakın olması, söz konusu sorunun daha öncelikli görüldüğünü ifade etmektedir.

## 3. Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Sorunlarına İlişkin Empatik Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kendi mesleki sorunlarını sıralamaları ile yöneticilerin söz konusu sorunları sıralamaları karşılaştırılarak yöneticilerin empatik düşünme düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Empati; Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına Yöneticilerin Bakışı İle Öğretmenlerin Bakışı.

YÖNETİCİYE GÖRE ÖNEM SIRASI	ÖĞRETMENE GÖRE ÖNEM SIRASI	ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ SORUNLARI	KOD
1	1	Velilerin ilgisizliği ve öğretmenlere yeterince destek olmaması	A
4	2	Öğretim materyalleri ve ders araç-gereçleri ihtiyacı	B
3	3	Sınıf mevcutlarının fazla olması	C
2	5	Okullarda dersliklerin ve sosyal faaliyetlerin yapılması için ihtiyaç duyulan bölümlerin yetersizliği	D
7	7	Sınıf ortamlarının temiz, ferah ve nitelikli öğretim yapılacak standartta olmaması	E
9	10	Okul yöneticilerinin yönetim becerileri bakımından deneyimsiz ve yetersiz olması	F
8	8	Okullarda öğrenci mevcudunun çok fazla olması	G
5	9	Eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin öğretmenlere zamanında ve nitelikli hizmet-içi eğitim programları yoluyla tanıtılmaması	H
15	12	Okul yöneticilerinin öğretmenlere yeterince destek vermemesi	I
13	11	Öğretmenin çalışmalarını değerlendirmede adil bir performans değerlendirmenin yapılmaması	J
6	4	Çevrenin öğrencilerin yetişmesindeki olumsuz etkileri	K
10	15	İkili öğretim yapılması	L
14	6	Öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği	M
12	14	İl eğitim yöneticilerinin ulaşılabilir ve iletişime açık olmaması	N
11	13	Eşleri de çalışanların aile bütünlüğü açısından daha yakın yerlere görevlendirilmemeleri ve bu konuda adil davranılmaması	O

Öğretmen sorunlarına ilişkin sıralamalar incelendiğinde, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin dört sorunda aynı görüşte oldukları tespit edilmiştir. Önem derecesi açısından sırayla 1, 3, 7 ve 8. önem düzeyine sahip sorunlar olan “*velilerin ilgisizliği ve öğretmenlere yeterince destek olmaması*”, “*sınıf mevcutlarının fazla olması*”, “*sınıf ortamlarının temiz, ferah ve nitelikli öğretim yapılacak standartta olmaması*”, “*okullarda öğrenci mevcudunun çok fazla olması*” gibi ifadeleri aynı öncelik sırasına yerleştirmişlerdir. Bu ifadeler incelendiğinde söz konusu sorunların veli ilgisizliği, sınıf ve okul ortamları ile mevcutlarına dair sorunlar oldukları ve yöneticilerin de sorun olarak doğrudan etkilendikleri alanlardır. Bu bakımdan söz konusu sorunlar hem öğretmen hem de

okul yöneticileri için ortak sorun alanlarına işaret etmektedir. Fakat diğer on bir soruna ilişkin sıralamada okul yöneticilerinin öğretmenlerden farklı yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Örneğin, öğretmenlerin sıralanan ifadelerden kendilerine dair mesleki sorun olarak ikinci sırada önemli gördükleri “*öğretim materyalleri ve ders araç-gereçleri ihtiyacı*”nı, okul müdürleri öğretmenlerin dördüncü sırada önem taşıyan sorunu olarak değerlendirmişlerdir. Farklı şekilde öğretmenlerin on beş mesleki sorun içerisinde dokuzuncu düzeyde önemli gördükleri “*eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin öğretmenlere zamanında ve nitelikli hizmet-içi eğitim programları yoluyla tanıtılmaması*” sorununu, okul yöneticileri beşinci sırada önemli öğretmen sorunlarından biri olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki sorunları içerisinde 6. sırada önemli gördükleri “*öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği*”, okul yöneticilerinin görüşlerine göre 14. sırada; benzer şekilde öğretmenlerin önem düzeyi açısından 4. sıraya yerleştirdikleri “*çevrenin öğrencilerin yetişmesindeki olumsuz etkilerine*” okul yöneticileri 6. sırada yer vermiş ve öğretmenlere göre daha az önemli bir sorun olarak değerlendirmişlerdir.

## VI. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin empatik yaklaşım düzeylerine ilişkin yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin kendi sorunları olarak gördükleri durumların öncelik sıralamalarının yönetici ve öğretmen değerlendirmelerine göre ne düzeyde farklılaştığı empatik yaklaşım çerçevesinde incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki sorunlarının önem düzeyine ilişkin yaptıkları sıralamalar ile okul yöneticilerinin, öğretmenlerin sorunlarının öncelik düzeyine ilişkin yaptıkları sıralamaların önemli ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Buna karşın okul yöneticilerinin kendi sorun alanlarına da girdiği düşünülen konulardaki öğretmen sorunları sıralamalarının, öğretmenlerin yaptıkları öncelik sıralamaları ile daha fazla örtüştüğü tespit edilmiştir (1, 3, 7 ve 8. maddeler). Bu durum, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin sorunlarına yaklaşımlarının öznel bir durum arz ettiğini göstermektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki sorunlarına, öğretmenlerin bakış açısıyla yaklaşmadıklarını söylemek mümkündür. Bu araştırmanın sonuçları, alanda yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Demirbolat (1999)’ın ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin öğretmenlerle olan ilişkilerindeki empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine karşı yeterince duyarlı olmadıkları, onların bakış açılarıyla olay ve durumlara bakamadıkları yönünde gerçekleşmiştir.

Okul yöneticilerinde empatik anlayışın yeterli düzeyde olmaması, okul içerisindeki iletişim problemleri ve çatışmalarının da önemli sebeplerinden biridir. Wolf, Pescosolido ve Druskat (2002) yaptıkları çalışmada yöneticilerin empatik yaklaşımının çalışanların duygusal gereksinimlerini karşıladığını, bireylerin aidiyet ve takım duygusunu bilişsel düzeyde güçlendirdiğini tespit etmiştir. Bu bakımdan Barbuto ve Wheeler (2006) de örgütsel süreçlerde empatik yaklaşımı etkili liderliğin önemli koşullarından biri olarak görmektedir.

Empati düzeyinin iş tatmini ve motivasyon üzerinde de önemli etkileri olduğu yönünde bulgulara rastlamak mümkündür. Özbek (2002) tarafından yapılan araştırmada, iş tatminleri ve işe karşı motivasyonlarının yüksek olduğu yönünde görüş belirten işgörenlerin empatik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Empati duygusunun güçlü olması ve empatik bir iletişim ve ilişki düzeyinin yüksek olmasının önemli getirilerinden biri de karşılıklı anlayış ve destek sürecinin sağlıklı işlemesidir. Duru (2002)'nun yaptığı araştırmada, empati ve yardım etme eğilimi arasındaki ilişki incelenmiş ve empati eğiliminin yardım etme davranışını yordamada önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin empati kurabilmesi, öğretmenlerin güçlülere karşı desteklenmesi ve anlaşılması sonucunu da doğuracaktır. Anlaşılmış olmak ve güçlülere karşı okul yöneticilerinden destek bulmak, öğretmenlerin performansına pozitif yönde bir katkı sağlayacaktır.

Töremen, Ekinci ve Karakuş (2006)'un yaptığı araştırmada ise okul yöneticilerinin empatik iletişim becerileri ile okul başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırmada, okul yöneticilerinin empatik iletişim becerileri ile okullarındaki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlere yönelik empatik iletişim ve etkileşim düzeyinin yüksek olması okul başarısını etkileyen önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, çalışanlarda ve yöneticilerde empatik eğilimi artırıcı eğitimlere önem verilmesi gerektiği yönünde veriler sunmaktadır. Öz (1992) ve Sargın (1993) da yaptıkları araştırmalarda empati eğitiminin iletişim düzeyini artırdığı ve empati yoluyla sosyal etkileşimin güçlendiği yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Ketelle ve Mesa (2006) da yaptıkları çalışmada liderlik eğitimi programlarında empatinin önemli bir yeterlik alanı olarak ortaya çıktığını tespit etmiş ve bu çerçevede okul liderleri için empati eğitimi programları önermiştir. Araştırma sonuçları ve bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde okul yöneticilerine yönelik empatik iletişim ve yaklaşım süreçlerine yönelik eğitimlerin verilmesi önerilebilir. Araştırmacılara yönelik olarak da benzer araştırmaların farklı eğitim ve yönetim kademelerinde (okul öncesi, ortaöğretim ve yükseköğretim, merkez ve yerel eğitim yöneticileri) çalışan yöneticilere yönelik olarak da yapılması önerilebilir.

## **KAYNAKLAR**

- Açıkalm, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anıl, D. ve Güler, N. (2006). İkili karşılaştırma yöntemi ile ölçekleme çalışmasına bir örnek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 36-39.
- Ataklı, A. (1996). *İlkokullarda yönetici davranışlarının öğretmenlerin verimliliğine etkisi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2000). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barbuto, J. E., & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31 (3), 300-326.



- Bramley, T., Bell, J. F., & Pollitt, A. (1998). Assessing changes in standards over time using Thurstone paired comparisons. *Education Research and Perspectives*, 25 (2), 1-24.
- Bursahoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence, *EPAA*, 8 (1), 1-46.
- Demirbolat, A. O. (1999). Yönetici ve empatik yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 14 (114), 82-85.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duru, E. (2002). Öğretmen adaylarında empati-yardım etme eğiliminin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 21-35.
- Edwards, A. L. (1994). *Techniques of attitude scale construction*. New York: Irvington Pub.Inc.
- Eisenberg, S. & Delaney, D. J. (1998). *Psikolojik danışma süreci* (Çev.: N. Ören ve M. Takkaç). İstanbul: MEB Basımevi.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim Okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9 (2), 734-748. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Gardiner, H. W. & Gander, J. M. & (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev: Ali Dönmez ve diğerleri). Ankara: İmge Kitabevi.
- Goleman, D. (2002). *Duygusal zekâ* (Çev.: B.Seçkin ve Y.O.Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güler, N. & Anıl, D. (2009). Scaling through pair-wise comparison method in required characteristics of students applying for post graduate programs. *International Journal of Human Sciences* [Online]. 6 (1), 627-639. Erişim 28 Ekim 2010 <http://www.insanbilimleri.com/en>
- Heldsinger, S. & Humphry, S. (2010). Using the method of pairwise comparison to obtain reliable teacher assessments. *The Australian Educational Researcher*, 37 (2), 1-19.
- Hodgets, M. H. (1997). *Yönetim: Teori, süreç ve uygulama* (Çev.: C. Çetin ve E. C. Mutlu). İstanbul: Der Yayınları.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekişik web ofset.
- Karip, E. (2000). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ketelle, D. & Mesa, R. P. (2006). Empathetic Understanding and School Leadership Preparation. *Leadership Review*, 6, (4) 144-154.
- Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nartgün, Z. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önem düzeyinin ikili karşılaştırmalarla ölçeklenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 161-176.
- Öğretmen, T. (2008). Alan tercih envanteri ölçeklenmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 507-522.
- Ömür, S. (2009). *Dereceli puanlama anahtarıyla, genel izlenimle ve ikili karşılaştırmalar yöntemiyle yapılan değerlendirmelerin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Öz, F. (1992). *Hemşirelerin empatik beceri ve eğilim düzeyine eğitimin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbek, M. F. (2002). *Çalışma hayatında empati ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Sargın, N. (1993). *Rehber öğretmenlerin empati düzeylerinin geliştirilmesine ilişkin bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Silah, M. (1999). Çalışma yaşamında etkileşim analizi yaklaşımı ve empatik etkileşimin önemi. *Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 74-86.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Örgütlerde semboller ve sembolik liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (37), 96-117.
- Töremen F., Ekinci, A. & Karakuş M. (2006). Influence of managers' empathic skills on school success. *International Journal of Educational Management*. 20 (6), 490– 499.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Wolf, S. B., Pescosolido, A. T., & Druskat, V. U. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, 13, 505–522.

**EK-1***Veri Toplama Aracı*

KOD	ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ SORUNLARINI İFADE EDEN CÜMLELER
A	Velilerin ilgisizliği ve öğretmenlere yeterince destek olmaması
B	Öğretim materyalleri ve ders araç-gereçleri ihtiyacı
C	Sınıf mevcutlarının fazla olması
D	Okullarda dersliklerin ve sosyal faaliyetlerin yapılması için ihtiyaç duyulan bölümlerin yetersizliği
E	Sınıf ortamlarının temiz, ferah ve nitelikli öğretim yapılacak standartta olmaması
F	Okul yöneticilerinin yönetim becerileri bakımından deneyimsiz ve yetersiz olması
G	Okullarda öğrenci mevcudunun çok fazla olması
H	Eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin öğretmenlere zamanında ve nitelikli hizmet-içi eğitim programları yoluyla tanıtılmaması
I	Okul yöneticilerinin öğretmenlere yeterince destek vermemesi
J	Öğretmenin çalışmalarını değerlendirmede adil bir performans değerlendirmenin yapılmaması
K	Çevrenin öğrencilerin yetişmesindeki olumsuz etkileri
L	İkili öğretim yapılması
M	Öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği
N	İl eğitim yöneticilerinin ulaşılabilir ve iletişime açık olmaması
O	Eşleri de çalışanların aile bütünlüğü açısından daha yakın yerlere görevlendirilmemeleri ve bu konuda adil davranılmaması

**EK-2***Öğretmenlerin kendi sorunlarını sıralama sonuçları için Frekans Matrisi (n=98)*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
A	49	64	66	68	74	77	75	78	79	82	60	84	62	82	76
B	34	49	54	49	58	70	66	70	76	72	46	79	49	73	68
C	32	44	49	62	67	74	67	65	75	69	43	81	42	70	68
D	30	49	36	49	59	70	62	66	73	72	50	77	48	69	67
E	24	40	31	39	49	65	60	62	71	73	36	81	40	70	70
F	21	28	24	28	33	49	42	53	63	60	33	67	39	58	59
G	23	32	31	36	38	56	49	58	67	63	45	75	41	64	65
H	20	28	33	32	36	45	40	49	67	64	42	76	43	68	63
I	19	22	23	25	27	35	31	31	49	48	34	61	32	52	50
J	16	26	29	26	25	38	35	34	50	49	38	69	38	64	58
K	38	52	55	48	62	65	53	56	64	60	49	80	59	76	76
L	14	19	17	21	17	31	23	22	37	29	18	49	30	41	42
M	36	49	56	50	58	59	57	55	66	60	39	68	49	79	73
N	16	25	28	29	28	40	34	30	46	34	22	57	19	49	50
O	22	30	30	31	28	39	33	35	48	40	22	56	25	48	49

## **A Research Regarding the Empathic Approaches of School Managers About Professional Problems of Teachers by Pair-Wise Comparisons Method**

### **Introduction**

The identification and elimination of the problems of school managers and teachers, the basic actors in education system, will greatly contribute in attaining educational goals. Also, school managers and teachers' awareness of the problems and emphatic approaches to each others' problems are of capital importance in terms of coming up with solutions to problems. According to Hodgets (1997) managers' sensitivity to employees' need and thoughts is an important way in developing the communication. Organization is a social setting by their structural nature and the foremost unifying asset of social settings is communication. Managers are of great importance in developing communication as they hold a central position in this regard. Thus, managers' approach plays a great role in determining the level and style of communication. School managers' sensitivity as to teachers' professional problems, their facilitating and remedial efforts and attitudes, their behavioural and emotional messages which signal that the teachers are understood are gaining the utmost importance. Awareness, consciousness of inner and outer world in detail is at the bottom of effective communication. A good communicator knows his inner world well; that is, his emotions, thoughts and attitudes. He comprehends and perceives what they mean and knows how to evaluate the behaviours of other person realistically (Cüceloğlu, 1994). Persons with the ability to empathize with others can state their personal feelings and opinions more clearly and have higher social sensitivity and social harmony. According to researches, there is a relationship between the ability of empathy and collaboration. Since empathy has an aspect that facilitates interpersonal communication, trainings about increasing emphatic skills are given to different profession members (Dökmen, 2002).

### **Purpose**

The purpose of this study is to examine comparatively the priorities regarding teachers' own problems and school managers' classifications on teachers' problems within the framework of emphatic approach and to classify the professional problems of the teachers who work at primary schools from the point of view of director and teacher. It is aimed at discussing the findings which were attained by examining how teachers classified or listed their own problems and how school managers classified teacher's professional problems under the context of emphatic concept. It has been tried to figure out to what extent managers addressed teachers' problems from teachers' own perspective. From this point of view, it has been thought that an important contribution has been made to literature about lack of empathy, one of the sources of communication conflicts.

## **Method**

Teachers' professional problems in order of priority based on teachers and managers' opinions were determined by employing Thurstone's method of pair-wise comparisons and primary school managers' empathic thinking levels were questioned by using these classifications. This research was carried out in fall term of 2010-2011 academic year with the participation of 43 managers and 98 teachers serving in primary schools from different districts of Mardin city center. Researchers chose 15 statements as to teachers' professional problems and requested teachers and managers to classify these statements according to themselves. The findings obtained are compared pair-wise and each question's scale value is determined in two different categories on number line, one being teacher opinion and the other one being director opinion. As a result, how managers respond to teachers' primary professional problems was revealed. Comments were done as to the managers' emphatic thinking levels depending on the findings obtained

## **Data Collection Tool**

A survey of teacher problems was employed in the research as a means of collecting data. There are 15 statements in the survey. While forming the statements concerning the problems, a formerly performed research's result was made us of (Ekinci, 2010). Each participant (the teachers and managers that took part in research) was asked to number the statements (starting from 1 to 15) given about teachers' professional problems. Thus, every participant, himself, classified or listed teachers' professional problems.

## **Analysis of Data**

Data were evaluated in two categories: managers' reaction to classification of teachers' professional problems and teachers' reaction to classification of their own professional problems. Both categories were subject to different process steps. The first step started with forming frequency (F) matrix and then proportion (P) matrix and last step included forming standard proportion (Z) matrix and then turning elements of proportion matrix into standard z score, thus a new matrix (Z matrix) was obtained . All the calculations were done in Microsoft Office Excel within this context.

## **Findings**

According to teacher and managers views, four of the statements in teachers' professional problems survey were considered at the same level of importance. However, managers' views are not in harmony with teacher views in other eleven statements. These results may be an indication that school managers do not have adequate emphatic approach level.

**Discussion**

To what extent the priority classification of the situations considered as their own problems by teachers according to teachers and managers' evaluation differentiated was examined under an emphatic approach in this study concerning primary school managers' levels of empathic approach about teachers' professional problems. The findings obtained, if evaluated in general terms, make it possible to say that school managers could not approach teachers' problems from teachers' point of view and these findings obtained comply with the results obtained in other researches in this field. Demirbolat (1999) in his study revealed that school managers are not sensitive enough towards teachers' feelings and opinions and they could not see events or situations from teachers' perspective. Töremen and et al (2006), in one of the researches, compared school managers' emphatic communication skills with their school success. In this study, a linear relation was found between school managers' emphatic communication skills and student success levels in their schools. Those managers have high level of emphatic communication and interaction towards teachers comes up as an important asset that affects school success. These findings obtained present us with the data that trainings for increasing emphatic tendency in managers and employees should be given a capital importance.

## Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

### An Assessment of Prospective Teachers' Views toward their Self-regulated Learning Skills in terms of Several Variables

Mehmet Nuri Gömleksiz\*  
Fırat Üniversitesi

Demet Demiralp\*\*  
Fırat Üniversitesi

#### Özet

Betimsel nitelikteki bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Matematik Öğretmenliği ve Resim-iş Öğretmenliği bölümlerinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, üniversite öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek üzere geliştirilen, Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi ile MWU testi, bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda da Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarında öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme”, “Planlama ve amaç belirleme”, “Strateji kullanımı ve değerlendirme” ve “Öğrenmede bağımlılık” alt boyutları ile geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının görüşlerinin, öğrenim gördükleri bölümlerine ve üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öz-düzenleme, Öz-düzenleyici öğrenme, Öğretmen adayları

#### Abstract

The purpose of this descriptive study is to determine if prospective teachers' views on self-regulated learning skills changed significantly in terms of gender, department and university entrance score type. Study group of the research comprised of fourth year prospective teachers enrolled at the departments of Classroom Teaching, Social Studies

\* Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ  
e-posta: nurigomleksiz@yahoo.com

\*\* Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EPÖ Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, Elazığ e-posta: demet.demiralp@hotmail.com

Teaching, Science Teaching, Turkish Language Teaching, Computer and Instructional Technologies, Primary Mathematics Education and Art Education in the Faculty of Education of Fırat University. Self-regulated Learning Skills Scale developed by Turan (2009) to determine university students' self-regulated learning skills was used as the data collection tool. Independent samples t test and Mann Whitney U test were utilized to compare prospective teachers' views in terms of gender variable while Kruskal Wallis H was used in terms of department and university entrance score type. Results of the study revealed that prospective teachers' views did not statistically differ toward in terms of motivation and action to learning, planning and determining aims, strategy using and assessment, and lack of self-directedness related to gender variable. It was determined that prospective teachers' views differed significantly related to department and university entrance score type.

**Keywords:** Self-regulation, self-regulated learning, prospective teacher

## I. GİRİŞ

Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere aktif olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmada bireyin kendisinin yönlendirdiği, zihinsel yeteneklerini, becerilerini öğrenme sürecine aktardığı öz-düzenleme becerisi büyük önem taşımaktadır.

Öğrenme ve akademik başarıya etki eden en önemli faktörlerden biri olan öz-düzenleme kavramı, birçok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellendirilmiştir. Bu konuda lider kabul edilebilecek kuramcılardan Zimmerman (1989)'a göre öz düzenleme “öğrencilerin üstbilmiş, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesi”dir. Pintrich (2000) de öz-düzenlemeyi, “öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç” olarak betimlemiştir. Schunk (1994, 75), öz-düzenlemeyi yapılan etkinlikler açısından değerlendirmiştir. Ona göre öz-düzenleme kişinin; öğretime dikkat etmesini ve konsantre olmasını, hatırlanacak olan bilgiyi örgütlemesini, kodlama yapması ve tekrarlamasını, verimli bir çalışma ortamı yaratmasını, kaynakları etkili kullanmasını; yeterlikleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen etmenler, beklenen eylemlerin çıktılar hakkında pozitif inançlara sahip olmasını, çabası ile övünç ve mutluluk duymasını içeren etkinlikleri kapsar. Öz-düzenleme, öğrencinin öğrenmeye ve sorumluluk almaya motive olmasını etkileyen faktörlerin farkında olma şeklinde de tanımlanmıştır (Perry ve Drummond, 2002). Kauffman (2004)'a göre ise öz-düzenleme, “öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası” olarak tanımlanmıştır.

Öz-düzenleme, temelinde dikkatli, kasıtlı ve düşünceli öğrenci davranışlarını barındıran derin ve içsel bir mekanizmadır. Bir kimsenin bir şeyi yapma ve yapmama konusunda kendi güdülerini kontrol altına alabilme kapasitesidir (Bodrova ve Leong, 2005, 32). Öğrenme sürecine bu şekildeki bir



yaklaşım bireyin sorumluluk bilincinin gelişmesine, hayatını kontrol edebilmesine, bağımsız kalabilmesine, başarılı olmasına ve kendini gerçekleştirebilmesine de temel teşkil eder. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini görev odaklı akademik becerilere dönüştürdükleri öz denetimli bir süreçtir (Zimmerman, 2001, 1). Bu süreçte öz-düzenleyici öğrenenler, öğrenme deneyimlerini farklı yollarla kontrol edebilen, bilgiyi örgütleyen ve tekrar edebilen, öğrenmesini etkileyen faktörleri bilen, kendi yeteneklerine yönelik olumlu tutuma sahip bireylerdir (Schunk, 1994; Artino ve Stephens, 2006). Purdie, Hattie ve Douglas (1996, 87)'a göre ise öz-düzenlemeli öğrenciler öğrenmelerinde amaçlı, stratejik ve azimlidirler. Belirlemiş oldukları amaçlara göre kendi gelişmelerini değerlendirme ve bu değerlendirme sonuçlarına göre daha sonraki davranışlarını ayarlama yeteneğine sahiptirler. Bu öğrenciler dışsal denetimlere tepki olarak hareket etmek yerine kendi öğrenme deneyimlerini üretirler ve yönetirler. Sonuçta kendileri için koydukları öğrenme amaçlarına ulaşmak için gerekli yöntemleri seçip, kontrol ederler. Dolayısıyla başkalarından bağımsız olarak kalıcı ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirebilmektedirler. Ayrıca; öğrencilerin kullandıkları bu stratejiler, onların yaşam boyu öğrenen özerk bireyler olmalarını da sağlaması nedeniyle son derece önemlidir. Öğrenmenin öz-düzenlenmesinin, bireylerin yaşamlarının değişik alanlarına yansımaları neticesinde, kişisel gelişmeye de büyük katkısı vardır.

Psikoloji alanında yapılan araştırmalar öz-düzenlemenin özellikle küçük yaşlarda geliştiğini göstermektedir (Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005). Flavell (1979) ise küçük çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin henüz gelişmediğini ve bu becerinin zaman içinde geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca öz-düzenleme yapabilme yeteneği her ne kadar erken yaşlarda kazanılıyorsa da yapılan birçok araştırma (Azevedo ve Cromley, 2004; Butler, 1998; Lizarraga vd., 2003; Masui ve De Corte, 1999; Perels, Gürtler ve Schmitz, 2005; Perry ve VandeKamp, 2000; Schmitz ve Wiese, 2005) öz-düzenleme becerilerinin daha ileri yaşlarda da eğitim yoluyla geliştirebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerde öz-düzenlemeyi geliştirebilmek için öğretmenlerin öğrencilerini bilişsel stratejilerin bulunduğu ortamlara teşvik etmelidir (Butler, 2002, 82). Bununla birlikte öz-düzenlemenin geliştirilebilir yönü göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin şu öğretim ilkelerini göz önünde bulundurması gerekir (Ley ve Young, 2001, 94-95);

- Öğrencilerin etkili öğrenme çevresi oluşturmasına rehberlik edilmeli,
- Öğretim, öğrencilerin bilişsel ve yürütücü bilişsel süreçlerini kolaylaştıracak şekilde organize edilmeli,
- Öğrencilere kendi ilerlemelerini gözlemelerini sağlamak amacıyla öğretimsel hedefler ve dönütler sunulmalı,
- Öğrencilere sürekli olarak değerlendirme bilgisi sağlanmalı ve öğrencilere kendi kendini değerlendirme fırsatı verilmelidir.

Son yıllarda yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerinde öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak stratejilerin geniş biçimde yer aldığı görülmektedir (Zimmerman, 1995). Dolayısıyla öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerisi kazanmalarında öğretmenler ve

öğrenme ortamı önemli bir rol oynamaktadır (Eshel ve Kohavi, 2003). Bu nedenle öğretmen adaylarının da kendi öğrenmelerini düzenlemeyi bilmeleri, yetiştirecekleri öğrencileri de bu konuda geliştirebilmeleri açısından önemlidir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerisi açısından ne durumda olduklarını belirlemeye ihtiyaç duyulmuştur.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

## II. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama (survey) modelindedir. Araştırmada öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri var olduğu şekliyle betimlenmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Matematik Öğretmenliği ve Resim-İş Öğretmenliği bölümlerinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Tablo 1'de öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Kişisel Özellikleri

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Erkek	160	53,2
Kız	141	46,8
<b>Bölüm</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Resim-İş Öğretmenliği	28	9,3
Fen Bilgisi Öğretmenliği	58	19,3
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	59	19,6
Türkçe Öğretmenliği	48	15,9
Sınıf Öğretmenliği	32	10,6
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	48	15,9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	28	9,3
<b>Üniversiteye Giriş Puan Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sözel	113	37,5
Eşit Ağırlık	53	17,6
Sayısal	135	44,9
<b>Toplam</b>	<b>301</b>	<b>100,00</b>

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde, % 53,2'sinin erkek, % 46,8'inin ise kız olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre dağılım oranları birbirine yakındır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımları, çalışmada en fazla Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının olduğunu ortaya koymaktadır (% 19,6). Resim-iş Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ise % 9,3 ile dağılımda en düşük orana sahiptirler. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türlerine göre dağılımlarında ise, en fazla sayısal puan türüne sahip olanların varlığı (% 44,9) göze çarpmaktadır. Üniversiteye giriş puan türlerine göre daha sonra oransal olarak sırasıyla sözel (% 37,5) ve eşit ağırlık (% 17,6) puan türlerine sahip olanların izlediği belirlenmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, üniversite öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek üzere Turan (2009) tarafından geliştirilen, 4 alt boyuttan ve 41 maddeden oluşan *Öz-düzenleyici Öğrenme Becerileri (ÖDÖB) Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek "*kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum*" şeklinde 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'dir.

Ölçeğin "*Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme*" boyutunda 7 madde "*Planlama ve amaç belirleme*" boyutunda 8 madde "*Strateji kullanımı ve değerlendirme*" boyutunda 19 madde ve "*Öğrenmede bağımlılık*" boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Bu boyutlar öz-düzenleyici öğrenme için kuramsal olarak tanımlanmış olan aşamaları kapsamaktadır (Turan, 2009).

Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) 0,956 ve Bartlett testi  $p < 0,01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi tekrarları sonucunda ölçekte yer alan 41 madde özdeğeri 1,5'den büyük olan 4 faktör altında toplanmıştır. Ölçekte önemli faktörlerin ilki toplam varyansın %18,36'sını, ikincisi %16,94'ünü, üçüncüsü %11,95'ini, dördüncüsü %7,87'sini, toplam %47,10'unu açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach alpha katsayısı sırasıyla, 0,88, 0,91, 0,83, 0,76 ve tüm maddeler için 0,91 olarak bulunmuştur (Turan, 2009).

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde Levene testi yapılarak önce varyansların homojenliği test edilmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında Levene testi sonucunda dağılımın normal olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi, dağılımın normal olmadığı durumlarda da Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İki den fazla grubun karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarda Levene testi sonucu anlamlı çıktığından parametresiz bir test olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. KWH testi sonucunun anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: Kesinlikle Katılmıyorum 1.00 – 1.80,

Katılmıyorum 1.81 – 2.60, Kararsızım 2.61 – 3.40, Katılıyorum 3.41 – 4.20, Kesinlikle Katılıyorum 4.21 – 5.00.

### III. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, bölümlerine ve üniversiteye giriş puan türlerine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular ve yorumlanması yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin **cinsiyet** değişkenine göre MWU testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre MWU Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıralar top.	U	P
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Erkek	160	148,68	23789,00	10909,000	,622
	Kız	141	153,63	21662,00		
Levene: 6,071*		P= ,014				

Öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme becerilerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından yapılan MWU testi anlamlı farklılık belirlenmemiştir [MWU<sub>(299)</sub> = 10909.000, p>0.05]. Bu yöndeki öğrenci görüşlerinin değişmediği ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme ile öğrenmede bağımlılık alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3’te görülmektedir.

**Tablo 3.** Planlama ve Amaç Belirleme, Strateji Kullanımı ve Değerlendirme ile Öğrenmede Bağımlılık Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	P
Planlama ve amaç belirleme	Erkek	160	3,65	,84	-1,094	,275
	Kız	141	3,75	,73		
Levene: 3,390		P= ,067				
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Erkek	160	3,60	,81	-,751	,453
	Kız	141	3,67	,75		
Levene: 3,111		P= ,079				
Öğrenmede bağımlılık	Erkek	160	2,71	,80	-,479	,633
	Kız	141	2,75	,76		
Levene: ,219		P= ,640				

\*p<0,05

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinden planlama ve amaç belirleme [ $t_{(299)} = -1,094$ ,  $p > 0.05$ ], strateji kullanımı ve değerlendirme [ $t_{(299)} = -,751$ ,  $p > 0.05$ ] ile öğrenmede bağımlılık [ $t_{(299)} = -,479$ ,  $p > 0.05$ ] alt boyutlarına ilişkin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin erkek ve kız öğretmen adaylarının görüşleri 'katılıyorum', öğrenmede bağımlılık alt boyutuna ilişkin ise 'kararsızım' düzeyindedir.

Öğretmen adaylarının öz-düzenlemenin geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre MWU testi sonuçları Tablo 4'te görülmektedir.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Öz-düzenlemenin Geneline İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre MWU Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıralar top.	U	p
Öz-düzenleme GENEL	Erkek	160	148,51	23761,50	10881,500	,597
	Kız	141	153,83	21689,50		
Levene: 6,741*		P= ,010				

Tablo 4'teki MWU testi sonucuna göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geneline ilişkin öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [MWU  $(299) = 10881.500$ ,  $p > 0.05$ ]. Buna göre öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerileri ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin bölüm değişkenine göre KWH testi sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Bölüm Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Bölüm	N	Sıra Ort.	Sd	KWH	p	Fark
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Resim-İş	28	164,70	6	22,181*	,001	1-5 2-3,5 3-5 4-5 6-5 7-5
	Fen Bilgisi	58	171,22				
	Sosyal Bilg.	59	137,25				
	Türkçe	48	153,19				
	Sınıf	32	92,94				
	BÖTE	48	170,77				
	Matematik	28	153,11				
Levene: 7,649		p= ,000					
amaç ve beklenti	Resim-İş	28	159,89	6	10,983	,089	-
	Fen Bilgisi	58	161,86				
	Sosyal Bilg.	59	133,81				

	Türkçe	48	153,66				
	Sınıf	32	116,06				
	BÖTE	48	164,72				
	Matematik	28	167,68				
	Levene: 7,174		p= ,000				
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Resim-İş	28	159,21				
	Fen Bilgisi	58	163,58				1-5
	Sosyal Bilg.	59	140,97				2-5
	Türkçe	48	149,41	6	16,794*	,010	4-5
	Sınıf	32	99,36				6-5
	BÖTE	48	167,68				7-5
	Matematik	28	171,04				
	Levene: 7,527		p= ,000				
Öğrenmede bağımlılık	Resim-İş	28	172,11				
	Fen Bilgisi	58	138,88				
	Sosyal Bilg.	59	155,95				
	Türkçe	48	149,48	6	4,124	,660	-
	Sınıf	32	160,30				
	BÖTE	48	140,38				
	Matematik	28	154,77				
	Levene: 2,581		p= ,019				
Öz-düzenleme GENEL	Resim-İş	28	175,54				
	Fen Bilgisi	58	164,80				1-5
	Sosyal Bilg.	59	137,82				2-5
	Türkçe	48	152,29	6	21,420*	,002	3-5
	Sınıf	32	92,89				4-5
	BÖTE	48	163,69				6-5
	Matematik	28	168,09				7-5
	Levene: 9,017		p= ,000				

Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutunda bölüm değişkenine göre grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır [KWH<sub>(6)</sub> = 22,181, p<0.05]. Farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları üzerinde yapılan MWU testi sonuçlarına göre farklılaşmanın Resim-İş, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre güdülenme ve öğrenme için harekete geçme becerisi en düşük olan öğrenciler Sınıf Öğretmenliği öğrencileridir. Ayrıca Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri arasında da anlamlı farklılık belirlenerek bu farklılığın Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde olanların lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında bölümlerine göre anlamlı bir fark belirlenmiştir [KWH<sub>(6)</sub> = 16,794,

$p < 0.05$ ]. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirmelerine ilişkin görüşleri, bölümlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. MWU testi sonuçlarına göre farklılığın, Resim-İş, Fen Bilgisi, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geneline yönelik olarak grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir [KWH<sub>(6)</sub> = 21,420,  $p < 0.05$ ]. Farklılaşma Resim-İş, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği öğrencileri ile Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri arasında gerçekleşmiştir. Buna göre, diğer tüm bölümlerdeki öğrencilerin Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geneline yönelik görüşlerinin daha olumlu yönde olduğu görülmüştür.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Üniversiteye Giriş Puan Türü Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Puan Türü	n	Sıra Ort.	sd	KWH	p	Fark
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Sözel	113	152,11	2	18,940*	,000	1-2 3-2
	Eşit ağırlık	53	106,40				
	Sayısal	135	167,59				
Levene: 14,427		p= ,000					
Planlama ve amaç belirleme	Sözel	113	149,00	2	9,690*	,008	3-2
	Eşit ağırlık	53	120,92				
	Sayısal	135	164,49				
Levene: 10,617		p= ,000					
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Sözel	113	152,46	2	18,352*	,000	1-2 3-2
	Eşit ağırlık	53	106,81				
	Sayısal	135	167,13				
Levene: 12,462		p= ,000					
Öğrenmede bağımlılık	Sözel	113	157,94	2	1,959	,375	-
	Eşit ağırlık	53	155,90				
	Sayısal	135	143,27				
Levene: 5,952		p= ,003					
Öz-düzenleme GENEL	Sözel	113	155,16	2	19,188*	,000	1-2 3-2
	Eşit ağırlık	53	104,61				
	Sayısal	135	165,73				
Levene: 13,848		p= ,000					

\* $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçmelerine ilişkin görüşlerinin, üniversiteye giriş puan türlerine göre

anamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir [ $KWH_{(2)}= 18,940$ ,  $p<0.05$ ]. MWU testi farklılaşmanın, sözel ( $SO=152,11$ ) ve sayısal ( $SO=167,59$ ) puan türüne sahip öğretmen adayları ile eşit ağırlık ( $SO=106,40$ ) puan türüyle üniversiteye girenler arasında, sözel ve sayısal puan türüne sahip olanların lehine olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analizler neticesinde, öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin “planlama ve amaç belirleme” alt boyutunda da KWH testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık çıkmıştır [ $KWH_{(2)}= 9,690$ ,  $p<0.05$ ]. MWU testi farklılığın, üniversiteye giriş puan türü sayısal ( $SO= 164,49$ ) olan öğretmen adayları ile puan türü eşit ağırlık ( $SO= 120,92$ ) olanlar arasında gerçekleştiğini göstermektedir.

Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin “strateji kullanımı ve değerlendirme” alt boyutunda öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türleri bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [ $KWH_{(2)}= 18,352$ ,  $p<0.05$ ]. MWU testi sonucuna göre farklılaşmanın, strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutunda sözel ( $SO= 152,46$ ) ile eşit ağırlık ( $SO= 106,81$ ) puan türüne sahip öğretmen adayları ve sayısal ( $SO= 167,13$ ) ile eşit ağırlık ( $SO= 106,81$ ) puan türüne sahip öğretmen adayları arasında, sözel ve sayısal puan türüne sahip olanların lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türlerine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geneline yönelik yapılan KWH testi sonucuna göre de anlamlı farklılık çıktığı görülmektedir [ $KWH_{(2)}= 19,188$ ,  $p<0.05$ ]. Puan türleri arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan MWU testi sonuçları incelendiğinde, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlere üniversiteye giriş puan türü sözel ( $SO= 155,16$ ) ve sayısal ( $SO= 165,73$ ) olan öğretmen adaylarının, eşit ağırlık ( $SO= 104,61$ ) olanlara göre daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.

#### IV. SONUÇ – TARTIŞMA

Bu çalışmada Eğitim Fakültesi son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediği incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin “Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme”, “Planlama ve amaç belirleme”, “Strateji kullanımı ve değerlendirme” ve “Öğrenmede bağlılık” alt boyutları ile geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alan yazında, eldeki çalışmanın bulgularını destekleyen ve desteklemeyen farklı araştırmalara rastlanmıştır. Bunlardan, Sağır ve Azapağası (2009)’nın “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-Düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında cinsiyet farklılık yaratan bir değişken olmamıştır. Wolters ve Pintrich (1998)’in çalışmasında da buna benzer sonuçlara varılmıştır. Turan (2009)’ın çalışmasının sonucunda ise güdülenme, strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutlarında cinsiyete göre fark belirlenmezken, planlama ve amaç belirleme alt boyutunda kızlar lehine fark ortaya çıkmıştır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) da öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımında kadınlar lehine fark bulmuştur.



Gürşimşek (2002)'in de araştırmasının bulgularına cinsiyet açısından bakıldığında kız ve erkek öğretmen adaylarının, öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar boyutlarında farklılaşmazken, kızların daha fazla strateji kullandıkları, öğrenme sürecinin planlanması, düzenlenmesi ve öğrenmeye yönelik çaba ve öğrenme yeterliliğinin değerlendirilmesi ve yeniden örgütlenmesi gibi bilişüstü yeterlikler açısından öne çıktıkları görülmüştür. Farklı yaş ve cinsiyetteki öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerinin incelendiği benzer bir çalışmada kızların tüm alanlarda daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiş ve öz-düzenlemeli öğrenmenin anlaşılmasında cinsiyet değişkeninin daha ayrıntılı incelenmesinin gereği vurgulanmıştır (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Ponds, 1992). Bu çalışmanın sonuçları da belirtilen gereksinimi doğrular niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin bölüm değişkenine yönelik bulgular değerlendirildiğinde; öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin “güdülenme ve öğrenme için harekete geçme” boyutu ile ilgili görüşlere Resim-İş, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının, Sınıf Öğretmenliği bölümünde olanlara göre daha fazla katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Haşlamam (2005)'nin araştırmasında öğrencilerin bilgisayar programlama derslerindeki başarılarının % 57' sinin öz-düzenleme -özyeterlik, değer verme, yineleme, hedef belirleme ve çaba harcama- ile açıklandığı söylenebilir. Orhan (2008)'nin çalışmasının sonucunda ise, bilgisayar öğretmen adaylarının ders boyunca kullandıkları planlama, düzenleme, izleme ve değerlendirme öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrencilerin derse karşı olan motivasyonlarını artırdığı ve öğretmenlik öz-yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirdiği saptanmıştır. Bu sonuçlar, BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin “güdülenme ve öğrenme için harekete geçme” boyutu ile ilgili görüşlere daha fazla katılmış olmalarını destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin, bölümlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre, Resim-İş, Fen Bilgisi, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirmelerinin Sınıf Öğretmenliği bölümünde olanlara göre daha olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Etkin öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerinin başarıyı arttırdığı birçok çalışmada kanıtlanmıştır (Kasap, 1996; İnan, 2003; Memnun, 2003; Çullu, 2003; Seyhan, 2003, Demirci, 2003; Elez, 2004). İsrail (2007)'in araştırmasında, diğer çalışmalardan farklı olarak, fen bilgisi dersinde sadece öz-düzenlemeyi geliştirici yöntem, teknik ve öğretimsel stratejiler kullanılmış ve sonuçta öğrencilerin fen bilgisi başarısının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada öz-düzenleme düzeyleri yüksek olan öğrenciler fen bilgisi dersinden başarılı, düşük olanlar ise başarısız olmaktadır. Bu durumun, öz-düzenlemenin fen başarısının en önemli göstergelerinden biri olduğunu gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca, öz-düzenleme ile fen bilgisi özyeterliliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularında da ortaya çıkan Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirmelerinin daha fazla oluşu, belirtilen çalışmaların sonuçları

doğrultusunda, öğretmen olduklarında da kullanacakları stratejiler ve değerlendirmeleri ile sahip oldukları öz-düzenleyici öğrenme becerileri sayesinde, bunları öğrencilerine de yansıtarak hem kendilerinin hem de öğrencilerinin başarıyı elde edebilmeleri açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak özellikle sınıf öğretmenlerinin, öğrenme stratejilerini bilmelerinin ve uygun öğrenme ortamlarında bunları kullanmalarının zorunluluk derecesinde öneme sahip olduğu göz önünde bulundurulursa, araştırmada Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının strateji kullanımı ve değerlendirmeye ilgili görüşlere daha az katılmış olmaları dikkat çekici bir sonuçtur.

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının bölümlerine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geneline yönelik bulgulara göre de; Resim-İş, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, BÖTE ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlere Sınıf Öğretmenliği bölümünde olanlara göre daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte Gürşimşek (2002)'in çalışmasında da, öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve öğrenmeye yönelik motivasyonel inançları incelenmiş, farklı programlarda okuyan öğretmen adaylarına Öğrenme Motivasyonu ve Stratejileri Envanteri'nin (OMSE) uygulanması yoluyla öz-düzenlemeli öğrenme sürecinin bu grup açısından işleyişini betimleyici veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan farklı program gruplarındaki öğrencilerin ölçeğe tepkileri incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği grubunu oluşturan öğretmen adaylarının tüm alt ölçeklerde elde ettikleri puanlar açısından grubun gerisinde kaldığı görülmüştür. Bu sonuçlar Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine daha az sahip olduklarını göstermektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme ve de dolayısıyla başarıları üzerindeki etkilerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu öğretmenlerin özellikle lisans öğrenimleri ile birlikte bütün öğrenme-öğretme süreçlerinde öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçmelerinin, onların üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir. Öyle ki, öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutuna ilişkin görüşlere sözel ve sayısal puan türüyle üniversiteye giren öğretmen adaylarının eşit ağırlık puan türüyle üniversiteye girenlere göre, daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Öz-düzenleme alanında yapılan çalışmalar ile eğitimciler, öğrenenlerin; akademik öğrenme becerileri ve öz-kontrol bilgisinin gelişmesini, böylece öğrenmenin kolaylaşmasını, öğrenmeye daha güdülenmiş olmasını, yani öğrenme için istekli ve becerili olmalarını amaçlamaktadır (Martin, 2004). Güdülenme ile ilgili araştırmalar ise; öz-güven, başarı beklentisi, konu ile algılanan değerler akademik davranışların yordanmasında önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Pokay ve Blumenfeld Phyllis, 1990). Öz-düzenleyici öğrenenlerin de güdülenme nitelikleri algılanan yeterlik ve içsel ilgi gibi bazı inançlara bağlıdır (Zimmerman, 2002). Araştırmanın bulguları, sözel ve sayısal yeterliğe sahip öğretmen adaylarında güdülenme ve öğrenme için harekete geçmenin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Ayrıca üniversiteye giriş puan türü sayısal olan öğretmen adaylarının planlama ve amaç belirlemeye ilişkin görüşleri, eşit ağırlık olanlara göre daha olumlu yöndedir. Öz-düzenleme bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını belli hedefleri için düzenlemesidir. Bu nedenle öğrencilere kendi kişisel amaçlarını belirleme olanağının sağlanması öz-düzenlemenin temel koşullarından biridir (Boekaerts ve Niemivirta, 2005). Araştırmanın bulguları, üniversiteye giriş puan türü sayısal olan öğretmen adaylarının daha fazla, amaç belirleyerek planlama yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulguyla, sayısal yeterliğin planlama ve amaç belirlemeyi olumlu yönde etkilediği ve bu yeterliğe sahip öğretmen adaylarında kendi amaçlarını belirleme olanağının sağlanabildiği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın bulguları, öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutunda öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu farklılaşma, sözel ile eşit ağırlık puan türüne sahip öğretmen adayları ve sayısal ile eşit ağırlık puan türüne sahip öğretmen adayları arasında, sözel ve sayısal puan türüne sahip olanların lehinedir. Strateji kullanımı öz-düzenleyici öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Bu alandaki çalışmaların bir kısmı stratejilerin kullanımına yönelmiş ve bu beceriye sahip öğrencilerin “stratejik öğrenenler” veya “iyi strateji kullanıcıları” olarak tanımlanmasına neden olmuştur (Turan, 2009). Öğrenenin ulaşmak istediği amaçları, öğrenmesi sırasında strateji kullanımını etkilemektedir. Öz-düzenleme de, öğrencilerin öğrenmeye yönelik amaçlar oluşturduğu, bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik stratejiler belirlediği ve uyguladığı stratejilerin kazandırdıklarını değerlendirdiği bir süreçtir (Üredi ve Üredi, 2005). Heo (2000)’ya göre bu süreçte kullanılan bilişsel stratejiler, öğrenenlerin öğrenme sürecindeki bilgileri daha etkili bir şekilde kazanmalarına, depolamalarına ve ifade etmelerine imkan tanır. Dolayısıyla öz-düzenleme becerisine sahip öğrenenler daha çok strateji kullanmakta ve daha yüksek öz-yeterlik algısı bildirmektedir (Zimmerman, 1990). Araştırmada üniversiteye giriş puan türü sözel ve sayısal olan öğretmen adaylarının strateji kullanımlarının ve değerlendirmelerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990)’un çalışmalarının sonucunda da öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımı ile sözel ve sayısal yeterlik algısının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla Zimmerman ve Martinez-Pons (1990)’un çalışmaları, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bununla birlikte araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türlerine göre öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geneline yönelik bulgular da değerlendirildiğinde, öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlere üniversiteye giriş puan türü sözel ve sayısal olan öğretmen adaylarının, eşit ağırlık olanlara göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişmesinin desteklenmesi etkili öğrenme ve öğretme için yararlı olacaktır. Öğretmen adaylarına öz düzenlemeli öğrenme hakkında bilgi verilmelidir. Öğretmen adaylarına nasıl öğrenme hedefleri belirleyecekleri, o hedeflere ulaşma yolunda ilerlemelerini nasıl izleyecekleri, kendi kendilerini nasıl değerlendirebilecekleri öğretilmelidir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının

derslerinde öğrencilerine öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmaları yönünde rehberlik etmeleri önemlidir. Bunun için öğretim elemanları, öğrencilerin öz-düzenleyici stratejileri kullanmalarını planlama ve yönlendirme çalışmalarına daha fazla zaman ayırabilirler.

- ✓ Bu çalışmaları da gerçekleştirebilmeleri için öğretim üyelerine de öğretmen adaylarında öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerle ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- ✓ Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarında aktif öğrenme teknikleri ve açık strateji eğitime daha fazla yer verilmesi uygun olacaktır. Bu nedenle üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde, dersler öz-düzenleme becerilerini geliştiren yöntem, teknik ve öğretimsel işler kullanılarak işlenmelidir. Araştırmanın sonuçlarında özellikle sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu yöndeki ihtiyaçları dikkat çekmektedir. Bu bölümdeki öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerini geliştirebilecekleri derslerle desteklenmesi, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak araştırma ödevleri ve projelere daha sık yer verilmesi; bu alana yönelik seminer, kurs, sempozyum vb. etkinliklere yer verilmesi öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayabilir.
- ✓ Araştırmalarda öğretmen eğitimi programlarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine yönelik bireysel yeterlikleri oluşturma açısından ne ölçüde etkili olduğu ayrıntılı biçimde incelenebilir.
- ✓ Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik deneysel ve uygulamalı çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamları oluşturularak öğretmen adaylarının bu ortamlarda öz-düzenleme becerilerinin nasıl geliştiği incelenebilir. Öz-düzenleme stratejilerinin kullanımının, ders içeriğine göre farklılık gösterip göstermediğine ve öz-düzenleme eğitiminin öğrencilerin derse olan tutumlarında nasıl bir değişikliğe yol açtığına yönelik araştırmalar yapılabilir. Değişik grupları da kapsayacak şekilde karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Çalışmanın sonuçlarında da belirtilen gereksinimi karşılama açısından cinsiyet değişkeninin farklı yaş gruplarında ve öğrenme alanlarında öz-düzenlemeli öğrenme ile ilişkisinin incelenmesinin önemli olduğunu düşünülmektedir. Farklı yaş grupları üzerinde de çalışılarak ilköğretim birinci kademe, ikinci kademe ve lise öğrencilerinde öz-düzenlemenin başarıyı yordama gücünün karşılaştırılması yapılabilir.
- ✓ Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin iş ortamındaki başarılarını yordama gücü de araştırılabilir.
- ✓ Literatürde farklı öz-düzenleyici öğrenme modelleri geliştirilmiştir. Geliştirilen modellerde öz-düzenleyici öğrenme güdüsel, bilişsel, üst-biliş, davranışsal olmak üzere pek çok alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışma öz-düzenleyici öğrenmenin bu boyutlarını kapsamada sınırlı kalmıştır. Bundan sonraki çalışmaların bu alt boyutları kapsayacak şekilde çalışılması yararlı olacaktır.

**Kaynakça**

- Artino, A. R. & Stephens, J. M. (2006). Using social cognitive theory to predict students' use of self-regulated learning strategies in online courses. *Paper presented at the 37th Annual Conference of the Northeastern Educational Research Association*, Kerhonkson, NY.
- Azevedo, R. & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 523-535.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2005). Self regulation: a foundation for early learning. *Principal*, 85 (1), 30-35.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals, M. Boekarters, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed), *Handbook of Self Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: a report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 682- 697.
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 2 (41), 81-92.
- Çullu, F. (2003). *Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve Öğrenci Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, C. (2003). *Fen Bilgisi Öğretiminde Etkin Öğrenme Yaklaşımının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elez, A. M. (2004). *Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eshel, Y. & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23 (3), 249-260.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 8.
- Haşlaman, T. (2005). *Programlama Dersi ile İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Heo, H. (2000). Theoretical underpinnings for structuring the classroom as self-regulated learning environment. *Educational Technology Intentional*, 2 (1), 31-51.
- İnan, H. (2003). *İlköğretim Birinci Sınıfta Aktif Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans

- Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ilköğretim Anabilim Dalı.
- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kasap, H. (1996). *İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *J. Educational Computing Research*, 30, 139-161.
- Ley, K. & Young, D. (2001). Instructional principles for self regulation. *ETR & D.*, 49 (2), 93-103.
- Lizarraga, M. L. S. A., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D. & Baquedano, M. T. S. A. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness and empathy. *Learning and Instruction*, 13, 423-439.
- Martin, J. (2004). Self-regulated learning social cognitive theory and agency. *Educational Psychologist*, 39 (2), 135-145.
- Masui, C. & De Corte, E. (1999). Enhancing learning and problem solving skills: Orienting and self-judging, the powerful and trainable learning tools. *Learning and Instruction*, 9 (6), 517-542.
- Memnun, D. S. (2003). *Sekizinci Sınıf Olasılık Konularında Aktif Öğrenme Yöntemi ile Öğretimin Öğrenci Başarısı Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orhan, F. (2008). Self-regulation strategies used in a practicum course: A study of motivation and teaching self-efficacy. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 251-262.
- Perels, F., Gürtler, T. & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15, 123-139.
- Perry, N. E. & VandeKamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, 821-843.
- Perry, N. E. & Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56 (3), 298-310.
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Pokay, P. & Blumenfeld Phyllis, C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 41-50.
- Purdie, N., Hattie, J. & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self regulated learning strategies: A cross cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 68 (1), 87-100.

- Raffaelli, M., Crockett, L. J. & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 1.
- Sağırlı, M. Ö. & Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 129-161.
- Schmitz, B. & Wiese, B. S. (2005). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, Article in Press.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings, D. Schunk, B. J. Zimmerman. (Der.). *Self-Regulation of Learning and Performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Seyhan, G. (2003). *İlköğretim II. Kademe 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Metodlarının Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, S. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenme Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.
- Wolters, A. A. & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. *Instructional Science*. 26, 27-47.
- Zimmermann, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30 (4), 217-221.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. Zimmerman B. ve Schunk D. (Eds), *Self regulated learning and achievement theoretical perspectives* (2. ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-72.
- Zimmerman, B. J.; Bandura, A. & Martinez-Ponds, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Students differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

## **An Assessment of Prospective Teachers' Views toward their Self-regulated Learning Skills in terms of Several Variables**

*Problem Statement:* In recent years, a great deal of research on strategies that will help teachers develop their students' self-regulated learning skills has increased. Teachers and learning environment have important place on students to gain self-regulated learning skill. Rapid changes in this Information age make it necessary and important for the teacher trainers and teacher candidates to develop self-regulated skills. Prospective teachers should know how to regulate their learning and help their students in this way. Starting from that point, we needed to determine the views of prospective teachers on their self-regulated learning skills.

*Purpose of the Study:* The main aim of this study is to determine prospective teachers' views on their self-regulated learning skills. In this framework, we tried to determine if prospective teachers' views on their self-regulated learning skills changed significantly in terms of motivation and action to learning, planning and determining aims, strategy using and assessment, and lack of self-directedness related to gender, department and university entrance exam score type variables.

*Method:* This is a descriptive study. The population of the study includes fourth year prospective teachers enrolled at Faculty of Education in Firat University in Spring term of 2010-2011 academic year. The sample consists of 301 prospective teachers enrolled at the departments of Classroom Teaching, Social Studies Teaching, Science Teaching, Turkish Language Teaching, Computer and Instructional Technologies, Primary Mathematics Education and Fine Arts Education. Five-point Likert type Self-regulated Learning Skills Scale developed by Turan (2009) to determine university students' self regulated learning skills was used as the data collection tool. The scale includes 41 items and four subscales named motivation and action to learning (7 items), planning and determining aims (8 items), strategy using and assessment (19 items), and lack of self-directedness (7 items). These subscales are in harmony with the theoretical framework of the study. The response range of the scale is from "definitely disagree" (1), "disagree" (2), "uncertain" (3), "agree" (4) to "completely agree" (5).

Cronbach's alpha reliability coefficients for the four subscales were 0.79, 0.86, 0.89 and 0.78 respectively. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient of the scale was calculated to be 0,956 and Bartlett's test was considered to be significant ( $p < 0,01$ ). Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was measured to be 0,91. The self-regulated learning skills scale was administered to prospective teachers in their classrooms by the researchers and they were given enough time to rate their views. After they have finished, the survey was collected in the same way.

In a prior examination, when the distribution of the data was found to be non-normal, non-parametric statistical techniques Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were utilized in the analyses of the data obtained from the study. When the distribution of the data was found normal, parametric statistic technique Independent groups t test was used to compare the views of two groups. Besides,



percent, frequency, item test correlation, mean score and LSD tests were used to analyze the data. Results with  $p < 0.05$  were considered statistically significant.

*Results:* The study results revealed no statistically significant differences between the views of prospective teachers in terms of motivation and action to learning, planning and determining aims, strategy using and assessment, and lack of self-directedness subscales related to gender variable. Prospective teachers' views did not also differ significantly in the scale as a whole. Statistically significant differences were observed in prospective teachers' views in motivation and action to learning subscale in terms of department variable. Prospective teachers enrolled at Science Teaching and Computer and Instructional Technologies departments adopted the views in motivation and action to learning subscale more than those enrolled at Classroom Teaching department. Prospective teachers' views were also differed significantly in terms of strategy using and assessment subscale. Prospective teachers enrolled at Science Teaching department stated that their views were more positive towards strategy using and assessment than those enrolled at Classroom Teaching department. Prospective teachers enrolled at Science Teaching department had more positive views toward self-regulated learning skills than those enrolled at Classroom Teaching department. The findings of the study show that prospective teachers' views related to motivation and action to learning subscale differed significantly in terms of university entrance exam score type variable. Prospective teachers whose university entrance score types were quantitative-based and verbal-based had agreed more with the views in motivation and action to learning subscale than those whose university entrance exam score types was quantitative and verbal equally weighted. Besides, prospective teachers whose university entrance exam score type was quantitative based had more positive ideas in planning and determining aims subscale than those whose score type was quantitative and verbal equally weighted. The results of the study showed that prospective teachers' views differed significantly in strategy using and assessment subscale in terms of university entrance exam score type variable. The prospective teachers who had verbal-based and quantitative-based score type in university entrance exam adopted the views in self-regulated learning skills scale more than those who had quantitative and verbal equally weighted score type.



## **Türkiye’deki Kadrosuz Öğretmen İstihdamının Kadrosuz İstihdam Edilen Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**

### **According to the Views of Non-contracted Teachers' Evaluation of the Employment of Non-contracted Employed in Turkey**

**Murat TUNCER\***  
**Fırat Üniversitesi**

#### **Özet**

Bu araştırmada sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları kapsamında istihdam edilen öğretmenlerin bu istihdam biçimlerine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kadrosuz öğretmenlik uygulamalarına yönelik ürettikleri metaforların yanı sıra görev yaptıkları okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimleri tartışılmış, Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe teşkilatlarında görev yapan idari personelin bu öğretmenlere karşı tutumları ele alınmıştır. Araştırmanın ana çerçevesini 16 farklı ilde kadrosuz öğretmenlik uygulamaları kapsamında görev alan 53 öğretmenden elde edilen bulgular oluşturmaktadır. Bu bulgular nitel analize tabi tutularak kadrosuz öğretmenlik uygulamalarına yönelik önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını “Kölelik”, “Sömürü” gibi olumsuz metaforlarla tanımlamaları, okul yönetimi ve kadrolu öğretmenlerin kendilerine mesafeli yaklaştıklarını ifade etmeleri, MEB teşkilatlarında çalışanların olumsuz tutum sergilemeleri ulaşılan sonuçlardan birkaçıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Sözleşmeli Öğretmenlik, Ücretli Öğretmenlik, Öğretmen Sorunları, Öğretmen İstihdamı, Kadrosuz öğretmenlik

#### **Abstract**

In this research, we researched opinions of teachers employed under applications for contracted and paid teachers regarding this form of employment. Within this context, management of school where they serve, their communication with teachers and students were discussed in addition to metaphors created by teachers for non-contracted teacher applications and attitudes of administrative personnel serving in the Ministry of Education Provincial and District organizations towards these teachers were dealt with. Main framework of the research is formed by findings obtained from 53 teachers serving under non-contracted teacher applications in 16 different cities. Significant results were obtained regarding non-contracted teachers application through qualitative analysis of

\* *Yazışma Adresi:* Fırat Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. 23119 ELAZIĞ  
*e-posta:* mtuncer@firat.edu.tr

this data. Some of the results obtained include definition of applications of non-contracted teachers with metaphors such as “Slavery”, “Exploitation”, their expression to the effect that school management and permanent teachers keep them at a distance, negative attitudes of employees in Ministry of Education organizations.

**Keywords:** Contracted Teachers, Paid Teachers, Problems of Teachers, Teacher Employment, Non-contracted teachers

## I. GİRİŞ

Eğitim sistemi bütüncül bir sistem olarak tanımlanabilir. Bu sistemdeki her bir öge gibi sisteme işlerlik kazandıran öğretmenlerin de önemi vurgulanmalıdır. Nitelikten yoksun bir eğitim işgücünün varlığı ülke adına öncelikle kalkınma anlamında ciddi sorunlar yaratacaktır.

Ülkemizdeki eğitim sektörüne yapılan istihdamın son yıllarda diğer sektörler gibi sözleşmeli bir yapıya doğru ilerlediği söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen atamalarında kadrolu öğretmen istihdamının yanı sıra sözleşmeli ve ücretli öğretmen istihdamı gibi farklı bir istihdam biçimini de tercih etmektedir. Bu her iki istihdam biçimi bu araştırma kapsamında “*Kadrosuz Öğretmenlik*” olarak anılacaktır.

MEB’in istihdam biçimindeki bu değişimi farklı boyutlarda tartışmak mümkündür. Nitekim Güler (2003) bu yeni yapıyı neo-liberal bir dalganın ülkemizi etkilemesi olarak yorumlamıştır. Uçman ise (2006) kamu sektöründeki bu yeni istihdamın gerekçesini Devlet faaliyetlerindeki nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan bir durum ya da Devletin faaliyet gösterdiği alanları terk etmesi olarak açıklamaktadır. Benzer eğilim pek çok ülkede de görülmektedir. Gelişmiş Ülkelerde bu uygulamalara uzak ve kırsal kesimlere düzenli şekilde öğretmen sağlamak, çatışma bölgelerine eğitim imkânı ulaştırmak, azınlıkların yoğun olarak yaşadığı bölgelere kendi dillerinde konuşabilen öğretmenler temin etmek, öğrenci ve öğretmen sayılarını sabit tutmak, yardım ulaştırmak, eğitilmiş gençler için istihdam olanağı sağlamak ve öğretim maliyetlerini düşürmek v.b. nedenlerle başvurulmaktadır(Fyfe, 2007).

MEB’in İstihdam biçimindeki bu değişim tarihsel bir süreçte de değerlendirilebilir. Güler’e göre (2003) bu süreç seksenli yıllarda başlamıştır. Yürütülen politikaların temelinde ise personel alımını sınırlandırma ve bu yolla kamu istihdam hacminin küçültülmesi, bu mümkün olamıyorsa en azından istihdam hacminin genişlemesine engel olunması yatmaktadır. Arslan ve diğerlerine göre (2006) ise bu değişimin asıl nedeni öğretmen açığını kapatmaktır. Ne var ki Karahanoğulları (2003) askerlik gibi istisnai haller dışında kamu hizmetleri alanının örgütlenmesi için gerekli olan işgücünün sözleşmeyle karşılanamayacağını, Kamu hizmetine girmenin Anayasal bir hak olduğunu ve Anayasanın 70.maddesinde “*Her Türk Kamu Hizmetine Girme Hakkına Sahiptir*” ifadesiyle yer bulduğuna dikkat çekmiştir. Dolayısıyla MEB’in istihdam planlamasını bu tarihsel süreçten

etkilenmiş olarak ifade etmek olguyu anlamlandırma noktasında büyük iş görmektedir. Sebebi ne olursa olsun istihdam planlamasındaki bu değişim eğitim örgütlerini bir dizi zorluklarla baş başa bırakmaktadır. Daha detaylı bir tanımlama ile öğretmen yetiştiren kurumların programı, finansmanı, resmi statüsü, öğrenci kaynak ve talebi gibi pek çok durumun etkilenmesi olasıdır.

İstihdam olgusunu değerlendirirken işgücünün nitelikleri dikkate alınması gereken bir unsurdur. Öğretmenlik mesleğini icra edecek kişilerin belli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Boyer'den aktaran Aksu'ya göre (2000:144) bir öğretmenden öğrenci başarısını özenle değerlendirebilme, duyarlı ve sıcak ilişkiler kurabilme, öğrenenleri öğrenme etkinliğine katabilme, konu alanı hâkimiyeti ve öğrenme potansiyeline inanma gibi pek çok niteliğe sahip olması beklenmektedir. Alkan ise (1984), öğretmen niteliklerini öğrencinin öğrenme etkinliğinde sorumluluk almasını sağlama, başarı ölçütlerinin öğrenciye iyi anlatılması ve öğrencinin kendi başarısı hakkında öz-değerlendirme yapabilmesi ile açıklamıştır. Demircioğlu (2008:3) öğretmen görevlerini öğretme, yönetim, mesleki uzmanlık ve danışmanlık görevleri şeklinde sınıflamıştır. Öğretmen istihdamı konusunda uluslar arası bakış açısını yorumlamamıza imkan tanıyan bir değerlendirme UNESCO (2006) tarafından yapılmış, temel öğretim konuları, özellikle öğrenci katılımını öne çıkaran öğretim metotları, yaşam becerileriyle alakalı konular, travma yardımı ve okul öncesi öğretim metotları gibi konularda öğretmen eğitime ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bir başka çalışmada öğretmenlik mesleğinin pedagojik yanına dikkat çekilmiş, öğretmen eğitiminde alan bilgisinin yeterli olamayacağı öğretim ve iletişim becerilerinin de kazanılması gerektiği belirtilmiştir (Skills Commission, 2010). Cullingford (1995) etkili öğretmenlik kavramı üzerinde durarak, etkili öğretmenin dürüst olması, etkili öğrenmeyi sağlaması, iyi bir organizatör olması, iletişim yeteneğinin olması ve iyi bir mizah anlayışına sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Bütün bu görüşler öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık gerektirdiği noktasında birleşmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin sorunları ile ilgili yapılan çalışmalarda da bu nitelikler ön plana çıkmaktadır. Nitekim Buchanan (2009) tarafından yapılan çalışmada da yer bulan bulgulara göre öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar hizmet öncesi eğitimleriyle alakalı bulunmuş, sınıf yönetimi ve disiplini sağlama, öğretim becerisi, iletişim ve yönetim boyutlarında yoğunlaşmıştır. Bazı çalışmalarda ise öğretmen eğitimindeki sorunlar alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve genel kültür bilgisi olarak aktarılmıştır (Ayas, 2009; Küçükahmet, 1999). Harris ve Sass (2008) öğretmen eğitimi ile öğretmen verimliliği arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi mesleki gelişim ve informal iş deneyiminden edinilen bilgilerin bu sürece katkısını önemli görmüşlerdir.

Bütün bu çalışmalar ve görüşler doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin bir eğitim altyapısı olduğunu söyleyebiliriz. Buna karşın kadrosuz öğretmenlik uygulamalarında belli bir standart olmadığı, hatta öğretmenlik diplomasına sahip olmayanların bile bu uygulamalar kapsamında görev alabildiği bilinmektedir (Arslan

ve Diğerleri, 2006). Bu durum Afrika, Asya ve Latin Amerika için de geçerlidir (Fyfe, 2007). Ancak, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde “*Öğretmenlik Özel Bir İhtisas Mesleğidir*” denilmektedir (MEB, 2011). Uzmanlık alanı dikkate alınmadığına göre kadrolu ve kadrosuz öğretmenler arasında verimlilik boyutu itibariyle fark olması doğaldır. Bu duruma öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin tercih nedeni olarak üretmeyi sevme, çocukları sevme ve öğretmenliğin saygın bir meslek olduğuna inanmaları (Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2009) eklendiğinde kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını anlamlı kılan gerekçeler zayıflamaktadır.

Öğretmenlik mesleği diğer meslek alanlarıyla kıyaslandığında kendi içinde farklı sorunlar barındırır. Bu sorunlardan biri de kariyer edinmeyle alakalı olup, meslekte yükselme olanaklarının belirgin ve bilinen özellikler taşmamasıyla ilgilidir (Akçay, 2005). Diğer taraftan öğretmenlik mesleğinin maddi getirisine ilişkin tatminkâr bir durum da söz konusu değildir (Sağlam ve Sağlam, 2005). Yazıcı ise (2009) öğretmen yetiştirme sistemindeki değişikliklerin öğretmenleri olumsuz etkilediğini, performans değerlendirme sistemi ile kariyer gelişimi arasında ilişki olduğundan performans değerlendirme sistemlerine yönelik memnuniyetin iş performansı ve motivasyona olumlu katkı yapacağına değinmiştir. Öğretmenler diğer kamu görevlilerinden farklı olarak köylerde de görev yapmakta, kültürel faaliyetlerden yoksun kalmakta, çevresel koşullar nedeniyle zor şartlarda çalışmaktadırlar (Özpinar ve Sarpkaya, 2010). Küçükahmet (2007) ise öğretmen eğitime dikkat çekerek “*son yapılan program değişiklikleri ile öğretmen yetiştirme sisteminin en az 40 yıl geriye gittiği*” görüşünü dile getirmiştir. Bütün bu sorunlara kadrosuz öğretmenlik uygulamaları yeni bir boyut kazandırmıştır.

Yeni uygulamaların yeni yapılar olarak işlerlik kazanması zaman alacaktır. Bu süreçte kusurların tespit edilmesi ve giderilmesinde noktasında araştırmalara ihtiyaç olduğu üzerinde uzlaşılacak bir durumdur. Bu araştırma yeni istihdam anlayışının bir sonucu olarak karşımıza çıkan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamalarını tartışmak amacıyla yürütülmüştür. Kadrosuz öğretmenlik uygulamaları çok yeni bir istihdam biçimi olarak tanımlanamamasına rağmen bu konuda neredeyse hiç araştırma yapılmamıştır.

#### Amaç

Bu araştırmanın genel amacı kadrosuz öğretmenlik uygulamaları kapsamında görev alan öğretmenlerin bu istihdam biçimine yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- Kadrosuz öğretmenlik yapmamış, yapmış veya yapmakta olan öğretmenlerin bu istihdam biçimine yönelik görüşleri nelerdir?
- Kadrosuz öğretmenlik yapmış veya yapmakta olan öğretmenlerin bu istihdam biçiminde yeniden görev alma isteği var mıdır?
- Kadrosuz öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik geliştirdikleri metaforların branş bazında dağılımı nasıldır?

- Kadrosuz öğretmenlik deneyimi ile kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını olumsuz etkilediğine inanılan faktörler arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Kadrosuz öğretmenliği benimseme, kadrosuz öğretmenlik yapma durumu ve kadrosuz öğretmenlik yapma isteği arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Kadrosuz öğretmenlik yapma nedenine ilişkin görüşler nelerdir?
- Okul yönetimi ve kadrolu öğretmenlerin kadrosuz öğretmenlere bakışı nasıldır?
- Kadrosuz öğretmenler kadrolu olmaları durumunda öğrencileriyle olan birlikteliklerinde ne gibi değişimler olacağını düşünmektedirler?
- MEB teşkilatlarında çalışanların kadrosuz öğretmenlere yönelik tutumları nasıldır?

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” olarak belirlenmiştir. Bu desende farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışımızın olmadığı olgulara odaklanarak araştırma yürütülür (Yıldırım ve Şimşek, 2006:72). Betimleme olarak da bilinen olgusal süreçte olgular ve olgular arasındaki ilişkileri saptama, sınıflama ve kaydetme amacı güdülür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008:6).

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Aracın ilk bölümü katılımcıların branş, yaş ve kadrosuz öğretmenlik yapıp yapmadığı gibi bilgilerini tespit etmeye yöneliktir. İkinci bölüm beş açık uçlu sorudan meydana gelmektedir. Bu sorulardan ilki katılımcıların kadrosuz öğretmenlik uygulamasına yönelik metaforlarını saptamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle bu soru “*kadrosuz öğretmenlik benim için.....dir. Çünkü.....*” şeklinde yöneltilmiştir. Bir diğer soru ile kadrosuz öğretmenlik yapma nedeni tespit edilmeye çalışılmıştır. Geriye kalan sorular kadrosuz öğretmenlere karşı okul yönetimi ve öğretmenlerin tutumu, kadrosuz öğretmenlerin kadrolu öğretmen olmaları durumunda öğrencilerle olan birlikteliklerinin nasıl değişeceği ve MEB teşkilatlarının (İl, İlçe müd. v.b.) kadrosuz öğretmenlere yönelik tutumlarının nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında yöneltilen açık uçlu sorular uzman kanısına göre şekillendirilmiş, bu kapsamda Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden üç öğretim üyesinin görüşleri esas alınmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Veri toplama sürecinde şunlara dikkat edilmiştir; öncelikle verilerin toplandığı ortam düzenlenmiş, katılımcıların birbirlerinden etkilenmemeleri sağlanmıştır. Araştırma amacı ifade edilerek objektif veri toplamanın öneminden bahsedilmiştir. Sonrasında kadrosuz öğretmenlik uygulamasına yönelik metafor sorusu için bir açıklama yapılarak, sadece bir metafora odaklanmaları ve geliştirdikleri metaforları açıklamak için 30 dakika süre tanındığı bilgisi verilmiştir. Açık uçlu sorularda için sadece kadrosuz öğretmenlik uygulamaları kapsamında

görev almış veya görev yapmakta olan 53 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen görüşlerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramları geliştirmektir. Bu nedenle veriler benzerlik ve karşıtlık bakımından organize edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:227).

#### Çalışma Grubu

Araştırma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde ortaöğretim alan öğretmenliği pedagojik formasyon eğitimi alan 141 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Ancak kadrosuz öğretmenlik uygulamalarına yönelik açık uçlu sorular kadrosuz öğretmenlik yapmış veya yapmakta olan 53 öğretmen adayına yöneltilmiştir. Bu uygulamanın gerekçesi önyargılardan arındırılmış, kadrosuz öğretmenlik deneyimi olan öğretmen adaylarından görüşlerinin alınmasıdır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçlarına yönelik bulgular ele alınmıştır. Araştırma bulgularının bir bölümü katılımcıların çeşitli kişisel bilgileri ve bazı sorulara verdikleri cevaplarla ilgilidir. Bu duruma ilişkin bilgiler tablo 1'de verilmiştir.



Tablo 1: Çalışma grubunun demografik özellikleri ve bazı sorulara verdikleri yanıtlar

<b>DURUM</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
Yaş Dağılımı	20-25	104	73,8
	26-31	33	23,4
	32 ve Üzeri	4	2,8
	<b>Toplam</b>	<b>141</b>	<b>100,0</b>
Kadrosuz Öğretmenlik Uygulamasını destekliyor musunuz?	Evet, Destekliyorum	28	19,9
	Hayır, desteklemiyorum	72	51,1
	Kararsızım	41	29,1
	<b>Toplam</b>	<b>141</b>	<b>100,0</b>
Kadrosuz Öğretmenlik yapma durumu	Hiç yapmadım	88	62,4
	Daha önce yapmıştım	28	19,9
	Halen yapmaktayım	25	17,7
	<b>Toplam</b>	<b>141</b>	<b>100,0</b>
Kadrosuz Öğretmenlik yapmak İster misiniz?	Evet, yapmak isterim	31	22
	Hayır, yapmak istemem	83	58,9
	Kararsızım	27	19,1
	<b>Toplam</b>	<b>141</b>	<b>100,0</b>
Kadrosuz Öğretmenlik Yapılan İller	Elazığ (19)	19	35,9
	Samsun(4), Malatya(4), Bingöl(4)	12	22,6
	Şırnak(3), Tokat(3), Hatay(3)	9	17
	Batman(2), Ş.Urfa(2), K.Maraş(2), Adana(2)	8	15
	Adıyaman(1), Ağrı(1), Aydın(1), D.Bakır(1), Ordu(1)	5	9,5
	<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>100,0</b>
Kadrosuz öğretmenlik uygulamasını olumsuz etkilediğine inanılan faktörler	Okul Yönetimi	2	1,4
	Öğretmenler	29	20,6
	Öğrenciler	23	16,3
	MEB politikaları	36	25,5
	Programlar	10	7,1
	Özlük Hakları	33	23,4
	Diğer	8	5,7
<b>Toplam</b>	<b>141</b>	<b>100,0</b>	
Branş	Tarih	25	17,7
	Edebiyat	26	18,4
	Coğrafya	7	5,0
	Felsefe	7	5,0
	İlahiyat	10	7,1
	İletişim	4	2,8
	Matematik	28	19,9
	Fizik	3	2,1
	Kimya	14	9,9
	Biyoloji	9	6,4
<b>Toplam</b>	<b>141</b>	<b>100,0</b>	

Tablodan da anlaşılacağı üzere kadrosuz öğretmenlik uygulamasını öğretmen adaylarının %51,1'i (72 kişi) desteklememektedir. Buna karşın 28 öğretmen adayı

(%19,9) bu tür uygulamaları desteklediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 141 öğretmen adayından 88'i (%62,4) daha önce hiç sözleşmeli veya ücretli öğretmenlik yapmamıştır. Bunun yanında 28 aday (%19,9) öğretmen daha önce sözleşmeli veya ücretli öğretmenlik yapmış, 25 öğretmen adayı (%17,7) ise halen aktif olarak öğretmenlik yapmaktadır. Genel olarak 53 öğretmenin bir şekilde kadrosuz öğretmenlik yapmış veya yapmakta olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları kadrosuz öğretmenlik uygulamasını olumsuz etkileyen faktörleri öncelikle MEB politikaları (36 kişi, %25,5) ve sırasıyla Özlük hakları (33 kişi, %23,4), öğretmenler (29 kişi, %20,6), öğrenciler (23 kişi, %16,3) şeklinde belirtmişlerdir. Araştırma kapsamındaki öğretmenler 16 farklı ilde kadrosuz öğretmenlik yaptığından ifade edilen görüşlerin il ya da bölgeden çok genel durumu özetlediği düşünülmektedir.

#### Kadrosuz Öğretmenlik Yapma durumu ile Kadrosuz Öğretmenlik Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Faktörler Arasındaki İlişki

Araştırma kapsamında açıklığa kavuşturulmaya çalışılan durumlardan biri kadrosuz öğretmenlik yapma ile kadrosuz öğretmenliği olumsuz etkilediğine inanılan faktörler arasında bir ilişki olup olmadığıdır. Bu duruma ilişkin olarak elde edilen bulgular tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: Kadrosuz öğretmenlik yapma durumu ile kadrosuz öğretmenlik uygulamasını olumsuz etkilediğine inanılan faktörler arasındaki ilişki

	Hiç Yapmadım		Daha önce yapmıştım		Halen yapmaktayım		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okul Yönetimi	1	1,1	1	3,6	0	0,0	2	1,4
Öğretmenler	22	25,0	3	10,7	4	16,0	29	20,6
Öğrenciler	14	15,9	5	17,9	4	16,0	23	16,3
MEB politikaları	24	27,3	7	25,0	5	20,0	36	25,5
Yürürlükteki program	5	5,7	3	10,7	2	8,0	10	7,1
Özlük hakları	21	23,9	6	21,4	6	24,0	33	23,4
Diğer	1	1,1	3	10,7	4	16,0	8	5,7
Toplam	88	100,0	28	100,0	25	100,0	141	100,0

Tablo 2'de ilk gözlemlenen durum kadrosuz öğretmenlik yapmayan grubun kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını olumsuz etkileyen faktörleri sırasıyla MEB politikaları (24 Kişi,%27,3), Öğretmenler (22 kişi, %25) ve Özlük Hakları (21 kişi, %23,9) şeklinde dile getirmeleridir. Daha önce kadrosuz öğretmenlik yapmış gruba göre ise öncelikli sorunlar MEB politikaları (7 kişi, %25) ve Özlük haklarıdır (6 kişi, %21,4). Halen görev yapmakta olan öğretmenler de özlük haklarını ön plana çıkarmışlardır. Genel olarak bakıldığında MEB politikaları, Özlük haklarının kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını olumsuz etkileyen başlıca faktörler olduğu söylenebilir.

### Kadrosuz Öğretmenliği Destekleme, Yapma İsteği ve Yapma Durumu Arasındaki İlişki

Araştırma ile elde edilen bulgulardan biri de kadrosuz öğretmenliği destekleme durumudur. Kadrosuz öğretmenliği destekleme durumu, kadrosuz öğretmenlik yapma durumu ve kadrosuz öğretmenlik yapma isteği tablo 3'te birlikte ele alınmıştır.

Tablo 3: Kadrosuz öğretmenliği destekleme, kadrosuz öğretmenlik yapma ve kadrosuz öğretmenlik yapma isteği arasındaki ilişki

		Yapmak İsterim	Yapmak İstemem	Kararsızım	Toplam	
Destekliyorum	Hiç Yapmadım	f	12	6	3	21
		%	57,1	28,6	14,3	100,0
	Daha Önce Yapmıştım	f	4	0	1	5
		%	80,0	0,0	20,0	100,0
	Halen Yapmaktayım	f	2	0	0	2
		%	100,0	0,0	0,0	100,0
Toplam		f	18	6	4	28
		%	64,3	21,4	14,3	100,0
Desteklemiyorum	Hiç Yapmadım	f	1	42	0	43
		%	2,3	97,7	0,0	100,0
	Daha Önce Yapmıştım	f	2	12	1	15
		%	13,3	80,0	6,7	100,0
	Halen Yapmaktayım	f	0	13	1	14
		%	0,0	92,9	7,1	100,0
Toplam		f	3	67	2	72
		%	4,2	93,1	2,8	100,0
Kararsızım	Hiç Yapmadım	f	3	7	14	24
		%	12,5	29,2	58,3	100,0
	Daha Önce Yapmıştım	f	2	1	5	8
		%	25,0	12,5	62,5	100,0
	Halen Yapmaktayım	f	5	2	2	9
		%	55,6	22,2	22,2	100,0
Toplam		f	10	10	21	41
		%	24,4	24,4	51,2	100,0
Genel Toplam		f	31	83	27	141
		%	22,0	58,8	19,2	100,0

Kadrosuz öğretmenlik uygulamasını destekleyen 28 öğretmenden daha önce kadrosuz öğretmenlik yapan 4 kişi tekrar görev almak istediğini ifade etmişken, halen görev yapan öğretmenlerden sadece ikisi tekrar kadrosuz öğretmenlik yapmak istediğini beyan etmiştir. Bu boyut itibarıyla en yüksek talebin hiç öğretmenlik yapmamış gruptan geldiği görülmüştür. Kadrosuz öğretmenlik uygulamaları kapsamında görev almayan ve bu uygulamaları desteklemeyen 42 kişi yapmak istemediğini dile getirmiştir. Kadrosuz öğretmenlik uygulamaları kapsamında görev almış ve bu uygulamaları desteklemeyen 29 öğretmen adayından sadece 2 aday tekrar kadrosuz öğretmenlik yapmak istediğini ifade etmiştir. Genel olarak kadrosuz

öğretmenlik uygulamaları kapsamında görev alan ve almayan 31 kişi(%22) bu uygulamalar kapsamında tekrar görev alabileceğini belirtirken, 110 (%78) aday görev almak istemediğini söylemiştir.

#### Kadrosuz Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Metaforlar

141 öğretmen adayından sadece 53'ü kadrosuz öğretmenlik uygulamaları (Sözleşmeli veya Ücretli öğretmenlik) kapsamında görev almıştır. Bu 53 öğretmenin kadrosuz öğretmenlik uygulamalarına yönelik olarak ürettiği metaforlar tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4: Çalışma grubunun kadrosuz öğretmenlik olarak uygulamasına yönelik geliştirdikleri metaforlar

Metafor Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)	Branş
1	<i>Mecburiyet</i>	11	20,7	Kimya (4), Tarih (2), Edebiyat(2), İlahiyat(1), Matematik(1), Biyoloji (1)
2	<i>Tecrübe</i>	4	7,5	Kimya(1), Matematik(1), Biyoloji(1), Konservatuar(1)
3	<i>Zaman Geçirme</i>	2	3,7	Konservatuar(2)
4	<i>İyi bir uygulama</i>	1	1,9	Konservatuar(1)
5	<i>Kölelik</i>	8	15,1	Matematik (3), Edebiyat(3), Biyoloji(1), Tarih(1)
6	<i>Ceza</i>	1	1,9	Matematik(1)
7	<i>Hamallık</i>	4	7,5	Matematik(4)
8	<i>Dezavantaj</i>	2	3,7	Matematik(2)
9	<i>Zaman Kaybı</i>	1	1,9	Matematik(1)
10	<i>Kısıtlama</i>	1	1,9	Matematik(1)
11	<i>Engel</i>	2	3,7	Matematik(1), Tarih(1)
12	<i>Haksızlık</i>	4	7,5	İlahiyat(3), Tarih(1)
13	<i>Sıkıntı</i>	1	1,9	Tarih(1)
14	<i>Başarısızlık Nedeni</i>	1	1,9	Edebiyat(1)
15	<i>Uygun değil</i>	2	3,7	Edebiyat(2)
16	<i>Hakaret</i>	1	1,9	Coğrafya(1)
17	<i>Sömürü</i>	4	7,5	Fizik(1), Felsefe(3)
18	<i>Ekmek Kapısı</i>	1	1,9	İlahiyat(1)
19	<i>Gerekliklik</i>	2	3,7	Edebiyat(2)
Toplam		53	100,0	

Tablo 4'teki kadrosuz öğretmenlik uygulamalarına yönelik olarak üretilen metaforlara bakıldığında ilk sırayı "*Mecburiyet*" metaforunun (11 kişi, %20,7) aldığı görülmektedir. Bu metaforu "*Kölelik*" (8 kişi, %15,1), "*Tecrübe*", "*Hamallık*", "*Haksızlık*" ve "*Sömürü*" (4'er kişi, %7,5) metaforlarının izlediği gözlenmiştir. Diğer taraftan "*Mecburiyet*" metaforunu en çok kimya, tarih ve edebiyat öğretmenleri, "*Kölelik*" metaforunu en çok matematik ve edebiyat, "*Hamallık*" metaforunu en çok matematik, "*Haksızlık*" metaforunu en çok ilahiyat ve "*Sömürü*" metaforunu en çok felsefe öğretmenlerinin kullandığı görülmüştür. Genel olarak bakıldığında kadrosuz öğretmenlik uygulamalarına yönelik oldukça

olumsuz bir bakış açısının geliştiği söylenebilir. Sadece 6 kişi kadrosuz öğretmenlik uygulamasını yerinde bir uygulama olarak görmüştür.

### Kadrosuz Öğretmenlik Yapma Nedenine İlişkin Görüşler

Araştırmanın bu boyutunda kadrosuz öğretmenlik uygulamaları kapsamında öğretmenlik yapan 53 öğretmenin kadrosuz öğretmenlik yapma nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5: Kadrosuz öğretmenlik yapma nedenleri

Nedenler	f	%	Bazı İfadeler
Para kazanmak zorundayım	23	43,40	Pedagojik formasyon kurs ücretini ödemek için çalışmalıyım Hiçbir gelirim yok, başka iş bulamam Yaşam koşulları çok zor Evliyim aileme bakmalıyım Mecburiyetten yapıyordum, artık sanayide çalışırmada yine yapmam KPSS’den yeterli puanı alamadım, çalışmak zorundayım Tamamen maddi nedenlerden
Tecrübe edinmek için	4	7,55	İleride öğretmen olduğumda sorun yaşamamak için yapıyorum Kendimi yeterli görmeye ihtiyacım var, bunu tecrübe edinerek sağlayabilirim
Çevre baskısı nedeniyle	1	1,89	Arkadaş ve akrabalarımın baskısı nedeniyle
Öğretmenliği sevdiğim için	1	1,89	Üretmeliyim ve öğrencilerimin öğrendiğini görmeliyim
Şerefim için	1	1,89	Alay konusu olmamak için yapıyorum
Boşta kalmamak için	3	5,66	Başkaca yapacak bir işim yok, sıkılıyorum İşim yok başka ne yapabilirim ki
Bir sebebi yok	2	3,77	Dostlar alışverişte görsün diye Sebebi yok
Görüş belirtmeyen	18	33,96	
Toplam	53	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere kadrosuz öğretmenliğin en çok “Para kazanmak zorunda olma” nedeniyle tercih edildiği görülmüştür. Bu durumu “tecrübe edinmek” amacıyla kadrosuz öğretmenliğin tercih edildiği izlemiştir.

### Okul Yönetimi ve Öğretmenlerle İletişime İlişkin Görüşler

Kadrosuz öğretmenlik yapan öğretmenlerin birlikte görev yaptıkları okul yönetimi ve öğretmenlerle olan iletişimleri de araştırılmış, bu boyuta ilişkin sonuçlar tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Okul yöntemi ve öğretmenlerle olan iletişime ilişkin görüşler

Görüşler	f	%	Bazı İfadeler
Olumlu içerikteki görüşler	12	22,5	Ücretli çalışıyorum ama bunu bana hiç yansıtmadılar İletişim konusunda bir farklılık olduğu kanaatinde değilim İletişimimiz çok iyi Gayet iyi Çok seviyeli ve iyi bir iletişimimiz var
Olumsuz içerikteki görüşler	41	77,5	İdareciler kadrolu kadrosuz ayrımı yapıyorlar Kadrosuz öğretmenlere nasıl olsa gidecek gözüyle bakılıyor Sen ücretlisin lafını sürekli kullanıyorlar İdarecilerin yaptığı ayrıma bir süre sonra öğretmenlerde katılıyor Bazı öğretmenler bizimle konuşmak dahi istemiyor İdarecilerden çok öğretmenlerle iletişim kuramadım İşçi-patron ilişkisinde iletişim nasıl olursa öyle Bütün yönetmelikler, kurallar sadece bizi bağlıyor Kadrolu öğretmenler gruplaşıyor Yapacak iletişim var İkinci sınıf muamelesi görünürken iletişim olur mu? Okul panolarında bile ayrımcılığı görebilirsiniz Tanımlayamayacağım kadar kötü
Toplam	53	100,0	

Tablodaki bulgulardan olumsuz ifadelerin(41 ifade, %77,5) olumlu ifadelere (12 ifade, %22,5) oranla daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Kadrosuz öğretmenlere geçici gözle bakıldığı, dışlandığı, kadrolu-kadrosuz ayrımı yapıldığı gibi dikkat çekici bulgular göze çarpmaktadır. Bunun yanında hiçbir olumsuz durumla karşılaşmayan kadrosuz öğretmenler olduğu da görülmektedir.

#### Öğrencilerle olan birlikteliğe ilişkin görüşler

Kadrosuz öğretmenlerin öğretmenlik görevleri esnasında öğrencileriyle olan birliktelikleri araştırılması gereken bir diğer durumdur. Dolayısıyla kadrosuz öğretmenlik yapan öğretmenlere “Kadrolu öğretmenlik yapmanız durumunda öğrencilerinizle olan birlikteliğinizin nasıl değişeceğini düşünmektесiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7: Kadrosuz çalışmış veya çalışmakta olan öğretmenlerin kadrolu çalışmaları durumunda öğrencileriyle olan birlikliliklerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%	Bazı İfadeler
Değişmez	20	37,73	Değişeceğini sanmıyorum Öğrencilerime tavrım değişmez İletişimimiz aynı olur sadece daha mutlu olurum Aynı şekilde devam eder Değişmez, sadece otoriteyi sağlamada katkısı olur Değişmez, kadrolu olmak öğretmen kimliğine artı koymaz
Kalıcı işler yaparız	5	9,43	Söz hakkım olacağından kalıcı işler yapabilirim İşlerim yarım kalmaz, sürdürebilirim Bir şeylerin yarım kalacağı endişesini taşımam Bazı işlerde ısrarcı olur, eğitim adına diretebilirim Kovulmaktan korkmaz, dik durabilirim
Verimimiz artar	5	9,43	Ekonomik açıdan rahat olacağımdan daha fazla verimli olabilirim Öğrencilerle daha fazla zaman geçiririm, bu ise olumlu etki yapar Onlara daha fazla zaman ayıracağımdan verim artar Kendimi okula ait hissedeceğimden verimim artacaktır Verimimiz artacaktır
Güvenim artar	2	3,77	Sadece kendine daha çok güvenen öğretmenleri olur Kendime güvenim artar
Boş	21	39,62	
Toplam	53	100,0	

Kadrosuz öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%37,77) kadrolu olmaları durumunda öğrencileriyle olan birlikliliklerinin değişmeyeceğini ifade etmektedir. Bunun yanında kadrolu olmaları durumunda özgüvenleri artacağından(%3,77) kalıcı işler yapabileceklerini(%9,43) ve dolayısıyla verimlerinin artacağını(%9,43) belirten öğretmen görüşlerine ulaşmıştır.

#### MEB Teşkilatlarının Kadrosuz Öğretmenlere Yönelik Tutumu

Araştırma kapsamında merak edilen bir diğer durum MEB teşkilatlarında çalışanların kadrosuz öğretmenlere yönelik tutumlarıdır. Bu boyuta ilişkin bulgular tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8: MEB Teşkilatlarının kadrosuz öğretmenlere yönelik tutumu

Tutum	f	%	Bazı İfadeler
Olumlu	10	18,87	Eh işte, idare eder- İyi- Olumlu ve saygılılar-İyi olduğu kanaatindeyim-Benim açımdan çok iyiydi - Üst yetkililerle herhangi bir sorun yaşamadım- öğretmen yanlısı
Mevsimlik (Geçici)işçi	5	9,43	Ezme, üstünlük sağlama konusunda çok başarılılar - Mevsimlik, ucuz işçi gözüyle bakılıyor - Bizi işçi kendilerini işveren olarak görüyorlar- İster çalış ister çalışma yaklaşımı var- Geçici, izin hakkı olmayan, tehdit edebileceği kişiler
Maaşı düşük adamlar	2	3,77	Maaşı düşük adamlar olarak bakıyorlar - Maaşımız alay konusu oluyor
İkinci sınıf adamlar	1	1,89	İkinci sınıf muamele gördüğümüzü söyleyebilirim
Ücretli Askerler	1	1,89	Ücretli askerlik gibi
Az ücretle çalışan işçi	1	1,89	Az ücretle çalışan işçiler olarak bakıyorlar
Acınacak insanlar	1	1,89	Bize acıyorlardı
Kullanılacak insanlar	3	5,66	Sömürülüyoruz - Olumsuz bizi kullanıyorlar - Beni kullanıyorlar
Çaresiz İnsanlar	1	1,89	Çaresiz insanlar gibi algılıyorlar
Farklı davranıyorlar	4	7,55	Farklı muamele gördüğümüzü söyleyebilirim - Hizmetlilerden daha aşağı görülüyoruz - Kadrolu öğretmenlere göre farklı davranıyorlar- Onları da algılarını da sevmiyorum
Yorum Yok	2	3,77	-
Boş	22	41,51	
Toplam	53	100,0	

MEB teşkilatlarında çalışanların kadrosuz öğretmenlere yönelik olumsuz olarak nitelenebilecek tutumlarının olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü (10 kişi, %18,87) çalışanların kendilerine yönelik tutumlarını olumlu olarak nitelendirmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin çarpıcı ifadeler kullandığı da görülmektedir. Beş öğretmen kendilerine yönelik algıyı “Geçici İşçi”, dört öğretmen “farklı tutum”, üç öğretmen “kullanılacak insanlar” gibi dikkat çekici ifadelerle dile getirmişlerdir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın genel toplamda 141, özelde ise kadrosuz öğretmenlik tecrübesi yaşamış 53 öğretmen üzerinde yürütülmesi ile oldukça çarpıcı sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bu sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür;

- 141 kişiden sadece 28 kişi (%19,9) kadrosuz öğretmenlik uygulamasını desteklenmekte, 31 kişi (%22) kadrosuz öğretmenlik yapmak istemektedir.
- Araştırma kapsamındaki öğretmenler 16 farklı ilde kadrosuz öğretmenlik yapmışlardır.
- Kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını olumsuz etkileyen başlıca faktörler olarak MEB politikaları, Özlük hakları ve öğretmenler gösterilmiştir.



- Katılımcıların büyük bölümü kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını “*Mecburiyet*”, “*Kölelik*”, “*Hamallık*”, “*Haksızlık*” ve “*Sömürü*” metaforlarıyla tanımlamaktadırlar. 53 katılımcıdan sadece 7 kişi kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını olumlu metaforlarla dile getirmiştir.
- Kadrosuz öğretmenlik tecrübesi yaşamayan katılımcılar sorunun kökenini “*MEB politikaları*” olarak tanımlamışken, bu konuda tecrübe sahibi öğretmenlerinde benzer algıları olduğu görülmüştür.
- 53 katılımcıdan 28 kişinin kadrosuz öğretmenliği desteklediği, bunlardan 21 kişinin daha önce böyle bir tecrübe yaşamadığı tespit edilmiştir. Kadrosuz öğretmenlik yapmak isteyen 31 katılımcıdan 16 kişi daha önce kadrosuz öğretmenlik yapmamıştır. Daha önce kadrosuz öğretmenlik yapan ve tekrar yapmak isteyen, aynı zamanda kadrosuz öğretmenliği destekleyen öğretmen sayısı 6’dır. Kadrosuz öğretmenlik yapmayı isteyen, bu tecrübeye sahip ancak kadrosuz öğretmenlik uygulamasını desteklemeyen öğretmen sayısı 2’dir. 7 öğretmen ise kadrosuz öğretmenlik yapma konusunda kararsız olup, yeniden yapma konusunda istekli ve tecrübe sahibidir.
- Kadrosuz Öğretmenlik yapma nedenlerine bakıldığında büyük çoğunluğun (23 kişi,%43,40) “*Para Kazanmak Zorundayım*” cevabını verdikleri görülmüştür. Bu görüşü “*tecrübe edinmek için*” cevabını veren 4 kişi (%7,55) izlemektedir.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (41 kişi, %77,5) okul yönetimi ve kadrolu öğretmenlerin kendilerine “*nasıl olsa gidecek*” gözüyle baktığını, kadrolu-kadrosuz ayrımı yapıldığını, dışlandıklarını, iletişim kuramadıklarını ve ikinci sınıf muamelesi gördüklerini belirtmişlerdir. 12 öğretmen ise (%22,5) okul yönetimi ve öğretmenlerin kendilerine yönelik olumlu tutumlarının olduğunu ifade etmiştir.
- Kadrosuz öğretmenlik yapmış öğretmenler kadrolu olmaları durumunda büyük çoğunlukla öğrencileriyle olan birliktelikleri konusunda bir değişimin yaşanmayacağını, buna karşın bir kısım öğretmen ise kadrolu olmaları durumunda geleceğe güvenle bakabileceklerini, kalıcı işler yapabileceklerini ve daha verimli olabileceklerini vurgulamışlardır.
- Araştırma ile tespit edilen bir diğer önemli konu MEB teşkilatlarında çalışanların kadrosuz öğretmenlik yapanlara yönelik olumsuz tutum ve tavırlarıdır. Öğretmenler bu teşkilatlarda çalışanların kendilerini önemsemediğini, küçümsediğini, farklı davrandıklarını v.b. ifade etmişlerdir.

Bütün bu bulgular birlikte ele alındığında kadrosuz öğretmenlik uygulamalarının mevcut şekliyle yürütülmesinde ciddi sakıncalar göze çarpmaktadır. Öncelikle öğretmen görüşlerinden kadrosuz öğretmenliğin istek ve eğilimden çok bir takım zorunluluklar neticesinde tercih edilen bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Oysa ki Hacıömeroğlu ve Taşkın (2009) öğretmenlik mesleğinin severek yapılan bir meslek olduğunu aktarmaktadırlar. Zorunlu nedenlerle yerine getirilen bu görevlerden işlevsellik ve verimlilik anlamında çok şey

beklenmemelidir. Ayrıca okul yönetimi ve öğretmenlerin kadrosuz öğretmenlere yönelik tutumu okul personeli arasında bulunması gereken eşgüdümüne zarar vermektedir. Kadrosuz öğretmenlerin kadrolu öğretmenler ve okul yönetimlerinden gördüklerini iddia ettikleri olumsuz tutumların amaç birlikteliği yapmalarına ve dolayısıyla eğitim-öğretim görevlerini kusursuz biçimde yürütmelerine engel olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programında da yer bulduğu şekliyle Okul yöneticilerinden okul çalışanları ile eşgüdüm içinde bulunmaları, eşgüdümü sağlamaları beklenmektedir(MEB, 2006).

Kadrosuz öğretmenlere yönelik okul yönetimi ve öğretmenlerin olumsuz tutumlarına benzer yaklaşımları MEB çalışanlarının da sergiledikleri araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Bu durum “zorbalık” kavramıyla açıklanabilir. Olweus’a göre (2005) zorbalık doğrudan ve dolaylı olmak üzere sınıflanabilir. Doğrudan zorbalık fiziksel ve sözel saldırı olarak tanımlanırken, dolaylı zorbalık kasıtlı yalnız bırakma ve sosyal ortamlardan yalıtma şeklinde görülmektedir. Sampson (2002) ise zorbalığı tekrarlayan zararlı bir davranışın bulunması ve güç dengesizliğinin olması şeklinde karakterize etmiştir. Bu iki araştırma bulgusundan yola çıkılarak kadrosuz öğretmenlerin dolaylı bir zorbalığa maruz kaldıkları söylenebilir.

Bu araştırmanın dikkat çeken bir başka bulgusu çalışanlar arasındaki iletişime yöneliktir. Tubbs ve Moss’tan (1974) aktaran Dökmen’ e göre (2004:24) belli bir yakınlık içinde yüz yüze olunmuyorsa, kişiler arasında karşılıklı mesaj alışverişi yoksa sözlü ve sözsüz mesajlar kullanılmıyorsa kişiler arası iletişimden bahsedilemez. Bu araştırma ile görülmüştür ki kadrolu ve kadrosuz öğretmenler arasında bir iletişimsizlik süregelmektedir.

Çelikten ve diğerlerine göre (2005) kadrolu olarak atanan ancak görev yerini benimsemeyen öğretmenler görev yaptıkları çevre ile psikolojik bir bağ kurmamakta, uzun ve orta vadeli planlar yapmamaktadır. Ne var ki bu araştırma ile kadrosuz öğretmenlerin kendilerine yönelik algıyı “geçici işçi” v.b. olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin geleceğe yönelik eğitim-öğretimi güçlendirici kararlar almalarını beklemek oldukça iyimser bir yaklaşım olacaktır.

Kadrosuz öğretmen görüşlerinden çıkarılan bir diğer bulgu aldıkları ücretlerin üzerlerinde bir baskı yarattığıdır. Bazı öğretmenler aldıkları ücretin alay konusu olduğunu ifade etmiştir. Ekonomik gelir düzeyi öğretmenlerin okuldaki uyumunu etkileyen önemli bir değişkendir (Klassen ve Diğerleri, 2008). Ancak unutulmamalıdır ki meslek sadece ekonomik gereksinimlerin karşılanması için değil, aynı zamanda psiko-sosyal gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraştır(Yazıcı, 2009). Mesleki doyum sağlayamayan bireylerde tükenmişlik sendromu (Cemaloğlu ve Erdemoğlu, 2007) ve stres tepkileri (Zoraloğlu, 1998) gözlenir. Henüz ilk mesleki deneyimlerini yaşamakta olan bu kişilerin bu nitelikteki bir tahribatla karşı karşıya bulunmaları onların gelecekteki mesleki becerilerini olumsuz etkileyecektir.

Kadrosuz öğretmenlik öğretmen sayısının düşük mali bedellerle artırılması konusunda işlevsel bir yol olarak görülmektedir. Ancak eğitim düzeyi daha düşük ve daha niteliksiz öğretmenlerin istihdam edilmesinin kalite endişesini de arttıracığı (Atherton ve Kingdon, 2010) unutulmamalıdır. Kadrosuz öğretmenliğin gerekçe ve biçim olarak kadrosuz öğretmenlik uygulamaları ile istihdam edilmiş öğretmenler tarafından benimsenmediği bu araştırmada açıkça gözlenmiştir. Diğer taraftan bu sorunun kısa vadede aşılamayacağı da düşünülmektedir. Dolayısıyla sözleşmeli ve ücretli öğretmenlikle ilgili ücret, özlük hakları ve çalışma olanakları temelinde yapısal düzenlemelerin yapılmasında yarar görülmektedir. Ücret anlamında motive edici bir durum tesis edilemeyecekse yürütülen hizmetin süresi ve niteliğine göre teşvik unsurlarının yaratılması, öğretmenlerin görevlerinde daha istekli ve kararlı olmalarına zemin hazırlayabilir. Bunun yanında dezavantajlı bölgelerde görev yapacak öğretmenlerin maddi ve manevi kazanımların geliştirilmesi bu yörelerdeki eğitimin en azından daha gelişmiş bölgelere yaklaştırılmasına imkân tanıyacaktır.

## Kaynakça

- Akçay, R., C. (2005). The problems of teaching profession which are caused by contemporary changes in career management and a career system model. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2005(Winter), Issue 18.
- Aksu, M. (2000). Yükseköğretimde eğitim ortamları. Öğretim birliğinin 75. yılı eğitim bilimlerinin dünü, bugünü ve yarını. Sempozyum bildirileri ve Panel Tartışmaları, 3-4 Mayıs 1999. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No:184. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Alkan, C. (1984). Eğitim teknolojisi (3. Baskı). Ankara: Aşama Yayıncılık.
- Arslan, H., Sabah, S., ve Göksu, M., Z. (2006). İlköğretim okullarında çalışan ücretli öğretmenlerin verimliliklerinin araştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 33-43.
- Atherton, P. ve Kingdon, G. (2010). The relative effectiveness and costs of contract and regular teachers in India. <http://www.csae.ox.ac.uk/workingpapers/pdfs/2010-15text.pdf> (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- Ayas, A. (2009). The importance of teaching profession and current problems in teacher training. *Inonu University Journal of The Faculty Of Education*. December 2009, Special Issue/ Volume. 10, Issue. 3, pp. 1-11. Invited Paper,
- Buchanan, J. (2009). Where are they now? ex-teachers tell their life-work stories. <http://www.iier.org.au/iier19/buchanan.pdf> (Erişim Tarihi: Aralık 2010)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 19 (2), 207-237.

- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu, Ş., D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 465-484.
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. London. Cassell.
- Demircioğlu, İ., H. (2008). Etkili öğretmen: İ.H. Demircioğlu (Ed.) *Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fyfe, A. (2007). The use of contract teachers in developing countries: Trends and impact. <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/wp252.pdf> (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- Güler, B., A. (2003). Kamu personel sisteminde reform zorlamaları. *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt 36(4), 17-34.
- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç., Ş.(2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. I. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Harris, D. ve Sass T., R. (2008). Teacher training, teacher quality and student achievement. [http://www.caldercenter.org/pdf/1001059\\_teacher\\_training.pdf](http://www.caldercenter.org/pdf/1001059_teacher_training.pdf) (Erişim Tarihi Aralık 2010).
- Karahanoğulları, O. (2003). Kamu hizmeti ve kamu çalışanı. <http://www.80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/karahan/makaleler>
- Klassen, R., M., Chong, W., H., Huan, V., S., Wong, I., Kates, A. ve Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A Mixed Methods Study. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1919-1934.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul:Alkım Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 203-218.
- (MEB, 2006). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı. [http://orgm.meb.gov.tr/arsiv/Rehberlik\\_Programi.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/arsiv/Rehberlik_Programi.pdf) (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- (MEB, 2011). Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, 17-29.
- Sağlam, M. ve Sağlam, A., Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 3(3), 317-328.
- Sampson, R. (2002). *Bullying in schools*. <http://www.cops.usdoj.gov/pdf/e12011405.pdf> (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- (Skills Commission, 2010). *Teacher Training in Vocational Education: An Inquiry by the Skills Commission into Teacher Training in Vocational Education*. <http://www.policyconnect.org.uk> (Erişim Tarihi: Ocak 2012)

- Olweus, D. (2005). *Bullying at school. What we know and what we can do.* Blackwell Publishing Ltd.
- Uçman, H. (2006). MEB'in öğretmen istihdam biçimleri.  
<http://www.80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/.../2005.../meh-hamitucman.pdf>
- (UNESCO, 2006). *Teacher training: Teaching and Learning Methods.*  
<http://www.ineesite.org/toolkit/docs/Chapter18.pdf> (Erişim Tarihi: Aralık 2010).
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 17(1), 33-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zoraloğlu, Y., M.(1998). *Öğretmenlerin mesleki stres kaynakları ve stresin örgütsel doğurguları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

## **According to the Views of Non-contracted Teachers' Evaluation of the Employment of Non-contracted Employed in Turkey**

### *Purpose*

In this research, we researched opinions of teachers employed under applications for contracted and paid teachers regarding this form of employment. Within this context, management of school where they serve, their communication with teachers and students were discussed in addition to metaphors created by teachers for non-contracted teacher applications and attitudes of administrative personnel serving in the Ministry of Education Provincial and District organizations towards these teachers were dealt with.

### *Result*

One of the findings found under the research is that only 28 of 141 teachers (19.9%) support non-contracted teacher application, 31 persons (22%) desire to work as a permanent teacher. Teachers expressed main factors that adversely affect non-contracted employment of teachers to be policies of the Ministry of Education, personal rights and teachers. In addition, most part of the teachers under the research define non-contracted employment of teachers with metaphors of “*Obligation*”, “*Slavery*”, “*Portage*”, “*Unfairness*” and “*Exploitation*”. Only 7 of 53 participants expressed non-contracted teacher applications with positive metaphors. Considering reasons for working as a non-contracted teacher, most of them (23 persons, 43.40%) replied “*I have to earn money*”. This opinion is followed by the reply of “*for gaining experience*” by 4 persons (7.55%). Most of the teachers (41 persons, 77.5%) stated that school management and contracted teachers consider them to “leave from the school in any case”, that there is a discrimination of contracted-non-contracted teachers, that they are excluded, that they cannot establish communication and are treated as second-class teachers. 12 teachers (22.5%), however, expressed that school management and teachers have positive attitude towards them. Contracted teachers who were non-contracted before emphasized that there would be no change in their relation with current students after being contracted mostly but some of the teachers stated that they might consider the future safely if they become contracted, might perform temporary jobs and might be more effective. Another important matter found by this research is adverse attitudes and behaviors of employees in the Ministry of Education organizations towards non-contracted teachers. Teachers stated that employees in these organizations do not care them; that they underestimate them behaving different etc.

### *Discussion*

Considering all these findings as a whole, serious drawbacks are noticed in current conduct of non-contracted teacher applications. Firstly, it is understood from teacher opinions that employment as a non-contracted teacher is preferred due to

certain obligations rather than desire and tendency. Profession of teacher is performed voluntarily by its nature (Haciomeroglu and Taskin, 2009). We may not expect much functionality and efficiency from such tasks performed due to compulsory reasons. In addition, attitude of school management and teachers towards non-contracted teachers impairs coordination which must be among school personnel. It is thought that negative attitudes from contracted teachers and school managements asserted by non-contracted teachers may prevent aim integrity and thus perfect conduct of education-learning functions. On the other hand, school managers are expected to “*work in coordination with school guidance service, teachers and vice managers for identifying and correcting any problems likely to be caused by application of the program*” as included in ME Primary and Secondary Education Authorities Class Guidance Program (ME, 2006). This task expected from school management also applies to education-learning activities. In addition, it is necessary to mention about lack of communication between teachers between non-contracted teachers and school management and contracted teachers. It is not possible to mention about communication between persons if there is lack of face-to-face communication in certain closeness, lack of reciprocal message exchange, verbal or otherwise (quoted from Tubbs and Moss, 1974; Dokmen, 2004:24). Findings under the research show lack of communication among people.

Non-contracted teachers define perception towards them as “temporary worker” etc., it must not expected from those teachers to make decisions to support education-learning for future. Since it is know that teachers appointed as a contracted teacher who do not adopt their place of service do not establish a psychological link with the environment they serve and do not make long and medium term plans (Celikten et. al. 2005), it will be rather optimistic conclusion to expect from non-contracted teachers to make positive contributions with a contrary conscious. Non-contracted employment of teachers is a functional way to increase number of teachers with a low financial cost; however, it will increase anxious of quality due to employment of teachers with low educational level and quality (Atherton and Kingdon, 2010).

Another finding from opinions of non-contracted teachers is creation of stress on them by their wages. Some teachers express that their wage becomes an object of derision; whereas it is understood from these expressions that teachers also feel problems internally. Economic income level is an important variable affecting adaptation of teachers in the school (Klassen et. al., 2008). However, it must not be forgotten that profession is not only required to meet economic requirements but also an occupation conducted to achieve psycho-social development and satisfaction (Yazıcı, 2009). Burnout syndrome (Cemaloglu and Erdemoglu, 2007) and stress reactions (Zoraloglu, 1998) are observed in individuals failed to achieve professional satisfaction. Exposure of such persons who have their first professional experience yet to such injuries may be said to adversely affect their future professional skills.

### *Conclusion*

It is seen that employment of non-contracted teachers is not adopted by candidate teachers as to its justification and form. On the other hand, it is also considered that it will not be possible to overcome this problem in a short term. Thus, it would be beneficial to make structural regulations in basis of salary, personal rights and working opportunities for contracted and paid employment of teachers. In case of failure in establishing a motivating condition in terms of salary, creation of incentive factors depending on term and nature of service conducted may establish a ground for making teachers more wishful and determined in their tasks. Furthermore, development of material and spiritual gains of teachers to serve in more disadvantageous areas may give result in the possibility of balancing education in those areas with more developed areas as a minimum.



## **Ergenlerin Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyete İlişkin Algıları**

### **The Perceptions of Adolescents about Cyberbullying and Cybervictimization**

**Erkan Yaman\***  
**Sakarya Üniversitesi**

**Adem Peker\*\***  
**Sakarya Üniversitesi**

#### **Özet**

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, Sakarya ilinde değişik ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan on dört öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni seçilmiştir. Araştırmada yapı bakımından standartlaştırılmış açık uçlu mülakat; verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin davranışlarını ve görüşlerini belirlemek amacıyla her bir öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin siber dilsel zorbalık, kimliği gizleme ve siber sahtecilik boyutlarında siber zorbalık yaptıkları belirlenmiştir. Bunun dışında, arkadaş ortamı, can sıkıntısı, intikam alma isteği gibi nedenlerle siber zorbalık yaptıkları saptanmıştır. Siber zorbalık davranışlarını; kendilerini iyi hissetmek, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme ve zamanı keyifli geçirme isteğinden sürdürdükleri bulgulanmıştır. Siber zorbalığa maruz kaldıklarında ise öfke, üzüntü ve intikam duyguları yaşadıkları görülmüştür. Siber zorbalığın belirti ve sonuçlarının neler olduğu, siber zorbalıkla başa çıkma gibi konularda ailelere, öğretmenlere ve öğrencilere seminerler düzenlemelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Siber zorbalık, siber mağduriyet, ergen

#### **Abstract**

This study aims to explain high school students' perceptions of cyber bullying behaviour. The work group of the study consists of 14 students (10 Male, 4 Female,) who still attend various high schools in Sakarya in 2010- 2011 Education Year. One of qualitative research method "phenomenology method", which is suitable for research's nature, had been used. In the research, in point of structure "standardized open-ended interview", in data analysis a kind of content analysis "categorical

\*Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, [eyaman@sakarya.edu.tr](mailto:eyaman@sakarya.edu.tr)

\*\* Uzman psikolojik danışman, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Doktora öğrencisi [adem.peker@hotmail.com](mailto:adem.peker@hotmail.com)

analysis” had been used. As a result this study, cyberbullying behavior exhibited by students categorized as cyber verbal language, cyberforgery, and hiding identity. Results of this study indicated that the reasons for cyberbullying includes gaining social popularity, struggling boredom, and making revenge. The findings of this study indicate that students maintain cyberbullying to feel well, empower friendships, and enjoy his time. This study demonstrated that students feel anger, sadness, and revenge when they experience cybervictimization. What are the signs and consequences of cyber bullying, cyber bullying dealing with issues such as families, organize seminars for teachers and students.

**Key words:** Cyber bully, cyber victim, adolescent.

## 1. GİRİŞ

Teknolojideki hızlı değişme ve gelişme insanların iletişim kurma, alışveriş alışkanlıkları, değer yargıları, arkadaşlık ilişkileri, evlilik biçimleri gibi yaşam tarzları ve davranışlarını etkilemeye başlamıştır. Yeni teknolojilerin etkileri toplumun her kurumunda olduğu gibi gençleri de etkilemiş olup bilgisayar, cep telefonu gibi yeni teknoloji ürünlerinin kullanımı gençler arasında hızla yaygınlaşmıştır. İnternet ve cep telefonu gibi bilgi-iletişim teknolojileri gençler arasında iletişim kurmak, sohbet etmek, eğlence amaçlı kullanmak, bilgiye ulaşmak, araştırma yapmak ve dosya göndermek için kullanılmaktadır (Beran & Li, 2005; Campbell, 2005). Yeni arkadaşlar edinme, toplumsal ve sosyal ilişkileri sürdürme ve normları oluşturma, bu teknolojik araçlarla meydana gelmektedir (Yaman, Eroğlu & Peker, 2011).

Her yenilik ve değişimde olduğu gibi teknolojideki bu hızlı ilerlemenin olumlu sonuçları olduğu kadar olumsuz sonuçları da ortaya çıkmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yarattığı imkânların sınırsız, denetimsiz ve yasaksız kullanımı, gençlerin sosyal ilişkilerde çatışmalar yaşamasına, depresyon, stres gibi ruh sağlığında bozulmaların meydana gelmesine ve okuldaki ders başarısının düşmesine yol açabilmektedir (Cengizhan, 2003; Ceyhan, 2008; Colwell & Kato, 2003; Hinduja & Patchin, 2009; Kerberg, 2005). Bunun yanı sıra, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hatalı kullanımı internet bağımlılığı, internette ödev kopyalama, cep telefonları ile kopya alıp-verme, internetteki bomba yapım sayfalarına ulaşım ya da ırkçı/ayırıcı sayfalara ulaşımın kolaylığı, pornografik sayfalar ya da elektronik temelli iletişim araçlarıyla gerçekleştirilen cinsel taciz gibi olayların da yaşanmasına neden olabilmektedir (Erdur-Baker & Kavşut, 2007; Morahan-Martin & Schumacher, 2000; Valkenburg, Karen, & Soeters, 2001; Wright, Joy, Christopher & Heather, 2009).

Ayrıca internet ve cep telefonu aracılığıyla kimliğin gizlenerek her zaman ve her yerden başkalarına mesajlar gönderilebilme (Greene, 2006) imkânının olması başkalarına hakaret edici, aşağılayıcı, tehdit edici mesajların hızla yayılmasını kolaylaştırmaktadır. Bundan dolayı başkalarına zarar vermek isteyen kişiler kısa bir süre içinde çok sayıda kişiye ulaşabilir (Slonje & Smith, 2008). Bilgi ve iletişim

teknolojilerinin olumsuz kullanımı gençlerin bu araçları kullanmaları konusunda da çeşitli problemler yaşamasına yol açmıştır. Bilgi ve iletişim araçlarının kötü amaçlı kullanımı ‘siber zorbalık’ olarak ifade edilen yeni bir problem alanının ortaya çıkmasını neden olmuştur. Campbell (2005) siber zorbalığı, e-posta, anlık mesajlaşma, chat odaları ve web siteleri gibi teknolojinin çeşitli biçimleriyle başkalarına eziyet etmesi şeklinde tanımlamıştır. Hinduja ve Patchin (2009) siber zorbalığı, bilgisayar, cep telefonu ve diğer elektronik araçların ısrarlı ve tekrar edici bir şekilde başkalarına zarar vermek amacıyla kullanılması olarak tanımlamakta ve en önemli öğelerini; ısrar edicilik, tekrar etme, zarar verme bilgisayar, cep telefonu ve diğer elektronik araçlar olarak göstermektedir. Diğer bir tanımda siber zorbalık, dijital teknolojinin diğer bireylere rahatsız edici mesajlar göndermek veya sosyal saldırganlık yapmak amacıyla kullanılması olarak belirtilmiştir (Lacey, 2007; Willard, 2007).

Siber zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde siber zorbalığın okullarda yaygın bir sorun olduğu görülmektedir. Raskauskas ve Stoltz (2007) 13-18 yaşlarındaki öğrencilerin yaklaşık yarısının siber mağdur olduğunu ve her beş öğrenciden birinin de siber zorba olduğunu rapor etmiştir. Başka bir çalışmada Patchin ve Hinduja (2006), 18 yaş altındaki gençlerde her dokuz kişiden birinin siber zorbalık yaptığını, her üç kişiden birinin de siber zorbalığa maruz kaldığını tespit etmiştir. Li (2007) yaptığı çalışmada ise üç öğrenciden birinin siber mağdur, beş öğrenciden birinin ise siber zorba olduğunu saptamıştır. Ybarra ve Mitchell (2004), ergenlerin siber zorbalık durumlarına yönelik yaptığı çalışmada her yedi öğrenciden birin siber zorbalık yaptığını belirlemiştir.

Yurt dışında olduğu gibi ülkemizde de gençlerin siber zorbalık yaptıkları gözlenmiştir. Nitekim bu konu da yapılan ilk çalışmalardan biri olan Erdur-Baker ve Kavşut (2007) ’un araştırması bilgi ve iletişim teknolojilerini sık sık kullanan 14-19 yaşındaki her dört öğrenciden birinin siber zorbalık yaptığını, her üç öğrenciden birinin de siber zorbalığa maruz kaldığını rapor etmiştir. Dilmaç (2009), üniversite öğrencilerinin yaklaşık dörtte birinin en az bir kere siber zorbalık yaptıklarını, yarısının ise hayatlarında en az bir kere siber zorbalığa maruz kaldıklarını bulmuştur. Bir başka çalışmada (Arıca ve diğ., 2008) üç öğrenciden birinin siber zorbalık yaptığı bulunmuştur. Topçu (2008), lise öğrencilerinin yaklaşık yarısının siber zorbalık yaptığını belirlemiştir. Benzer bir araştırma da Arıca (2009) üniversite öğrencilerin beşte birinin hayatında en az bir kez siber zorbalık yaptığını, yarısının da en az bir kez siber mağdur olduklarını dile getirmiştir.

Siber zorbalıkla ilgili yapılan araştırmalar, siber zorbalığın bireyleri birçok yönden olumsuz etkilediğini göstermektedir. Siber zorbalığa maruz kalan kişilerde; depresyon, suç işleme, madde kullanımı (Mitchell, Ybarra & Finkelhor, 2007), hayal kırıklığı, üzüntü (Raskauskas & Stoltz, 2007), öfke, kaygı, derse karşı motivasyon kaybı, akademik başarısızlık, okul devamsızlığı (Beran & Li, 2005), intihar etmeye kadar varabilen sorunlar (Hinduja & Patchin, 2009) görülmüştür. Ayrıca siber zorbalığa maruz kalan kızların erkeklere oranla daha çok boyun eğici bir tutum izledikleri (Eroğlu, Çetin, Güler, Peker & Pepsöy, 2011) tespit edilmiştir.

Siber zorbalığın yaygınlığına ilişkin araştırmalar olmasına rağmen, siber zorbalığa neden olabilecek etmenlerin belirlenmesine dönük araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin öğrencilerin algılarını inceleyerek siber zorbalık davranışları, siber zorbalık yapma nedenleri, siber zorbalığın sürdürülmesi ve siber zorbalığa maruz kalmada yaşanan duyguların betimlenip siber zorbalığı önlemeye ilişkin çalışmalara katkı sağlamaktır.

## 2.YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Deseni/Modeli

Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

### 2.2.Çalışma Grubu

Bu çalışma, Sakarya ilinde ortaöğretim okullarında öğrenim gören on dört öğrenciyle yürütülmüştür. Katılımcıların 10 (% 71,4)'u erkek, dördü (% 28,6) kızdır. Katılımcıların yaş ortalaması on yedidir.

### 2.3.Verİ Toplama Aracı

Araştırmada, katılımcıların siber zorbalık yapma davranışlarına ilişkin değerlendirmeleri, görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formu geliştirilirken ilgili literatür ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada yapı bakımından standartlaştırılmış açık uçlu görüşme kullanılmıştır. Görüşmeler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşmeler etik sıkıntılar doğurması adına kendilerinden izin alınarak gerçekleştirilmiştir.

### 2.4.Verilerin Analizi

Kamera ile kayıt altına alınan görüşmeler yazıya dökülerek incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve frekans kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkarak somutlaşmasını sağlamaktadır (Yaman, 2010). Bir diğer ifadeyle içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Parantez içi kodlamada, ilk harf ismin baş harflerini, ilk harfin yanındaki rakam benzer isme sahip olanları ayırmak için verilen sayı, ilk rakam öğrencinin yaşını, 'E' erkek öğrenciyi, 'K' kız öğrenciyi ve son rakam ise öğrencinin sınıfını tanımlamaktadır.

Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliği için alan uzmanı iki akademisyenin görüşüne sunulmuş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler

yapılmıştır. Veriler ayrı ayrı değerlendirilerek kodlanmış ve kodlamalar arasındaki tutarlılık .87 olarak tespit edilmiştir. Tutarlılığın .70'den yüksek olması (Miles ve Huberman, 1994) analizlerin iç güvenilirliğini sağladığını göstermektedir. Araştırmanın sonuçları rapor edilirken doğrudan görüşme alıntılarında yer verilmiştir. Öğrencilerin kendilerini samimi ifade edebilecekleri resmiyetten uzak cümleler alıntılara yansıtılmıştır. Tema ve kodlara yönelik öğrencilerden birebir alıntılar yapılarak geçerlilik sağlanmıştır (Patton, 1997). Alıntıların aktarılmasında öğrencilere 1'den 23'e kadar numaralar verilmiş olan kod numaraları kullanılmış ve Ö1 (öğrenci 1), Ö2 (öğrenci 2) şeklinde gösterilmiştir.

### 3.BULGULAR

#### 3.1. Öğrencilerin Sergilediği Siber Zorba Davranışlar

Öğrencilerin gösterdikleri siber zorbalık davranışlar; siber dilsel zorbalık, kimliği gizleme ve siber sahtecilik kategorileri şeklinde Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Siber Zorba Davranışlar**

S.N	Öğrenciler	Siber Dilsel Zorbalık	Kimliği Gizleme	Siber Sahtecilik
1	A, E, 17, 12	•	•	-
2	C, E, 18, 12	•	•	•
3	F, E, 18, 12	•	•	•
4	İ, K, 18, 12	-	•	-
5	M1, E, 18, 11	•	•	-
6	S1, E, 18, 11	•	•	-
7	S2, E, 18, 12	•	-	-
8	Ş, K, 17, 10	•	•	•
9	B, K, 15, 9	•	•	•
10	E, K, 16, 9	•	•	-
11	H, E, 16, 10	-	•	•
12	M2, E, 17, 11	•	•	-
13	S3, E, 18, 12	•	•	-

14	S4, E, 18, 12	•	•	-
	Toplam (f)	12	13	5

Tablo 1'deki bilgiler incelendiğinde öğrencilerin birçoğunun siber dilsel zorbalık yaptıkları belirlenmiştir. Bu davranışı sergileyen bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir: “Bir arkadaşımın bilgisayarını çok virüslü olduğu için ona ‘solucan’ derim. Başka bir arkadaşıma da ‘trojen’ diyorum.” [M1,18,E,11]. “Msn’de Meltem’e ‘aptal sarışın’, Gökhan’a ‘kepçe’ diyorum.” [S4,18,E,12]. “İnternet ortamında toplu konuşmalarda, saça, tipe göre birbirimize lakap takarız. Mesela bir arkadaşım ‘fitil kafalı’ diyorum.” [M2,18,E,11]. “Bir arkadaşım normalde benden korkuyordu. Ona bir şeyler söylediğim zaman cevap veremiyordu. Ben Sakarya’ya geldikten sonra internette onunla tekrar konuştuğumda ‘sen kimsin?’ gibi ters cevap vermeye başladı. Uzakta olduğumdan böyle yazdığını biliyorum. Ben de ona ‘bir gün oraya gelirim gösteririm sana’ şeklinde tehdit ettim.” [F,18,E,12]. “Sanal ortamda yüz yüze göre, rahat ve cesur olabiliyorum. Tanımadığım kişilere ‘şuraya, buraya gel’ şeklinde gözdağı veririm.” [S3,18,E,12].

Öğrencilerin büyük çoğunluğu kimliği gizlemeyle ilgili siber zorbalık yaptıkları görülmüştür: “Messenger da bir arkadaşımın gizli sorusunu biliyordum. Onu değiştirdim. O arkadaşım da messengera giremedi.” [İ,18,K, 12]. [M1,18,E,11]. “Msn de biri beni eklemiş. ‘Kimsin?’ dediğimde kimliğini açıklamayıp küfür etti.” [S1,18,E,11].

Öğrencilerin beşinde siber sahtecilik ile ilgili siber zorbalık yaptıkları gözlenmiştir: “Kimi zaman ‘Alo, Osman bu gece ipler kopacak’ gibi ezbere anlamsız ifadeler kullanıyorum. Karşıdaki kişi bir gün ‘Allah belanı versin’ dedi. Öyle deyince bir daha aradım. Adam kızınca çok güldüm, tekrar aradım...” [Ş,17,K,10]. “Konserde arkadaşlarımın fotoğraflarını çektim, resimlerin üzerinde oynadım, facebook’ta yayınladım. Fotoğrafların altına ‘... gibi çıkmışsın, kendini belli etmişsin’ gibi yorumlar yaptım.” [C,18,E,12]. “Fotoşopla arkadaşlarımın resmini değiştiriyorum. Daha sonra dalga geçici yorumlar yapıyorum.” [H,16,E, 10].

### 3.2. Öğrencilerin Siber Zorbalık Yapma Nedenleri

Öğrencilerin siber zorbalık yapma nedenleri daha çok arkadaş ortamı geliştirmek, can sıkıntısını gidermek ve kendisine yapılan yanlış bir tutum veya davranıştan ötürü intikam almak üzerine örüntülenmektedir.

Öğrenciler, siber zorbalık yapma nedenlerini daha çok arkadaş ortamından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Örneğin, “Başkasının yaptığını gördüm. Makara oluyor. Ben de beğenip yapıyorum.” [A,17,E,12]. “Daha önce arkadaşımdan gördüğüm için yaptım. Onun yaptıkları hoşuma gidiyordu. Arkadaşımın internette yaptıklarını aklıma yazdım. Biri bana bir şey yaparsa cevap veririm diye düşündüm.” [F,18,E,12].

Öğrencilerin siber zorbalık yapmalarının bir diğer nedeni can sıkıntısıdır. “Can sıkıntısından aklıma geldi. Bilgisayar başına oturduğumda sadece zaman geçirmek

*için yapıyordum. Bilgisayardan kalktığımda her şey bitiyordu.” [İ,18,K,12].*  
*“Can sıkıntısından aklıma geldi. Mesela okulda ankesörlü telefonda bir numara çeviriyorum. Adamın konuşması çok hoşuma giderse sürekli bu numarayı arıyorum. Mesela ‘şarkı programından arıyorum. Soracağım soruyu bilerseniz para ödülü vereceğim’ diyorum. Bazı insanlar inanıyor, şarkı söylüyor; bazıları da inanmıyor küfür ediyor. Kızınca daha çok hoşuma gidiyor, komik ve zevkli oluyor.” [E,16,K,9].*

İki öğrenci de intikam almak için siber zorbalık yaptığını ifade etmiştir. *“Bir kişi beni hackledi. Nasıl Msn’imi geri alacağımı öğrenmeye çalıştım. Bana yapılan ben de cevap vermek istedim. Daha sonra internette şifre kırmaya başladım.” [S4,18,E,12].* *“Daha önce hacklendim. Ben de hırsımı almak için şifre kırmayı öğrendim.” [M1,18,E,11].* *“İlk başta benim Msn’im çalınmıştı. Geri almak için deneme amaçlı programlar uyguladım. Böylece öğrenmeye başladım.” [H,16,E,10].*

### 3.3. Siber Zorbalığın Sürdürülmesi

Öğrenciler siber zorbalığı, kendilerini iyi hissetme, iyi vakit geçirme ve sosyal ilişkilerini geliştirme amacıyla sürdürmektedirler.

Araştırmaya katılan öğrenciler, siber zorbalık yaptıklarında kendilerini iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. *“Sıkılınca internete giriyorum. Arkadaşlarla birbirimize makara yapıyoruz. Böylece rahatlıyorum.” [F,18,E,12].* *“Hiç yoktan beni hackliyenden intikam alarak moralim düzelir.” [M1,18,E,11].* *“Samimi arkadaşlarıma yaptığımda gülüyorum. Bu beni mutlu ediyor. Diğerlerine yaptıklarım ise öfkeli oluyor, o kişiye zarar vermek istiyorum. Bunu yapınca da rahatlıyorum.” [S1,18,E,11].* *“Mutlu olurum, gülerim. Gülmek benim için yemek yeme ve su gibi ihtiyaç. Bundan dolayı da zorbalığı gülmek için kullanıyorum.” [S4,18,E,12].* *“Ayrı bir facebook sayfam olduğu zaman insanlar bana daha farklı bakıyor. Normal facebook sayfamda girdiğimde herkes tanıdığı için normal tepki veriyor. Yeni bir facebook açtığım zaman kimliğim belli olmuyor. Farklı oluyorum ve başka davranışlar gösterebiliyorum. Benim için bir avantaj sağlıyor. Arkadaşlarıma rahatlıkla şaka yapabiliyorum. Merakımı giderebiliyorum, eğleniyorum, intikam alabiliyorum. Bu da kendimi güçlü ve iyi hissetmemi sağlıyor.” [S3,18,E,12].* *“Eğleniyorum. Zamanım neşeli geçiyor.” [C,18,E,12].* *“Güzel vakit geçiyor, eğleniyorum, hoşuma gidiyor. Keyif verici oluyor.” [E,16,K,9].*

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu siber zorbalığın sosyal ilişkilerini geliştireceğini düşünmektedir. Örneğin, *“Facebook’ta arkadaşım güzel bir yorum yapmışsa ona daha samimi bakarım. ‘Ne güzel bir düşüncesi var’ derim. Bana ‘Matrak’ diyorlar. Böyle söylenince kendimle gurur duyuyorum. Facebook’ta bizim sınıf sorunlu diyenler adlı bir sayfa açtım. Arkadaşlar bana ‘nerden aklına geldi’, ‘süpersin’ gibi yorumlar yaptılar. Ayrı bir havamın olduğuna inandım. O kişilerle kanka oldum.” [B,15,K,9].* *“Ben internette paylaşılan video, fotoğraf gibi şeylere yorum yapıyorum. Bu yorumları arkadaşlarım alıp profilinde paylaşıyor. ‘Ooo F...*

*ne yazmış' diyorlar. Bana daha çok ilgi göstermeye başlıyorlar, prestijim artıyor. Facebook sayfam açık olduğu zaman slm veriyorlar. Daha popüler oluyorum."* [F,18,E,12]. *"Nasıl böyle bir şey yapıyorsun?," "Hangi programla yapıyorsun?," "O resimleri nasıl buluyorsun?" gibi arkadaşlarım bana soru soruyor. Bana olan bakış açıları değişiyor."* [İ,18,K,12].

### 3.4. Siber Zorbalığa Maruz Kalındığında Yaşanılan Duygular

Erkek öğrenciler siber zorbalığa maruz kaldıklarında daha çok öfke; kızlar ise üzüntü duygusunu daha yoğun yaşamaktadır. Diğer yoğun yaşanan duygu ise intikamdır.

Siber zorbalığa maruz kalan kimi öğrenciler yoğun öfke duygusu yaşayabilmektedir. Örneğin, *"Fazla samimi olmadığım biri internette hakaret edici semboller ve küçük düşürücü ifadeler kullandı. Buna canım çok sıkılmış, çok öfkelenmiştim. Arkadaşlarıma rezil olmuşum. Ben de o kişiyi okul çıkışında yakaladım ve bunun hesabını sordum."* [A,17,E,12].

Siber zorbalığa maruz kalan bazı öğrenciler intikam duygusu yaşamaktadır. Örneğin, *"Msn'deki şifrem kırılmıştı. 'Bu kişinin benimle ne işi var? Niye beni hackledi?'" şeklinde düşünmeye başladım. Şifrem kırılınca, sanki bütün her şeyim gitmişti, kendimi sıfırlamış gibi hissettim. O kişiden nefret ettim, ona kin duydum ve intikam almak istedim. Bunu da başardım."* [M1,18,E,11]. *"Bir arkadaşım, kankamın annesiymiş gibi bana telefon açtı. 'Bir daha kızım ile görüşmeyeceksin' dedi. Kim olduğunu anlamaya çalıştım. Sonra arkadaşım çıktı. Ondan daha sonra intikam aldım."* [Ş,17,K,10]. *"Bana virüs programı yollandı ve msn şifremde hacklendi. Bunun üzerine ben de şifre kırmayı öğrendim. msn'm hacklendiği zaman geri almak için aşırı bir isteğim oldu, hırs yaptım."* [S3,18,E,12].

## 4. TARTIŞMA

Araştırma sonucunda öğrencilerin siber zorbalık davranışlarını; kimliği gizleme ve siber dilsel zorbalık boyutlarında daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Nitekim Erdur-Baker ve Kavşut (2007)'un, sohbet odasında birine hakaret edilmesi, Şahin, Sarı, Özer ve Er (2010)'in öğrenciler arasında en çok sergilenen siber zorba davranışın erkeklerde ve kızlarda *'özel numara ile rahatsız etme'* olduğu, Patchin ve Hinduja (2006)'nın, saygısızlık, lakap takma, tehdit edilme, alay edilme ve hakkında söylenti çıkarılma ve Arıca ve diğ., (2008)'nin, Türk öğrencilerin, birinin yüzüne söyleyemediği sözleri ona sanal ortamda söylemek, başka birisi gibi davranmak ve sanal ortamda doğru olmayan şeyler söylemek olduğunu belirledikleri araştırma bulguları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durum yani öğrencilerin kimliğini gizleme ve siber dilsel zorbalık boyutlarında daha çok siber zorbalık yapmaları, ergenlerin günümüzde bilişim ve iletişim teknolojilerine çok daha rahat bir şekilde ulaşabilmesi ve sanal ortamda kimliğini gizleyerek ya da başka birisi gibi davranarak çok daha rahat iletişim kurma



olanağına sahip olunmasıyla (Kowalski, Limber & Agatston, 2008; Mishna, McLuckie & Saini, 2009) açıklanabilir.

Öğrencilerin siber zorbalık yapma nedenlerine bakıldığında; arkadaş ortamı, can sıkıntısı ve intikam alma duygusunun ağır bastığı görülmektedir. Bu bulgu, siber zorbalığın eğlence ve intikam amaçlı olduğu (Raskauskas & Stoltz, 2007), gençlerin kendisine kötü davranan kişilerden sanal dünyada intikam almaya çalıştıkları (Kowalski ve diğ., 2008), düşmanca duygular ve psikotik belirtilerin siber zorbalığı anlamlı olarak yordayan iki temel değişken olduğunu (Arıcak, 2009) ve gençlerin sanal ortamda agresif ve yönlendirici davranışlar sergileyerek üstünlük ihtiyaçlarını giderebilme ve günlük hayatlarında bulamadıkları ilgi ve sempatiyi siber zorbalığa karışarak elde etmeye çalışmalarına (Dilmaç, 2009) ait yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu durum, -öğrencilerin siber zorbalık yapma nedenleri- gençlerin internette yaşadıklarının gerçek yaşamlarını etkilemeyeceği şeklinde düşünülmesi; karşıdaki birey ne hissederse hissetsin internette istediğini söyleme hakkının bulunduğu inanılması; herkesin internette uyumsuz davranışlar sergilediğine yönelik bir anlayış geliştirilmesi (Sayar, 2006; Willard, 2007), empati düzeyinin düşmesi (Topçu, 2008), boyun eğici davranışlar gösterme (Peker, Eroğlu & Çitemel, 2012), duyguları anlama ve şefkat özelliklerine daha az sahip olunması (Dilmaç, 2009) ile açıklanabilir. Bunun yanında, arkadaş ilişkilerinde bilişsel çarpıtmalara sahip bireylerin sanal ortamda da sağlıklı sosyal ilişkiler kuramaması sonucunda çatışma yaşamaları ve yaşadığı çatışmayı da siber zorbalık yaparak çözmeye çalışmaları da (Çetin, Peker, Eroğlu & Çitemel, 2011) siber zorbalık davranışlara yol açabilmektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin kendini iyi hissetme, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme ve zamanı değerlendirme nedeniyle siber zorbalık davranışlarını sürdürdükleri görülmüştür. Bu sonuç, Raskauskas ve Stoltz (2007) 'un eğlenmek, bireyin kendisini iyi hissetmesini sağlamak ve intikam alma amacı ile siber zorbalığın yapıldığını tespit ettiği araştırma sonucu ve Eroğlu (2011)'nin onay alma koşullu öz-değer alanlarının siber zorbalıkla ilişkili davranışları pozitif yönde yordadığını belirttiği araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Bunun yanında birçok araştırmacı (Çetin, Peker & Eroğlu, 2010; Hinduja & Patchin, 2008; Li, 2007; Peker & Eroğlu, 2010; Ybarra, 2004; Ybarra & Mitchell, 2004; Ybarra, Mitchell, Wolak & Finkelhor, 2006) siber zorbalığın en önemli yordayıcılarından birisinin internet bağımlılığının olduğunu ifade etmektedir. Dolayısı ile internet başında gereğinden fazla zaman geçirme siber zorbalık davranışlarının görülmesine neden olabilmektedir. Öğrencilerin siber zorbalık davranışları sürdürmeleri, bu tür davranışları stres atma, rahatlama, moralini düzeltme, güzel vakit geçirme, eğlenme, gülme, arkadaşlarına şaka yaparak kendini kabul ettirme, arkadaşlık ilişkilerinde güç kazanmak şeklinde düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucu, öğrencilerin siber zorbalığa maruz kaldıklarında öfke, üzüntü ve intikam duyguları yaşamalarıdır. Bu bulgu, Beran ve Li (2005)'nin siber zorbalığa maruz kalmanın, bireylerin asabi olmasına neden olduğu, Topçu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın (2008)'in siber mağdurların kendilerine siber zorbalık yapan bireylere ve olaya tanık olanlara karşı öfke

duyduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Yine bu sonuç, Raskauskas ve Stoltz (2007)'ün siber mağdurların, siber zorbalıktan dolayı kendisini kötü ve çaresiz hissettikleri, Şahin ve diğ., (2010)'nin öğrencilerin siber zorbalığa maruz kaldıklarında öfke, nefret, üzüntü ve intikam duyguları hissettikleri ve siber zorbalığın psikolojik uyumsuzluğu pozitif yönde yordadığını ortaya çıkaran (Çetin, Eroğlu, Peker, Akbaba & Pepsöy, 2012) araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu durum, siber zorbalığa maruz kalan kişilerin siber zorbalık davranışlarıyla karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilemedikleri için tepkilerini bu şekilde göstermeleri şeklinde değerlendirilebilir. Nitekim sebat değerleri düşük olan ve başkalarıyla yakın ilişkiler kuramayan kişilerin siber mağdur olma durumlarının daha yüksek olduğu (Dilmaç, 2009) bildirilmiştir. Siber mağduriyetin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemesi (Eroğlu & Peker, 2011) siber zorbalık durumuyla karşılaştığında akran desteğinin alınamamasına dolayısıyla duygusal tepkilerin daha yoğun gösterilmesine neden olabilmektedir.

Araştırma bulguları ışığında şu öneriler sıralanabilir:

Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak başkalarına zarar vermek isteyen kişiler kısa bir süre içinde çok sayıda kişiye ulaşabilirler. Bu durum birçok insanın siber zorbalığa maruz kalma açısından risk altında olduğunu göstermektedir. Özellikle okullarda öğrenciler bu araçları; eğlenmek, şakalaşmak veya intikam almak için kullanabilir. Bundan dolayı okul psikolojik danışmanı, bilgi-iletişim teknolojilerinin doğru kullanılması ve siber zorbalığın belirti ve sonuçlarının neler olduğu, siber zorbalıkla başa çıkma gibi konularda ailelere, öğretmenlere ve öğrencilere seminerler düzenlemelidir.

Okul psikolojik danışmanın gelişimsel rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencileri, çatışma çözme stratejileri, sosyal beceri eğitimi, duyguların ifade edilmesi ve davranış kontrolü konularında psiko-eğitim seminerleri düzenleyebilir.

Siber zorbaların ve mağdurların, grupla ve bireysel psikolojik danışma hizmetinden yararlanması sağlanabilir. Bireysel ve grupla psikolojik danışma siber zorbaların saldırgan davranışlar yerine daha uygun davranışlar kazanmasını, siber mağdurların ise kaçınma, ilgilenmeme, üzülmeye, öfkelenme ve boyun eğme gibi davranışlar yerine daha etkili davranışlar göstermesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın nitel bir çalışma olması, bulgularının genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Bu nedenle çalışmada incelenen değişkenlerin nicel yöntemler kullanılarak daha fazla kişiye uygulanması önerilebilir.

## 5. KAYNAKÇA

- Arıcak, O.T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Sarıbeyoğlu, S., Çıplak, S., Yılmaz, N., & Mehmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261.

- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber harassment: A study of new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Campbell, M. (2005, October). The impact of the mobile phone on young people's social life. Paper presented to the Social Change in the 21<sup>st</sup> Century Conference. Centre for Social Change Research Queensland University of Technology.
- Cengizhan, C. (2003, Kasım). *Bilgisayar ve internet bağımlılığı, Türkiye'de*. İnternet Konferansı, İstanbul.
- Ceyhan, E. (2008). Ergen ruh sağlığı açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 109-116.
- Colwell, J., & Kato, M. (2003). Investigation of the relationship between social isolation, self-esteem, aggression and computer game play in Japanese adolescents. *Asian Journal of Social Psychology*, 149-158.
- Çetin, B., Peker, A., & Eroğlu, Y. (2010). Kız öğrencilerde siber zorba ve kurban olmanın yordayıcıları olarak internet bağımlılığı ve yaşam doyumu. Keser, N., Baytekin, B. (Eds). *1.Uluslararası Kadın ve Sağlık Kongresi Kongre Kitabı* (ss.181-186). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Kadın Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Çetin, B., Peker, A., Eroğlu, Y., & Çitemel, N. (2011). Siber zorbalığın bir yordayıcısı olarak ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar: Ergenler için bir ön çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1064-1080.
- Çetin, B., Eroğlu, Y., Peker, A., Akbaba, S., & Pepsoy, S. (2012). Ergenlerde ilişkisel-karşılıklı bağımlı benlik kurgusu, siber zorbalık ve psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(2), 637-653.
- Dilmaç, B. (2009). Sanal zorbalığı yordayan psikolojik ihtiyaçlar: Lisans öğrencileri için bir ön çalışma. *Educational Sciences: Theory & Practice* 9(3), 1291-1325.
- Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). A new face of peer bullying: Cyber bullying. *Journal of Euroasian Educational Research*, 27, 31-42.
- Eroğlu, Y. (2011). *Koşullu öz-değer riskli internet davranışları ve siber zorbalık/mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). Aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve siber mağduriyet: Yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 27,1-20.
- Eroğlu Y., Çetin, B., Güler, N., Peker, A., & Pepsoy, S. (2011). From cybervictimization to coping ways of stress: Gender as moderator. Chova, L.G., Belenguer, D.M. & Martinez, A.L. (Eds.) *Proceedings of EDULEARN11 Conference* (pp.2699-2707). Barcelona: Spain.
- Greene, M.B. (2006). Bullying in school: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues* 62, 63-69.

- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization, *Deviant Behavior*, 29, 1-29.
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. California: Carwin Pres.
- Kerberg, C.S. (2005). Problem and pathological gambling among college athletes. *Ann Clin Psychiatry*, 17(4), 243-247.
- Kowalski, R. M., Limber, P., & Agatston, P.W. (2008). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*: Molden, MA:Blackwell Publishing.
- Lacey, B. (2007). *Social Aggression: A study of internet harassment*. Unpublished Doctoral Dissertation, Long Island University, ABD.
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. CA: SAGE Publications.
- Mishna, F., McLuckie, A., & Saini, M. (2009). Real-world dangers in an online reality: A qualitative study examining online relationship and cyber abuse. *Social Work Research*, 33(2), 106-118.
- Mitchell, K.J., Ybarra, M.L., & Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child Maltreatment*, 12, 314-324.
- Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Comput Human Behavior*, 16, 13-29.
- Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the school yard: A preliminary look at cyber bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury park, CA: SAGE Publications.
- Peker, A., & Eroğlu, Y. (2010). *Erkek öğrencilerde siber zorba ve kurban olmanın yordayıcısı olarak internet bağımlılığı*. Sünbül, A.M. ve Şahin, İ. (Eds.) 4. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Kitabı (862-867). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Peker, A., Eroğlu, Y., & Çitemel, N. (2012) Boyun eğici davranışlar ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki ilişkide cinsiyetin aracılığının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 205-221.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Sayar, K. (2006). *Ruh hali*. İstanbul:Timaş Yayınları.
- Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.

- Şahin, M., Sarı, S.V., Özer, Ö., & Er, S.H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarında bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 257-270.
- Topçu, Ç. (2008). *The relationship of cyber bullying to empathy, gender, traditional bullying, internet use and adult monitoring*, Unpublished Master Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Topçu, Ç., Baker, Ö.E., Çapa., & Aydın, Y. (2008). Examination of cyber bullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 643-648.
- Valkenburg, P. M., & Karen, E., Soeters (2001). Children's positive and negative experiences with the internet. *Communication Research*, 28, 652-675.
- Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats*. U.S.A. Research Pres.
- Wright, V.H., Joy, J.B., Christopher T. I., & Heather, N. O. (2009), Cyberbullying: Using virtual scenarios to educate and raise awareness. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(1), 35-42.
- Yaman, E. (2010). Psikoşiddete (mobbinge) maruz kalan öğretim elemanlarının örgüt kültürü ve iklimi algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 567-578.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ybarra, M.L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users. *CyberPsychology & Behavior*, 7(2), 247-257.
- Ybarra, L.M., & Mitchell, K.J. (2004). Youth engage in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27 (3), 319-336.
- Ybarra, M.L., Mitchell, K.J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: Findings from the second youth internet safety survey. *Journal of The American Academy of Pediatrics*, 118(4), 1169-1177.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **The Perceptions of Adolescents about Cyberbullying and Cybervictimization**

### **Introduction**

The internet as online technology has become one of the most popular communication channels among adults students worldwide. Young adults have become sophisticated users of technology and often lead the way in adapting new technologies for everyday use. Adolescents are heavy users of electronic communication such as instant messaging, e-mail, and text messaging. They are also heavy users of communication-oriented internet sites such as blogs, social networking, and sites for sharing photos and videos. The internet offers connectivity to friends and family and access to important information.

The explosion of internet and its use by adolescents has many potential benefits. This technology allows adolescents to communicate people simultaneously, quickly and easily assess information sources about a broad number of topics, and provides opportunities for adolescents to establish social connections. Nonetheless a potential risk of using internet heavily, impulsively, and unconsciously for personal development in adolescents has emerged (Colwell & Kato, 2003; Kerberg, 2005). With the advancement in communication and information technology, traditional bullying has moved into the virtual environment and transformed itself into a new form called cyberbullying (Yaman, Eroglu, & Peker, 2011).

Cyberbullying is defined as the use of information and communication technologies to support deliberate, repeated, and hostile behavior by an individual or group, that is intended to harm others (Campbell, 2005). Willard (2007) defined cyberbullying as using information and communication technologies to send hurtful messages to others and act socially aggressive. Slonje and Smith (2007) defined cyberbullying as the willful use of the communication technologies including internet, e-mail, and blogs to insult, denigrate, and make fun of others.

Researches on prevalence of cyberbullying (Beran & Li, 2005; Campbell, 2005; Li, 2007; Raskauskas & Stoltz, 2007; Ybarra & Mitchell, 2004) have indicated that cyberbullying is common. Studies in Turkey (Arıcak, 2009; Arıcak et. al., 2008; Dilmaç, 2009; Eroğlu, 2011; Erdur-Baker & Kavşut, 2007; Peker & Eroğlu, 2010) have displayed that cyberbullying and cybervictimization is common.

### **Methods**

The research using qualitative design with content analysis conducted with fourteen respondents by in depth interview in data collecting. The samples consists of ten boys and four girls. The mean age of participants is 17.

Observed form was used to obtain participants' perceptions of cyberbullying. Observed form was developed based on thoughts of experts. Standardized open ended interviews used to collect qualitative data.

### **Findings**

Findings of this study showed as follows: a) Cyberbullying behavior exhibited by students categorized as cyber verbal language, cyberforgery, and hiding identity. b) The reasons for cyberbullying includes gaining social popularity, struggling boredom, and making revenge. c) Participants continues bullying for feel oneself well, empower social relationships, and feel good time. d) Cybervictimization causes angry in boys, and sadness in girls.

**Discussion:**

Cyberbullying behavior exhibited by students categorized as cyber verbal language, cyberforgery, and hiding identity. Researches about cyberbullying has indicated that insulting anybody by chatroom (Erdur-Baker & Kavşut, 2007), disturbing using unidentified phone calling, behaving disrespectfully, making name calling and ridiculous (Patchin & Hinduja, 2006), pretending to be someone else online, say things online that would not be said face to face (Arıcak et.al., 2009) are similar to our findings. Because adolescents reach information and communication technologies easily and pretend to be someone else, cyberbully behaviors in adolescent located in cyberforgery and hiding identity.

Results of this study indicated that the reasons for cyberbullying includes gaining social popularity, struggling boredom, and making revenge. Researches about cyberbullying indicated that cyberbullying is derived from make fun of others and revenge (Raskauskas & Stoltz, 2007), making revenge against people who behave those who behave them with harmful conduct (Kowalski et.al., 2008), hostility and psychotism (Arıcak, 2009), gaining superiority and sympathy (Dilmaç, 2009) are similar to findings of this study. Because adolescents think that happenings in virtual environment can not influence real life and have right to say what he/she feels (Sayar, 2006; Willard, 2007). Furthermore adolescents with cognitive distortions can not establish social relationships as well virtual environment and see the best way to solve interpersonal conflict is to cyberbully (Çetin, Peker, Eroğlu & Çitemel, 2011).

The findings of this study indicate that students maintain cyberbullying to feel well, empower friendships, and enjoy his time. This finding is similar to finding of Raskauskas and Stoltz (2007)'s and Eroğlu (2011)'s study. In Eroğlu (2011)'s study, it was finding that gaining acceptance was positively predicted cyberbullying related behaviors. Finally, this study demonstrated that students feel anger, sadness, and revenge when they experience cybervictimization.





## **Genel Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Göre Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi**

### **An Investigation of Aggression Levels of 9th Grade Students Studying at General High Schools with Regard to Some Variables and Continuous Anxiety Levels**

**Erdal Kılınc**

**Şehit Şahinbey Özel Eğitim Uygulama Merkezi**

**Mehmet Murat**

**Gaziantep Üniversitesi**

#### **Özet**

Bu çalışmada öğrencilerin sürekli kaygı, cinsiyet, hatalı davranışlarına anne-babalarının verdikleri tepkiler, anne-babaların öğrencinin okul yaşantısını takip sıklığı ve sosyal-kültürel faaliyetlere katılma sıklığı değişkenlerine göre saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2010-2011 eğitim öğretim yılında genel liselerde okuyan 479 lise 9. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma verileri; Buss ve Perry tarafından geliştirilen ve Can (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Saldırganlık Ölçeği’ ve Spilberger, Gorsuch ve Laushene tarafından geliştirilen, 1985 yılında Öner ve Le Compte tarafından Türkçeye uyarlanan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri’nin ‘Sürekli Kaygı Ölçeği’ ile toplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin saldırganlık ile sürekli kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri kızlardan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin, anne-babalarının hatalı davranışlarına verdikleri tepkiler ve okul yaşantısını takip sıklıkları ile onların saldırganlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Hatalı davranışı hem anne hem de babaları tarafından konuşarak çözülmeye çalışılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi, azarlanarak veya döverek cezalandırılan öğrencilerin saldırganlık düzeyine göre daha düşüktür. Ayrıca anne babaların öğrencinin okul yaşantısını takip etmek amacıyla öğretmenleri ile iletişime geçme ve öğrencilerin sosyal-kültürel faaliyetlere katılma sıklığı arttıkça öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin düştüğü gözlenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Saldırganlık düzeyi, sürekli kaygı düzeyi, lise 9. sınıf öğrencileri,

### **Abstract**

The purpose of the present study is to determine aggression levels of the students according to such variables as continuous anxiety, parents' responses to unacceptable behaviors of the students, frequency of parents' following students' school experiences and frequency of students' participation in socio-cultural activities. To this end, the researchers administered the scales to 479 students studying at 9<sup>th</sup> grade of general high schools in the 2010-2011 education year. Descriptive method was used in the research. Data were collected using 'Aggression Questionnaire' developed by Buss and Perry and adapted in Turkish culture by Can (2002), and using 'Continuous Anxiety Scale' of the 'The State-Trait Anxiety Inventory' which was developed by Spilberger, Gorsuch and Laushene and translated into Turkish by Öner and Le Compte (1985).

Findings of the research indicated a positive and significant association between aggression and continuous anxiety levels of the students at moderate level. Aggression levels of male students significantly differed from the female students' and were higher. A statistically significant difference was found between parents' responses to unacceptable behaviors of the students, frequency of their following students' school experiences and students' level of aggression. Aggression levels of the students whose parents sought to solve the problems with their unacceptable behaviors by speaking to their children were lower than those whose parents punished and fought them to solve the said behavioral problems. In addition, findings revealed that the more parents communicated with the teachers in order to follow their children's school experiences and the students participated in socio-cultural activities, the less their levels of aggression were. Implications based on the findings of the current study are discussed.

**Key words:** Level of aggression, level of continuous anxiety, 9th grade high school students

## **I. GİRİŞ**

Saldırgan davranışların çocuk ve gençlerin gelişimi üzerinde zarar verici etkisi yadsınamaz boyuttadır. Yapılan çalışmalarda çocukluk ve ergenlik döneminde, saldırgan davranışlara maruz kalan bireylerin ilerleyen yıllarda, başkalarına karşı saldırganca davrandıkları ve saldırganlığın uzantısı kabul edilebilecek şiddet ve suç davranışlarına eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir (Kurnaz, 2009; Seyhan ve Bahar, 2006; Çayköyü, Kuloğlu ve Aksu, 2006).

Çocuk ve ergenlerin, olumlu davranışlar kazanması ve sağlıklı büyümeleri konusunda en büyük sorumluluk şüphesiz ailelere düşmektedir. Ancak sağlıklı bir nesil yetiştirmek sadece ailelerin değil, toplumun tüm fertlerinin ve kurumlarının ortak sorumluluğudur. Bu süreçte aileden sonra gelen en etkili kurum olan okullar, çocuk ve ergenleri eğitmek ve onların yetişkinler dünyasında etkili bir biçimde yer

alabilmelerini sağlama misyonuyla ön plana çıkmaktadır (Öğülmüş, 2006). Ancak özellikle son yıllarda öğrenciler arasında görülen saldırgan davranışlar, basın yayın organları aracılığı ile sıkça gündeme gelmektedir. Eğitim kurumlarının üstlendikleri sosyal roller göz önüne alındığında münferit dahi olsa öğrenciler arasında görülen yaralama ve ölümlerle sonuçlanan saldırgan davranışlar toplumun dikkatini daha fazla çekmekte, ülke gündemini uzun süre meşgul etmektedir. Saldırgan davranışlarda gözlenen bu artış, bireylerin güvenliğini tehdit ederek, kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olabilmekte ve yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öte yandan saldırgan davranışlar, aynı zamanda saldırgan durumundaki bireylerin de uyum problemleri yaşamalarına ve gelecekte bu kişilerin suç davranışlarına olan eğilimlerini de arttırmaktadır (Kurtyılmaz, 2005).

Mevcut veriler ışığında saldırgan davranışların giderek arttığı göz önüne alındığında, saldırganlığın ve ilişkili olduğu faktörlerin çok yönlü olarak araştırılması, bilimsel veriler ışığında önleyici tedbirlerin alınması zorunluluk arz etmektedir. Saldırganlık, herkesin yaşamında bir şekilde yer edinmiş olması, geçmişten günümüze sıklıkla karşılaşılan bir olgu olmasına karşın, farklı kuramcılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dahası, hangi davranışların saldırgan davranış olarak ifade edileceği kuramdan kurama, kişiden kişiye hâlen farklılık göstermektedir. Kökeni Latince'den gelmekte olan 'aggression' (saldırganlık) kelimesi ise, "bir yöne doğru hareket etmek" anlamı taşımaktadır. Bu kelimenin kapsamında kesin bir tavır alış, tepki verme ve yok anlamları da yer almaktadır (Köknel, 1999:158).

Saldırganlık; Baron ve Richardson (1994) tarafından; bir insanın başka birine zarar vermek için giriştiği ve sergilediği tüm davranışlar olarak tanımlanmıştır. Coie ve Dodge (1998) ise, saldırganlığı tasarlanmış ve asıl amacı başka bir kişiye zarar vermek olan her türlü davranış olarak tanımlamaktadır (Akt: Lerner & Steinberg, 2004). Bu görüşlere paralel olarak Kağıtçıbaşı, bir davranışın saldırgan bir davranış olduğunu tespit etmek için kişinin niyetine bakmak gerektiğini ifade etmiştir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Öte yandan Buss (1961), saldırganlığı tanımlarken niyet gibi subjektif kavramlara karşı çıkarak, herkes için kabul gören bir tanımlamaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Buss'a göre, saldırganlık, başkalarına zarar veren veya onları yaralayan her türlü davranıştır (Akt: Shaffer, 2009).

Kaygı ise, stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler bütünüdür. Bir kişi kaygılandığı zaman, merkezî sinir sisteminin uyarılmasına bağlı olarak, kalp atışlarında artış, nabız atışlarında yükselme ve ellerde terleme gibi fizyolojik değişimler yaşar. Kişinin kaygı düzeyinin yüksekliği kaygıya sebebiyet veren uyarıcının kişi tarafından nasıl algılandığına bağlıdır. Ortaya çıkan durumun bireye zarar verme, bir tehdit oluşturma derecesine göre kaygı da artacaktır (Özguven, 1994).

Kaygı, insanda baskı ve gerilime yol açan bir duygu hâlidir (Köknel, 1989). Bu duygu hali genellikle, bireyin engellendiği ya da endişe verici, üzüntü yaratıcı bir durum karşısında ortaya çıkar. Morgan, kaygıyı, insanların

varoluşundaki en temel duygulardan biri olarak görmüş ve korku, öfke, keder, sıkıntı gibi duygularla karışmış olduğu için anlaşılması ve tanımlanmasının çok güç bir kavram olduğunu ifade etmiştir (Morgan, 1999).

Sürekli kaygı ise; stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit yaratan bir durum olarak algılanması ve bu tehditlere karşı, durumluk duygusal tepkilerin yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanmasıdır. Aynı zamanda sürekli kaygı, bireylerarası farklılık gösteren bir kişilik özelliğidir. Sürekli kaygısı yüksek olan bireyler, düşük olanlara göre stres yaratan durumları daha çok tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılama ve tepkide bulunma eğilimindedirler (Özgüven, 1994).

Bu araştırma ile genel lise 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğrencilerin saldırganlık düzeyinin sürekli kaygı düzeyleriyle olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Genel lise 9. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Cinsiyet değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencinin hatalı davranışına, anne-babanın, verdiği tepki (konuşarak çözmeye çalışmak, görmezden gelmek, azarlamak, döverek cezalandırmak) değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
4. Anne-babanın, öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumu) takip sıklığı değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
5. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığı değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin saldırganlık düzeyi ile araştırmaya konu değişkenler arasında elde edilecek verilerin, saldırganlığı önlemeye dönük çalışmalara ışık tutması ve daha etkili önleme faaliyetlerinin yürütülmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

## **II. YÖNTEM**

### **Araştırmanın yöntemi**

Bu araştırma betimsel yöntem ve ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiş olup, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasında ilişkisel tarama yapılmıştır.

### **Evren ve örneklem**

Bu araştırmanın evreni, 2010-2011 öğretim yılı ikinci döneminde, Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil İlçelerinde bulunan toplam 19 genel liseye devam eden 9. sınıf öğrencileridir. Araştırmada örneklem grubu için seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile altı genel lise tespit edilmiştir. Yine seçkisiz küme

örnekleme yöntemi ile her okuldan 2 şube belirlenerek örneklem oluşturulmuştur. Araştırmaya 479 lise 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Bunlardan 194'i kız (% 40.5) ve 285 erkektir (% 59.5).

### **Veri toplama araçları**

Bu araştırmada öğrencilerin saldırganlık düzeyleri 'Saldırganlık Ölçeği', sürekli kaygı düzeyleri ise 'Sürekli Kaygı Ölçeği' ile belirlenmeye çalışılmıştır.

**Saldırganlık Ölçeği:** Bu araştırmada, 1992 yılında Buss ve Perry tarafından geliştirilen, Buss ve Warren tarafından 2000 yılında güncellenen 'Aggression Questionnaire' adlı ölçeğin, Can (2002) tarafından, Türkçeye uyarlanmış biçimi olan 'Saldırganlık Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek: 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlardan 58 ve aşağısı düşük, 59 ve 110 arası normal, 111 ve üzeri yüksek saldırganlık düzeyini göstermektedir. Ölçek, DSM IV ölçütlerine göre tanı almayan sağlıklı ve gönüllü 300 kişiye uygulanmıştır. Güvenirliğin incelenmesinde, İç Tutarlık çalışmasında Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin tamamı için  $r=.913$  olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlğinde ise, Pearson Korelasyonu bakılmıştır. Bir hafta arayla ölçek tekrar uygulanmış, test tekrar test korelasyonu, toplam skorda  $r=.857$  olarak ileri düzeyde anlamlı bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında benzer ölçekler geçerliği yöntemi kullanılmıştır. Benzer ölçekler geçerliğini sınamak için, Spielberger tarafından geliştirilen Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği kullanılmıştır. Toplam saldırganlık puanı ile sürekli öfke, içte tutulan öfke ve dışa yansıtılan öfke alt ölçek puanları ile korelasyon katsayısı  $r=.746$  olarak bulunmuştur. Öfke kontrolü ile Saldırganlık Ölçeği toplam saldırganlık puanları arasında  $r=-0.304$  negatif anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

**Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ):** Bu araştırmada Spielberger, Gorsuch ve Laushene tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması 1985 yılında Öner ve Le Compte tarafından yapılan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Elde edilen yüksek puan, yüksek sürekli kaygıya işaret etmektedir. Ölçeğin 10, 15, 30, 120 ve 365 günlük aralarla beş ayrı öğrenci grubuna iki defa uygulanması sonucunda elde edilen değişmezlik katsayılarının .71 ile .86 arasında değiştiği bulunmuştur (Öner, 1997).

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu**

Araştırma için anket ve ölçekler yoluyla elde edilen veriler SPSS 14.0 (Statistical Packet for The Social Science) programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, aritmetik ortalama, yüzdelik dağılım; Levene F testi sonuçlarına göre homojen olan gruplarda t-testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Homojen

olmayan guruplarda Kruskal Wallis-H testi ile Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerdeki anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

### III. BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla problem durumlarına ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan genel lise 9. sınıf öğrencilerinin kişisel bilgi formunda belirtilen demografik değişkenlerle ilgili frekans dağılımları ve bu dağılımlara ilişkin yüzdeler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Bağımsız Değişkenlere Göre Frekans Dağılımı**

		<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	194	40.5
	Erkek	285	59.5
	Toplam	479	100.0
<b>Öğrencinin Hatalı Davranışına, Annenin Verdiği Tepki</b>	Konuşarak çözmeye çalışır	280	58.5
	Görmezden gelir	10	2.1
	Azarlar	177	37
	Döverek cezalandırır	12	2.5
	Toplam	479	100.0
<b>Öğrencinin Hatalı Davranışına, Babanın Verdiği Tepki</b>	Konuşarak çözmeye çalışır	269	56.2
	Görmezden gelir	20	4.2
	Azarlar	169	35.3
	Döverek cezalandırır	21	4.4
	Toplam	479	100.0
<b>Anne Babanın Öğretmenler İle İletişime Geçme Sıklığı</b>	Anne babam öğretmenimle sürekli iletişim halindedir	167	34.9
	Anne babam ancak zorunlu hallerde öğretmenlerimle iletişime geçer	291	60.8
	Anne babam öğretmenlerimle hiç iletişime geçmez, okul yaşantımla ilgilenmezler.	21	4.4
	Toplam	479	100.0
<b>Sosyal ve Kültürel Etkinliklere Katılma Sıklığı</b>	Aktif olarak katılıyorum	177	37
	Sadece izleyici olarak katılıyorum	169	35.2
	Hiç katılmam	133	27.8
	Toplam	479	100.0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %40,5'ini kız öğrenciler, %59,5'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %58,5'i hatalı davranışları sonucundan annelerinin bu durumu konuşarak çözmeye çalıştığını, %2,1'i annelerinin bu durumu görmezden geldiğini, %37,0'nın anneleri tarafından azarlandığı, %2,5'i ise döverek cezalandırdığını ifade etmiştir. Babanın hatalı davranışa verdiği tepki değişkenine göre ise öğrencilerin %56,2'si babalarının bu durumu kendisi ile konuşarak çözmeye çalıştığını, %4,2'si görmezden geldiğini, %35,3'ü azarladığını, %4,4'ü ise döverek cezalandırıldığını ifade etmiştir. Anne babanın öğretmenler ile iletişime geçme sıklığı değişkenine göre öğrencilerin %34,9'u anne babalarının öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olduğunu, %60,8'i ancak zorunlu hallerde anne babalarının öğretmenleri ile iletişime geçtiğini, %4,4'ü ise anne babalarının öğretmenleri ile hiç iletişime geçmediğini, okul yaşantıları ile ilgilenmediğini ifade etmiştir. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım sıklığı değişkenine göre öğrencilerin %37'si bu tür faaliyetlere aktif olarak katıldığını, %35,2'si sadece izleyici olarak katıldığını, %27,8'i bu tür faaliyetler hiç katılmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için Pearson Korelasyonu katsayısı yöntemi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri İle Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyonu Sonuçları

Saldırganlık	Sürekli Kaygı Düzeyi		
	N	Pearson korelasyon	İki uçlu anlamlılık
Saldırganlık Düzeyi	479	.316	.000**

\*\*p<.01

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ( $r = .316$ ,  $p < .01$ ) bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulguya göre, öğrencilerin saldırganlık düzeyi arttıkça sürekli kaygı düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2 = .10$ ) dikkate alındığında sürekli kaygı düzeyindeki toplam varyansın (değişkenliği) %10'unun saldırganlık düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre, öğrencilerin saldırganlık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Cinsiyete Göre Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Saldırganlık Düzeyleri	Kız	194	85.49	19.76	477	-2.535	.012*
	Erkek	285	90.19	20.03			

\*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(477)=-2.535, p<.05]. Erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ( $\bar{X}$  =90.18), kız öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden ( $\bar{X}$  =85.48) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, anne-babanın hatalı davranışa verdiği tepki ile öğrencinin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Gruplara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre ANOVA Sonuçları

Demografik Değişkenler	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrencinin hatalı davranışına, annenin verdiği tepki	Gruplar arası	13799.6	3	4599.86	12.3	.000*
	Gruplar içi	178061.4	475	374.87		
	Toplam	191861	478			
Öğrencinin hatalı davranışına, babanın verdiği tepki	Gruplar arası	10563.1	3	3521.02	9.23	.000*
	Gruplar içi	181297.9	475	381.68		
	Toplam	191860.9	478			
Sosyal ve kültürel faaliyetler katılım sıklığı	Gruplar arası	3437.1	2	1718.57	4.34	.014*
	Gruplar içi	188423.8	476	395.85		
	Toplam	191860.9	478			

\*p<.05

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, annenin hatalı davranışa verdiği tepkiye göre anlamlı farklılık göstermektedir (F=12.27, p<.05). Annenin hatalı davranışa verdiği tepki türüne göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, hatalı davranış görmezden gelinen ( $\bar{X}$  =98.70, S=19.03), azarlanan ( $\bar{X}$  = 94.22 S=19.33) veya dövülerek cezalandıran öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ( $\bar{X}$  =96.58, S=12.23) annesi tarafından hatalı davranış konuşularak çözülmeye çalışılan öğrencilerin saldırganlık düzeyine ( $\bar{X}$  =83.79, S=19.61) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.



Öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, babanın hatalı davranışa verdiği tepkiye göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=9.225$ ,  $p<.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, hatalı davranışı görmezden gelinen ( $\bar{x}=95.09$ ,  $S=17.11$ ), azarlanan ( $\bar{x}=93.33$ ,  $S=19.62$ ) veya dövülerek cezalandıran öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ( $\bar{x}=94.05$ ,  $S=19.39$ ), babası tarafından hatalı davranışı konuşularak çözülmeye çalışılan öğrencilerin saldırganlık düzeylerine ( $\bar{x}=84.14$ ,  $S=19.66$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F=4.341$ ,  $p<.05$ ). Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığına ilişkin farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, sosyal ve kültürel faaliyetlere hiç katılmayan veya ilgilenmeyen öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ( $\bar{x}=92.54$ ,  $S=22.34$ ), izleyici olarak katılan ( $\bar{x}=87.14$ ,  $S=18.03$ ) veya aktif katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyine ( $\bar{x}=86.15$ ,  $S=19.64$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, anne-babanın, öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumu) takip sıklığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile test edilmiştir. Gruplara ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğrencilerin saldırganlık düzeyinin, anne-babanın, öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumu) takip sıklığına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	n	Sıra Ort.	Sd	$x^2$	p	Anlamlı Fark
Sürekli iletişime geçer (A)	167	220.28	2	7.05	.03	B-A, C-A
Zorunlu hallerde iletişime geçer (B)	291	247.69				
Hiç iletişime geçmez (C)	21	290.24				
Toplam	479					

Yapılan analiz sonucunda: araştırmaya katılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi,  $p<.05$  anlamlılık düzeyinde, anne-babanın, öğrencinin okul yaşantısını (okul başarısı ve devamsızlık durumu) takip sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $x^2$  ( $Sd=2$ ) =7.05,  $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, ölçek puanlarına göre, en yüksek saldırganlık puanı ortalamasına, anne babası okula hiç uğramayan öğrencilerin (Sıra Ort= 290.24) sahip olduğu, bunu anne babası zorunlu hallerde öğretmeni ile iletişime geçen öğrencilerin (Sıra Ort= 247.69) ve anne babası öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olan öğrencilerin (Sıra Ort= 220.28) takip ettiği görülmektedir.

Kruskal Wallis-H testi sonrasında, grupların ikili kombinasyonları üzerinde Mann Whitney-U testi uygulanarak, gruplar arası farkın kaynağı incelenmiştir. Yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre anne-babası, okul yaşantısını takip etmek amacıyla öğretmenleri ile zorunlu hallerde iletişime geçen (B), ve anne babası okul yaşantısını takip etmek için öğretmenleri ile hiç iletişime geçmeyen öğrencilerin (C) saldırganlık düzeyi, anne-babası, öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olan öğrencilerin (A) saldırganlık düzeyine göre, anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### **IV. TARTIŞMA**

Araştırma kapsamında öğrencilerin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu literatürde yer alan, Coles, Greene ve Braithwaite (2002), Doğan, Moralı, Çoban, Toros, Tok (2002) ve Karabıyık (2003)'ün araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Kişinin, kaygı ve korku gibi, hoş olmayan bir durumda verdiği ilk tepkilerden biri öfkelenmektir. Saldırganlık ise, genel olarak öfkenin doğrudan ifadesi olarak ortaya çıkmaktadır (Köknel, 1999). Bu bulgudan hareketle kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin saldırgan davranışlara eğilimli olabilecekleri, kendilerine veya çevresindekilere yönelik saldırgan davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yaşadıkları içsel gerilimi saldırgan davranışlara dönüştürmeleri mümkündür. Bu durum sürekli kaygı düzeyi yüksek bireyleri, bireysel mutsuzluğa sevk edebileceği gibi çevresiyle iletişim ve uyum problemleri yaşamasına da sebebiyet verebilir.

Öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları incelendiğinde erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde cinsiyet ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma erkeklerin kızlara göre saldırgan eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusunu tespit etmiştir (Bjorkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen, 1992; Rys, Bear, 1997; Archer ve Haigh 1997; Duncan 1999; Efiltili, 2006; Amedahe, Owusu-Banahene, 2007; Card, Stucky, Sawalani, Little, 2008; Filiz, 2009).

Kadınların erken kimliklerinin önemli bir yönünü başkalarıyla ilişkiler oluşturmaktadır. Erkekler ise kimliklerini büyük oranda kendilerini ayrı ve otonom görmek üzerinden oluştururlar (Peck, 1986, Akt: Vahip, 2002). Erkekler saldırganlığa karşılık vermeye daha hazır görünmekle beraber, bu davranışı öğrenmeleri ve onu sergilemeyi tercih etmeleri önem kazanmaktadır (Yeğen, 2008). Tezcan (1995), cinsiyete dayalı toplumsallaşmanın, cinsel rollerin öğrenildiği ve öğretildiği bir toplumsallaşma olduğunu ve çocukların doğumdan itibaren cinsiyetlerine göre toplumsallaştırdığını belirtmiştir. Bu verilerden hareketle fiziki olarak kadınlara nazaran daha güçlü olan erkelerin saldırgan davranışları, toplumsallaşma sürecinde öğrendikleri cinsel rollerin etkisiyle daha rahat ifade

ettikleri, kadınların ise içinde buldukları topluma ait cinsel rollerin etkisiyle, saldırgan davranışlarını engelleme yoluna gittikleri söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu öğrencilerinin saldırganlık ölçeği puanlarının, anne-babanın hatalı davranışa verdiği tepki (konuşarak çözmeye çalışmak, görmezden gelmek, azarlamak, döverek cezalandırmak) değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği'dir. Bu bulgu kapsamında anne babaları tarafından hatalı davranışı konuşarak çözülmeye çalışılan öğrencilerin saldırganlık düzeyi, hatalı davranış sonucunda azarlanan, dövülerek cezalandırılan veya görmezden gelinen öğrencilerin saldırganlık düzeyine göre anlamlı olarak daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, benzer araştırmalarda elde edilen, fiziksel olarak cezalandırılan çocukların daha saldırgan eğilimler gösterdiği bulgusu ile örtüşmektedir (Hoffman 1967, Akt: Masalçı, 2001; Farrington, 1991; Güney, 2008; Erdoğan, 2010; Avcı, 2010).

Aile içinde şiddete maruz kalan çocukların çoğu büyüdüklerinde şiddet uygulayan eşlere ya da anne babalara dönüşmeseler de, şiddet uygulayan yetişkinlerin büyük bölümünde çocuklukta aile içi şiddete maruz kalma öyküsü saptanmıştır (Kaufman & Zigler 1987, Akt: Vahip, 2002). Anne babanın çocuğa yönelik sorun çözme ve iletişim biçiminin model alma yolu ile öğrenilmiş davranışa dönüşebileceği göz önüne alındığında anne baba tutumunun öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerindeki etkisi belirgin olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Öte yandan aile içi olumsuz davranışlara maruz kalan çocukların yaşadıkları kaygı ve dışlanmışlık duygusu, öğrencileri saldırgan davranışlara yöneltebileceği gibi bu durumda olan çocukların olumsuz akran gruplarına yönelmesine ve bu gruplar içinde saldırgan davranışlar edinmelerine de sebebiyet verebilir.

Anne-babaları, okul yaşantısını takip etmek amacıyla öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olan öğrencilerin saldırganlık düzeyi, anne babası zorunlu hallerde öğretmenleri ile iletişime geçen veya hiç iletişime geçmeyen öğrencilerin saldırganlık düzeyine göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Omay (2008)'in çalışmasında öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları ile okul iklimi alt boyutlarından anne, baba, toplum ve okul arası ilişkiler alt boyutu arasında olumsuz korelasyon tespit etmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin anne, baba, toplum ve okul arası ilişkiler ile ilgili olumlu algıları arttıkça saldırganlık puanlarının azaldığı tespit edilmiştir. Erdoğan (2010), çalışmasında öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri anne babanın, çocuklarının okul yaşamlarını takip etmesi göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Anne babaları tarafından okul yaşantıları hiç takip edilmeyen veya çok nadir olarak takip edilen çocukların saldırganlık eğilimleri, her zaman takip edilen öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak anne babaları tarafından okul yaşamı önemsenen ve ilgi gösterilen öğrencilerin daha düşük saldırganlığa sahip olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum okul yaşantısı önemsenen, anne-baba, okul ve öğretmen iletişiminin sürekli olarak sağlandığı öğrencilerin kendini güvende hissetmelerinin veya öğrencilerin kontrol edildikleri düşüncesiyle olumsuz davranışlardan kaçınmasının bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin saldırganlık ölçeği puanları sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Benzer bir çalışma yürüten Dervent (2007) ve Yıldız (2009)'un çalışmalarında: sosyal ve kültürel etkinliklere katılım düzeyi ile yıkıcı saldırganlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kırbas, Taşmektepligil ve Üstün (2007), Koçöz (2011)'in okullarda şiddetin önlenmesi amacıyla ileri sürdükleri çözüm önerileri ile Dönmez (2010)'un yaptığı yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre: okul yöneticileri, okulda şiddet olaylarını azaltmak için sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerin sayısının artırılması gerektiği belirtmişlerdir.

Freud'un Psikanalitik kuramına göre: saldırganlık dürtüsü, dışavurumu veya katarsis (boşalma) yolu ile azalmaktadır. Ancak, saldırganlık dürtüsü dışa vurulduğunda toplum tarafından birey cezalandırılması söz konusu ise, bu durumda birey saldırganlık dürtüsünü toplum tarafından kabul görecekt davranışlara dönüştürerek açığa çıkarmaktadır. Psikanalitik kuramın verileri ışığında, sosyal ve kültürel faaliyetler, bireyin toplumca kabul görmeyeceğini düşündüğü saldırgan dürtülerinin olumlu ifadesi olarak ele alınabilir. Öte yandan sosyal ve kültürel faaliyetlerin, öğrencilerin olumsuz duygulardan uzaklaşmaları ve özellikle kendilerini ifade etmelerine imkân sağladığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımın saldırganlık düzeyi üzerindeki olumlu etkisi bu faaliyetlerin öğrenciler üzerinde yaratacağı rahatlama, kendilerini ifade edebilme ve içsel gerilimden uzaklaştırma özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

## **V. ÖNERİLER**

### **Alanda Çalışanlar (Uygulayıcılar) İçin Öneriler;**

1. Öğrencilerin saldırganlık düzeyi ile sürekli kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu göz önüne alındığında, saldırganlık düzeyini azaltmak amacıyla sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere yönelik önleyici rehberlik hizmetleri planlanabilir.
2. Cinsiyet farklılığının saldırganlık düzeyi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, anne babalara yönelik çocukların toplumsallaşma süreci ve cinsiyet rolleri hakkında bilinçlendirici çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırma sonucunda anne-babaların hatalı davranış karşısında gösterdikleri tutumun öğrencilerin saldırganlık düzeyi üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle alan uzmanları tarafından ebeveynlere yönelik bilgilendirici ve beceri kazandırıcı eğitim faaliyetler düzenlenebilir. İlgili kurum ve uzman kişiler tarafından konunun önemi hakkında basın yayın organları aracılığı ile bilgilendirmeler yapılabilir.
4. Anne babaları tarafından okul yaşantısı sürekli takip edilen öğrencilerin saldırganlık düzeyinin düşük çıkması, okul aile işbirliğinin önemini

göstermektedir. Bu doğrultuda okul yönetimi ve öğretmenler ile veli iletişimin sürekliliğini sağlayıcı etkinlikler yapılabilir.

5. Öğrencilerin saldırganlık düzeylerini azaltmak için okul içi ve okul dışı sosyal ve kültürel faaliyetlerin düzenlenmesi, bu faaliyetlere öğrenci katılımının sağlanması etkili olacaktır. Öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetlere gerek okul ortamında gerekse de okul dışında erişilebilirliğinin artırılması sağlanabilir.

### **Araştırmacılar İçin Öneriler;**

1. Saldırganlık düzeyinin gelişimsel seyrini tespit etmek amacıyla ortaöğretim öğrencileri üzerinde boylamsal bir çalışma yapılabilir.
2. Bu araştırma genel liselerin 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin var olup olmadığını tespit etmeye yöneliktir. Benzer bir çalışma ile bu iki değişken arasındaki nedensellik araştırılabilir.

## **VI. KAYNAKLAR**

- Amedahe, F. K. Owusu-Banahene, N. O. (2007). Sex differences in the forms of aggression among adolescent students in Ghana. *Research in Education*,78:54-64.
- Archer, J., Haigh, A. (1997) Beliefs About Aggression Among Male And Female Prisoners. *Aggressive Behavior*, 23: 405-415.
- Avcı, A. (2010). *Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlakî Tutum İlişkisi (Küçükçekmece İlçesi Örneği)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baron, R.A. ve Richardson, D.R. (1994). *Human Aggression*. 2. Baskı, Plenum, New York.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18: 117-127.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim Sanat Yayınevi, Ankara.
- Can, S. (2002). *Aggression Questionnaire adlı ölçeğin Türk popülasyonunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Uzmanlık Tezi, Genel Kurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi, İstanbul.
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M., Little, T.D., (2008) Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79 (5): 1185–1229.
- Coles CJ, Greene AF, Braithwaite HO. (2002). The relationship between personality, anger expression, and perceived family control among incarcerated male juveniles. *Adolescence*. 37(146):395-409.

- Çayköyü, A., Kuloğlu, M. ve Aksu, H. (2006). Çocuk, suç ve şiddet. *Çocuk ve Suç*. Erçetin, Ş.Ş. (Ed.). Hegem Yayınları, Ankara.
- Çelik, H. (2006). *Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Tepkileri, Bağlanma Tarzları ve Kişilerarası Semaların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, B., Moralı, S., Kazak, Z., Tok, S. (2002). Bireylerin Spora Katılım, Cinsiyet ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Göre Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Performans Dergisi*, 8: 3-4.
- Dönmez, A. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Duncan, R. (1999). Peer and sibling aggression. An investigation of intra and behaviours: Pieces os a puzzle. *Preventing School Failure*. 42(3): 135-142.
- Efiltili, E. (2006). *Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Erdogdu, M.Y. (2010), Öğrencilerin Saldırganlık Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmeleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey*
- Farrington, D.P. (1991) Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In D.J. Pepler, & K. H. Rubin (Eds.). *The Development And Treatment Of Childhood Aggression* (5-29).Hillsdale,NJ:Erlbaum.
- Filiz, A. (2009). *Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş T. (2000). *Kendini Kabul Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Saldırganlık Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, K. (2008). *Aileleri İstanbul Ümraniye İlçesine Göç Etmiş İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim Yayınları, İstanbul.
- Karabıyık, Ç. (2003). *Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlığı Yordayan Bazı Değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçöz, R. (2011). Şiddet üzerine. *Ankara Barosu Dergisi*, 69(1):243-252.
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. Nobel Tıp Kitapevi, İstanbul.
- Köknel, Ö. (1999). *Kişilik: Kaygıdan Mutluluğa*. 13. Basım, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

- Kurnaz, A. (2009). *Saldırganlık ve Akran Mağduriyetinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Düzeyleri ile Akademik Başarıları, İletişim ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lerner, R.M., ve Steinberg, L. (2004). *Handbook Adolescent Psychology*. 2. Edition, John Wiley&sons Inc., New Jersey.
- Masalçı, A.D. (2001). *Aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık düzeyi ve uygu davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Morgan, J.C. (1999). *Psikolojiye Giriş*, Karataş, S. (Ed. ve Çev.), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim Okulları Öğrencilerinin Okul İklimi Alguları İle Saldırganlık Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, N. (1997). *Sürekli ve Durumluk Kaygı Ölçeği El Kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi yayınevi, İstanbul.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler, *Eğitime Bakış*, 2(7):16-24.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Yeni Doğu Matbaası, Ankara.
- Rys, G. S., & Bear, G.G. ( 1997). *Relational aggression and peer relations*. Merrill-Palmer Quarterly, 43(1): 87-106.
- Seyhan, K. ve Bahar, H.İ. (2006). Çocuk suçluluğu. *Çocuk ve Suç*. Erçetin, Ş.Ş. (Ed.). Hegem Yayınları, Ankara.
- Shaffer, D.R. (2009). *Social And Personality Development*. 6. Edition, Nelson Education Ltd, Kanada.
- Tezcan, M. (1995). *Sosyolojiye Giriş*. 4. Baskı, Ankara
- Vahip, I.(2002). Evdeki Şiddet ve Gelişimsel Boyutu: Farklı Bir Açıdan Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(4):312-319
- Yeğen, B. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyumları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki ilişkinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

### **An Investigation of Aggression Levels of 9th Grade Students Studying at General High Schools with Regard to Some Variables and Continuous Anxiety Levels**

It is undisputable that aggressive behaviors have negative impacts on children and teenagers' development. Previous studies revealed that individuals who were exposed to aggressive behaviors in childhood and adolescence have tendencies to behave aggressively or cultivate some behaviors related to violence and delinquency in the years ahead. (Kurnaz, 2009; Seyhan and Bahar, 2006; Çayköyü, Kuloğlu and Aksu, 2006).

Families take, without doubt, the greatest responsibility in terms of children and adolescents' cultivating good behaviors and of their healthy upbringing. However, bringing up a healthy generation is the common responsibility of the individuals and organizations of the society as well as families. In this process, the most effective organizations, that is, schools stand out with their missions to educate children and adolescents and help them take their places fully fledged among adults (Öğülmüş, 2006). After all, aggressive behaviors displayed by students have often been brought to the agenda via the media especially in recent years. Given the social roles that educational organizations assume, even in an isolated individual incident, aggressive behaviors resulting in wounds and death have attracted society's attention and received widespread coverage on the national agenda. This noticeable increase in aggressive behaviors causes individuals to feel themselves under pressure, and it affects their life quality in a negative way by threatening their security. On the other hand, aggressive behaviors lead those having aggressive behaviors to have adaptation problems and increase their tendencies to commit crimes in the future (Kurtyılmaz, 2005).



Literature review shows that definitions regarding the concept of “aggression” were categorized under two headings. The first one regards aggression as any form of behavior intended to do harm to others and explains aggression through one’s own free will. In this respect, Baron ve Richardson (1994) explained aggression focusing on purposes of behaviors and argued that any form of behavior cultivated and directed toward other living things with the aim of harming them constitutes aggression. Focusing on aggression as a planned behavior, Coie ve Dodge defined aggression as any form of planned behavior, the main goal of which is to cause harm to another one (cited from Lerner & Steinberg, 2004). In parallel with these views, Kağıtçıbaşı maintained that an individual’s own free will must be paid attention to see if the behavior is aggressive or not (Kağıtçıbaşı, 1999).

However, some theorists defined aggression by focusing on tangible behaviors and results of these behaviors instead of subjective experiences. Buss (1961) opposed such subjective concepts as free will when defining aggression and stated that a common definition accepted by everyone is required. According to Buss, aggression is any form of behavior hurting and causing harm to others (cited from Shaffer, 2009). Bandura (1973) accepted aggressive behavior as any form of behavior resulting in harm to other objects and human beings. Briefly, according to the theorists explaining aggression as a result-oriented behavior, what implies that a form of behavior is aggressive is whether an individual who is exposed to aggressive behaviors has experienced any harm or not, not whether one displays aggressive behaviors intentionally.

It is known that one who is exposed to aggressive behaviors and has aggressive behaviors goes through an emotionally nervous mood. When taken place in situations causing stress like aggression, individuals experience some negative emotional reactions like anger, nervousness and sadness and observable responses as well. In such cases, as one feels anxious, some physical symptoms like increases in heart and pulse beatings and sweating of hands are observed because of warns in central nervous system. Level of anxiety, in such situations, is closely related to how stimulus is regarded by the individual. Anxiety level increases in accordance with the degree of harm and threats of one particular situation perceived by individuals (Özgüven, 1994).

In the light of the current data, given that aggressive behaviors have increased a lot, it is imperative to investigate aggression and other related factors and to take protective measures for these behaviors. In the present research, it is aimed to determine aggression levels of the 9th grade high school students according to such variables as continuous anxiety, gender, parents’ responses to their unacceptable behaviors, frequency of parents’ following their children’s school experiences and frequency of students’ participation in socio-cultural activities.

The research was designed using descriptive method and relational survey method, and a relational analysis was conducted between dependent and independent variables. The population of the research consisted of 9th grade students studying in 19 general high schools located in Şahinbey and Şehitkâmil districts of Gaziantep in the second semester of the 2010-2011 education year. The sample of the study was determined using random cluster sampling method. Furthermore, 2 classes were chosen from each high school using the same method, and thus the sample was constructed. 479 (F=194 (% 40.5) and M=285 (% 59.5) 9th grade students participated in the study. Aggressive behaviors of the students were determined via 'Aggression Questionnaire', and their continuous anxiety levels were found via 'Continuous Anxiety Scale'.

In this study, 'Aggression Questionnaire' which was developed by Buss and Perry in 1992, updated by Buss ve Warren in 2000, and adapted in Turkish culture by Can (2002) as 'Aggression Scale', and 'Continuous Anxiety Scale' of the 'The State-Trait Anxiety Inventory' which was developed by Spilberger, Gorsuch and Laushene and adapted to Turkish by Öner and Le Compte (1985) were used.

In the analysis of the data, Pearson product-moment correlation coefficient, arithmetic means, percentages were used; furthermore, t-test and one way ANOVA were used in homogeneous groups according to Levene F test results. In non-homogeneous groups, Kruskal Wallis-H and Mann Whitney-U tests were conducted. Significance level of statistical analyses was accepted as .05.

Research findings indicated a positive and significant association between aggression and continuous anxiety levels of the students at moderate level. Aggression levels of male students significantly differed from female students' and were higher. A statistically significant difference was found between parents' responses to unacceptable behaviors of the students, frequency of their following students' school experiences and the students' level of aggression. Aggression levels of the students whose parents sought to solve the problems with their unacceptable behaviors by speaking to their children were lower than those whose parents punished and fought them to solve the said behavioral problems. In addition, findings revealed that the more parents communicated with the teachers in order to follow their children's school experiences and the students participated in socio-cultural activities, the less their levels of aggression were. Suggestions based on the findings of the research are as the following:

1. Given that there is a positive and significant association between aggression and continuous anxiety levels of the students at moderate level, protective guidance services can be planned to decrease aggression levels of the students with high continuous anxiety levels.
2. When considered effects of gender differences on aggression levels, studies can be conducted toward families to raise their awareness of socialization process of the children and gender roles.

3. The research findings revealed that parents' attitudes regarding unacceptable behaviors of the students have significant effects on aggression levels of the students. Thus, experts can organize educational activities to inform and help families adopt skills. Also, subject specialists can inform the public about importance of this issue through media.
4. The fact that aggression levels of the students whose parents often followed their school experiences were low shows importance of family-school partnership. In this respect, some activities which can facilitate communication between school administration and parents must be arranged.
5. In order to decrease aggression levels of the students, cultural activities can be organized in and out of school, and students' participation in these activities can be effective. Accessibility of socio-cultural activities must be ensured for the students both in and out of school.



## **Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi<sup>†</sup>**

### **A Qualitative Study on Historical Empathy: Examination of History Teachers' Perceptions, Perspectives and Experiences**

**Kaya Yılmaz**  
Marmara Üniversitesi

**Funda Koca**  
Marmara Üniversitesi

#### **Özet**

Tarihsel empati, ortaöğretim tarih programlarında öğrencilere kazandırılması gereken önemli tarihsel beceriler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin tarihsel empatiye ilişkin algı, görüş ve deneyimleri incelenmiştir. Nitel araştırma tasarımı kullanılarak yürütülen çalışma sonucunda, katılımcıların tarihsel empati algılarının oldukça zayıf olduğu, tarihsel empatiyi sempati veya diğer tarihsel düşünme becerileri ile karıştırdıkları ve kavram yanılgısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve lisans eğitim türlerinin tarihsel empati algıları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Tarihsel empatiye ilişkin kavramsal algı düzeyleri düşük olan öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarının da tarihsel empatinin doğası ve karakteristik özellikleriyle uyuşmadığı görülmüştür. Araştırmada, bu olumsuz tablonun ortaya çıkmasında etken olan sebepleri gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tarihsel empatiye karşı tutumlarının olumlu olması ve tarihsel empatinin tarih öğretiminde kullanılması gerektiğine inanmaları çalışmada elde edilen olumlu bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Tarihsel empatinin uygulanmasında öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunlar da araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Tarihsel empati, Tarih öğretimi, Ortaöğretim tarih programı, Tarih öğretmenleri, Öğretmen görüşleri

#### **Abstract**

Historical empathy is among those skills that the secondary school history curriculum requires students to attain as an important learning outcome of history

---

<sup>†</sup> 1. Yazar, Doç. Dr. Kaya Yılmaz, araştırma deseni ve sorularını geliştirmiş, literatür taramasını yapmış, verileri analiz ederek bulguları ve tüm makaleyi yazmıştır. 2. Yazar, Funda Koca, verileri toplamıştır.

teaching. This study examined the perceptions, perspectives and experiences of history teachers who are curriculum practitioners. Qualitative study methods were used in the study. The research results indicated that the participants had weak, fragmented and incomplete perceptions of and misconceptions about historical empathy that they confused with either sympathy or other historical concepts and thinking skills. The participants' gender and the type of university degree that they had were found to have effects on their perceptions of historical empathy. Identified as having unsophisticated conceptual understandings of historical empathy, the teachers' practices in classrooms were also detected to be inconsistent with the nature and characteristic features of historical empathy. There were some research data in the study that shed light on the reasons responsible for giving rise to these unwanted results. What promising findings were obtained in the research was that the teachers had positive attitudes toward historical empathy and believed in its importance in the teaching and learning of history. The problems and issues that the teachers faced when implementing historical empathy were also included in the study findings.

**Keywords:** Historical empathy, History teaching, Secondary history curriculum, History teachers, Teachers' perspectives

## I. GİRİŞ

Öğretmen ve konu merkezli davranışçı öğretim yaklaşımının giderek önemini kaybetmeye başladığı günümüzde, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılmasını vurgulayan öğrenci-merkezli yapılandırmacı yaklaşım ön plana çıkmıştır. Öğretim ve öğrenime farklı bir bakış açısı getiren yapılandırmacı paradigma, 1990'ların sonlarından itibaren ivme kazanarak ülkemizde de etkisini hissettirmeye başlamıştır. Bu gelişmeler sonucunda, 2005 yılından itibaren tüm ilköğretim ve ortaöğretim ders öğretim programlarının revize edilmesinde ve geliştirilmesinde yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Yeni programlar, dersin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında 'öğrenme' ve 'öğrenci'yi merkeze alan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını desteklemektedir. Yeni ders programlarında öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi aktarmaları değil, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak oluşturulmuş tarih ders programları da öğrencilerin pasif olarak müfredattaki konuları ezberlemelerini değil, bir tarihçi gibi geçmişi öğrenmelerini ve tarih bilgisini inşa etmelerini gerektirmektedir. M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim 6.-7. Sınıf Sosyal Bilgiler, 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve ortaöğretim tarih öğretim programları, öğrencilerin, zaman içerisinde değişim ve sürekliliği algılama, olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisini görme, geçmiş ile günümüz arasında bağlantı kurma ve tarihsel kanıta dayalı akıl yürütme gibi tarih metodolojisinde yer alan kavram ve becerileri kazanmalarını öngörmektedir (TTKB, 2005; TTKB, 2006; TTKB, 2007; TTKB, 2008; TTKB, 2009; TTKB, 2010).

Yeni öğretim programlarında, sadece ‘milli kimlik’, ‘milli kültür’ ve ‘kültürel miras’ın aktarılması gibi vatandaşlık eğitimini amaçlayan klasik kavramlara değil, tarihsel kavrama, sorgulama, araştırma, sorun analizi, yorum ve karar verme gibi tarihçilerin kullandığı yüksek düzeyde düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına vurgu yapılmaktadır. Tarih öğretiminden hedeflenen bu becerilerin kazandırılmasında tarihsel empatinin önemli bir yeri ve rolü vardır. Bu nedenle, yeni öğretim programlarında tarihsel empatiye yer verilmiştir. Örneğin, 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı’nın uygulanması ile ilgili yapılan açıklamalarda, dersin öğretiminde öğretmenin tarihsel empatiyi kullanması gerektiği şu cümlelerle belirtilmiştir: *“Bu dersin eğitim ve öğretiminde;... Öğretmen, sınıfta ya da müzede drama etkinlikleri ile geçmiş yaşantıların canlandırılmasını ve öğrencilerin tarihî kişilikler ile empati kurmasını sağlamalıdır”* (TTKB, 2006). Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programında, 5 tarihsel düşünme becerilerinden birisi olan ‘tarihsel kavrama’ becerisinin geliştirilmesinde tarihsel empatinin oynayacağı role şu ifade ile işaret edilmiştir: *“Tarihsel kavrama becerisini geliştirirken öğrenciler;... Geçmişe ait buluntuları, belgeleri, mektupları, günlükleri, sanat eserlerini ve edebi ürünleri inceler. Geçmiş tarihselempati kurarak yorumlar”* (TTKB, 2008:10). Programın ‘tarihsel analiz ve yorum’ becerisinde de tarihsel empatiye şu şekilde değinilmiştir: *“Tarihsel analiz ve yorum becerisini geliştirirken öğrenciler;... Geçmişte yaşamış insanların farklı güdülerini, inançlarını, çıkarlarını, umutlarını ve korkularını belirterek bu insanların farklı bakış açılarını göz önünde bulundurur”* (s.11). Programda tarihsel empati, ‘öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler’ arasında ‘tarihi empati kurma’ adı ile yer almıştır. Aynı programın ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yapılan açıklamalar kısmında da ‘tarihi empati kurma’, tarih dersinde kullanılacak performans değerlendirme örnekleri arasında verilmiştir. Tarihsel empatiye ilişkin aynı ifadeler Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı (TTKB, 2009) ile Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında da yer almaktadır (TTKB, 2010). Bu programlarda tarihsel empatiye ilişkin dikkat çeken en önemli eksiklik, tarihsel empatinin bir süreç olarak ele alınmaması ve tarihsel empatiyi oluşturan öğelerin birbirinden kopuk ve yüzeysel olarak verilmesidir.

Tarih öğretiminde önemli bir yeri olan tarihsel empati nedir? Nasıl tanımlanmaktadır? Felsefi temelleri nelerdir? Temel karakteristik özellikleri nelerdir? Tarihsel empati; geçmişteki olay, kişi ve durumları tarihsel bağlam çerçevesinde, farklı kaynakları kullanarak, yaşanan döneminin koşullarını göz önüne alarak, günümüzün değer yargılarını kullanmadan o dönemde yaşamış insanların bakış açısıyla anlamak demektir. Tarihsel empatinin özünde, geçmişte geçmişteki insanların gözüyle bakabilme becerisi yatmaktadır. Yılmaz (2011), tarihsel empatiyi şu şekilde tanımlamıştır:

Tarihsel empati, günümüzün bakış açısını ve değer yargılarını kullanmadan geçmişte kendi koşulları çerçevesinde değerlendirme, geçmişte yaşamış insanların durumlarını onların gözüyle anlama ve açıklama becerisi anlamına gelir. Tarihsel empati yapılırken geçmişte yaşamış insanların düşünceleri, tutumları, inançları,

değerleri ve dünya görüşleri çeşitli tarihsel kanıtlar yoluyla incelenerek insanların karşılaştıkları şartlar ve durumlar karşısında nasıl davandıkları ve ne tür eylemlerde buldukları açıklanmaya çalışılır.

Tarihsel empati, tarihi bir bilim değil bir sanat olarak gören idealist tarih felsefesine dayanır. Bu felsefi anlayışta, tarihte deney yapmanın mümkün olmadığı ve geçmişte yaşanmış olayların tekrarlanamayacağı, dolayısıyla fen bilimcilerin doğal olayları açıklamada kullandıkları bilimsel yöntemlerin tarihsel olayları açıklamada kullanmanın tarih disiplinin doğasına aykırı olduğu ileri sürülür. İdealist felsefeyi yansıtan tarih yazıcılığında, geçmişteki olayları açıklamak için evrensel kanun ve genellemeler yapılmaz, her bir tarihsel olay kendi bağlam ve koşulları içerisinde incelenir. Bu yaklaşımda, geçmişteki insanların düşünceleri, inançları, güdüleri, tutumları ve değer yargıları incelenerek yaşadıkları tarihsel olaylar onların gözüyle anlaşılmasına çalışılır (Yılmaz, 2011). İngiliz tarihçi Robin George Collingwood, idealist tarih felsefesi geleneğinin en önde gelen temsilcilerindedir. Collingwood, tarihsel empatinin tarih disiplini içinde kullanılmasının yaygınlaşmasında öncü bir rol oynamıştır. Tarihsel empatinin doğası, temel özellikleri ve ne gerektirdiği hakkında tarihçiler ve tarih eğitimcileri arasında uzun tartışmalar yapılmıştır. Bu tartışmalar sonucunda, tarihsel empatinin genel özellikleri ve kavramsal temelleri hakkında bir uzlaşmaya varıldığını söylemek mümkündür. Tarihsel empati, herşeyden önce bilişsel ve duyuşsal iki boyuta sahip bir kavramdır. Bilgiye dayalı disiplinli bir akıl yürütme süreci olarak tarihsel empati; tarihsel bağlamın, dönemin koşullarının ve kronolojinin bilinmesini, farklı kaynakların incelenmesini, farklı bakış açısı, yorum ve kanıtların analiz edilmesini ve geçmişin incelenmesinde günümüzün değer yargularından uzak kalınmasını gerektirir. Tarihsel empatinin tarih öğretiminde uygulanmasında dört aşamalı bir süreç vardır. Bunlar, insanların eylemlerinin çözümlenmesini gerektiren tarihsel bir olayın belirlenmesi, olayla ilgili tarihsel bağlam ve kronolojinin incelenmesi, farklı tarihsel kaynak, kanıt ve yorumların analiz edilmesi ve olayın nasıl gelişip sonuçlandığına ilişkin tarihsel bir anlatımın oluşturulmasıdır (Yeager & Foster, 2001).

Tarihsel empati, özdeşleştirme yapmak anlamına gelen sempati ile karıştırılmaktadır. Tarihsel empati, geçmiş ile günümüzdeki insanlar arasında fark olduğu, sempati ise yaşadıkları yere, zamana, sahip oldukları kültüre ve bireysel farklılıklara kalmaksızın tüm insanların aynı olduğu varsayımına dayanır. Tarihsel empatinin tarih öğretiminde kullanılmasında en sık rastlanan sorun, öğretmen ve öğrencilerin tarihsel empatiyi sempati ile karıştırmalarıdır. Öğrencilerden kendilerini geçmişte yaşamış bir devlet adamı, asker, elçi, delege vs. yerine koymalarını isteyerek kendileri olsaydı ne yapacaklarını sormak tarihsel empatiye ters düşer. Çünkü böyle bir soru karşısında öğrenciler, günümüzün bakış açısıyla kendi duygu, düşünce ve deneyimlerinden yola çıkarak geçmişi anlamaya çalışırlar (Bryant ve Clark, 2006). Örneğin, Üsküdar Doğa Koleji tarafından 2011 yılında ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilen tarihsel empati yarışmasında bu tür hatalar yapılmıştır. “*Ne sempati, ne antipati; tarihsel empati!*” sloganı ile yola çıkılan bu



yarışmada, tarihsel empatinin gerektirdiği süreçler ihmal edilerek öğrencilerin kendilerini tarihsel bir kişilik yerine koymaları ve “onlarla duygudaş olmaları” istenmiştir. Sloganına ters düşen etkinlikler içeren yarışmada, öğrencilerin yapacakları çalışmalara ilişkin aşağıdaki kısa yönergeler verilmiştir (Doğa Koleji, 2011):

“Yıl 1915... Osmanlı Devleti'nin Irak Cephesi'nde görevlisi bir askersiniz. Komutanınız Süleyman Askeri Bey, bu cephede aldığı başarısız sonuçları hazmedemeyerek intihar etti. İntihar haberini aldığınız gün, kendi ailenize; hem cephede yaşadıklarınızı, hem de bu intiharı anlattığınız bir mektup yazınız.”

“Yıl 1920... İstanbul, Anlaşma Devletleri tarafından işgal edildi. Osmanlı Mebusan Meclisi dağıtıldı. İstanbul'un işgalini protesto etmek için; sizin konuşmacı olarak katılacağınız bir miting yapılıyor. Bu mitingde yaklaşık 50000 kişinin sizi dinlemesi bekleniyor. İstanbul halkını, milli mücadele adına ateşleyecek bir konuşma metni hazırlayınız.”

“Yıl 1938... Cumhuriyetimizin kurucusu Büyük Atatürk, bedenlen aramızdan ayrıldı. Köşe yazarı olduğunuz gazetenizde, Türk Milleti'ni derinden etkileyen bu ayrılığı konu aldığınız bir köşe yazısı yazınız.”

Unutulmaması gerekir ki tarihsel empati, geçmişteki insanların kendi durumlarını nasıl algıladıklarını anlamaya çalışmaktır ama kendimizin onların durumlarını nasıl algıladığımız veya neler hissettiğimiz değildir. Sadece yarışmalarda veya sınıftaki uygulamalarda değil, resmi doküman, kitap ve tezlerde tarihsel empatiyle ilgili yanlışlıklara rastlanmaktadır. Örneğin, Ata'nın (2002), Türk tarihiyle ilgili bir resim tablosunun incelenmesinde kullanılmak üzere Nichol'un (1996:72) resimsel kanıta ilişkin sorularından yararlanarak oluşturduğu “Resimde o askerin yerine sen olsaydın ne yapardın? Eğer, Atatürk'ün yerine siz olsaydınız ne yapardınız?” şeklindeki tarihsel empati sorusu, öğrencilerin günümüzün gözüyle ve değer yargılarıyla geçmişteki olayları değerlendirmelerine sebep olacak şekilde formüle edilmiştir. Benzer şekilde, Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programının ‘Tarih Bilimi’ adlı I. Ünitesindeki kazanımlara ilişkin verilen etkinlik örneklerinin birinde, “Sen Olsaydın: Türk ve dünya tarihinden seçilmiş olayların siyasi, sosyolojik, coğrafi şartları göz önüne alınarak olayın kahramanlarıyla empati yapılır” şeklinde tarihsel empatinin doğasıyla uygun olmayan bir ifade yer almaktadır (TTKB, 2007: 20). Yapılan araştırmalar, ‘Sen olsaydın’, ‘Kendini onun yerine koyarsan’ veya ‘Kendinin savaşa katılan bir asker olduğunu düşün, hayal et...’ gibi ifadelerle başlayan soruların öğrencileri yanlış yönlendirdiğini, geçmişe ilişkin basmakalıp düşüncelere sahip olmalarına sebep olduğunu ve tarihsel empatinin doğru yapılmasını engellediğini göstermektedir (Boddington, 1980; Bryant ve Clark, 2006; Phillips, 2002).

Tarihsel empatinin tarih öğretiminde kullanılmasının birçok yararı vardır. Tarihsel empati, tarihsel olayların şekillenmesinde insan unsuruna vurgu yaparak geçmişte yaşamış insanların duygu, düşünce, inanç ve hayata bakış açılarının incelenmesini gerektirdiğinden, öğrencilerin tarihin günümüzle ve hayatlarıyla olan

ilgisini görmelerine yardım eder. Böylece, bir ezber dersi olarak görülen ve bu yüzden sıkıcı bulunan tarih dersine karşı öğrencilerin önyargıları ortadan kaldırır, tarihe karşı ilgilerini artırır (Yılmaz, 2011). Tarihsel empati, öğretim programlarında yer alan ‘değişim ve süreklilik’ ve ‘tarihsel önem’ gibi tarih disiplinine ait pekçok kavramın öğrenciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırır. Öğrencilerin geçmişteki insanların fikirlerini, eylemlerini ve yaşam biçimlerini yakından incelemeleri kendi kimlikleri hakkında daha belirgin bir düşünceye sahip olmalarını sağlar (Phillips, 2002). Geçmişteki insanların sahip oldukları değer yargılarının tarihsel olayların gelişimini nasıl etkilediğinin incelenmesi değerler eğitimine de katkıda bulunur (Morris, 2009). Geçmişteki olay ve kişiliklerin farklı kaynaklara dayalı olarak çoklu bakış açısıyla incelenmesi, öğrencileri çok boyutlu düşünmeye yönlendirerek kendi fikirlerinden farklı da olsa diğer insanlarla diyalog içerisine girmelerine, görüşlerini anlamalarına ve fikri çatışmalara diyalogla çözüm arayışına girmelerine yardım eder. Bu nedenle, tarihsel empatinin demokratik vatandaşlık eğitimine katkıda bulunma potansiyeli yüksektir (VanSledright, 2001). Tarihsel empati, öğrencilerin tarih metodolojisindeki yöntemleri kullanarak aynen bir tarihçi gibi geçmişi incelemelerini gerektirdiğinden, yeni öğretim programlarında vurgulanan otantik ve performans değerlendirmenin tarih öğretiminde kullanılmasına da olanak verir.

Tarih öğretiminde pekçok yararı olan tarihsel empatiye ilişkin ülkemizde yeterli kaynak olmadığı gibi bu alanda yapılmış ampirik çalışma da bulunmamaktadır. Literatürdeki boşluğu doldurmayı ve tarih öğretimine katkıda bulunmayı hedefleyen bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Tarih öğretmenlerinin tarihsel empatiye ilişkin eğitim durumları ve alt yapıları nasıldır?
- Tarih öğretmenlerinin tarihsel empati algısı nasıldır?
- Tarih öğretmenleri, tarihsel empatiyi sınıfta nasıl uygulamaktadırlar?
- Tarih öğretmenlerinin tarihsel empatinin tarih öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşleri nelerdir? Tarihsel empatiye karşı tutumları nasıldır?
- Tarih öğretmenlerinin tarihsel empati uygulamasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

## **II. YÖNTEM**

### **Katılımcılar**

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örneklem seçimi kullanılmıştır. Katılımcılar ortaöğretim okullarında görev yapan tarih öğretmenleri arasından seçilmiştir. Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi mezunu 5 kadın ve 5 erkek araştırmaya katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcılar araştırmaya katılmadan önce araştırma soruları ve işlemleri hakkında bilgilendirilmiştir. Her bir

katılımcı, araştırmaya gönüllü olarak katıldığını gösteren ‘Gönüllü Katılım Formu’nu imzalamıştır. Araştırma etiği gereği katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir. Bu amaçla öğretmenlere Öğretmen 1-Öğretmen 10 arasında değişen rumuzlar verilmiştir (Öğretmen 1-5: Kadın; Öğretmen 6-10: Erkek). Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 de verilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcılar

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Mezun Olunan Fakülte
Öğretmen 1	Kadın	27	3	Fen-Edebiyat Fakültesi
Öğretmen 2	Kadın	34	10	Eğitim Fakültesi
Öğretmen 3	Kadın	35	15	Fen-Edebiyat Fakültesi
Öğretmen 4	Kadın	36	15	Eğitim Fakültesi
Öğretmen 5	Kadın	39	16	Fen-Edebiyat Fakültesi
Öğretmen 6	Erkek	36	10	Eğitim Fakültesi
Öğretmen 7	Erkek	30	8	Fen-Edebiyat Fakültesi
Öğretmen 8	Erkek	32	8	Edebiyat Fakültesi
Öğretmen 9	Erkek	41	19	Fen-Edebiyat Fakültesi
Öğretmen 10	Erkek	41	16	Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi

### Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, öğretmenlerin tarihsel empatiyi nasıl algılayıp uyguladıklarını ortaya çıkarmayı hedefleyen sorular yanında bu sorulara verilen cevapları yorumlamaya yardım edecek demografik ve teknik sorular da sorulmuştur. Örneğin, katılımcılara ortaöğretimde tarihsel empati etkinliklerine katılıp katılmadıkları, lisans öğrenimlerinde tarihsel empatiyle ilgili eğitim alıp almadıkları ve tarihsel empatiyle ilgili ders planı ve öğrenci ürünlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Açık uçlu sorulara verilen cevaplara bağlı olarak her bir katılımcıya araştırma konusunu aydınlatacak yeni sorular sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerine netlik kazandırmak ve kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine yardım etmek amacıyla sonda soruları da kullanılmıştır. Görüşmeler katılımcıların tercih ettikleri mekanlarda yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların izniyle dijital ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesine görüşme ses kayıtlarının kelimesi kelimesine metinlerinin çıkarılması ile başlanmıştır. Verilerin kodlamasına başlanmadan önce her bir görüşme metni baştan sona kadar okunarak katılımcıların görüşlerine ilişkin bütüncül bir bakış açısı edinilmeye çalışılmıştır. Veri analiz birimi olarak kelime ve kelime öbekleri seçilmiştir. Her bir katılımcıya ait görüşme metni satır satır okunmuş, görüşme metinleri betimsel analiz yöntemi kullanılarak kodlanmıştır (Creswell, 2007; Denzin & Lincoln, 2005). Kodlamada öncelikli olarak

katılımcıların kullandıkları kavramlar, bu kavramların katılımcıların söylemek istediklerini ifade etmede yetersiz kaldığı durumlarda ise araştırmacı tarafından kullanılan kavramlar kod olarak (*sensitizing codes*) kullanılmıştır (Patton, 2002). Her bir görüşme metni kodlandıktan sonra metinler arasında karşılaştırma yapılmış, katılımcıların görüşlerindeki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Bu benzerlik ve farklılıklar kendi aralarında gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerden de yararlanılarak verilerdeki örüntü ve temalar ortaya çıkarılmıştır.

### III. BULGULAR

#### Öğretmenlerin Tarihsel Empatiye İlişkin Alt Yapıları

Öğretmenlere tarihsel empati algılarının şekillenmesinde etkili olan bilgi kaynaklarının neler olduğu sorulduğunda en sık verilen cevapların üniversitede alınan dersler, kişisel tecrübeler, kişisel okumalar ve öğretim deneyiminin olduğu belirlenmiştir. Bu bilgi kaynaklarını, pedagojik formasyon eğitimi, empati kurmaya çalışma, farklı kaynaklar, staj öğretmeni ve tarihsel hikayeler takip etmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 2 de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin Tarihsel Empatiye İlişkin Bilgi Kaynakları

Bilgi Kaynakları	Katılımcılar
Fakültede derslerde edinilen bilgiler	Öğretmen 1, Öğretmen 3, Öğretmen 5, Öğretmen 6, Öğretmen 7,
Kişisel tecrübeler	Öğretmen 4, Öğretmen 5, Öğretmen 8, Öğretmen 10
Kişisel okuma ve çalışmalar	Öğretmen 3, Öğretmen 5, Öğretmen 10
Mesleki (öğretim) tecrübeler	Öğretmen 5, Öğretmen 6, Öğretmen 7
Pedagojik formasyon eğitimi	Öğretmen 1, Öğretmen 9
Empati kurmaya çalışma	Öğretmen 4, Öğretmen 9
Farklı kaynaklar	Öğretmen 3
Staj öğretmeni	Öğretmen 3
Tarihsel hikayeler	Öğretmen 9

Araştırmada, öğretmenlerin tarihsel empatiye ilişkin yeterli alt yapıya veya formal eğitime sahip olup olmadıklarına dair doğrudan sorular da sorulmuştur. Öğretmenlerin aşağıdaki teknik soruların çoğuna hayır veya bu anlama gelen cevaplar verdikleri tespit edilmiştir:

Ortaöğretimde ve üniversitede öğrenci olarak herhangi bir tarihsel empati etkinliğine katıldınız mı?

Üniversite öğreniminiz sırasında tarihsel empatiye ilişkin formal eğitim aldınız mı?

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin ortaöğretimde bu tür etkinliklere katılmadıkları, yükseköğretim yıllarında tarihsel empatiye ilişkin yeterli eğitim almadıkları ve tarih derslerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında tarihsel empatiyi kullanmadıkları belirlenmiştir. Birkaç katılımcının görüşlerinden örnek vermek gerekirse, Öğretmen 1, Fen-Edebiyat Fakültesindeki öğrenimi sırasında ezbere yöneldiklerini, kendi çabalarıyla birşeyler yapmaya çalıştığını, benzer bir şekilde Öğretmen 2, kendi öğrencilik döneminde ezberci zihniyete dayalı bir öğretim yapıldığını bu nedenle de tarihsel empati etkinliklerini hiç tecrübe etmediğini söylemiştir. Öğretmen 7, üniversitedeki hocalarının farklı kaynaklara yönlendirmeler yaptığını ama bilgiyi aktarma üzerine kurulu öğretim yaklaşımları yüzünden iyi eğitim alamadığını belirtmiştir. Öğretmen 4, lisans öğreniminin lise gibi olduğunu, Öğretmen 6 ise sadece rehberlik ve eğitim derslerinde empatiyle ilgili konulara rastladığını söylemiştir.

### **Öğretmenlerin Tarihsel Empati Algıları**

Öğretmenlerin tarihsel empati algılarını ortaya çıkarmak amacıyla, ‘*Tarihsel empati size göre nedir? Tarihsel empati deyince ne anlıyorsunuz?*’ sorusu sorulmuştur. Bu açık uçlu soruya verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%60) tarihsel empatiye ilişkin algılarının eksik veya yanlış olduğu, tarihsel empatiyi sempati ile karıştırdıkları, dolayısıyla kavram kargaşası ve yanlışlığı yaşadıkları tespit edilmiştir. Cinsiyeti erkek olan katılımcıların tarihsel empati algılarının zayıf, kadın öğretmenlerin ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu katılımcıların algılarının ise daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, bir genelleme niteliği taşımayıp sadece araştırma verilerinin analizinde ortaya çıkan bir örüntüyü yansıtmaktadır. Nitel araştırma metodolojisi az sayıda katılımcının deneyimlerinin derinlemesine incelenmesini ve betimlenmesini gerektirdiğinden, elde edilen sonuçların genelleme yapmaya uygun olmadığı not edilmelidir. Aşağıda bu bulguları betimleyen katılımcıların yaptığı tarihsel empati tanımları verilmektedir.

Tarihsel empati kavramını ilk defa duyduğunu söyleyen Öğretmen 8’in, “Empati kişinin kendisini karşısındaki insanın yerine koyması demek, tarihsel empati de herhalde empatinin tarihi sürecidir... Kişinin kendini tarihteki bir kişinin yerine koyması ben olsaydım ne yapardım diye düşünmesi” sözlerinden kendisinin tarihsel empatinin anlamını bilmediği ve sempati ile karıştırdığı anlaşılmaktadır. Öğretmen 10’un, “Kişi ve toplum bazında değişir. Toplum bazında ülkeler kendini birbirlerinin yerine koyarlarsa karşılaştırmalı tarih dediğimiz şey ortaya çıkar” şeklindeki muğlak ifadeleri tarihsel empati algısının zayıf olduğunu göstermektedir. Öğretmen 3’ün tarihsel empatiyi tanımlarken, “Kişileri anlatırken kendimizi onların yerine koyarak anlatmak” ifadesini kullanması kendisinin salt anlatım yöntemi ile tarihsel empatinin yaptırılacağı inancında olduğunu, bu kavramı yanlış

anladığını ve sempati ile karıştırdığını göstermektedir. Tarih öğretiminde tarihsel kişilikleri canlandırmanın tarih dersine karşı öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğretilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu vurgulayan Öğretmen 3'ün, "Kendinizi o kişinin yerine koyarsanız çocuğa daha doğru anlatırsınız. Ben bunu sınıfta canlandırıyorum mesela. Lozan'ı anlatırken İnönü olabiliyorum ya da çocukları İngiliz delegesi yapabiliyorum" şeklindeki sözleri yaşadığı kavram yanılgı ve kargaşasını daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Öğretmen 9'un da tarihsel empatiyi sempati ile karıştırdığı ve kavram yanılgısı içerisinde olduğu duygular üzerine yoğunlaşan şu cümlelerinden anlaşılmaktadır:

Empatiden hareketle karşı taraftaki insanın duygusunu anlamak. Tarihte öteki diye adlandırılanın duygularını anlayabiliyorsunuz. Ben tarihteki ayaklanmalar dönemini anlatırken Milli Mücadele döneminde ya da Yunan İsyanı döneminde tahtanın bir tarafında duruyorum. Buradan, Osmanlı tarafından bakıldığı zaman bu ayaklanma ama karşı tarafa geçince bu bir bağımsızlık mücadelesi.

Benzer bir şekilde Öğretmen 4, iki boyutlu bir kavram olan tarihsel empatinin daha çok duyuşsal özellikte bir kavram olduğunu sandığını, "Mesela olayların yaşanmışlığını da göz önünde bulundurarak karşı taraftan bakabilmek, karşı tarafın ne hissettiğini anlayabilmek" şeklindeki ifadeleri göstermektedir. Öğretmen 6'nın da, "Geçmişte yaşanan olayların, o olayları yaşamış ya da şahit olan kişilerin günümüze uyarlanması, günümüzdeki insanlarla karşılaştırma yapılması, kendimizi onların yerine koyma" sözleriyle tarihsel empatiyi tanımlaması kendisinin kavrama ilişkin benzer yanılgılar içerisinde olduğunu ve kavram kargaşası yaşadığını göstermektedir. Buradaki katılımcı açıklamaları, dönemin koşullarını incelemek ve döneme ilişkin değişik kaynakları eleştirel bakış açısıyla gözden geçirmek gibi tarihsel empatiye özgü karakteristik özellikleri içermemektedir. Katılımcıların tanımları tarih disiplinine ilişkin kavramları da ihtiva etmemektedir. Bu nedenle, bu ifadeler tarihsel empatiyi değil, karşıdaki insanın ne hissettiğini anlamak ve olaylara onun açısından bakmak anlamına gelen sempatiye daha uygun düşmektedir.

Öğretmen 1, Öğretmen 2, Öğretmen 5 ve Öğretmen 7, tarihsel empatiyi diğer öğretmenlere göre daha iyi tanımlamışlardır (Bundan sonraki cümlelerde empati ile tarihsel empati kastedilecektir). Bu öğretmenlerin empati tanımları sınırlı olsa da empati ile sempatiyi eşanlamlı gördüklerine ilişkin herhangi bir cümleye rastlanmamıştır. Bu katılımcıların empati algılarında beliren ortak nokta, tarih disiplinin de sıkça vurgulanan ve profesyonel tarihçiler için oldukça önemli olan 'geçmişin kendi dönem ve koşulları içerisinde değerlendirilmesi' ilkesidir. Empatiyi tarih disiplindeki anlamına en yakın şekilde tanımlayan katılımcılardan Öğretmen 1, geçmişte yaşanmış olayların günümüz gözüyle değil, kendi koşulları içerisinde o zamanın bakış açısına göre anlaşılması gerektiğini şu cümlelerle belirtmiştir: "Tarihsel olayların dönemine girip, olayları o dönemin koşullarına göre değerlendirebilmektir. Eğer bir tarihsel olayı kendi dönemimize göre incelersek yanlışlara düşebiliriz. Onun için her tarihsel olay, kendi dönemi içerisinde, kendi koşulları içerisinde, o mantalite içerisinde incelenmelidir." Öğretmen 2 de

empatinin yapılabilmesi için dönemin şartlarının göz önüne alınması gerektiğini, “Geçmişle empati kurmak, geçmişi anlayabilmek ama şartlarına göre anlayabilmek ve bugünü değerlendirebilmek” sözleriyle vurgulamıştır. Öğretmen 5, geçmişin ve geçmişte yaşanmış olayların anlaşılabilmesi için insanların duygu ve düşüncelerini kullanarak geçmişteki insanları anlamaya çalışmaları gerektiğini şu şekilde vurgulamıştır: “Geçmişte yaşanan olaylar içinde yer alan insanların duygularını, düşüncelerini ve yaşadıklarını ekonomik, siyasal, toplumsal alanda yaşadıkları herşeyi kendi içlerinde bütünleştirmeleridir. Daha çok duygu ve düşünceleriyle hareket edip empati kurabilirler.” Öğretmen 5’in bu tanımı, kendisinin empatinin iki boyutlu bir kavram olduğunun farkında olduğunu göstermektedir. Empatinin tanımını doğruya en yakın şekliyle yapan tek erkek katılımcı olan Öğretmen 7, tarihçilerin çalışma yöntemlerine dikkat çekerek empatinin tanımını yapmıştır: “Geçmişte olan olayla ilgili bir tarihçinin kendisini bugünün olaylarından sıyrılarak geçmişe gidip, o olayları geçmişte nasıl yaşanmış, nasıl olmuş, bugünün gözünden farklı olarak değerlendirmesidir.”

Genel olarak öğretmenlerin empati algılarında bir bütünlük ve tutarlılık olmadığı görülmektedir. Bu tespit, kavramın tanımını doğruya yakın yapmış öğretmenler için de geçerlidir. Örneğin, empati kavramını en iyi tanımlayan katılımcılardan olan Öğretmen 1, tarihsel empatinin duyuşsal ve bilişsel özellik içerip içermediğine ilişkin soruya “Bence olayların içerisine duygularınızı katmanız lazım. O dönemde yaşanmış olayı incelemeniz duyuşsal alana giriyor. İnsani bir olay, direk bilgi gerektirmez” şeklinde cevap vererek empatiyi tek boyutlu bir kavram olarak algıladığını, empatinin bilgi temelli akıl yürütmeye dayalı olduğunu bilmediğini göstermiştir. Öğretmenlerin çoğu empatinin hem duyuşsal hem de bilişsel bir beceri gerektirdiğini söylemiştir ama, Öğretmen 5 ve Öğretmen 7 hariç diğer öğretmenler niçin böyle düşündüklerini açıklayamamış, soyut ifadelerini somutlaştırmakta zorluk yaşamışlardır. Örneğin Öğretmen 8, empati yapmak için her iki becerenin gerekli olduğunu “İkisi de. Empati yapmak için bilmek lazım, bilmek için de duymak lazım” şeklindeki basmakalıp cümleyle belirtmiştir. Öğretmen 6 da, “Daha çok bilişsel çünkü duyuşsal olarak daha soyut kalabilir, olayı bilmek, iyi bir şekilde algılamak önemli” yuvarlak ifadelerini kullanarak empatinin gerektirdiği beceriyi açıklamaya çalışmıştır. Öğretmen 10, “Önce duyuşsal. Çünkü iç dünyamız dış dünyamızı belirliyor. Bilişsel ise duyuşsalı besleyen çevresel faktör bence” diyerek cevap vermiş, kendisinden bir örnek vermesi istendiğinde ise “Çok zor” yanıtını vermiştir. Diğer öğretmenler de yuvarlak ve muğlak ifadeler kullanarak benzer cevaplar vermişlerdir. Öğretmen 5’in tarihsel empatinin doğasına ilişkin diğer öğretmenlere nazaran oldukça gelişmiş bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Aşağıdaki alıntıdan anlaşılacağı üzere, Öğretmen 5 yakın tarihimizdeki tartışmalı konulardan örnekler vererek empatinin ne gerektirdiğini açıklamaya çalışmıştır:

Bilişsel olabilir ama duygular da ağırlıklı. Yani ikisi birbiriyle bağlantılı bence. Bir olay değerlendirirken iki farklı pencereden bakabilmesi önemli. Bunu geliştirmek için bilgi dağarcığının, kaynak araştırmasının ve kaynaklara ulaşması yönünde de insanların kendini geliştirmesi gerekir. Mesela, Varlık Vergisi ya da 6-7 Eylül

olayları. Büyük çoğunluk çok iyi oldu, ne güzel sürüldüler diye bakarlar. Oysa Varlık Vergisine baktığımızda bu insanların hayatları söndürüldü, ailelerinden uzaklaştırıldılar, insanların hayatlarını bitirdiler. 6-7 Eylül olaylarında yakıp yıktıkları evler ve mağazalar Rumlara ait. Sonuçta bunlar bu ülkenin insanlarıdır ve bu ülkenin malına zarar verdiniz. Rumun dükkanına zarar verdim diye düşünürken o ülkenin ekonomisine zarar veriyorsun. İşte bunu düşünabilmek lazım.

### **Öğretmenlerin Sınıftaki Tarihsel Empati Uygulamaları**

Öğretmenlere tarihsel empatiyi sınıflarında uygulayıp uygulamadıkları sorularak uygulamalarını betimlemeleri istenmiştir. Öğretmenlerden hiçbirisinin tarihsel empatiyi literatürde açıklandığı gibi tarih disiplinine uygun şekilde sınıfta uygulamadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların yaptıkları açıklamalardan, özel öğretim yöntemi olarak tarihsel empatiyi doğru olarak uygulamadıkları, Öğretmen 5 ve Öğretmen 7 hariç diğer katılımcıların uygulamalarının profesyonel değil amatörce olduğu açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu iki öğretmenin de, tarihsel empatiye uygun düşmeyen bazı etkinlikleri tarihsel empati olarak değerlendirdikleri dikkat çekmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin tarihsel kişilikleri canlandırmalarını, tiyatro ve drama sahnelemelerini, kendilerini tarihsel kişiliklerin yerine koymalarını, tarihsel liderlerin konuşmalarını sınıfta sesli okumalarını, tarihsel film klipleri izletmeyi, ve geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırma yapmayı tarihsel empati uygulaması olarak görmüşlerdir. Öğrencilerin derse ilgisini çekmek amacıyla tiyatro, gösteri, simülasyon veya rol oynama gibi yöntem ve teknikler tarihsel empati etkinliklerinde kullanılabilir ama bunlar hiçbir zaman kendi başlarına tarihsel empati olarak adlandırılmaz. Örneğin, öğrencilere sadece tiyatro metinlerini ezberlettirerek tarihsel liderleri sınıfta canlandırmalarını istemek bir tarihsel empati etkinliği değildir. Benzer bir şekilde, tarihsel empati uygulaması sırasında geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırma yapmak doğru değildir çünkü öğrencilerin kendilerini günümüzden tamamen soyutlayarak olayların yaşandığı döneme gitmeleri gerekmektedir. Dönemin koşulları, tarihsel bağlam, insanların değer yargıları, bakış açıları ve eylemleri üzerine öğrencilerin düşünmeleri, farklı kaynakları kullanarak ve kanıtlar ileri sürerek empati yapılan olay, durum veya kişilere ilişkin tarihsel açıklama yapmaları gerekmektedir. Öğrencilerin geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırma yapabilmesi tarih öğretiminden hedeflenen düşünme becerileri arasındadır ama katılımcıların bu beceriyi tarihsel empati ile karıştırdıkları gözlenmektedir. Aşağıda tarihsel empati algısı iyi olan ve olmayan katılımcılara ait görüşme metinlerinden alınan alıntılar verilmiştir. Bu alıntılar öğretmenlerin tarihsel empatiyi, doğasına ve temel özelliklerine uygun olarak uygulamadıklarına dair ulaşılan bulguya kanıt teşkil etmektedir.

Öğretmen 2: *“Genelde anlatıcı oluyorum, soru-cevap da yapıyoruz. Geçmiş bugün ile ilişkilendirerek anlatmaya çalışıyorum. Empati kurdurmaya*



*çalışıyorum. Tersten bakmak gerekiyor. Türkiye'nin durumunu, dönemselsel ve çağ olarak farklılıklarını belirtmeye çalışıyorum."*

Öğretmen 8: *"Dediğim gibi kişinin kendini kahramanların yerine koyması ise yaptım... Kişiler, karakterler tiyatro gibi konuşuyor onun gibi..."*

Öğretmen 5: *"İlk etapta bilişsel düzeylerini uyandırmak lazım. Kaynak araştırması yaptırırım. Soru cevap. Beyin fırtınası, araştırma, fotoğraf gösterme, film ve belgesel izletme. 2. Dünya savaşını işlerken Nazilerle ilgili belgesel seyrediyoruz. Önce ben belgesel ile ilgili bilgi veriyorum. Belirli yerleri izliyoruz..."*

Öğretmen 7: *"Çok sayıda kaynak kullanmalı. Mesela [öğretmen] 2. Meşrutiyeti anlatacak, tek kaynağın yol göstericiliği değil de, o döneme ait farklı görüş açılarının olduğu farklı kaynaklar, gazetelerden fikirler sunabilir, farklı görüşteki makaleler ya da o döneme ait fotoğraflarla o dönemi anlatabilir. Böylelikle öğrencilere farklı görüş açıları kazandırabilir... Genellikle II. Meşrutiyeti anlatırken ya da daha öncesini, 1850'den sonrasını anlatırken uygulamaya özen gösterdim... Ders şöyle başladı. Bir tiyatro metni ve karakterler vardı. Tiyatro metnimiz Duyun-u Umumiye'de çalışan başkan ve orada çalışan memurlar ve o günün koşullarında alınan borçları anlatan bir metindi. O günü anlatırken bu metin bize yol gösterici oldu. Her öğrenciye bu textlerden çoğaltılıp verildi. Ve her öğrencinin textte yazılan metinleri ezberlemeleri istendi ama metnin tamamı verilmedi. Daha önce textte yazılan olaylar öğretmen tarafından bir ders öncesi anlatılmıştı. Daha sonra bu öğrenciler sınıfa geldi, rollerini oynadılar ve kaldıkları yerden öğretmen tarafından doğaçlama olarak devam etmeleri istendi. Ve görüldü ki öğrenciler textlerde ezberledikleri kişilerin davranışlarını normal hayatta da devam ettiriyorlar ve ona göre sonuçlar çıkartıyor ve o sonuçlardan sosyal bir bağ kuruyor kendi aralarında."*

Öğretmenlere hangi tarihsel olay veya şahsiyeti kullanarak empati yaptırdıkları veya yaptırmak istedikleri sorusu yöneltildiğinde tercihlerini daha çok Osmanlı'nın son dönemleri ile yakın tarihimizdeki olay ve kişiliklerden yana kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen 1, T.C. İnkılap Tarihinde devrimler konusuyla; Öğretmen 3, Lozan Anlaşmasıyla; Öğretmen 2, Osmanlı Tarihi, Türk büyükleri ve Avrupalı liderlerle; Öğretmen 5, yakın geçmişteki tarihsel olaylarla, 1929 Ekonomik Buhranı, II. Dünya Savaşı, Kennedy dönemi politikaları ve Atatürk ve Mahatma Gandhi gibi sömürgecilığe ve emperyalizme karşı mücadele etmiş liderlerle; Öğretmen 6, Osmanlı Tarihi, I. Dünya Savaşı, Enver Paşa ve Napolyon ile; Öğretmen 7, II. Meşrutiyet ve Duyun-u Umumiye ile; Öğretmen 8, IV. Murad ve Koçi Bey ile; ve Öğretmen 10, vizyon sahibi tarihsel kişilikler ve IV. Murad ile empati yaptırmayı tercih ettiklerini söylemiştir.

Katılımcılar, tarihsel empati etkinliklerine ilişkin kendilerine yöneltilen *"Zümre veya bölüm toplantılarında tarihsel empati hakkında karar aldınız mı? Tarihsel empati etkinlikleri ile ilgili ders planınız var mı? Tarihsel empati etkinlikleri ile ilgili öğrenci ürünleriniz var mı? Tarihsel empati etkinlikleri ile ilgili*

*değerlendirme örnekleriniz var mı?”* sorularına olumsuz cevap vermişlerdir. Katılımcılar, tarihsel empatinin sınıfta başarılı bir şekilde uygulanması için nelerin yapılması gerektiğine ilişkin sorulara da genel olarak tatminkar cevap verememişlerdir. “*Sizce tarihsel empatiyi sınıfta başarılı bir şekilde uygulamak için nelerin yapılması gereklidir?”* sorusuna verilen cevaplar, öğretmenlerin tarihsel empatinin doğasını ve temel özelliklerini bilmediklerine ilişkin yapılan çıkarımı desteklemektedir. Öğretmenlerin bu soruyu cevaplarken yaptıkları açıklamaların, tarihsel empatiyle ilgili olmaktan çok pedagojik ilkelerin tarih öğretiminde kullanılmasıyla ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenler cevaplarında, öğretmenin eğitiminin iyi olması, tarih bilgisinin olması, derse hazırlıklı gelmesi, öğrencilerin derse ilgisini çekebilmesi, film ve belgesel izlettirmesi, teknoloji araçlarını ve görsel materyal kullanması ve güvenli sınıf ortamı oluşturması gibi pedagojik ilkelere değinerek genel açıklamalar yapmışlardır. Katılımcılar, “*Tarihsel empatiye dayalı bir dersin öğretiminin değerlendirmesi nasıl yapılmalıdır?”* sorusunu cevaplarken de tarihsel empati etkinliğinin değerlendirilmesinde yeterli olmayan klasik değerlendirme yöntemlerinden bahsetmişlerdir. Sadece Öğretmen 1 ve Öğretmen 2, sınavların esnek hale getirilerek yorum ve kişisel fikirlerin değerlendirilmesine imkan verilmesi gerektiğini söylemiştir ama bu öğretmenler de performans değerlendirmeden hiç söz etmemiştir. Bu bulgular, önceki paragraflarda sunulan diğer bulgularla birlikte, lisans programlarında tarihsel empati üzerine yeterli eğitim verilmediğini, dolayısıyla ülkemizde tarihsel empati öğretiminde başarısız olduğunu göstermektedir.

### **Tarihsel Empatinin Tarih Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüş ve Tutumları**

Tarihsel empatinin tarih öğretimindeki yeri hakkında ne düşündükleri sorusuna katılımcılardan olumlu cevaplar alınmıştır. Öğretmenlerin cevaplarından tarihsel empatiye ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları, tarihsel empatiyi uygulamaya istekli oldukları ve tarih dersinin öğretiminde kullanılması gerektiğini düşündükleri görülmüştür ki bu sevindirici bir bulgudur. Öğretmenlerin empatinin tarih öğretiminde yararlı olduğuna inanmalarının empatiye karşı olumlu tutum beslemelerinde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin Öğretmen 1, tarihsel empatinin geçmişin kendi koşulları içerisinde incelenmesine yardımcı olduğunu bu nedenle tarih öğretiminde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen 3, “Çok çok önemli. Ben yaptırdığım için çok mutluyum ve olması gerektiğini düşünüyorum” diyerek empatiye karşı olumlu tutum taşıdığını ifade etmiştir. Öğretmen 4, “Olması gerekli. Derslerin konuların, tarihin objektif olması açısından çok önemli” diyerek öğretim programında tarihsel empatinin yer alması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen 5, “Tarih öğretmenliği sadece kitabı anlatmak değildir. Öğrencilerde farkındalık yaratabilmeli, farklı kaynaklara ulaşma konusunda etkili olmalı. Buna yönlendirmek adına tarihsel empatinin derslerde önemli olduğunu düşünüyorum” sözleriyle tarih öğretiminde empatinin gerekli olduğuna dair düşüncesini dile getirmiştir. Öğretmen 6 da, “Özellikle anlatım sırasında çocukların

algılamasında iyi bir yerin olacağını düşünüyorum çünkü çocuklar empati kurdukları takdirde konuyu daha iyi özümseyecekleridir” diyerek tarihsel empatinin pedagojik yararlarına dikkat çekmiştir. Öğretmen 7, tarih disiplininde kullanılan araştırma metodolojisinin öğrencilerin tarihsel anlama becerilerine yapacağı katkı üzerine yoğunlaşarak empatinin tarih öğretimindeki yararlarına şu şekilde değinmiştir: “Olmazsa olmazdır tarihi doğru değerlendirebilmek için. Tarihin tanımının da içinde yer aldığı gibi öncelikli koşullardan bir tanesidir. Biz tarihi olayları bugünün gözüyle değerlendirmeye çalışırsak hem o olayı doğru değerlendirmemiş oluruz, hem de anlatırken başkalarına yanlış aksettiririz.” Öğretmen 9, empatinin biz-merkezli ve ötekileştirici bakış açısının ortadan kaldırılmasında kullanılabilecek etkili bir araç olduğuna inandığını şu sözleriyle belirtmiştir: “Benim okuduğum yıllarda üniversitemde çok milliyetçi bakılıyordu. Hala da öyle olduğunu düşünüyorum. İki taraf mücadele edecek ve bence insan bakışı ile bakanlar üstün gelecek ve empati kazanacak.”

Katılımcılar, tarihsel empatinin öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine birçok açıdan katkıda bulunabileceğine inanmaktadır ki bu bulgu da empatiye karşı tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, tarihsel empatinin öğrencilerde hangi becerilerin gelişmesine katkıda bulunabileceğine ilişkin sorulara verdikleri cevaplarda, empati yaptırmanın bilişsel, duyuşsal, sosyal, kültürel ve kişisel gelişim açıdan öğrencilere pek çok yarar sağlayacağını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine göre tarihsel empatinin öğrencilere kazandırdığı beceriler Tablo 3 de gösterilmiştir.

**Tablo 3:** Tarihsel Empatinin Geliştirdiği Beceriler & Öğrencilere Yararları

<b>Beceriler &amp; Yararlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Tarihsel düşünme ve anlama becerisinin gelişmesi (Geçmiş ile gelecek arasında ilişki kurma; Geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırma yapabilme; Geçmiş anlama; Yorum yapabilme; Olaylara tarihinin gözüyle bakabilme)	Öğretmen 2, Öğretmen 3, Öğretmen 4, Öğretmen 6, Öğretmen 7
Tarih dersine olan ilginin artması	Öğretmen 3, Öğretmen 6, Öğretmen 7, Öğretmen 10
Tarih derslerinin daha iyi anlaşılması	Öğretmen 6, Öğretmen 7, Öğretmen 10
Olayları tarafsız olarak değerlendirebilme	Öğretmen 4, Öğretmen 7, Öğretmen 8
Karşısındakini anlama ve empati yapma	Öğretmen 5, Öğretmen 9, Öğretmen 10
Düşünme becerisi	Öğretmen 1, Öğretmen 3, Öğretmen 4, Öğretmen 9, Öğretmen 10
Kendini ifade edebilme becerisi	Öğretmen 1, Öğretmen 3, Öğretmen 8
Sorgulama becerisi	Öğretmen 1, Öğretmen 10
Dünyaya bakış açısının ve ufkunun genişlemesi	Öğretmen 6, Öğretmen 9

Topluluk önünde konuşma ve hitabet becerisi	Öğretmen 2, Öğretmen 3
Özgüvenin artması	Öğretmen 2, Öğretmen 3
Öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olması	Öğretmen 7, Öğretmen 8
Olaylara farklı açılardan bakabilme	Öğretmen 3
İnsanlar arasındaki çeşitlilik ve farklılıkları farketme	Öğretmen 5
Sosyalleşme	Öğretmen 2

### Tarihsel Empatinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

Tarihsel empatinin uygulanma sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, tarih öğretimi ve tarihsel empati ile ilgili sorunlar ve öğretimde karşılaşılan genel sorunlar olmak üzere iki kategoride ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar da kendi arasında millî eğitim sistemi ve politikası, öğretim programı, okul ve sınıf ortamı, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinden kaynaklanan sorunlar olarak alt kategorilere ayrılmaktadır. Öğretmen görüşlerini detaylı olarak incelemek gerekirse, Öğretmen 1 ve Öğretmen 4, sınıfta tarihsel empati yaptırırken resmi söylem ve ideolojiye aykırı gelen öğrenci görüşleriyle karşılaştıklarını, bu durumun kendilerinde tedirginlik oluşturduğunu ve rahat hareket edemediklerini söyleyerek eğitim sistem ve politikasından kaynaklanan sorunlara işaret etmiştir. Öğretmen 4, öğretim programının milliyetçi bir eğilimle hazırlandığını, bu yaklaşımın karşı tarafın gözüyle olayların incelenmesini zorlaştırdığını belirtmiştir. Öğretmen 3 ve Öğretmen 7, öğrencilerin geçmişi kendi bağlamında değerlendirmede zorlandıklarını, günümüzün bakış açısıyla geçmişteki olayları inceleme eğiliminde olduklarını söylemiştir. Öğretmen 3, Atatürk ve İnönü gibi Türk tarihine mal olmuş liderlerin sigara içme gibi zararlı alışkanlıklarının öğrencilere kötü örnek olabileme tehlikesine dikkat çekmiştir. Öğretmen 7, yakın tarihe ilişkin kaynak bulunabildiğini ama zaman içerisinde geriye doğru gidildikçe öğrencilerin düzeyine uygun kaynak bulabilmenin zorlaştığını dile getirmiştir. Öğretmen 2 de kaynaklarla ilgili soruna değinerek öğrencilerin kaynakları nasıl kullanmaları gerektiğini bilmediklerini gözlemlediğini belirtmiştir.

Öğretmen 1, Öğretmen 2 ve Öğretmen 9, lisans düzeyindeki öğrencilerde de oldukça sık rastlanan bir soruna değinerek, öğrencilerin dünyayı siyah-beyaz gözüyle gördüklerini, tekli bakış açısıyla olayları değerlendirdiklerini, kendi fikirlerinden farklı olan fikirlere ve yorumlara açık olmadıklarını, farklı görüşlerin kafalarını karıştırdığını, birbirlerinin görüşlerine değer vermediklerini ve yorum yapma yeteneklerinin zayıf olduğunu söylemiştir. Öğretmen 5 ve Öğretmen 7, ders kitaplarının tarihsel empatiye uygun etkinlikler içermediğine dikkat çekerken, Öğretmen 6 bazı öğrencilerin düzeylerinin empati yapmak için yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu sorunların yanısıra, eğitim sisteminde uzun yıllar ezberci yaklaşımın hakim olması nedeniyle öğrencilerin tarihi ezberleme eğiliminde olmaları, düşüncelerini iyi ifade edememeleri, sınav yönelik ders çalışmaları ve ders saatinin yeterli olmaması öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında yer almaktadır (Tablo 4). Tarihsel empati algısı yüksek düzeyde olan Öğretmen 1, Öğretmen 2 ve

Öğretmen 7'nin diğer öğretmenlere göre daha çok sorunla karşılaştıklarını dile getirdikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları örneklendiren görüşme metinleri aşağıda doğrudan alıntı olarak verilmiştir.

**Tablo 4:** Tarihsel Empatinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

<b>Tarihsel Empati İle İlgili Sorunlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Resmi tarihe ters düşün öğrenci görüşleri karşısında öğretmenin zorlanması	Öğretmen 1, Öğretmen 4
Öğrencilerin olayların yaşandığı dönemin koşullarını anlamakta zorlanması & günümüz gözüyle geçmişe bakması	Öğretmen 3, Öğretmen 7
Tarihteki liderlerin zararlı alışkanlıklarının öğrencilere kötü örnek olması ihtimali	Öğretmen 3
Eski çağlara ilişkin, o günün koşullarını öğrencilerin anlamalarına yardım edecek yeterli kaynağın olmaması	Öğretmen 7
Öğrencilerin kaynakları iyi kullanamamaları	Öğretmen 2
Öğrencilerin çoklu bakış açısına alışık olmamaları, tekdüze düşünmeleri, farklı fikirlere karşı çıkmaları	Öğretmen 1, Öğretmen 9
Farklı görüşler karşısında öğrencilerin ikilem yaşaması ve kafalarının karışması	Öğretmen 2
Öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine değer vermemesi	Öğretmen 1
Öğrencilerin yorum yapma becerilerinin zayıf olması	Öğretmen 2
Ders kitaplarının empati etkinliklerine uygun olmaması	Öğretmen 5, Öğretmen 7
Bazı öğrencilerin öğrenme düzeylerinin empati yapmaya elverişli olmaması	Öğretmen 6
Tarih dersinin geçmişte yaşanmış olaylara ilişkin soyut konuları içermesi	Öğretmen 7
<b>Öğretimde Karşılaşılan Genel Sorunlar</b>	
Programda ders saatinin az olması ve müfredatı yetiştirmek için yeterli olmaması	Öğretmen 2
Öğrencilerin kendilerini iyi ifade edememeleri	Öğretmen 1, Öğretmen 2
Öğrencilerin sınava yönelik ders çalışmaları	Öğretmen 2
Öğrencilerin ezberci çalışma alışkanlığına sahip olmaları	Öğretmen 2
Velilerin kendi amaç ve ideallerini öğrencilere dayatmaları	Öğretmen 10

#### IV. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara dayalı olarak, katılımcıların tarihsel empati algılarında ve sınıf etkinliklerinde genel olarak bir tutarlılık ve bütünlük bulunmadığı, tarihsel empatiyi bir süreç olarak algılayıp uygulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tarihsel empati algılarının oldukça zayıf olduğu, empatiyi başka kavram ve becerilerle, özellikle sempati ve tarih öğretiminde sık vurgulanan 'geçmiş ile günümüz arasında karşılaştırma yapma' gibi becerilerle karıştırdıkları, bu nedenle de kavram kargaşası ve yanılgısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin ve Fen-Edebiyat

Fakültesi mezunu katılımcıların erkek öğretmenlere ve Eğitim Fakültesi mezunu katılımcılara göre daha gelişmiş bir tarihsel empati algısına sahip oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin açıklamalarının tarihsel empatinin kendine özgü kavramsal çerçevesinden çok, ‘geçmişin kendi dönem ve koşulları içerisinde değerlendirilmesi’ gibi tarih disiplininin temel ilke ve kurallarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tarihsel empatiyi kavramsal olarak eksik ve yanlış algılamaları sınıftaki pratiklerini de olumsuz etkilemiştir. Tarihsel empatinin doğası ve karakteristik özellikleriyle bağdaşmayan etkinlikler öğretmenler tarafından tarihsel empati olarak nitelendirilmiştir. Öğretmenler, tiyatro ve drama gibi etkinliklerde öğrencilerin canlandırma yapmalarını, tarihsel liderlerin konuşmalarını sınıfa seslendirmelerini ve kendilerini yabancı bir delege, devlet adamı veya padişah yerine koymalarını yanlış olarak tarihsel empati kurma olarak değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak tarihsel empati algısı zayıf olan öğretmenlerin, tarihsel empatiyi bir süreç olarak tarih derslerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Pek de içaçıcı olmayan bu sonuçların elde edilmesinde, öğretmenlerin ortaöğretim ve yükseköğretimde bu tür etkinliklere katılmamış olmalarının ve tarihsel empatiye ilişkin lisansta aldıkları eğitimin yetersiz olmasının etkili olduğu bulgulanmıştır.

Öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenen araştırma bulgularına dayalı olarak, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde tarihsel empatinin öğretiminde başarısız olunduğu rahatlıkla söylenebilir. Ülkemizde tarihsel empatinin öğretiminde neden başarısız olunmuştur? Araştırma verilerinde bu soruya ışık tutacak bulgular bulunmaktadır. Öğretmen 1’in, “Biz genelde Fen Edebiyat Fakültesi olarak ezbere gittik,” şeklindeki sözleri, Öğretmen 2’nin üniversite yıllarını ‘ezberci zihniyetin kendisini hissettirdiği’ dönem olarak betimlemesi, Öğretmen 7’nin lisans öğrenimini ‘sistem bilgiyi alıp bilgi aktarma’ üzerine kurulu şeklinde değerlendirmesi ve Öğretmen 9’un, “Üniversitede ötekileştirme üzerine. Çok ben merkezli, Türkiye merkezli tarih anlatıyorlar” değerlendirmesi ve Öğretmen 5’in “tarih kitaplarının tek taraflı olduğu” şeklindeki sözleri ülkemizde üniversitelerde neden tarihsel empatinin öğretilmediğine dair ipuçları vermektedir. Öğretmenlerin bu tecrübe ve gözlemleri, davranışçı kurama dayalı ezberci klasik öğretim yöntemlerinin ve tek taraflı monolitik tarih yazım ve öğretiminin (geçmişteki olaylara ilişkin farklı bakış açılarını ve yorumlarını içermeyen) tarihsel empatinin üniversitelerimizde öğretilmesini güçleştiren unsurlar arasında yer aldığı göstermektedir. Öğretmenlerin, tarihsel empatiye ilişkin lisans öğrenimlerinde yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını ifade etmeleri, tarih bölümündeki öğrencilerin tarih metodolojisi veya historiografya alanında yeterince eğitilmediklerine ve lisans tarih öğretim programlarında bu alanların ihmal edildiğine ilişkin ileri sürülen iddiaların ülkemiz için de geçerli olduğunu göstermektedir (Tosh, 2002).

Bu eksikliklerin giderilmesi için lisans programlarında tarihsel empatinin öğretimine vurgu yapılmalıdır. Programlar, empatiye ilişkin sadece teknik bilgi vermekle sınırlı kalmamalıdır. Tarihsel empati, tarih disiplinine özgü bir kavram

olduğundan tarihin disipliner temellerinden bağımsız ele alınmamalıdır. Tarihsel empatinin felsefi temelleri, sorunları ve tarihsel empatiye karşı yöneltilen eleştiriler de öğretilmelidir. Tarih öğretim programlarında öğretmen adaylarının tarih metodolojisi ve tarih felsefesi üzerine yazılan kitap ve makaleleri okumaları ve okudukları metinler üzerinde yansıtmacı düşünme yapmaları sağlanmalıdır. Tarihsel empati etkinliklerinde kullanılmak üzere ders planı örnekleri, öğretim materyalleri ve kaynakları model olarak öğretmen adaylarına sunulmalıdır. Bu modeller incelendikten sonra, öğretmen adaylarının tarihsel empatiyi bir özel öğretim yöntemi olarak tarih dersinin, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında kullanmaları, empatiye ilişkin öğretim materyalleri hazırlamaları, 1. elden kaynakları toplamaları ve hazırladıkları planları pratikte staj okullarında veya lisans düzeyinde simülasyon yaparak uygulamaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin birçoğu, üniversitede ezbere dayalı bir eğitim sistemi içerisinde yetiştiklerini ve tarihsel empati gibi yapılandırmacılığa dayalı ders etkinliklerini tecrübe etmediklerini rapor etmişlerdi. Bu nedenle, üniversitedeki öğretim elemanlarının, özellikle Fen-Edebiyat Fakültesinden Eğitim Fakültesi'ne geçiş yapmış olanların öğretim yaklaşımlarında bir değişiklik yapılması için gerekli adımların atılması gerekmektedir. Öğretim elemanlarına anket uygulanarak ve sınıflarında gözlemler yapılarak öğretmen-merkezli öğretim felsefesine sahip olanlar tespit edilmeli, bu öğretim elemanlarının öğrenmeyi ve öğrenciyi merkeze alan öğretim yaklaşımını anlamaları ve uygulamaya geçirmeleri için gerekli çalışmalar fakülte dekanları ve bölüm başkanları tarafından başlatılmalıdır.

2006 yılından itibaren uygulamaya konulan ortaöğretim tarih dersi öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulmuştur. Önceki programlardan farklı olarak yeni programlar, bağlamdan kopuk çok miktarda bilginin öğrencilere aktarılmasını ve ezberletilmesini değil, tarihsel anlama ve düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Tarihsel empati, doğrudan olmasa da dolaylı olarak öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden birisi olarak yeni programda yerini almıştır. Tarih öğretim programlarının, öğrenme kuramlarında ortaya çıkan değişikliklere ve gelişmelere paralel olarak oluşturulması ve tarih disiplinin önemli kavramlarını içermesi ülkemiz adına olumlu bir gelişmedir. Ancak, tarih öğretiminden hedeflenen amaçlara ulaşılması için öğretim programında sadece teorik olarak bir değişikliğe gidilmesinin yeterli olmadığını yapılan araştırmalar (Arthur & Phillips, 2000; Husbands, Kitson & Pendry, 2003) ve bu araştırma sonuçları ortaya koymaktadır. Yeni tarih öğretim programlarının uygulamaya konulmasının üzerinden birkaç yıl geçmiş olmasına rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin tarihsel empatiyi doğru olarak algılamadıkları ve uygulamadıkları araştırmamızın bulgularında ortaya konmuştur. Bunun en önemli nedenleri arasında, öğretmenlerin tarihsel empatiyi anlamalarına yardım edecek ders materyallerinin henüz geliştirilememiş olması ve tarih öğretim programlarında tarihsel empatiye sadece yüzeysel olarak değinilmesi hatta makalenin giriş kısmında belirtildiği gibi kazanımlara ilişkin yanlış etkinlik örneklerinin verilmesi yatmaktadır. Yeni öğretim programlarında tarihsel empati bir süreç olarak ele alınıp açıklanmamıştır. Bunun yerine, öğretmenleri yanlış yönlendirebilecek birbirinden

kopuk bilgiler verilmiştir. Giriş kısmında belirtildiği gibi, ‘*Öğretmen, sınıfta ya da müzede drama etkinlikleri ile geçmiş yaşantıların canlandırılmasını ve öğrencilerin tarihî kişilikler ile empati kurmasını sağlamalıdır*’ açıklaması (TTKB, 2006), öğretmenlerin drama veya canlandırma yaptırmayı tarihsel empati ile eşdeğer algılamalarına sebep olabilecek bir yapıdadır. Nitekim bu araştırmada, öğretmenlerin drama ve tiyatro etkinliklerini yanlış olarak tarihsel empati yapma olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu nedenle, tarih öğretim programları tarihsel empatiyi bir süreç olarak açıklayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Tarihsel empati, öğrencilerin empatinin yapıldığı olayla ilgili birinci elden farklı kaynakları incelemelerini öngörür. Araştırmada öğretmenlerin daha çok Osmanlı Tarihi ile ilgili olay, durum ve kişiler üzerine tarihsel empati yaptırmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Fakat, Osmanlı Tarihine ait kaynakların birçoğunun arşivlerde olması ve bu kaynakların Osmanlı Türçesi (Osmanlıca) ile yazılmış olması bir handicap olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihsel empatinin önündeki bu engelin aşılabilmesi için, tarih eğitimcileri ile Osmanlı Tarihi üzerine ihtisas yapmış tarihçilerin işbirliği yaparak hakkında farklı görüşler ileri sürülen tarihsel olaylara ilişkin Osmanlıca kaynakları ve belgelerini günümüz Türkçesine çevirmeleri, bunları ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde tarihsel empati etkinliklerinde kullanılacak şekilde düzenlemeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin yaptıkları açıklamalarda bilgi ve bilginin aktarılmasına (anlatım) önem veren davranışçı öğrenme kuramının etkisi altında kaldıkları, bu kuramda sıkça vurgulanan kavramları kullanarak görüş bildirdikleri belirlenmişti. Örneğin Öğretmen 1, tarihsel empatinin sınıfta başarıyla uygulanabilmesi için nelerin gerekli olduğuna dair soruları cevaplarken, öğretmen ve öğrencinin sahip olması gereken ‘bilgi’ üzerine vurgu yapmış ama yüksek düzeyde düşünme becerilerinin gerekliliğine değinmemiştir. Değerlendirmenin nasıl olması gerektiğine dair yaptığı açıklamada ise, davranışçı yaklaşımdan hareketle ‘sınav’ sorularının esnek hale getirilmesi gerektiğini söylemiş, performans değerlendirme yapılması gerektiğinden bahsetmemiştir. Öğretmen 2 de aynı soruları cevaplarken, sürekli ‘anlatım’ üzerine vurgu yaparak öğretmenin anlatımının öğrencilerin ilgisini çekmesi ve birçok kaynağa başvurarak ders anlatımı yapması gerektiğini söylemiştir. Benzer bir şekilde Öğretmen 10, tarihsel empatinin nasıl yapılması gerektiğini açıklarken, “Bilginizle ve bilginizi aktarma ile ilgili. Sadece bilmek yeterli değil bir de onu pazarlamak gerekir” diyerek bilgi ve bilginin aktarılmasına vurgu yapmıştır. Bu açıklamalar, davranışçı öğrenme kuramının öğretmenlerin görüş ve pratikleri üzerindeki kuvvetli etkisini göstermektedir. Okullardaki yeni öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım üzerine kuruludur. Bu yaklaşımın etkin bir şekilde hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin öğretim felsefelerinin ve sınıftaki uygulamalarının yapılandırmacı kuramın ilkeleriyle uyumlu hale getirilmesi gereklidir. Sadece yapılandırmacı kuramın ilkelerini, söylemlerini, teorik ve soyut kavramlarını içeren öğretim programı hazırlamak, bu kuramın uygulamaya geçirilebilmesi için yeterli değildir. Yukarıdaki paragrafta değinildiği gibi, hizmet-öncesi öğretmenlerin Özel Öğretim Yöntemleri gibi uygulamalı derslerde, hizmet-içi öğretmenlerin de okullarında katılmak zorunda oldukları



seminerlerde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders planı hazırlayıp uygulamaları sağlanmalı, böylece öğretmenlerin teorik olarak öğrendikleri bilgileri uygulamaya geçirmelerine yardım edilmelidir.

Tarihsel empati yapmak aynen bir tarihçi gibi kaynak araştırması yapmayı, kaynakları eleştirel açıdan incelemeyi, kanıtları ortaya çıkarmayı ve geçmişi kendi bağlamında geçmişteki insanların bakış açılarıyla anlamayı gerektirdiğinden otantik değerlendirmeye uygun düşmektedir (Yılmaz, 2009). Fakat, araştırmaya katılan öğretmenlerin cevapları kendilerinin otantik ve performans değerlendirmeyi yeterince bilmediklerini ortaya koymaktadır. Tarihsel empati etkinliklerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin soruyu cevaplayan öğretmenlerden hiçbirisi, performans değerlendirmeden bahsetmemiştir. Bu eksiklik, lisans düzeyinde tarih öğretiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığını, otantik ve performans değerlendirmenin yeterince öğretilmediğini göstermektedir. Tarih öğretmenlerinin bu alandaki eksikliklerinin giderilmesi amacıyla, otantik ve performans değerlendirme üzerine hizmet-içi eğitim kurslarının düzenlenmesi önerilmektedir.

Ülkemizde tarihsel empati üzerine yapılmış ampirik araştırma bulunmaması önemli bir eksikliktir. Bun nedenele, literatürdeki bu boşluğun doldurulmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmada tarih öğretmenlerinin tarihsel empatiye ilişkin algı, görüş ve deneyimleri nitel araştırma metodolojisi ile incelenmiştir. Aynı araştırma konusunun farklı bölgelerde, farklı okullarda, farklı katılımcılarla ve farklı araştırma desenleri ile incelenmesi tarihsel empatiye ilişkin sistematik bilgi toplanmasına yardım edecek ve literatüre katkı sağlayacaktır. Bir araştırma konusu olarak tarihsel empatiyi henüz ekilmemiş ama oldukça verimli bir tarlaya benzetmek mümkündür. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde ders alan, henüz tez konusuna karar vermemiş ve tez konusu bulmakta güçlük çeken öğrencilerin tez danışmanları tarafından bu konu üzerinde araştırma yapmaya yönlendirilmeleri tarih eğitimine katkı sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Arthur, J., & Phillips, R. (2000). *Issues in history teaching*. London: Routledge
- Ata, B. (2002). Müzelerle ve tarihi mekanlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin “müze eğitime” ilişkin görüşleri. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara
- Boddington, T. (1980). Empathy and the teaching of history. *British Journal of Educational Studies*, 28(1), 13-19.
- Bryant, D., & Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: A people's history. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd edition). Thousand Oaks: Sage.
- Doğa Koleji (2011). Tarihsel empati yarışması. Erişim Tarihi 15 Temmuz 2011, <http://www.dogakoleji.com/uskudarlisesi/EtkinlikDetay.asp?EID=12917>
- Husbands, C., Kitson, A., & Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching: Teaching and learning about the past in secondary schools*. Philadelphia: Open University Press
- Morris, R. V. (2009). *Bringing history to life: First-person historical presentations in elementary and middle school classrooms*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Nichol, J. (1996). *Tarih öğretimi*. (Yay. Haz.) Mustafa Safran. Ankara: Çağrı Matbaacılık.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Phillips, R. (2002). *Reflective teaching of history*, 11-18. New York: Continuum.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2005). *Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı*. T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2006). *İlköğretim TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı*. T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı*. T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2008). *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı*. T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2009). *Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2010). *Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Tosh, J. (2002). *The pursuit of history* (3rd ed.). London: Pearson.
- VanSledright, B. A. (2001). From empathetic regard to self-understanding: Im/positioning, empathy, and historical contextualization. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking*

*in the social studies* (pp. 51-68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

- Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13-20). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Yılmaz, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s.432-515). Ankara: PegemA.
- Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde tarihsel empati: Geçmişe geçmişteki insanların gözüyle bakabilme becerisi. A.Sümbül, H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II* (s.11-33). Ankara. PegemA.

### **A Qualitative Study on Historical Empathy: Examination of History Teachers' Perceptions, Perspectives and Experiences**

Elementary and secondary school history curricula in Turkey had been restructured on the basis of the constructivist approach to curriculum development as of 2005. In comparison to the old curriculum which was based on the behaviorist orientation, the new history curriculum is more comprehensive and sophisticated in terms of incorporating more skills, attitudes and values that students are supposed to gain. In addition to the traditional concepts such as national identity, national culture, cultural heritage and the like that were heavily emphasized in the old curriculum, it capitalizes on the importance of helping students attain such essential skills as doing historical research, using historical evidence, making connection between the past and the present, understanding continuity and change in history, and so on. Historical empathy is among those skills that were included in the new history curriculum. It can be defined as the ability to see the past through the eyes of the people who lived in the past without imposing today's values. Historical empathy demands both cognitive and affective skills to be able empathize with the people of the past. When engaged in historical empathy, one needs to understand the historical context and conditions of the era in which events took place, use historical resources, search for historical evidence, analyze multiple perspectives on the events under study and construct historical explanations.

Historical empathy has great potential to contribute to the teaching and learning of history in secondary schools by helping students acquire important historical skills in the history curriculum. But, there are not enough resources that can be used for teaching historical empathy in secondary schools. The review of the literature indicates that what few resources and official documents are available on historical empathy suffer from major mistakes. There is also a lack of empirical research on historical empathy in Turkey. This study aims to fill in this gap in the research literature on history education. The study sought answers to the following research questions:

How do history teachers perceive historical empathy?

How prepared are history teachers in terms of teaching historical empathy?  
What kind of educational training do they have in relation to historical empathy?

How do history teachers practice historical empathy in the classroom?

What are the opinions of history teachers about the place of historical empathy in history teaching? How are their attitudes toward historical empathy?

What problems and issues do history teachers confront when implementing historical empathy?

The study is based on qualitative research design. Purposeful sampling procedure was employed to select the research participants. 5 female and 5 male history teachers who graduated from either College of Education or College of

Science and Art participated in the study. The participants were given pseudonyms to protect their identity. Semi-structured interview protocol was used to gather research data which were analyzed via the techniques and strategies of inductive qualitative data analysis.

The study results indicated that the research participants' perceptions of historical empathy were weak, fragmented and incomplete. They had misconceptions about historical empathy, confusing it with sympathy or some historical concepts and skills such as the ability to make connection between the past and the present. When defining what historical empathy meant to them, they drew on the general principles of historical methodology such as examining the past events within their historical context rather than using the concepts that are characteristics of historical empathy. In general, female participants' perceptions of historical empathy were more developed and sophisticated than those of male participants'. Likewise, those participants who were graduates of College of Art and Science had better perceptions of historical empathy than those participants who graduated from College of Education. It should be noted that this finding was not a generalization but a theme emanating from the analysis of the research data.

The participants' inadequate conceptual understandings of historical empathy were found to affect their instructional practices in a negative way in the classroom. The participants failed to view historical empathy as a process when designing, implementing and evaluating classroom activities related to historical empathy. The participants identified many classroom activities as historical empathy even though they were not as such and were inconsistent with the nature of historical empathy. There were some research data in the study that were able to explain some of the reasons why the participants' understandings of historical empathy and classroom practices were insufficient. It is found that history teachers were not trained well enough in historical methodology or historiography to be able to effectively practice historical empathy in their classrooms. They did not have any experiences of participating in historical empathy exercises in their courses offered in history departments. As opposed to these disappointing results, some hopeful findings were also obtained in the study. The teachers had very positive attitudes toward historical empathy. Believing in its educational value, they strongly advocated the use of historical empathy in the teaching and learning of school history. They thought that historical empathy has many benefits to offer to students in their cognitive, affective, social and personal developments.

On the basis of the study findings, it is concluded that historical empathy is not appropriately taught and learned in schools at tertiary and secondary levels in Turkey. The new secondary school history curricular programs are not well-constructed in terms of explaining historical empathy. Discussions and suggestions are made to help promote the teaching and learning of historical empathy in schools.



## **Yok Olmaya Yüz Tutmuş Bir Kırsal Mesken Tipi Veya Kültürel Miras: Suruç Kümbet Evleri**

### **A Type of Rural Houses or A Cultural Heritage That Tending To Disappear: Beehive Houses Of Suruç**

**Mehmet Sait Şahinalp\***  
**Harran Üniversitesi**

#### **Özet**

Suruç Kümbet evleri, Suruç Ovası ve yakın çevresinde görülen, yüzyıllar boyunca kullanılan bir kırsal mesken tipidir. Tamamen güneşte kurutulmuş kerpiçlerden inşa edilen bu evlerin odaları kare planlı olup, konik bir çatıya sahiptir. Kendisine has özellikleriyle Harran, Trullo, Clochán gibi konik kubbeli evlerden ayrılmaktadır. Bu meskenlerin kullanım alanlarını oluşturan oturma alanları, tahıl depoları, ahır-ağıl ve samanlık, güneyden kuzeye sırasıyla dizilmiş ve odalar arasındaki geçişler eyvanlarla sağlanmıştır. Kırsal yaşamın bir gereği olarak bu meskenlerin tandır (tendur), samanlık (kadin), kapalı ve açık ağıl (gom), ça'l, lod ve seki gibi bazı eklentileri bulunmaktadır. Son 30 yılda yaşanan bir takım doğal ve sosyo-ekonomik sorunlar nedeniyle, köylerden şehirlere göç hızlanmış ve bu evler terk edilmiştir. Ayrıca köylerde ikamet edenlerin betonarme yapıları tercih etmeye başlaması, bu evlerin kullanılmamasına ve zamanla tahrip olarak yok olmalarına neden olmuştur. Günümüzde Suruç kümbet evlerinin ayakta kalan son örneklerini ancak Kara, Yatırtepe ve Boztepe köylerinde görmek mümkündür.

**Anahtar kelimeler:** Kümbet evler, Suruç, Yerleşme coğrafyası, Kırsal meskenler.

#### **Abstract**

Beehive houses of Suruç are completely built from sun dried mudbrick. Traditionally, rural house of Suruç plain is beehive houses. It has known that these houses have been used for centuries. These houses rooms have square plan and each room have conical roof. In terms of their own characteristic, Suruç beehive houses different from other conical or dome roofed houses such as beehive house of Harran, Trullo and Clochán. Basically there are four usage spaces; living rooms, designs of granaries, barn or folds and haylofts which are respectively arranged from south to north. These usage spaces are connected to each other with eyvans or gates without door. As requirement of rural life, these houses have some outbuildings such as tendur (tandoor), kadin (hayloft), gom (open folder), ça'l, lod and seki (terrace). Due to some environmental and socio-economic problems have caused migration from countryside to cities during the last 30 years. As a result of this, the Suruç beehive houses have either disused or abandoned completely. In addition, especially in last 30 years, the villagers in the area have begun to prefer building the reinforced concrete houses. This has led some of the Suruç beehive houses either to be

destroyed or abandoned. Recent survived examples of these houses can be seen in Kara, Yatırtepe and Boztepe villages.

**Keywords:** Beehive or domed houses, Suruç, Settlement geography, Rural houses.

## I-GİRİŞ

Yerleşme Coğrafyası'nın başlıca konularını kır ve şehir yerleşmeleri oluşturmaktadır. Kır yerleşmeleri, şehir bölgeleri içinde yer alan, temel ihtiyaçlarını kendi üretimlerinden, fakat diğer ihtiyaçlarını şehirlerden temin eden, temel geçim kaynağı birincil (primer) sektör olan ve bu özellikleriyle de şehirlerin tarım ürünleri ihtiyacını karşılayan, konut ve hane yoğunluğu az, çoğunlukla tek veya 2 katlı kendine has fiziksel ve fonksiyonel özellikleri olan mesken ve eklentilerinden oluşan, alt ve üst yapı imkânları az veya hiç olmayan köy ve köy altı yerleşmeleri olarak tarif edilebilir. Özgür, kırsal yerleşmelerde yaşayan nüfusun, zamanla meydana gelen değişme ve gelişmelerle sadece primer sektörde yer almadığını, aynı zamanda madencilik, imalat ve turizm faaliyetlerinde de yer aldıklarını ifade etmektedir. (Özgür, 2010: 41)

Kır Yerleşmeleri Coğrafyası'nın önemli konularından biri, köy veya köy altı yerleşmelerini oluşturan meskenlerdir. Meskenlerin tipi, inşa şekilleri, malzeme temini, kullanım alanları ve coğrafi ortamın kırsal meskenler üzerindeki etkisinin ortaya konulması, yerleşme coğrafyası açısından önem arz etmektedir. Doğal ortam şartları ve ekonomik faaliyetler, meskenlerin ve eklentilerinin fiziksel özellikleri üzerinde önemli rol oynamaktadır (Tanoğlu, 1966: 212; Özçağlar, 2006: 94; Denker, 1977: 60). Yerleşmeler meskenlerden oluştuğu için, kır yerleşmelerinin de en küçük yapıtaşını tek veya birkaç odalı olan evlerle, tek katlı veya birkaç katlı olarak inşa edilebilen meskenler oluşturmaktadır. İnsanların en tabii ihtiyaçlarından biri olan barınma ve güvenlik ihtiyaçları meskenlerle sağlanmaktadır. Ayrıca insanların geçimlerini sağlayabilmek için yapmış oldukları ekonomik faaliyetlere göre de, başta depolama ve saklama olmak üzere bir takım ihtiyaçların giderilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Meskenlerin eklentileri, ise çoğunlukla Anadolu'da "müştemilât" olarak adlandırılmaktadır. Konut eklentileri, kırsal yerleşmelerde çoğunlukla yapılan ekonomik faaliyete göre beliren ihtiyaçlar sonucunda ortaya çıkmıştır. Örneğin mısır üretiminin önem kazandığı Karadeniz Bölgesi'nde "serender" veya hayvancılığın önemli bir ekonomik faaliyet olduğu Doğu Anadolu'da kırsal meskenler yanında yer alan ahır veya ağıllar, yaşam tarzını veya ihtiyaçları tamamlayan birer unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Konut eklentileri sadece yapılan ekonomik faaliyetlerin değil, aynı zamanda mesken sakinlerinin günlük ihtiyaçlarının bir sonucu olarak ortaya çıkmış yapılardır. Örneğin kırsal bir meskenin yanı başında bulunan tandır veya tezeklik, günlük yaşamın bir ihtiyacı olarak ortaya çıkmıştır.

Konik kubbeli evlerin tarihsel geçmişi çok eski dönemlere kadar dayanmaktadır. Kuzey Suriye'de Neolitik bir yerleşme olan ve M. Ö. 6000'lere tarihlenen Tell Sabi Abyad'da yapılan arkeolojik araştırmalar, bu yerleşmede arı kovanını andıran yapıların varlığını ortaya koymuştur (Akkermans ve Verhoeven, 1995: 18-19). Kubbe çatılı meskenler, özellikle Antik Çağ'da yapısal özellikleri itibarıyla Ortadoğu, Afrika ve aynı zamanda Akdeniz havzasındaki kır

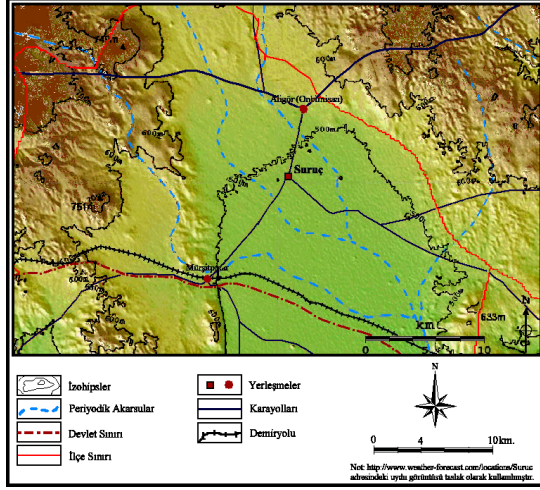


yerleşmelerinde ortaya çıkmıştır (Fahimeh ve Mugendi, 2010). M.Ö. 3700'lü yıllarda Ortadoğu'da özellikle Kuzey Mezopotamya, Filistin, Kıbrıs ve Lübnan'da çamurdan elde edilen kerpiç kullanılmış, kubbe şekilli yapıların ilk örnekleri ortaya çıkmıştır. Yapılan arkeolojik çalışmalar bu yapıların bir kısmının mezar (Tholoi), bir kısmının da oturma amacıyla inşa edildiğini göstermektedir. Kıbrısta görülen "tholoi"lerde, Lut Gölü'nün kuzey kıyılarında yer alan Jericho'daki tapınakta ve Musul'daki Tepe Gawra'da, Lübnan'daki antik Byblos kentinde, kuzey Suriye Ovaları ve kuzey Filistin'deki At Khirbet Kerak'ta, kümbet yapıların dönemleri itibarıyla en gelişmiş örneklerine rastlanmıştır (Saudi Aramco World, 1967: 8).

### **1-Araştırma alanının yeri ve genel coğrafi özellikleri**

Araştırmaya konu olan mesken tipinin yoğunlaştığı alan Suruç Ovası'dır. Suruç kümbet evleri ayrıca Birecik ilçesinin Suruç Ovası'na yakın kesimlerinde yer alan kır yerleşmelerinde de görülmektedir. Fakat esas olarak karakteristik özellikleriyle görüldüğü yer Suruç Ovası'dır. Suruç Ovası, Şanlıurfa İli sınırları içinde yer almaktadır. İl topraklarının batı kesiminde yer alan Suruç ovası, doğudan Fatik Platosu ile Harran Ovası'ndan ayrılırken, batıdan ise Birecik Platosu ile sınırlanmıştır. Ovanın kuzeyi ise yine Şanlıurfa-Bozova platosunun devamıyla çevrilir. Suruç Ovasının düzlük alanları, güneyde Suriye topraklarında da devam etmektedir (Şekil 1). Suruç Ovası, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin genel jeolojik-jeomorfolojik şartlarına uygun olarak kuzeyden güneye doğru hafif bir eğimle alçalır. Ova tabanı, çevredeki nispeten yüksek alanlardan aşındırılarak getirilen malzemelerden oluşan alüvyal bir dolgu ile kaplıdır. Alüvyal dolgunun kalınlığı, eğim şartlarının etkisiyle kuzeyden güneye doğru artış göstermektedir. Ovanın kenar kesimlerinde kum ve çakıl karışımı kahverenkli topraklar artış gösterir ve kolüvyal topraklar, ovanın çevresinde bulunan platolara geçiş alanlarında belirginleşmeye başlar. Ova'nın doğu ve batı kesimlerinde yer alan platoluk alanlar kalkerlerden oluşmaktayken, ovanın kuzeyinde yer alan platoluk kesimde ise kalkerler ve bazaltların hâkim olduğu alanlar bulunmaktadır. Bazalt formasyonunun hâkim olduğu alanlar, ovanın kuzeybatı kesiminde yer almaktadır.

Suruç Ovası'nda yarı kurak iklim şartlarının hâkim olduğu bozulmuş bir Akdeniz iklimi görülmektedir. Yaz mevsimi sok sıcak geçmekle birlikte, kış mevsimi nispeten soğuk geçmektedir. Yaz aylarında 40°C'yi aşan sıcaklıklara rastlamak mümkündür. Yağış maksimumu kış mevsimine, minimumu ise yaz mevsimine tekabül etmektedir. Yukarıda belirtilen jeomorfolojik, iklim ve toprak şartlarının sonucu olarak ova ve çevresindeki alanlarda, özellikle ilkbahar mevsiminde yeşermeye başlayıp, Haziran ayından itibaren kuruyan ot ve dikenlerden oluşan bozkır formasyonu doğal bitki örtüsünü oluşturmaktadır. Ova ile yakın ve uzak çevresinde orman formasyonu yer almamaktadır.



**Şekil 1.** Suruç Ovası ve Yakın Çevresinin Fiziki Haritası.

Suruç Ovası'nda yer alan kırsal yerleşmeler birbirinden uzak olmayan mesafelerde kurulmuş olup, köyler yoğun bir dokuya sahiptir. Meskenler bazı durumlarda birbirine yapışık şekilde inşa edilirken, bazı durumlarda da birbirinden en az 3-4 m.lik bir uzaklıkta inşa edilmektedir. Bu durumun oluşumunda köy yerleşim alanının darlığı veya miras yoluyla ailelere düşen hisselerin azalması büyük bir rol oynamaktadır. Kırsal meskenler, toprak, taş ve betonarmeden inşa edilenler olmak üzere başlıca 3 grupta toplanmaktadır. Araştırmaya konu olan kerpiç evler artık terk edilmiş durumda olup, sayıları gün geçtikçe azalmaktadır. Suruç Ovası'ndaki kırsal yerleşmelerde ikamet eden nüfusun en önemli geçim kaynağını tarım ve özellikle de tahıl ve pamuk tarımı oluşturmaktadır. Ayrıca ev tipi hayvancılık yapılmakta olup, bu faaliyet giderek önemini kaybetmektedir. Bu faaliyet içinde küçükbaş hayvancılık önemli bir yer tutar. Ancak son yıllarda kuraklık, hayvanların ihtiyacı olan suyun temin edilememesi, meraların yetersizliği vb. nedenlerle küçükbaş hayvancılık giderek azalmaya başlamış ve aileler bir veya birkaç büyükbaş hayvan besleyerek ihtiyaçlarını temin etme yoluna gitmişlerdir.

## 2- Amaç ve önem

Bu araştırmada, Suruç Ovası ve yakın çevresinde görülen kümbet evler incelenmiştir. “Suruç kümbet evleri” son 30 yıla kadar ovadaki kırsal yerleşmelerin hâkim mesken tipini oluştururken zaman içerisinde meydana gelen, teknolojik, ekonomik, sosyal ve hidrografik değişikliklerin bir sonucu olarak giderek azalmaya başlamış, günümüzde ise artık terk edilmiştir. Suruç kümbet evleri Şanlıurfa ili sınırları içinde bile çok az bilinen bir mesken tipini oluşturmaktadır. Oysa günümüzde kümbet evler denilince akla sadece Harran kümbet evleri gelmektedir. Yüzyıllardır kullanılan bu mesken tipi, Harran kümbet evlerinin gölgesinde kalmış, çoğu zaman onlarla karıştırılmış ve gerek coğrafyacılar, gerekse mimarlar tarafından ele alınıp incelenmemiştir. Bu araştırmanın en önemli hedefini, günümüzde bilinmeyen ama yüzyıllarca kullanılmış olan Suruç kümbet evlerinin coğrafya literatürüne kazandırılması oluşturmaktadır. Günümüze kadar geçen süreçte, yerleşme coğrafyası alanında yapılan çalışmalarda Suruç kümbet evlerinden bahsedilmemektedir. Bu nedenle bu meskenlerin literatüre

kazandırılması, tanıtılması büyük önem arz etmektedir. Ayrıca yüzyıllar boyunca kullanılmış olan ve günümüze çok azı ulaşmış olan bu meskenlerin terk edilmiş olması, betonarme evlere rağbet edilmesi, kültürel bir mirasın yok oluşu sonucunu doğurmaktadır. Nasıl ki Harran kümbet evleri kültürel bir miras olarak koruma altına alınmışsa, Suruç Ovası'ndaki kırsal yerleşmelerde sayıları gittikçe azalan, yapı malzemesi ve planları itibarıyla Harran kümbet evlerinden ayrılan ve kendisine has özellikleri olan Suruç kümbet evlerinin kültürel bir miras olarak ele alınması büyük bir önem arz etmektedir. Günümüzde kültür turizminin ve kırsal turizmin giderek önem kazanmaya başladığı göz önünde bulundurulursa, hem bir mesken tipi hem de kültürel bir miras olarak sahip olunan bu zenginliğin korunması veya en azından tanıtılması ve bilinmesi önemlidir.

### 3- Metot

Suruç kümbet evlerinin coğrafi açıdan ele alınması gereken özellikleri; yapı malzemeleri ve bu malzemelerin temin şartları, meskenlerin planları, kullanım alanları ve eklentileri ile bu şartların coğrafi ortam ile olan ilişkilerinin ortaya konulmasıdır. Bu nedenle Suruç Ovası'nda, özelliklerini en iyi şekilde korumuş Suruç kümbet evlerinin yer aldığı köylere gidilerek bu meskenler incelenmiş, planları ortaya çıkarılmış, fotoğraflanmış, yerleşme sakinleriyle görüşmeler yapılmıştır. Suruç kümbet evlerinin en iyi durumda olduğu köyler Suruç ilçesine bağlı Kara ve Yatırtepe köyleridir. Bunun yanında Boztepe ve Akören köylerinde de diğer iki köye nazaran az da olsa kümbet evler yer almaktadır. Araştırmanın en önemli metodunu coğrafyanın gözlem metodu oluşturmaktadır. Ayakta kalan son örnekleri olması nedeniyle Kara, Yatırtepe, Boztepe ve Akören köylerindeki kümbet evler örneklem olarak ele alınmıştır. Araştırma alanında elde edilen bilgiler, temel bilgi kaynağını oluşturmuştur. Araştırma sahasında yapılan gözlemlerle elde edilen veriler, coğrafya veya yardımcı bilim dallarında hazırlanmış olan basılı eserlerden elde edilen bilgilerle analiz edilmiştir. Bu analizler, coğrafyanın dağılışı, bağlantı ve nedensellik ilkeleri çerçevesinde yapılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

## II- SURUÇ KÜMBET EVLERİNİN YAPISAL VE FİZYONOMİK ÖZELLİKLERİ ÜZERİNDE ROL OYNAYAN FAKTÖRLER

Dünyadaki hemen hemen tüm kır meskenlerinin yapı malzemelerinin temini, inşa şekilleri, mimari özellikleri ve görünüşleri üzerinde rol oynayan başlıca iki ana faktör bulunmaktadır (Tanoğlu, 1966: 216). Bunlar doğal ortam özellikleri ve sosyo-ekonomik şartlardır. Meskenler üzerinde rol oynayan doğal ortam şartları, kolay malzeme temini (taş, toprak, ahşap malzeme), iklim ve topografya şartlarından oluşmaktadır. Sosyo-ekonomik özellikler ise bir bölgede yaşayan insanların gelenek ve görenekleri, alışkanlıkları, inançları ile yapılan ekonomik faaliyet ve ekonomik düzey gibi şartlardan oluşmaktadır.

### 1-Doğal ortam özellikleri

#### a-Toprak malzemenin kolay temin edilebilmesi

Suruç kümbet evlerinin yapısal özellikleri üzerinde rol oynayan en önemli doğal ortam faktörü kolay malzeme teminidir. İnsanoğlu, günümüzden yaklaşık 10.000-12.000 yıl öncesinde yerleşik hayata geçtiği Neolitik Dönem'den itibaren, çevresinde en kolay ve bol şekilde temin edilebilen malzemelerden meskenlerini inşa etmiştir (Tanoğlu, 1966: 226-227; Özgür, 2000: 116; Doğanay, 1994: 324). Yapılan bir çok arkeolojik ve etnografik çalışmalar da, kerpiç ev yapımı için gerekli

olan hammaddelerin yerleşmenin çevresinde bulunan yerel topraklardan elde edildiğini göstermektedir (Friesem, Boaretto ve diğ., 2011: 1136). Meskenler, bitki örtüsünün gür olduğu alanlarda kurutulmuş uzun boylu otlardan veya ormanlardan kesilen ağaç ve ağaç dallarından inşa edilirken, bitki ve toprak örtüsünün zayıfladığı alanlarda da yüzeyde bol miktarda bulunan taşlardan; bitki örtüsünün zayıf olduğu ve aynı zamanda taş malzeme temininin zor olduğu, düz ovalık alanlarda ise toprak malzemelerden inşa edilmişlerdir.

Araştırma konumuz olan Suruç kümbet evlerinin yoğun olarak görüldüğü alan Suruç Ovası'dır. Suruç Ovası, üçüncü zaman sonu, dördüncü zaman başlarında meydana gelen tektonik hareketler sonucu oluşmuş, graben özelliğindeki bir ovadır. Ova, doğusunda bulunan ve aynı jeolojik özelliklere sahip, Harran Ovası'ndan horst özelliği taşıyan Fatik Platosu ile ayrılır. Bölgenin genel eğim karakterine uygun olarak güneye doğru eğimli olan ovanın çevresindeki yüksek kesimlerden aşındırılarak getirilen malzemeler, zamanla ovanın tabanının alüvyal malzeme ile dolmasına neden olmuştur. Suruç Ovası'nda toprak kalınlığı doğu, batı ve kuzeyden ova tabanına ve güneye doğru artış göstermektedir. Tamamen kuaterner yaşlı alüvyal bir dolgu ile kaplı olan ovada, taşlık saha bulunmamaktadır. Taşlık alanlar ve kolüvyal topraklar, ancak çevresinde bulunan platolarla birleşim alanlarında yer almaktadır. Bu nedenle kerpiç yapımı için toprak malzeme temini açısından hayli elverişli bir özellik taşımaktadır. Ovanın alüvyal dolgu ile kaplı olması, mesken inşası için toprak malzeme kullanımını doğal şartların bir sonucu olarak zorunlu kılmıştır.

Günümüzde kümbet evler büyük oranda terk edilmiş, büyük bir kısmı da tahrip olmuş durumdadır. Bu nedenle günümüzde ova içersinde çok az sayıda yerleşmede kümbet ev görülmektedir. Ovada merkezinden doğu, batı ve kuzeye gidildikçe kerpiçten yapılmış kümbet evler, yerini harç malzemesi olarak çamur kullanılan kalker taşlarından yapılmış ve yerel halk tarafından "hampare" adı verilen konut tiplerine bırakmıştır. Ovanın kuzeybatı kesimindeki platoluk alanlarda, bazalt örtüsünün hâkim olduğu kesimlerde ise çimentonun harç malzemesi olarak kullanıldığı, siyah bazalt taşlarından inşa edilmiş evler de görülmektedir.

Toprak malzemenin kolaylıkla temin edilmesindeki diğer bir etken de Suruç Ovası'nda çok sayıda bulunan höyüklerdir (Foto 1). Toprak malzemenin insanlar tarafından üstü üste yığılmasıyla oluşturulan höyükler, toprak malzeme temininde çok büyük kolaylıklar sağlamıştır. Toprağın yerleşme dışındaki arazilerden kazılarak çıkarılmasındansa, yerleşmenin üzerinde yer aldığı veya yakınında bulunan bir höyükten alınması, toprak teminini kolaylaştırmıştır. Ayrıca, ovanın yoğun bir tarım alanı olması, yerleşme alanlarının çevresindeki tarım arazilerinden toprak çıkarımının tarım arazilerine zarar vermesi nedeniyle, höyüklerden toprak alınarak kerpiç yapımında kullanılması tercih edilen bir yöntem olmuştur. Bu nedenle, günümüzde Suruç Ovası'ndan höyüklerin tahrip olmasında rol oynayan etkenlerden biri de kerpiç yapımı için toprak çıkarımı olmuştur.

Kerpiç yapımı için toprak çıkarımı yapılan diğer bir alan da köy yerleşmelerinde bulunan kuyuların çevresidir (Foto 2). Köylerde yaşayan insanların en temel ihtiyaçlarından biri olan su, son otuz yıla kadar olan süreçte çoğunlukla elle kazılmış olan kuyulardan temin edilmekteydi. Kerpiç yapımı için en temel

şartlardan biri olan suyun bu kuyulardan kolaylıkla elde edilebilmesi, su naklinin bu şekilde gerekmemesi, su kuyularının etrafında toprak çıkarımı yapılmasına ve kerpiçlerin de bu alanda üretilmesine neden olmuştur. Yüzyıllar boyunca yerleşmenin içinde veya çevresinde bulunan su kuyularının etrafından kerpiç yapmak amacıyla toprak çıkarılması, zamanla kuyuların çevresinin çukur bir alan haline gelmesine neden olmuştur. Özellikle yağışlı mevsimlerde, yağışlardan sonra bu çukurlukların suyla dolması nedeniyle, yerel halk bu alanlara göl adını vermektedir. Kuyu çevresindeki çukur alanda biriken sular, bir yandan kerpiç yapımı için kuyudan insan ve hayvan gücüyle su çıkarılmasına gerek kalmadan su temini sağlarken, bir yandan da beslenen hayvanların su ihtiyaçlarının temininde önemli bir rol oynamıştır.



Foto 1. Kerpiç Yapımı İçin Toprak Alınmış Bir Höyük (Kara Köyü).



Foto 2. Suyu Kuyularının Etrafında Kerpiç Kesimi İle Oluşmuş Çukurluklar (Akören Köyü).

### ***b-İklim***

Suruç Ovası'nda yarı kurak iklim şartları hâkimdir. Bozulmuş bir Akdeniz iklim tipinin hâkim olduğu ovada, yağış maksimumu kış mevsiminde olup, en kurak mevsim yazdır. Yıllık yağış miktarının uzun yıllar ortalaması 500 mm nin altındadır. Kış mevsiminde sıcaklıklar nadiren 0°C'nin altına inmektedir. Kış mevsimi bölgenin doğu, batı ve kuzeyindeki alanlar kadar soğuk geçmese de, nispeten soğuk geçmektedir. Kış mevsiminden yaz mevsimine geçiş hızlı olup, ilkbahar mevsimi yaklaşık iki aylık bir dönemi kapsamaktadır. Yaz mevsimi bölgenin genel iklim karakterine uygun olarak çok sıcak geçmektedir. Yaz mevsimi ortalamaları 35°C'nin üstündedir. Özellikle Temmuz ayında açık havada sıcaklıkların 50°C'nin üstüne çıktığı günlerin sayısı fazladır. Yıl içerisinde sıcak dönem, Mayıs ayından itibaren başlayıp, Eylül ayının sonuna kadar devam etmektedir. Bu nedenle ovada beş aylık, uzun bir sıcak dönem hâkim olmaktadır.

Yukarıda bahsedilen iklim şartları göz önünde bulundurulduğunda, sıcak dönemin hâkim olduğu bir iklim tipi görülmektedir. Bu nedenle konut yapımında özellikle yüksek sıcaklıkların etkisini azaltıcı bir konut tipinin inşa edilmesi zorunluluk haline gelmektedir (Özgür, 2000: 118). Günümüz ısıtma-soğutma teknolojisi imkânlarının henüz olmadığı dönemlerde yapılan konutlarda, yaz mevsimi sıcaklıklarını azaltıcı özelliklere sahip inşa tarzı benimsenmiştir. Bu nedenle özellikle mesken tavanlarının yüksek ve yapı malzemelerinin sıcaklığın etkisini azaltıcı özellikte olması gerekmektedir. Suruç

kümbet evleri, isminden de anlaşılacağı üzere kubbe çatıların kullanıldığı bir tarzda inşa edilmişlerdir. Kubbelerin zeminden yaklaşık olarak 4-5 metrelik bir yüksekliğe sahip olması, özellikle yaz mevsiminde tavanda biriken sıcaklığın mesken içine daha az hissedilmesine neden olmaktadır. Başka bir ifadele sıcaklığı absorbe eden veya etkisine en fazla maruz kalan tavan kısmı, kubbe yöntemiyle meskenin oturulan kesiminden yüksekte tutulmakta ve sıcaklığın etkisi azaltılmaktadır. Ayrıca kubbe şeklindeki çatılar, yaz mevsiminde içerdeki sıcak havanın yükselerek yukarıda birikebileceği bir alan oluşturmaktadır. Kubbenin üstünde bulunan havalandırma deliğiyle de bu sıcak havanın dışarıya çıkması sağlanmaktadır. Bu da yaz mevsiminde meskenlerin daha serin olmasına neden olmaktadır.

Yaz mevsiminde görülen aşırı sıcaklıkların etkisini azaltmak için kullanılan diğer bir yöntem de topraktan yapılmış kerpiç malzemenin kullanılmasıdır. Ayrıca kerpiçler arasında harç malzemesi olarak çamur kullanılmıştır. Toprak malzemenin konutların yapımında kullanılması, tabii bir izolasyon sağlamaktadır. Özellikle yaz mevsimindeki sıcaklıkların kerpiçten örülmüş kalın duvarlarda absorbe edilmesi, önemli bir konfor sağlamaktadır. Aynı şekilde kış mevsiminde de düşük sıcaklıkların mesken içinde hissedilmemesine neden olmaktadır. Bu nedenle Suruç kümbet evlerinde yaz mevsiminde herhangi bir mekanik serinleticiye gerek duyulmazken, kış mevsiminde ise bir tezek sobası veya mangal ısınma için yeterli olmaktadır.

İklim şartlarının toprak evler üzerindeki olumsuz etkilerinden biri, kerpiçlerin yağmur suları ve fiziksel çözümlerle tahrip olmasına neden olmasıdır. Suruç Ovası'nın yukarıda belirtilen yağış şartları göz önünde bulundurulduğunda, kerpiçleri ve sıva materyali olarak kullanılan saman ve tuz ilavesiyle elde edilen çamuru kısa sürede tahrip edebilecek miktarda bir yağış görülmemektedir. Ova'da kar yağışları oldukça nadir görüldüğünden ve yağışlı dönemde görülen yağmur miktarı da çok olmadığından, kerpiç evlerin yapımına uygun şartlar ortaya çıkmaktadır. Kerpiç evlerin tahrip olmasına neden olabilecek en önemli faktör, özellikle kış mevsiminde gece-gündüz sıcaklık farklarının varlığı ve don olaylarıdır. Ovada süren iklim şartları itibarıyla kış mevsiminde gece-gündüz arasındaki sıcaklık farkı yüksek değerlere ulaşmamaktadır. Ancak yıl içerisindeki sıcaklık farkları yüksek değerlere ulaşmaktadır. Ayrıca don olayları kış mevsimi içerisinde az görülmektedir. Yıl içinde Ocak ayının uzun yıllar sıcaklık ortalaması 5°C' ye kadar inerken, Temmuz ayı ortalaması ise 39°C'ye kadar çıkabilmektedir. Yıllık ortalama yağış miktarı ise 307,5 mm'dir. Kümbet evlerin tahrip olmasına neden olan fiziksel çözümler, kerpiçlere ve sıva çamuruna saman ve tuz katılmasıyla önlenmeye çalışılmıştır. Böylece kümbet evler üzerinde iklimin olumsuz sayılabilecek etkileri minimize edilmiştir.

### ***c-Topografik şartlar***

Topografik şartlar bir yerleşmenin morfolojisi üzerinde belirleyici bir etken olduğu gibi, aynı zamanda o yerleşmeyi oluşturan meskenlerin ve eklentilerinin de morfolojisi üzerinde belirleyici bir etken özelliğindedir. Nasıl ki

dağ, vadi ve plato yamaçları gibi eğimli alanlar, yerleşmelerin gelişim karakterini belirliyorsa, aynı sahalarda inşa edilen meskenler de bu topografik şartların eksi altında şekillenmektedir. Örneğin bir veya iki yamaçta kurulan yerleşmeler veya bir vadi tabanında kurulan yerleşmeler ile ovada kurulan yerleşmelerin gelişim yönleri farklıdır. Yamaçlarda veya vadi tabanlarında kurulan yerleşmeler vadi boyunca veya yamaç boyunca genellikle uzunlamasına bir morfolojiye sahipken, ova veya benzeri nispeten düz alanlarda kurulan yerleşmeler genellikle dairesel veya yıldız şeklinde bir morfolojiye sahiptirler. Tıpkı yerleşmeler gibi meskenler de farklı topografik şartlarda farklı şekillere sahip olmaktadırlar. Eğimli alanlarda, meskenlerin yapımı için eğimden kaynaklanan kot farkı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, doldurma veya kazma yoluyla eğimin olumsuz şartlarının önüne geçmek için hafriyat yapmak gerekmektedir. Hafriyat yapılan kesimler genellikle meskenin deposu olarak kullanılmakta ve dolayısıyla en az iki katlı bir mesken ortaya çıkmaktadır. Yine doğal şartların, doğal bir sonucu olarak eğimli, engebeli alanlarda tarım alanlarının yetersizliği veya azlığı söz konusu olduğundan bu alanlarda hayvancılık faaliyetleri önem kazanmaktadır. Bu nedenle meskenlerin alt katları, böylesine eğimli alanlarda tarım ürünlerinin depolanması veya beslenen özellikle büyükbaş hayvanların ahır olarak kullanılmaktadır. Düz veya nispeten düz alanlarda yukarıda bahsedilen nedenlerle hafriyat gerekmemektedir. Bu nedenle de eğimli arazi şartlarının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan iki katlı geleneksel meskenler, düz veya ovalık alanlarda görülmemektedir. Suruç Ovası, eğim %3'ü geçmediği için düz, engebesiz bir alandan oluşmaktadır. Kuzey, doğuda ve batısını çevreleyen plato yamaçlarında eğim şartlarının etkisiyle yer yer iki katlı meskenlere rastlanılmaktadır. Ancak ova tabanında yer alan yerleşmelerde, topografik şartların bir sonucu olarak iki katlı meskenlere yer almamaktadır. Arazi şartlarının elverişli oluşu nedeniyle, ahır ve depo olarak kullanılacak alanların -araziden tasarruf etmek ve kot farkını ortadan kaldırmak amacıyla- hafriyat yapılarak elde edilmesine gerek kalmamaktadır. Bundan dolayı ahır veya depo gibi eklentiler meskenin etrafında yer almaktadır. Suruç Ovası'ndaki yerleşmelerde arazi şartlarının zorlamasıyla fazladan kat yapma zorunluluğu olmamış, aksine düz arazi şartları nedeniyle eklentiler meskenin etrafında dağınık olarak yer almıştır.

## **2-Sosyo-ekonomik özellikler**

Suruç Ovası'nda yaşayan nüfusun sahip olduğu gelenek-görenekler ve ekonomik şartlar meskenlerin morfolojisi üzerinde rol oynayan önemli özelliklerden birini oluşturmuştur. Özellikle Anadolu ve İslam kültürünün etkisinde şekillenen gelenek ve görenekler, Suruç kümbet evlerinin morfolojisi ve kullanım alanlarının dağılışı üzerinde önemli rol oynamıştır. Mahremiyet, Anadolu'daki meskenlerin plânlarını etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle Anadolu'da çoğu yerde meskenler haremlik ve selamlık bölümlerinden oluşmaktadır. Aynı şekilde Suruç kümbet evlerinde de bir haremlik-selamlık uygulamasının var olduğu söylenebilir. Örneğin aile fertlerinin günlük yaşamlarını devam ettirdikleri alanlar, misafirlerin ağırlandığı mekânlardan

ayrıdır veya birbirini direkt olarak görmeyecek şekilde inşa edilmiştir. Bazı meskenlerde misafirlerin ağırlandığı oda, aile fertlerinin kullandığı kesimden bağımsız ve yaklaşık olarak 5-10 m uzakta inşa edilmişken, bazılarında da ana yapıya bitişik fakat farklı bir cephede inşa edilmiştir.

Suruç kümbet evlerinin morfolojisini etkileyen sosyo-ekonomik özelliklerden biri de ekonomik şartlardır. Ekonomik şartları, geçimin sağlanması için yapılan faaliyet ve ekonomik seviye olarak iki şekilde ele almak mümkündür. Türkiye'nin düz alanlarının tümünde olduğu gibi Suruç Ovası'nda yaşayan halkın temel geçim kaynağı, özellikle tahıl üretimine dayanan tarım faaliyetidir. Tasarımsal faaliyette, 1960'lı yıllardan itibaren artezyen kuyularının kazılmaya başlanmasıyla birlikte pamuk üretimi de yerini almaya başlamıştır. Ayrıca 1990'lı yıllardan itibaren fıstık bahçesi ve ağacı sayısında da gözle görülür bir artış olmuştur. Kırsal alanlarda fıstık ve pamuğun önem kazanmaya başladığı dönem öncesinde en çok tahıl tarımı yapılmaktaydı. Bu nedenle elde edilen ürünlerin depolanması her zaman önemli bir ihtiyaç olmuştur. Bu ihtiyacının karşılanması için, mesken içerisinde, aile fertlerinin yaşam alanlarını oluşturan odaların arka kısmında depo olarak kullanılan odalar veya ambarlar inşa edilmiştir. Geleneksel Suruç kümbet evlerinin hemen hemen hepsinde, ailenin oturup-kalktığı odaların arkasında ve genel olarak da "arka oda" olarak tabir edilen odalar inşa edilmiştir. Bu odalar ürün fazlasının saklandığı ambar veya depo olarak kullanılırken bir yandan da, ürün depolanmadığında da ev ihtiyacını gideren bir oda görevini de görmektedir.

Kırsal alanda yaşayan halkın geçim kaynakları arasında son yıllara kadar genellikle ev ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak küçükbaş hayvancılık önemli bir yer tutmaktaydı. Ayrıca ticari amaçlı olarak küçükbaş hayvan besleyen aileler de bulunmaktaydı. Ancak ovadaki köy ve köy altı yerleşmelerinde bulunan su kuyularının kurumaya başlaması, tarıma açma ve kuraklık nedeniyle otlak alanlarının yetersiz kalması, hayvancılığı olumsuz yönde etkilemiştir. Yine ovada ekonomik değeri yüksek olan pamuk ve fıstık üretiminin önem kazanmaya başlanması, bu iki ürünün hassas bakım şartlarına sahip olması, çevrede beslenen hayvanlarının her zaman kontrol altında tutulmasını gerektirmiştir. Çoğu zaman kontrolsüz hayvanların pamuk tarlalarına veya fıstık bahçelerine girişi aileler arasında sorunlara neden olmuştur. Kırdan şehre göçün bir sonucu olarak kır yerleşmelerinde genç nüfusun azalması, hayvanlara bakacak kişilerin bulunmasında zorluklara neden olmuştur. Suruç Ovası'nda günümüzde, çoğu aile bir veya bir kaç büyükbaş hayvan beslemekte ve küçükbaş hayvancılık giderek terk edilmektedir. Küçükbaş hayvancılıkla geçimini sağlayan ailelerde, bir gereklilik olarak meskenin çevresinde yaşam alanlarından uzak olmak üzere kapalı veya üstü açık ağıllar yer almaktadır. Dolayısıyla küçükbaş hayvancılığın yapılmış olması, tarım ürünlerinin depolandığı alanlar dışında, farklı bir mesken eklentisinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Meskenlerin konfor özellikleri, oda sayısı, plânları, kullanılan yapı malzemelerinin türü ve kalitesi, içinde yaşayanların ekonomik seviyesinin



önemli göstergelerindedir. Suruç Ovası'ndaki kırsal yerleşmelerde başlıca dört mesken tipi bulunmaktadır. Bunlar, toprak, kırma taş, kesme taş ve betonarme meskenler. Son yıllara kadar ovada en çok rastlanan meskenler kerpiçten inşa edilen kümbet evlerdi. Yine özellikle çevredeki platolara geçiş alanlarında ve yakınlarında kolay bulunabilmesi açısından çıplak kayalık yüzeylerden elde edilen taşlardan (hampare) inşa edilen ve genellikle çamurun harç malzemesi olarak kullanıldığı meskenler de görülmektedir. Bu meskenler kerpiçten inşa edilen kümbet evlere nazaran daha sağlam ve uzun ömürlüdür. Diğer bir mesken tipi de kesme taştan (nahit) inşa edilen meskenlerdir. Bu tür meskenler daha sağlam, uzun ömürlü ve konforludur. Betonarme meskenler ise son yıllara kadar kır yerleşmelerinde nadiren görülmekteydi. Yukarıda bahsedilen Suruç Ovası'ndaki dört farklı mesken tipi, farklı ekonomik düzeylere sahip olmanın da bir göstergesidir. Çiftçilikle uğraşan ve gelir seviyesi kırsal yaşam standartlarının üzerinde olmayan halk, kerpiç kümbet evler ve hampare evlerde ikamet ederken, ekonomik geliri iyi olan, çoğu zaman yerel halkın ileri gelenlerinden olan aileler kesme taştan inşa edilmiş, köy şartlarında "konak" olarak adlandırılan meskenlerde ikamet etmekteydiler. Kümbet evlerde, oda sayısı bir başka ifadeyle kubbe sayısı, o meskende ikamet eden aile sayısını ve gelir düzeyini göstermesi açısından önemli ipuçları vermektedir. Yine ekonomik gelir seviyesi iyi olan bazı aileler, gelişen ekonomik ve teknolojik şartların ve şehir yaşantısına özentinin etkisiyle 1980'li yıllardan itibaren betonarme meskenler inşa etmeye başlamışlardır.

### **III-YAPI MALZEMESİ VE İNŞAAT TARZI**

#### **1-Temel**

Suruç kümbet evleri taş temeller üzerine oturtulmuştur. Meskenin duvarlarının oturacağı alan basit bir şekilde, zemin üzerinde işaretlendikten sonra, duvar kalınlığına denk bir genişlikte, yaklaşık olarak 30- 40 cm derinliğinde zemin kazılmaktadır. Zemine oturtulacak taşları sabitlemek amacıyla kazılan zeminin içine saman ve tuz karıştırılmış çamur konularak tesviye edilmektedir. Bu harç malzemesinin üstüne çeşitli büyüklükteki taşlar yerleştirilmekte ve taşların oynamaması amacıyla çevresinde kalan boşluklar daha küçük taşlarla desteklenmektedir. Daha sonra yeniden bu taşların üstü çamurla kaplanmakta ve duvarlar bu temel üzerine oturtulmaktadır. Böylece kümbet evin üzerine oturacağı, basit, kolay ve düşük maliyetli bir temel oluşturulmaktadır.

#### **2-Duvarlar**

Suruç kümbet evlerinin ana ve tek yapı malzemesini kerpiçler oluşturmaktadır. Kerpiçler, genellikle yerleşim alanındaki topraklardan elde edilmektedir. Fakat çevredeki tarım alanlarından toprak getirilerek kerpiç yapımında kullanıldığı da görülmektedir. Güneşte kurutulmuş kerpiçlerden inşa edilen evler, Ortadoğu'nun eski dönemlerinden beri en yaygın inşaat materyali olmuştur. Yapılan arkeolojik çalışmalarda kırmızı-kahverengi ve gri renklerde olmak üzere iki farklı kerpiç türü elde edilmiştir. Kırmızı-kahverengi kerpiçler anıtsal yapılarda kullanılmış olup, malzemesi yerleşim alanları dışındaki tarımsal

alanlardan getirilmiştir. Gri kerpiçler ise yerleşim alanının kendisinden temin edilmiştir. Çamurdan elde edilen kerpiçler, tuğla veya beton bloklara nazaran daha fazla yalıtma kalitesine sahiptir. Kerpiç kullanımının en önemli özelliği inşaat kolaylığı sağlamasıdır. Ayrıca kerpiçlerin kolaylıkla kesilip şekil verilebilmesi, yeni pencere ve kapılar eklemeye imkân vermesi, gibi özellikleri de inşaatlarda önemi kolaylıklar sağlamaktadır (Oates, 1990: 388-389; Paulus, 1982: 130-132). Suruç Ovası ve yakın çevresindeki kırsal yerleşmelerde kerpiç elde etmek için çoğunlukla gri renkli topraklar kullanılmaktadır. Gri renkli topraktan elde edilen kerpiçler daha sağlam olmakta ve böylece inşa edilen konutun fiziksel ömrü daha uzun olmaktadır. Bu özellikteki topraklar Suruç Ovası ve yakın çevresinde kolaylıkla bulunabilmektedir.

Suruç Ovası ve yakın çevresindeki kırsal yerleşmelerde, köylülerin içme ve kullanma suyunu temin etikleri kuyunun çevresi, kerpiç elde etmek için tercih edilen en önemli alanlardan biri olmuştur. Toprak malzeme ve suyun aynı yerden temin edilebilme imkânı nedeniyle, kuyu çevresi bir nevi “kerpiç kesimi” alanı olmuştur. Kerpiçlerin elde edilebilmesi için toprakla beraber saman, ufak taşlar ve bir miktar tuz da kullanılmaktadır. Saman ve tuz kullanılması kerpicingin sağlığını arttıran bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle donma-çözülme olaylarıyla kerpiçlerin parçalanması bu yöntemle önlenmektedir. Eski dönemlerde kerpiçlerin dayanıklılığını arttırmak için, kerpiç çamuruna at yelesi ve kuyruğundan elde edilen kılların da katıldığı bilinmektedir. Toprak, ufak taşlar, saman ve tuzun su ile karıştırılması ve elde edilen çamurun kerpiç kalıplarına dökülmesiyle kerpiç kesimi başlamaktadır. Kerpiçlerin hazırlanabilmesi için ahşaptan farklı ölçülerde kalıplar hazırlanmaktadır. Araştırma sahasında yapılan gözlemler kerpiçlerin genellikle 30x50 cm ebadında ve 10 cm kalınlığında dikdörtgen prizma şekilli olduğunu ortaya koymaktadır (Foto 3). Belirtilen bu ölçülerden biraz daha büyük veya küçük kerpiç kullanıldığı da görülmektedir (Foto 4). Kalıplarda şekil alıncaya kadar bir süre bekletilen ham kerpiçler, sıra halinde dizilerek kuruması amacıyla güneşte bırakılmaktadır. Sağlam bir kerpiç elde etmek için kerpiçlerin en az 2 hafta süreyle güneşlenmesi ve birkaç günde bir alttaki kısmın da iyice güneşlenmesi için çevrilmesi gerekmektedir (Kerpiç yapımı için ayrıca bkz. Doğanay, 1994: 322-323).



Foto 3. Kümbet Evlerde Genel Olarak Tercih Edilen 30x50x10 Ebadındaki Kerpiçler.



Foto 4. Farklı Ebatlardaki Kerpiçler.

Suruç Ovası ve yakın çevresinde kerpiç kesimi için en uygun dönem Nisan ayından başlayarak Ekim ayna kadar devam etmektedir. Bu nedenle Suruç kümbet evlerinde kullanılan kerpiçler “sun dried mud brick” olarak adlandırılan güneşte kurutulmuş, herhangi bir fırınlama veya ateşe tutma

işlemlerinden geçirilmemiş kerpiçlerdir. Suruç kümbet evlerinin bir odasının inşaatı için yaklaşık olarak 1500-2000 kerpice ihtiyaç duyulmaktadır. Kuruyan kerpiçler taş temel üzerine köşelerden birbirine kenetlenmiş olarak kümbet evlerin duvarları örülmeye başlanmaktadır. Evlerinin duvar yüksekliği yaklaşık olarak 3 m. kadardır. Hazırlanan kerpiçlerin ebadına bağlı olarak duvar kalınlığı 55-60 cm arasında değişmektedir. Suriye'deki kerpiç evlerden farklı olarak odalar kare planlı olduğu için, duvarlar bu plana uygun olarak inşa edilmektedir. Meskenin girişinde ve odalar arasındaki geçitler kemer sistemiyle inşa edilirken, yakın zamanlarda inşa edilen kümbet evlerde kapı ve pencerelerin üstü ahşap malzeme ile kapatılmıştır. "Kerpiç duvarların izolasyon özelliği" (Chernick, 2009) nedeniyle dışarıdaki sıcak ve soğuk hava meskenin içini fazla etkilememekte ve meskenin içinde yaz aylarında serin, kış aylarında da sıcak bir ortam oluşmasına neden olmaktadır. Suriye'deki kerpiç kümbet evlerle ilgili yapılan araştırmalarda gerçekleştirilen ölçümler, yaz mevsiminin sıcak günlerinde "dışarıda, açık havada sıcaklık 60°C (140° F) iken, kümbet evlerin içinde 24-30°C (75-85°F)'lik sıcaklığa sahip bir ortam" (Saudi Aramco World, 1967: 9; Duffinand ve Knowles, 1981: 241-249; Zimmer, 2011) oluştuğunu göstermektedir. Bu durum kerpiç duvarların doğal bir iklimlendirme unsuru olduğunu ortaya koymaktadır. Kerpiç kümbet evlerin, Mezopotamya gibi kurak ve sıcak bir iklimin hakim olduğu alanlarda yüzyıllar, hatta bin yıllar boyunca vazgeçilmez bir mesken tipi olmasının en önemli nedenlerinden biri de doğal izolasyon özelliğinin olmasıdır. Kerpiçten örülen duvarlar içeriden ve dışarıdan genellikle kırmızı kahverenkli toprak, saman ve tuz karışımından elde edilen çamurla yaklaşık olarak 1 cm kalınlığında sıvanmaktadır. Yüksek sıcaklık ve özellikle yaz aylarında görülen toz fırtınalarının etkisini azaltmak amacıyla eski dönem Suruç kümbet evlerinde pencere bırakılmamıştır. Ancak yakın dönemlerde inşa edilenlerde küçük ebatlarda ve az sayıda pencere bırakılmıştır. Bu nedenle de kümbet evlerin içi nispeten karanlıktır. Yine iklim şartları nedeniyle, özellikle de şiddetli rüzgârlardan korunmak amacıyla, evlerin giriş kapılarında rüzgâr kesici kemerli çıkımlar inşa edilmiştir.

### **3-Çatı (Kubbe)**

Kubbe veya konik çatılar Ortadoğu'da çok uzun yıllardan beri tercih edilen bir çatı tipi olmuştur. Bu çatı sisteminin tercih edilmesini sadece geleneksel bir tercih olarak görmek doğru bir yaklaşım değildir. Özellikle bina inşaatlarını ilgilendiren farklı mühendislik dallarında yapılan araştırmalar ve arkeolojik veriler, Ortadoğu'da tarih boyunca tercih edilen bu çatı sisteminin bir tesadüf eseri olarak ortaya çıkmadığını ve doğal çevre şartlarının da etkisiyle, bilinçli olarak bu tip çatıların tercih edildiğini göstermektedir. Yapılan bilimsel araştırmalar binalarda kubbe veya koni şeklindeki çatıların, meskenlerde konforu arttırıcı çeşitli özelliklerinin olduğunu göstermektedir. Meskenlerde yüksek konik kubbeleşmelerin tercih edilmesi, kümbet evlerin içinde aydınlık miktarını arttırmaktadır. Bu durum penceresiz veya az sayıda küçük pencereleri olan ve nispeten karanlık meskenlerin aydınlatılmasında önemli bir avantaj sağlamaktadır. Konik kubbenin ucunda bulunan delik sayesinde, gündüzleri

güneş ışınları içeri girmekte ve güneş ışınlarının geliş açısı değişmesine rağmen kubbe duvarlarında yansiyarak içerinin aydınlatılmasını sağlamaktadır (Chel, Tiwari ve Singh, 2010: 3045-3049). Konik kubbeler ayrıca meskenin içinin sıcak mevsimde serin, soğuk mevsimde de sıcak kalmasında önemli bir etken olmaktadır. Böylece meskenin içindeki enerji korunmuş olmaktadır. Kubbenin yüksek olması, yaz aylarında içerdeki havanın yükselerek zeminden uzaklaştırılmasını ve kubbe içinde toplanmasını sağlamaktadır. Kubbenin ucunda bulunan delik ile de, toplanan sıcak hava dışarı atılmaktadır. Kubbe çatı aynı zamanda içerdeki havanın sirkülasyonunu sağlayarak meskenin havalandırılmasını sağlamaktadır. Yaz mevsiminde kümbet evlerin içinde serin bir havanın hâkim olmasına neden olan diğer bir özellik de konik kubbenin bir tarafının genellikle gölgede kalması veya kubbenin sadece yarısının güneş ışınlarına maruz kalmasıdır. Kubbe çatı şekli itibariyle gündüzleri güneş ışınları yeryüzüne dik veya dike yakın gelse bile, ışınlar dik açıyla maruz kalmamaktadır. Geceleri ise kubbenin tamamı serin havanın etkisiyle soğumaktadır. Düz damlara göre daha geniş bir yüzeye sahip kubbe çatılarda, radyant ısınma azaltılırken, radyant soğuma artırılmış olmaktadır. Bu nedenle kubbe çatı, düz damlara nazaran güneş radyasyonundan daha az etkilenmektedir. Kubbenin tepesinde aydınlatma ve havalandırma deliği olmasına rağmen, yağmurlu dönemlerde bile, bu delikten havanın dışarı atılması nedeniyle, yağmur damlaları içeri girmemekte ve evin içi kuru kalmaktadır. Kubbenin şekli, ayrıca yağmurun çabuk drene edilmesini sağlamak ve bu nedenle de meskenlerin dış cephesindeki çamur sıvada meydana gelebilecek erozyonu en aza indirmektedir (Duffinand ve Knowles; 1981: 241-249; Hadavand ve Yaghoubi, 2008: 665; Chel, Tiwari ve Singh, 2010: 3045-3049; Fahimeh ve Mugendi, 2010; Saudi Aramco World, 1967: 9; Chernick, 2009; Zimmer, 2011; Zaimi, 2010). Konik kubbeler inşaat tarzı açısından da önemli avantajlar sağlamaktadır. Sahip olduğu şekil itibariyle yapımı kolay olmakta, yüksek gerilme gücü sağlayan takviye malzeme kullanımına gerek kalmamaktadır. Vasıfsız işçiler tarafından bile kolaylıkla inşa edilebilen kümbet evler, mimari estetik açıdan da sade ve zarif bir görünüm arz etmektedir (Saudi Aramco World, 1967: 9).

Toprak evlerde çatılar genellikle düz dam, arı kovanı ve kubbe şeklinde inşa edilmektedir (Tanoğlu, 1966: 228). Suruç kümbet evlerinde konik sivri ve kesik veya küt kubbe olmak üzere iki farklı kubbe çatı tipi kullanılmaktadır. Kubbe çatının temel yapı malzemesi kerpiç olmakla birlikte, ayrıca örtü malzemesi olarak ahşap malzeme kullanılıp kullanılmaması çatıların şekillenmesi üzerinde önemli rol oynamaktadır. Sivri konik kubbeler, duvarlardan itibaren merkeze doğru giderek daralan ve en üstte havalandırma ve aydınlatma deliğinde (Foto 5, 6) birleşen kerpiç dizilerinden oluşmaktadır. Bu tür kubbelerde kerpiç malzeme dışında herhangi bir malzeme kullanılmamaktadır. Kümbet evlerin kubbe çatısı inşa edilirken başvurulan diğer bir yöntem de kubbelerin arasına yaklaşık olarak 0,5 m. toprak doldurarak kubbelerin dayanıklılığını ve izolasyonunu arttırmaktır. Konik kubbeler,

duvarlardan itibaren yaklaşık olarak 1,5-2 m. arası bir yüksekliğe sahip olabilmektedir (Foto 5). Küt veya kesik kubbeler ise yine duvarların üst kısmından itibaren merkeze doğru daralarak dizilen kerpiçlerden oluşmaktadır. Fakat yaklaşık olarak 1-1,5 m yükseklikten itibaren, kerpiç dizileri son bulmakta ve üstte meydana gelen boşluk direklerle örtülmektedir. Direklerin üstüne tahtalar örtülmekte, üstüne de sırasıyla tahıl veya pamuk sapları ve çamur konulmaktadır. Bu nedenle kesik veya küt kubbeler tamamen kerpiçten yapılan sivri kubbeler kadar yüksekliğe sahip olmamaktadır. Esas olarak kümbet evlerin kubbelerinde ahşap malzeme kullanımının iki farklı nedeni bulunmaktadır. Bunların birincisi ekonomik seviye, diğeri ise zamanla tahrip olan veya üstü çöken kubbenin tamiri için artık kerpiç kullanılmamasıdır. Eski dönemlerde ahşap malzemenin temininin zor ve pahalı olması (Kamp, 1987: 291) geleneksel Suruç kümbet evlerinin kubbesinde ahşap kullanımını kısıtlamıştır. Fakat ekonomik durumu iyi olan aileler, bunun bir göstergesi ve diğer evlerden bir fark oluşturmak amacıyla ahşap malzeme kullanarak küt veya kesik kubbeli kümbet evler inşa etmişlerdir (Foto 6).



Foto 5. Konik Kubbe Tipi Çatı.



Foto 6. Ahşap Malzeme Kullanılmış, Küt ve Kesik Kubbe Tipi Çatı.

Ancak yakın dönemlerde, uzun yıllar boyunca dayanıklılığını koruyamayarak kubbesinin üst kısmı çöken kümbet evlerde, ahşap malzeme temininin kolaylaşması, bu malzeme ile onarımın daha kolay olması ve kümbet ev inşaat ustalarının giderek azalması gibi nedenlerle, kubbeler ahşap malzeme ile onarılmıştır. Yine bahsedilen nedenlerle son dönemlerde yapılan kümbet evlerin kubbeleri, ahşap malzeme ile örtülmek üzere inşa edilmiştir. Bu nedenle yakın dönemlerde kesik veya küt kubbeli kümbet evler giderek yaygınlaşmıştır. Araştırma sahasında yapılan gözlemler, bu iki kubbe tipinin yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Bunun yanında aynı meskenin odalarında, bu iki farklı kubbe tipinin beraber kullanılabilirdiği de görülmüştür. Bu durum, estetik kaygıdan çok yukarıda bahsedilen onarım ihtiyacı ve şeklinden kaynaklanmışsa da, kendine has estetik bir görünüm ortaya çıkarmıştır.

#### IV-KULLANIM ALANLARI VE PLAN

Suruç kümbet evleri karakteristik olarak tek katlı ve avlusuzdur. Meskenlerdeki oda, başka bir ifadeyle kubbe sayısı ve meskenin iç düzeni, meskenlerde yaşayan aile sayısının, hane halkı büyüklüğünün ve sosyo-ekonomik seviyenin bir göstergesi hükmündedir (Özgür, 2000: 120). Araştırma sahasında yapılan gözlemler, Suruç kümbet evlerinin cephesi güneye dönük, bir

eyvan etrafında yer alan iki odadan oluşan bir dizeden oluşabileceği gibi, beş dizeden de oluşabildiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle her dize genel olarak üç kubbeden oluşmaktadır. Başka bir ifadeyle bir kümbet ev üç kubbeden oluşabileceği gibi 25 kubbeden de oluşabilmektedir. Genellikle hane halkı büyüklüğü ve tarım işletmesi büyüklüğü küçük, gelir seviyesi az olan ve hayvancılıkla uğraşmayan aileler iki oda bir eyvandan (üç kubbeden) oluşan meskenlerde ikamet etmektedirler. Geleneksel olarak kırsal alanlarda son dönemlere kadar geniş aile tipinin yaygın olması, aynı mesken içinde birkaç ailenin birlikte yaşamasına neden olmuştur. Bu da çok sayıda ve yüksek değerde hane halkı büyüklüklerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Hane halkı büyüklüğünün yüksek olması, aynı zamanda geniş tarım işletmeleri için iş gücü ihtiyacının bir sonucudur. Hane halkı büyüklüğünün yüksek, tarım alanlarının geniş olması, doğal olarak daha fazla yaşam, depolama ve saklama alanlarına ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur.



**Foto 7.** Hâlâ Kullanımda Olan Bir Suruç Kümbet Evi ve Meskenin Doğusunda Yer Alan Tandır (Yatırtepe Köyü).



**Foto 8.** Kümbet Evlerin Batısında Ayrı Girişi Olan Misafir Odası (Yatırtepe Köyü).



**Foto 9.** İki Dize Dört Odadan (6 kubbe) Oluşmuş, Penceresiz Bir Suruç Kümbet Evi ve Meskenin Batısında Yer Alan Tandır (Kara Köyü).



**Foto 10.** Meskenlerin Arka Kısımını Oluşturan Samanlık (Akören Köyü).

Suruç kümbet evleri; ikamet edenlerin yaşam alanları, samanlık ve tahıl depolama alanları, kapalı ağıl ve ahırlar olmak üzere başlıca üç ana kullanım alanından oluşmaktadır. Meskenlerdeki oda dizeleri güneyden kuzeye doğru peş peşe sıralanmıştır. Güneyde yer alan ilk dize ikamet edenlerin yaşam alanını

oluştururken (Foto 7, 8, 9; Şekil 2, 3), ağıl ve ahır ikinci dizede yer almakta, samanlık ve tahıllar ise son dizede saklanmakta veya depolanmaktadır. Küçükbaş hayvanların konulduğu ağıl ile ulaşım ve çift sürmede kullanılan at veya diğer büyükbaş hayvanların konulduğu ahır, aynı eyvanın iki tarafında yer almaktadır. Bu, her ne kadar yaşam konforu açısından rahatsız edici bir durum olarak görülse de, beslenen küçük ve büyükbaş hayvanların hırsızlardan korunması amacıyla bu tarz bir kullanım alanı sıralaması yapılmıştır. Küçük ve büyükbaş hayvanların ihtiyaç duyduğu saman ile tarımsal faaliyetlerden elde edilen mahsuller de meskenlerin kuzeyde yer alan son dizesinde depolanmakta ve saklanmaktadır (Foto 10; Şekil 2, 3). Bazı hallerde, yaşam alanları, zahirelik, ağıl-ahır ve samanlık şeklinde de bir diziliş olmaktadır. Bu diziliş sistemi tüm kümbet evlerde aynı özelliklere sahiptir. Meskenleri oluşturan odalar, kerpiçten inşa edilen kubbenin sağlam bir şekilde ayakta kalabilmesini sağlamak amacıyla nispeten dar olarak inşa edilmiştir. Her bir kubbenin altında yer alan ve herhangi bir amaçla kullanılan oda ve eyvanlar, kare şekilli olmak üzere, genel olarak 9-16 m<sup>2</sup> arasında değişen eşit alanlara sahiptir (Şekil 2, 3). Her ne kadar meskenler inşa edilirken bahsedilen bu fonksiyonlar göz önünde bulundurularak bir bütün olarak inşa edilse de, örneğin zahirelik olarak kullanılan bir odanın oturma odası veya yatak odası olarak kullanılabilmesi gibi, ihtiyaca göre başka amaçlarla da kullanılabilir. Bu nedenle zaman içerisinde odaların fonksiyonlarında geçici veya uzun süreli değişiklikler olabilmektedir.

Kümbet evlerde yaşayanların yaşam alanları ile misafir ağırlama odaları aynı eyvanın etrafında yer almakla birlikte çoğunlukla girişleri farklı yönlerde yer almaktadır. Geleneksel olarak mahremiyet nedeniyle misafir odalarının girişi batı, ev halkının girişi ise meskenin güney cephesinde yer almaktadır. Yine misafir odalarının meskenin batı cephesinde yer almasının diğer bir nedeni de özellikle yaz aylarında serinletici etkisi olan batı rüzgârlarından yararlanmaktır. Misafir odası genel olarak tek kubbeden oluşan bir odadan oluşabildiği gibi, mesken sahibinin sosyo-ekonomik statüsüne göre iki kubbeden oluşan ve kubbelerin birleşim alanı, diğer geçitlere nazaran daha bir büyük kemer üzerine oturtulan ve böylece birbirine bağlanan iki odadan da oluşabilmektedir. Bu tarz misafir odalarına günümüzde Kara Köyü'nde daha fazla rastlanırken; Yatırtepe Köyü'nde kubbelerinin birleşim alanı dikey doğrultulu kalın bir direk beslenen, yatay uzantılı üç veya dört direk üzerine oturtulmuş ve böylece birbirine geniş bir açıklıkla bağlanmış iki odadan oluşan geniş misafir odaları yaygındır. Genel olarak misafir odaları meskenin diğer odalarıyla bağlantıyı sağlayan küçük bir kapı veya pencere gibi geçişlere sahiptir. Bu bağlantılar, misafirlere yapılacak ikramların getirilip götürülmesi amacıyla kullanılmaktadır. Fakat bazı kırsal yerleşmelerde, misafir odası meskenin diğer odalarından tamamen izole edilmiş olarak da yer almaktadır. Yine meskenin batısında yer almakla beraber diğer odalarla bağlantıyı sağlayan geçişler yer almamaktadır (Foto 8; Şekil 2, 3). Bir başka misafir odası tipi ise meskenin güneyinde, başka bir deyişle ön tarafında bir eyvan ve bir odadan oluşan tamamen bağımsız misafir odalarıdır. Bu tip misafir odaları da konik kubbeli olmakla birlikte,

sosyo-ekonomik seviyenin bir göstergesi olarak duvarları kesme kalker taşlardan (nahit) inşa edilmiş, düz damlı ve üstü direk, tahta, sap ve çamurdan oluşan malzeme ile örtülü olanları da bulunmaktadır.

Meskenler içerisinde yer alan eyvanlar, odalar arasında geçişi sağlayan ve bir nevi koridor görevi gören alanlardır. Meskenin giriş-çıkışları en güneyde yer alan eyvandan yapılırken, her bir eyvan kendisinden sonraki eyvana açılmakta, doğu ve batısında yer alan odaları birbirine bağlamaktadır (Foto 11, 12). Suruç kümbet evlerinde, sadece en güneyde yer alan ve giriş-çıkışların yapıldığı eyvanda ahşap malzemeden yapılmış basit bir kapı bulunmaktadır. Kümbet evlerin yaşam alanları, hane halkı büyüklüğünden kaynaklanan ihtiyaca göre bir dizeyi oluşturan bir eyvan ve iki odadan oluşabildiği gibi iki dizeden oluşan iki eyvan ve dört odadan (altı kubbeli) da oluşabilmektedir (Şekil 2). Aynı şekilde ağıl ve ahırlar veya saklama-depolama alanları için duyulan ihtiyaca göre bu alanlar da ikişer dizeden oluşabilmektedir. Esas olarak kümbet evler kuşbakışı olarak kare şekilli olmasına rağmen, bahsedilen ihtiyaçlardan dolayı güneyden kuzeye doğru uzanan dizelerin artmasıyla dikdörtgen bir görünüme de sahip olabilmektedir.



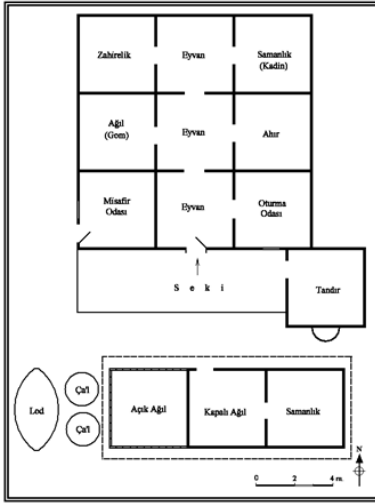
**Foto 11.** Odaları Birbirine Bağlayan Geniş Kemerli Bir Eyvan (Kara Köyü).



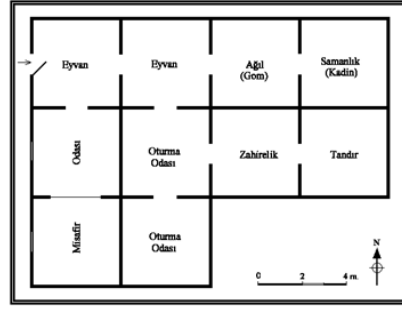
**Foto 12.** Odalar Arasındaki Geçişleri Sağlayan Kapısız Geçitler (Kara Köyü).

Suruç kümbet evlerinde dikkati diğer bir unsur, dış kapı girişlerinde rüzgâr kesicilerin var olmasıdır. Yarı kurak bir alanda yer alması nedeniyle Suruç Ovası ve yakın çevresinde, kış aylarının nispeten soğuk rüzgârları ile yaz aylarının sıcak ve tozlu rüzgârları önemli bir sorun oluşturmuştur. Bu rüzgârlardan korunmak amacıyla, dış kapıyı yandan ve üstten çevreleyen yaklaşık olarak 30- 40 cm lik çıkıntı bir kemer inşa edilmektedir. Özellikle kümbet evlerin dış kapılarının ahşap malzemeden ve çok basit bir şekilde yapılmış olması, kümbet evlerin izolasyon açısından en zayıf kısmını oluşturmuştur. Yine yaz aylarında meskenin içinin havalandırılması ihtiyacının olması, fakat bu mevsimde özellikle toz getiren ve zaman zaman küçük hortumlar şeklinde oluşan hava akımlarından korunmak da önemli bir ihtiyaç olmuştur. Bu nedenle dış kapıyı içine alan bu çıkıntı kemer, istenmeyen hava akımlarından korunmanın önemli yollarından biri olmuştur.





Şekil 2. Tipik Bir Suruç Kümbet Evi Plânı.



Şekil 3. Geleneksel Plâna Aykırı Şekilde İnşa Edilmiş Bir Suruç Kümbet Evinin (Halil Yüksel Evi-Kara Köyü) Tahmini Kullanım Alanları (Bu evin, eskiden köyün ileri gelenlerinden olan Karé adında Ermeni bir kadına ait olduğu ve köyün isminin de bu kadından alındığı belirtilmektedir).

## V-SURUÇ KÜMBET EVLERİNİN EKLENTİLERİ

Kırsal alanlardaki meskenlerin değişmez özelliklerinden biri de bazı eklentilere sahip olmalarıdır. Eklentiler, kırsal alanlarda ikamet edilen meskenleri tamamlayan, karakterize eden bir unsurdur. Doğal ortam ve ekonomik şartların etkisiyle mesken eklentileri; yapı malzemesi, şekil ve fonksiyonları açısından bölgeden bölgeye farklılıklar göstermektedir. Ana mesken gibi yapı malzemesi açısından en kolay ve ucuz olarak temin edilebilen materyallerden inşa edilen eklentiler, geçim kaynağı olan ekonomik faaliyetin türüne göre fonksiyon kazanmakta ve bu faaliyete ile doğal ortam şartlarına uygun olarak şekillenmektedir. Bu nedenle hemen hemen her bölgeyi karakterize eden bir takım mesken eklentileri ortaya çıkmıştır. Örneğin Doğu Karadeniz Bölümü'nde görülen “serender”leri Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görmek mümkün olmadığı gibi, bu bölgede yaygın olarak görülen “lod” veya “ça” lı” ları da Karadeniz Bölgesi'nde görmek mümkün değildir.

Suruç ilçesinin kırsal alanlarında görülen kümbet evler de bir takım eklentilere sahiptir. Kümbet evlerin eklentilerini iki ana grup altında toplamak mümkündür. Birinci grup ekonomik faaliyetlerin gerektirdiği eklentilerden oluşurken; ikinci grup, meskenlerde yaşayan insanların günlük ihtiyaçlarını karşılayan eklentilerden oluşmaktadır. Kırsal alanda yaşayan halkın temel geçim kaynağının özellikle tahıl tarımı ve hayvancılık olması nedeniyle eklentilerin temel fonksiyonu, tarımsal ürünlerin depolanması veya hayvanların barındırılması olmuştur. Bunun yanında meskende ikamet edenlerin bir takım günlük ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bazı eklentiler de meskenin çevresinde yer almıştır. Özellikle mutfak ve fırın görevini gören, çoğunlukla buğday ve pamuk sapları veya tezekerin yakacak malzemesi olarak kullanıldığı tandırlar bu grup içinde yer almaktadır.

### 1-Tahıl ambarları (Zahirelik)

Tahıl ambarları kümbet evlerin en önemli eklentilerinden biridir. Daha önceki konularda da belirtildiği gibi kümbet evlerin planında oturma veya yaşam alanlarını oluşturan oda dizelerinin hemen arkasında bu ambarlar yer almaktadır. Halkın “zahirelik” veya “zahire odası” olarak adlandırdığı bu ambarlar, diğer odalarla birlikte inşa edilmektedirler. Her ne kadar şekilsel olarak bir eklenti gibi görünmese de

fonksiyonu itibarıyla bir eklenti özelliğindedir. Zahirlikler, çoğunlukla yan yana dizilmiş, aralarında geçişi sağlayan eyvan olan veya olmaksızın birinden ötekine kapısız bir geçitle geçilen iki veya üç odadan oluşmaktadır (Foto 14).

Tahıl ambarlarında veya zahirliklerde, Suruç kümbet evlerine has olan bir nevi silo görevi gören içyapılar da görülmektedir. Yerel halk tarafında “*kevâre*” adı verilen ve ambar içindeki bu küçük silolarda, genellikle kış boyunca ev ihtiyacını karşılayacak kadar tahıl depo edilmekteydi. Kevareler; tahıl ambarı olarak kullanılan, odayı bir uçtan diğer uca kateden, genellikle 1-1,5 x 1-1,5 m ebatında ve 1,5-1,80 m yüksekliğinde yan yana dizilmiş ve ön tarafında zeminden 20-25 cm yüksekte bir deliği olan silo veya silolardan oluşmaktaydı. Kerpiç veya çamurdan inşa edilen kevâreler, tahılların içine boşaltılmasını kolaylaştırmak için üstü açık olarak inşa edilirdi. Kevârelerin ön-alt kısımlarında yer alan delik ise, ihtiyaç halinde gerektiği kadar tahılın kolay bir şekilde bu silolardan alınabilmesi veya boşaltılabilmesi amacıyla bırakılmaktaydı.

Tahıl ambarlarının bir diğer ve belki de en ilginç olanları “*ça'l*”lardır. *Ça'llar*, meskenin ön tarafında yaklaşık olarak 1-1,5 m derinliğinde, 2-3 m. çapında açılan çukurlarda tahılların saklanması amacıyla kullanılan harici ambarlardır (Foto 13). Açılan çukurun tabanına sap ve saman serilmesi ve içine tahıl boşaltıldıkça kenarların sapsapla beslenmesiyle tahıllar bu çukurlara konulmakta ve üst kısmı da sap ve samanla beslendikten sonra çamurla kapatılmaktadır. *Ça'lların* üst kısmı, ilk bakışta zeminden ayırt edilmeyecek bir şekle sahiptir. Özellikle kış ve ilkbahar aylarında yağmur sularının *ça'lı*n içine girmemesi ve tahıllara zarar vermemesi için kenarlarında drenaj kanalı yapılmaktadır. Son dönemlerde taban, kenar ve üst kaplamasında tahıl ve pamuk sapsapları yanında naylon örtüler de kullanılmaktadır. Araştırma alanından edinilen bilgilere göre, *ça'lların* tahıl deposu olarak kullanılmasının iki önemli nedeni bulunmaktadır. Bunların birincisi, yoksulluk nedeniyle meskenle beraber ambar olarak kullanılabilen bir veya birkaç odanın inşa edilememesi, ikincisi ise vergilerin yüksek olduğu Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden itibaren, vergi memurlarından gizlemek amacıyla tahılların bu çukurlarda saklanmasıdır. Benzer durumu İrlanda'daki “*clochán*”larda da görmek mümkündür. Yoksulluk nedeniyle ambar inşa edilememesi, genellikle ekip biçilen arazinin az olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle de meskende yaşayanların sayısının az ve elde edilen ürünün de az olması, ambar inşa edilmesine ihtiyaç bırakmamıştır. Ayrıca yerleşme alanı içinde mesken eklentilerini inşa edebilecek kadar arsaya sahip olmamak da önemli bir nedendir. XIX. Yüzyılın sonu ve XX. Yüzyılın başında kırsal alanda yaşayan halktan alınan vergilerin yüksekliği, *ça'lların* geleneksel bir depolama yöntemi olarak ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır. Elde edilen ürünlerin az olmasına karşılık, istenen vergilerin yüksek olması, halkı tarım ürünlerini gizlemeye yöneltmiştir. Bu nedenle, tahılları mesken içindeki ambarlarda değil, mesken dışında, yer altında saklama yolu tercih edilmiştir. Bahsedilen dönemlerde halk tarafından yaygın olarak kullanılan bu yöntem, zamanla tahılların depolanması için geleneksel bir yöntem halini almış ve yakın dönemlere kadar yaygın olarak kullanılmıştır.



**Foto 13.** Tarım Ürünlerin Depolandığı Ça'llara Bir Örnek (Akören Köyü).



**Foto 14.** Halen Kullanımda Bir Kümbet Evin Zahire Odası (Yatırtepe Köyü).

## 2-Ağıl, ahırlar, samanlıklar ve kümesler

Kırsal alanlarda yapılan hayvancılık faaliyetleri ev ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik ve ticari olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. Ancak Suruç Ovası'nın kırsal alanlarında ticari tip hayvancılık yaygın olmayıp, genellikle ev ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hayvancılık yapılmaktadır. Yapılan hayvancılık faaliyeti içinde de küçükbaş hayvancılık önemli bir yer tutmaktadır. Kırsal alanlarda beslenen hayvanların barınmaları için gerekli olan ahır veya ağıllar, kümbet evlerin planı ve kullanım alanları konusunda da belirtildiği üzere, yaşam alanlarıyla aynı anda ve bir arada inşa edilmektedir. Genellikle tahıl ambarlarının arkasındaki oda dizesi ahır veya ağıl olarak kullanılmaktadır. Birbirleriyle bir eyvan veya geçitlerle bağlantılı olan bu alanın hemen arkasında, hayvanların ihtiyacı olan saman veya arpa gibi yemlerin konulduğu son oda dizesi yer almaktadır.

Fazla sayıda hayvanı olan veya ticari amaçla hayvancılık yapan ailelerin ağıl ve ahırları genellikle, evlerin ön tarafında meskenden ayrı olarak inşa edilmektedir. Bu ahır ve ağılların cephesi meskene (kuzeye) dönük olup, penceresiz veya birkaç küçük pencere, konik çatılı olarak inşa edilmişlerdir. Bu nedenle bu tür ahır veya ağıllar da esas olarak kümbet şeklindedirler. Ahır ve ağıllarda, ayrıca yemlerin depolandığı, ihtiyaca göre bir veya iki odadan oluşan ve "kadin" olarak adlandırılan samanlıklar da yer almaktadır. Ahır ve ağılların havalandırılması, kubbe çatının üstünde bulunan havalandırma deliğiyle sağlanmaktadır (Foto 15/1).

Kırsal alanlarda satmak veya hayvanlarına yem olarak kullanmak amacıyla samanların saklandığı diğer bir eklenti, ça'llara benzeyen "lod"lardır. Lodlar samanın ambar dışında depolanması amacıyla kullanılmaktadır. Yaz mevsiminde elde edilen samanların depolanabileceği bir ambar bulunamaması durumunda veya daha sonra satabilmek amacıyla nakliyesinin kolay olması nedeniyle lodlar yaygın olarak kullanılmaktadır. Ağıl veya ahırlara yakın bir alanda, ça'llardan farklı olarak zeminde yığın haline getirilen samanların üstü sırasıyla tahıl sapları ve çamur veya toprak tabakasıyla kapatılmaktadır. Ancak ça'llarda olduğu gibi lodlarda da son yıllarda naylon örtüler, çamur tabakasının altında kaplama malzemesi olarak kullanılmaktadır. Böylece zeminden yüksekte, yarı silindirik bir şekle sahip ve yağmur sularının zarara vermemesi için etrafında basitçe hazırlanmış drenaj kanalları olan lodlar, uzun yıllardan beri saman depolama alanları olarak kullanılmış olup, günümüzde kırsal alanlarda lodları görmek mümkündür (Foto 15/4).

Yaz mevsimlerinin sıcak geçmesi yazlık ağılların inşa edilmesini zorunlu hale getirmiştir. Genellikle meskenin ön tarafında basitçe yığma taştan inşa edilen dört duvardan ve giriş çıkışları sağlayan bir açıklıktan oluşan yazlık, üstü açık ağıllara "gom"

adı verilmektedir. Gomlar, ön tarafta eğer varsa kapalı ahır ve ağıllara bitişik olarak inşa edilebildikleri gibi, tek başına meskenden bağımsız bir eklenti olarak da inşa edilebilmektedirler (Foto 15/2, Foto 16).



**Foto 15.** Hayvancılıkla Uğraşan bir Ailenin Mesken Eklentileri:1-Kapalı Ağıl ve Samanlık (Kesik Kubbeli), 2-Açık Ağıl, 3- Pihık, 4-Lod (Akören Köyü).



**Foto 16.** Yığma Taştan İnşa Edilmiş Bir Gom (Açık Ağıl) (Yatırtepe Köyü).

Kırsal yaşamın bir gereği olarak, ev ihtiyacını karşılamaya yönelik kümes hayvanları yaygın olarak beslenmektedir. Kümes hayvanlarının barınabilmeleri için meskenin veya eklentilerinin bir tarafında kerpiçlerden veya küçük taşlardan inşa edilen kümesler yer almaktadır. Bazı kümesler ise, genelden farklı olarak meskenin içinde, fakat giriş-çıkışı meskenin dışında olacak şekilde inşa edilmiştir.

### 3-Tandır

Suruç kümbet evlerinde mutfak olarak kullanılan alanlar meskenin içinde yer almamaktadır. Bu nedenle ekmek ve yemek pişirmek amacıyla tandırlar, genellikle meskenin güneydoğu, nadiren de güneybatı köşesinde bitişik olarak inşa edilmiştir (Foto 7, 9). Yerel halk arasında "tendur" olarak adlandırılan tandırların baca kısmı genellikle yapının güneyinde, kapısı ise batısında, meskene dönük olarak inşa edilmişlerdir. Tendırların bacası, yapının güney duvarında çıkıntı olarak, altta geniş olmak üzere, üste doğru giderek daralan yarım konik bir şekilde ve duvardan çıkıntılı olarak inşa edilmişlerdir (Foto 17). Tandırların ocak ve baca kısmı, içerden bir mihrabı andırmaktadır. Tandırlarda ateşin yakıldığı, yemek ve ekmeklerin pişirildiği bu ocağa "puhurge" denilmektedir. Meskenin kendisi ve diğer eklentilerinde olduğu gibi, esas itibarıyla tandırlar da kubbe çatılı olarak kerpiç malzemeden inşa edilmiştir (Foto 17, 18).



**Foto 17.** Kubbe Çatılı Tandır (Yatırtepe Köyü).



**Foto 18.** Tandırın Ocak Kısmı, Puhurge (Yatırtepe Köyü).

### 4-Pihık

Pihık, en kısa anlamıyla çamurla sıvanmış tezek yığınıdır. Kırsal alanlarda yaşayan ve odun veya kömür almaya gücü olmayan insanların temel yakacağı tezekler oluşturmaktaydı. Özellikle yoksulluk nedeniyle odun ve kömür satın alma gücünün olmaması, temin etme ve nakliye imkânlarındaki güçlükler nedeniyle çok uzun yıllar tezek temel yakacak malzemesi olmuştur. Bu nedenle, Suruç kümbet evlerinde ısınmak amacıyla önceleri büyük mangallar veya üzerinde belirli bir düzende üst üste dizilmiş tezek bulunan demir saclar kullanılmıştır. Soba kullanımı ise daha sonraki yıllarda yaygınlaşmaya başlamıştır. Ancak sobalarda yakacak olarak tezek kullanıldığı için, yaz aylarında hazırlanan tezeklerin kış mevsimine kadar korunması önem kazanmıştır. Bu nedenle üst üste dizilmiş tezek kümeleri, yağmur ve çeşitli hayvanlardan korumak amacıyla, çamurla sıvanmaktadır. Böylece çamurla sıvanmış, konik şekilli bir yapı ortaya çıkmaktadır ki, bu yapıya yerel halk tarafından “*pihık*” adı verilmektedir (Foto 15/3).

### 5-Seki

Seki; meskenlerin önünde, zeminden yaklaşık olarak 30-40 cm yüksekliğinde, üzeri çamurla kaplanmış taş dolgudan oluşan ve genellikle evin ön tarafını veya sadece bir odanın önünü kaplayacak şekilde inşa edilmiş, yaklaşık olarak 3-4 m. genişliğindeki düz bir basamaktır. Sekiler, özellikle sıcak yaz aylarında akşamları üzerinde oturmak veya geceleri üzerinde yatmak için inşa edilmişlerdir. Ayrıca zeminden yüksek ve düz olan bu alan, olası haşerelere karşı nispeten bir korunma da sağlamaktadır (Şekil 2).

## VI-SURUÇ KÜMBET EVLERİNİN BENZER ÖRNEKLERİ

### 1-Trullolar (Trulli)

Trullo evleri İtalya'nın Apuglia Bölgesi'nin Murge kesiminde yer alan Alberobello, Locorotondo, Fasano, Cisternino, Martina Franca ve Ceglie Messapica gibi kasabalarda bulunmaktadır (<http://www.marvelbuilding.com/trulli-house.html>). İtalyanca terim olan “il Trullo” Yunanca kubbe veya kümbet anlamına gelen “tholos” (τροῦλος) kelimesinden türemiştir. Ayrıca Salentine Yarımadası'nda halkın tarımsal amaçlı olarak taşlardan inşa ettikleri kulube ve barınak anlamına gelen “truddu” kelimesinin farklı bir kullanım biçimi olarak da bilinmektedir. Günümüzde trullo, Murgia yerel halkının bu tip evler için kullandığı “cassedda” kelimesinin yerini almıştır (Spano, 1970: 184) Trullo esas olarak İtalya'nın bir kırsal mesken türüdür. Kalın duvarlarından dolayı çok katlı bir yapıya uygun olmayışı ve geniş bir alana yayılması gibi nedenlerden dolayı, trullolardan oluşan yerleşmeler yüksek nüfus yoğunluğuna sahip olmamıştır (Allen, 1974: 84). UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne alınan bu evler kalker veya kireçtaşlarından yapılmış olup, harç veya çimento kullanılmamıştır. Bu evler genel olarak konik bir çatıyla kaplanmış, kare planlı tek bir odadan oluşur. Çatının en tepesinde bir kilit taşıyla kubbede yer alan taşlar birbirine bağlanmıştır. Konik şeklindeki çatı, kalker veya kireç taşlarının iç kesimlerinden elde edilen iri taşlardan yapılmıştır. Duvarların su geçirmezliğini sağlamak için de kalker veya kireç taşlarının dış kesimlerinden elde edilen levha şeklindeki taşlar kullanılmıştır. İçinde yaşayan ailelerin başka bir odaya ihtiyaçları olması durumunda, basitçe mevcut duvarlara yenilerini ekleyerek ikinci bir oda inşa edilebilmekteydi. Bir kaç metre kalınlığa sahip duvarları yüzünden, trulloların kapı ve tavandaki havalandırma deliği dışında çok az dışa açıklıkları bulunmaktadır. Bu nedenle trullo evlerinin içi karanlık olabilmektedir (Hardy, Hole ve Pozzan, 2008: 124; Simonis, 2010: 713; Italy, 2003: s.61; Real Italy & Sicily, 2011: 71; <http://www.marvelbuilding.com/trulli-house.html>) (Foto 19, 20).



**Foto 19.** Eski Bir Trullo.

Kaynak:<http://www.gallipoli-trullo.co.uk/index.php/image/trullo-01.jpg>



**Foto 20.** Modern Tarzda İnşa Edilmiş Bir Trullo Evi.

Kaynak:<http://www.trullilovely.com/>

İtalya’da bulunan trullo evleri ile Suruç kümbet evleri arasında bir takım benzer ve farklı özellikler görülmektedir. Her iki konut tipinin de görünüşleri, pencerelerinin az veya hiç olmayışı, kubbe şekilli çatıya sahip olmaları, kubbenin üstünde aydınlatma ve havalandırma amacıyla baca görevi gören bir delik bırakılması gibi özellikler en önemli benzerlikleri oluşturmaktadır. Fakat yapı malzemesi ve oda sayısı açısından farklı özellikler göze çarpmaktadır. Her şeyden önce trullo evleri tamamen taş malzemeden ve harç kullanılmadan inşa edilmişlerdir. Oysa Suruç evleri topraktan elde edilen kerpiçlerden inşa edilmişlerdir. Konik çatının inşasında Suruç kümbet evlerinde tamamen kerpiç kullanılmakta ve bazılarında az da olsa ahşap malzeme kullanılmaktayken, trullolarda bu özellik görülmemektedir. Trulloların duvar kalınlığı bir kaç metreye kadar çıkabilmektedir. Suruç kümbet evlerinin kerpiçten örülen duvarları ancak 50-60 cm kalınlığa ulaşabilmektedir. Bu iki mesken tipi arasındaki en önemli farklardan biri de konutların planı ve kullanılışıdır. Trullolar genelde tek odadan oluşmakta ve ihtiyaca göre oda eklenmektedir. Fakat Suruç kümbet evleri en az iki oda ve bir eyvandan şeklinde inşa edilmektedir.

## 2-Suriye kümbet evleri

Sahip olduğu şekil nedeniyle “arı kovanı (beehive)” olarak adlandırılan Suriye’deki kümbet evler, ülkenin kuzeyinde özellikle de Halep şehrinin doğu ve batısı ile kısmen Fırat nehri vadisinde görülmektedir. Hama şehrinin kuzeydoğusundaki Sarouj ve Twalid Dabaghein köylerinde çok sayıda kümbet ev geleneksel özelliklerini korumuş olarak yer almaktadır (Chernick, 2009). Suriye’nin kuzey kesimlerinde ve Halep vilayeti çevresindeki kırsal alanlarda hâkim olan sert iklim şartları, toprak malzemenin kolaylıkla temin edilebilmesi ve uzun yıllar boyunca inşaat metodunda çok az alternatifi olması, bu alanlarda kerpiçten kümbet ev yapımını zorunlu hale getirmiştir. (Saudi Aramco World, 1967: 9). Suriye’de kerpiç malzemeden kümbet ev yapımı, yaklaşık olarak M.Ö. 3.700’lü yıllara kadar dayanan bir geçmişe sahiptir. Kümbet evlerin yerel doğal malzemelerden inşa edilen kalın duvarları, sağladığı izolasyon sayesinde dışarıdaki sıcak havadan korumaktadır. Kerpiç duvarlar büyük bir daire şeklinde inşa edilmiştir. Bu odalar, yüksek ve hemen hemen konik bir şekle sahip kubbe ile kapatılmıştır. Duvarların iç ve dış kısmı saman karıştırılmış çamurla sıvanmıştır (Zimmer, 2011) (Foto 21, 22).

Suriye’de görülen kümbet evler, genel itibariyle Suruç kümbet evlerine yapı malzemesi ve inşaat tarzı bakımından çok benzer özellikler göstermektedir. Ancak Suriye’deki kümbet evlerin yapımında taş malzeme kullanımı Suruç kümbet evlerine nazaran daha fazladır. Özellikle konik çatının içinde kerpiç sıralarının arasında nispeten iri taşlar kullanılırken, koninin sıvasında da küçük taşlar kullanılmaktadır. Şekilsel açıdan değerlendirildiğinde, Suriye’deki kümbet evler genel olarak zeminden itibaren

dairesel olarak yukarıya doğru daralarak yükselen, sivri bir koni şeklindedir. Oysa Suruç kümbet evleri kare planlı olup, konik veya kesik/küt kubbe bu duvarlar üzerine oturtulmuştur. Ayrıca Suriye'deki kümbet evler kırsal yerleşmelerde tek odalı olarak yaygın olarak inşa edilebilirken, Suruç kümbet evleri en az iki odalı olarak inşa edilmekte ve tek odalı meskenler görülmemektedir.



**Foto 21.** Suriye'deki Kerpiç Kümbet Evler.

Kaynak:

<http://www.eartharchitecture.org/index.php/?archives/1036-Syrian-Beehive-Houses.html> Wednesday, July 29, 2009.



**Foto 22.** Suriye'deki Kümbet Evlerin Kubbe Çatısının İçeriden Görünüşü

Kaynak: James Gordon,

<http://inhabitat.com/earthen-beehive-houses-have-been-keeping-syrians-naturally-cool-for-centuries/>

### 3-Clochánlar (İrlanda kümbet evleri)

Kümbet evlerin diğer bit tipi de İrlanda'nın kuzeyinde yer alan Ulster bölgesinde görülmektedir. Fakat burada görülen kümbet ev tipi çamurdan olmayıp, tamamıyla taş malzemeden yapılmıştır. Genellikle oval veya dairesel bir şekle sahip ve tek odalı olan bu evler penceresiz olarak inşa edilmiş olup, tepede bırakılan bir delik ile aydınlatma ve havalandırma sağlanmaktadır. Hasır şeklinde örülmüş duvarları olan bu evler, izolasyon amacıyla dışarıdan saz veya çimen balyalarıyla kaplanmaktaydı. Kümbet şeklindeki clochán'lar tek odalı olarak inşa edildikleri için genel itibariyle bir kulübe özelliği taşımaktadır. (O'coner, 2002: 201; O'Sullivan, McCormick ve diğ., 2010: 23-24; Thomas, 1862: 128) "Clochán" olarak adlandırılan İrlanda'daki eski evlerin tümü kümbet şekilli değildir. Bunun yanında dik çatılı evlerde bulunmamaktadır. Bu nedenle "clochán" evlerinin tümünü kümbet evler kategorisinde değerlendirmek doğru değildir. (O'Sullivan ve Sheehan 1996: 135). Konik çatılı veya arı kovani şeklindeki bu tip evler ayrıca "bothan" olarak da adlandırılmaktadır (Thomas, 1862: 128) (Foto 23, 24).

Esas olarak clochánlar yapı malzemesi itibariyle Suruç kümbet evlerinden tamamıyla ayrılmaktadır. Clochánlar genellikle Orta Çağ'da kullanılmış meskenler olup, varlıklarını XVII. ve XVIII. yüzyıla kadar devam ettirmişlerdir. Günümüzde çoğunlukla İrlanda'nın kuzeyindeki Ulster bölgesinde kalıntılarına rastlanılmaktadır. Bu meskenler, tamamıyla taş malzemeden inşa edilmeleri bakımından, topraktan elde edilen kerpiçlerden inşa edilen Suruç kümbet evlerinden ayrılmaktadır. Bu iki ev tipinin tek ortak özelliği ise konik veya kubbe şekilli bir çatıya sahip olmalarıdır. Ancak clochánlar ile Suriye Kümbet evleri arasında dikkat çeken benzer bir özellik görülmektedir. Her iki tipin kubbesinde, kubbenin sağlamlaştırılması amacıyla taş veya kerpiç sıralarının arasına, dışarıya doğru uzanana uzun taşların kullanılmasıdır (Foto x ve Foto y). Günümüzde Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde hayvancılık yapılan kırsal alanlarında çobanların güneş ve rüzgârın şiddetli etkisinden korunmak, geceleme veya dinlenmek amacıyla günübirlik olarak tamamen taş malzemeden inşa edip yıktıkları veya uzun süre kullandıkları, clochánlara benzer, bir veya iki kişinin sığabileceği kubbe çatılı çoban kulübelerine rastlanmaktadır.



**Foto 23.** Kümbet Şeklindeki Clochánlar.  
Kaynak : Des Levelle, 1993.



**Foto 24.** Dingle Yarımadasında Yeniden İnşa Edilmiş Bir Kümbet Clochán.  
Kaynak: Brian O'Connor,  
<http://picasaweb.google.com>

### 4-İran kümbet evleri



Özellikleri açısından Suruç kümbet evlerine çok benzeyen kümbet ev türünden biri de İran'da görülmektedir. İran'ın özellikle Kerman, Güney Horasan ve Yazd gibi sıcak ve kurak bir iklime sahip ve aynı zamanda orman örtüsünden yoksun vilayetlerin kırsal kesimlerinde kerpiçten yapılmış kümbet evlere rastlanılmaktadır. Bu alanlarda aynı zamanda, yarım silindirik veya kemer şekilli tamamen kerpiçten örülü kubbeleri olan evlere de rastlanmaktadır (Eshkiki, Khosravifar ve diğ., 2006: 2). Gerek kullanılan malzeme ve gerekse yapı tarzı açısından İran Kümbet evleri Suruç kümbet evlerine çok benzemektedir. Bu evlerin de duvarları ve kubbesi kerpiç malzemeden inşa edilmiş olup, kubbenin tepe noktasında havalandırma ve aydınlatma amacıyla bir delik bırakılmıştır. Ancak İran kümbet evlerinin kubbe çatısı, yarım daireyi andırmaktadır. Oysa Suruç kümbet evlerinin çatısı genellikle konik bir şekle sahiptir. Tıpkı diğer kümbet evlerde olduğu gibi pencereler ya hiç olmamakta veya az ve küçüktür. Suriye kümbet evlerinin kubbelerinde sağlamlaştırma amacıyla kullanılan ve kerpiç sıraları arasında dışarıya taşan uzun taş kullanımı İran'daki kümbet evlerde görülmemektedir. Aynı zamanda çatı malzemesi olarak, Suruç kümbet evlerinde görülen ve kesik kubbenin ortaya çıkmasına neden olan ahşap malzeme kullanımına rastlanılmamaktadır (Foto 25, 26).



**Foto 25.** İran Kümbet Evlerine Bir Örnek  
Kaynak: [Bakhshi, Bozorgnia ve diğ., 2005: 4.](#)



**Foto 26.** İran Kümbet Evlerinin Ön Cephesi.  
Kaynak: [Eshkiki, Khosravifar ve diğ., 2006: 2.](#)

5-

### Harran kümbet evleri

Suruç Ovası'nın doğusundaki, Harran Ovası'nın orta-güney kesiminde yer alan Harran ilçe merkezi, dünyaca en çok bilinen kümbet ev tiplerinden birine sahiptir. Harran yerleşmesinin yaklaşık olarak 8.000 (Şeşen, 1996: 4) yıllık bir geçmişe ait olup, yapılan arkeolojik kazılarda Kuzey Mezopotamya'nın tanıtıcı özelliklerinden olan Halaf ve Obeyd kültürüne ait seramikler bulunmuştur (Özfirat, 1994: 34). Bu durum daha önce bahsedilen Kuzey Mezopotamya'da Halaf kültürünün Harran Ovası'na M.Ö. 4-5. bin yıllarda ulaştığını göstermektedir. Bu nedenle Harran'da kümbet ev yapımının çok uzun yıllara dayanan bir geçmişe sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak Harran kümbet evleri kendine has bazı özellikleriyle Suruç kümbet evlerinden ayrılmaktadır. En önemli farklılık, yapı malzemesinin elde edilmesinde kendini göstermektedir. Suruç kümbet evlerinde güneşte kurutulmuş kerpiçler temel yapı malzemesini oluştururken, Harran evlerinde ise basit yöntemlerle elde edilmiş tuğla ve taş malzeme kullanılmıştır. Bu nedenle Harran evleri tuğla ve taş kullanılarak inşa edilmişlerdir. Günümüzde varlıklarını koruyan Harran evlerinde "eski yapı kalıntılarından elde edilen tuğlalar" (Özdeniz, Bekleyen ve diğ., 1998: 479) kullanılmış olup, eski şehir kalıntılarından yeteri miktarda tuğla elde etmek mümkün olmuştur. Bu nedenle de Harran kümbet evlerinin yapımı için topraktan kerpiç elde zorunluluğu olmamıştır. Tuğlalar, Harran evlerinin sadece konik kubbesinin yapımında kullanılmıştır. Kubbe yapısı itibarıyla Harran evleri, Suriye kümbet evleri gibi sivri bir koniyi andırmaktadır (Foto 27). Harran evleri, Suruç kümbet evleri gibi kare veya dikdörtgen şeklinde bir plana sahip olup, duvarlar taş malzemeden örülmüş, harç ve sıva malzemesi olarak da çamur kullanılmıştır (Foto 28). Oysa Suruç kümbet evlerinin tüm duvarları ve çatısı kerpiçlerden örülmüştür.



**Foto 27.** Harran Evlerinin Tuğladan İnşa Edilmiş Konik Çatısı.



**Foto 28.** Taşlardan Örülmüş, Kare Planlı Odalardan Oluşan Harran Evlerinin Dış Görünüşü.

## VII- SONUÇ VE ÖNERİLER

### 1-Sonuç

1980’li yıllara kadar, yüzyıllar boyunca kullanılan ve kendine has özellikleri olan Suruç kümbet evleri günümüzde yok olmaya yüz tutmuştur. Suruç kümbet evleri, gerek kültürel bir miras ve gerekse yerleşme coğrafyası açısından farklı bir kırsal mesken tipi olarak önemli bir değere sahiptir. Bu evlerin bilimsel araştırmalara konu edilmemesi ve kültürel değerinin anlaşılabilmesi sonucu turistik bir değer olarak da gündeme gelmemesi, zaman içinde unutulmasına ve kendi kaderlerine terk edilmelerine neden olmuştur. Ayrıca tarihsel süreç içerisinde yaşanan bir takım sosyo-ekonomik değişim ve gelişmeler de bu evlerin terk edilmelerine ve zamanla tahrip olarak yok olmalarına neden olmuştur.

Suruç ilçesinin kırsal alanlarında 1980’li yıllara kadar yaygın olarak kullanılan kümbet evlerin yok olmasının en büyük nedenlerinden biri kırsal alanlardan şehirlere doğru yaşanan göçlerdir. Göç edenlerin daha önce kullanılmış oldukları bu evler daha sonra kullanılmamış ve başıboş olarak ayakta kalmaya çalışmışlardır. Bunun yanında göç edenlere ait evler çoğu kez akrabalar tarafından ahır, tahıl ve saman ambarı olarak kullanılmış, içinde yaşanabilmesi için gerekli olan yıllık bakımlar yapılmamıştır. Bu nedenle artık konut olarak kullanılmayan bu evler zamanla bakımsızlıktan dolayı yıkılmaya başlamışlardır.

1980’li yıllardan itibaren kırdan kente göçün hızlanmasının önemli nedenleri vardır. Bunlar arasında özellikle 1970’li yılların ikinci yarısında şiddetlenen sosyal-siyasal olaylar ve 1980’li yılların başında yaşanan susuzluk sorunu, bu durumun en önemli nedenini oluşturmaktadır.

Suruç ilçesi nüfusunda bahsedilen dönem içerisinde meydana gelen değişimler incelenecek olursa; ilçenin kır, şehir ve toplam nüfusunda 1975-1980 dönemindeki azalma dikkat çekici bir özellik taşımaktadır. Özellikle sosyal-siyasal olaylar, ilçenin kır ve şehir nüfusunun azalmasında önemli bir rol oynamıştır. Ancak 1970’li yılların sonu 1980’li yılların başında yaşanan kuraklık nedeniyle, yeraltı su seviyesi düşmüş ve dolayısıyla özellikle kırsal alanda yaşayan insanların temel su ihtiyaçlarını karşılayan kuyular kurumuş veya ihtiyacı karşılayamaz duruma gelmiştir. Yaşanan susuzluk nedeniyle kırsal alanlarda yaşayanlar göç etmek zorunda kalmışlardır. Ancak aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere 1985 yılında Suruç ilçesinin kır ve şehir nüfusunda önemli bir artış gözlenmektedir. 1980’li yılların başından itibaren daha önce yaşanan sosyal ve siyasal olayların sona ermesi ve özellikle 1980-1985 yılları arasında alınan ekonomik tedbirler, köylere yol, su, elektrik ve telefon ağının ulaştırılması gibi alt ve üst yapı çalışmalarına hız verilmesi gibi nedenlerle tersine göç yaşanmış, kır ve şehir nüfusu artmıştır. Ancak daha sonraki dönemlerde yeniden bir azalma görülmüş fakat 2000 yılından itibaren GAP yatırımlarına ağırlık verilmesi, devlet tarafından sağlanan tarımsal kredi ve teşviklerle birlikte kırsal nüfus az da olsa artmaya başlamıştır. Ancak 1985-2010 yılları arasında ilçenin toplam nüfusu %44, şehir nüfusu %116 oranında artarken kırsal nüfus ise sadece %1 oranında artmıştır (Tablo 1). İlçenin kırsal alanlarındaki yüksek doğum oranlarına rağmen 1985-2010 arasında sadece %1’lik bir artış olması hızlı göçün bir göstergesidir. 1984 yılından itibaren kırsal alanlara elektrik ve

telefon şebekesinin ulaştırılması, özellikle kırsal alanlarda televizyonun etkisi, itici ve iletici faktörlerin şehirselleşmeyle birleşmesiyle birlikte kırsal alanlardan şehirlere göç hızlanmış, bazı köyler tamamen terk edilmiştir

**Tablo 1.** Araştırma Alanında Nüfusun Gelişimi (1975-2010).

Yerleşim Alanı	Yıllar							1975-2010
	1975	1980	1985	1990	2000	2008	2010	
<b>Kara Köyü</b>	921	587	679	471	277	340	435	%-53,00
<b>Yatırtepe Köyü</b>	482	447	443	350	368	594	552	% 15,00
<b>Suruç Şehir</b>	27.822	18.892	25.660	39.905	44.421	57.878	55.600	% 100,00
<b>Suruç Kır</b>	37.819	31.772	43.765	40.297	37.826	44.231	44.482	% 18,00
<b>Suruç Toplam</b>	58.214	50.664	69.425	80.202	82.247	102.109	100.082	% 72,00

**Kaynak:** TÜİK.

Günümüz koşullarında yaşanan sosyal, ekonomik ve teknolojik bir takım gelişmeler kırsal konutların yapı malzemesi ve tarzı üzerinde önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu durum, kırsal alanlarda geleneksel konut tiplerinin terk edilip, betonarme konut tiplerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yeni konut tiplerinin benimsenmesi, terk edilmiş olan eski konutların zamanla fiziksel ömrünü tamamlamasıyla daha yaygın hale gelmişlerdir. Kırsal konutların ömürleri, yapı malzemesine, mekâna ve kültüre göre farklılıklar göstermektedir (Karakuyu, 2008: 45). Örneğin, kerpiç malzemeden inşa edilmiş bir konutun ömrü ile taş malzemeden inşa edilmiş bir konutun ömrü bir değildir. Yine iklim koşulları da konutların ömrü üzerinde rol oynayan önemli bir faktördür. Geleneksel olarak yaşanan çevreden temin edilen malzemelerle inşa edilen kümbet evlerin artık kullanılmaması veya ahır ve depo olarak kullanılmasıyla, fonksiyonları açısından artık mesken eklentisi konumuna gelmişlerdir (Foto 29). Kullanılmayan veya bakımı yapılmayan bu meskenlerin zamana yenilmesine ve dolayısıyla fiziksel ömürlerini doldurarak yıkılmalarına neden olmaktadır.

1980'li yılların başından itibaren yaşanan ekonomik gelişmeler kümbet evlerin artık kullanılmamasını sağlayan önemli bir etken olmuştur. Özellikle betonarme inşaat malzemelerinin artmaya başlaması ve dolayısıyla fiyatlarının satın alınabilir şartlara gelmesi ve ulaşım olanaklarının artmasıyla birlikte nakliyelerinin kolaylaşması, kırsal alanlarda betonarme konutların yaygınlaşması sonucunu doğurmuştur. Bunun yanında halkın gelir seviyesinin 1980'li yılların ilk yarısından itibaren yükselmeye başlaması da betonarme evlere yönelmede önemli bir rol oynamıştır. Bu yıllarda özellikle artezyen kuyuları sayesinde yer altı sularının tarımda kullanımının yaygınlaşması, tarımsal krediler ve teşvikler sayesinde genel olarak halkın gelir seviyesinde gözle görülür bir gelişme olmuştur. Betonarme konut sahibi olmanın, sosyal ve ekonomik statüdeki yükselmesinin bir göstergesi olarak algılanması, kümbet evlerin zamanla terk edilip, ahır veya depo olarak kullanılmasına neden olmuş ve kümbet evler eski önemlerini kaybetmeye başlamıştır. Yüzyıllar boyunca kullanılan kümbet evler terk edilmiş, bir yenileşme veya modernleşme hareketi olarak betonarme konutlarda ikamet etmek yaygınlaşmıştır. Günümüzde Suruç ilçesinin kırsal kesiminde varlığını koruyan kümbet evlerin sahipleri büyük çoğunlukla betonarme evlerde ikamet ederken, kümbet evlerini ahır veya depo olarak kullanmaktadırlar. Bu nedenle de eski önemini kaybeden kümbet evlerin yıllık bakımları ihmal edilmiş ve bu durum zamanla tahrip olmalarına veya yıkılmalarına neden olmuştur (Foto 30, 31).



**Foto 29.** Açık Ağıl Olarak Kullanılan, Tahrip Olmuş Bir Kümbet Ev (Kara Köyü).



**Foto 30.** Terk edilmiş Tek dizeli (Üç Kubbeli) Bir kümbet Ev (Boztepe Köyü).



**Foto 31.** Terk edilmiş Tek dizeli (Üç Kubbeli) Bir kümbet Ev (Kara Köyü).

Kümbet evlerin tahrip olmasında bakımsızlık yanında bir takım doğal etkenler de önemli rol oynamıştır. Zamanla kerpiçlerin ve duvar sıvalarının, yağmurların etkisiyle aşındırması ve içinde bulunan tuzların erimesi; rüzgârların erozyonal etkisi; bitki köklerinin, kuşların, kemirgen ve böceklerin duvarlarda yuvalanması gibi biyolojik faktörler (Friesem, Boaretto ve diğ., 2011: 1136) bu evlerin tahrip olmalarında önemli rol oynamıştır. Betonarme evlerin artmasıyla birlikte kerpiç kümbet ev inşaat ustaları da zamanla azalmaya başlamıştır. Gerek insanların artık betonarme evlere yönelmesi ve kümbet evleri artık tercih etmemesi ve gerekse kümbet ev inşaat ustaların artık bulunamayışı, yıkılan veya tahrip olan kümbet evlerin yerine yenilerinin yapılamamasına neden olmuştur. Zamanla kümbet evlerin fiziksel ömrünü doldurup yıkılmasıyla birlikte sayısı giderek azalmış, daha önceleri tamamen kümbet evlerden oluşan köylerde ayakta kalabilmiş veya tahrip olmuş ancak bir veya bir kaç tanesini görebilmek mümkün hale gelmiştir.

## 2-Öneriler

Suruç kümbet evleri, sahip olduğu özellikleri nedeniyle, önemli bir kültürel miras olup, yerleşme coğrafyası açısından da giderek yok olan ve sadece Suruç Ovası'nda görülebilen bir kırsal mesken tipidir. Bu nedenle coğrafi ve turistik potansiyeli yüksek olan bir mesken tipidir. Suruç Ovası'nın kırsal kesimlerinde günümüzde sadece bir kaç köyde görülebilmek imkânı olan bu meskenlerin turizme kazandırılması, ancak kırsal turizm kapsamında yapılabilecek faaliyetlerle mümkündür. Suruç Ovası'nda kırsal turizm faaliyetlerinin yapılması, hem bu meskenlerin korunması hem de kırsal alanlarda yaşayan halka yeni bir gelir kapısı oluşturması açısından önem taşımaktadır. Kırsal turizm; doğa, macera, sağlık, spor, çiftlik, eğitim, sanat, kültürel mirasla ilgili aktiviteleri içeren ve sadece çiftlik tabanlı olmayan çok yönlü bir faaliyettir. Daha geniş anlamda, kırsal alanlardaki giyim şekilleri, folklor, yerel veya herhangi bir aileye has gelenekler, inanışlar, değerler ve ortak miras gibi yaşamsal özellikler (Su, 2011: 1438; Uslu ve Kiper, 2006: 305-306) yanında bu alanların yoksulluk ve ekonomik fırsat eşitsizliği gibi özelliklerinin de

görülmesini içeren bir faaliyet haline gelmiştir (Holland, Burian ve Dixey, 2003: 5) Kırsal alanlar, özellikle doğa ve kültür meraklısı insanların katılmış oldukları turlarla giderek ekonomik önemi artan, özellikle de kentli nüfusun çok yönlü rekreatif ve turistik taleplerinin karşılandığı mekânlara dönüşmeye başlamıştır (Atay, Oral ve diğ.; 2007: 14). Yerel özellikler taşıyan ve kendine özgü bir yapı tekniği, mimarisi ve iç donatısı olan kırsal konutlar yabancı turistler için önemli bir çekicilik oluşturmaktadır (Soykan, 2003: 5). Bu anlamda Suruç Ovası her ne kadar doğal manzara güzelliklerinden yoksun olsa da, özellikle kültürel etkinliklere yönelik kırsal turizm açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Suruç kümbet evlerinin gezilip görülmesi ve evlerde konaklanması; tarımsal faaliyetler, gelenek ve görenekler, kırsal yaşam biçimi, inanışlar, yerel kıyafetler gibi kültürel değerlerle desteklendiği takdirde önemli bir kırsal turizm potansiyeli ortaya çıkmış olacaktır.

Günümüzde Trullo, Clochán ve Harran kümbet evleri gibi meskenlerin çok sayıda ziyaretçisi ve önemli bir turistik değeri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, literatürde yer almayan ve kendine has özelliklere sahip olan Suruç kümbet evlerinin de böyle bir potansiyele sahip olduğu görülecektir. İtalya'daki trullolar, İrlanda'daki clochánlar, Suriye ve Harran'daki kümbet evler birçok turistin kırsal yaşam özentsisiyle ziyaret ettiği veya konakladığı mesken tipleridir. Hatta günümüzde şehirlerde yaşayan birçok insanın trullo benzeri evleri kiraladıkları veya bu evlerin bir örneğini kırsal alanlardaki arsalarında ikinci ev olarak yaptırdıkları görülmektedir. Avrupa, Amerika ve Avustralya'da, kerpiç veya kümbet ev yapımını üstlenen, bu konuda danışmanlık hizmetleri veya inşaatıyla ilgili kurslar veren firmaların\* sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Yerel doğal malzemeden inşa edilen ve "earthen made" veya "green house" olarak ifade edilen meskenler giderek önem kazanmaya başlamıştır. Bu nedenle kerpiç veya yerel doğal malzemelerden inşa edilmiş olan evlere ilginin artmış olması, kırsal turizm açısından da değerlendirilmesi gereken bir konudur. Suruç kümbet evleri de bu kapsamda, kırsal turizm faaliyetlerinin diğer turistik özelliklerle birlikte rasyonel olarak planlanmasıyla, gerek kültürel mirasın yaşatılması ve gerekse kırsal halkın yeni bir gelir elde etmesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

"Earthen made" veya "green house" tipi meskenlerin günümüzde tercih edilir olmaya başlanması sadece turistik nedenlerle alakalı değildir. Bu türde inşa edilen konutların ekonomik oluşu yanında, enerji tasarrufu sağlaması, estetik ve akustik, yangına karşı dayanıklılık ve çevreci bir yapıya sahip oluşu gibi nitelikleri, tercih edilmelerinde önemli bir faktör oluşturmaktadır. Örneğin 25 cm kalınlığında kerpiç duvarlara sahip bir konutun, sıcaklık değişmelerine karşı olan direnci (R-Value) 0,4 gibi düşük bir değerde kalırken, diğer betonarme konutlarda bu değer daha yüksektir. Yine aynı duvarların yangına karşı dayanıklılığı da yüksektir. Standart kalınlıktaki kerpiç bir duvarın şiddetli bir yangındaki sıcaklığı içeri iletmesi 4 saat sürmektedir. Oysa betonarme binalarda kabul edilebilir değer 1,5 saat olarak belirlenmiştir (Jirgens, 2009). Kerpiç evlerin sahip olduğu bu

---

\* Kümbet veya yerel doğal malzemelerden ev inşa eden, inşaat kursları veren veya danışmanlık yapan firmalara örnekler: <http://www.earthbagbuilding.com/index.htm>;  
<http://www.brokenearth.org/beehivehome/index.htm>;  
<http://webcoist.com/2009/02/02/earthen-architecture-natural-dirt-mud-brick-buildings/>  
<http://www.eartharchitecture.gr/>  
<http://www.eartha.org.uk>  
<http://www.banasura.com/earth-resort.html>  
<http://www.greenhomebuilding.com/index.htm>  
<http://www.builtitgreen.co.za/>  
<http://www.solidearth.co.nz/index.php> ;  
<http://www.ehow.com>  
<http://www.makeitmudbricks.com.au>

ve benzeri özellikler esas olarak konfor ve ekonomi açısından ne denli bir öneme sahip olduklarını göstermektedir. Doğal şartları uygun kırsal alanlarda dayanıklı kerpiç evlerin tercih edilmesi, enerji tasarrufu açısından önemli bir kaynak oluşturacağı gibi, çevreci konutların yaygınlaşmasına katkıda bulunulmuş olacaktır.

Suruç Ovası'nda yer alan kümbet evlerin korunması yerleşme coğrafyası ve kültürel miras açısından büyük bir önem arz etmektedir. 16. 09. 2011 tarihi itibarıyla Kara Köyü'nde 28, Yatırtepe Köyü'nde 26, Boztepe Köyü'nde 14 ve Akören Köyü'nde 5 adet kümbet ev tespit edilmiştir. Geçmişte ovada bulunan köylerdeki meskenlerin çok büyük bir kısmının kümbet evlerden oluştuğu düşünüldüğünde; başta Kara, Yatırtepe ve Boztepe köylerinde bulunan kümbet evlerin koruma altına alınması, gerekirse bu köylerin Harran ilçe merkezi gibi sit alanı olarak ilan edilmesi gerekmektedir. Bu köylerde bulunan kümbet evlerin bakım ve onarımlarının uzmanları tarafından aslına uygun olarak yapılması, tahrip olanların restore edilerek yaşatılmasıyla il, bölge ve ülke turizmüne önemli bir katkı sağlanmış olacaktır. Kümbet evlerin değer kazanmasıyla aynı zamanda ev sahipleri ve kırsal alanda yaşayanlar tarafından bu evlerin sahiplenilmesi ve korunması gerektiği bilinci de yaygınlaşacaktır. Ayrıca bu durum, kırsal alanlarda yaşayanlar için yeni bir ekonomik gelir kapısı olacak ve önemli bir kültürel mirasın yok olması da engellenmiş olacaktır. Günümüzde kırsal yaşamın önemli bir turistik değer olarak önem kazandığı, hatta geleneksel usullerle köyler inşa edilerek kırsal değerlerin yaşatıldığı açık hava müzelerinin giderek yaygınlaştığı göz önüne alındığında, Suruç Ovası ve yakın çevresinin bu konudaki önemi ortaya çıkmaktadır.



Foto 32. Yatırtepe Köyü'ndeki Kümbet Evlerden Bir Görünüm.



Foto 33. Kara Köyü'ndeki Kümbet Evlerden Bir Görünüm.

## KAYNAKÇA

- Akkermans P. M. M. G., Verhoeven M., "The Burnt Village at Late Neolithic Sabi Abyad, Syria" American Journal of Archaeology, Vol. 99, No. 1, ss. 5-32, Jan. 1995.
- Allen E., Stone Shelters, The MIT Press, Masechusetts , 1969, 3rd printing 1974.
- Atay M.Ç., Oral M.Y., Kılıç S. E., Aydoğan M., Efe M., Ayhan İ., Mumcularda Kırsal Turizm Modeli, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, İzmir, 2007.
- Bakhshi A., Bozorgnia, Y., Ghannad, M.A., Khosravifar, A., Eshkiki, S.E., Rahimzadeh R., F., Behbahani T., A. "Seismic Vulnerability Of Traditional Houses in Iran", 1st Int. Conf. on Seismic Adobe Structures, Lima, Peru 2005.
- Chel A., Tiwari G. N., Singh H. N., "A Modified Model For Estimation Of Daylight Factor For Skylight Integrated With Dome Roof Structure Of Mud-House In New Delhi (India)", Applied Energy 87, ss.3037–3050, 2010.
- Denker B. T., Yerleşme Coğrafyası, İstanbul Üniversitesi Yay., İstanbul 1977.

- Doğanay H., Türkiye Beşeri Coğrafyası, Gazi Büro Kitabevi, Ankara 1994.
- Duffinand R. J., Knowles G., “*Temperature Control Of Buildings By Adobe Wall Design*” Solar Energy, Volume 27, Issue 3, ss. 241-249, 1981.
- Eshkiki S.E. M., Khosravifar A., Ghannad M.A., Bakhshi A., Behbahani A.A. T., Bozorgnia Y., “*Structural Typology of Traditional Houses in Iran Based on Their Seismic Behavior*”, Proceedings of the 8th U.S. National Conference on Earthquake Engineering, April 18-22 2006, San Francisco, California, USA.
- Fahimeh F., Mugendi M., “*Sustainable Solutions for Cooling Systems in Residential Buildings Case Study in the Western Cape Province, South Africa*”, 4 th International Conference on Sustainability Engineering and Science, Transitions to Sustainability 2010, Auckland.
- Friesem D., Boaretto E., Eliyahu-Behar A., Shahack-Gross R., “*Degradation Of Mud Brick Houses In An Arid Environment: A Geoarchaeological Model*” Journal of Archaeological Science 38, ss. 1135-1147, 2011.
- Hadavand M., Yaghoubi M., “*Thermal Behavior Of Curved Roof Buildings Exposed To Solar Radiation And Wind Flow For Various Orientations*”, Applied Energy 85, ss.663–679, 2008.
- Hardy P., Hole A., Pozzan O., Puglia & Basilicata, Lonely Planet Publications, 2008.
- Holland J., Burian M., Dixey L., “*Tourism in Poor Rural Areas*”, PPT Working Paper No. 12, ss. 1-38, 2003.
- Italy, The Magazin for Lovers of All Things Italian, Issue 10, Aug-Sep 2003.
- Kamp K. A. “*Affluence and Image: Ethnoarchaeology in a Syrian Village*”, Journal of Field Archaeology, Vol. 14, No. 3, pp. 283-296, Autumn, 1987.
- Karakuyu M., “*Türkiye’de Kır Konutları ve Eklentileri Üzerine Bir Araştırma: Alaşehir Örneği*”, Bilig, sayı 44, ss. 45-62Kış / 2008.
- Levelle Des, The Skellig Story: Ancient Monastic Outpost, O’Brien Press, Dublin,1993.
- O’coner K. D., “*Housing in Later Medieval Gaelic Ireland*”, Rurality IV, Pámatky Archeologické, Supplementum 15, ss.201-210, 2002.
- O’Sullivan A., McCormick F., Harney L., Kinsella J., Kerr T., “*Early Medieval Dwellings and Settlements in Ireland*”, AD 400-1100, Vol. I: Text, Early Medieval Archaeology Project (EMAP) Report 4.2, Irish National Strategic Archaeological Research (INSTAR) programme 2010, Ref: AR01055.
- Oates D., “*Innovations in Mud-Brick: Decorative and Structural Techniques in Ancient Mesopotamia*”, World Archaeology, Vol. 21, No. 3, Architectural Innovation, ss. 388-406, Feb., 1990.
- O’Sullivan, A., Sheehan, J., The Iveragh Peninsula: An Archaeological Survey of South Kerry, Cork University Press, Cork 1996.
- Özçağlar A., Coğrafyaya Giriş, Hilmi Usta Matbaacılık, Ankara 2006.
- Özdeniz M. B., Bekleyen A., . Gönül I. A., Gönül H., Sarıgül H., İltter T., Dalkılıç N., Yıldırım M., “*Vernacular Domed Houses of Harran, Turkey*”, Habitat International, Vol. 22, No. 4, ss. 477-485, 1998.
- Özfirat A., Eski Çağda Harran, Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul 1994.
- Özgür E. M., Türkiye Coğrafyası, Hilmi Usta Matbaacılık, Ankara 2000.
- Özgür M., Yerleşme Coğrafyasına Giriş (Basılmamış Ders Notları) Ankara, 2010.

Paulus, M. J., “*Traditional Building Materials in Ancient Mesopotamian Architecture.*”

Sumer: A Journal of Archaeology & History in Arab World [sic], Vol XLI No 1-2, , Republic of Irac, Ministry of Culture and Information Directorate of Antiquities and Heritage, ss.130-132, Baghdad 1982.

Real Italy & Sicily (Brochure), Sunvil Discovery, 2011.

Saoudi Aramco World, “*The Beehive Enigma*”, Saudi Aramco World, November/December 1967, Volume 18, Number 6, ss 8-9, New York 1967.

Simonis D., Italy, Lonely Planet Publications, 2010.

Soykan F., “*Kırsal Turizm ve Türkiye Turizmi İçin Önemi*”, Ege Coğrafya Dergisi, c. 12, ss. 1-11, İzmir 2003.

Spano B., La Murgia dei Trulli, chapter VII of *La casa rurale nella Puglia*, note 2, 1970.

Su B., “*Rural tourism in China*”, Tourism Management 32, ss. 1438-1441, 2011.

Şeşen R., Harran Tarihi, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Yay. No:89, Ankara 1996.

Tanoğlu A., Nüfus ve Yerleşme, İ. Ü. Yay. No: 1183, İstanbul 1966.

Thomas F. W. L., “*Notice Of Beehive Houses In Harris And Lewis; With Traditions Of The "Each-Uisge," or Water-Horse, Connected Therewith*” Proceedings Society Of Antiquaries Of Scotland, Sessions MDCCCLVII.-VIII.—MDCOCLIX.-LX, vol. III, Neill And Company, Edinburgh MUCCLXII (1862).

Uslu A., Kiper T., “*Turizmin Kültürel Miras Üzerine Etkileri: Beypazarı/Ankara Örneğinde Yerel Halkın Farkındalığı*”, Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi, 3 (3), ss.305-314, 2006.

Zaimi F., “*The way of saving energy in the traditional houses of Iran’s arid zone regions*” EWB-UK National Research Conference 2010 ‘*From Small Steps to Giant Leaps...putting research into practice*’ Hosted by The Royal Academy of Engineering 19th February 2010.

### Internet Siteleri

Brian O’Connor, <http://www.picasaweb.google.com> (Son Erişim Tarihi: 02. 09. 2011)

Chernick K. , “*Traditional Syrian Beehive Houses Kept Heat Out the Natural Way*”, July 27th, 2009, <http://www.greenprophet.com/2009/07/syrian-beehive-houses/> (Son Erişim Tarihi: 05. 09. 2011)

<http://inhabitat.com/earthen-beehive-houses-have-been-keeping-syrians-naturally-cool-for-centuries/> (Son erişim Tarihi: 08. 09. 2011)

<http://www.eartharchitecture.org/index.php?archives/1036-Syrian-Beehive-Houses.html>

(Son Erişim Tarihi: 12. 09. 2011)

<http://www.gallipoli-trullo.co.uk/index.php/image/trullo-01.jpg/> (Son Erişim Tarihi: 03. 09. 2011)

<http://www.marvelbuilding.com/trulli-house.html> (Son Erişim Tarihi: 05. 09. 2011)

<http://www.trullilovely.com/> (Son Erişim Tarihi: 05. 10. 2011)

<http://www.tuik.gov.tr> (Son Erişim Tarihi: 14. 10. 2011)

<http://www.weather-forecast.com/locations/Suruc> (Son Erişim Tarihi: 22. 08. 2011)

Jirgens P., Jirgens Civil Pty. Ltd. T/as. “*Make It Mudbricks*”, Canberra 2009, <http://www.makeitmudbricks.com.au/properties.html> (Son Erişim Tarihi: 04. 09. 2011)

Zimmer L., “*Earthen "Beehive Houses" Have Been Keeping Syrians Naturally Cool for Centuries*”, 07/25/11, <http://inhabitat.com/earthen-beehive-houses-have-been-keeping-syrians-naturally-cool-for-centuries> (Son Erişim Tarihi: 05. 09. 2011)



## A Type of Rural Houses or A Cultural Heritage That Tending To Disappear: Beehive Houses Of Suruç

Beehive houses have been built in the Middle East since the ancient time, especially at North Mesopotamia, Jordan, East Mediterranean region and South Eastern Turkey. Mainly, people have built their houses from raw materials that can be obtained from the environment. The people living in desert climate or semiarid regions had to build their houses from the soils. The material provided easily in the deserts or some plains placed in the semi-arid regions were the soil and the people built their houses from mud bricks. There are several reasons for building mud brick houses. Some of them are; lack of wooden materials and its high prices, providing difficulties of stones, plenty of soils around the settlements and constructing easiness. These houses are built either by unskilled labours or built by property owners.

In this paper, beehive houses in Suruç district of Şanlıurfa, which is a less known rural house type, is investigated. The topic is discussed from geographical point of view. Main geographic method used in this research is based on geographical observation method. In order to making observations about the planned research, spatial explorations were carried out in the study area, especially around Kara, Yatırtepe, Boztepe and Akören villages. In this context villagers were interviewed, photographs were taken and houses were examined and plans of the houses were drawn. The findings were analyzed in the light of geographical principles such as distribution of the houses, cause-result and relation the environment etc.

Beehive houses of Suruç can be seen in Suruç district of Şanlıurfa province, placed in the South Eastern Region of Turkey. These houses are mainly concentrated in the Suruç plain and its immediate surroundings and parts of Birecik area in the western side of the Suruç plain. Suruç plain is a depression, covered by alluvial soils shows a semi-arid climate character. Traditionally, rural houses in Suruç plain are commonly sun-dried mud brick beehive houses. It has known that these houses have been used for centuries. Beehive houses of Suruç are completely built from sun dried mud brick. Their walls and roofs are built from mud bricks. Mud bricks are made from plenty of raw materials around the settlements such as soil, water, straw and grave. Rooms of these houses have square plan and each room has a conical roof. Rooms are conducted each other with eyvans. This shape and building materials of beehive houses of Suruç have some advantages such as keeping rooms cool in hot summers and warm in cold winters. There is no need to stove or air conditioner for air conditioning. The mud brick walls and high conical roof usually keep the interior air warm in winter, cool in summer due to their insulating features. Rooms of these houses are without windows and illuminated and ventilated by the hole at the top of the high conical roof.

The beehive houses of Suruç have some functional usages. Basically there are four usages in these houses which consist of living rooms, designs of granaries, barn or folds and haylofts. This condition is the result of the agricultural and animal husbandry activities that is the basic livelihood of people living in rural areas. These usage spaces are arranged consecutively and linked to each other with eyvans or gates without door. Traditional beehive houses have some outbuildings such as *ça'l*, *lod*, *tendur* (tandoor), *gom* (open folder), *kadin* (hayloft) and *seki* (terrace). Some of them have very interesting features. For example, *ça'l* is an excavated pit, stuffed with grains and covered first with stalks of grain and soil respectively. According to the villagers, the farmers used this method for hiding their grains from taxman in the late Ottoman period. Over time, this situation has become a tradition to saving grains. *Lod* is a way for saving straw as *ça'l*s but not in a pit. Instead it is a gathered straw on the ground and covered with stalks of grain and soil, which has a elliptical shape as it is overlooked above or semi-cylindrical view when it is looked from a

side. Seki is a flat platform, built from stones and covered with mud in front of the houses. The villagers use the seki in hot summer night for seating and sleeping. The average height of a seki (terrace) is about 40-50 cm. from the ground.

In the last 30 years, many of beehive houses of Suruç have been disused and destroyed for various reasons such as environmental and socio-economic problems. Especially droughts, scarcity of drinking water, livelihood issues and emulating urban life have caused migration from countryside to the surrounding cities. Consequently, while many of these houses have disused, the reinforced concrete buildings have increased in countryside of Suruç district. In addition, wind and water/rain erosion and some biological factors such as nesting by birds and burrowing by rodents and insects have degraded the sun dried mud brick houses. Today very few of these houses remained in the study region, mainly around Kara, Yatırtepe and Boztepe villages, and more rarely in other villages of the Suruç plain.

The beehive houses of Suruç have an importance in terms of settlement geography and cultural heritage. Because, these houses are very little known and not included in geographic literature as a rural house type. most people unaware of beehive houses of Suruç, even people living in the province. On the other hand beehive houses of Harran, trullo and clochâns are well known all over the world as a great touristic attraction. By restoring and promoting beehive houses of Suruç and improving road access to the region, rural tourism can be invigorated in this area with the other attractions such as traditional clothes, meals, customs, agricultural activities and natural rural life. If the measures mentioned above, rural tourism will become an important economic income for the local people living in the area. In addition, these houses will be prevented from destruction, especially in Kara, Yatırtepe and Boztepe villages.

## **İlköğretim Türkçe Dersi Kitaplarında Yer Alan Çeviri Metinlerin Türkçesi Üzerine Bir Araştırma\***

### **A Study of the Turkish Translated Texts Located in the Turkish Language Course Books**

**Mehmet Çiçek**  
**Gaziantep Üniversitesi**

#### **Özet**

Hemen hemen her ders kitabında yabancı dillerden çevrilmiş metinlere rastlamak olasıdır: Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi kitaplarında yer alan çeviri metinlerin nicelik ve nitelik yönünden irdelenmesine yönelik olacaktır. Öte yandan konuya ilişkin şu sorulara da yanıt aranacaktır: Türkçe çevirisi sunulan metinler öğrenciler için uygun mudur? Hedef dildeki (Türkçe) çevirinin niteliğiyle ilgili neler söylenebilir? Çalışmamızda da görüleceği üzere, ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan çeviri metinler, ne yazık ki ne nicelik ne de nitelik olarak yeterli durumdadır.

**Anahtar sözcükler:** Çeviri metinler, Türkçe ders kitapları, Hedef dilde çeviri niteliği. Türkçenin doğru kullanımı.

#### **Abstract:**

In any textbook it is always possible to see some translated texts from foreign languages:

The aim of this study is to examine the quality and quantity of the translated texts located in the Turkish language course books of the 6, 7 and 8th year. We will also try to find answers to the following questions:

Are the translated texts sufficient and suitable for pupils?

What can be said about the quality of translations in the target language (Turkish)?

As we shall see throughout the study, the quantity and the quality of the translated texts are unfortunately insufficient.

**Key words:** Translated texts, Turkish language textbooks, the quality of the translation in the target language, good usage of Turkish language.

---

\* Bu çalışma, 20-21 Ekim 2011 tarihlerinde Kırıkkale Üniversitesi'nde düzenlenen "I. Uluslararası Çeviribilim ve Terimbilim Kurultayı"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

Çeviri etkinliğinin başka kültürlere, başka dünyalara açılan pencereler olduğunu biliyoruz; yoksa dünya klasikleri diye bilinen, gerek yazımsal gerekse diğer alanlarla ilgili çalışmalardan nasıl haberimiz olurdu? İyi ki çeviri var ve bizi kendi dil penceremizin tutsağı olmaktan kurtarıp başka dünyaların güzellikleriyle de tanıştırıyor. İşte bu güzelliklerden – az da olsa – yararlanmak, dünyayı ve içinde olup bitenleri farklı pencerelerden de izlettirmek adına MEB, ders kitaplarında çeviri metinlere de yer veriyor. Bizim burada ele alacağımız konu da tam bu noktada başlıyor: Acaba MEB ders kitaplarında yer alan çeviri metinleri nitelik ve nicelik olarak ne konumdadır? *Deneysel ve gözleme dayalı* (Fr. *Empirique*) bir incelemenin paylaşılacağı bu çalışmada, ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi kitaplarında yer alan çeviri metinleri, nicelik ve nitelik yönünden irdelenecektir. İncelememiz daha çok nitel boyutlu olacak; özellikle, çeviri metinlerin Türkçesi, anlatımın hedef kitleyi de dikkate alan unsurları açısından sorgulanacaktır.

Araştırmamızın sonuç kısmında yeniden değineceğimiz üzere, ilköğretim Türkçe dersi kitaplarında yer alan çeviri metinlerde, çok ciddi ifade yanlışları, anlatım bozuklukları bulunmaktadır. Fizik ya da Kimya dersi kitabında da çeviriden kaynaklanan Türkçe hatalarına rastlanabilir; ancak aynı hataların – hatta daha büyüklerinin – Türkçe dersi kitabında karşımıza çıkıyor olması çok çok düşündürücüdür.

## 1. Çeviri Etkinliği

Her şeyden önce, ayrıntılarına inmeden kısaca “çeviri nedir?” sorusuna değinecek olursak, bunun; “evrensel kültüre ortak olma” (Yazıcı, 2004:184); “dillerin tanımlandığı başka dünyaların tanıtılması; değişik toplulukların, ulusların, bilim, sanat, düşünce alanındaki çabalarını birbirleriyle paylaşabilme yolu, tek tek diller ötesinde bir ortak dil ve dillerin dili” (Göktürk, 2000: 14-15) olarak akla ilk gelebilecek tanımlarla karşılandığını görürüz. Daha da yalın olursak, ana dilimizden farklı bir dilde, bir yabancı dilde (kaynak dil) gerçekleştirilen yazılı ya da sözlü dilsel etkinliğin ana dilimizde (erek/hedef dil<sup>1</sup>) yeniden hayat bulması etkinliğidir çeviri. Bu etkinliğin kuralları, ne olup ne olmadığı da bir bilim dalı olarak *Çeviribilim* diye adlandırılan dilbilimsel bir yaklaşımla belirlenir. Biz burada ayrıntılı bir dilbilimsel yaklaşım önermeyeceğiz. Bunun yerine dilsel, dilbilgisel<sup>2</sup> bir çözümleme sunacağız.

Çeviri yapmak gerçekten de düşünsel düzeyde çok ciddi emek gerektiren bir etkinliktir ve bu iş de –diğer tüm işler gibi– zevkle, sabırla ve sevgiyle yapılmalıdır. Tıpkı Savory’nin (1994: 21) dediği gibi:

<sup>1</sup> Bu kavram için, “hedef dil” yerine “amaç dil”, “çeviri dili” hatta “çeviri dil” (Göktürk, 2000: 82-83, 92-95) kavramları da yeğlenmektedir.

<sup>2</sup> Dilbilgisi / Dilbilim ayrımı için bkz. (Kıran, 2006: 46).

(...) mütercim bir pasajı veya şiiri okumuş ve sevmiştir. İçinde bunu kendi diline çevirmek, kendi dilinde ifade etmek dürtüsünü duymuş ve bu işe kendisini o kadar kaptırmıştır ki duyduğu zevki başkalarıyla paylaşmak istemiştir.

## 1.1 Çeviri ve Metin Türleri

Roman, öykü, oyun ya da şiir diye bildiğimiz yazınsal yapıtların çevirisi ile bir bulaşık makinasının kullanma kılavuzunun çevirisi aynı özellikleri mi yansıtır? Kuşkusuz, özgün metin türünün ne olduğunun çeviri metin üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olur. Burada çeviri metin üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerden, hem çevirmen hem de çeviri okurunun çeviri metni ile ilgili olumlu ya da olumsuz algılarını kastediyoruz.

Bulaşık makinasının kullanma kılavuzunda söz sanatları yoktur; neredeyse sözcüğü sözcüğüne bir çeviri başarılı bir çeviri için yeterli görülebilir. Çünkü bu tür metinlerde amaç, yalın ve duru bir bilginin bir başka dilde ifade edilmesinden ibarettir. Oysa sanat ve yazın metinlerinde durum çok daha farklıdır. Bu tür metinlerde çevirmen, metni çevirirken kullanacağı yöntemden metnin iletisine, işlevine hatta metnin alıcısına kadar birçok değişkeni dikkate almak zorundadır. Sonuçta konuyu biraz daha irdelediğimizde – örneğin iş yazışmaları gibi metinleri de göz önünde bulundurduğumuzda – kendimizi *metin türüne göre çeviri* tartışmaları içinde buluruz; ancak metnin türü ne olursa olsun, çeviri metin okurunun bu metni ve iletisini ana dilinde, bu dilin dilbilgisi verilerine göre sorunsuzca, sıkılmadan ve bocalamadan anlayabilmesidir önemli olan.

Çeviribilim uzmanları hariç, okuduğu çeviri metni gidip de kaynak metinden tekrar okuma eğiliminde olan çeviri metni okuru yok denecek kadar azdır: öyle ya eğer kaynak dilden okuyacak kadar yabancı dil bilgisi olsa belki de çeviri metni hiç okumayacaktır okur. Buradan vardığımız sonuç ise şudur: Koşullar ne olursa olsun, asıl önemli olan erek dilde ortaya konan dilsel üründür. Biz bu çalışmamızda sorunsalın bu yönüyle ilgileneceğiz.

## 1.2. Çeviri Metinlerin Eleştirisi

*Çeviri metinlerin eleştirisi* konusu başlı başına bir uzmanlık alanıdır. Durum böyle olmasına rağmen, çeviri eleştirisi alanında değerlerin, ölçütlerin tam anlamıyla belirlenmemiş olması da (Göktürk, 2000: 80) ayrı bir sorundur. Biz de burada bir anlamda ilköğretim Türkçe dersi ders kitaplarındaki çeviri metinlere eleştirel yaklaşacağımız için her şeye rağmen ortaya bir yöntem koymak ya da önerilen bir yöntemden hareket etmek zorunda hissediyoruz kendimizi. Bu bağlamda hareket noktamızı aşağıdaki görüşler oluşturacaktır:

Wills, kaynak metin ile çeviri metin arasındaki içeriksel bağların çözümlenmesine yönelmekten daha çok, doğrudan doğruya amaç dildeki çeviri metinden geliştirir eleştiri ilkelerini (...):

1. Genel dil düzeyinde, yerleşik kurallar ile bu kurallardan sapma arasındaki ilişki.
2. Bağımsız dil kullanımı düzeyinde yerleşik kurallar ile bu kurallardan sapma arasındaki ilişki.
3. Toplumsal uzlaşımınla saptanmış belli durumlara özgü dil kullanım örnekleri ile bu örneklerden sapma arasındaki ilişki.
4. Çevirinin “karmaşık değişkenler arasından bir seçme süreci” olarak işlediği bireysel söz kullanımı düzeyinde, kural ile sapma arasındaki ilişki. (Wills, 1977: 279-296; 1982: 216-227) aktaran (Göktürk, 2000: 83-84).

Biz burada yukarıdaki alıntının üçüncü maddesinde dile getirilen yaklaşımı, ilköğretim Türkçe dersi kitaplarında yer alan çeviriler açısından ele alacağız. Nitekim bu üçüncü madde ile “çeviride, toplumsal kurumlarla, gelenek, görenek, uzlaşımınla yerleşmiş kalıp dil kullanımının yerindeliği, kurala uygunluğu, özgün metinle bir eşdeğerliliği sağlayıp sağlamadığı” (Göktürk, 2000: 84) konuları öne çıkmakta, çalışmamız için çok önemli bir yaklaşım oluşturmaktadır.

Gerçekten de çeviri kokan, erek dilde çeviri okurunu rahatsız eden, çok belirgin dil yanlışlarının yapıldığı bir çeviri metninin eleştirisi için kaynak metnin nasıl bir metin olduğu sorgulanmaz bile. Bu bağlamda “doğrudan doğruya amaç dile yönelik bir eleştiri anlayışından yana” olan araştırmacılar da vardır. Hatta öyle ki “bütünüyle çeviri metin doğrultulu, kaynak dilden bağımsız bir eleştirinin olabilirliği” de savunulmaktadır (Göktürk, 2000: 85-86). Biz de yukarıdaki görüşlerden hareketle “bütünüyle çeviri metin doğrultulu, kaynak dilden bağımsız bir eleştiri” denemesi ortaya koyacağız.

## **2. İlköğretim Türkçe Dersi Kitaplarında Yer Alan Çeviri Metinler**

İlköğretim Türkçe dersi ders kitaplarında yer alan çeviri metinlerin dikkatimizi çektiği ilk yer, Türkçe Öğretmenliği ders programlarında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri dersi oldu. Bu dersin uygulama bölümünde, dersin içeriğinde yer alan “Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin seçimi, metnin özellikleri, metinle ilgili soruların hazırlanması ve değerlendirilmesi, metnin çeşitli yönlerden incelenmesi” ve “düzeğe uygun metinler” kavramına yönelik etkinliklerde çeviri metinden kaynaklanan bazı sorunların olduğunu görünce önce nicel sonra da nitel bir çalışma yapmanın uygun olacağını düşündük.

### **2.1. Nicel Açıdan Çeviri Metinler**

İlköğretim 6, 7, 8. sınıf Türkçe dersi kitaplarını incelediğimizde, 6. sınıf kitabında sadece bir tane çeviri metinle karşılaştık. 7. sınıf ders kitabında ise çeviri metinlere hiç yer verilmemiş olduğunu gördük. 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise yalnızca iki adet çeviri metne rastladık: *Robinson Crusoe* ve *Martı*.

Görüldüğü gibi, ilköğretim Türkçe dersi kitaplarında yer alan çeviri metin sayısı yok denecek kadar az. Bu çeviri metinler söz konusu ders kitaplarının tamamı

ile karşılaştırılarak bir oran-orantı çalışması yapıldığında, çeviri metinlerin ne kadar az yer tuttuğu daha iyi görülecektir. Burada akla gelen ancak araştırma olanağı bulamadığımız bir soruyu da sormadan geçmeyelim: Acaba başka dillerin – örneğin, Fransızca, Almanca gibi – ana dili öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarında çeviri metinlere yer verilmekte midir? Eğer veriliyorsa bu metinler nicelik ve nitelik olarak ne konumdadırlar? Oralarda da ana dili öğretimi kitaplarındaki çeviri metinler Türkiye’deki kadar az ve sığ mıdır?

## 2.2. Nitel Açıdan Çeviri Metinler

Öncelikle, her metinde karşımıza çıkma olasılığı olan yazım ve baskı yanlışlarına değinmeyeceğimizi belirtelim. Biz burada daha çok çeviri metnin, erek dildeki yansımasını, anlam boyutunu ve dilbilgisi yönünü ele alacağız. Bu bağlamda, 6. sınıf Türkçe dersi kitabında yer alan *Meşe ile Saz* adlı çeviri parçası, okura iletisini aktarabilmesi ve özgün biçemi yönüyle yeterli bir görünüm ortaya koyduğundan inceleme dışında tutulmuştur.

7. sınıf Türkçe dersi kitaplarında çeviri metne hiç yer verilmediğini daha önce belirtmiştik. Bu durumda sadece 8. sınıf ders kitabı<sup>3</sup> ve bu kitapta yer alan iki çeviri parçasını irdeleyeceğiz: *Robinson Crusoe* ve *Martı*.

### 2.2.1. Robinson Crusoe

Genel anlamda, metinle ilgili bir çeviri sorunu, anlatım bozukluğu gözlemlenmedi. Ancak yine de şu tümceler dikkatimizi çekti: *Adaya çıktığı zaman eylülün otuzu idi. Bunu unutmamak, bundan sonraki günlerimi hesaplamak için bir şeyler yapmalıydım.* (Altan, A., Arhan, S., vd., 2010: 19). Eğer bir baskı ve yazım yanlışlığı yoksa art arda gelen tümcelerde bir hata olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim birinci tümce yazarın ağzından, ikincisi ise olay kahramanın ağzından aktarılmaktadır. Bu da ardışık okuma algısında bir bulanıklığına yol açmaktadır. Çünkü okur bu tümceleri art arda okuduğunda “*adaya çıktığım zaman eylülün otuzu idi. Bunu unutmamak, bundan sonraki günlerimi hesaplamak için bir şeyler yapmalıydım*” biçiminde anlamak isteyecektir.

### 2.2.2 Martı

Öncelikle bu çeviri metne nasıl yaklaştığımızı kısaca değinelim: İlgili metni üniversite düzeyinde eğitim almış biri olarak okuduk. Metni, metnin çeviri olup olmaması yönüyle hiçbir önyargı beslemeden anlamaya çalıştık. Okumamızın bu aşamasında bazı ifadeler ilginç gelmiş olmasına rağmen üzerinde durmadık. Okumamızı bitirdikten sonra, aynı metni eleştirel ve akademik kaygı güderek tekrar okuduk. Bir önceki okuma etkinliğinde önemsemediğimiz, gözden kaçan ve ikinci okumamızda sıra dışı bulduğumuz anlatım biçimlerini not ettik. Türkçe dersi

<sup>3</sup> MEB İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı (2010), 3. Baskı, Yenigün Matbaacılık, Ankara.

kitaplarında yer alan ve ilköğretim 8. sınıf öğrencileri için seçilmiş bu metinle ilgili aklımıza şu sorular geldi:

1. Bu metnin başka çevirileri var mı? Eğer varsa elimizdeki bu metin diğerleriyle karşılaştırılmış mıdır?
2. Eğer varsa, bu metni, seçilip de Türkçe dersi kitaplarında diğerlerine göre tercih ettiren sebepler nelerdir?
3. Okuyucu düzeyi (burada ilköğretim öğrencileri) gözetilmiş, dikkate alınmış mıdır?
4. Bu metnin seçilerek Türkçe dersi kitaplarına konmasından ne gibi yararlar beklenmektedir?
5. Metnin seçiminde dil, biçim, anlatım vb. unsurlar göz önünde bulundurulmuş mudur?

Bu ve benzeri sorulara yanıt ararken, bazı tümceleri Türkçenin doğru kullanımı açısından mercek altına alıp anlamaya çalıştık. Erek dilde anlatım bozukluğu olduğunu düşündüğümüz tümceleri ve bu tümcelere ilişkin görüşlerimizi aşağıda tablo biçiminde sunuyoruz:

<b>Anlatım Bozukluğu Olduğunu Düşündüğümüz Tümce ya da İfade</b>	<b>İlgili Tümce ya da İfadeye İlişkin Görüşler</b>
<i><u>Bu eğim demektir ki eskisinden daha yavaş uçabilecekti.</u></i>	Ciddi bir anlatım bozukluğu gözlemliyoruz: Tümce, “ <i>Bu eğim, eskisinden daha yavaş uçabileceği anlamına geliyordu</i> ” biçiminde olabilirdi.
<i>Rüzgâr, yüzünde <u>sanki bir fısıltı gibi kalana kadar, altındaki okyanus hareketsizleşene değin</u> yavaşlıyor, bütün dikkatini toplayıp gözlerini kısıyor, soluğunu tutuyor, zorluyor...</i>	Ardışık bir okuma gerçekleştirildiğinde, “ <i>sanki</i> ” ve “ <i>gibi</i> ” ilgeçlerinin birbiri ardınca kullanımları sorunlu gibi gözüküyor. Aynı sorunu “ <i>kadar</i> ” ve “ <i>değın</i> ” ilgeçlerinin kullanımında da gözlemliyoruz: <i>Rüzgâr, yüzünde bir fısıltı gibi kalıncaya ve altındaki okyanus da hareketsizleşinceye dek yavaşlıyor,...</i> gibi bir anlatım da benimsenebilirdi.
<i>Bildiğiniz gibi, martılar asla bocalamaz, asla sendelemezler. Havada bocalamak onlar için bir</i>	<i>Onursuzluk</i> sözcüğünün burada kullanımının çok sert olduğunu ve amacını aştığını



<p><i>utanç ve <u>onursuzluktur.</u></i></p>	<p>düşünüyoruz. Kaldı ki anlam bilimi açısından “<i>utanç</i>” ve “<i>onursuzluk</i>” sözcüklerinin birbirlerini aynı ek eylem (Dİr) yönetiminde izlemeleri de zordur. Çünkü “<i>utanç</i>” ve “<i>onursuzluk</i>” sözcükleri dizisel (Fr. <i>Paradigmatique</i>) olarak farklı ulamlara aittirler. “<i>Utanç</i>” bir eylem vb. duruma dayalı geçici bir özellik gösterirken, “<i>onursuzluk</i>” daha sürekli, genellikle sahibinde zaten var olan ve –metne göre– onun da nispeten kabullendiği bir olguya göndermede bulunmaktadır. Burada <i>onurlu olmak / onursuz olmak</i> ve <i>onursuzluk</i> ifadelerini hep birlikte düşündüğümüzde ne demek istediğimiz daha iyi anlaşılacaktır. Her şeye rağmen bu iki sözcük birbirlerine şu şekilde yaklaştırılarak da kullanılabilir: <i>Havada bocalamak onlar için utanç verici ve onur kırıcıydı.</i></p>
<p><i>Kıyıda açıklara doğru yiyeceğe ulaşmak ve tekrar kıyıya <u>geri</u> dönmek...</i></p>	<p>Tümce, martının kıyıya döndüğü anlamını zaten vermektedir, “<i>geri</i>” sözcüğünün kullanılmasına gerek yoktur.</p>
<p><i>Neden yemiyorsun? Jon, <u>bir tüy bir kemik kaldın!</u></i></p>	<p>Türkçemizde “<i>bir deri bir kemik kalmak deyimi</i>” vardır. Deyimler kalıplaşmış yapılardır, değiştirilmezler. Buradaki kullanım sözceleyen öznenin kişisel tercihidir ve bir yanlışlık olarak da görülmemelidir; ancak metnin okurları ilköğretim öğrencileri olduğundan, bu öğrencilerin bir deyimi yanlış</p>

	öğrenebilecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır <sup>4</sup> .
<i>Eğer çalışman gerekiyorsa, bir şeyler öğrenmen gerekiyorsa yiyeceğini nasıl bulacağını öğren. Bütün bu uçma işi iyi, güzel de biliyorsun, <u>süzülmeyi yiyemezsin</u>. Unutma ki uçmanın nedeni karın doyurmaktır.</i>	“ <u>süzülmeyi yiyemezsin</u> ” ifadesi gerçekten de insana tuhaf geliyor. Oysaki “ <u>süzülme karın doyurmaz</u> ” biçiminde bir kullanım “uzlaşım larla yerleşmiş kalıp dil kullanımlarının yerindediği” (Göktürk, 2000: 84) açısından daha tutarlı olurdu.
<i>Kısa bir süre sonra Martı Jonathan, yine bir başına uzaklardaydı, açık denizde, <u>aç, mutlu ve yine</u> öğreniyordu.</i>	Sıfatların sıralanışında bir tutarsızlık ve anlam bulanıklığı vardır. “ <u>Aç olmasına rağmen bir şeyler öğrendiği için mutluydu</u> ” biçiminde bir anlatımın daha doğru olacağını düşünüyoruz.
<i>Uğraştığı konu “hız” konusuydu ve bir haftalık denemeden sonra bu konuda, <u>yeryüzünde yaşayan en hızlı martıdan daha çok şey öğrendi</u>.</i>	Burada çok belirgin bir dil yanlışlığı vardır. Tümçenin, “... yeryüzünde yaşayan en hızlı martıdan daha çok şey biliyordu.” biçiminde verilmesi daha uygun olurdu.
<i>Üç yüz metre yükseklikten, kanatlarını var gücüyle çırparak dalgalara doğru çılğınca, inanılmaz biçimde dimdik bir dalışa <u>geçti</u> ve martıların neden böyle çılğınca, dikine dalışlar yapmadığını öğrenmişti.</i>	Tümcede zaman uyumundan kaynaklanan bir sorun algılıyoruz.
<i><u>Dikkatli olduğu kadar</u>, yeteneğinin son sınırına kadar çalışmasına <u>karşın</u>, yüksek hızda kontrolünü kaybediyordu.</i>	Tümcede ilgeçlerin uygunsuz kullanımı ve bunun tümce geneline yansım asından kaynaklanan bir anlatım bozukluğu vardır.
<i>Önce bütün gücüyle ileri atılıp kanatlarını çırparak <u>dimdik bir pikeye geçti</u> ama her seferinde <u>sol kanadı bocalayıp şiddetle sola</u></i>	“ <u>Dimdik bir pikeye geçmek</u> ” ne demek? Belki de “sert bir pike dalış yaptı ya da çok dik bir pike dalış ı gerçekleştirdi.”

<sup>4</sup> Burada Türkçe dersi öğretmeninin devreye girerek deyimle, deyim in doğru kullanımıyla ve metinde neden farklı kullanıldığıyla ilgili aydınlatıcı bilgi vermesi yerinde olacaktır.

<u>yuvarlanıyor</u> , sağ kanadı ile dengesini sağlamaya çalışıyorsa da, sağa dönerek alabora oluyordu.	Kanadın sola yuvarlanması" ne demek? Üstelik "bocalamak" eyleminde de bir yanlışlık var. Kuşun kendisi olumsuz bir durum karşısında bocalayabilir; ancak "kanadın bocalaması" kulağa hiç hoş gelmiyor. Bu kullanımı kabul edilebilir bulmuyoruz. Öte yandan eylem çekimlerinde bir zaman uyumu sorunu gözlemliyoruz.
---	--

Burada saptadığımız çeviri yanlışlarının kaynak dilden kaynaklanması söz konusu olamaz. Sorun aslında bir yönüyle ana dilimizdeki yeterliliğimizle ilgiliyken, diğer yönüyle de ana dile ve onun inceliklerine karşı duyarlı olup olmamakla ilgilidir.

## Sonuç

İlköğretim Türkçe dersi kitaplarında yer alan çeviri metinler gerek nicelik gerekse nitelik bakımından çok yetersizdir. Yukarıda verdiğimiz örneklerden de anlaşılacağı üzere, Türkçe dersi kitabına konan metinlerin seçiminde özenli davranılmamıştır.

Diyelim ki çevirmen hata yaptı, çeviriyi özgün biçimiyle okura ulaştıran yayınevi de bu hataları fark etmedi. İyi de, bu yanlışlıklar MEB tarafından ya da bu metni Türkçe dersi kitabına yerleştiren uzmanlar, kitabın yazarları veya ilgililer tarafından fark edilmeli değil miydi?! Burada asıl dikkat çeken ve üzücü olan şey, Türkçeye ilgili yanlışlıkların, bir kimya ya da matematik kitabında değil, Türkçeyi çocuklarımıza doğru öğretmek için hazırlanmış Türkçe dersi kitabında karşımıza çıkıyor olmasıdır.

## Kaynakça

1. Altan, A., Arhan, S., vd., (2010), *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı*, (Ed. Prof. Dr. Murat Özbay), MEB Devlet Kitapları, 3. Baskı, Yenigün Matbaacılık, Ankara.
2. Göktürk, A., (2000), *Çeviri: Dillerin Dili*, Yapı Kredi Yay. İstanbul.
3. Kıran, Z., & Kıran (Eziler) A., (2006), *Dilbilime Giriş*, Seçkin Yay., Ankara.
4. Savory, T., (1994), *Tercüme Sanatı*, (Çev. Prof. Dr. Hamit Dereli) MEB Yay., İstanbul.

5. Yazıcı, M., (2004), *Çeviri Etkinliği*, Multilingual, İstanbul.

## **A Study of the Turkish Translated Texts Located in the Turkish Language Course Books**

### **0. INTRODUCTION**

The translation is a linguistic activity between the languages and the cultures. Once carried out, this activity is only -more or less- literary realization in the target language. In this study we will try to see the quantity and the quality of the Turkish texts translated from other languages. Our work will be focused on the Turkish language course books of 6, 7 and 8th year. We will be interested more particularly in the good use of the Turkish language; by doing this, we will adopt an empirical method. We will take interest in target text criticism rather than source text. It is well known that “it is possible to criticize a translation regardless of the source text” (Göktürk 2000: 85-86). Consequently, the reader will see a translation criticism apart from source text.

### **1. PURPOSE**

The main aim of this study is to determine the translation’s quality in terms of good and grammatical usage of the Turkish language. Why Turkish language course books have only a few translated texts from foreign languages? How about their quality? Are translated texts –which were provided in the course books– suitable for the pupils?

### **2. METHOD**

#### **2.1. Research Design**

In this study, it was used qualitative and empirical research methods. In order to see accuracy in target text some fragments were analyzed in details.

#### **2.2. Working Area**

Our working area is translation notions, concepts and the primary data about target and source languages texts. The research area is Turkish language course books of 6, 7 and 8th year.

#### **2.3. Data Collection**

Turkish language course books of 6, 7 and 8th year were reviewed. Some sentences were extracted and studied linguistically.

#### **2.4. Data Analysis**

From the standpoint of the grammar of Turkish, the syntactically and semantically bad sentences were analyzed. The results of the analysis were visualized by a table.

Standard Turkish grammar rules were applied, and it is found that the following sentences among others were faulty:

*Bu eğitim demektir ki eskisinden daha yavaş uçabilecekti:* There is an incompatibility between suffixes of the verbs.

*Kısa bir süre sonra Martı Jonathan, yine bir başına uzaklardaydı, açık denizde, aç, mutlu ve yine öğreniyordu:* There is an incompatibility between adjectives (aç, mutlu) /adverb (yine) and the verb öğrenmek.

*Kıyıda açıklara doğru yiyeceğe ulaşmak ve tekrar kıyıya geri dönmek...*: Here is a superfluous utilization of the word geri because of the verb dönmek which refers anyway to the same meaning.

*Dikkatli olduğu kadar, yeteneğinin son sınırına kadar çalışmasına karşın, yüksek hızda kontrolünü kaybediyordu:* Utilization of conjunctions kadar and karşın is faulty.

*Uğraştığı konu “hız” konusuydu ve bir haftalık denemeden sonra bu konuda, veryüzünde yaşayan en hızlı martıdan daha çok şey öğrendi:* We think that the choice of verb öğrenmek is not right. The sentence suggests that someone is learning something from someone, but then it is not true.

### 3. FINDINGS & RESULTS

The translated texts are neither sufficient nor suitable for pupils: Grammatically speaking, they were not chosen carefully. When we try to teach a language to pupils we have to be careful about words, grammatical rules, and more particularly the meaning of the text has to be clear. On the other hand we think that the quantity and the quality of the translated texts have to be reviewed. There were only three translated texts in the Turkish course books: the 6<sup>th</sup> year's course book had one text and the 8<sup>th</sup> year's course book had only two texts.

Ministry of National Education (MEB) must be more meticulous about texts with the help of which we teach Turkish to pupils. If the pupils learn wrong in the earlier time of their life, in the future it will not be possible to correct them. It is also well known that pupils learn often what is linguistically right and wrong with the help of the texts in the classrooms. Therefore a child with poor linguistic skills will not be surprising in case of MEB's and / or teacher's inattention.

## Ahmet Hâşim'in "Frankfurt Seyahatnamesi"nde Batı İmajı

### The Image of West in "Frankfurt Seyahatnamesi" by Ahmet Hâşim

Orhan Oğuz  
Mustafa Kemal Üniversitesi

#### Özet

Ahmet Hâşim, kuvvetli bir nesir yazarı olarak kabul edilmiştir. O, yazılarında siyasî yaklaşım yerine şahsî bakış açısı ve estetiği esas almıştır. Yazar, tedavi amacıyla 1932'de Almanya'nın Frankfurt şehrine gider. Bu seyahatle ilgili gözlem, izlenim ve fikirlerini 1932-1933 arasında çeşitli dergi ve gazetelerde yayımlar. Bu yazılar, 1933'te yazar tarafından *Frankfurt Seyahatnamesi* adıyla bir kitapta toplanır. Bu çalışmada, yazarın üzerinde durduğu insan, tabiat, şehir ve mimarî gibi unsurlar ele alınacaktır. Yazarın seyahati boyunca yaptığı tasvir ve tariflerde, Almanya'ya doğru gittikçe bakış açısındaki olumlu işaretler artar. Yazar, Frankfurt'ta mimariden müzeciliğe, yemeklerden ilaçlara, kişilerarası ilişkilerden insana verilen değere kadar değişik konulara odaklanır. Seyahatnamede, gıpta duyulacak olumlu bir Batı imajı çizilir. Yazar, bu imaj aracılığıyla Doğu'ya yönelik hayalini de sunar. Bunun yanında, Batı'ya yönelik her övgünün altında, Doğu'ya yönelik bir eleştiri sezilir.

**Anahtar Kelimeler:** Ahmet Hâşim, Frankfurt Seyahatnamesi, Batı, imaj

#### Abstract

Ahmet Hâşim has been accepted a strong pen as a prosaist. He based on personal aspect and aesthetic instead of political approach in his articles. The author went to Frankfurt, city of Germany in 1932 to be treated. He published his observations, impressions and ideas in various magazines and newspapers between 1932 and 1933. These articles were gathered by the author in a book named *Frankfurt Seyahatnamesi* (Travelbook of Frankfurt). In these study some elements like human, nature, city and architecture will be handled. When examining imagery and descriptions, positive signs in Ahmet Hâşim's aspect increases throughout his journey to Germany. He focuses on different points from architecture to museology, from foods to medicine, from interpersonal relations to value of human. It is drawn an admired positive image of West in the travelbook. The author represents his dream for East through the mentioned image. Besides this, it is intuited a satire to the East, under every praise to the West.

**Keywords:** Ahmet Hâşim, Frankfurt Seyahatnamesi (Travelbook of Frankfurt), West, image.

## I. Giriş

Bu bölümde, çalışmanın konusu olan kitap hakkında genel bilgiler verildikten sonra, Ahmet Hâşim'in nesrinden bahsedilecek ve *Frankfurt Seyahatnamesi* ile kıyaslama imkânı sunması bakımından yazarın Anadolu hakkındaki fikirlerine yer verilecektir. Bunun ardından, imaj kavramı kısaca açıklanacaktır. İkinci bölümde *Frankfurt Seyahatnamesi*'nde Ahmet Hâşim'in odaklandığı unsurlar ele alınacak, yazarın tasvir ve tariflerinden yola çıkılarak kitapta Almanya üzerinden yansıyan Batı imajı belirlenmeye çalışılacaktır. Son bölümde varılan sonuçlar tartışılacaktır.

Yazarın izlenim, gözlem, fikir ve tespitlerini yansıtan önemli ifadeler, makalenin eki olarak sunulan iki tabloda gösterildi. Bu ifadeler insan, doğal çevre (tabiat) ve yapay çevre (medeniyet, sanayi, mimarî) şeklinde sınıflandırıldı. İlk tabloda yazarın İstanbul'dan Frankfurt'a doğru giderken, yol boyunca yaşadığı fikir ve his değişmesinin gösterilmesi; ikinci tabloda onun Doğu ve Batı hakkındaki fikirlerinin kıyaslanmasına yarayacak ifadelerin tespit edilmesi hedeflendi. Çalışmanın ana bölümündeki tespitler, bu tablolara dayandırılmıştır.

### a. Frankfurt Seyahatnamesi hakkında

Ahmet Hâşim, hareketli bir çocukluk geçirmiştir. Bağdat mutasarrıfı olan babası Ârif Hikmet Bey'in memuriyeti icabı aile, değişik kaza ve vilayetlere gider (Şerif Hulûsi, 1967: 11; Kocakaplan, 2009: 13). Bu sebeple onun şiiirinde başka dünyalara gitmek, gerçeğin dar çemberinin dışına çıkmak arzusu önemli bir yere sahiptir (Kaplan, 2002: 140). Ahmet Hâşim'deki gurbet ve kaçış duygusu ile melankoli genellikle çocukluk tecrübelerine, babasının katılığı ile annesinin şefkatine bağlanır (Bezirci, 1986: 19-20; Çoban, 2004:19).

Batı'ya seyahat etmenin, özellikle Batılılaşmanın başlamasından sonra, Türk aydını için önemli bir faaliyet olduğu ve buna herhangi bir seyahatten farklı anlamlar yüklendiği söylenebilir. Batı algısının değişmesinde Avrupa'ya giden diplomatların yazdıkları seyahatnamelerin önemli bir etkisi olmuştur; Batı, bu diplomatlar için dünyayı daha iyi tanıyacakları bir okul anlamına gelmiştir (Turan, 2004: 68). Osmanlı diplomatlarının eserleri, birtakım ıslahat hareketlerinin çıkış noktası olmuş, bu şekilde Osmanlı'daki değişime yön vermiştir (Turan, 2004: 81).

Ahmet Hâşim 1924, 1928, 1929 ve 1932 yıllarında Avrupa'ya gitmiştir. Bu seyahatlerinde İtalya, Fransa ve Almanya'da bulunmuş ve bu seyahatlerle ilgili izlenim ve fikirlerini kaleme almıştır.<sup>1</sup> Ahmet Hâşim'in değişik bir bakış açısına ve gözlem tarzına dayanan bu izlenim ve fikirleri dikkat çekici ve farklı bulunmuştur (Asiltürk, 2009: 973-974). Kendisinin tedavi amaçlı yaptığı son seyahati, Frankfurt seyahatidir. O, Anadolu'nun çeşitli yerlerini de değişik görevleri icabı gezmiş ve oralarda bulunmuştur. Yazar, Anadolu'yla ilgili gözlem ve fikirlerini de yazı ve

<sup>1</sup> Hâşim'in bu seyahatlerle ilgili yazıları Serdar Soydan tarafından bir kitapta toplanmıştır (Ahmet Hâşim, *Paris, Frankfurt... yahut Hiç!*, Notus Kitap, İstanbul, 2008).



mektuplarına yansıtılmıştır. Bu çalışmada, Ahmet Hâşim'in zihnindeki Batı imajının aydınlatılması amacıyla onun Anadolu'ya dair yazdıklarına da başvurulmuştur.

*Frankfurt Seyahatnamesi* yirmi yazıdan oluşmaktadır. “Mukaddime” alt başlığını taşıyan “Harikulâde” başlıklı yazıda Ahmet Hâşim kitabını sunar, seyahatname ve seyyah hakkındaki fikrini özlü bir tarzda ifade eder. Diğer yirmi yazı 1932 ile 1933 yılları arasında, yazarın gazete ve dergilerde yayımlanmış yazılarıdır. Yazıların on sekizi *Milliyet*'te, diğer ikisi ise *Mülkiye* ve *Şehir*'de çıkmıştır. Sağlam ve Andı'ya göre *Mülkiye*'de çıkan “Milletleri Sevmek ve Beğenmek”<sup>2</sup> ile “Falcı”<sup>3</sup> başlıklı yazılar da, büyük bir ihtimalle, Ahmet Hâşim'in seyahat yazıları arasında olmakla birlikte yazar tarafından seyahatnamenin kitaplaştırılmış hâline dâhil edilmemiştir (2010: 10).

Yazar, seyahati İstanbul'daki başlangıç noktasından, Sirkeci Garı'ndan anlatmaya başlar, yol boyunca gözlemlerini aktarmaya devam eder; Frankfurt'taki tecrübe ve gözlemlerini okuruyla paylaşır. Yazılardaki bu kompozisyonun, kitaplaştırılmalarını daha anlamlı kıldığı söylenebilir.

#### **b. Bir şair olarak Ahmet Hâşim'in nesri**

Ahmet Hâşim'in şiiriyle nesri arasında muhteva ve estetik ilişkisi bulunmaktadır. *Frankfurt Seyahatnamesi*'nde kendisinin şairane bakış açısını bulmak mümkündür. Bu sebeple bu bölümde Ahmet Hâşim'in nesriyle şiiri kısaca karşılaştırılacaktır.

Behçet Necatigil “Hâşim, kuvvetli bir şair olduğu kadar özlü bir fıkra yazarı idi” der (1975: 17). Tanpınar, onun nesrini şiirinin bir çeşit açıklaması olarak niteler; onun şiirindeki loş dünya, nesrinde aydınlanır (1977: 286). Demirci, onun nesrinin etkisini şiirine bağlar; şairliğinden sıyrılmış bir Ahmet Hâşim'in, kuvvetli bir nâsir olamayacağını ifade eder (2007: 30-31). Tanpınar ve Demirci, onun nesrini ve şiirini birbirini destekleyecek özellikleriyle sunarken, Yaşar Nabi, aynı özelliklerden yola çıkarak, onun nesriyle şiiri arasındaki zıtlığı işaret eder: Ahmet Hâşim'in nesri, şiirinin tersine açıktır ve fikir barındırır (1964: 11). Yusuf Ziya, onun nesrinin taşıdığı fikirlerden ziyade renkliliğine vurgu yapar; ona göre Ahmet Hâşim'in nesri doğru ile yanlış, güzel ile çirkini birbirinin yerine ustaca geçirebilen, hünerin ön plana çıktığı bir nesirdir (1937: 7). Abdülhak Şinasi Hisar ise onun asıl mesaisini şiirine harcadığını, hünerinin şiirde ortaya çıktığını, nesrinin bu bakımdan ikinci planda kaldığını belirtir (2006: 46-47).

Şairin uzaklara, farklı mekânlara olan merakı şiirinin yanı sıra nesrinde de görülür. Ahmet Hâşim'in şiirinde olduğu gibi nesrinde de, siyasî ve ideolojik değil estetiğe odaklanan şahsî bir bakış açısı vardır. Yakup Kadri Ahmet Hâşim'i insanlığı seven bir “üniversalist” olarak tanımlar (2004: 32); o, hiçbir fikri ciddiye alıp ona sonuna kadar bağlanmaz, çelişkilerle yaşamayı tercih eder (2004: 12-13). Bu özelliğinin yansımaları olarak yorumlanabilecek şekilde Enginün, onun

<sup>2</sup> *Mülkiye*, nr. 23, Şubat 1933, s. 1-2.

<sup>3</sup> *Mülkiye*, nr 24, Mart 1933, s. 1-2.

yabancılara ayrımcılıktan uzak ve önyargısız yaklaştığını belirtir (1992: 169). Ahmet Hâşim'in yazılarına bakıldığında her millete aynı sempatiyle yaklaşmadığı bir gerçektir; fakat, onun hükümlerini kültürel durumlar üzerinden verdiği, bunları da keskin bir şekilde sunmadığı ve nefrete dönüştürmediği dikkati çeker. Bu anlamda bu çalışmada tespit edilmeye çalışılacak olan Batı imajı, özelde Almanya'ya ve Almanlara hasredilebilir. Diğer taraftan yazıları incelendiğinde, Ahmet Hâşim'in değişik Batılı milletler hakkında çeşitli fikirleri olmakla birlikte, Almanya üzerinden bir Batı imajı çizdiği ortaya çıkar. Almanya'nın ve Almanların her şeyden önce en önemli özelliği, Batı medeniyetinin bir üyesi olmasıdır; onların yazarın zihnindeki yansımada bu özellik hâkimdir.

Ahmet Hâşim'in nesrini farklı kılan bir özellik, daha önce değinildiği gibi siyasî meselelere ve toplumla aydınların genel gündemine ilgi duymamasıdır. Bu, onun yaşadığı dönemin farklı bir bakış açısıyla görülmesi imkânı verebilir. Ahmet Hâşim'in bu özelliği, değişik kişi ve çevreler tarafından eleştirilmiş; bunun da ötesinde tepkiyle karşılanmıştır (Ayvazoğlu, 2006: 10-16). Örneğin Kerim Sadi, onun ferdiyetçiliğine ve sosyal meselelerden uzaklığına şiddetle saldırdığı eserinde şairi "ruhen hasta" ilan eder (1933: 3). Şiirine ve nesrine bakıldığında yazarın bu eleştiri ve tepkileri dikkate almadan eser vermeye devam ettiği görülür. Şerif Hulûsi'ye göre Ahmet Hâşim, insanın toplumda "ferdî rolünü en yükseğe çıkarmaktan" ibaret bir hedefi olması gerektiğini düşünür (1967: 29). Başka bir açıdan yaklaşıldığında, Ahmet Hâşim'in siyasî meselelere uzaklığını, aktüel gelişmelere önem vermemek ve "gündelik yaşamı aş[mak]" (Bezirci, 1986: 24) şeklinde değerlendirmek mümkündür.

### c. Ahmet Hâşim'in Anadolu hakkındaki fikirleri

Ahmet Hâşim'in Batı hakkındaki fikirlerini daha iyi anlamak için Doğu hakkındaki fikirlerine de başvurmak gerekir. Bu çerçevede bu çalışmada yazarın Anadolu'yla ilgili yazdıkları dikkate alındı. Şüphesiz, onun Frankfurt hakkındaki fikirleriyle mukayese etmek üzere İstanbul veya çok sevdiği İzmir hakkındaki fikirlerine de başvurulabilirdi. Nitekim İstanbul, onun maddî zorluklara rağmen yaşamayı tercih ettiği, kendisine Bağdat'ta rahat bir hayat imkânı tanınmasına rağmen bırakıp gidemediği şehirdir (Karaosmanoğlu, 2003: 100). Ne var ki Anadolu, özellikle yirminci yüzyılın başlarından itibaren Türk edebiyatında "biz" kavramının temelini oturmuştur. Millî bir kimlik inşa edilmesi noktasında Anadolu, sıradan bir mekân olmanın ötesinde anlamlar taşır. Batı'yla, "onlar"la, nefret ve aşkla karışık duygular beslenen "öteki"yle karşılaştırmak üzere, "biz" kavramının mayasını taşıyan Anadolu'nun seçilmesinin daha kesin hükümlere varma imkânı sunacağı varsayıldı.

Yazar, 1918'de İaşe Nezareti tarafından müfettiş olarak atanır; görevi icabı Ankara, Konya, Niğde, Bor, Ulukışla, Ürgüp gibi İç Anadolu ve Aydın ve Manisa gibi Ege şehir ve kasabalarında bulunur (Kocakaplan, 2009: 16). Manisa milletvekili Refik Şevket Bey'e yazdığı mektuplarda Anadolu'yla ilgili izlenim ve fikirlerini anlatır. Niğde'den yazdığı mektupta Ahmet Hâşim, Anadolu'da geçirdiği vakti "yirmi gün süren nice bağ ve bahçe sefalarına rağmen ruhumda hiçbir hakikî

lezzet bırakma[dı]" ifadesiyle niteler (Karaosmanoğlu, 2004: 51-52). Anadolu'nun tabiatı şairi olumlu yönde etkilemez. O, bu satırların devamında Anadolu köy ve kasabalarını "renksiz harabe yığınları" (Karaosmanoğlu, 2004: 52) diye tanımlar. Evler, gelişigüzel yapılmıştır, estetikten mahrum olması bir tarafa onlara ev demek mümkün değildir. Ahmet Hâşim, gördüğü evleri kuş yuvasına benzetir.

O, Anadolu köylüsünün devamlı çalışmakla meşgul olmasından yola çıkarak, onun canlıların tasnifinde karınca türüne dâhil edilmesi gerektiğini söyler. Anadolu köylüsü sürekli olarak yiyeceğini tedarik etmek derindedir, dolayısıyla zorlu bir çalışma içindedir; her zaman neşesiz ve yorgundur. Ne var ki, boğazı için "akıl melekelerini" bir tarafa bırakmasına rağmen, karnını doyuramaz; ekmek yapmayı dahi beceremez, yemekleri lezzetsiz ve rahatsız edicidir:

"Anadolu, külliye temizlikten mahrumdur" (Karaosmanoğlu, 2004: 55).

Almanya'dan gelen bir tıbbî heyet, köylülerdeki birçok hastalığın sebebi olarak, gıda eksikliğini tespit etmiştir. Zor çalışma şartları, köylünün fizikî durumuna yansımıştır:

Sanki cehennemî bir furun karşısından yeni ayrılmış gibi yüzleri kıpkırmızı, dudakları çatlak, elleri kuruyup siyahlaşan bütün bu insanlar ya madde-i gıdayı yiyecek, ya onu taşımakla, ya onu savurmakla veyahut onu medharlerine doğru çekip götürmekle meşgul görünür. Tıpkı karıncalar gibi, tıpkı karıncalar gibi... (Karaosmanoğlu, 2004: 52)

Yazara göre "Anadolulular" sağlıktan mahrumdur. Neredeyse hepsi birtakım fizikî engellere sahiptir. Anadolu'nun herhangi bir yerindeki insan topluluğuna bakıldığında hemen her çeşit beden kusuruna rastlamak mümkündür. Yazar, çok güzel kadınlar da görmüş ve bunlara hayran kalmıştır; fakat, bunlar oldukça azdır.

Anadolu köylüsü, bir taş devri icadı ve aleti olan, öküzlerin çektiği kağnyı kullanır. Yazar, bir çeşit ironiyle, onun en büyük becerisinin tezeği kullanmada ortaya çıktığını söyler. Birçok alanda kullanıldığından ve duvarlara sürüldüğünden dolayı yemeklerin ve her tarafın tezek koktuğunu söyler.

Ahmet Hâşim'in Refik Bey'e yazdığı bir başka mektuptaysa daha olumlu bir Anadolu imajı vardır. Ulukışla'da İzmir'den tanıdığı kaymakam kendisini ağırlamıştır; Ahmet Hâşim, burada geçirdiği vakti zevkle anar. Mektuptaki önemli bir husus, onun Konya'daki Selçuklu mimarisine hayran kalmasıdır:

Konya'ya girdiğim günden beri mebanî-i Selçukiye ile peyderpey muarefe peyda ediyorum. Bütün bu asarın banisi, üzerlerindeki kitabelere nazaran Sultan Alaaddin'dir. Bu, ne büyük hükümdardır. Bu mebanide görülen sade zerafete göre Selçukilerin derin bir tekamül-ü ikmal etmiş, hayat ve sanat hakkında vakurane kanaatlar sahibi olmuş bir kavim oldukları anlaşılıyor. Bu kadar velvelesiz, bu kadar teferruat-ı mübalağakâraneden münezzehe bir sanat, bir Şarklı kavim için badi-i taaccüptür (Karaosmanoğlu, 2004: 62).

Ona göre, Selçuklular Doğulu bir topluma göre abartıdan uzak, oldukça sade bir tarza sahiptirler. Görüldüğü gibi Ahmet Hâşim, Selçukluların mimarisini överken, Doğulular hakkındaki bir tespiti, olumsuz bir ifadeyle verir.

Yazarın, Ege, özellikle İzmir hakkında olumlu ifadeler kullandığı, Aydın'da yedek subay olarak bulunduğu günleri hasretle andığı görülür. Nitekim o, Ankara'dan Refik Bey'e yazdığı mektupta Heyet-i Teftişî müdürüne bir mektupla başvurarak İzmir civarına atanmasını istediğini, aksi takdirde istifa edeceğini bildirdiğini söyler (Karaosmanoğlu, 2004: 68).

Belirtmek gerekir ki Ahmet Hâşim, savaş yorgunu bir Anadolu'yu görmüştür; onun olumsuz hükümlerinde bunun önemli bir payı olduğu açıktır. Üzerinde durulması gereken husus, yazarın dikkatini yönelttiği alanlar ve noktalardır. Ahmet Hâşim temizlikten sağlığa, çevre düzenlemesinden mimariye, insan ilişkilerinden yemeklere kadar bir yerin kalkınmışlık, gelişmişlik alameti olan temel hususlara odaklanır. Bu durum, Tanzimat'tan sonra Türk aydınının kafasında oluşan "ilerleme" fikriyle ilgili olmalıdır.

18. asırda Almanya'ya giden Osmanlı elçilerinin gördükleri mimariye, şehirlerin yapılanma tarzına hayran oldukları bilinmektedir (Özkaya, 1987: 265). Tam tersine, Osmanlı topraklarını gezen Avrupalı seyyahların fikirlerinden biri de buraların, günümüzdeki deyimıyla, "geri kalmışlığı"dır (Heppner, 1987: 111-112). Ahmet Hâşim'in *Frankfurt Seyahatnamesi*, Anadolu hakkındaki fikirleriyle kıyaslandığında denebilir ki tam tersi yönde fikirler barındırır. Ahmet Hâşim'in Almanya seyahatinde ilerlemeye ve gelişmiş medeniyete yönelik vurgu, kitabın ana temasıdır. Anadolu hakkında yazdıklarının ana teması ise "geri kalmışlık"tır. Bu anlamda Ahmet Hâşim'in bir Türk aydını olarak Anadolu hakkındaki fikirleri Batılı seyyahların fikirleriyle, Batı hakkındaki fikirleri ise Avrupa'ya giden Osmanlı aydın ve bürokratlarının fikirleriyle, genel hatları noktasında, birleşir.

Gerek Avrupalı seyyahların, gerek Osmanlı bürokrat ve aydınlarının, gerekse Ahmet Hâşim'in fikir ve tespitlerinin ne kadar isabetli olduğu tartışılabilir. Avrupalı seyyahların 18. yüzyıldan sonra Doğu algıları, Aydınlanma düşüncesinin etkisiyle değişir (Gözütok, 2010: 98). Ortaylı'ya göre Aydınlanma dönemi öncesinin Avrupalı seyyahları, başta dinî olmak üzere çeşitli önyargılarına rağmen, Osmanlı topraklarını gezdiklerinde kendileriyle "eşit" olarak algıladıkları bir dünyaya veya insan topluluğuna bakmaktaydılar; oysa, Aydınlanma dönemi sonrasının Avrupalısı değişmiştir, kendisini ve dünyanın geri kalanını algılayışı aynı değildir. Bu sebeple, Osmanlı topraklarını gezerken etrafına tepeden bakan bir Avrupalı sözkonusudur. Ortaylı, Aydınlanma dönemi öncesi Avrupalısının fikir ve izlenimlerinin daha sağlıklı olabileceğini ve bu bakımdan araştırılması gerektiğini belirtir (1987: 116-117). Batı ile kıyaslamalar yapılması ve ilerleme fikri şüphesiz her Türk aydını gibi Ahmet Hâşim'in de hem Anadolu'ya hem Batı'ya, 'kendi'ne ve 'öteki'ne bakışını etkilemiştir.

#### d. İmaj

İmaj kelimesi, Türkçede “imge” kelimesiyle de karşılanmaktadır. Türk Dil Kurumu’nun resmî sitesinde “imaj” kelimesinin karşılığı olarak “imge” verilmekte<sup>4</sup> ve “imge”nin anlamı aşağıdaki şekilde belirtilmektedir:

- “1. Zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, hayal, hülya.
2. Genel görünüş, izlenim, imaj.
3. *ruh bilimi* Duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, hayal, imaj.
4. *ruh bilimi* Duyularla algılanan, bir uyarıcı söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayal, imaj.”<sup>5</sup>

Basitçe açıklamak gerekirse “imaj”, gerçeğin zihindeki yansıması veya temsildir. Bu temsil, çeşitli duyumlara dayandırılır; bu tarafla “Bir duyudan kalan iz”(Timuçin, 2002: 278), “Duyulur bir kaynaktan gelen tasarım”(Hançerlioğlu, 2002: 184), “Duyumsal bir yaşantının beyinde temsil edilmesi”(Demir ve Acar, 1997: 115) olarak tanımlanır. Bunun yanında, imaj en çok görme duyusuyla ilişkilendirilir; bu tarafla da “Görsel bilgilerin zihinde temsili”(Budak, 2000: 397), “Görsel bir belirtke”(Arda vd., 2003: 282) olarak tanımlanır.

İmajın gerçeği temsil edip etmediği, gerçeğin ne kadarını ve ne şekilde temsil ettiği sosyal bilimlerin birçok alanında tartışılmış konulardan biridir. İmaj, gerçeği anlatmanın yanında, onu olduğundan farklı gösterme amacına da hizmet edebilir (Robins, 1999: 25-26). Burada kastedilen gerçek, yalnızca insan zihninin dışında kalan “gerçek” değildir. Nitekim Timuçin imajları “duyumsal” ve “zihinsel” şeklinde ikiye ayırır; ilki “dış kaynaklı”dır, ikincisi ise muhayyilenin “ürünü”dür (2002: 278). Türk Dil Kurumu’nun internet sitesinde yapılan ve burada verilen tanımda da ‘imaj’ın bu iki şekli görülmektedir.

Bu çalışmada “imaj”, Ahmet Hâşim’in Batı hakkındaki fikirleri, izlenimleri, kanaatleri ve hükümlerini kapsayacak şekilde kullanılmıştır. Onun metni okunduğunda, nasıl bir Batı tahayyülüyle, fikriyle, resmiyle karşılaşılmaktadır? Metinde bu imaj, Ahmet Hâşim’in tasvir ve tariflerinden yola çıkılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Metinde bu hususların aranmasının en önemli sebebi, Türk aydınlarının Batı’yı izlenecek bir model olarak belirlemeleridir. Bir anlamda, Batı hakkında oluşan imaj, Doğu için hayal edilen gelecektir. Bu yönüyle bu imaj, Batı esas alındığında zihne yansıyan bir temsil iken, Doğu esas alındığında ise geleceğe dönük olarak zihinde tasavvur edilen bir ‘hayal’dir. Bu bakımdan Ahmet Hâşim’in seyahatnamesindeki Batı imajı, onun Doğu hayalidir.

Ahmet Hâşim’in zihninde oluşan ve seyahatnamesine aktardığı kabul edilebilecek Batı imajının ne kadarı dış kaynaklı, ne kadarı zihin ürünüdür? O, seyahatnamesine yazdığı önsözde, seyahatnameyi gerçekliğin birebir aktarılması olarak görmediğini ortaya koyar; hatta, yazıları ‘seyahatname’ diye isimlendirme

<sup>4</sup><http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=imaj>

<sup>5</sup><http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=imge>

konusunda tereddütlü olduğunu, okurunu aldatmaktan korktuğunu belirtir (s. 1-2)<sup>6</sup>. Seyahati “harikulâdelikler avı” olarak tanımlayan Ahmet Hâşim’e göre, harikulâde “hakikat sahasında” varolmamıştır ve “kendi dimağımızın ameliyesi” ürünü olarak ortaya çıkar (s. 1). Şair ve seyyahı akraba olarak gören ve seyyahı “muvakkat bir şair” olarak adlandıran Ahmet Hâşim, seyyahın yabancı olduğu bir yerde olmaktan dolayı muhayyilesini işletmeye müsait bir ortamda bulunduğunu, dolayısıyla birçok ünlü seyahatname yazarının anlattıklarının “birer harikulâde hayal” olduğunu belirtir (s. 1-2). O, seyahatnamesini “dıştan ziyade içten bahseden bu renksiz ve vak’asız küçük kitap” (s. 2) şeklinde niteler. Yazarın kendi kitabını sunuş tarzına paralel olarak Peyami Safa, *Frankfurt Seyahatnamesi*’nin bu şehirden ziyade Ahmet Hâşim’e yakın olduğunu, okuru “o şehirden ziyade bu büyük şairin ruhunda gez[dirdiğini]” belirtir; bu, ona göre “bir objektifle bir insan gözü arasındaki malum farktan” kaynaklanmaktadır (Peyami Safa, 1933).

Yukarıda “imaj”ın iki kaynağı olarak gerçeklikten ve zihinden söz edildi. Ahmet Hâşim’in kendi eseri hakkındaki fikirlerine başvurulduğunda, onun seyahatnamesinde bulunacak Batı imajı gerçek ve hayalin sentezi kabul edilebilir.

## II. Frankfurt Seyahatnamesi’nde Batı İmajı

Ahmet Hâşim’in tren yolculuğu Sirkeci Garında, sonbaharda bir gece vakti, olumsuz bir ruh hâli içinde başlar. Bu anlamda şair, arkasında pek de iç açıcı bir İstanbul manzarası bırakmadığını belirtir. Ahmet Hâşim, bu yolculuğun ilk sabahında “Bulgar kırları”nda uyanır. Burası tasvir edilirken tabiata dair olumlu, istasyona ve insana dair ise olumsuz bir algı görülür. Gecenin karamsar atmosferinden sonra tabiat iç açıcıdır:

Burada her ağacın, her taşın, hatta her otun ve dikenin titiz bir sahibi var zannedilir. Bu kırlar, beyaz koyun sürüleri, temiz köy evleri, suluboya ile renklendirilmiş gibi sıhhatli köylüler, çalışan veyahut dinlenen yanık yüzlü sayısız amele kümeleriyle dolu bir hayat bayram yeridir (s. 6).

Ahmet Hâşim, istasyonların görüntüsünden yola çıkarak, “Bulgar medeniyeti”ne dair yazılar yazmış olan Ali Naci’ye katılmadığını belirtir. Buradaki manzara, iç karartıcıdır:

Bulgar istasyonlarında kısa duruş müddetince pencereden görebildiklerim: Fikrin henüz ziyaret etmediği dar alımlar... Sert bakışlı yamasız, boz elbiseli köylüler, açıkta et satan kasap dükkânları, dağınık iskemleli, gramofonlu mahalle kahveleri, ötede beride kırılmış aynalar gibi parlayan su birikintileri, çamura bulanmış kaçışan aptal kaz sürüleri vs.

Sofya istasyonunun civarı, yağmurlu bir günde; hudutsuz bir bataklık ve anlaşılın her zaman, nihayetsiz bir süprütülüktür (s. 6).

<sup>6</sup> Bu çalışmada, *Frankfurt Seyahatnamesi*’nden yapılan alıntılarda yalnızca sayfa numarasına yer verilecektir.

Görüldüğü gibi Ahmet Hâşim görüntüyü yorumlarken insanların duruşlarından, kıyafetlerinden çevre düzenlemesine kadar insanla, mimariyle, tabiatla ilgili her unsura dikkat eder. Hayvanlar da insanlar kadar onun gözleminin konusu olurlar. Buradaki olumlu tabiat tasvirine rağmen o, Balkanlar'dan sonra göreceği tabiatın yanında burayı âdetâ küçümser:

Henüz süt, yün ve çoban kokan incili Bulgar kırlarında bir fabrika bacası ormanı görmedim. Bu kırlar, sonradan gördüğüm Macar, Avusturya, Alman kırları yanında ağza bile alınmağa değer şeyler değildir; bununla beraber bu kırların ne keskin bir belâgati var! (s. 5)

Nitekim yazar, “Alman Gecesi” başlıklı yazıda Balkanlar'dan sonra başlayan değişime dikkat çeker:

Macaristan'dan ve Avusturya'dan itibaren içerde ve dışarıda her şey bana değişmiş göründü: Geçilen memleketlerin medeniyet ölçüsü olan vagon restoran hizmeti ve hat boyunca ilerleyen manzaralar... Sembolist şairlerin bütün o titreşim hayalleri karşımda hakikat olmuştu: Zümrüt çayırda ortasında pırıl pırıl akan pembe akşam dereleri... Bunların kenarında gümüş yaprakları hafif rüzgârlarla oynayan mesut kavaklar... Oyuncaklar gibi en tatlı renklere boyanmış beyaz tül perdeli köşkler... Bunların etrafında otlayan sıhhatli, altın tüylü öküzler... Geçen trene bir an bakmağa tenezzül edip başını çeviren baygın kadın bakışlı mağrur sarı beyaz inekler... (s. 13)

Yukarıda, Ahmet Hâşim'in tasvirinde hayvanlar önemli bir yer tutar. Balkanları tasvir ederken gördüğü “aptal kaz sürüleri” burada yerini “mağrur inekler”e bırakır. Bu durum, şairin algısını vermesi bakımından da önemlidir. O, Balkanlara bir çeşit küçümsemeyle, Balkanlar'dan sonrasına ise hayranlıkla bakmaktadır. Etrafına bakışındaki bu keskin değişimde şüphesiz ki şairin önyargılarının da etkisi olmalıdır. Bu tasvirin devamında gelen aşağıdaki satırlar bunu gösterir:

Avusturya Almanya hudut şehri olan Passau'a girince bütün bu değişimler benim için büsbütün akla hayret verici bir mahiyet almıştı. Sanki bindiğimiz tren ansızın büyümüş, genişlemiş, eşya somlaşmış ve kibarlaşmıştı (s. 13).

Almanya'ya girerken onun hayranlığı doruğa çıkmıştır. Tasvir ettiği unsurların arkasında Ahmet Hâşim'in asıl hayran olduğu husus, insanın “zekâ”sı ve “kudret”idir. Gözlerinin fabrika bacalarını aramasının bir sebebi de budur. O, Balkanlar'dan sonraki manzaraları anlatırken bunu açıkça dile getirir:

Demiryolun iki tarafında tarlalar, kıymetli atlaslar gibi temizlenmiş, ayıklanmış, ekilmiş, biçilmiş ve ayrı renklerle yan yana ta ufuklara kadar uzanıyordu.

Belli idi ki büsbütün başka kudretlerle mücehhez bir insanın yaşadığı bir âleme girmiştik (s. 13).

Balkanlar'dan geçişini anlatan yazılardan biri olan “İç Sıkıntısı” başlıklı metinde, kitap okumayı tren penceresinden dışarıyı seyretmeye tercih ettiğini

belirtir. Ona göre tabiat tekrarlarla doludur, monotondur. "İnsan zekâsı tabiatın içinde değil, tabiatın yanında, ayrı bir kuvvettir" (s. 7) diyen ve kırlara bakarken fabrika bacalarını arayan Ahmet Hâşim, sanayiye ve sanatı tabiata tercih eder, hatta ondan üstün tutar. Buna paralel olarak onun aradığı, "medeniyet"tir; medeniyetin yansıdığı, insanın elinin değdiği tabiat da ona güzel görünür. Tren Almanya sınırından girdikten sonra Ahmet Hâşim, hem tabiatla hem mimaride insanın kudretini görmeye başlar. Bu aşamaya kadar ona korku ve endişe veren gece, etkisini kaybetmiştir; hatta o, "Alman gecesi" dediği bu "gecenin yeniliğini tadabilmek maksadıyla" (s. 14) kompartımanının ışığını kapatır. Sanayi, şairi âdeta büyülemiştir:

Dışarıda gök gürültüleri ve şimşek parıltıları zannettiğim şeyler, sadece yanımızdan akıp geçen fabrikaların müthiş gürültüsü ve körletici aydınlığı idi. Sanki demirciler ilâhî Topal Vulcain'in diyarına girmiştik (s. 14).

Ahmet Hâşim'in şiirlerinde önemli bir sembol olan Ay, fabrikaların yanında oldukça zayıf bir imaja dönüşür:

Bu sırada gözüm kıvılcımlı, dumanlı semada ne tarafa gideceğini şaşırın bizim zavallı aya ilişti. Bu sarı ve perişan çehre bir gurbetzedenin acınacak çehresiydi (s. 14).

Çağın, şairin annesiyle özdeşleştirdiği "Ay"ı burada, hasta olan kendisiyle özdeşleştirdiğini belirtir (Ahmet Hâşim, 2006: VII). Ahmet Hâşim, Frankfurt'u tipik bir Avrupa şehri olarak görür:

Hayatında büyük bir Avrupa şehri gören bir adam kendini, sonradan göreceği bütün Avrupa şehirlerini evvelden görmüş addedebilir: Bu şehirler o kadar birbirinin eşidir (s. 17).

Ahmet Hâşim'in böyle düşünmesi, Frankfurt hakkındaki fikirlerinin genellenmesi hususunda bir ipucudur. Avrupa şehirlerini birbirine benzeten, onların refahının kaynağı olan bilim ve teknolojidir; bu, onları esrarlı olmaktan çıkarır:

Büyük Avrupa şehirlerinin bu şekil yeknesaklığına inzımmam eden bir diğer tatsızlığı da, artık hayali heyecana getirecek hiçbir "sırrı"ı ihtiva etmemelerinden ileri geliyor: Bu şehirlerin hayatını yeraltından ve havadan tanzim eden müthiş makine ve elektrik mucizeleri, şimdi mektep kitaplarında çocuklara öğretilen birtakım basit şeylere istinat ediyor. Bunları bilmek, seyahatin mükâfatı olan hayreti ortadan kaldırıyor (s. 18).

Bu bakımdan o, kadim Doğu şehirlerini Avrupa şehirlerine tercih eder:

Karşımda sanki yüz seneden beri tanıdığım, fakat sekiz saatten beri misafiri olduğum Frankfurt'a bakarak eski altın şehirleri, o hayal sislerinde yarım görünen Kartaca'yı, Sidon'u, Babil'i, Ninova'yı düşünüyorum (s. 18).

O, bu şehirlerde Frankfurt kadar konfor bulamayacağını, fakat bir yabancı olarak daha çok heyecana kapılacağını düşünür. Ahmet Hâşim, Frankfurt karşısında bir şaşkınlık yaşamadığını belirtse de, kitabının bütünü dikkate alındığında, bir hayranlık duyduğu kesindir. Bu hayranlığın Ahmet Hâşim üzerindeki etkisi yer yer çeşitli olumsuz izlenimlerle azalsa da kaybolmaz.



Ahmet Hâşim'in önemli bir tespiti, Batı'da "şekil" in öne çıkması, "fikir" den daha fazla önem kazanmasıdır:

Garabete düşmeden iddia edilebilir ki, büyük bir *action* medeniyeti olan Avrupa medeniyeti çerçevesinde şeklin fikirden daha fazla ehemmiyeti vardır. Kafası ne olursa olsun, bir insanın Avrupalı unvanına hak kazanmak için muhakkak sırtında bir ceket, ayağında bir pantolonu ve başında şu veya bu biçimde bir şapkası olmak lâzım. Bu hazin ve renksiz kıyafet, medeniyetin üniformasıdır (s. 18).

Bu durum bir açıdan onun şekle yönelmesiyle, şeklin onun dikkatini daha fazla çekmesiyle de açıklanabilir. Ne olursa olsun Ahmet Hâşim bu tespitiyle, diğer birçok Türk aydını gibi Batılılaşmayı dıştan içe doğru gerçekleştirme fikrini tekrar etmekte, onaylamasa bile gerekli görmektedir. Bunun yanında bu tespit, Batı medeniyetine yönelik bir tenkit olarak da kabul edilebilir. Nitekim o, "pergel ve zevkin müşterek eseri" (s. 19) dediği Frankfurt caddelerini gezerken şekle hayran kalır. Diğer taraftan, dilenciler ve fahişeler ekonomik sıkıntının göstergeleri olarak onun izlenimlerine olumsuz fikirler katarlar. Bunların yanına, siyasî karmaşanın göstergeleri olarak "Hitlerciler" ve onlardan hayırlı olmadıklarını düşündüğü komünistler eklenir. Bu gördüklerinden sonra Ahmet Hâşim, Almanya hakkındaki olumsuz hükmünü verir:

"Almanya pembe ve büyük bir elmadır. Fakat içi kurtludur" (s. 20).

Hâşim'in yer yer azalan hayranlığı, yeni olay ve manzaralarla tekrar kuvvetlenir. O, tedavi gördüğü kliniğin mimarisinden ve bahçesinin düzenlenişinden oldukça etkilenir. Bu klinik ona göre âdeta "bir müze veya bir güzel sanat akademisi" dir:

"Bu klinik, fennin manasını ters anlamış birtakım dar kafalı zevksiz ve anlayışsız adamların kurduğu bir yer değildi" (s. 23).

Ahmet Hâşim, elbette tedavi sürecinden de etkilenir. Kendisine gösterilen ilgi onu memnun eder. "Biz" ve "onlar" arasında kıyaslamalar yapar. Bu mukayesede en önemli fark "hasta telakkisi" ndedir; böylece Ahmet Hâşim bir algı meselesine dikkat çekmiş olur. Ona göre "biz" de hasta âdeta bir suçludur ve her türlü zorluğu hak etmiştir; en acı ilaçlarla tedavi edilir ve toplumdan dışlanır. Bu durum asırlardan beri böyledir ve değişmemiştir. Oysa "onlar" da bu "telakki" yerini tam tersine bırakmıştır.

Yazar için çevreyle iletişimde en büyük engel dildir. Fransızca konuşabilen şair, birkaç kelime İngilizce bildiğini, birkaç kelime de Almanca öğrendiğini belirtir. Bu hâliyle o, kendini "dilsiz bir hayvan" a benzetir:

Düşünürdüm:

"Ya şimdi yere düşsem, elim ayağım kırılrsa, üstümden bir otomobil geçse, ben ne yaparım? Halk beni saracak, ismimi, memleketimi, yerimi soracaklar, ben ise, asfalt üzerinde kaymış bir araba beygiri gibi, etrafımdakilere sessiz bakmaktan başka ne yapabilirim?"

O zaman dünyanın en güzel bahçelerinden biri olan hayvanat bahçesine koşardım ve bu gurbet diyarında, yağmurlu havada, demir kafeslerin arkasında, yaşlı gözlerle kendilerini seyre gelenlere dalgın dalgın bakan sessiz hayvanlara, bir kardeş acısıyla bakardım (s. 37).

Bu satırlarda Hâşim, yaşadığı gurbet duygusunu çarpıcı bir şekilde ifade eder. Seyahatname yazılarının tümü göz önünde bulundurulduğunda görülür ki Ahmet Hâşim, burada gurbet duygusunu dille birleştirmiştir. Ona evinden uzakta olduğu şuurunu oluşturan ve güvensizlik duygusunu uyandıran dildir.

Ahmet Hâşim, seyahatname yazılarının hemen tümünde "Garb"a hayranlık duyup "Şark"ın eksiklerini işaret ederken, "Dilenci Estetiği" başlıklı yazısında "Şark"ı savunur. Bu yazıda özetle, Batılı dilencilerin temiz kıyafetler giydikleri, muhtaç birine benzemedikleri, buna rağmen başarıya ulaştıkları; oysa Doğuda dilencilerin kötü kıyafetlerinin yanında bedenî engellere de sahip oldukları belirtilir. Her iki dilenci tipinin görünüşünü karşılaştıran Ahmet Hâşim, Almanların dilencilerine yardım etmelerine şaşır ve bunu bir Alman arkadaşına sorar. Alman arkadaşı, bir kişiye karşı acıma hissi duyma ölçüsünün, onun kendisine benzerliği olduğunu belirtir; insan şeklinden çıkmış bir kişiye acımayı tuhaf bulan Alman, sözlerini "Şark merhameti mantıksızdır!" (s. 41) diyerek tamamlar. Bu son cümle, Ahmet Hâşim'i eleştirdiği Doğu'yu savunmaya iter:

Kızardım. Uydurma bir cevap verdim:

- Biz dilenciye acımayız, ondan korkarız. Bu korku dilencinin çirkinliği nisbetinde artar. Çirkinliğin birtakım tehlikeli kudretler taşıdığına inanırız. Bütün Afrika, Amerika, Hint ve Çin ilâhları çirkin değil mi? Bize en fazla haşyet ve nefret veren dilenciye uzattığımız para bir sadaka değil, fakat korku sanatkârına takdim edilmiş naçiz bir mükâfattır. Şark, artist milletlerin vatanıdır (s. 41).

Esasında bu yazıda da "Garb"a hayranlık vardır; fakat bu yazının asıl çarpıcı noktası, gerçek fikrinin tersine Ahmet Hâşim'in bir Batılıya karşı bir Doğulu olarak kendini savunmasıdır. O, bu savunmasını, besbelli ki bir Doğulu olarak kurguladığı okuruyla paylaşır.

Diğer yazıları göz önünde bulundurularak, fakat özellikle bu yazıdan yola çıkılarak seyahatname yazılarındaki özne ve nesnelere belirlemek mümkündür. Yazan/konuşan ve okuyan/dinleyen özneler, yani bir yazar olarak Ahmet Hâşim ve okuru iki "Şarklı"dır. Nesnelere, kendilerinden bahsedilenler ise Doğulular ve Batılılardır. Yazar, Doğulu olsa da, Doğululara tam olarak bir aidiyet hissetmez; onları eleştirir. O, bir grup olarak Doğululardan ziyade bir kavram olarak "Şarklılık"ı eleştirir. Batılılar ise gıpta ve hayranlıkla bakılacak işler yapmışlardır; bu sebeple "Garplılık" bir kavram olarak olumlu anlamlar taşır. Bir yazar olarak, metinde konuşan ses olarak Ahmet Hâşim, okurunu Batılılaşabilecek, Batılılığın nimetlerini anlayabilecek düzeyde biri olarak kurgulamıştır denebilir.

Ahmet Hâşim'in Doğu'yu savunması için, aidiyetinin saldırıya uğraması gerekmiştir. Elbette bu saldırıyı bir Doğulu yapsaydı, Ahmet Hâşim aynı tepkiyi vermeyecekti, çünkü bu tip bir saldırıyı bu kitaptaki yazılarında kendisinin yaptığı

söylenbilir. Şöyle ki, Batı'ya yönelik her övgüsünün altında, Doğuya yönelik bir hiciv ya da en azından bir eleştiri unsuru sezilmek mümkündür. Yazar, kimi yerlerde bu eleştirisini doğrudan yapar. Örneğin bir dağ gezintisine giderken kullandıkları uzun asfalt yol yazarı etkiler; o, bu yolla İstanbul yolları arasında bir karşılaştırma yapar:

İstanbul Belediyesi'nde terbiyesini yapan bir adama göre asfalt bir yol nerede başlar ve nerede biter? En işlek bir yerde başlar, fakat en münasip ve en yakın bir yerde ansızın kesilmek için (s. 35).

Yukarıda yazarın Batı'daki hasta algısı ile “biz”deki hasta algısını karşılaştırdığından bahsedilmişti; bu karşılaştırma, doğrudan eleştirmeye bir diğer örnektir.

### III. Sonuç

Ahmet Hâşim'in, dönemindeki aydınlardan ayrılan önemli bir tarafı, siyasî meselelerle ilgilenmemesidir. O, Batı'dan büyük fikirler ithal eden ve bunların propagandasını yapan bir aydın değildir. Yazar, nesirlerinde tabiat, şehir ve mimari gibi unsurlara odaklanır. Odaklandığı bu unsurlarda insanın eserini arar. Bu bakımdan, İstanbul'dan Almanya'ya doğru gittikçe yazarın algısındaki olumlu işaretlerin arttığı görülür. Onun tasvir ve tariflerindeki ifadeler bunu ortaya koyar.

Yazarın Batı hayranlığının arka planına bakıldığında “insan kudreti” ve “zekâsı” kavramlarını bulmak mümkündür. O, tabiatı seyrederken dahi sanayiye bu sebeple arar; şehrin caddelerine, mimariye bu sebeple ilgi duyar. İnsan kudreti ve zekâsının meyveleri ise insana verilen değer, konfor ve estetik olarak sıralanabilir.

Ahmet Hâşim'in Batı'ya yönelik övgülerinin arkasında Doğu'ya yönelik eleştiriye görmemek imkânsızdır. O, belki de Batı'ya seyahat edip bunu yazıya döken her Türk aydını gibi, Batı'yı bir model olarak sunar. Bu bakımdan Ahmet Hâşim'in sunduğu Batı imajı, onun zihnindeki Doğu hayalidir denebilir; o, Batı'nın ‘şimdi’inde Doğu'nun ‘gelecek’ini görmek ister. Bu tarafıyla Ahmet Hâşim, gerçeği yansıtmaktan ziyade hayal kurmaktadır; onun eserindeki izlenim ve fikirler de gerçeklikle hayalin bir sentezidir.

*Frankfurt Seyahatnamesi*, Almanya ve Almanlar üzerinden olumlu bir Batı imajının çizildiği bir eserdir. Yazar yer yer eleştirilerde bulursa da, eserin genelinde bir Batı hayranlığı söz konusudur. Eserdeki Batı imajı şu şekilde özetlenebilir: Batı; toplumunda, tabiatında, mimarisinde insanın hayranlık duyulacak kudret ve zekâsının yansıdığı ve -birtakım eksiklerine rağmen- ütopyanın gerçeğe dönüştüğü bir medeniyettir.

### Kaynakça

- Ahmet Hâşim (2006). *Frankfurt Seyahatnamesi*. Haz.: Sabahattin Çağın. İstanbul: Çağrı Yayınları.  
Arda, E. vd. (2003). *Sosyal Bilimler El Sözlüğü*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Asiltürk, B. (2009). "Edebiyatın Kaynağı Olarak Seyahatnameler" Turkish Studies, volume 4/1-I winter 2009.  
[http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/baki\\_asilturk\\_e\\_debiyat\\_kaynagi\\_seyahatnameler.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/baki_asilturk_e_debiyat_kaynagi_seyahatnameler.pdf)
- Ayvazoğlu, B. (2006). Ömrüm Benim Bir Ateşti, Ahmet Hâşim'in Hayatı, Sanatı, Estetiği, Dramı. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Bezirci, A. (1986). Ahmet Haşim, Yaşamı, Kişiliği, Sanatı, Eserleri, Seçme Şiirleri, Sözlük, Kaynakça. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Budak, S. (2000). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Çağın, S. (2006). *Frankfurt Seyahatnamesi* (Bu çalışmada kullanılan "Frankfurt Seyahatnamesi"nin sunuş yazısı), VII-VIII. Çağrı Yayınları. İstanbul: 2006.
- Çoban, A. (2004). Göller ve Çöller Şairi Ahmet Haşim. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Demir, Ö. ve ACAR, M. (1997). Sosyal Bilimler Sözlüğü. Ankara: Vadi Yayınları.
- Demirci, İ. (2007). *Muhteva ve Şekil Hususiyetleriyle Ahmet Hâşim'in Nesir Dünyası*. Doktora tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Enginün, İ. (1992). "Ahmet Hâşim'de Yabancı Ülkeler ve Yabancılar", Mukayeseli Edebiyat, 168-181. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Gözütok, T. (2010). "19. Yüzyıl Batı Seyahatnamelerinde Ortadoğu ve İstanbul İmgesi: François René de Chateaubriand Örneği", A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi[TAED] 44, s. 97-117, Erzurum 2010.
- Hançerlioğlu, O. (2002). Felsefe Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harold Heppner, G. (1987). "Das "Westliche" Türkenbild im Zeitalter der Aufklärung", s. 97-106 (Aydınlanma Çağında Batılıların "Türk İmajı", çev.: Halit Orhun, s. 107-114). I. Uluslararası Seyahatnamelerde Türk ve Batı İmajı Sempozyumu Belgeleri, 1985, s. 97-114. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hisar, A. Ş. (2006). Ahmet Hâşim: Şiiri ve Hayatı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Necatigil, B. (1975). "Ahmet Haşim", Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü, s.16-17. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Kaplan, M. (2002). "Yollar", Şiir Tahlilleri Tanzimat'tan Cumhuriyet'e, 138-146. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2003). Gençlik ve Edebiyat Hatıraları. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2004). Ahmet Hâşim. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kerim Sadi (1933). Ahmet Haşim. İstanbul: İnsaniyet Kütüphanesi Neşriyatı.
- Kocakaplan, İ. (2009). Ahmet Hâşim. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Ortaylı, İ. (1987). "Türkler Hakkında Yazılmış Seyahatnameler" (Reiseberichten über die Türken) I. Uluslararası Seyahatnamelerde Türk ve Batı İmajı Sempozyumu Belgeleri, 1985, s. 115-128. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkaya, Y. (1987). "XVIII. Yüzyılda Prusya(Almanya)'da Osmanlı Elçileri ve Bu Elçilerin Sefaretnâmelerine Göre Almanya." I. Uluslar arası Seyahatnamelerde Türk ve Batı İmajı Sempozyumu Belgeleri, 1985, s. 263-271. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Peyami Safa (1933). “Frankfurt Seyahatnamesi” Cumhuriyet, 24 Mayıs 1933.
- Robins, K. (1999). İmaj, Görmenin Kültür ve Politikası. Çev.: Nurçay Türkoğlu. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sağlam, N. ve Andı, M. F. (2010). “Frankfurt Seyahatnâmesi”nin Eleştirel Basımı Üzerine”. Frankfurt Seyahatnâmesi, s. 7-12. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şerif Hulûsi [Kurbanoğlu] (1967). Ahmet Haşim, Hayatı, Sanatı ve Seçilmiş Şiirleri. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Tanpınar, A. H. (1977). “Ahmet Hâşim’e Dair”, Edebiyat Üzerinde Makaleler. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- TDK [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)
- Timuçin, A. (2002). Felsefe Sözlüğü. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Turan, N. S. (2004). “Osmanlı Diplomasisinde Batı İmgesinin Değişimi ve Elçilerin Etkileri (18. Ve 19. Yüzyıllar)”, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 5, Aralık 2004, Sayı:2, s. 57-86.  
[http://sosyalbilimlerenstitusu.trakya.edu.tr/dergi\\_aralik\\_2004.pdf](http://sosyalbilimlerenstitusu.trakya.edu.tr/dergi_aralik_2004.pdf)
- Yaşar Nabi (1964). Ahmet Hâşim Hayatı, Sanatı, Eserleri. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Yusuf Ziya (1937) Ahmet Hâşim, Hayatı ve Eserleri. İstanbul: Cumhuriyet Kitaphanesi.

## Ekler

Tablo 1: Yol boyunca yazarın bakış açısındaki değişim

	İnsan	Doğal çevre (Tabiat)	Yapay çevre (Medeniyet, Sanayi, Mimari)
--	-------	-------------------------	---

İstanbul		Rüzgârlı, karanlık bir sonbahar gecesi (3) İstanbul'un denizi sınırlı, ufukları mürekkep gibi siyah (3) Üsküdar taraflarının gökleri uzak bir yangının hafif kırmızılıklarına boyanmış (3) Zifirî bir karanlık (3)		
Balkanlar	Bulgar Kırıları ve somrası	suluboya ile renklendirilmiş gibi sıhhatli köylüler (6) çalışan veyahut dinlenen yanık yüzlü sayısız amele kümeleri (6)	Güzel bir sonbahar güneşi aydınlığı (4) Neşeli Bulgar kırıları (4) Süt, yün ve çoban kokan incili Bulgar kırıları (5) Fabrika bacası ormanı (olmayan Bulgar kırıları) (5) Macar, Avusturya, Alman kırıları yanında ağza bile alınmaya değer şeyler (olmayan Bulgar kırıları) (5) Keskin bir belâgati (olan Bulgar kırıları) (5) (Hazin bir) gurbet (olmayan Bulgar kırıları) (5) Bir beyabanı değil, fakat aynı adamın mülkü olan hudutsuz bir çiftliği andıran (Bulgar kırıları) (6) Beyaz koyun sürüleri, temiz köy evleri, suluboya ile renklendirilmiş gibi sıhhatli köylüler, çalışan veyahut dinlenen yanık yüzlü sayısız amele kümeleriyle dolu bir hayat bayram yeri (olan Bulgar kırıları) (6) Aynı ağaçlar, aynı yollar, aynı dereler, uzun bir baş ağrısı gibi yolun iki tarafında tekrarlanıp duruyor(7).	Yolun iki tarafında memleketler, kıtalar akıp gidiyor, fakat göz için yeni hiçbir şey yok (7).
	Bulgar İstasyonları	Fikrin henüz ziyaret etmediği dar alınlar... sert bakışlı yamasız, boz elbiseli köylüler (6)	çamura bulanmış kaçışan aptal kaz sürüleri (6)	açıkta et satan perişan kasap dükkânları, dağınık iskemleli, gramofonlu mahalle kahveleri, ötede beride kırılmış aynalar gibi parlayan su birikintileri (6) (Medeniyetin yaklaşmadığı) Bulgar istasyonları (6)

Balkanlardan Sonrası (Avusturya, Macaristan, Almanya)	Büsbütün başka kudretlerle mücehhez bir insan (13) Temiz tabaklar içinde elma, armut, üzüm satan ve sattıkları meyveler kadar pembe, sıhhatli, tertemiz giyinmiş çocuklar ve kızlar (13)	Hat boyunda manzaralar (13) Sembolist şairlerin titrek hayalleri(nin gerçeğe dönüştüğü manzaralar) (13): Zümrüt çayırlar ortasında pırlıl pırlıl akan pembe akşam dereleri (13) (Derelerin) kenarında gümüş yaprakları hafif rüzgârlarla oynaşan mesut kavaklar (13) (Köşkerin) etrafında otlayan sıhhatli, altın tüylü öküzler (13) Geçen trene bir an bakmaya tenezzül edip başını çeviren baygın kadın bakışlı mağrur sarı beyaz inekler (13) Kıymetli atlaslar gibi temizlenmiş, ayıklanmış, ekilmiş, biçilmiş ve ayrı renklerle yan yana ta ufuklara kadar uzan(an tarlalar) (13) Kıvılcımlı, dumanlı sema (14) Kıvılcımlı, dumanlı semada ne tarafa gideceğini şaşırın bizim zavallı ay (14) Bu sarı ve perişan çehre(li ay) (14)	Oyuncaklar gibi en tatlı renklere boyanmış beyaz tül perdeli köşkler (13) Büsbütün başka kudretlerle mücehhez bir insanın yaşadığı bir âlem (13) Sanki bindiğimiz tren ansızın büyümüş, genişlemiş, eşya somlaşmış ve kibarlaşmıştı (13). Dışarıda büyük bir istasyonun mimarisi (13) Geniş rıhtımlar (13) Havada elektrik saatlerinin ışıklı işaretleri (13) İstikamet gösteren oklar... Birtakım iri harfler (13) Spor, dağ ve göl ilânları (13)
--	---	--	---

	Batı
--	------

Tablo 2: Doğu ve Batı: sıfatlar, tanımlamalar, hükümler  
Tablo 2-a: Batı



	Olumlu	Olumsuz
İnsan	Hep Alman kadınının eliyle, ruhu aynı mahrem hulyalara deli edecek gizli bir saadet marifeti ... (20) Gayet usta bahçıvanlar (23) Temiz kıyafetli hasta bakıcıların neşeli çehreleri (27) ("Profesör aristokrasisi"): Çoğu dar kafalı ve cahil; miyop oldukları için gözlüklü ve müreffeh oldukları için pembe ve sıhhatli olan bu insan cinsi, haşiyeleri birçok kitap isimleri ve sayfa numaralarıyla dolu, incir çekirdeği dolduramaz meseleler hakkında, karınca sabrıyla cilt cilt uyutucu kitaplar yazmakla ömürlerini geçirirler (44).	Düşünceli iki hamal (15) Almanya'nın adedi günden güne artan sefalet habercileri, işsizleri, dilencileri (20) Almanya'yı ağzına kadar dolduran sayısız sakat, yetim, fakir, hasta cemiyetlerinin sadaka toplayıcıları (20) Sarı bezden uydurma bir avcı üniforması üzerinde, uydurma bir kayış, uydurma bir matara ve bir muhayyel müstakbel seferin uydurma teçizatıyla erken süslenmiş şu bayağı çehreli adamlar (...): Hitler askerleri (20) Etrafa yan bakarak, sessiz ve karanlık dolaşan kırmızı kravatlı gençler (...): Hitlercilerden daha hayırlı olmayan komünistler (20) (...) açlığın günden arttırdığı kıt müşterili Alman fahişeleri (20)
Doğal Çevre (Tabiat)	Mamur bir orman (35)	(Avrupa'nın bulutlu havası): büsbütün ayrı, nefes kesici, sinirlendirici, ağlatıcı, deli edici bir şey (36) (Avrupa'nın bulutlu havası): Eski Yunanlıların ve Lâtinlerin Païen cehenneminde hüküm süren yarım aydınlık (36) O kü rengi sabahlar (36)
Sun'î Çevre (Medeniyet, şehir, mimari vs.)	Derinden derine her taraftan makine gürültüleri duyulan bu ticaret ve sanayi şehri (Frankfurt) (15) (Frankfurt'ta) Çelikten, camdan ve mermerden yapılmış girift ve havaî güzelliği (olan) büyük istasyon (15) Bu büyük Avrupa şehri (Frankfurt)(17) O büyük hayat cezr ü meddi (olan Frankfurt) (17) Büyük bir <i>action</i> medeniyeti olan Avrupa medeniyeti (18) Hayalimizde bile görmediğimiz kadar geniş, hendeşi, temiz, pergel ve zevkin müşterek eseri, nihaysiz caddeler (19) O kadar mükemmel şeyler (olan Frankfurt caddeleri) (19) Büyük ve zengin camekânları, henüz elifini bilmediğimiz bir göz avlama sanatının zalim incelikleriyle düzeltilmiş mağazalar (19) Caddelerin sağında ve solunda tıpkı İkinci Frederik'in piyadeleri gibi sert, bir hizada dizilmiş ve mağrur cepheleleri baştan başa ticarî altın yazılarıyla kaplanmış granit renginde hayat kaynağı koca binalar (19) Arkalarında kış fidanlarının kırmızı çiçekleri ve iri yeşil yapraklarının tembel tembel dinlendiği, silinmiş büyük kristal camlı, bembeyaz tül perdeli mesut Frankfurt pencereleri! (19-20) Hep Alman kadınının eliyle, ruhu aynı mahrem hulyalara deli edecek gizli bir saadet marifetiyle süslenmiş(...): hastane, köşk, mağaza ve mektep	-Mağrur çeliklerini bükten Merihî çerçevenin hakikatte sessiz bir facia dekoru (olması) (15) (Frankfurt'ta istasyonda beklediği kalabalığı bulamaması üzerine) -Birbirinin eşi (olan Avrupa şehirleri) (17) -(Yazarın) hayrete benzer bir şey duy(madığı Frankfurt) (17) -Frankfurt'un eski, büyük refahı (17) -"Şekil" bakımından "yeknesak" ("tatsız") ("sırrı" olmayan) Büyük Avrupa şehirleri (18) -Frankfurt gecelerinin karanlığı kadar fakir bir karanlık bilmiyorum: Kahveler yeknesaktır, kabareler soğuk ve tenhadır. Varyete tiyatroları eğlencesizdir, dansingler tatsızdır, sinemalar ise lisan bilmeyen bir adam için birtakım ahmakça resimlerin birbirini kovaladığı bir sinir ve iç sıkıntısı yeridir (30). (...) işsiz, parasız, durgun ve fakir Frankfurt (42) (...) bütün ikinci derece Alman şehirleri gibi ahalisi onda horlayan tatsız bir aile şehri (olan Frankfurt) (30)

	<p>pencereleri (20)</p> <p>(...) artık harikulâde fennî keşifleri sayılamayacak bir hâle gelen, semada koca "Zeppelin"i uçurup kuşları eski bir makine gülünçlüğüne düşüren, Atlantik'te Bremen vapurunu işitilmemiş bir hızla kaydıran, hava azotundan suni gübre, odundan şeker, kömürden benzin çıkaran şu altın gözlüklü, kenevir saçlı, golf pantolonlu genç "Herr doktorlar" vatani (Almanya) (21)</p> <p>Gayet usta bahçıvanların düzelttiği büyük bir bahçede belediye hastanesi içinde ayrı bir bina teşkil eden Volhard kliniği (...) (23)</p> <p>(...) fennin manasını ters anlamış birtakım dar kafalı zevksiz ve anlayışsız adamların kurduğu bir yer (olmayan Volhard kliniği) (23)</p> <p>Fabrikada göze çarpan temizlik ve güzellik (24)</p> <p>Zengin büyük bahçeler, uzun gül tarhları, havuzlar ve fıskiyeler ortasında yükseltil(en hastane binaları) (27)</p> <p>(hastane binası için) bu bedîî çerçeve (27)</p> <p>Dünyanın en güzel bahçelerinden biri olan Frankfurt hayvanat bahçesi (37)</p> <p>(Yazar Frankfurt'ta bir dağ gezintisine götürülürken)</p> <p>Yarabbi! Bu şehirde ufak bir yıkıntı, bir küçük ihmal, yerine konulması unutulmuş bir taş, kapatılmamış bir çukur yok mu? Bıçak gibi keskin hatları her tarafta yükselen bu kusursuz hendese içinde insan nefes darlıkları duyuyor. Ümrünün bu kadarı fazla. Ruskin'in dediği gibi muhayyilenin mesut bir faaliyete girebilmesi için biraz harabe görmek de lâzım... (42-43)</p> <p>Hayvanla insanın bu güzel arkadaşlığına, gördüğüm bütün Avrupa şehirlerinde tesadüf ettim (33).</p> <p>Eğlence şehri (Berlin) (30)</p>	
--	---	--

Tablo 2-b: Doğu

	Doğu	
	Olumlu	Olumsuz
İnsan	Yalanı en güzel kullanmış olan eski Şarklılar (28)	Ben bir İstanbul hastası idim (27).
Doğal Çevre (Tabiat)		(...) kafamdaki bütün dağ mefhumları uzak, sert, vahşi ve korkunçtu (34) (...) Anadolu'nun yorgunluktan yere çökmüş, tüyleri dökük develeri andıran o hüznün, ölüm ve yokluk çıkıntıları (35)
Sun'î Çevre (Medeniyet, şehir, mimari vs.)	Eski altın şehirler (18) O hayal sislerinde yarım görünen Kartaca, Sidon, Babil, Ninova (18) Uzaktan gelen yabancı için (...) kuvvetli hayretler ve (...) keskin ürpermeler (barındıran bu şehirler)(18)	Zalim çehreli fen ve cellat suratlı şefakat (26)

### **The Image of West in “Frankfurt Seyahatnamesi” by Ahmet Hâşim**

Even his poetship is in the foreground, Ahmet Hâşim as a prosaist has been accepted as a strong pen in the modern Turkish literature. He based on personal aspect and aesthetic instead of political approach in his articles. Ahmet Hâşim was kidney patient. Because of that, the author went to Frankfurt, city of Germany in 1932 to be treated. He published his observations, impressions and ideas in various magazines and newspapers (*Milliyet*, *Mülkiye* ve *Şehir*) between 1932 and 1933. Total of the articles is 20. 18 of them were published in *Milliyet* and in *Mülkiye* and *Şehir*. These articles were gathered by the author in a book named *Frankfurt Seyahatnamesi* (Travelbook of Frankfurt) in 1933.

Travelling to the West became an important activity for Turkish intellectuals, after the beginning of the Westernization process in the Ottoman Empire in the 19. Century. In this sense, it can be propounded that the travels to the West had a different meaning from any ordinary travel. By all means, Ahmet Hâşim also had seen this travel from a different angle. The author, indicates especially that he is subjective as presenting his travelbook. He emphasized this subjectivism through saying his book is “telling inside more than outside.” He presented a different image of West to his readers from his aspect.

Ahmet Hâşim had travelled to Europe before Frankfurt. He had been in Italy and France. He had notable observations and detections in these travels, too. *Frankfurt Seyahatnamesi*, has a more substantial composition than those of others. The author begins to tell his impressions from the beginning of his travel in the train station of İstanbul. He continues to tell the countryside of the Balkans. He tells his journey until his arriving to the train station of Frankfurt. Afterwards the main chapter comes which is composed of impressions of Frankfurt.

#### **The aim of the study**

The aim of the study is to determine the image of West in *Frankfurt Seyahatnamesi* by Ahmet Hâşim.

#### **The method of the study**

This study is a content analysis based on the text of *Frankfurt Seyahatnamesi*.

The important statements which reflects the impressions, observations, ideas and determinations of the author have been showed in two tables as an appendix to the article. These statements have been classified as human, natural environment and artificial environment (civilization, industry, architecture). It is aimed to show how the feelings and ideas of the author changed during his journey from Istanbul to Frankfurt, in the first table. It is aimed to determine the suitable statements for comparing the ideas of the author about the East and the West, in the second table. The main part of the study is based on these tables.

#### **The chapters of the study**

Some general information about the travel book has been given in the opening chapter of the study. In this chapter the prose works of the author were mentioned. Besides this, his ideas about Anatolia has been told, to give an opinion of comparison to *Frankfurt Seyahatnamesi*. Afterwards, the concept of "image" has been explained briefly. In the second chapter, the elements that Ahmet Hâşim focused on in Frankfurt Seyahatnamesi has been handled. The image of West reflecting via Germany in the book has been tried to be determined, considering the descriptions and definitions of the author. In the last chapter the consequences of the study has been discussed; and, it has been tried to give the image of West as a sentence in *Frankfurt Seyahatnamesi*.

### **Conclusion**

When examining imagery and descriptions in the mentioned tables, positive signs in Hâşim's aspect increases throughout his journey to Germany, from Istanbul to Frankfurt. It is possible to see this increase in his ideas about the human and nature. He focuses on different points from architecture to museology, from foods to medicine, from interpersonal relations to value of human. He sought after the creation, the intelligence, and the strength of the human.

As it can be seen in the travel book of Hâşim, Frankfurt had not been in a very brilliant economic situation in that period. Even so, it was drawn as an admired positive image of West in the travelbook. The author represents his dream for East through the mentioned image. He wants to see the future of the East, in the present time of the West. Besides this, it is intuited a satire to East, under every praise to the West.

The image of West in Frankfurt Seyahatnamesi by Ahmet Hâşim can be summarized as following: the West is a civilization that strength and intelligent of the human reflect from the society, nature and the architecture of it and an utopia came true in spite of some defects.

## **İktidar, Tahakküm ve Kafka'nın Şato'su**

### **Power, Domination and Kafka's Castle**

**Yücel Karadağ\***  
**Gaziantep Üniversitesi**

#### **Özet**

Aydınlanma döneminin bireye ve onun özgürlüğüne güven duyan zihniyet yapısının ifadesi olan Aydınlanma felsefesinin önermelerinin, sanayi üretiminin yoğunlaştığı 19.yy.ın ortalarından itibaren, özellikle sınıfsal ve toplumsal tahakkümün artmasıyla giderek sönmeye başladığı görülmektedir. Modern kapitalist toplumda ortaya çıkan ve bürokratik devlet gücünün artışıyla orantılı biçimde gelişen bu tahakküm, aydınlanma ve modernliğin ilk zamanlarında öne sürülen bireyin özgürlük idealinin düşünürler tarafından tekrar sorgulanmasına yol açtı. Düşünsel alanda Marx ile belirgin bir ivme yakalayan bu sorgulama süreci Weber'in geliştirdiği bürokrasi anlayışından da beslenerek Frankfurt Okulu zamanında net bir görünüm kazandı. Franz Kafka'nın yazdığı Şato isimli eser, bu sorgulamaya edebiyat perspektifinden katkı sunmaktadır. Bunun yanında Şato, modern bürokratik tahakküm mekanizmalarının en yoğun işlediği Almanya'da yazılmış olması nedeniyle ayrıca önemlidir. Öyle ki bu romanda söz konusu tahakküm mekanizmalarının bireyler ve bireyler arası ilişkiler üzerindeki etkisi çarpıcı biçimde işlenmiştir. Bu çalışmada Aydınlanmanın birey ideali, modern zamanlarda bu ideale yöneltilmiş eleştiriler ve Kafka'nın Şato isimli eserinin Aydınlanmanın birey idealinin eleştirisindeki yeri işlenmiştir.

Kafka, Şato isimli eserinde, Weber'in rasyonellik bağlamında ele aldığı modern bürokrasi ve bunun toplum üzerindeki etkilerine farklı bir pencereden bakmaktadır. Romanın daha iyi anlaşılabilmesi için belki de çift katmanlı bir okumasının yapılması gerekmektedir. Çünkü romanın son sayfalarına kadar, modern bürokrasinin akılsallık bağlamında değil, 'saçmalık' bağlamında inşa edilmiş bir yapı olduğu düşünülür. Roman içinde yüzlerce ayrıntıyla örülmüş olan bürokratik mekanizmanın ne kırtasiyeciliğinin, ne insanlar üzerinde kurduğu tahakkümün, ne de aldığı kararların akılsal bir temeli yoktur. Romanın sonuna kadar olay örgüsünün okuyucu üzerinde bıraktığı etki böyledir. Ancak son sayfalarda yaşanan diyaloglar, bütün bu ayrıntıların, anlamsız görünen kırtasiyeciliğin, tahakkümün ve bürokrasinin aldığı kararların ardında bütün bunları birleştiren, rasyonelize eden bir kurgunun yattığı görülür. Roman boyunca 'saçmalıklardan' ve ayrıntılardan bunalan okuyucu, söz konusu diyaloglarda aslında bütün bu saçmalık ve ayrıntıların bir düzeni

---

\* Gaziantep Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü Şehitkamil/ Gaziantep  
yucelkaradas@gmail.com

olduğunu ve en nihayetinde, bunların Şato'da simgeleşen bürokratik mekanizmaya hizmet ettiğinin farkına varır.

**Anahtar Kelimeler:** Modernleşme, bürokrasi, rasyonalizasyon, iktidar, tahakküm, ayrıntı

#### **Abstract:**

The propositions of the Enlightenment philosophy, which valued the individual and his/her freedom, began to lose effect in the middle of the 19th century, with the increasing dominance of the 'social' and 'class' brought about by the growing industrialization. This dominance, which was the result of the modern capitalist society and the beurocratic state power it gave rise to, drove the intellectuals and thinkers of the time to question the individual freedom ideals of the Enlightenment and the early stages of modernity. In the intellectual sphere this questioning gained speed with Marx but became most apparent in the propositions of the Frankfurt School, which showed a lean on Weber's idea of beurocratic structures of the modern state.

Franz Kafka's *The Castle* contributes to this questioning from a literary perspective. *The Castle* is also important because it was written in Germany where the mechanisms of the beurocratic dominance structures were most overt. The novel strikingly represents how these mechanisms of dominance affect the individuals and the relationships between them. This study handles the individual ideal of the Enlightenment and the criticisms directed to this ideal in the modern times, and it analyzes Kafka's *The Castle* in terms of how it takes its place among the criticisms to this ideal with a literary dimension.

In his famous work *Castle*, Kafka, evaluate the modern bureaucracy and its impact on the society in a different perspective from Weber who deal with modern society with the context of rationalization. For a better understanding of the novel, it may be necessary to make a double-layer reading of it. Because, until the last pages of the novel, it is thought that modern bureaucracy as a structure is constructed in the context of "nonsense" not "rationality". The bureucratic mechanism that woven by hundreds of details in the novel, neither its officality nor its domination built on inviduals, and its decision have no rational ground.Until the end of the novel, the plot of the novel's effect on the readers is like that. However, with the dialogues in the last pages, it is seen that behind all the details,the meaningless officiality, domination and the decisions of bureaucracy, there is a fiction that unite and rasyonalize all these factors. The reader that get bored from nonsenses and details throughout the novel, with these dialogues,realize that all these nonsenses and details have an order and they serve büreaucratic mechanism which symbolise with the *Castle*.

**Keywords:** Modernity, bureaucracy, rationalization, power, domination, detail

#### **Giriş:**

Max Weber'in de etkisiyle yapılan çoğu modern toplum analizinde modern toplumdaki bürokrasinin kalabalıklaşması, standardizasyonu ve rasyonelleşmesinin daha önceki toplumsal formasyonlarla kıyaslanmayacak derecede ilerlemiş olduğu ifade edilir. Ne var ki, toplumdaki bürokratikleşme ve bununla bağlantılı olarak rasyonelleşme- standardizasyonun toplumdaki bireylere özgürlük getirmedeği,

bilakis çok daha karmaşık ve incelmış tekniklere sahip tahakküm mekanizmalarıyla bireylerin özgürlüğünün ve farklılıkların baskılandığı, Frankfurt Okulu üyeleri, Marcuse ve Foucault gibi düşünürler tarafından savunulmuştur. Öyle ki, bu düşünürlerin yazıları, aydınlanma filozoflarının bireyin özgürlüğü, insan aklına duyulan sonsuz güven bağlamında ümitle beklenen ve tanımlanan modern toplumun yarattığı hayal kırıklığını da ortaya sermektedir.

Aydınlanma filozoflarının birey ve insan aklına duydukları güven, Immanuel Kant'ın 1784 tarihinde yazdığı "Aydınlanma Nedir?" isimli makalesinin ilk paragrafındaki şu ifadede cisimleşmektedir: "Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Bu ergin olmayış durumu ise, insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışıdır. İşte bu ergin olmayışa insan kendi suçu ile düşmüştür; bunun nedeni de aklın kendisinde değil, fakat aklını başkasının kılavuzluğu ve yardımı olmaksızın kullanmak kararlığını ve yürekliliğini gösteremeyen insanda aranmalıdır. *Sapare aude* (bilmek ve tanımak yürekliliğini göster)! Aklını kendin kullanmak cesaretini göster! Sözü şimdi Aydınlanmanın parolası olmaktadır" (Kant, 2000: 17). Modern toplum ve kapitalizmin kaotik dönemi olan –bu kaotiklik nedeniyle bireysel özgürlüğe olanak tanıyan- 18. yüzyılın ikinci yarısı ve 19. yüzyıldan 20. yüzyıla geçişle beraber modern toplum ve kapitalizm kurumsallaşmasını tamamlamış, bu kurumsallaşmayla beraber daha önceki toplum türleriyle kıyaslanmayacak derecede ağır ve birey özgürlüğünü kısıtlayan tahakküm ve iktidar mekanizmalarını üretmiştir. 18. ve 19. yüzyılda bireyselleşme, özgürlük, aklın üstünlüğüne dair teorilerin, 20. yüzyılda ise iktidar-tahakküm, ideoloji gibi bireyin itaatinin ve özgürlük yokluğunun nedenlerini açığa çıkarmaya çalışan teorilerin revaçta olması bir rastlantı değildir.

Söz konusu açılımın edebiyatta da yansımaları olmuştur. Aydınlanma döneminin her şeye muktedir karakter tipinin en iyi yansıtıcısı olan Robinson Crouse, 20. yüzyılda kendini Kafka'nın *Şato* isimli romanında okuru bunaltacak derecede bireysel özgürlüğü ve özgünlüğü olmayan, aynılaşmış, hiçbir farklılığı olmayan insan tiplerine bırakmıştır. Bu tiplere roman karakteri ya da kahraman bile demeye değmez. Çünkü K. dışında, romandaki hiç kimsenin bir farklılığı, kendini diğerlerinden ayırtıracak bir özgünlüğü yoktur. Aydınlanma dönemi edebiyatçısı Daniel Defoe'nin yarattığı Robinson Crouse, yalnız yaşamak zorunda olduğu bir adada tek başına bir uygarlık yaratır. Ancak Kafka'nın *Şato* isimli romanındaki tipler, *Şato*'da simgeleşmiş iktidar mekanizmasının aygıtları ve bu aygıtlara karşı duyulan saygı- korku yüzünden kendi küçük dünyalarının ve düşünce kalıplarının zerre kadar dışına çıkma yeteneği-cesaretinden acizdirler. Onlar için toplumdaki her şey uyum ve huzur için vardır. Bu huzuru bozacak her eylemden kaçınılmalıdır.

Bu yazımızda Kafka'nın *Şato* isimli romanını 20. yüzyılda ortaya çıkmış modern toplumdaki iktidar ve tahakküme dair bazı yaklaşımlarla ilişkilendirerek analiz etmeye çalışacağız.

### **İktidar ve Tahakküm:**

Kafka'nın biyografisini yazan Wagenbach, onun Almanya'da 1950'den sonra ünlendiğini söylemektedir (Wagenbach, 1997: 10). Bu bizi şaşırtmamaktadır,

çünkü Kafka 1924 yılında ölmüş olmasına rağmen onun yazılarındaki düşünce ve duygu dünyası, II. Dünya Savaşı sonrası kapitalizmin altın çağı diye tabir edilen dönemini yansıtmaktadır. Bu dönem gerçekten de modern toplum ve kapitalizm açısından bir 'altın çağ'dır. Kapitalizm I. Dünya Savaşı, 1929 Ekonomik Buhranı, II. Dünya Savaşı gibi peşpeşe gelen badirelerden sonra tam anlamıyla kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Max Weber'in ifade ettiği ideal tipik anlamda kapitalist sisteme ve bürokratik örgütlenmeye en çok bu dönemde yaklaşılmıştır. Ford'un fabrikada bir malın üretimini yüzlerce parçaya bölüp hiyerarşik tarzda yeniden yapılandırarak verimi maksimize etmesi olarak tanımlanabilecek Fordizmin fabrika üretiminde en etkin halde uygulanması, bu altın çağ içinde olmuştur. Fabrika üretiminde işbölümünün had safhaya varması olan Fordist sistemde üretimin verimliliği kadar rasyonalizasyonu, hesaplanabilirliği ve standardizasyonu da artmıştır. İşin parçalara bölünmesi ve hiyerarşik olarak yeniden örgütlenmesi olgusu, giderek kalabalıklaşan bürokrasi örgütlenmesinde de fabrikayla paralel gitmiştir. Parçalanma, rasyonelleşme\* ve hesap kaygısı, işin inşasında ayrıntıyı ön plana çıkarmış; bu nedenle ayrıntı, modern toplumun temel dinamiklerinden biri haline gelmiştir. Foucault'un, Le Salle'nin modern toplumun arifesinde -1783'te yazdıklarından aktardıklarında bu görülmektedir: "Küçük şeyleri ihmal etmek ne kadar tehlikelidir. Benimki gibi büyük eylemlere pek yatkın olmayan bir ruh için, küçük şeylere gösterilecek sadakatin, hissedilmeyen bir gelişmeyle bizi en yüce kutsallığa çıkartabileceği çok teselli edici bir düşüncedir, çünkü küçük şeyler büyüklerini hazırlar...Küçük şeyler; ama uzun dönemde büyük azizleri bunlar meydana getirdiler! Evet, küçük şeyler; ama büyük nedenler, büyük çöşkular, büyük ateşler ve bunun sonucu olarak büyük liyakatler, büyük hazineler, büyük ödüller" (Foucault, 2000a: 56-7). Şato'da da konu bütünlüğü ayrıntılar üzerinden inşa edilmiştir ve roman yazımındaki bu teknik, modern toplumdaki ayrıntı olgusunu yansıtmak ister gibidir.

Modern toplum- kapitalizmin toplumsal ve ekonomik kurumsallaşması, beraberinde ideolojik anlamda da bir kurumsallaştırma ve durağanlaştırma getirmiştir. Aydınlanma dönemi ve 19. yüzyılın renkli ideolojik-siyasal ortamı, düşünce dünyası yerini bir tekdüzeliğe bırakmıştır. Bu süreçte gelişen ideolojik tahakküm aygıtlarıyla bireyin belirlenimi ve sistemle uyumlu bireyler yaratılmasının önü açıldığı çoğu düşünür tarafından ifade edilmiştir. Aydınlanma düşünürlerinin bireyin özgürleşmesi bağlamında tanımladıkları modern toplum, kendi içinde geliştirmiş olduğu tahakküm mekanizmalarıyla bireyleri yoğun bir belirlenimin içine sokmuştur. Marcuse'un sözüyle, kapitalizm ve fabrika üretimi, yaratmış olduğu muazzam birikime rağmen insani gelişimin önünü tıkamaktadır. Magee'nin Marcuse ile söyleşisinde Marcuse şöyle demektedir: "Her şeyden önce kapitalizmin başarıları olarak Batı uygarlığı içinde kazanılabilmemiş inanılmaz ölçülerdeki toplumsal zenginlik ve olanaklarının, gittikçe daha insanca bir yaşam kurulması için değil de, bunun önlenmesi için kullanılması" (Magee, 1979: 92). Marcuse, şunları eklemektedir: "Kapitalizmde insanların çalışmalarında kendi

---

\* "Rasyonalizasyon, her zaman için, bireylerin amaçlarına ulaşabilmesi için araçların organizasyonudur" (Dombrowsky, 1991: 82)



bireysel, insansal yeteneklerini ve gereksinimlerini gerçekleştiremedikleri; bunun kapitalist üretim tarzının kendi yüzünden böyle olduğu ve çevresinin de, sadece ve sadece bu üretim tarzının radikal bir biçimde değiştirilmesi olduğudur” (Magee, 1979: 89). Demokrasi ve özgürlüğün gelişmiş olduğu söylenen Batı toplumlarında, iktidarın bireyler üzerindeki tahakkümünün yüksek bir seviyeye ulaşmış olması, Marcuse’in ‘tek boyutlu insan’ diye tanımladığı insan tipolojisini yaratmıştır. ‘Demokratik’ Batı toplumlarında insanların benzeşmesi söz konusu olmuş, iktidar bir yandan demokratik mekanizmaların önünü açarken öbür yandan bu mekanizmaların kullanımının teminatı olan zihinsel farklılık ve özgür düşünebilme olanaklarını soyut bir belirlenimle en az seviyeye indirgemıştır. Yani demokrasi ve özgürlük ortamı olmasına rağmen bu özgürlük ortamından faydalanabilecek farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını ideolojik tahakkümle sınırlamıştır. Giddens’in aktardığına göre Marcuse bu durumu: “rahat, pürüzsüz, akla yatkın, demokratik bir özgürlüksüzlük yürürlükte” (Giddens, 2000: 236) diye tanımlamaktadır.

Marcuse, Magee ile söyleşisinde iktidarın bireyleri nasıl belirlediğinin üzerinde şu şekilde durmaktadır: “Bu konuda en önemli olan ise egemen konumdakilerin iktidar yapısının insanların sadece bilinçlerini değil, yarı bilinçli yaşadıkları alanları ve hatta bilinçaltılarını güdülemekte, denetlemekte bugün varabildikleri noktadır” (Magee, 1979: 82). Bu ‘altın çağ’da insanlar, sekiz saatlik işgünü içerisinde suları sıkılana kadar çalıştırılmakta, ‘boş zaman’ olarak kavramsallaştırılan sekiz saatlik çalışma saatinin dışındaki zamanda ise insan, çalışma esnasında biriktirdiği stresi üzerinden atıp bir sonraki güne çalışmaya kendini hazırlamaktadır. Bu hayatın akışında bireyi geliştirecek bilim, sanat ve edebiyat faaliyetlerine yer yoktur. Bunun yanında, stresi atmaya yarayacak suni eğlenceler, televizyon önünde vakit öldürmeler, vb. gündelik hayatta ‘boş zaman’ı değerlendirmenin yegâne araçları haline gelirler.

Fransız düşünür M. Foucault’nun iktidar tanımında Marcuse’dan farklı yönelimler bulunsa da, aynı toplumsal zeminden beslendikleri söylenebilir. Foucault iktidar algısını bireyin iktidar tarafından belirlenimi, kendi değişimiyle ‘özne’leşmesi bağlamında biçimlendirmiştir. Ona göre iktidar, bireyleri özneleştirerek kendine tabi kılar: “Bu iktidar biçimi, bireyi kategorize ederek, bireyselliğini belirleyerek, kimliğine bağlayarak, ona hem kendisinin hem de başkalarının tanımak zorunda olduğu bir hakikat yasası dayatarak doğrudan gündelik yaşama müdahale eder. Bu bireyleri özne yapan bir iktidar biçimidir. Özne sözcüğünün iki anlamı vardır: Denetim ve bağımlılık yoluyla başkasına tabi olan özne; vicdan ve öz bilgi yoluyla kendi kimliği ile bağlanmış özne. Sözcük, her iki anlamı da boyun eğdiren ve tabi kılan bir iktidar biçimini telkin ediyor” (Foucault, 2000b: 63). İktidar, gündelik hayatın içinde varolan çok sayıda mikro iktidar ağıyla bireyleri özneleştirir, kendine tabi kılar ve bireylerin eylemleri üzerinden kendini dışa vurur.

Foucault, iktidarı ‘bir başkasının eylemi üzerinde uygulanan eylem kipi’ olarak tanımlamaktadır (Foucault, 2000b: 73). Yani iktidarın ön koşulu, eyleyen bireylerin olmasıdır. Bu doğrultuda düşünülürse iktidarın varlık sebebi, bireylerin eylemleri üzerinde denetim kurmak, onları belirlemektir. Zaten Arapça kökenli bir kelime olan ‘iktidar’ kelimesi, Foucault’nun Latince kökenli ‘power’ kelimesi ile

tanımlamak istediğini çok iyi bir şekilde karşılamaktadır. Foucault'un kullandığı 'power' kelimesinin dilimizdeki karşılığı 'güç' değil, 'iktidar'dır. 'Kudret' kelimesi ile aynı kökten gelen iktidarın anlamını öz Türkçeye çevirirsek karşılığı 'yapabilme, eyleyebilme gücü' olabilir. Yani iktidar, başkasının eylemi üzerinde, ona tahakküm kuracak biçimde eylemde bulunabilme gücüdür.

Foucault'un iktidar tanımındaki eylem vurgusunu özgürlük vurgusu takip eder. İktidarın bireyleri özneleştirilmesi ve bu özneleşmenin bireyin eyleminde dışa vurulması, bireyin özgürleşme potansiyellerini tam olarak sınırlayamaz. Bilakis Foucault'nun iktidar tanımında iktidar nasıl ki bireylerin eylemi üzerinde kendini dışa vurursa özgürlük de kendini bireyin eyleminde dışa vurur. Öyle ki, iktidar, özgür eylemin varlığına muhtaçtır. Foucault'nun sık sık dillendirilen örneğinde söylediği gibi köle ile köle sahibi ilişkisinin bir iktidar ilişkisi olabilmesi için kölenin bir kaçma potansiyeli ya da kaçma teşebbüsü içinde olması gerekir: "Özgürlüğün boyun eğmeyi reddetmesi ile iktidar arasındaki ilişkiyi ayırmak mümkün değildir. İktidar ilişkisinin özünde yatan, onu devamlı kıskırtan etken, istencin boyun eğmeyişi ile özgürlüğün inadıdır. Özsel bir uzlaşmazlıktan söz etmektense, bir çekişmeden söz etmek, aynı zamanda hem karşılıklı teşvik etmeyi, hem de mücadeleyi içeren bir ilişkiden söz etmek yerinde olur" (Foucault, 2000b: 76). İktidar nasıl ki kendini insanlar arası ilişkilerin çoğulluğunda varediyorsa, özgürlük de kendini aynı zeminde var eder. Foucault'nun "iktidar her yerdedir, direniş de" sözü, iktidar ile direniş arasındaki muhtaçlık ilişkisini iyi biçimde açığa vurur. Makalemizin ana temasını oluşturan Şato romanında, izlerini Foucault'nun yazılarında gördüğümüz özgürlük ve iktidar arasındaki muhtaciyet ilişkisine dair çarpıcı örnekler vardır. Bunlar, makalemizin ilerleyen kısımlarında işlenecektir.

### **Şato:**

Roman, K.'nin Şato tarafından Brückenhorf'a kadastrocu olarak atanmasıyla başlar. Kitabın ilk sayfalarından itibaren Şato'nun kurduğu iktidar mekanizmasının insanlar üzerindeki etkisi hissedilir. K., baştan itibaren sürekli Şato ile ilişki kurmak, oradan yetkili bir memurla konuşmak istemektedir. Ne var ki, köye kadastrocu olarak gelmesine rağmen kadastroculukla ilgili hiçbir iş yapamamakta ve hiçbir iş yapmadığını bir türlü Şato'ya anlatamamaktadır. Ana temalar da bu olgular etrafında şekillenmektedir. Şato ve köylüler arasındaki uçurum o kadar derindir ki Şato'dan birisiyle görüşebilmesi bütün roman boyunca mümkün olamamıştır.

E. Fischer, Kafka'nın küçük ayrıntılara önem verip bu küçük ayrıntılardan bütün oluşturabilen bir yazar olduğunu belirtir (Fischer, 1979: 265). Kafka'nın Şato isimli romanı da, modern toplumdaki ayrıntı olgusunu yansıtmak istercesine yüzlerce ayrıntının yapılandırılmasıyla oluşmuş bir romandır. Öyle ki, kendini bu ayrıntılara kaptırmış bir okuyucu, çoğunlukla ayrıntıların üzerinden inşa edilmiş bütünselliği gözden kaçırabilir. Bütünsellik gözden kaçtığı da okuyucunun gözüne ayrıntıların çoğu saçma gelebilir. Belki de bu nedenle eserin çift katmanlı bir okumasının yapılması lazımdır. İlk katman, Weber'in rasyonellik bağlamında inşa ettiği modern devletin yapılanmasının aslında tamamen saçma sapanlıklar üzerinden kurgulandığını hissettirir. Romanın kahramanı K., bir kadastrocu

olmasına ve köye bir kadastrocu olarak görevlendirilmek için çağrılmasına rağmen roman boyunca kimseye ne kadastrocu olduğunu, ne de bir kadastrocu olarak göreve çağrıldığını anlatabilir. Saçmalığın diğer bir boyutu, köye kadastrocu olarak çağrılmasına rağmen köyde kadastroculuğa dair hiçbir işin olmamasıdır. Köyün muhtarı, K.'ya şöyle der: “Dediğiniz gibi kadastrocu olarak işe alındınız; ama ne yazık ki, bize bir kadastrocu gerekli değil. Bir kadastrocu için en ufak bir iş yok bizim buralarda. Küçük topraklarımızın sınırları belirlenmiş, hepsi güzel güzel kayıtlara geçirilmiştir. Bunların el değiştirdiği görülmez pek, ufak tefek sınır anlaşmazlıklarını ise kendimiz çözümleriz. Eh, bu durumda ne yapalım bir kadastrocuyu?” (Kafka, 1995: 73). K. bir kadastrocu olarak çağrıldığına kimseyi ikna edememesine ve kadastroculuğa dair hiçbir iş yapmamasına rağmen, köyde yaptığı başarılı işler nedeniyle Şato memurlarından Klamm tarafından ona bir teşekkür mektubu gönderilmiştir. Mektupta: “Brückenhof'daki Sayın Kadastrocu'ya! Şimdiye kadar gördüğünüz kadastru işlerini çok beğendim. Yardımcılarınızın çalışmaları da övülmeye değer. Onları çalıştırmasını gerçekten iyi beceriyorsunuz. Gayreti sakın elden bırakmayın, işleri bir sona vardiirmaya bakın. Çalışmalara ara verilirse, kızarım doğrusu. Merak da etmeyin, ücret sorunu pek yakında karara bağlanacaktır. Gözümü sizden ayırmayacağım” (Kafka, 1995: 141). Mektupta K.'nin çok iyi çalıştırdığı iddia edilen iki yardımcı, roman boyunca K.'ya engel çıkarmaktan başka hiçbir işe yaramayan, sürekli salakça davranışlar sergileyen tiplerdir. Her ortamda K.'nin yanından ayrılmamakta, onu bir gölge gibi izlemektedirler. Romanın ilerleyen sayfalarında okuyucu, onların görevinin K.'ya yardım etmekten çok onu gözetlemek olduğunu düşünmeye başlar.

Modern devlet, geçmiş bütün kutsallıklara karşı savaş açıp onları yerlerinden ederken, bir aşamadan sonra kendini yegane kutsal olarak insanların zihninde inşa etmeye girişmiştir. Kendisinin yaratımı olan bazı sembollerin gücünü de arkasını alarak, modern devlet, insanlardan ve onların ilişkilerinden bağımsızmış gibi, onların ulaşamayacakları soyut bir olgu, güç olarak mistik bir nitelik kazanır.

Modern devletteki bu mistifikasyon sürecini Şato'da iyi bir şekilde görebiliriz. Köylüler ile Şato arasındaki uçurum, onların Şato'ya yabancılaşmasını beraberinde getirmiş, bu durum Şato ile görevlilerine mistik bir özellik yüklenmesi halini almıştır. Roman karakterlerinden olan otelcinin karısının Şato'daki bir memur-bey olan Klamm ile görüşmek isteyen K.'ya söyledikleri, bu mistik algıyı açığa vurur:

“Bay Klamm, Şato'dan bir bey; işgal ettiği mevkiyi bir kenara bırakalım, yalnız bu kadarı bile yüksek bir payedir... Klamm gibi bir adam sizinle konuşacak!... Söyler misin kuzum? Klamm'ı görmeye nasıl dayanabilirsin? Cevap vermeniz şart değil; biliyorum pekâlâ dayandınız (K. daha önce Klamm'a bir duvar deliğinden bakmıştı- yk). Klamm'ı görmeye hiç gücünüz yetmez hani. Böyle söylüyorum da böbürlendiğimi sanmayın, çünkü benim kendimde de böyle bir güç yok. Klamm sizinle görüşecek ha! Ama onun köylülerle konuştuğu yok ki! Hiç de bugüne kadar köyden biriyle konuştuğunu görmedim” (Kafka, 1995: 65-6).

Romandaki karakterlerden biri olan Olga'nın Klamm hakkında söylediği aşağıdaki sözler, sanki bir insan için değil, farklı zamanlarda değişik kılıklara girebilen tanrısal bir varlık için söylenmiştir:

“Söylendiğine göre, köye indiği zaman başkaymış; bira içmeden başka, içtikten sonra başka, uyanırken başka, uyurken başka ve konuşurken başkaymış; bütün bunlardan anlaşıldığına göre, yukarıda, şatoda adeta temelinden başkaymış. Hani anlatılanlara bakarsak, daha köy içinde bile bu görünüşte büyük farklılıklar, boy pos, duruş oturuş, şişmanlık zayıflık, sakal, bıyık bakımından ayrımlar varmış; ancak giysi yönünden neyse haberler tutuyormuş birbirini; Klamm hep aynı giysiyile dolaşıyormuş, uzun etekli siyah bir ceket” (Kafka, 1995: 210).

Şato'da kaydetmeye dayalı çok teferruatlı bir gözetleme mekanizması vardır. Fischer, bu kaydetme ve dosyalama çabasına kırtasiyecilik demektedir, bu kırtasiyeciliği anlamlandıramadığını ifade etmektedir: “K'nın varmaya çalışıp bir türlü varamadığı Şato'nun sahibi Kont Westwest'in kırtasiyeciliği hiç anlaşılır gibi değildir. Kırtasiyeci için hiçbir insan ilişkisi yoktur, sadece dosyalar, yan nesnelere vardır. İnsanın kendisi de bir dosyaya döner” (Fischer, 1979: 110). Şato'nun bu kırtasiyeciliğini Max Weber'in bürokrasi ve sözleşme kültürü hakkındaki fikirleriyle karşılaştırsak mesele daha iyi açığa çıkabileceğinden Fischer'in buradaki ‘anlaşılmamazlık’ tabirine kuşkuyla yaklaşabiliriz. Öyle ki, Şato'nun kırtasiyeciliğini modern bürokrasinin kırtasiyeciliğiyle karşılaştırsak bu durum daha fazla anlam kazanır. Max Weber'e göre, modern bürokrasinin daha önceki yapılanmalardan en önemli farklarından birinin her işlemin sözleşme ve yazılı kültüre dayalı olmasıdır. Modern bürokraside her işlem için bir yazılı belge vardır ve bu belgeler ‘rasyonel’ bir şekilde tasnif edilir, dosyalanır. Bu rasyonel dosyalama sayesinde istenen belge, binlerce belge arasında kısa sürede bulunabilir. Kafka, Şato'da aslında Weber'in bu düşüncesinde simgeleşen modern bürokrasinin rasyonelliği, sözleşmeye dayalı oluşunu alaya almaktadır. Köyün muhtarının, K. ile görüşmesinde bahsettiği Şato bürokrasisi, modern bürokrasinin ironik bir eleştirisi olarak irrasyonel ve işgörememezlik üzerinden inşa edilmiş bir hiyerarşik örgütlenmedir: “Böyle kontluk gibi büyük bir idari örgütte karşılaşılır işte; bir büro kararı alır, öbürüsü şu kararı, birinin ötekinden haberi olmaz. Gerçi hepsinin üzerinde kılı kırk yaran bir denetim mekanizması vardır; ama özü gereği, iş işten geçtikten sonra çalışmaya başlar bu mekanizma; dolayısıyla, bir karışıklığa yol açılması önlenemez” (Kafka, 1995: 74). Şato'nun idari örgütlenmesinde belgeler dosyalanmadığı için karmakarışık bir şekilde bir oda veya dolapta saklanmaktadırlar. Bu nedenle aranan bir belgeyi bulmak o kadar kolay değildir. Şato'dan K. ilgili muhtara gönderilen bir mektubu muhtarın karısı ve K'nın iki yardımcısı, bütün gün aramalarına rağmen bulamazlar. En nihayetinde aramaktan vazgeçerler. Arama esnasında ortalığa dökülen belgeleri toplama işi, modern bürokrasideki tasnif ve dosyalamayı çarpıcı bir şekilde alaya almaktadır:

“Hayli zamandır gözden uzak kalmış yardımcılarla Mizzi (muhtarın karısı), anlaşılana aranan evrakı bulamayıp ne var ne yok, yine dolabın içine tıkmak istemiş, ama sürüyle evrakın dağılımı yüzünden bu işi başaramamışlar; derken yardımcıların aklına bir düşünce gelmişti: Dolabı yere yatırıp ne kadar

evrak varsa içerisine tıkmış, sonra da Mizzi'yle dolabın kapağının üzerine oturmuş, o anda kapağı yavaş yavaş bastırıp kapamaya uğraşıyorlardı” (Kafka, 1995: 85-6).

Belgeler dolaba tıkmış tıkmış dolduruluyor, dolap sığmayınca belgeleri gelişi güzel sıgdırmak için dolap düz zemine yatırılıp içinde belgeler olduğu halde kapakların üzerine baskı uygulayarak kapatmaya çalışmaktaydılar.

Modern bürokrasinin rasyonelliği, farklı büroların uyum içinde, bir makine gibi işlemesini gerektirir. Oysa Kafka'nın Şato'sunda bir büronun diğerinin yaptığı işten haberi yoktur. Şato'nun karmaşık hiyerarşik örgütlenmesinde hangi büronun ne iş yaptığı, eğer bir iş yapıyorsa bile bu işte belirleyici büronun hangisi olduğu belli değildir. Bazen aynı mesele üzerinde farklı bürolar, birbirinin tam zıttı karar verebilmektedir (Kafka, 1995: 83-4). Gerçi memurlar, işbölümü ve uzmanlaşma nedeniyle uzmanlık alanındaki işi iyi yapmaktadırlar, ama kendi uzmanlık alanındaki işlerde sudan çıkmış balık gibidirler.

“Memurlar pek kültürlü kişilerdir, ancak tek yönlüdür kültürleri; bir memur kendi alanında, karşıdakinin tek bir sözü üzerine hemen onun kafasındaki düşünceleri dizi halinde boydan boya görebilir; gel gelelim, başka bir büronun çalışma alanına giren konuları saatlerce anlatsanız, belki nezaket gösterip başıyla evet diyecek, ama söylenenlerin bir kelimesini anlamayacaktır” (Kafka, 1995: 256).

Modern bürokrasideki işbölümü ve aşırı uzmanlaşmanın eleştirisini okuyoruz bu satırlarda.

Romanın içinde K.'nin konumu ilginçtir. K. bütün olay örgüsü içinde monotonluğa karşı mücadele edip Şato'nun gerçekleri görmesi için (Şato gerçekleri görmek istiyor mu diye bir soru sorulabilir) çaba göstermektedir. Bütün belirlenmişler arasında farklı olan bir tek o vardır. Ancak K. burada Foucault'un bahsettiği iktidar için gerekli olan özgür eyleyici tanımıyla uyuşmamaktadır. Foucault'un iktidar tanımında özgür eyleyen, iktidarın vazgeçilmez belirleyicilerinden biridir. Ama Şato'nun iktidarı ve köylüler üzerinde kurduğu tahakküm, K.'dan önce de söz konusuydu. Romanda özgür eyleyici tanımına aşağıda değineceğimiz Amelia'nın ailesi uymaktadır. Aile istemese de köylülerin bir biçimde bunları özgür eyleyici olarak seçmesi ve onları dışlaması, köylülerin Şato'nun iktidarı çevresinde daha fazla kenetlenmesine sebep olmuştur. Özgür eyleyici olarak aile, iktidarın köylüler üzerindeki tahakkümünün artmasına sebep olmuştur.

Şato'nun köylüler üzerindeki tahakkümü, en iyi Olga'nın kız kardeşi Amelia'nın başına gelenlerle açıklayabiliriz. Olay şöyledir: İtfaiyeciler gecesinde memur-bey Sortini, Amelia'yı görünce ‘ona abayı yaktı’ (Kafka, 1995: 246). Amelia da ondan hoşlanmıştı. Gecedan sonraki günün sabahı Sortini, bir haberciyle Amelia'ya mektup gönderir. Mektupta bayağı bir dil vardır ve Amelia'nın en geç yarım saat içinde Beyler Oteli'ne gelmesi emredilmektedir. Kendisi de Sortini'den hoşlanan Amelia, emrivaki sözler içeren bu mektuptan gururu incindiğinden mektubu paramparça edip haberciye fırlatır. Amelia'nın mektubu paramparça edip

haberciye fırlattığını gören oteldeki garsonlardan Frieda (Frieda sonradan K.'nin karısı olur), bütün köye Amelia'nın memur-bey Sortini'ye hakaret ettiğini yayar. Amelia'nın ailesi için kötü günler bundan sonra başlar. Daha öncesinden köyün nüfuzlu ailelerinden olan ve ayakkabıcılık işiyle uğraşan aileye bundan böyle iş verilmez olur; öyle ki aile köy halkı tarafından aforoz edilir ve onlarla kimse konuşmaz olur. Aile açlıkla yüzyüze kalır. Bu durumdan kurtulmak için türlü yollar denenir; baba, affedilmek için sürekli Şato'dakilere yalvarır, günler boyu, yağmur veya güneş altında Şato'ya giden yolun kenarında oturup oradan arabasıyla geçen bir memura meramını anlatmak için kendini heba eder. Ama hiçbir şey değişmez.

“... babam yoksulluğa düştüğü için sızlanmıyordu ki! Bu bakımdan kaybettiği ne varsa, hepsini kolayca yine ele geçirebilirdi, bunlar pek önemsenmeyecek şeylerdi onun için, yeter ki bağışlansındı! ‘İyi ama canım, nedir şu bağışlanacak şey? Diye cevap veriliyordu babama; şimdiye kadar hakkında bir suç duyurusunda bulunulmamış, hiç değilse tutanaklarda, en azından avukatlara açık tutanaklarda yokmuş böyle bir şey; dolayısıyla da, saptanabileceği kadarıyla ne ona karşı bir işlemde bulunulmuş, ne de bulunulması düşünülmüştü. Kendisine karşı alınmış resmi bir karar varsa, söylesenmiş bakalım? Babam tabii söyleyemiyordu böyle bir şey. Peki, resmi bir organ herhangi bir müdahalede bulunmuş muydu? Babamın bildiği böyle bir şey yoktu. Eh, madem bildiği bir şey yokmuş, bir şey de olmamış, daha ne istiyormuş peki? Ne varmış bağışlanacak ortada?” (Kafka, 1995: 253).

Gerçekten de Şato, aileye karşı hiçbir cezai işlem talep etmemiştir, memurlardan birinin dışarı yansımış bir tepkisi de yoktu. Yani ailenin dışlanıp marjinalize edilmesi Şato'nun arzusunun ve haberinin dışında gerçekleşmiş bir olaydı.

Köylülere göre bir kızın başına gelebilecek en güzel şey, Şato'dan biri tarafından beğenilmektir ve Amelia, yapmış olduğu davranışla bu lütufu elinin tersiyle itmişti. İtmekle kalmamış, köylülere göre bir memura hakaret de etmişti. Köylüler üzerindeki Şato'nun tahakkümü tam bu noktada açığa çıkar. Şato'nun tahakküm mekanizması, bir defa kurulduktan sonra, Şato'nun resmi talebine gerek kalmadan kendi kendine işlemektedir. Köydeki bireyler, tahakküm mekanizmasını öyle içselleştirmişlerdir ki, tahakkümün işlemesi için yapmaları gereken davranışı, Şato'dan herhangi bir talep gelmeden hayata geçirmektedirler. Kafka'nın romanda işlediği bu hikâyeye, modern iktidarın ve tahakkümün bireyler üzerindeki etkisini çarpıcı bir biçimde yansıtmaktadır ve ele aldığı mesele bakımından Marcuse ve Foucault'un sosyal teorik alanda değindikleri konuyla aynı noktaya işaret etmektedir: Modern iktidar, sahip olduğu tahakküm mekanizmalarıyla bireylerin içine işleyerek, onları kendi bağlamında yeniden yapılandırarak bireyleri kendine tabi kılar. Yukarıdaki hikâyeye, modern toplumdaki korku kültürünün geldiği boyutu da gözler önüne serer. Şato tarafından cezalandırılma korkusu, köylüleri kendiliğinden bazı davranışları sergilemeye sevk etmektedir. Sık sık uygulanmasa bile cezanın varlığı, köylülerin içine korku yaymakta, bu korku, iktidarın arzu ettiği davranışın talep edilmeden yapılmasını sağlamaktadır.

Amelia'nın ailesinin bu şekilde marjinalize edilmesi, kendileri istemese de, Foucault'un teorisindeki özgür eyleyen muhalefet konumuna onları sokmaktadır.

Onların dışlanması –ya da ötekileştirilmesi-, Şato iktidarının köylüler üzerindeki tahakkümünü sağlamlaştırmış, işlemlerini kolaylaştırmıştır.

Roman boyunca Şato'nun ne olduğu belirsizliğini korur. Gerçi romanda bir binalar toplamından bahsedilse de bunlar şekilsizdir. Öyle ki Şato sanki somut bir yapı ve örgütlenmeden çok bir metaforudur. Bu metafor, Şato'nun mistik yapısını beslemektedir. Şato'nun kendisi gibi köylüler üzerindeki tahakkümü de soyuttur, dolayısıyla çoğunlukla fiziksel şiddete dayanmamaktadır. Şato'ya atfedilen kutsallık, korku kültürüyle birleşince köylülerde Şato'ya karşı bir saygı doğurmaktadır. K. Olga'yla konuşmasında Şato'yla ilgili şu sözleri söylemektedir: “Resmi makamlara karşı saygı içinizde yaratılıştan var sizin; Sonra, bu saygı bütün ömrünüz boyu alabildiğine değişik biçimlerde dört bir yandan size aşılana çalıyor, siz de elinizden geldiğince bunu destekliyorsunuz”(Kafka, 1995: 236). K.'nin kendisi de Şato'ya saygı duysa da onun yaklaşımı köylülerden farklıdır ve onların saygısının Şato'yu alçaltacağını ifade etmektedir: “Ama bu yersiz saygı; böyle bir saygı, saygı konusu nesneyi alçaltır”(Kafka, 1995: 239). İktidara duyulan saygı, doğuştan gelmektedir ve köylüler için oldukça doğal, farkına varılmadan duyulan bir saygıdır. Foucault'un ‘iktidar bireyleri özneleştirmeye ana rahminde başlar’ ifadesi ile Marcuse'un ‘iktidar insanların bilinçli ve yarı bilinçli hallerini hatta bilinçaltılarını belirleme eğilimindedir’ şeklindeki sözü, romandaki köylülerin belirlenmişliğine birebir tekabül etmektedir.

Romanın sonuna kadar okuyucu, K.'yi kadastrocu, onun yardımcılarını yardımcı, Frieda'yı zamanında Klamm'a sevgililik etmiş, sonrasında K. ile evlenmiş bir garson kız, otelcinin karısını otelcinin karısı ve diğer karakterleri romanda kurgulandıkları halleriyle algılar. Romandaki saçmalıklar da göz önünde bulundurulursa modern devletin rasyonel olarak tanımlanan yapısında aslında hiçbir şeyin doğru düzgün gitmediği, bu aygıtın saçmalıklar üzerine kurulduğunu düşünür. Modern devletteki sözleşme-yazışma kültürü, bürokrasinin işleyişi, bürokrasinin değişik öğelerinin birbiriyle ilişkisi komik denecek biçimde ‘irrasyonel’ yani akıldışı olarak algılanır. Weber'in modern bürokrasisi ne kadar rasyonelse Kafka'nın Şato'su da o kadar irrasyoneldir. İşte tam bu sırada roman hakkında söylediğimiz çift katmanlı okumanın ikinci katmanı devreye girer. Çift katmanlı okumadan kasıt, okuyucunun okuma sürecinde romanın sonuna gelindiğinde, yazarın sonda kurduğu bağlantının bilinciyle tekrar romanın başına kadar dönüp baştan sona kadar geçen olay ve kahramanları yeniden düşünmesidir. Böyle bir geri düşünüm için romanı tekrar okumak gerekebilir. Bu geri düşünüm sayesinde romanı okurken okuyucuya saçma ya da gereksiz gelen birçok ayrıntı anlam kazanır. Söz konusu geri düşünümü gerekli kılan diyalog romanın son sayfasındadır. Bu diyalog sayesinde okuyucunun Şato ve Şato'daki karakterlerle ilgili oluşturduğu bütün kurgular alt üst olur. Diyalogda K.'nin aslında kadastrocu olmadığı, otelcinin karısının da gerçekte otelcilik işiyle uğraşmadığı açığa çıkar. K. ile otelcinin karısı arasındaki diyalogda otelcinin karısı, K.'ya ne iş yaptığını sorar, K., kadastrocu olduğunu söyler. Buna inanmayan otelcinin karısına cevaben şöyle der: “Sen de doğruyu söylemiyorsun ama”. Bu cevap, aslında K.'nin kadastrocu olmadığını kabulüdür. Diyalogun ilerleyen kısımlarında K. otelcinin karısına “Hayır, buna benzer bir şey beklemiştim zaten; sadece otelcinin karısı olmadığını, başka bir amaç

peşinden koştuğunu söylemişim sanırım” der(Kafka, 1995: 367-8). Roman da bu diyalogla biter.

Bu sonla, tüm roman boyunca devam eden saçmalık ve düzensizliğin bir görüntüden ibaret olduğunu, üst perdede ve fark edilmeyen bir biçimde Şato'nun iktidarının her şeyi belirlediği, saçmalık ve düzensizliklerin arka planında bir anlamlılık ve düzenliliğin olduğu, okuyucu tarafından anlaşılır. Köydeki bireylerin belirlenmişliğine karşı mücadele eden K.'nin aslında bir kadastrocu değil, Şato iktidarı tarafından görevlendirilmiş özel bir görevli olduğu düşünölmeye başlanır. Yardımcı olarak sandığımız K.nın iki yardımcısı, yardımcı değil de K.'yı gözetlemekle görevlendirilmiş kişiler olabilirler. Görölen roller ile hakiki anlamdaki konum arasında fark bulunması, bütün roman karakterleri açısından muhtemeldir. Roman boyunca okuyucu, modern iktidar ve bürokrasisinin ‘irrasyonelliği’ karşısında bir rahatlık hisseder. Öyle ki, günümüz hâkim anlayışında modern bürokrasinin ne kadar mükemmel işlediği, iktidar ve tahakküm aygıtlarının insanları her yönüyle belirlediği şeklinde insanı özgürlük konusunda karamsarlığa iten bir tablo çizilir. Şato'nun son iki sayfasına kadar modern iktidar ve bürokrasinin işleyişindeki irrasyonellik ve saçmalık yüzünden insanın özgürlük alanının genişliği konusunda okuyucuda bir ferahlık oluşur. Ancak yukarıda da işlediğimiz son iki sayfadaki diyalog, bütün bu ferahlığın alt üst olmasına sebep olur. Öyle ki, romandaki saçmalık ve düzensizlikler Şato'nun iktidar ve tahakkümünün bir ürünü ve hepsinin bu iktidarın işleyişinde bir işlevinin olması muhtemeldir. Okuyucunun zihninde oluşmuş özgürlük alanının da iktidar tarafından belirlendiği ve bu özgürlük alanının bir yönüyle iktidarın işleyişinde bir role sahip olduğu anlaşılır. Son sayfalarda rast geldiğimiz bu durumun ışığında roman ikinci defa okunursa, ayrıntılarda gizli olan birçok iktidar ve tahakküm ilişkisinin varlığı fark edilebilir.

Sonuç:

Aydınlanma felsefesi, modern toplumda bireye önemli misyonlar yüklemiş ve yeni toplumun birey açısından bir özgürleşme süreci başlattığı üzerinde durmuştu. 20.yüzyılda gelinen aşama ise aydınlanmanın, bireyin özgürleşmesi konusundaki vaatlerinin sarsıldığı bir dönem olmuştur. İktidarın uyguladığı tahakküm, bırakın bireyin özgürleşmesini, onun daha fazla bağımlı olmasını sağlamıştır. Nasıl ki Foucault, Marcuse veya Frankfurt Okulu'nun diğer üyeleri, aydınlanmanın birey idealinin günümüzde geçersizleştğini teorik alanda vurgulamışlarsa, Kafka da, edebi alanda aydınlanmanın bu birey vaadine eleştiri çabası içinde olmuşlardır.

Kafka'nın Şato isimli eseri, modern zamanlardaki bürokratik tahakküm mekanizmalarının bireyler üzerindeki etkisini ve bu mekanizmaların işleyişini çarpıcı biçimde vermektedir. Söz konusu tahakküm mekanizmalarının dayandığı zemin olan korku, sözleşme ve yazışma kültürü gibi faktörlerin de yer yer işlenmesi kitabın önemini arttırmaktadır.

20.yy.'ın başında yazılan bu roman, aslında aynı yüzyılın son çeyreğinde George Orwell tarafından yazılan 1984 isimli disütopya romanında işlediği ‘her yerde ve her şeye kadir olan’ iktidar aygıtı olgusunu Orwell'dan çok daha eski bir zamanda resmetmiştir. Şato'da 1984'e nazaran eksik olan tek şey kamera ve televizyondur ve bunların ikisi de roman yazıldığında daha icat edilmemişlerdi.



Şato, belki modern tahakküm ve nüfuz mekanizmalarının daha tam olarak yerleşmediği elli yıl öncesinin Türkiye'sini resmetmiyor olabilir. Ancak kamera, bilgisayar teknolojileri bu kadar geliştiği, medyanın büyük ölçekte gücünü arttırdığı, bürokrasinin kalabalıklaşıp geçmişe nazaran daha 'rasyonel' bir hal aldığı günümüz Türkiye'sindeki bireyin durumunu anlamak için bu roman oldukça önemli ipuçları vermektedir. Şehrin, üniversitelerin, kurumların her yerlerine yerleştirilen kameralarla toplumda neredeyse bir korku imparatorluğu oluşturulduğu, medya organları nedeniyle birey bilincinin sürekli tacize uğradığı ve yine medya sayesinde suni düşmanlar yaratıldığı günümüz Türkiye'sinde bütün bu dışsal faktörlere maruz kalan bireylerin durumu, Kafka'nın Şato'sunda işlediği karakterlerden çok daha acizdir.

Hem Türkiye'de hem de az çok modern tahakküm mekanizmalarını oluşturabilmiş ülkelerde insanlar, toplumda var olan sayısız ayrıntı arasında boğulmakta, tabiri caizse romanın çift katlı okumasının ilk okumasından dünyaya bakmakta, bu sayısız ayrıntıyı birbirine bağlayan bütünselliği ve tahakküm mekanizmalarını, çift katmanlı okumanın ikinci düzeyi olan geri düşünüm yapılmadığı için yakalayamamaktadırlar.

Kaynakça:

- Dombrowsky, W. (1991) "Tönnies, Simmel, Weber –Almanya'da Modernizasyona İlk Yaklaşımlar, Güncel Sonuçlar ve Eleştirel Bir Bakış" (Çev. S. Durak) 75. Yılında Türkiye'de Sosyoloji (Der. İ.Coşkun) (İstanbul Bağlam Yay): 71-84
- Giddens, A. (2000) Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori (İstanbul: Metis Yay.) (Çev. T. Birkan).
- Fischer, E. (1979) Sanatın Gerekliliği (İstanbul: E Yay.) (Çev. C. Çapan)
- Foucault, M. (2000a) Özne ve İktidar (İstanbul: Ayrıntı Yay.) (Çev. O.Akınhay F.Keskin).
- Foucault, M. (2000b) Hapishanenin Doğuşu (Ankara: İmge Yay.) (Çev. M. Ali Kılıçbay).
- Kafka, F. (1995) Şato (İstanbul: Cem Yay.) (Çev. K. Şipal)
- Kant, Immanuel (2000) "Aydınlanma Nedir?" Toplum Bilim Dergisi (Çev. N. Bozkurt) 11: 17-21
- Magie, B. (1979) Yeni Düşün Adamları (Ankara: MEB Yay.) (Çev. M. Tunçay).
- Wagenbach, K. (1997) Kafka'nın Yaşam Öyküsü (İstanbul: Cem Yay.) (Çev. K. Şipal).
- Weber, M. (1987) Sosyoloji Yazıları (İstanbul: Hürriyet Vakfı Yay.) (Yay. Haz. H. Gerth, W. Mills)(Çev. T. Parla).

### **Power, Domination and Kafka's Castle**

The propositions of the Enlightenment philosophy, which valued the individual and his/her freedom, began to lose effect in the middle of the 19th century, with the increasing dominance of the 'social' and 'class' brought about by the growing industrialization. This dominance, which was the result of the modern capitalist society and the beurocratic state power it gave rise to, drove the intellectuals and thinkers of the time to question the individual freedom ideals of the Enlightenment and the early stages of modernity. In the intellectual sphere this questioning gained speed with Marx but became most apparent in the propositions of the Frankfurt School, which showed a lean on Weber's idea of beurocratic structures of the modern state.

Franz Kafka's *The Castle* contributes to this questioning from a literary perspective. *The Castle* is also important because it was written in Germany where the mechanisms of the beurocratic dominance structures were most overt. The novel strikingly represents how these mechanisms of dominance affect the individuals and the relationships between them. This study handles the individual ideal of the Enlightenment and the criticisms directed to this ideal in the modern times, and it analyzes Kafka's *The Castle* in terms of how it takes its place among the criticisms to this ideal with a literary dimension.

In his famous work *Castle*, Kafka, evaluate the modern bureaucracy and its impact on the society in a different perspective from Weber who deal with modern society with the context of rationalization. For a better understanding of the novel, it may be necessary to make a double-layer reading of it. Because, until the last pages of the novel, it is thought that modern bureaucracy as a structure is constructed in the context of "nonsense" not "rationality". The bureucratic mechanism that woven by hundreds of details in the novel, neither its officiality nor its domination built on individuals, and its decision have no rational ground. Until the end of the novel, the plot of the novel's effect on the readers is like that. However, with the dialogues in the last pages, it is seen that behind all the details, the meaningless officiality, domination and the decisions of bureaucracy, there is a fiction that unite and rasyonalize all these factors. The reader that get bored from nonsenses and details throughout the novel, with these dialogues, realize that all these nonsenses and details have an order and they serve büreaucratic mechanism which symbolise with the Castle.

The novel begins with Joseph K's appointment as surveyor to the village where the Castle rules. However, though Mr. K's job is surveyor and he is brought by the castle as surveyor, throughout the novel, he can make know neither the people not the officers there that he is a surveyor and that he is appointed to the place for this purpose. In a way, the novel relates Joseph K's effort to prove his being a surveyor and his appointment there for the purpose.

In the four days in which the events take place so many details are related that it may be difficult for the reader to comprehend the whole beyond these details. The reader can conceive this whole only after reading the dialogues towards the end

of the novel. The same is also valid for the meanings attributed to characters. The jobs and positions of some important characters, including those of Joseph K, are blurred in these dialogues. The meanings attributed to these characters represent not the real but a real that is desired to exist, and these meanings are understood to be not real towards the end. With the effect of the dialogues towards the end, the details and the change in the meanings attributed to the characters in the earlier parts of the novel become meaningful and understandable for the reader.

Besides, in terms of structure, the Castle well-represents the characteristics of the modern bureaucratic organization. The officialism, abundance of petition correspondence, hierarchy, and the sacredness of the institution characterizing modern bureaucratic organization can also be seen in the Castle. However, these issues are handled ironically in the novel, which, as a matter of fact, can be read as a criticism of modern bureaucracy.



## **The Myth of Knowledge: Darwinian Case**

**Galip Velu**

### **Abstract**

The aim of the paper is to show that the theory of evolution, as it is taught throughout decades in our educational institutions, has nothing to do with science, from a contemporary epistemological perspective. In fact, from a contemporary epistemology, Darwinism is not simply non-scientific, but it has been the greatest obstacle for further scientific progress, regarding our origin and the origin of life. The authoritative attitude of the dissent scientists and pro-dogmatic scientific and educational institutions of today, have blocked the way for further scientific analysis and discussions as regards the problem of evolution.

For the modern man science has represented the one and the only reliable source regarding the reality of universe and the reality of our destiny. This was our main expectation from becoming educated. The hope that we had and, some people still do have, that science will provide us the truth, concerning most important questions that are always bothering our minds, has now been transformed in to a strong skepticism regarding the nature of science and scientific knowledge itself. Science instead of progressing towards the truth concerning reality has taken the opposite direction and, deals with everyday mistakes it does. The number of mistakes, it does, are not just great but they are growing rapidly everyday. This situation is kipping science busy with itself and does not leave room for it to deal with reality. Most of the scientific knowledge of one era becomes an illusion in the next one. Some of it may still be counted as knowledge but we are not sure whether it deserves to remain as such or, we still are unable to realize that, it is not more than an illusion. Fromm the beginning of modern time till now the situation regarding our knowledge of reality has not improved in any important respect; in fact the situation is getting worse all the time. The process of learning and studying is not enlightening us at all about the true understanding of reality; on the contrary, it only strengthens our skepticism concerning the reliability of scientific claims. In every scientific conclusion only a very small part of what it contains represents a new claim or new explanation, the rest of what the conclusion contains represents the justification of the appearance of the new claim which is constituted of the scientific weaknesses of the previous claims about the same problem. What separated Thales from modern physics is only one oxygen atom, for, according to modern science; all substances are ultimately derived from hydrogen.

The greatest part of the justification of new claims is constituted from the correction of previous knowledge. Every reasonable claim in the field of science reflects the dogmatic character of one or some previous claims. What we call the growth of knowledge is not the accumulation of knowledge upon knowledge but the

correction of the existing knowledge. So what is growing is not knowledge but our everyday awareness of the dogmatic sides of what we have considered as knowledge. Knowledge yielding procedure, as Popper says, is nothing more than "trial and error". Every effective trial of today is, in essence, a very possible error of tomorrow.

Although the procedure of finding the answer about the origin and destiny of the universe and, of course, within the universe itself, has started long ago, with Thales, however, until now, we have not made any further progress in this context. From a scientific point of view, we are still at the beginning as far as our species and the origin of universe is concerned. Human desire to know the beginning, thinking that knowing the world does not make sense without knowing its beginning and, his inability to scientifically solve it, will always leave open the way for multiple explanations as to the origin of the universe. The universe has such a nature that it compels the human mind to ask questions. The main reason for questions that come to our minds is not we and our wonders, that is, we do not ask them because we want, but we want to ask because we live in this universe. To wonder and questioning are the result of our being in this universe. Aristotle in the opening pages of the *Metaphysics* pointed out that all human beings seek knowledge in wonder. Thus, we and the universe are interdependent. If we would be living in another universe our questions would be of a totally different nature. We and nature are interrelated in such a way that we are totally interdependent. All the questions that come to our minds are the result of the impact of nature, natural conditions and natural surroundings have an impact on our brain. And without our presence there would be no one who would refer to universe as "universe ", or to nature as "nature". The inability of a scientific solution of the problem of the origin of the universe in general and life in it ,in particular ,leaves us in the dark regarding the questions related to our destiny. Questions that are inevitable, like: Who we are? Why we exist? Why there is something rather than nothing? or, as Kant asked, What can we hope for? This is the main reason why human beings belong to various religious groups, be they divine, as is the case with Islam, or Christianity, or spiritual memberships, and secular versions in the case on evolution. Our belonging to a religious group reflects, in essence, our dissatisfaction with scientific explanations regarding our destiny.

The case of evolution, which has occupied our educational, system shows that scientists are not different from the proponents of other religions, as far as, the most complicated problem, we face in our lives, the problem of destiny, is concerned. Although we are all aware that, doubting is the beginning of modern scientific thinking, we still continue to believe in scientific conclusions, without being skeptical." *We even derive emotional comfort from science by accepting, without criticism, whatever is given to us in the name of science.*"<sup>1</sup> In fact, "Having

---

<sup>1</sup> Vine Deloria Jr., *Evolution, Creationism, and Other Modern Myths*, (Golden, Colorado: Fulcrum Publishing, 2002), 24.

*once accepted the biblical accounts literally, we now accept science's finding literally.*"<sup>2</sup> Scientists, in the last three centuries, "*occupy the status of priests in our society, and they will not willingly surrender this favorable status—even if they have to lie to us. Fundamentalist preachers have somewhat the same attitude and cherish the idea that they are sources of wisdom with a direct line to God.*"<sup>3</sup> Any scientific decision considered as absolute certainty, as is the case with evolution more than 100 years, ceases to be a science, it becomes a dogma. And, "*When, furthermore, the cabal's views proceed to invade the educational system, becoming taught to large numbers of students, who, faced by the constant burden of difficult examinations, are not in a position to defend themselves, dogma becomes established.*"<sup>4</sup>

The damage they have done to humanity, in order to protect their secular religion, is, far more, greater than the damage of the medieval priests of Europe. Our educational system has imposed Darwinism to our brains in such a way that it has now become more than a scientific theory. This situation has made impossible for us to deal scientifically with it. For a theory in order to be marked as scientific, it must leave room, for the possible emergence of, alternative theories, which is not the case in Darwinism. "*In its modern extended form, Darwinian theory asserts that the earliest living cell was assembled through a purely mechanistic shuffling of the basic building blocks of life, and that subsequent mistakes of copying (mutations) and occasional doublings of genes, together with a continual sieving out of the 'unfit' in relation to every terrestrial environment, led to the products of evolution that are seen today. All this is taught nowadays as though it embodied proven unquestionable facts, but in reality it is little more than dogma, dogma that has come to be fossilized in our educational system*"<sup>5</sup>.

Our main concern, when we deal with evolution, in our educational institutions, is to protect it, rather than, to analyze and examine it. Evolution is not an untouchable creed as it is considered by positivist and the communist worldviews. If it is to be considered as scientific enterprise, it has to be subject to further tests and analysis not a final decision, ultimate truth. Evolution, in the minds of the communists and positivists, devalues, not just the scientific value of evolution, but is in absolute contradiction to scientific spirit in general. The history of scientific development teaches us that, every scientific solution of a problem, opens the way for the easier emergence of another, or better, possible scientific solution of the same problem. Instead of trying to impose on others, what we consider as science, and stop doing science, as most of our educational institutions

---

<sup>2</sup> Ibid., 36.

<sup>3</sup> Ibid., 216.

<sup>4</sup> Fred Hoyle and Chandra Wickramasinghe, *Our Place in the Cosmos*, (London: Phoenix, 1996), 15.

<sup>5</sup> Ibid.

are doing today, we have to do our best, to explain to others, our scientific understanding. Yet, at the same time, we must make sure that they are simply not going to believe our experiments and views, but will continue further with the unending process of explanation, or, to use Popper's words, with the process of "trial and error". We have to use every opportunity to encourage the others, especially our students, to refute, any dogmatic scientific solution, if we want to speed up the process of scientific understanding. Believing unquestionably in science is the greatest obstacle of scientific development of the society. We must do our utmost in order to protect the spirit of scientific inquiry which is "non-believing in dogmatic believe". Since evolution cannot be reproduced in a laboratory, our tricky efforts to teach it, as the only scientifically valid theory about our origin, are in vain. According to Deloria "*If each meteor hit exterminates close to 90 percent of the living organisms on the planet, how can the Darwinian 'trees of life,' which are supposed to show how creature evolved, be produced? If a tsunami can deposit strata hundreds of feet thick in a matter of days, what does that imply about the validity of the slow erosion and deposition process, which has been taught as fact for more than a century?*"<sup>6</sup>

If the rational, economic and political efforts invested in order to make evolution untouchable would be put to a critical test, as the spirit of scientific behavior requires, we would have, today, the chance of possessing a great number of other alternative theories. Many theories would fall away immediately after their birth and could not prevail, not because they were not true but, just because they did not fit Darwinism, not to mention the interests of those who were earning their living teaching Darwinism. The present situation is no different from the past, considering how many thoughts and theories in the minds of many creative brains don't see the light of day, just because they do not fit the authoritative science of today. I think the dogmatic behavior of scientists and their ways of imposing and controlling the apparent inevitability of their theory and views in our educational system has blocked the way for the emergence of many important and valuable ideas. Some of these valuable ideas today could speed our way towards the unknown.

Since decades we have been taught that the earth is the birthplace of life. And, earth centered life is very crucial, for the validity of Darwinian Theory. Contemporary science teaches us differently, claiming that, in contradiction to Darwinian Theory, life did not begin on earth, it arrived from the space, and is still arriving. Contemporary science "*argues that a wide range of facts point decisively to life being a phenomenon that must be connected with the much wider cosmos outside the Earth. Life on Earth is devised from an all pervasive, galaxy-wide biological system. Life was derived from and continues to be driven by sources outside the Earth, in direct contradiction to neo-Darwinian theory as it is generally*

---

<sup>6</sup> Vine Deloria, op.cit., ix.



*understood.*<sup>7</sup> There is no rational or scientific way to convince, a normal mind, about chance's being the only reason of our existence, as the evolutionists claim. "*Chance, badly defined or not defined at all, is cited as the reason we exist. Life has no greater purpose than to survive without meaning, and we are born, live, and die without knowing why.*"<sup>8</sup>

Evolutionists do not even realize that they have failed drastically in their way of convincing people that their theory is the only true explanation of our origin. A poll by People for the American Way found that four of five Americans support teaching creationism as well as evolution in the public schools.<sup>9</sup> Gallup reported that 44 percent of Americans advocated a biblical creationist view, 40 percent held a belief in "theistic evolution," and only 10 percent were strict, secular evolutionists.<sup>10</sup>

The aim of teaching should be paving the way to students for critical and creative thinking which is a hard work and demands great efforts from academicians, of course, if they mind to be successful in this context. We cannot achieve this result by pushing pupils and students to constantly read what is in books and marking them based on how much they have memorized from what they have read, or based on the fitness of what they have written with our knowledge and what is in books. The business of scientific thinking is not to deal with what is written or what is been said, but to explore that which is not written and to bring in to existence that which is not said. This can only be done by new, fresh, dynamic and different interpretations of what is already old-fashioned. And the aim of learning should be, to benefit from what we read and hear in our way of thinking, not to become the slaves of what we read and hear. We cannot make progress in science by following methods and trying to fit our views to the existing paradigms of scientific knowledge. The only way of progress is the replacement of authoritative knowledge with freedom of thinking, which is the only way for the continuous production of knowledge. Authority has no mercy; it uses every means, in order to destroy anyone who wants to stay in front of it. The case with the social scientists, that try to preserve the stability of existing knowledge, is no different. They do everything to preserve the existing, because, if otherwise, they will lose their authority in the field of knowledge. I think Feyerabend is absolutely right in his suggestion that, "*science's "social authority ...has now become so overpowering that political interference is necessary to restore a balanced*

---

<sup>7</sup> Ibid., 6.

<sup>8</sup> Vine Deloria Jr., *Evolution, Creationism, and Other Modern Myths*, (Colorado: Fulcrum Publishing 2002), 47.

<sup>9</sup> Editorial, "Teaching Creationism," *Arizona Daily Star*, 14 March 2000. See also James Glanz, "Poll Finds That Support Is Strong for Teaching 2 Origin Theories," *The New York Times*, 11 March 2000).

<sup>10</sup> "Creationism Evolves," *Washington Post*, 8 August 1999, National News section, 22. See also Glanz, "Poll Finds That Support is Strong".

*development.*"<sup>11</sup> The concepts, like objectivity, stability, certainty, exactness, facticity have no positive contribution in the process of the development of knowledge, they are tricky inventions of the authorities that guarantee them the role of controllers of knowledge par excellence, so that, they remain in the domain of absolute knowledge. Objectivity, absolute certainty, exactness patriotism, nationalism, national scientific institutions, are the band marks of closed societies. In an open society all these characteristics disappear. We must not forget that, "*Everything we experience as an object invokes a subjective response from us*"<sup>12</sup>

Nature has no dogmas, but mysteries and complicated phenomena open to our understanding of them. There are no natural dogmas. Dogmas are artificial inventions that serve the authorities in their aims of dominating others. They are invented by authorities, because an authority remains an authority, until he convinces the others, about dogmas being, not a dogma but, reality. Our educational systems, press, media, government system most of the times, serve the authorities in this context. Every research activity, every scientific conference, every educational institution, is funded by somebody, be it government or private, with a purpose, and this purpose is not Aristotle's phantasm of "*knowledge for the sake of knowledge*" but "*knowledge for the sake of money*" or, profit in general, which are the necessary requirements for domination. We are all naturally born free. Freedom has to be the basis of every our action. We have to do all what we can in order to protect the safety of our freedom. The condition of not harming others is the building block of the safety of our freedom.

Science is not in the service of knowledge anymore but, like every other human activity in the democratic world, it is in the service of money and profit generating organizations. The main purpose of human being is, as Nietzsche claims, domination; in essence, it's the only way of the birth of an authority. Any view, book or system of education, can easily be transformed into a dogma by the authorities. People do not respect dogmas because they want to, but because they think that they are true. And the authorities are those who use every means, in order to convince people, about the realities of dogmas. They try to preserve dogmas because that is the only way of the legitimization of an authority.

Scientists are aware of evolution's being a myth in essence, because evolution as a process "*is incapable of proof or disproof. Each person therefore can have his or her own personalized belief in evolution.*"<sup>13</sup> But since myths are the only things scientists possess, and, with which they make great profits from money investors, they will never give up advertising myths as knowledge, just for the sake of their personal interests. Since decades we read in our secondary and University textbooks that man and apes are evolutionary related but, "*We still have no direct*

<sup>11</sup> Paul Feyerabend, *Against Method* (New York: Schocken Books, 1975), 216.

<sup>12</sup> Vine Deloria Jr., *Evolution, Creationism, and Other Modern Myths*, op. cit., 25.

<sup>13</sup> Harold Boohar, *Origins, Icons, and Illusions*, (St. Louis: Warren H. Green, Inc. 1998), 41.

*convincing proof that man and apes are related in some specific evolutionary way. As is the custom with scientists, these new creatures are always "cousins," never progenitors. In fact, the chromosome difference between our species and the rest of the primates should have resolved the problem of relationships decades ago. We differ from them in the number of chromosomes and there is no way, under present theories, that we could be genetically related. We simply have a similar body structure.*"<sup>14</sup> Thus scientists are not, what they say and what we think, they are. They are ready to misuse science in every moment, and do every trick and fraud, for the sake of money. This does not mean there are no exceptions. But, exceptional cases do not break the rules.

The only way of gaining confidence about the truthfulness and usefulness of our ideas and thoughts is the process of contrasting and comparing them with other views. Thus the quality of our every activity depends on the others. Since the possibility of being wrong, or of a better solution, is always present, we are always in the beginning as far as our knowledge of reality is concerned, or, to use Popper's words, we will always remain "now nothings" in this context. If our efforts would be to see that our views are correct and others are wrong than this means we are trying to replace dogmas with another dogma. In these kinds of fights the dogma that has the support of majority always prevails, when this again, gains the support of Government, we all know that Governments always follow the desire of the majority from who they depend, than it becomes a teaching subject in educational institutions. When a subject becomes a necessary teaching subject in educational institutions it means dogma becomes officially established. Officially established dogmas are the most harmful ones for humanity. This is in essence what happened with Darwinian myth of evolution. For more than a century our educational system is transforming Darwinianism into myth, from generation to the next, and every other explanation of our origin, that was in contradiction with Darwinian evolution, had not even minimal chances for survival. *"Witness Rodney LeVake, a biology teacher in Faribault, Minnesota, who wanted to teach "intelligent design"-the theory that because the universe is intelligible, it cannot have occurred by chance-and was forbidden to do so: "They were afraid I'd turn my class into a Sunday school class, but that was never my intention. I just didn't want to teach evolution as a dogmatic fact when there's lot of recent evidence that points to the opposite fact."*<sup>15</sup> If our purpose, in doing science, would be to add one more interpretation to already existing interpretations, then this means, we are on the right track. Because we will never be sure, about the truthfulness of what we say, we just have to play our role, to say. What is the value of our claim, regarding reality, belongs to the others to decide, which means, it will always depend on the interpretations of the coming generations and so on. This is the honorable tradition from Kant to Peirce. Debates of the kinds like, "I am right" and "you are wrong", or "we are

---

<sup>14</sup> Vine Deloria, op. cit., 20.

<sup>15</sup> Deniss Byrne, "Two Views of Same Reality," *Chicago Sun Times*, 18 August 1999.

write” and “you are wrong”, represents in essence, not a scientific debate, but rather a fight between two fanatic persons, or groups, about who will dominate the other, and scientific debates can never be done for domination, this is against the spirit of science itself. Scientific debates, in order to be counted as scientific, must be done for the purpose of learning, which in its essence, contains room for continuous interpretations and, this in essence makes up the unending chain of learning. Necessities and necessary conclusions are the building blocks of irrational and closed societies. As far as rational and open societies are concerned, they always deal with possibilities. And, since possibilities are infinite they are in continuous search for the best possible this is what keeps an open society always in progress. If we define science as different from, continuous search for the best possible solution, than we are in the wrong track.

With centuries scientists are trying to unite all humanity under the umbrella of secularism, and this is, in my opinion the main reason of their emphasis upon Darwinism’s being the only valid worldview of our origin. They did every trick and fraud in order to give scientific value to that theory and, to impose it to the world in general. With this act they have shown that scientists are more eager, for power and authority, than the medieval priests. No dogma can be removed without sacrifices. The sacrifices of today, in order to avoid dogmas, are even more than ever before, and the most important among all, is the process of filling the young brains, in our educational institutions, with, the- so- called, scientific knowledge, contained in school and university text books, which in essence, are copy-pasts of old fashioned material, done by teachers, in order to make material profits from students. They follow dogmatic curricula of our educational systems equal to the Pope’s authority, which is considered the infallible interpretation of the Bible like in the Dark Ages.

## Jeanette Winterson's *The Stone Gods*: A Postmodern Warning

### Jeanette Winterson'un *Taş Tanrılar*'ı: Postmodern Bir Uyarı

Zekiye Antakyaloğlu\*  
Gaziantep Üniversitesi

#### Abstract

Jeanette Winterson attempts to provoke a new consciousness of existence in her 2007 novel *The Stone Gods* and stir the masses to re-evaluate the human condition under the encroaching shadow of death awaiting our mother earth. *The Stone Gods* can be read as the continuation of her 2005 novel *Weight* where she already implied an alternative perception of space/universe. Along with its apparent postmodern tissue, *The Stone Gods* offers a lament for the human condition which is acutely suffering from the deprivation of dreams, future hopes and sense of reality on one hand, the ongoing corruption of our ecological system on the other. In the novel the citizens of Orbus (an unknown future world) are presented as dehumanized figures for whom "age is only an information failure" stemming from the body's loss of fluency, nerve disconnection and cell mutation occurring in DNA nucleus. This paper aims at analysing how Winterson detects the postmodern superficiality, obsession with appearance, lack of hope, memory and conscience in *The Stone Gods* which, contrary to being a postmodern text, concentrates on giving a moral message with its satiric as well as parodic double voice about the changing experience of ageing for man and mother earth in the new millenium.

**Key Words:** *The Stone Gods*, postmodern fiction, satire, ageing, ecology.

#### Özet

Jeanette Winterson 2007 tarihli *Taş Tanrılar* adlı romanında dünyanın yaklaşmakta olan sonunu ekolojik olarak değerlendirirken aynı zamanda insanlık durumunu analiz eder. *Taş Tanrılar*, Winterson'un 2005 yılında çıkardığı, uzay ve evren ilişkisine göndermeler yaptığı *Ağırlık* adlı romanının devamı gibi okunabilir. *Taş Tanrılar*, yapı olarak ne kadar postmodern gibi dursa da aslında bir yanıyla insanlık durumuna, insanın kaybolan hayallerine, gelecek umutlarına ve gerçeklik algısına, diğer yanıyla da dünyamızın bozulmakta olan ekolojik dengesine bir ağıt niteliğindedir. Romanda, uzak bir gelecekte yaşayan Orbus diyarının sakinleri gayri insani özellikleriyle betimlenir. Bu insanlar için yaşlanma sadece DNA'da görülen bir sistem hatasıdır ve kolaylıkla onarılabilir. Bu çalışma Winterson'un postmodern yüzeyselliğe, görüntü saplantısına, umut eksikliğine, bellek ve vicdan yitimine bakışını incelemeyi hedeflemektedir. Romanın postmodern, parodik ve oyunbaz

yapısının altında gizlenen yergi unsurlarına ve yeni milenyum insanına yaptığı eleştirilere de ışık tutulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** *Taş Tanrılar*, postmodern roman, yergi, yaşlanma, ekoloji.

## Introduction

To those who are acquainted with the novels of Winterson, her obsession with life writing, her keen interest in history, and her relish for metafiction and intertextuality are obvious. In *Oranges Are Not the Only Fruit* she narrates her life by interweaving the Bible and Arthurian romance; in *Boating For Beginners* she uses the story of Noah's Ark as pretext; in *Sexing the Cherry* she grafts it with a grotesque tale set back in the 16<sup>th</sup> century; in *The Passion* she camouflages it with a carnivalesque Venetian tale told in the time of Napoleon; in the *Weight: The Myth of Atlas and Heracles* she disguises it as myth. *The Stone Gods*, her 2007 science fiction, with its semi-autobiographic content, is no exception among the others. It is again about a person who is left by her real parents, brought up by adopted parents and whose life is self-made. In other words, Winterson dearly enjoys the Deleuzian "maximum difference arising from maximum repetition." However, in this paper, I will try to offer a reading of *The Stone Gods* focusing on its dystopic, satiric content which is framed by a postmodern treatment of science fiction. I will analyse these elements in connection with Jean Baudrillard's theories on the human condition in the late capitalist, globalized, free market economic system which is underlined by the mania of consumption as manipulated by mass-media and information technologies.

I believe *The Stone Gods*, as a science fiction, is a prolific and vivid illustration of Baudrillard's prophetic critique of postmodernity and the dehumanization of mankind. Interestingly, Douglas Kellner, in his book on Jean Baudrillard, notes that Baudrillard's texts are also "arguably quite good science fiction [and] rather problematical as models of social theory. Like a good science fiction writer, Baudrillard often illuminates aspects of reality frequently overlooked, by utilizing the vantage point of a future intensification of present social trends [...]. One can thus read Baudrillard as providing some great dystopic fiction in the tradition of *1984* and *Brave New World*, which takes current trends to possible conclusions and provides instructive warnings about certain social tendencies and phenomena." (1989: 203).

This is exactly what Winterson does in *The Stone Gods*. She constructs her novel with a didactic warning: "if things go on like this, this is what will happen", and translates Baudrillard's theories into a highly parodic, yet satiric fictional narrative which is rich with visual imagery. Winterson on her website summarizes *The Stone Gods* as follows:

The Stone Gods is written in four parts; the first part begins on Orbus, a world very like earth, and like earth running out of resources and suffering from the severe effects of climate change. This is a world where everyone is bio-enhanced and

bored to death. It is a world that has run out of possibilities. Then, a new planet is discovered, perfect for human life. This planet, Planet Blue, has only one drawback – the dinosaurs. A mission leaves Orbus to get rid of the dinosaurs. Our guide through the novel is Billie Crusoe, a disillusioned scientist in Parts 1, 3, 4, and a young sailor, (Billy), in Part 2, which is set on Easter Island in the eighteenth century. Billie is part of the mission to Planet Blue, and so is Spike, a perfect robo-sapiens. What happens between them explores the boundaries between carbon and silicon life forms – in other words, what is a human being, how do we define what is human, and how do we define what is love and what is possible when love is present? (Winterson, on “*The Stone Gods*”)

### ***The Stone Gods***

The book has four parts -Planet Blue, Easter Island, Post-3 War and Wreck City- and the whole narrative is told from Billie and Spike’s points of view. The first part, Planet Blue, forms the main body of the work. In this part, Planet Orbus is introduced as a dying planet whose resources have been used and abused beyond the point of possible renewal. Planet Blue, on the contrary, is a newly found planet which is green, clean and fresh. Orbus people witness their chance of a lifetime, for “they are running out of planet and have found a new one”, a new home, a second chance. The narrative starts in the middle of Orbus people’s plans about colonizing Planet Blue which is advertised on TV every second. Orbus is divided into three continental states: Central Power, Eastern Caliphate and SinoMosco Pact, the most powerful of which being the Central Power. Billie Crusoe is a citizen of this state. She is a thirty-year old woman who works in the Enhancement Services as PR staff. She is a dissident figure who is suspicious about the state of humanity in a seemingly civilized and democratic world. In that, she can be perceived as a descendant of 1984’s protagonist Winston Smith. She is an anti-humanist when the future of the planet and its ecological system are concerned. Spike, on the other hand, is a sexy, dark-haired, green eyed robo sapiens who is the latest achievement of the hi-tech civilization. They fall in love and leave Planet Orbus together to start a new life in Planet Blue. The second part, Easter Island, breaks the science fiction frame of the book by presenting an eighteenth century version of man’s discovering a new land and destroying it with imperialistic desires. After all “She is all states, and all princes I, Nothing else is...”, and this line from John Donne’s “The Sun Rising” provides the leitmotif upon which the sole criticism of the book is structured. Earth is all states, human being is all princes and nothing else is. In this part, the characters Billy and Spickers are the altered-incarnations and male counterparts of Billie and Spike on Orbus. The novel owes its title to the Moai (the idols made of stone) which were found in Rapanui, the original name of the Easter Island before being colonized by Europeans. History repeats itself and man keeps on building and destroying stone gods. The third and fourth parts take us back to the beginnings of postmodernism in 1980s and provide us with a background about

how planet Orbus as described in the first part became what it is. In this version of postmodernity, however, the third world war has taken place and people have been suffering the consequences of mass nuclear explosions and radioactive dissemination. Post-3 War divides the states into Tech Cities and Wreck Cities. Wreck City is very much like the Proles of *1984*. It feels like the edge of the world, a no man's land. It is where you live when you can't live anywhere else: no insurance, no assistance, no welfare and no police (*The Stone Gods*, 2007: 151). These flashbacks enable the reader to rationalize the current situation of Planet Orbus. In these four parts, Winterson's synchronical approach to past, present and future stems from her belief that "everything is imprinted for ever with what it once was." (207) For her, future can be treated as a remembered past and *The Stone Gods* is the story of "a repeating world." (146)

The name Orbus is an allusion to Jorge Luis Borges's short story "Tlön, Uqbar and Orbis Tertius". Borges' story is about another repeating world, this time, a speculative unknown world which -according to different sources- has three names (Tlön, Uqbar or Orbis Tertius). The story is constructed in such a simulative way that, during the course of reading, this unknown world transforms the reader into one of its inhabitants. We can have the same feeling while reading *The Stone Gods*. Baudrillard's interpretation of science fiction confirms this feeling of *deja vu*: "There is nothing prophetic about science fiction. It has no prophetic value. It contains little in the way of structural invention; but it is an inexhaustible mine of imaginary solutions to stereotyped needs...In a way, science fiction is the apotheosis of tinkering. But while its true exploratory value may be feeble, it supplies us with a wealth of information on the unconscious" (in Kellner, 1989: 128). Science fiction, then, has nothing new to say and always talk about the present state of humanity. Here it is important to note that Borges has been a rich source of inspiration not only for Winterson in forming tales about history and repetition, but also for Baudrillard in examining the essence of simulacra.

If we return to the first part we see Billie questioning whether Orbus people deserve a second chance or not. She is an eccentric who lives on a farm, at a time when farms no longer exist; reads books, although books are no longer printed; and, has a knowledge of history, although historical consciousness too is being erased (Dennison, "The Stone Gods"). The people of Central Power are governed and controlled by a corporate infrastructure named MORE. MORE, in capital letters, signifies the system's greediness and hunger for excessive consumption which is encouraged by libidinal economy. The society is a hi-tech, hi-stress, hi-mass post industrial society which assumes to be highly democratic and civilized. Yet, behind this seemingly democratic world is the totalizing power of media and fashion system which colonizes and manipulates the masses. The metropolis is the agglomeration centers of the masses (the alienated crowds) where they share the same illusion of an advanced civilization. However, for the system, they are just statistics and commodified objects. Baudrillard's interpretation of New York is similar to the Tech City in Orbus: "Why do people live in New York? There is no relationship between them. Except for an inner electricity which results from the



simple fact of being crowded together. A magical sensation of contiguity and attraction for artificial centrality. There is no human reason to be there, except for the sheer ecstasy of being crowded together” (Baudrillard, 1988: 15). For these postmodern collectivities, or, to allude to Jose Ortega y Gasset, the masses, we might say that there is no possible culture to inhabit them as cultivated, individual beings who have noble causes to live and fight for. This new type of man is not an intellectual, he has no taste for aesthetics, no knowledge of history, a simple illiterate or barbarian who wants his motor-car and enjoys it, believing that it is a spontaneous fruit of an Edenic tree (Ortega y Gasset, 1961: 55, 62). This consumer society, for Baudrillard, creates the illusion by offering the individual the possibility, for the first time in history, of total liberation and self-realization. The nihilism of consumption is thus effectively countered by a “new humanism” of consumption. But the individual in consumer society is free as a consumer and only as a consumer, and this emancipation is just an illusion (Baudrillard, 1996: 201-204). This new humanism, for Lyotard, implies inhumanism. Lyotard amply notes that this new perception of human is poisoned by the lie of development. The striking thing about this metaphysics of development is that it needs no finality. Development is not attached to an Idea, and it has no end (Lyotard, 1998: 7).

Thus, when we go back to the “developed” world of Orbus, we see that air pollution and global warming are at the highest levels due to the destabilization of the planet in the name of progress and economic growth. Orbus people cannot go outdoors without their pollution filtering masks. Orbus has no natural fauna and flora left. Thanks to the advances in micro and molecular biology, meat and vegetables are cloned in labs and mass-produced in factories. Organic food is perceived as diseased and dirty. Moreover, since robots are doing all the work for them, the minds of Orbus people have atrophied. Literacy has plummeted, and Orbus people rely more than ever on the Central Power to do things for them. Robots of all kinds are substituting for human beings in every aspect of life. They are so various and multifunctional that they can be used as pets, house cleaners, cops, cars, partners, computers and so forth. People of Orbus are no longer using their brains and bodies since robots are the new generation of labourers. BeatBots are used as traffic wardens, Nifties for underfloor heating and foot massage, Kitchenhands for cooking, Flying Feet to run errands and play football with kids, Tourbots as tourist guides and Lobots for cleaning. These robots are reminiscent of Baudrillard’s definition of gizmos or gadgets “whose nature is a mystery to everyone though everyone is sure it does have a use” (Baudrillard, 1996: 123). Gizmo signifies nothing more than a formal operation: serving to the belief that for every need there is a mechanical answer. For Baudrillard, “Every object in the system claims to be functional, just as every regime claims to be democratic” (1996: 67). The most evolved type of robot in Orbus is Robo-sapiens. It thinks, remembers, knows, evaluates, criticizes, and examines everything for human beings. However, although it is created as thought rather than emotion, neural rather than limbic, it finds itself, in the case of Spike, evolving from an all superego slave into an individual with a strong ego. It can love, have sex, read poetry and feel its

sentiment. While robots are being evolved into a higher, dignified being, man is being reduced to an object in the colonizing system of signs. The Orbus people have low IQs because they do not read and write. They use the language of advertisement which is devoid of syntax and formed by signification. Instead of books, pens and notebooks they are using Speech Pads. "Single-letter recognition is taught at schools" (*The Stone Gods*, 10), and "etymology is one of the victims of the state-approved mass illiteracy" (13). These examples coincide with Baudrillard's thesis on the universal impoverishment of language caused by the Esperanto of signs, and the result is Newspeak. Fashion system is manipulating and remotely controlling man's brains, desires, feelings and dreams. "Brains are shrinking" and the gap between the Neanderthal and homosapiens is narrowing down (*The Stone Gods*, 14). Man in Orbus is regarded as a machine rather than a living organism and his bodily parts can be enhanced. After falling in love with a *robo sapiens*, Billie asks herself: "What is a robot? A moving lump of metal. In this case an intelligent, ultra-sensitive moving lump of metal. What is a human? A moving lump of flesh, in most cases not intelligent or remotely sensitive" (81). The inhuman system causes this fundamental mutation in the ecology of human species.

People are artificially beautiful. Everyone, in fact, looks alike, "except for rich people and celebrities, who look better. That's what you'd expect in a democracy" (19). The corporate infrastructure of Tech City does everything to satisfy the needs of the citizens. It is also responsible for the manipulation of needs, but it is impossible to distinguish between true and false needs. Plastic surgery, DNA modification and genetic age fixing are widespread, and no longer optional. The system prohibits natural ageing and becomes a hell of sameness. As Spike points out, "Every human being in the Central Power has been enhanced, genetically modified and DNA-screened. Some have been cloned. Most were born outside the womb" (63-64). Baudrillard foresaw the future of genetic studies in his essay "Clone Story". He says: "Already, biophysicoanatomical science, by dissecting the body into organs and functions, begins the process of the analytic decomposition of the body, and micromolecular genetics is nothing but the logical consequence, though at a much higher level of abstraction and simulation –at the nuclear level of command cell, at the direct level of the genetic code, around which this whole phantasmagoria is organized" (Baudrillard, 1991: 98). Baudrillard believes, by reference to Benjamin, that the age of mechanical reproduction will result in a loss of aura in human beings as well. What is lost is the original, the natural and the real human and what is created is a simulation of it. Donna Haraway shares these views by stating that "the distinction between human and machine no longer makes sense: we have all become cyborgs, which is at once a result of the rapidly increasing developments of medical technology, which provide us not just with replacement prostheses such as artificial legs or hearing aids but also with mechanical devices to replace key organs such as the heart, and also an outcome of the imaginations of contemporary culture that is intensified with robots that have become humanized" (Haraway, 1991: 149). Thus, cyborg is our new ontology, and post-industrial consumption culture is our new nature. For this system aged and old looking people are disgusting.

One day Billie meets a woman who is fumbling with her mask, coughing. She goes to help her and the woman grabbing her hand says “Getting old”, and Billie wonders if she misheard because they didn’t use those words anymore. They don’t need to use them for they are irrelevant to their experience. “Getting old”, the woman says again and pulls off her mask. Her eyes were bright and glittering (an allusion to Ancient Mariner), but her face was lined, worn, weathered, battered, purple-veined and liver-spotted, with a slot for a mouth, garishly coated with red lip stick. Billie recoils for she had never seen a living person look like this. She had seen archive footage of how humans used to age, but in front of her now, was a thing with skin like lizard’s (*The Stone Gods*, 37). These sentiments of Billie are remarkable for us to understand how Orbus people consider ageing as a disease.

Orbus people celebrate their G-Days (the day of being genetically fixed) instead of birthdays since they are not ageing anymore. They call themselves “the DNA Dynasty” and for them as Billie describes: “Ageing is information failure. The body loses fluency. Command stations no longer connect with satellite stations. Relay breaks down. The body is designed to repair and renew itself, and most cells are only about a third as old as our birth years, but mitochondrial DNA is as old as we are, and has always accumulated mutations and distortions faster than the DNA in the nucleus. For centuries we couldn’t fix that- and now we can”(9).

The words “death”, “to die”, and “dead” are no longer part of their language, and they are disturbed if one uses them. The dearest fantasy of humanity has been actualized and the story of Dorian Gray has come true. But “now that everyone is young and beautiful, a lot of men are chasing girls who are just kids. They want something different when everything has become the same” (17). Making everyone young and beautiful also made them bored to death with sex, and this is a global crisis! (19) The allure of youth is now taken to the extreme. Women who have been “fixed” not to age past twenty-four are now competing with twelve-year-olds, or at least with women who look twelve. The kids are generally bought from the Eastern Caliphate. “They wouldn’t do it to the kids born in the Central Power because a) it is illegal, and b) they are civilized” (19). The irony of Orbus is that while its people are getting younger, the planet is old and dying. It only has an estimate of fifty years left. But instead of saying Orbus is dying they prefer to say “it is evolving in a way that is hostile to human life”(7).

Baudrillard noticed the postmodern inclination of excluding death from life. Similar views were formerly held by Walter Benjamin in “The Story-Teller” and Michel Foucault in “Heterotopias”. However, Baudrillard pushes this to its limits when he says: “It is the dead who are first put at the periphery of the city in order to ensure the operationality of the living, of the human... If the cemetery no longer exists it is because modern cities have assumed their function: they are dead cities and the cities of the dead. And if the great metropolis is the accomplished form of all culture, then simply ours is a dead culture” (in Pefanis, 1991: 13-14). Baudrillard finds the reason of the exclusion of death in the systematic manipulation of signs in favour of consumption. For him, there are no limits to consumption –no need to be satisfied. We consume for the sake of consuming just as we live for the sake of living. We have to go on living in order to consume more. Moreover, “consumption

is irrepressible because it is founded upon *lack*" (Baudrillard, 1996: 217-224). Baudrillard's metropolis as "the city of the dead" marks the death of the traditional, dignified human being as defined by humanism and the enlightenment. The modern body is, therefore, a marked body, a body not only marked by the signs of fashion and sexuality but also prostituted by them.

## Conclusion

*The Stone Gods*, to conclude, vividly portrays the future of this system which results in excessive perversion and paedophilia, which are the obvious symptoms of libidinal economy: an all Eros and no Thanatos concept of life. By proposing the chance of finding an alternative planet, the novel problematizes the concept of having a second chance which will bring the notion of Apocalypse to an end. If humanity finds another planet, another "blue ball with the lucky number on it" (*The Stone Gods*, 202) teleology will be over. As we all know, life requires a final in order to make sense. We owe the possibility of all meaning to our mortality. We have created ethics, sins and redemptions according to a doom's day scenario. We all share this drive to death. Without the idea of telos, or apocalypse, human being is an ever young Dorian Gray without his portrait. To the question "Do we deserve a second chance?", the answer of *The Stone Gods* is a decisive "NO!" With this answer the book, however postmodern it may seem, becomes a satire, and functions as an apt admonition, a miraculous picture reflecting our natural/organic essence while we are standing in the threshold of the inhuman hell of sameness.

## Bibliography

- Baudrillard, J. (1988). *America*. Trans. Chris Turner. London: Verso, 1988.
- Baudrillard, J. (1991). *Simulacra and Simulation*. Trans. Sheila Faria Glaser. USA: The University of Michigan Press.
- Baudrillard, J. (1996). *The System of Objects*. London: Verso, 1996.
- Dennison, M. (2011). *The Stone Gods by Jeanette Winterson*. Book Review. [www.timesonline.com.uk](http://www.timesonline.com.uk) accessed on 29.03.2011
- Ortega y Gasset, J. (1961). *The Revolt of the Masses*. London: Unwin Books.
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, Cyborgs and Woman: The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books.
- Kellner, D. (1989). *Jean Baudrillard: From Marxism to Postmodernism and Beyond*. Cambridge: Polity Press.

Lyotard, J.F.( 1998). *The Inhuman: Reflections on Time*. Trans. Geoffrey Bennington&Rachel Bowlby. UK: Polity Press.

Pefanis, J. (1991). *Heterology and the Postmodern*. Durham and London: Duke University Press.

Winterson, J. (2007). *The Stone Gods*. London: Harcourt Inc.

Winterson, J. (2011).On *The Stone Gods*, on her webpage: Accessed on: 29.03.2011  
<http://www.janettewinterson.com/pages/content/index.asp?PageID=471>



## **Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyuncanın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü**

### **Transforming Childhood, Industrialization of Play and Toys and Consumer Culture**

**Fulya Sormaz\***  
**Dumlupınar Üniversitesi**

**Hülya Yüksel \*\***  
**Dumlupınar Üniversitesi**

#### **Özet**

Çocukluk ve çocuk sosyolojisi kavramı Türkiye’de sosyal bilimlerde ihmal edilmiş konulardan bir tanesidir. Bu noktadan hareketle, çocukluk kavramı farklı kuramsal yaklaşımlar perspektifinde incelenmiştir. Ayrıca, toplumsal değişmeden bağımsız düşünülmesi mümkün olmayan çocukluk kavramının tarihsel süreçte analizi yapılmıştır. Neoliberal ekonomik küreselleşme çocuk kültürü, oyun ve oyuncaklarının endüstrileşmesine yol açmıştır. Bu yüzden, günümüzde çocukluk kavramının, küreselleşme süreçleri bağlamında ele alınması gerekmektedir. Ekonomik küreselleşmenin yükselmesi ile birlikte, ulus ötesi şirketler tüm dünyada pazarlama stratejileri ile çocukları hedef almışlardır. Bu bağlamda, yiten çocukluk, çocukların tek tipleşmesi ve tüketen çocuk imgesinin ortaya çıkması tartışılmıştır. Günümüzde çocuklar giderek artan bir şekilde tüketici olarak sosyalleşmekte, metalaşma ve şeyleşme süreçlerinin objesi haline gelmektedirler. Küreselleşmenin ve neoliberal politikaların çocuk oyuncaklarını metalaştırdığı bir dönemde artık küreselleşme karşıtı bir hareketin başlaması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocukluk, çocuk sosyolojisi, oyun ve oyuncak, endüstrileşme, tüketim kültürü

#### **Abstract**

The sociology of childhood and the concept of childhood are among the neglected areas in Turkish social sciences. We aim to discuss the concept of childhood from different theoretical perspectives. No doubt that the concept of childhood cannot be separated from social change. Consequently, childhood examined in historical perspective. Neoliberal economic structures have contributed to the industrialization of children's culture, games and toys. Today, the concept of childhood needs to be

\* eposta: [siirsorar@yahoo.com](mailto:siirsorar@yahoo.com)

\*\*Dumlupınar Üniversitesi Fen-Ed. Fak. Sosyoloji Bölümü, Kütahya eposta: [hulya.yuksel@gmail.com](mailto:hulya.yuksel@gmail.com)

(Bu çalışmada Fulya Sormaz’ın yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır)

reexamined in the context of globalization. Children worldwide are increasingly targeted as consumers by transnational companies' marketing strategies. Under this neoliberal model, children are socialized as consumers at increasing rates, and are becoming the objects of commodification and reification. In conclusion, there is a need for an anti-globalization movement to stop the harm caused by neoliberal policies and globalization.

**Keywords:** Childhood, sociology of childhood, play and toys, industrialization, consumption culture

## I.GİRİŞ

Bir toplumun ekonomik, politik, kültürel ve toplumsal değişim süreçlerine bakılarak o toplumda, çocukluk imgelerinin ve çocuk kültürüne ait olan oyun ve oyuncakların sosyokültürel tarihindeki değişimleri izlenebilir. Bu çalışmanın amacı da, çocukluk ve çocuk kültüründeki değişimlerin sosyolojik nedenlerini araştırmak, çocukluk imgesi ve oyun kültürü ile toplumsal değişimler arasındaki etkileşimi göstermek olmuştur. Günümüzde yaşamın her alanında giderek artan endüstrileşme ve tüketim kültürü, çocuk imgesini, çocuk oyun ve oyuncaklarını da şekillendirmektedir.

Toplumsal değişim dinamiklerinin (sanayileşme, kentleşme, teknolojik ilerlemeler, kapitalizm, tüketim kültürü ve küreselleşme) çocukluğa, oyuna ve oyunağa etkisi irdelenerek küreselleşmenin ve tüketim kültürünün bir sonucu olarak var olan çocukluk tipi ve oyun kültürüne değinilmiştir. Geleneksel ve modern oyun kültürü kavramları bağlamında, toplumsal değişimle birlikte oyun ve oyunağın endüstrileşmesi ve metalaşması da konu edinilmiştir.

Günümüzde, dünya oyuncak pazarının büyüklüğü 80 milyar dolara ulaşmaktadır. Türkiye'de ise, oyun ve oyuncak sektörü 700 milyon dolar büyüklüğündedir. Yukarıda bahsettiğimiz süreci destekleyecek bir habere göre de, dünya'nın en büyük oyuncak üreticilerinden American eğlence şirketi Hasbro'nun CEO'su, oyuncak sektöründeki büyümede Türkiye'nin ilk sıralarda yer aldığını, bu nedenle de Türkiye pazarına gireceklerini açıklamıştır (Temizkan, 2012). Kısacası, çocukluk ve çocuk imgesinin yeniden üretimi ulus ötesi şirketlerin pazarlama stratejilerinden ayrı düşünülemez.

Sonuç olarak, çocukluk imgesinin "*toplumsal bir kurgu*" olarak nitelendirilebileceği; değişen toplumsal yapının, değişik çocukluk imgelerine ve değişik oyun/oyuncak anlayışlarına neden olduğu; çocukluk imgesinin, oyunların ve oyuncakların değişim sürecinin sanayileşme, kentleşme, teknolojik ilerlemeler, kapitalizm, tüketim kültürü ve küreselleşme ile yakından ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca çocukluk imgesinin değişiminin, oyun kültürünün değişimi ile paralellik gösterdiği sonucuna varılmıştır.



## II. ÇOCUK İLE İLGİLİ KURAMSAL YAKLAŞIMLARA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Çocukluk kavramı, sosyal bilimler açısından oldukça önemli bir yer teşkil etmesine rağmen, çocukluk ve çocuk sosyolojisi kavramı, Türkiye’de sosyal bilimlerde ihmal edilmiş alanlardan bir tanesi olmuştur. James ve Prout (1990: 8)’un çocuk sosyolojisi açısından belirttikleri gibi, karşılaştırmalı ve kültürler arası analizler, tek ve evrensel bir olgudan ziyade birçok farklı çocukluk türü olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu noktadan hareketle, çocukluk kavramı farklı kuramsal yaklaşımlarla eleştirel bir gözle ele alınmıştır.

Çocukluk sosyolojisinde üç temel yaklaşım söz konusudur: geleneksel teoriler, yapılandırmacı (inşacı) yaklaşım ve yorumlayıcı perspektif. Geleneksel teoriler, çocukları, yetişkinlerce kurulan kültürün tüketicileri olarak görürken, yapılandırmacı ve yorumlayıcı teoriler, çocukların ve yetişkinlerin çocukluğun toplumsal yapısında aktif katılımcılar olduğunu ve paylaştıkları kültürün açıklayıcı türveleri olduğunu tartışırlar (Corsaro, 2005).

Geleneksel teorilere göre, çocuk sosyalleşme süreçleri sonucunda tam donanımlı bir birey haline gelen toplumdaki ayrı bir şeydir (Corsaro, 2005). Bu nedenle de “deterministik” olarak nitelendirilirler. Biyolojik bir yaklaşım içeren bu modele göre çocuk, toplumsallaşma sürecinde pasif bir rol oynamaktadır. Deterministik model, işlevselci ve üretici modeller sunarak çocukluğu, geleneksel bir rol içerisinde değerlendirir. Çocukların toplumun denge ve düzeninin devamını sağlayacak şekilde eğitilmesini vurgular (Onur, 2005). Üretici modeller ise, kültürel kaynaklara büyük oranda erişenlerin avantajlarına yoğunlaşırlar ve ayrıca yaygın sınıf sistemini yansıtan ve destekleyen sosyal kurumlarda (özellikle eğitim sistemi) bireylere farklı davranılması üzerinde dururlar. Dolayısıyla üretici modellerde vurgu, toplumsal ya da sınıfsal eşitsizliklere yapılır. Her iki teori de sosyalleşmenin getirileri üstüne fazla yoğunlaşmalarından ve toplumun bütün üyelerinin aktif ve yaratıcı kapasitelerini küçümsemelerinden, sosyal eylem ve üretimin tarihi ve umulmadık doğasını ihmal etmelerinden dolayı eleştirilmektedirler (Corsaro, 2005).

Çocukluğu, sosyal bir yapı olarak ele alan yapılandırmacı yaklaşım, toplumsal yapının önemine vurgu yapar. Piaget ve Vygotsky’nin görüşlerinden etkilenen “sosyokültürel teori” ve “sosyo-inşacı model” bu yaklaşım altında değerlendirilebilir. Sosyokültürel kuramcılarının araştırmaları, yapılandırmacı kuramın çocukların davranışları ve akran etkileşiminin önemi üzerinde daha fazla durmasını sağlamıştır. Piaget (1932), çocukların çevrelerini yorumladığı, takip ettiği ve bilgiyi kullandığına; kendi fiziksel ve sosyal dünyalarının yapısal kavramlarına ulaştığına inanır. Ona göre, gelişimi dört faktör etkilemektedir: olgunlaşma, yaşantı, kültürel aktarım ve dengeleme. “Olgunlaşma,” kendisinden beklenen işlevin yerine getirebilecek düzeyi anlatır. Erken ya da geç olgunlaşma, bilişsel gelişimi olumlu/olumsuz etkileyebilir. “Yaşantı”nın önemi ise şöyle açıklanır: Kişi ne kadar

çok yaşantı geçirirse o kadar yeni bilgi edinir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocukların farklı oyuncaklarla yaşantı geçirmesi, arkadaşlarıyla oyun ortamında bulunması ile sağlanan yaşantı çokluğu, çocuğun bilişsel gelişimini destekler. İçinde bulunulan kültür de çocuğun gelişimini etkiler. “Kültürel aktarım”la kastedilen, kültürde var olan bilginin, gelişim sürecindeki bireye aktarılmasıdır. “Dengeleme” ise bireyin, yeni karşılaştığı durum ile kendisinde var olan bilgi ve deneyim arasında denge kurmak için yaptığı zihinsel işlemlerdir. Birey ne kadar çok dengeleme yaşarsa bilişsel gelişimi de o kadar artar.

Vygotsky (1978) ise, çocukların sosyal gelişimlerinin her zaman onların toplu hareketlerinin bir sonucu olduğuna ve bu hareketlerin toplum içinde gerçekleştiğine inanır. Vygotsky’nin görüşünün temel prensibi, bireyin kültürü içselleştirmesi veya benimsemesidir. Bu işlemin önemli bir yanı ise hem kültürü kodlayan hem de kültür içinde yer almamızı sağlayan dildir. Böylece çocuklar, dili öğrenerek ve kullanarak nesillerin tüm bilgilerini içeren bir kültür oluşturma yoluna giderler. Psikolojik ve sosyal becerilerimizin tümü başkalarıyla olan iletişimimizden kazanılır. Biz böyle becerileri, bireysel düzeyde içselleştirmeden önce kişiler arası düzeyde geliştirir ve kullanırız.

Sosyo-inşacı model, “Çocuk ve çocukluk nedir?” gibi soruların birçok olası cevabı olduğunu göstermeye çalışır. “Kabilesel çocuk” perspektifi olarak adlandırılan bir başka sosyo-inşacı yaklaşım da çocukların aktif olarak kendi kültürlerini yarattıklarını dile getirir. Opie ve Opie (2001), araştırmalarıyla çocukların yaratıcılığını ve kendi kültürlerini nasıl oluşturduklarını ortaya koymuşlardır. Sosyo-inşacı yaklaşımının bir başka çeşidi, çocukları bir azınlık grubu olarak gören “çocukluğun siyasi teorisi”dir. Bu bakış açısında çocuklar, toplumda düşük bir statü atfedilen; fakat kendi kaderlerinin ajanı hâline gelmeye muktedir olan kişiler olarak görülür. Sosyo-inşacılığın radikal bir versiyonu ise, çocukluğu bir söylem ürünü olarak görür (Wyness, 2006: 17).

Sosyokültürel kuramcılar tarafından yapılan son çalışmalar, çocukların akranlarıyla ve başkalarıyla olan toplu etkinliklerini vurgular. Örneğin Rogoff (2003: 32), insan gelişimini, toplumların sosyokültürel etkinlikleri içinde, insanların değişen katılım süreci olarak değerlendirir. Sosyokültürel etkinliklerde çocukların katılımlarının doğasını anlamak için Rogoff (1996), onların üç farklı düzlem üzerinde çalışılması gerektiğini söylemiştir: toplumsal, kişiler arası ve bireysel. Fakat Rogoff (1996), bu süreçlerin ayrı süreçler olarak değil, aksine hepsinin bir arada etkileşimleriyle toplu etkinlikler içinde incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Fiziksel özellik, çocukluğun karakterize edildiği tek faktör değildir. Çocukların, kültürlerini koruma ve onları yayma konusunda özel bir yakınlıkları olduğu düşünülür. Kültürlerin çocukluk hakkındaki fikirleri, geçmişte ve hâlâ günümüzde hikâye, şarkı ve ritüel gibi geleneksel medya anlamları taşır, manevi kodları iletir, gençleri koruma konusunda bilgi verir ve çocukluktan yetişkinliğe geçişin önemini ortaya çıkarır. Bütün toplumlar ve kültürler, yetişkin toplumuna geçişte önemli olan bu noktayı farklı tanımlamışlardır

Sosyokültürel teori içerisinde yer alan toplumsal gelişme kuramları bize, hem toplumsal gelişimi hem de toplumsallaşmayı daha iyi kavrayabilmemiz açısından bir temel taşır. Bu kuramlar, “Dar ve Geniş Toplumsallaşma,” “Çıracılık Kuramı” “Toplumsal Çevre Modeli” ve “Gelişimsel Yuva Modeli”dir.

Toplumsallaşmayı, yaşanan toplumsal dünyanın kültürünü kazanma süreci olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte üç hedef vardır: dürtüleri denetlemek, rollere hazırlanma ve performans, anlam dünyasının işlenmesi, dolayısıyla toplumsallaşma, kültürel edinimlerin neredeyse tümünü kapsamaktadır. Arnett (1995), kültürel toplumsallaşmayı “Geniş” ve “Dar” toplumsallaşma olarak ikiye ayırmıştır. Geniş toplumsallaşma ile karakterize edilen kültürler; bireyciliği, bağımsızlığı ve kendi kendini ifade etmeyi, hem aile hem de diğer toplumsallaşma dinamikleri (akran, okul, iş, topluluk, medya, hukuk sistemi, kültürel inanç sistemi) ile sağlarlar. Dar toplumsallaşma ile karakterize edilen kültürler ise “itaat ve uyum”u en yüksek değerler olarak kabul eder ve bunlar da hem aile hem de diğer toplumsallaşma kaynakları ile sağlanır.

Her iki toplumsallaşma türünde, toplumsallaşma kaynaklarının tavırlarında farklılaşmalar görülür. Örneğin, aile ele alınacak olursa dar toplumsallaşmanın olduğu kültürlerde aile, çocuklarından itaat ve uyumu bekleme baskısı altındadır ve çocuklarından itaat ve uyum beklerler. Geniş toplumsallaşmanın olduğu kültürlerde ise aile, genel kültürel çevreyi kendileri doğrultusunda değiştirme imkânına sahiptirler. Her iki toplumsallaşma şeklinin artıları ve eksileri mevcuttur. Örneğin, geniş toplumsallaşmada daha fazla yenilik, yaratıcılık, ekonomik gelişme vardır; ancak çok daha fazla toplumsal sorun ve düzensizlik de vardır. Dar toplumsallaşmada daha fazla toplumsal bütünleşme ve daha büyük toplumsal düzen söz konusuyken daha fazla baskı ve engel vardır.

Vygotsky’nin kuramını genişleten Rogoff ve Morelli (1997), sosyokültürel gelişim kuramında, “rehberli katılım” ve “kültürel çıracılık” kavramlarını kullanır. Bu kavramlar, Rogoff’un (1996), çocukların toplumsal hayata katılımlarında, toplumsal, kişiler arası ve bireysel süreçlerin bir arada incelenmesi gerektiği düşüncesini destekler. “Rehberli katılım,” iş birliği ve paylaşılmış anlayışa işaret eder. Başkalarıyla etkileşim, sorun çözümede iş birliğini yapılaştırarak çocukların gelişimine yardımcı olur. “Kültürel çıracılık” kavramı ise çocuğun gelişimi örgütlemadaki etkin rolünü, diğerlerinin etkin desteğini, kurumsal bağlamların, teknolojilerin, bilişsel amaçların sosyokültürel düzenlenmiş doğasını ifade etmektedir. Kültürel çıracılıkta çocuklar, yetişkinler ve daha becerikli akranlarıyla ortak etkinliklerden bilgi edinirler ve düşünme yolları kazanırlar (Rogoff ve Morelli, 1997).

Toplumsal Çevre modeline göre insan türü için, farklı ekolojilerin enginliğinde hayatta kalmayı başarmanın anahtarı, şartlara ve çevreye uyma

yeteneği olmuştur (Harkness, 2002). Çocuklar büyümekte ve sayısız farklı kültürlerin üyeleri olmayı öğrenmektedirler; sosyal gelişimde olduğu kadar hiçbir yerde böyle bir yoğrulabilirlik yoktur. Kültürün farklı bölümleri, sistematik bir şekilde birbirine bağlıdır ve geniş kültürün sosyoekonomik organizasyonları ile çocukluk sosyalizasyonu arasında uyumlu bir ilişki vardır. Bu model, çocukların sosyal gelişiminin, içinde yaşadıkları toplumsal çevrelerin ve etkileşimde buldukları insanların ürünü olduğunu vurgulamaktadır.

Gelişimsel Yuva Modeli'nde kültür, toplumsallaşma ve çevre arasında bağ kurar; çünkü bireysel ve bağlamsal sistemler birbirlerini etkilerler (Super ve Harkness, 1997). Burada hem çocuk hem çevre etkindir ve birbirlerini etkileyen sistemlerdir. Gelişimsel Yuva modeli, üç alt sistem içerir: Gelenekler, Fiziksel ve Toplumsal Çevre ve Bakıcı ya da Ana babanın Psikolojik Özellikleri. Bu üç sistem, en büyük kültürün içinde bireylerin gelişimsel deneyimlerine aracılık etmede ortak bir işlevi paylaşırlar. Harkness (2002) Fiziksel ve Toplumsal Çevre içinde ele alınan; çocuğun, gündelik yaşamının fiziksel ve toplumsal çevresidir. Çocuğun birlikte olduğu insanlar, çocuğun yaşama alanının boyutu/biçimi, birlikte yaşanılan birkaç kuşağın varlığı/yokluğu gibi zaman/ortam özellikleri yer alır. Gelenekler, kültürel olarak düzenlenen çocuk bakımı ve çocuk yetiştirme alışkanlıklarını kapsar. Bu noktada, resmî olana karşı resmî olmayan öğrenme, bağımlılık eğitimine karşı bağımsızlık eğitimi, yemek yeme, uyuma programları gibi kültürden kültüre farklılık gösteren geleneksel tavırlar ele alınmıştır. Bakıcı ya da Ana babaların Psikolojik Özellikleri sisteminde ise, çocuğu yetiştirenlerin gelişimsel beklentileri, kültürel inanç sistemleri yer alır.

Yorumlayıcı Perspektif'te ise, sosyal ilişkiler ve toplumsallaşma gibi kavramlar ön planda tutularak çocukların, sosyal ilişkiler içerisinde hem etkin hem de edilgin bir özelliğe sahip olarak konumlandırılması söz konusudur. Çocukluğun sosyal kuramları, sadece çocuğun yetişkin bilgi ve becerilerini özel olarak içselleştirmesini sosyal gelişim olarak değerlendiren bireysel doktrinden kurtarılmalıdır (Corsaro 2005). Sosyalleşme, sadece bir uyum veya içselleştirme süreci değildir. Aynı zamanda içselleştirme, yeniden icat etme ve yeniden üretme sürecidir. Bu sosyalleşme görüşünün temelinde, toplumsal etkinliklerin önemini kavramak yatar; çocuklar nasıl görüşür, paylaşır ve yetişkinlerle ve kendi aralarında nasıl kültür oluştururlar gibi soruları sorar. Corsaro (2005:7)'ya göre deterministik ve inşacı modellerde, toplumsallaşmanın iki ayrı modeli vardır. Deterministik modelde çocuğa, pasif bir rol atfedilerek disipline edilmesi ve kontrol altında tutulması gerektiğine inanılır. İnşacı modelde ise çocuk, aktif olarak kendi sosyal dünyasını ve onun içindeki yerini yapılandırır.

Yukarıda ele alınan kuramlar, gelişimsel süreçleri doğrusal bir düzlemde değerlendirir. Doğrusal görüşte çocuk, sosyal olarak yeterli bir yetişkine dönüşmeden önce çocuklukta bir hazırlık sürecinden geçmelidir. Bu görüşe göre, çocukluk dönemi çocuğun bilişsel becerileri, duyguları ve bilgiyi yetişkinlik hayatı için bir hazırlık olarak kazandığı bir dizi gelişimsel basamaklardan oluşur.

Yorumlayıcı yeniden üretime göre, çocuklar, etraflarındaki dünyayı basit bir şekilde taklit etmezler veya içselleştirmezler. Çocuklar onu yorumlamak, kültürünü anlamak ve ona katılmak için çaba sarf ederler. Yetişkin dünyasını anlamlandırmaya çalışırken çocuklar toplu olarak kendi akran dünyasını ve kültürlerini oluşturmaya başlarlar (Corsaro, 2005: 23-24). Akran kültürleri, başlı başına çocukların içinden geçtikleri basamaklar değildirler. Çocuklar kendi akran kültürlerini oluşturur ve onlara katılım sağlarlar. Görüldüğü gibi Corsaro, çocukların var oldukları kültür içerisinde, kendi akran gruplarını yaratarak, yetişkin dünyasını anlamlandırmaya çalıştıklarını öne sürerek, çocuğun toplumsallaşmasında yeni bir boyutu çocukluk sosyolojisine kazandırmıştır; ancak sosyal hayatı anlamlandırmada ve ona uyum sağlamada “taklit” kavramının önemini göz ardı etmiştir. Öte yandan, çocuk kültürü araştırmaları için uygun bir perspektif oluşturmaktadır.

Çocukluk sosyolojisi bağlamında ele alınan kuramlardan sonra, asıl yapılması gereken ise sosyolojinin en temel varlık nedeni olan değişimi anlamak için “çocukluk” kavramının tarihsel süreçteki evrimi ele alınacaktır.

### III. ÇOCUK VE ÇOCUKLUK KAVRAMININ TARİHSEL SÜREÇTE EVRİMİ

Çocuk ve çocukluk kavramı, tarihsel süreçte, değişik kültürlerde ve toplumlarda değişik anlamlar ifade etmiştir. Heywood’a (2003: 16) göre, çocukluk teorik düzeyde çocuk olmanın ne anlama geldiğinin anlaşılmasıdır. İşte bu nedenle çocuk, insanlık tarihinin her döneminde vardır ancak çocukluk, değişkenlik gösterebilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortaçağ’daki çocukluk anlayışıyla, modern zamanların çocukluk anlayışı, bu bağlamda elbette aynı olmayacaktır. Değişik zaman ve mekânlarda, dönemlerin kültürel koşulları ışığında, çocukluğun farklı kavranış biçimlerini araştırmak ve onları açıklamaya çalışmak daha verimli bir yaklaşım olacaktır (Heywood, 2003). Bu amaçla çocukluğu anlamak, çocukluğun, toplumsal ve tarihsel süreçteki evrimini gözler önüne sermektedir.

Geleneksel kültürlerde, ayrı bir özel döneme işaret etmeyen çocukluk, cinsiyet ayrımı ve işlevsiz görülme gibi düşüncelerin olumsuz etkileriyle mağdur edilmiş ya da hor görülmüştür. Bu da genel olarak korunması gereken ya da özel olan bir çocukluk düşüncesinin olmadığına işaret etmektedir. Modern çocukluk imgesi, Rönesans, Reform, Aydınlanma, Romantizm, kapitalizmin doğuşu, sanayileşme süreçleriyle birlikte oluşmuştur. Modern çocukluk düşüncesi, mistik günahkâr çocuk anlayışının olumsuzlanması üzerine kurulmuştur (İnal, 2007a:21).

Antik çağın çocuk imgesi, toplumun yasaları ve kültürü içinde eğitilmesi gereken “küçük bir yurttaş” imgesi iken, Orta Çağ’ın yaygın çocuk imgesi mal veya kölelik ideolojisi ile tutarlı olan “bir mülk parçası” idi (Elkind, 1999). Orta Çağda

kilisenin yaygınlaştırdığı olumsuz çocuk imgesi, asıl olarak ilk günah temelinde meşrulaştırılmış ve günahkâr olarak nitelenen çocuk, hor görülmüştür. Bu günahkârlıktan kurtulmanın ilk yolu olarak da, çocuklar vaftiz edilmiştir (İnal, 2007a: 21).

Orta Çağda, hem yaşlılara hem çocuklara olumsuz bakılmasının nedeni çocuğun, herhangi bir ekonomik işlevi yerine getirmediği gibi üremeye de katkıda bulunmamasıydı (Shahar, 1997). Çocukların güçsüz ya da önemsiz görülmesinin temelinde o dönemde çok yüksek olan doğum ve ölüm oranları da etkili olmuştur (İnal, 2007a: 22). On sekizinci yüzyılda bile, yaşama umudunun ortalaması yirmi beşi geçmiyordu. Doğum oranının çok yüksek olmasına karşın, yaşama şansının çok düşük olduğu bu toplumlarda nüfusun yarısına yakını yirmi yaşın altındakilerden oluşuyordu.

Ariés 16. yüzyıldan önce toplumsal bir kurgu olarak çocukluğun olmadığından hareketle modern anlamda algılanan bir “*çocukluk*” fikrinin o zamanlarda oluşmadığına vurgu yapar. Bunun bir göstergesi olarak dönemin portrelerini gösteren Ariés, Ortaçağ’da gerçek bir çocuk portresi çizilmediğini, çocukluk düşüncesinin 16. yüzyıldan itibaren geliştiğini savlar (1962: 33-47). Rönesans’tan önce çocuklar çağdaş sanatta küçük yetişkinler olarak betimlenmiştir bu da onların toplumdaki rollerini açıkça yansıtmıştır (Franklin, 1993). Çocukların yetişkinlerle aynı oyunları oynaması ve çocukların, yetişkinler gibi giydirilmesi de çocukluk fikrinin olmayışının önemli göstergeleridir. Ayrıca, Ortaçağ Okulu, çocuğa ayrılmamıştı; çocuk, genç, yaşlı ayrımı yapmayan, ruhban eğitimi veren oldukça meslekî bir okuldu. 18. yüzyıla kadar bu zihniyetin büyük bir kısmı okul yaşamında ve gelenekte devam etti (Ariés, 1976: 45). Postman’a göre ise (1995: 7-30) Ortaçağ dünyasında okuryazarlığın, eğitim düşüncesinin ve ayıp fikrinin olmaması, çocukluk fikrinin oluşmadığının göstergeleridir. Çocukluk fikri, Rönesans’ın büyük icatlarından biri olarak 16. yüzyılda ortaya çıkmış ve günümüze kadar inceltilmiş ve desteklenmiştir. Burada çocukluğun biyolojik bir kategori değil, toplumsal bir kurgu olduğu gerçeği ortaya çıkar.

On altıncı yüzyılda, matbaanın bulunması ve yaygınlaşması, dolayısıyla farklı bir enformasyon sürecine girilmesi, çocukluk anlayışında oldukça etkili olmuştur. Matbaa ve yaygın okuryazarlığın bir sonucu olarak ‘okuma yeterliliğine dayanan’ yeni bir yetişkinlik tanımlaması ve buna bağlı olarak ‘okuma yetersizliğine dayalı’ yeni bir çocukluk anlayışı yaratılmıştır. Matbaa öncesi, çocukluk fikrine gereksinim olmamasının nedeni, herkesin aynı enformasyon ortamını paylaşmış ve aynı toplumsal ve entelektüel dünyada yaşamış olmasıdır. Matbaa sonrası çocukların, “*yetişkinler*” olmak zorunda olmaları ve bunun için okumayı öğrenmeleri, dolayısıyla eğitim almaları gerekmiştir. Böylece Avrupa uygarlığı, okulları yeniden icat edip çocukluğu zorunlu kılmıştır (Postman, 1995). Tüm bunların yol açtığı şey, çocukların sosyal statüsündeki önemli değişimdi. Okulun, yetişkinlerin okur-yazarlık için hazırlanmasına yönelik olarak tasarlanmasından dolayı çocuklar, minyatür yetişkinler olarak değil, oldukça farklı bir şey yani biçimlenmemiş yetişkinler olarak görülmeye başlandı (Postman, 1995: 58).

Dolayısıyla bu süreçlerde çocuk, yavaş yavaş yetişkinlere ait dünyadan çıkmaya başladı. Çocukların neşe kaynağı varlıklara dönüşüp özel ve ayrıcalıklı bir konum kazanmaları, öncelikle büyük kentlerde, üst ve orta sınıflarda ve özellikle erkek çocuklar için gerçekleşti (İnal, 2007a: 29).

Rönesans ile birlikte bireyin, “*yüce değer*”i keşfedilmiş ve dolayısıyla bu dönemin, çocukluğa farklı bir anlam yüklemeye başladığı görülmüştür (Lukes, 2006: 59). Rönesans’la birlikte çocukların eğitilmesinin öneminin kavranması, Orta Çağdaki baba-çocuk ilişkisinin yerini giderek anne-çocuk ilişkisinin alması, ailede babanın otoritesinin yeniden güçlendirilmesi gibi gelişmelerle yeni bir çocuk yetiştirme ideali oluşur. Kilise müdahalesine rağmen çocukluğa ilişkin seküler düşüncelerin de oluşturulmaya devam ettiği görülür. Locke ve Rousseau gibi filozoflar, Kalvenci günahkâr çocuk tezini reddederek çocukların doğuştan ne iyi ne de kötü olduklarını, kötülük ve kusurların çocukların içinde yaşadıkları koşullardan kaynaklandığını ileri sürerler (İnal, 2007a: 27-29). Bu iyimser görüşler sonucunda, 18. yüzyılda çocuklara artık roman ve şiirlerde yer verilmeye başlanır. Çocuklar masumiyet, duygu ve sadeliği simgeleyen ve doğal halde betimlenen figürler olmaya başlar.

Feodal toplumdan kapitalist topluma geçiş, işbölümündeki artışla birlikte kentleşme ve sanayileşmenin doğması sonucunda; çocuk artık Orta Çağ’ın yedi yaşına geldiğinde yetişkinlerin yaşamına dâhil edilen “*yetişkin çocuk*” değil, yetişkin yaşamından ayrılan ve yetişkin yaşamına ulaşması beklenen “*masum bir varlık*” hâline gelmiştir. Ayrıca, kentleşmeyle birlikte çekirdek aile kavramı ortaya çıkmış, kadının iş hayatında girişiyle çocuğun bakım sorunu gündeme gelmiş ve anaokulu, kreş gibi kurumların açılmasına neden olmuştur.

Teknolojik gelişmelerle birlikte insan emeğinin üretkenliğinin artması, fazla sayıda çocuğun işgücünden çıkarılmasına ve okul kayıtlarının çoğalmasına yol açmıştır. Bu tür değişimlerin bir sonucu olarak da, çocuğun ailesine olan bağımlılığın artması söz konusu olmuştur (İnal, 2007a). Dolayısıyla buraya kadar olan süreçte, matbaanın, okur-yazarlığın, eğitimin, burjuvazinin ifadesi olan Romantizmin, kapitalizmin çocukluk anlayışını, çocukluğa bakış açısını genel çerçevede etkilediği ve Ortaçağ’dan kapitalist sürece değin bir değişim geçirdiği görülmektedir. Bu süreçte, çocukların yetişkinler gibi giydirilmesinden vazgeçilmiş ve çocukların yetişkinlerden farklı olarak oynayacakları oyunlar, çocuk oyuncakları ve çocuklar için yazılıp yayımlanan kitaplar ortaya çıkmıştır (Ariés,1962).

Yetişkinlerin düşünceleriyle kurgulanan çocukluk evresi, birtakım etmenler (yaş, deneyim, üreme gibi) açısından yetersizlikler zinciri olarak görülmüştür. Düşük statü atfedilen ve böylece tüm iktidar ilişkilerinden dışlanan çocuklar, öncelikle yetişkin özelliklerine sahip olup olmamaya göre belirlenmiştir (İnal, 1999). Postman (1995)’a göre, yeni yetişkinlik, çocukları tanımsal olarak dışladığı için onlara yerleşebilecekleri yeni bir dünya bulma gereği doğmuştur. Onların yenedünyası da, çocukluk dünyası olmuştur. Bireyselleşmeye dayalı burjuvazi, çocukluk düşüncesini kendi sınıfsal değerlerini yeniden üretmede önemli bir öğe

olarak görmüştür. Bu bağlamda çocukluk, burjuvazinin tanımladığı kurumlar (aile, okul, bilim vb.) içinde şekillendirilmiştir. Dolayısıyla modern çocukluk düşüncesinin temelinde burjuvazi ve bilim önemli bir rol oynamıştır (İnal, 2007a). Sanayileşme ile ortaya çıkan modern toplum, çocukları “geleceğin yetişkinleri” olarak görmüştür; çünkü “vasıflı yetişkin insan”a ihtiyaç duymuştur. Okullar ile birlikte, orta sınıf erkekleri yetişkin yaşamı için uzun bir öğrenimden geçen ilk kişiler olmuşlardır. Kızlar gelecekte yapacakları işi evde öğrendikleri için formel eğitime ihtiyaçları yoktu. Aynı şekilde, madenlerde, fabrikalarda çalışacak işçi sınıfının çocuklarının da formel eğitime ihtiyacı yoktu.

Çocukluk fikri orta sınıflara, bir yüzyıl sonra da alt sınıflara yayılmıştır. Tüm bu gelişmelerle çocuklar, yetişkinlerden farklı biçimde konuşan, farklı biçimde giyinen, öğrenen günlerini farklı bir biçimde geçiren ve sonuçta, farklı bir biçimde düşünen insanlar olmuştur.

Modern çocukluk tarihi dediğimizde, aslında, çocukların kamusallaştırılmasının; onların ebeveynler, devlet ve profesyoneller aracılığıyla disiplinler etkinliklerin içine sokulma sürecinin tarihidir ve 20. yüzyıl da, bu değişimlerin beraberliğinde, çocuk ve çocukluğun, “tepeden inme” bir kültür içine sokulduğu uzun bir süreci kapsamaktadır (İnal, 2007b). Bu süreçle, modernleşme projelerinin edilgin özneleri olarak çocuklar ve bilimsel programlara konu olan çocukluk, yukardan belirlenen ve denetlenen bir kültür içine sokulmuş; yetişkinliğin, modern eğitim, bireysel beceri ve eğilimlerin kazanılmasında çocukluk üzerindeki ağırlığı daha da artmıştır (İnal, 1999).

Dolayısıyla geleneksel toplumlarla kıyaslandığında çocuklar, modern süreçlerde daha fazla bağımlılık içine sokulmuşlardır. Yirminci yüzyılda yetişkin idealleri, çocukların biçimlendirilmesi gereken kalıplar olarak görülmesine yol açmıştır. Aile içinde mutluluk kaynağı haline getirilen, ana-babaların yapamadığını yapmaları istenen ve hep belirli planlar çerçevesinde hayatları düzenlenen çocuklar, bilimin de temel ilgi alanlarından birini oluşturmuştur. Çocuklara yönelik bilim dalları ve çocukların en iyi nasıl eğitilebileceğini araştıran bilimsel çalışmalar, çocukluğu giderek daha fazla belli kısıtlamalar çerçevesinde görmeye başlamışlardır (İnal, 2007b).

Çocukluk anlayışının tarihsel süreçte geçirdiği dönüşümleri değerlendirdikten sonra, günümüzde değişen çocukluk imgesinin küreselleşme süreçleri ile nasıl bir etkileşim içinde olduğu aşağıdaki bölümde ele alınacaktır.

#### IV. DEĞİŞEN ÇOCUKLUK VE KÜRESELLEŞEN ÇOCUK TÜKETİM KÜLTÜRÜ

Günümüzde çocukluğun nasıl bir yer işgal ettiği konusunu, içinde bulunduğumuz küreselleşme süreçlerinden bağımsız ele almak mümkün değildir. Bu değişimler ışığında, çocuk kültürünün geleneksel ve modern imgelerle aktarılan değişimi, küreselleşmenin, ekonomik, politik, kültürel ve sosyal boyutları göz



önüne alınarak değerlendirilmelidir. Küreselleşme, kapitalizmle beslenen ve güçlenen, bağımlılık ilişkilerini arttıran, bireysel bağımsızlıkları yüksek bir noktada gören, güçlü/gelişmiş toplumların lehine işleyen, bütün toplumları ve hatta insanları da etkisi altına alan bir süreçtir.

Küreselleşme ile birlikte tüm dünyada çokuluslu şirketlerin egemenliği artarken ulus devletlerin kararlara katılımı bu şirketlerin ideallerine hizmet eder hale gelmiştir (Ercan, 1996). Ekonomik küreselleşme ile birlikte sermayenin hayali tek tip mağazaların, restoranların, filmlerin, kıyafetlerin, birbirinin aynı ürün ve hizmetlerin tüm dünyayı kuşatmasıdır. Böyle bir dünyada insanların arzuları ve zevkleri çok uluslu şirketlerin ürünleri ile birebir uyumludur (Kanner, 2005). Bu ekonomik küreselleşme çıkarları paralelinde, tüm dünya genelinde tek tip bir çocuk kültürü yaratılmasına da öncülük etmektedir.

Küreselleşmenin bir dünya pazarı olarak varlığının, oyun ve oyuncak alanına etkisi de şüphesiz gerçekleşmiştir. Çünkü tüketim motifleri sıkı bir şekilde ulusal değildirler. Tüketiciler artık kendilerini, herkesin ulusun sınırları içerisinde pazarlanan ve ayırt edici bir ulusal kültürü temsil eden aynı türdeki ürünleri satın aldığı bir ulusal topluluğun parçası olarak tahayyül edemezler (Billig, 2002: 153–154). Yeni oyuncaklar büyük ölçüde tek merkezden gönderilmektedir. Bütün çocuklar, aynı oyuncakları bilmekte ve onlarla oynamaktadır. Yerel ya da mahalli oyuncak tarihe karışırken yerel ya da mahalli oyuncakla oynayan çocuk da tarihe karışmaktadır (Köker, 2007).

Ekonomik küreselleşmenin yükselmesi ile birlikte ulus ötesi şirketler tüm dünyada pazarlama stratejileri ile çocukları hedef almaktadırlar. Çünkü çocuklar da, kadınlar gibi, tüketim toplumunun en önemli parçalarından biridir. Dolayısıyla sadece ulusal değil, küresel sermayenin de en çok yatırım ve faaliyet yaptığı alanların başında çocukların dünyası ve özellikle çocukların oyun dünyası gelmektedir (Özdemir, 2006: 451). Dünyadaki oyun ve oyuncak sanayicileri, pazar olarak kabul ettikleri ülkelerin çocuk oyunlarını inceledikten sonra, oyun ve oyuncak üretimi ve pazarlamasını gerçekleştirmektedirler. Bu oyunların pazarlamasında sadece çocukların değil, yetişkinlerin de kitle olarak seçilmesi, oyun ve oyuncak sanayisini, dünyanın en önemli sektörlerinden biri hâline getirmiştir. Günümüzde, dünya oyuncak pazarının büyüklüğü 80 milyar dolara ulaşmaktadır. Türkiye’de ise, oyun ve oyuncak sektörü 700 milyon dolar büyüklüğündedir. Yukarıda bahsettiğimiz süreci destekleyecek bir habere göre de, dünya’nın en büyük oyuncak üreticilerinden American eğlence şirketi Hasbro’nun CEO’su, oyuncak sektöründeki büyümede Türkiye’nin ilk sıralarda yer aldığını bu nedenle de Türkiye pazarına gireceklerini ve bu konudaki araştırmalarının devam ettiğini açıklamıştır (Temizkan, 2012). Adı geçen Hasbro ve başka birçok oyuncak firmasının reklamları, hâlihazırda TRT Çocuk, Yumurcak TV ve Minika Go gibi çocuklara yönelik televizyon kanallarında yayınlanmaktadır.

Küreselleşme süreçleri paralelinde tüm dünyada çocuklar kapitalist tüketim kültürünün özneleri ve objeleri haline gelmişlerdir (Schor, 2004, Zeliger, 2002). Günümüzde, çocuk imgesindeki değişimlerin yanında neoliberal politikaların etkisiyle çocuk oyun ve oyuncaklarının endüstrileşmesinden ve küreselleşen çocuk tüketim kültüründen söz edilmektedir. Bu bölümde sırasıyla küreselleşme ve değişen çocuk kültüründen, tüketen çocuk imgesinden ve oyun-oyuncağın endüstrileşmesinden söz edilecektir.

## 1. KÜRESELLEŞME VE DEĞİŞEN ÇOCUK KÜLTÜRÜ

Günümüzde çocukluk imgesi, özellikle 1980 sonrası neoliberal politikalar ve 1990'lardaki küreselleşme ile oluşan birey, aile ve toplum gerçekliği içinde değerlendirilmelidir. Yüzyıllarca yaşanan toplumsal değişimler sonucu, yetişkinlik kavramı sürekli değiştiği gibi, çocukluk kavramı da değişmiş ve 20. yüzyılın sonları, çocukluğunun yok oluşunun irdelenmeye başlandığı bir süreç olmuştur. Modern toplumdan beslenen kapitalizm ve neoliberal politikalarla birlikte küreselleşme sonucunda tüketen çocuk imgesi ortaya çıkmıştır. Çocukluğunun yok oluşundan bahsedilmekle birlikte, günümüzde hem geleneksel hem de modern çocukluk imgelerinin varlığından söz etmek mümkündür. Zaten küreselleşmenin etkilerinden biri de, her şeyin bir aradalığını, hem ulusal bazda hem de dünya ölçeğinde göstermesidir.

Çocukluğun yok oluşundan duyulan endişeyi etkili bir biçimde ifade eden Postman (1995)'in "*Çocukluğun Yokoluşu*" adlı eserinin ana teması, çocukluk fikrinin hızla yitdiği gözlemine dayanmaktadır. Bu gözlem, çocuklara özgü oyun, yiyecek, şarkı, tutum, giysi gibi öğelerin ortadan kalkmasına, çocukların suç istatistiklerinde daha fazla yer almaları gibi faktörlere dayanmakta ve çocuklar ile yetişkinlerin aynılaştığına işaret etmektedir. Postman (1995), çocuklarla yetişkinlerin aynılaşmasının nedeni olarak televizyonu gösterir ve televizyonun, bu ayırım çizgisini üç biçimde aşındırdığını söyler: TV'nin, anlamayı sağlayacak bir eğitim gerektirmemesi, zihinden ya da davranışlardan karmaşık istemlerde bulunmaması ve izleyici ayırımı yapmaması. Bu anlamda TV'nin, hem yetişkinliğin otoritesine hem de çocukların merakına ciddi bir darbe indirdiğini savunur. Ayrıca çocukların, yetişkinlerle aynı enformasyonu paylaşmaya başlaması, onların bildiklerini bilmesi, çocuklar ile yetişkinler arasındaki sınırın aşındığını göstermekte, çocukların yetişkin ya da en azından yetişkin benzeri bir kesim oldukları anlamına gelmektedir. Postman (1995)'a göre, günümüz çocukluğunun kayboluşunun kanıtlarını birçok alanda görmek mümkündür: Medyada çocukluğun çöküşü, gündelik yaşamda çocuklar ve yetişkinlerin üslup ve sitilinin karışıp birleşmesi, alkolizm, uyuşturucu madde kullanımı, cinsel etkinlikler ve suç gibi yetişkinlerin hayatına ait kavramların çocukluğun dünyasında da görülmesi gibi.

Postman (1995), kaybolan bir çocukluk öğesinin de oyun olduğunu söyler. Sokaklarda görebildiğimiz çocuk oyunları, giderek ortadan kaybolmakta, hatta *Çocuk oyunları* düşüncesi zihnimizden giderek silinmektedir. Görüldüğü üzere,

çocuklara özgü oyunların ortadan kaybolması, çocuk ve yetişkinlerin aynı giysileri giyiyor olması, televizyon ve internet dolayısıyla çocuk ve yetişkin arasındaki ayırımın giderek silikleşmesi gibi değişimler, Ortaçağ'ın çocukluk çerçevesini andırmaktadır. Dolayısıyla bu düşünce, farklı ama benzer şekilde Ortaçağ'ın yetişkin çocuğuna da işaret etmektedir. Farklı olmasının nedeni, modern toplumda yetişkin-çocuk arasında ortaya çıkan benzerliklerin farklı toplumsal değişimlerden kaynaklanmasıdır.

Dünyada da çocuk kültürü küresel olarak çok görünürlük arz etmektedir. Buna göre, okulda itaatkâr öğrenci, reklam sektöründe ve diğer alanlarda erotik nesne, tüketim pazarı için verimli bir müşteri, uhrevî alanın küçük dindarı, atölyelerin uslu çırağı, sokakların minik fahişesi ve her savaşın zorunlu mültecisi gibi farklı kültür ve yoksul dünyaların gerçeği olmaya tüm hızıyla devam etmektedir (İnal, 2007b: 36). Ayrıca, günümüz çocukluk anlayışına vurgu yapan “*acele ettirilmiş çocuk*” kavramsallaştırmasıyla Elkind (1999) de, önemli bir noktaya işaret etmektedir: Yetişkinlerin ve okulların çocuklar üzerindeki akademik başarı baskısı, çocukları, zaman geçirmeden başarılı olmaya zorlamaya, yoksa fiyasko olarak kabul edileceklerini hissettirmektedir. Bu durum, kapitalist tüketim toplumunun, yığılma enformasyon altında kalan bir toplumun, kurumsallaştırmanın, acele eden bir toplumun yansımasıdır

Tüm bu imgeler, tanımlar ve çocukların farklılaşan dünyası adına söylenenler, ortak bir noktaya işaret etmektedir: Çocukluk, hem bağımlılaştırılan hem de bağımsızlaştırılan bir kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni çocukluk imgesinde çocuklar, sokakta, doğada değil, bilgisayarda oynamakta; ebeveynleri ile aynı bilgisayar oyunlarını paylaşmakta, geleneksel oyun ve oyuncak anlayışını terk ederek; yetişkinlerle aynı dili ve benzer ortamları paylaşmaktadırlar. Modern çocuk için yaşam, kariyer, performans, risk, tüketim, vizyon, misyon, küresel bağlantılar gibi kavramlarla neoliberal bir ilişki kalıbı içinde biçimlenir. Bunun sonucunda, hızlı yaşayan ve dolayısıyla daha çok tüketen, daha hırslı, maddi değerlere daha çok önem veren, bencil, fiziksel becerilerini yitiren bir çocuk tipine işaret edilmektedir.

## 2. TÜKETEN ÇOCUK İMGESİ, OYUN VE OYUNCAĞIN ENDÜSTRİLEŞMESİ

Geçtiğimiz 20-30 yıllık süreçte tüketen çocuk imgesi ortaya çıkmıştır. Şirketler satış teknikleri ve promosyon aktiviteleriyle çocukları hedef almaya başlamışlardır. Dünya genelinde çocukların yaşamı bir taraftan yoksulluk, savaşlar, çevre felaketleri gibi sorunlarla belirlenirken bir taraftan da piyasa güçleri, rekabet ve kar gibi motiflerle belirlenmiştir. Dünya çocuklarının bir yarısını onur kırıcı işlerde çalışmak zorunda bırakılırken; diğer yarısı da tüketime yöneltilmektedir. Bu anlamda pazar ekonomisi, çocukları ya kurban ya da tüketici haline getirmektedir. Bunun yanında, piyasalar doymak bilmez kar hırslarıyla çocukları ucuz iş gücü

olarak kullanılmaktadırlar. Bugün Dünya genelinde 250 milyon çocuk bu şekilde sömürülmektedir (Grey, 2006).

Günümüzde totaliter eğilimler aracılığı ile oyunun, oyuncağın ve hatta “çocuk”un “en iyisi” belirlenmektedir. Çocukluk anlayışı hükümetlere, şirketlere, en bilgili formasyon topluluklarına; oyun ve oyuncak ise, şirketlere, eğitimcilere, reklamcılara devredilmiştir. Dolayısıyla küreselleşme bize, tüketim çarkının taleplerine uygun olarak kolay-şekillenebilen, sürekli can sıkıntısı içinde olan, tatminsiz, mutsuz, hazırcı, tüketim-marka-kimlik üçgeninde tükettikçe rahatlayan, gerçekte yetişkinlerden çok da farklı olmayan küresel, kapitalist paradigmanın kodlarına uygun yeni bir çocukluk tipini de işaret etmektedir (Hablemitoğlu, 2009: 22). Her şeyin tüketime eklenildiği bir süreçte, çocuklar artık, “tatminsizlik” duygusunu daha çok yaşamakta ve çocuk kültüründe “bireyselleşme” ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden, modern dönemlere özgü üretici ‘yurttaş-çocuk’, yerini ‘tüketici küresel-çocuk’a bırakmak üzeredir (Williams, 2012, İnal, 2007b: 91). Amerika’da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, çocuklar her geçen gün daha çok satın alma ve harcama kültürünün parçası olmakta; ticari ve materyalist mesajları daha çok benimsedikçe, sıkılma, anksiyete, depresyon oranları artmakta ve kendilerini daha kötü hissetmektedirler (Schor, 2004).

Çocuk kültürünün vazgeçilmezleri olan oyun ve oyuncak da, çocukluk dünyasını karakterize eden ve o dünya ile şekillenen bir özellik taşır. Oyun ve oyuncak, çocuk kültüründen bağımsız düşünülemez ve bu unsurlar, çocuk kültüründeki değişimleri görmemiz açısından yardımcı unsurlardır. Çocuk oyunları ve oyuncakları, tıpkı çocukluk gibi, tarihsel süreçte farklı anlamlar taşımış, niteliksel olarak değişime uğramıştır. Dolayısıyla çocukluğun değişim izleri, oyun ve oyuncak dünyasından da izlenebilir. Günümüzde online oyunların da artmasıyla çocuklar daha fazla şiddet ve seks içerikli yayınlara maruz kalmakta dolayısı ile ‘gerçek bir çocuk’ olma şansını kaybetmektedirler (Vanobbergen, 2004).

Tüketim toplumu; tüketimi öğrenme, tüketime toplumsal olarak hazırlanma toplumdur. Bu amaçla, kapitalizm belli ürünleri sunar ve bunların “ihtiyaç” olduğunu öne sürer. Yani, “ihtiyaç” icat edilir, yeniden ve yeniden üretilir; çünkü kapitalizmin kendisini yenilemesi gerekir. İhtiyacı reddedecek bilinçli insanı da istemez (Baudrillard, 1995: 98). Dolayısıyla çocuklar, kapitalist piyasa için biçilmiş kaftandırlar. Oyun ve oyuncak da, sadece alınıp satılan bir mala dönüşmekle kalmaz; oyun kültürü kullanılarak tüketim kültürü, yeniden ve yeniden üretilmek istenir. Bu karışık nesnelere evreni önünde çocuk, yaratıcı olarak değil; ancak kullanıcı olarak yer alabilir. Dolayısıyla bu nesnelere, yaratıcı çocuklar değil, kullanıcı çocuklar yetiştirmek ister (Barthes, 1990). Bu noktadaki en büyük sorun da, piyasa ve popüler kültür dolayımında oyuncağın çocuk(luk)tan bağımsız, çocuk ötesi ve çocuğun naif dünyasını aşan bir ürün hâline ge(tiri)lmesidir (İnal, 2007b: 134).

Neoliberal ekonomik küreselleşmenin en büyük etkisi, çocuk kültürü içindeki oyun ve oyuncakların endüstrileşmesine yol açmış olmasıdır. Kapitalizm ve getirdiği tüketim kültürü ile oyun ve oyuncak endüstrisi doğmuş; dışarıdan

denetimli/yönetimli oyunlar artmıştır. Modern dönemden başlayan ve günümüzde hızla yayılan kapitalist toplumun çıkar dünyasında, oyun ve oyuncak da “maksatlı” hâle gelmiştir. Sanayileşme, teknolojik ilerlemeler, kapitalizm ve nihayet küreselleşme, çocukların oyun kültüründe hızla “tüketim”i yaymaya başlamıştır. Bu gelişmelere bağlı olarak Sardar (1998) tüketimin, oyuncağın öncelikli içeriği hâline geldiğini ve modern oyuncakların, yarının hızlı tüketicilerini yetiştirmeyi hedef aldığını savunmuştur. Kültür endüstrisi, oyuncaklar alanında da kendini göstermiş, çağın kavramları olan güç, iktidar, tüketim gibi kavramları oyuncaklar üzerinden de izlemek mümkün olmuştur (Onur ve diğerleri, 2004: 161). Sonuç itibari ile günümüzde çocukların, oyuncak pazarı için son derece çekici bir tüketici grubu olduğu açıktır.

Çocuk kültürünü en çok etkileyen sosyal faktörlerden biri endüstriyelleşmedir ve tarım ekonomisinden endüstriyel yaşama geçiş, büyük şehirlere göçü ve geleneksel aile değerlerinden uzaklaşmayı gerektirmiştir. İster modern, ister geleneksel toplumlarda olsun, aile yapısındaki bu değişiklikler çocukların günlük davranışlarına ve yaşıt etkileşimlerine yansımaktadır (Şener, 2007: 19). Örneğin, geleneksel köy yaşantılarının devam ettiği yerlerde, çocuklara özgü oyunların devam ederken; büyük şehirlerin apartman dairelerinde ise, yalıtılmış bir çocukluk bulabilmekteyiz. Çocukların kültürel etkinlikleri ile ilgili birçok ampirik çalışma yapılmıştır ve bu çalışmaların sonucunda, çocukların toplumsal etkileşimlerinde, oyun davranışlarında ve yaşıtlarıyla toplumsal işlev görmelerinde kültürel farklılıklar olduğu, imgesel oyunda ve dil oyunlarında kültürler arasında farklılık olduğu, her toplumda oyuna değer verildiği görülse de, yetişkinlerin çocuklarının oyununa katılmalarında ve oyunu başlatmalarında kültürlerarası farklılıklar bulunmaktadır. Türk ana babalar oyunun çocuklar tarafından yapılması gereken bir etkinlik olduğunu varsayarken; Amerikalı ana babalar çocuklarının oyunlarına katılmaktan çekinmezler. Toplumsal ritüellerin (Bayram, Noel gibi) ya da aile ritüellerinin oyuncak satın almayı etkilediği, çocukların oyunlarında popüler kültürün, özellikle de televizyonun etkisinin varlığı gözlenmiştir (Şener,2007).

Geleneksel oyun kültürünü karakterize eden özellikler; daha çok grup oyunlarının hâkim olması, oyunların genelde açık alanlarda oynanması, çoğu oyunun hareket içeren özelliklere sahip olması, oyun arkadaşlıklarının yakın olması ve iyi tanımlanmış sosyal ilişkilerin varlığıdır. Bu özellikler, sosyal oyunların ön planda olduğunu, çocukların oyun kültürünü kültür aktarımıyla edindiklerini, daha doğal ve kendi yaratıcılıklarını ön plana çıkaran bir oyun kültürüne sahip olduklarını göstermektedir. Bunda da geleneksel toplumların iş birlikçi ve birleştirici yapısı etken olmaktadır. Modern oyun kültürünü karakterize eden özelliklere baktığımızda ise, daha az grup oyunu, Sosyal oyunların dolayısıyla özgürce kurulan oyunların yok oluşu, çocukların ve oyunların iç mekânlara taşınması, farklı yaşlardaki çocuklarla daha az ilişki, bireyselleşme ve değişen sosyal ilişkilerle faklılaşan günlük yaşam söz konusudur. Bilgisayar ve internet oyunlarının yaygınlaşması, ticarileşmeyle birlikte oyun kültürü tüketim zincirinde

büyük bir halka haline gelmiştir (Jessen, 2003). Türkiye’de internet üzerinden ücretsiz oyun kullanımı rakamlarına baktığımızda, son 12 ayda 5 milyon kullanıcıyla %534 artış gösterdiği görülmektedir. Türkiye’de bilgisayar kullanıcılarının yüzde 70’i yani yaklaşık 20 milyon kişi oyun oynamaktadır (Sosyal Medya Haber, 2012). Amerika’da yapılan bir araştırmaya göre 0-8 yaş arası çocukların %51’i, 5-8 yaş arasındaki çocukların ise %81’i bilgisayar oyunları oynamaktadır (Adakaner, 2012).

Çocuklar, özellikle üreticiler ve reklamcılar açısından tüketime özendirilebilecek ve belli tüketim alışkanlıklarının kazandırılabilir tüketici varlıklar olarak görülmektedir (Pembecioğlu, 2006). *Tüketici çocuk*’un yaratılmasında ve çoğaltılmasında *medya* güçlü bir araç olarak karşımızda durmaktadır. Eğlence veya eğitim adı altında çocuk kültürünü geniş bir çevrede oluşturmaya çalışan medya, her gün yarattığı yeni bir kahraman ve onun imajına eşlik eden ürünleriyle çocuk kültürü üzerinde büyük bir etki yaratmaktadır (Şener, 2007). Ayrıca dijital oyun kültürüne baktığımızda da, bunların tüketimi reklamlar ve çeşitli pazarlama teknikleriyle desteklenmekte, dijital oyun metinlerinden beslenen ama başka kültür endüstrilerinin formlarında üretilen meta değeri taşıyan yeni üretimler giderek daha fazla sayıda ortaya çıkmaktadır (Binark, 2009: 125). Bunun sonucu olarak, günümüzde çocuklar giderek artan bir şekilde tüketici olarak sosyalleşmekte, metalaşma ve şeyleşme süreçlerinin objesi haline gelmektedirler.

Gündelik hayatımızda da her an fark edebileceğimiz üzere, örneğin bir çizgi film piyasaya sürüldüğünde, akabinde hemen o çizgi filmdeki karakterlere ait yığımlarca ürün de piyasaya sunulmaktadır. ABD gibi emperyalist ülkelerin kültür endüstrisi, X-Man, Spider Man, Pokemon, Terminatör gibi sanal kahramanları ve küresel bir neoliberal ‘çocukluk kültürü’nü saldırgan formlar içinde yeniden üretmektedir ki bu tur bir örüntü, ABD’nin tüm dünyaya hâkim olmak için açtığı savaşların gerek(çe)lerine denk düşmektedir (İnal, 2007b: 111). Bu anlamda, günümüzde Hollywood filmleri aracılığı ile yaratılmış uluslar arası bir çocuk kültüründen ve çocuk oyuncaklarının Amerikanlaşmasından söz edilebilir. Bu örnekler, kültür endüstrisi bağlamında çocuk kültürünün nasıl kuşatıldığının en açıklayıcı örnekleridir. Çocukların *kendi* kültürü, aslında bir bakıma yetişkinlerin *çocuklar için* yarattığı kültürün yansıması olarak ortaya çıkmaktadır (Şener, 2007: 123) ve kültür endüstrisi çocukların, yetişkinler dünyasınca çevrelenmiş hayatlarının sadece bir bölümünü kapsar.

Gelinen noktada, geleneksel çocuk oyunlarının naifliği yerini, endüstrileşen oyun ve oyunağın araçsalcı mantığına bırakmıştır. Yarışmacı anlayışın ön planda olduğu modern çocuk oyunları, tüketim piyasası, aşırı nüfus, kentleşme, yoğun trafik gibi sebeplerle kapalı mekânlara sıkıştırılmış; doğal oyun alanları yok olmaya başlamıştır. Ayrıca özgürce kurgulanan oyunların, bilimsel anlayışla (hangi yaş devresinde, ne tür oyunları hangi amaçla ve oyuncaklarla oynaması gerektiği görüşü) araçsallaştırılmasına ve oyunun, en önemli özelliği olan serbestliği yok etmesine sebep olmuştur (İnal, 2007b).

Çocuk oyuncakları alanına baktığımızda geleneksel hayatın çocuklara üretme olanağı sağladığını, özgün, yaratıcı, sıcak, yalın ve otantik oyuncaklar ve de oyunlar sunduğunu görürüz. Küresel süreçlerle birlikte, piyasa ilişkilerinin ürünü olan endüstriyel oyuncaklar ve Batı menşeli rekabet, eleme, bireyci özellikleri olan kurallı oyunlar bunların yerini almıştır (İnal, 2007b: 110). Günümüz oyuncaklarındaki en büyük sorun, piyasa ve popüler kültür dolayımında oyuncağın, çocuk(luk)tan bağımsız, çocuk-ötesi ve çocuğun naif dünyasını aşan bir ürün haline ge(tiri)lmiş olmasıdır. Karmaşık kullanım kılavuzları, beceri gerektiren yapısal düzenlenişi, markası, patent, logosu, telif hakkı, imajı, katalogu, eğitsel yönü vb. ile küresel oyuncaklar, çocuktan önce yetişkinleri (girişimci, reklamcı, tasarımcı, satıcı vb.) ilgilendirmektedir. Oyuncak, kırsal kesimdeki çocuk örneğinde olduğu gibi, çocuğun insiyatifinde değildir artık. Oyuncak, çocuğu aşmaktadır. Plastik oyuncak öne çıktıkça çocuğun çocukluğu ötelenmektedir. Elektrikli-elektronik oyuncaklarla oynayan çocukların sosyalleşmesinin zayıflaması, elektrik ve radyasyona maruz kalması, psiko-motor ve bilişsel becerilerde geri kalması işten bile değildir (İnal, 2007b: 134-137).

Kısaca küreselleşme ve tüketim kültürü, bir yandan Batı menşeli bir çocuk kültürünü yeniden üretirken, öte yandan çocuklara obezite, saldırgan davranışlar korku, asosyallik gibi birçok zarar getirmektedir. Sonuçta, kapalı mekânlara sıkıştırılan (ev, okul gibi) çocuklar, doğadan kopuk, elektriğe dayalı ve yalnızlık kokan bir kültürün nesnelere haline gelmişlerdir (Williams, 2012, İnal, 2007b).

Günümüzde çocukluk imgesi, tüketim kültürünün parçası olarak inşa edilmektedir. Bunun sonucu olarak çocukların, fiziksel, duygusal ve sosyal olarak yoksunluk içinde olduğunu ve günümüzün çocuklarının mutluluğun, tüketim aracılığıyla gerçekleşeceğine inandırıldıklarını iddia edebiliriz (Kramer, 2006). Amerikan çocuklarına her yıl televizyonda bu tarz mesajlar 40,000 defa tekrarlanmaktadır (Kanner, 2005). Çocukluk, oyun ve oyuncak dünyasında yaşanan bu değişim, neoliberal politikalarla birlikte, endüstriyel kitlesel üretim tarzının ve tüketimin kültürünün tüm dünyayı kuşatmasının bir sonucudur.

## **V. SONUÇ YERİNE**

Çocukluk biyolojik bir döneme işaret etmesi bir yana, toplumsal, kültürel, politik ve ekonomik güçlerle şekillenebilen veya değişebilen toplumsal ve tarihsel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Şener, 2007). Çocukluk anlayışı, tarihsel süreçte değişik anlamlara sahip olmuş ve değişik toplumsal yansımalara sahip olmuştur. Dolayısıyla çocukluk anlayışı ve oyun kültürünün değişimi ele alınırken ekonomik, politik, kültürel ve sosyal boyutlar göz ardı edilmemelidir.

Genel olarak korunması gereken ya da özel olan bir çocukluk düşüncesinin olmadığına işaret eden geleneksel çocukluk imgesi, Rönesans, reform, aydınlanma, romantizm, kapitalizmin doğuşu, sanayileşme süreçleriyle birlikte yerini modern

çocukluk imgesine bırakmıştır. Matbaa, televizyon, bilgisayar ve internet gibi teknolojik gelişmeler, toplumsal hayatta önemli değişimlere yol açmıştır. 16. yüzyılda matbaanın ortaya çıkması, yetişkin-çocuk arasındaki ayrımına sebep olurken televizyon, bilgisayar ve nihayet internetin yaygınlaşmasıyla da çocuklar, yetişkinlerle aynı enformasyona sahip olmaya başlamıştır. Bu da çocuk-yetişkin arasındaki ayrımın kaybolmasına neden olmuştur. Yirminci yüzyılın sonlarında, modern toplumdan beslenen kapitalizm ve neoliberal politikalarla birlikte küreselleşme ortaya çıkmış ve “*çocukluğun yok oluşundan,*” “*acele ettirilmiş çocukluktan*” ve “*tüketici çocuk*”tan söz edilir olmuştur. Sonuç olarak, doğadan giderek kopan, fiziksel becerilerini yitiren, sanal hayatla iç içe, daha az meraklı, daha bencil, hazırcı, tüketim çarkının taleplerine uygun, kolayca şekillenebilen ve yaratıcılıktan yoksun bir çocukluk söz konusu olmuştur.

1980 sonrası neoliberal politikalar ve küreselleşmenin karşılıklı etkileşimleri sonucu, çocukluk ve çocuk kültürü de oldukça büyük bir değişime uğramıştır: Günümüzün çocukluk yaşamı üç farklı görünümle sürdürülmektedir. Bunlardan ilki; çocukların birer tüketiciye ya da küresel sermayenin kurbanlarına dönüşmeleri, ikincisi; ideolojileri ve bilgiyi iletilmek istenilen doğrultuda birer uygulayıcı/yorumlayıcıya dönüşmeleri, sonuncusu ise, küreselleşmenin katılımcı aktörleri haline gelmeleridir (Hablemitoğlu, 2009: 20). Çocukluk bağlamında küreselleşmenin ekonomik-politik boyutu, çocukların yetişkinler dünyasına aitmiş gibi görünen tanımlamalara (çocuk işçiler, çocuk pornografisi, çocuk fuhuşu, çocuk suçluluğu, çocuk tüketiciler) dâhil olmasıdır. Küreselleşmenin kültürel-sosyal boyutu ise, çocukların bireyselleşmesini, çocukluk fikrinin “*yetişkin çocuğa dönüşmesini,*” çocukluğun kültür emperyalizmi, popüler kültür ve tüketim kültürü şekillenebildiğini ve değişebildiğini göstermektedir.

Oyun ve oyuncak bağlamında küreselleşmenin ekonomik-politik boyutunu ele aldığımızda; oyun ve oyuncakların kurumsallaşması, ticarileşmesi, endüstrileşmesi (oyuncak endüstrisi),ve sanallaşmasından söz edilmektedir. Küreselleşmenin kültürel-sosyal boyutundan bahsettiğimizde ise, oyun ve oyunağın bireyselleşmesinden ve çocuklara özgü oyun(cak)ların ortadan kalkmasından söz edilmektedir.

Küreselleşmenin ve neoliberal politikaların çocuk oyuncakları da dâhil olmak üzere her şeyi metalaştırdığı bir dönemde artık küreselleşme karşıtı bir hareketin başlaması gerekmektedir. Çocukları hedef alan pazarlama yöntemleri bir an önce yasaklanmalıdır. Ancak, bu tarz bir yasaklama ile çocuk kültürünün ticarileşmesi, metalaşması ve tüm dünyayı kuşatan tek tür bir çocukluğun oluşması engellenebilir. Böylece çocukların *tüketici* olmadan önce *çocuk* olmaları sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

Adakaner, A. (2012). Oyun oynamak çok eğlencelidir ama her zaman değil. <http://www.bolumsonucanavari.com/HaberYazdir-21312.htm>. Erişim tarihi: Mayıs 2012.

Ariés, P. (1962). Centuries of Childhood: Toward A Social History of Family Life, (Trans. Robert Baldick). New York: Alfred A. Knopf.

Ariés, P. (1976). Centuries of Childhood, A Sociology of Education, Beck, J., Jenks, C., Nell, K. & Michael F. D., Young, (Ed.), UK: Collier Macmillan, Part One: 37-48.

Arnett, J. J. (1995). Broad and Narrow Socialization: The Family in the Context of a Cultural Theory, Journal of Marriage and the Family, DEMO, David H., (Ed.by), August, Vol.57(3): 617-628 , USA: NCFR (National Council on Family Relations).

Barthes, R. (1990). Çağdaş Söylenler, Yücel, Tahsin, (Çev.), İstanbul: Hürriyet Vakfı Yay.

Baudrillard, J. (1995). Bir Tüketim Kuramı Üzerine, Kunal, Olcay Osman, (Çev.), Cogito, Sayı: 5, İstanbul: Yapı Kredi Yay.

Binark, M. (2009). Türkiye’de Yeni Bir Yaratıcı Endüstri: Oyun Stüdyoları ve Dijital Oyunlarda Değer Zincirinin Üretilmesi, (Der.). Dijital Oyun Rehberi, TANITTIRAN, Hakan, (Yay. Haz.), İstanbul: Kalkedon Yay. No:85, s. 125-170.

Billig, M. (2002). Banal Milliyetçilik, Cem, Şişkolar, (Çev.), İstanbul: Gelenek Yay.

Corsaro, A.W. (2005). Sociology Of Childhood-Second Edition, UK: Sage Pub

Elkind, D. (1999). Çocuk Ve Toplum, Öngen, D.(Çev.), Ankara: Ankara Üniversitesi ÇOKAUM Yayınları, No:3.

Ercan, F. (1996). Gelişme Yazını Açısından Modernizm, Kapitalizm ve Azgelişmişlik, İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Franklin, B. (1993). Çocuk Hakları, (Der.), Türker, A.,(Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Grey, M. (2006). The disenchantment and re-enchantment of childhood in an age of globalization, International Journal of Children’s Spirituality, 11(1): 11-21.

Hablemitoğlu, Ş. (2009). Küreselleşmenin Bedelini Çocuklar Ödüyor, Bağımsız Özel Sayı, Yıl:1(7), İstanbul, s.20-23.

Harkness, S. (2002). Culture and Social Development: Explanations and Evidence, Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Smith, P. K. & Hart, C.H. (Ed.by). UK: Blackwell Pub, p. 60 - 78.

Heywood, C. (2003). Baba Bana Top At-Batı'da Çocukluğun Tarihi, Hoşsucu, E. (Çev.), İstanbul: Kitap Yayınevi.

İnal, K. (2007a). Modernizm ve Çocuk-Geleneksel, Modern ve Postmodern Çocukluk İmgeleri, Ankara: Sobil Yayınları.

İnal, K. (2007b). Çocuğun Örselenen Dünyası, Ankara: Sobil Yayınları.

İnal, K. (1999). Modern Çocukluk Paradigması, Cogito, Kış 1999, Sayı: 21, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, s.63-87.

James, A. & Prout, A. (1990). Constructing and Deconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood, (Eds.), London: Falmer Press.

Jessen, C. (2003). The Changing Face of Children's Play Culture, November, www.carsten-jessen.dk\_ek.pdf Erişim tarihi:21.04.2010.

Kanner, A.D. (2005). Globalization and the Commercialization of Childhood. Tikkun, vol. 20 (5) Sep.-Oct.

Köker, E. (2007). Popüler Kültür Bağlamında Günümüz Toplumlarında Çocukluğa Verilen Yeni Biçim Ve İşlev, Popüler Kültür ve Çocuk, Ahioğlu, N. & Güney, N. (Yay. Haz.). Ankara: Dipnot Yay. s. 7-18.

Lukes, S. (2006). Bireycilik, Serin, İ.(Çev.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Onur, B. (2005). Türkiye'de Çocukluğun Tarihi, Ankara: İmge Yay.

Onur, B. Çelen, N. & Artar, M. (2004). Türkiye'de Geleneksel Oyuncaklar: Köy-Kent Karşılaştırması, Türkiye'de Çocuk Oyunları: Araştırmalar, Onur, B. & Güney, N. (Yay. Haz.), Ankara: ÇOKAUM Yay. No:12, s. 159- 170.

Opie, I. and Opie, P. (2001). The Lore and Language of Schoolchildren, USA: The Newyork Review of Books.

Özdemir, N.(2006). Türk Çocuk Oyunları, Cilt:1, Ankara: Akçağ Yay.

Pembecioğlu, N. (2006). İletişim ve Çocuk, Ankara: Ebabil Yay.

Piaget, J. (1932). The Moral Judgement of the Child, London: Routledge&Kegan Paul.

Postman, N. (1995). Çocukluğun Yok oluşu, İnal, K. (Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.

Rogoff, B. (1996). Developmental Transitions in Children's Participation in Sociocultural Activities, The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility, Sameroff, A. J. & Haith, M.M. (Ed.), Chicago: University of Chicago Press, p. 273-294.

Rogoff, B. & Morelli, G. (1997). Perspectives on Children's Development From Cultural Psychology, Readings on the Development of Children, Gauvin, M. & Cole, M. (Ed.by), New York: W.H.Freeman&Company, p. 10-18.

Rogoff, B.(2003). The Cultural Nature of Human Development, New York: Oxford University Press.

Sardar, Z. (1998). Unite Against The Tyranny of Toys! New Statesman - Britain's Current Affairs & Politics Magazine, Hargreaves, I. (Ed.by), December, UK, p. 38-39.

Schor, J. (2004). Born to Buy: The Commercialized Child and The New Consumer Culture. New York: Scribner.

Shahar, S. (1997). Growing Old in the Middle Ages, London: Routledge.

Sosyal Medya Haber (2012). Türkiye Online Oyun Sektörü Büyüdü ABD'li Firmalar İşbirliği İçin Türkiye'ye Geliyor. <http://www.sosyalmedyahaber.com/turkiye-online-oyun-sektoru-buyudu-abdli-firmalar-isbirligi-icin-turkiyeye-geliyor/>. Erişim Tarihi: Mayıs 2012.

Super, C. & Harkness, S. (1997). The Cultural Structing of Child Development, Handbook of Cross-Cultural Psychology Second Edition, Vol.2: Basic Processes and Human Development, Berry, J.& DASEN, W. Pierre R. & Saraswathi, T.S. (Ed.by), London:Allyn&Bacon, Vol.2:1-40.

Şener, T. (2007), Çocukların Kültürel Etkinlikleri, Ankara: Sobil Yayınları.

Temizkan, M. (2012). Amerika’lı oyuncak devi Türkiye’de üretime hazırlanıyor, İstanbul’da filmde çekecek. Hürriyet Gazetesi, 27 Mayıs.

Vanobbergen, B. (2004). Wanted: Real Children. About Innocence and Nostalgia in a Commodified Childhood. *Studies of Philosophy and Education*, 23: 161-176.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*, MA: Harvard University Press.

Williams, Z. (2012). The commercialisation of childhood.

<http://clients.squareeye.net/uploads/compass/documents/thecommercialisationofchildhood.pdf>. Erişim tarihi: 1 Mayıs 2012.

Wyness, M. (2006). *Childhood and Society: An Introduction to the Sociology of Childhood*, New York: Palgrave Macmillan.

Zeliger, V. (2002). Kids and Commerce, *Childhood*, 9(4): 375-396.

### **Transforming Childhood, Industrialization of Play and Toys and Consumer Culture**

The sociology of childhood and the concept of childhood are among the neglected areas in Turkish social science. We aim to discuss the concept of childhood from different theoretical perspectives. No doubt that the concept of childhood cannot be separated from social change. Consequently, childhood is examined from a historical perspective. According to the image of traditional childhood, there is nothing special about being a child. There are three basic theoretical approaches in the sociology of childhood. These are traditional theories, a constructivist approach, and an interpretive perspective. The social-cultural theory and the social constructivist theory can be categorized under the constructivist theory. Traditional theories perceive children as consumers of the culture created by adults, and they offer deterministic, functionalist and generative models. In this sense, they evaluate children within the traditional role. As such that child should be educated to serve the existing social order and establishment of society. On the other hand, constructivist and interpretive theories perceive children as active agents of the culture they share.

The traditional childhood approach perceives children as equal subjects to adults. In contrast, the image of modern childhood perceives children as special entities. The social movements, such as Renaissance, Reformation, Enlightenment, romanticism, capitalism and industrialization processes, have led to modern image of childhood. In the Middle Ages, children could join the adult life when they turned seven years old. Children shared the same information and lifestyle with adults. They played the same games and dressed similarly. After the invention of printing machines in the 16<sup>th</sup> century, the definition of children changed. The new childhood definition was based on *literacy* and *illiteracy*. After that point the

distinction between adults and children appeared. Children started to be perceived as “innocent entities,” and separated from adult life. As a result, children had to be schooled before they could join adult life. Modern society perceives children as “future adults.” Children have to spend many years in school to gain the knowledge and skills that modern industrial society requires. After technological advancements, such as television, computer, and internet usage, the distinction between children and adults disappeared again.

The concept of childhood, children’s play and toys needs to be reexamined in the context of neoliberal policies and globalization. Neoliberal economic structures have contributed to the industrialization of children’s culture, games and toys. Industrialization, technological developments, capitalism and finally globalization give rise to a consuming children’s culture. The cultural industry manifests itself in toys through images of power.

Traditional play culture, characterized by group and open-air games, includes physical activities, close friendships, and creativity. On the other hand, modern play culture is characterized by individualized games, enclosed environments, and less creativity. Thus, modern children become gradually disconnected from nature, have lost their physical skills, are less curious, and are more selfish and eager to become part of the consumption culture. As a result we can argue an emergence of the “*disappearance of childhood*,” “*hurried childhood*,” and “*consuming children*.”

When we consider childhood from the political-economic perspective of globalization, we can talk about child labor, child pornography, child prostitution, juvenile delinquency, and “consuming” child that were once associated only with adults. On the other hand, cultural-social dimensions of globalization consider the individualization of children and transition to adult-child, shaped and changed by cultural imperialism, popular culture and consumption culture.

If we consider games and toys from the political-economic perspective of globalization, we can talk about institutionalization, commercialization, and industrialization (multibillion dollar toy industry), and virtualization. From a cultural-social dimension we can talk about individualization and disappearance of children’s games and toys.

Based on the disappearance of traditional childhood and the “homogenization” of childhood, we can see an emerging image of child-as-consumer. The media can be considered a powerful tool in the creation of this consuming child image. Under the name of entertainment and education, each day the media create new heroes and products that go with these heroic images. As a result of this, children worldwide are increasingly targeted as consumers by transnational companies’ marketing strategies. Under this neoliberal model,

children are socialized as consumers at increasing rates, and are becoming the objects of commodification and reification.

In conclusion, there is a need for an anti-globalization movement to stop the harm caused by neoliberal policies and globalization. The marketing strategies that target children must be banned. With this type of ban we could prevent the commodification and commercialization of childhood. Thus children can become *children* before they become *consumers*.

## MAKALE YAZIM KURALLARI

Dergi değerlendirilmesinde dikkate alınan yayın türleri şu şekilde olacaktır: Özgün araştırma ve inceleme makalesi, derleme makalesi, olgu sunumu, proje veya kitap tanıtımı (makale formatında olması koşulu ile).

1. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi yılda en az iki kez yayımlanan uluslar arası hakemli bir dergidir. Yazım dili Türkçe ve İngilizce'dir.
2. Makaleler, MS Word 2000 ve/veya üzeri sürümlerde yazılmalıdır.
3. Başvurular <http://sbe.gantep.edu.tr> adresinden "Dergi" menüsü tıklanarak Açık Dergi Sistemi kullanılarak gönderilmelidir.
4. Makaleler Açık Dergi Sistemi'ndeki Word şablonu kullanılarak yazılmalıdır.
5. Yazarların tamamına ait bilgiler sisteme eklenmeli ve Yayın sözleşmesi gönderilmelidir.
6. **Kağıt boyutu** B5 (17,6cm x25 cm) olmalı; kenar boşlukları üst: 2 cm, alt: 2 cm, sol: 2,5 cm, sağ: 2 cm, üst bilgi: 2.0 cm ve alt bilgi: 1.5 cm şeklinde olmalıdır. Yazı tipi, Özet ve Abstract 10 punto, makalenin geri kalanı 11 punto ve tek satır aralığıyla Times New Roman olacaktır. Tablo ve şekiller makale içinde geçtiği yerde veya bir sonraki sayfada verilecektir; dipnotlar 9 puntoyla yazılacaktır. İki cümleden fazla olan aynen alıntılar 5 karakter içerden 10 punto ile yazılmalıdır.
7. Makalelerde bölümler aşağıdaki sırayla düzenlenmelidir:
  - **Başlık**: Makalelerin başlığı metne uygun, kısa ve açık, ilk harfleri büyük, koyu, sayfaya ortalanarak, 14 puntuyla yazılmalıdır. Başlık 15 sözcüğü aşmamalıdır. Türkçe makale önce Türkçe, İngilizce makalede ise önce İngilizce yazılmalıdır.
  - **Türkçe ve İngilizce özet** (En çok 200 kelime): Özetten sonra 3 ila 6 sözcüklük Anahtar kelimeler (Key words) bulunmalıdır.
  - **Giriş**: Özetten sonra üç aralık verilerek yazılmalıdır.
  - **Materyal ve Yöntem** (varsa)
  - **Araştırma Bulguları**
  - **Tartışma**
  - **Teşekkür(ler)** (varsa)
  - **Kaynakça**
8. Türkçe makalelerde makalenin sonuna yapılandırılmış İngilizce özet (Giriş, Materyal yöntem,Bulgu ..) eklenmelidir. Yapılandırılmış özet 750-1250 kelime olmalıdır.
9. **Materyal ve Yöntem**: Bu kısım detaylıca verilmelidir ve tüm yöntemlere kaynakları ile birlikte yer verilmelidir.
10. **Ana bölüm başlıkları**: Her iki bölümün sol üst kenarına gelecek şekilde büyük harflerle ve koyu olarak yazılarak Romen rakamlarıyla numaralandırılmalıdır (I, II... gibi). İkinci, üçüncü derece başlıklar harf, sayı ve benzerleriyle belirlenmeli ve küçük harflerle yazılan başlık kelimelerinin ilk kelimeninki hariç küçük yazılmalıdır.
11. Makalede resim, şekil ve grafikler "şekil" adı altında gösterilmeli, şekil ve grafikler bilgisayarda çizilmeli. Şekil adları, küçük harflerle şeklin alt tarafına yazılmalıdır. "Tablo" adları ise küçük harflerle tablonun üst tarafına yazılmalıdır. Şekiller ve tablolar, Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 1, Tablo 2 şeklinde numaralandırılmalıdır. Tablo açıklamaları (kısaltma, açıklama, gibi) üst simgeyle gösterilerek açıklama tablonun altında 10 punto ile yazılmalıdır.
12. Kaynaklara göndermelerde ve kaynakçada APA (5. Baskı) kullanılmalıdır.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

13. Makalede en fazla 8 şekil ve/veya tablo verilmelidir. Şekil ve tablolar metin içerisinde mutlaka belirtilmelidir. Şekil ve tablo ebatları makale için belirtilen yazım alanı dışına taşmamalıdır.
14. Çizimler ve fotoğraflar orijinal olmalıdır.
15. Makale; yazı, kaynakça, tablo, şekil yapılandırılmış özet ve ekleriyle birlikte 30 sayfayı aşmamalıdır.



## University of Gaziantep Journal of Social Sciences

### GUIDE FOR AUTHORS

University of Gaziantep Journal of Social Sciences is an international journal committed to the publication of high quality peer reviewed articles. Articles can be original research, literature review, case study and project and book reviews presented in article format.

1. The official languages of the journal are Turkish and English. Journal is published at least two issues in each year.
2. All manuscripts should be submitted to the journal online at <http://sbe.gantep.edu.tr>
3. The submitted manuscripts should be in Microsoft Word format
4. Manuscripts should be written according to the Microsoft Word template provided on the web page.
5. Information about authors should be entered into the system and “Publication Agreement” must be sent
6. The manuscripts should be written on B5 paper (17,6 cm x 25 cm). Left margin should be 2,5 cm; right, top and bottom margins should be 2 cm. The manuscripts should be single spaced and written in 11 pt Times News Roman font, but the font of Abstract section should be 10 pt. Tables and figures should be embedded in the text and be placed closest to where they are first mentioned or next page. The footnotes should be 9 pt. Quotations longer than two sentences should be indented 5 characters inside and be 10 pt.
7. Manuscripts should include the following sections in order:
  - **Title:** The title should be clear and concise. It should be 14 pt, initial letters capitalized, bold, and centered. Title should be no more than 15 words. In manuscripts written in Turkish, title in Turkish should come before the title in English. For manuscripts written in English, title in English should come first.
  - **Abstract:** Abstracts should be written both in Turkish and English and be no more than 200 words. After the abstract there must be 3 to 6 keywords.
  - **Introduction:** There should be 3 newlines between the Abstract and the Introduction.
  - **Materials and Method** (if necessary)
  - **Findings**
  - **Discussion**
  - **Acknowledgements** (if necessary)
  - **References**
8. For articles written in Turkish, there should be a structured summary in English (including Introduction, Materials and Methods, etc.) at the end of the article. Structured summary should be 750 to 1250 words long.
9. The Materials and Methods section should be written in detail and all methods used should be explained with references to their sources.
10. Section headings should be left aligned, written in capital letters and bold and be numbered with Roman numerals (I, II, etc.). Subheadings can be numbered by letters or numbers and should be written in lowercase except the first word of the subheading of which the first letter should be capital.
11. All the pictures, figures and graphics in the manuscript should be named as “Figure”. Figures should be drawn using computer. Figure names should be written

## University of Gaziantep Journal of Social Sciences

below the figure in lowercase letters. Table names should be written above the table in lowercase letters. Figures and tables should be numbered like Figure 1, Figure 2, Table 1, Table 2, etc. Explanations regarding a table item (e.g., abbreviations, explanations, etc.) should be indicated by a superscript and be written below the table in 10 pt.

12. In-text citations and references should be written according to APA (5<sup>th</sup> edition) There should be no more than 8 figures and/or tables in a manuscript. Figures and tables must be referred in the text. The figure and table sizes should not extend beyond the page margins.
13. Drawings and photographs should be original.
14. The manuscript should be no more than 30 pages in total including all the text, references, tables, figures, appendixes and structured summary.