

ISSN: 1303-0094



SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Cilt: 11 Sayı: 1 2012

Vol.11 No. 1 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 raporlarınınca 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 1, Ocak 2012
(Volume 11, Number 1, January 2012)

İÇİNDEKİLER (CONTENTS)

	Sayfalar/ pages
Use of the FAR Guide in Alternative Teaching Models Developed on Structuring the Topic of Energy Hilal Aktamış	1-24
İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığın Nedenleri ile İlgili Algıları <i>Hülya Kartal ve Asude Bilgin</i>	25-48
Tahmin Et-Gözle-Açıkla (TGA) Stratejisine Dayalı Laboratuvar Uygulamalarının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri ve Bilimin Doğası Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Etkisi <i>Kadir Bilen ve Mustafa Aydoğdu</i>	49-69
Effects of Educational Blogging on Perceptions of Science and Technology Education Students toward Web as a Learning Tool <i>Erkan Tekinarslan</i>	71-83
Ortaöğretim Kurumları Öğrenme Ortamlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi <i>Murat Tuncer, Sevil Bal, Aytaç Özüit ve Nihat Köse</i>	85-101
Yenilenen Sosyal Bilgiler Programına Dair Bir Değerlendirme <i>Bülent Tarman, Şeyma Ergür ve Filiz Eryıldız</i>	103-135
İsmâil Safâ'nın Şiir Anlayışı ve İlmliler <i>Arif Yılmaz</i>	137-158
15. Yüzyıl Divanlarında Dinî Benzetmelerle Yapılan Sevgili Tasvirleri <i>Nurgül Özcan</i>	159-189
Sahibinden Satılık Korkular: Kadının Korkutulan Özne Olarak İnşasında Medyanın Rolü <i>Şehriban Şahin Kaya</i>	191-211
Barajların Mekân Üzerindeki Olumsuz Etkileri ve Türkiye'den Örnekler <i>Mehmet Emin Sönmez</i>	213-231
1927 Tarihli Urfa Salnamesinin Tarihi Coğrafya Özellikleri Bakımından Değerlendirilmesi <i>Abdulkadir Güzel</i>	231-262
TCMB'nin Döviz Kuruna Müdahalesinin Nedenleri Ve Sonuçları <i>Bora Suslu</i>	263-292

Use of the FAR Guide in Alternative Teaching Models Developed on Structuring the Topic of Energy

Enerji Konusunun Yapılandırılmasında FAR Rehberliğinde Geliştirilen Alternatif Öğretim Modellerinin Kullanımı

Hilal Aktamış
Adnan Menderes Üniversitesi

Abstract

The objective of this study is to determine the impact of the use of alternative teaching models, under the leadership of the FAR Guide, on the ability of students to comprehend the topic of energy. After the experiment done related to each subject, modelling was performed to provide the students to configure such an abstract concept as 'energy' in their minds. The participants of the research was consisted of ninth grade students (n=52) existing in Aydın Province, Turkey. In the research, the pre-test post-test experimental model with a control group was used. The data collection tools were interview questions about energy, multiple choice energy achievement scale and the role of scientific models scale. At the end of the research, it was found that there is an increase in the physics achievement level and scientific models attitudes of students.

Keywords: scientific modelling, energy, the FAR guide,

Özet

Bu çalışmanın amacı FAR rehberliğinde geliştirilen alternatif öğretim modellerinin kullanımının öğrencilerin enerji konusunu yapılandırmalarına etkisini belirlemektir. Çalışma öntest-son test kontrol gruplu yarı deneme modelinde yapılmıştır. Çalışmada deney grubundaki öğrencilere enerji konusunu yapılandırmaları için FAR rehberliğinde geliştirilen alternatif öğretim modelleri konu ile ilgili yapılan her deneyden sonra kullanılmıştır. Araştırmaya Aydın ilinden dokuzuncu sınıf öğrencileri katılmıştır (n=52). Araştırmada veri toplama araçları olarak; enerji başarı testi, enerji ile ilgili görüşme soruları ve bilimsel modellerin rolü ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin enerji ile ilgili başarı düzeylerinde ve bilimsel modellere yönelik tutumlarında bir artma bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: bilimsel modelleme, enerji, FAR rehberliği,

I. INTRODUCTION

The general aim of modelling is to test an idea-represented as a system of related processes, events, or structures-against observations in the real world and to assess the adequacy of the representation against standards of evidence. The most important overall goal of scientists is the development of an understanding of how the natural world works. In all scientific disciplines, this understanding is most often accomplished through the conceptualization of models of various natural processes. The term ‘model’ is often used to describe physical replicas of objects or systems. Models are important in science because they can be used as instruments to help in the construction of theories (Vosniadou, 2002; Greca and Moreira, 2002). Modelling is a crucial method, for scientists and physicists, to put order to form and apply scientific theories (Greca and Moreira, 2000). Scientists create models in the forms of analogies, conceptual drawings, diagrams, graphs, maps, physical constructions, and computer simulations. Authorities in areas as diverse as geography, economics, technology, mathematics, and history use models to make sense of phenomena in their respective domains (Windschitl and Thompson, 2006).

1) The Scientific Modelling

Scientific modelling is different from, for example, a model spacecraft or clothing model. A model spacecraft, for instance, is crafted to reduce the size of the object, in order to be able to see it in its entirety. In using this type of model, one hopes to reproduce via a copy (model spacecraft) or advertise a specific item (clothing, car, etc) (Durmus ve Kocakulah, 2006). A scientific model is a set of *ideas* that describes a natural *process* (For example, meiosis model). A ‘scientific’ model so conceived can be mentally run, given certain constraints, to explain or predict natural phenomena (such as the atomic model). It is in this way that scientific models are both desirable *products* of scientific research and useful as *guides* to future research (such as the Rutherford atomic model, Bohr atomic model) (Cartier, Rudolph and Stewart, 2001). Scientific models are representations of how some aspect of the world works.

Models play an important role in teaching and learning science (Harrison and Treagust, 1998; Heywood, 2002). In science education, it is sometimes be difficult to make concrete subjects as well as abstract concepts accessible and comprehensible for the student. The abstract structure of sciences enlarges functions and usage areas of models within science classes.

At the same time NRC (1996) expresses the models as follows:

“Scientists formulate and test their explanations of nature using observation, experiments, and theoretical and mathematical models. It is part of scientific inquiry to evaluate the results of scientific investigations, experiments, observations, theoretical models, and the explanations proposed by other scientists” (NRC, 1996).

Experiences of students relating to the scientific models help them develop their own mental models relating to the scientific concepts. The experience of a student in relating to a scientific model is invaluable in helping them develop their own mental models relating to scientific concepts.

Cartier (2000) represented the characteristics of the scientific models, and students' alternative concepts related to the scientific models, as a table in his study;

Table 1. Features of scientific models and alternative conceptions (quoted from Cartier, 2000).

Features of Scientific Models	Alternative Conceptions of Models
explain data/phenomena	are demonstrations or proof of an idea
are conceptual entities (ideas)	are physical replicas
are consistent with other ideas	visually represent an idea
are agreed upon by a community	serve as visual or conceptual teaching tools
can be used to predict	
account for a wide variety of phenomena and /or lead to reproducible results	
change over time	

If a student learns scientific/curricular model successfully, he/she will have an understanding of both the scientific theory and the nature of the model; and he/she will come experience the presented phenomenon fully; he/she gains awareness of the importance of learning the model and the reasoning behind its construction; understands simulation process, and has information of source from structured target model or / and teaching model. In order for learning to take place, the teacher must be able to effectively communicate these ideas (Justi and Gilbert, 2002).

Harrison and Treagust (1998) classified the models used in science classes as follows;

1. Scale models: frequently used to portray colour, appearance and structure of animals, plants, cars and boats.
2. Pedagogical analogical models: They are the physical models used by teachers to portray abstract or unobservable entities such as atoms and molecules.
3. Abstract models arranged for theoretical relation of iconic and symbolical models: Chemical formulas and equations are relational arrangements of chemical reactions and symbolical models.

4. Mathematical models: Physical possession, changes and processes (e.g. $k = PV$, $F = ma$), conceptual relations (e.g. Boyle's law, Newton's law).

5. Theoretical model: Analogical presentations of forces and photons via electromagnetic lines are theoretical, because models are human configuration expression of theoretical entities with a good basis. Theoretical expressions, kinetic theory model in volume, heat and pressure of gases are included in this category. Kinetic theory particles are simply described as pedagogical and analogical models.

6. Description of models as multi-concepts and processes, maps, diagrams and tables: Students easily visualize examples, ways and relations via these models. Examples include: Periodic table, phylogenetic trees, air maps, circuit schemes, metabolic ways, blood circulation, nervous systems, genealogical trees, food chains, nets and pyramids.

7. Concept-process model: The concept-process model allows students to apply what they learn. While the most abstract models are concept-process models, these models we models are the ones used to understand and put into action important concepts like physical and chemical balance, the current flow in circuits and biological classifications. Most science concepts are processes rather than objects. Teachers explain the intangible processes to students (most of whom think in concrete terms) using concept-process models - like the multiple models of acid and bases and oxidation reduction. The analogical, concrete, and dynamic nature of these analogies mean that they can integrate multiple pedagogical analogical, symbolic, theoretical, and mathematical models.

8. Simulations: The only category of multi-dynamic models is simulation. Simulations are subtle processes like model plane flight, global warming, nuclear reactions and accidents and population fluctuations. Simulations are staged for the inexperienced, and researchers gain experience by developing skills without taking vital risks.

2) Educational Use of the Model

Scientific models are accepted as useful tools that enable learning. Students will often model at a level below teachers' expectations. Primary and secondary school students, in general, pay less attention and tend to focus on superficial similarities in the models. Most primary/secondary school students will accept scientific models as actual copies of the real things while just a few students seem able to visualize models as presentations of abstract entities or ideas (Harrison and Treagust, 1998). Scientific models are tools of estimate and relationship, though their potential is not completely maximized in class (Treagust, Chittleborough and Mamiala, 2002). Experiments conducted in science classes are important in terms of verifying modelling process and content of the modelling. It is important that students understand the role and the nature of the models that play a key role in developing specific themes in science (Coll, France and Taylor, 2005). Thus, multiple models support a social learning environment; and when used properly,

students will surprise their teachers; their creativeness and imagination will increase (Harrison and Treagust, 1998).

With regard to the use of models in the class, Harrison and Treagust (2000) and Treagust, Harrison and Venville (1998) propose the Focus, Action and Reflection (FAR) approach for model and analogy use of teachers in the lesson. In this approach, also underlying this study; *Focus* involves pre-lesson planning, where the teacher focuses on the concept's level of difficulty, the students' prior knowledge and ability, and the analogical model's familiarity. *Action* deals with the in-lesson presentation of the familiar analogy or model and stresses the need for the teacher and students to co-operatively map the shared and unshared attributes. *Reflection* is the post-lesson evaluation of the analogy's or model's effectiveness, and identifies qualifications necessary for subsequent lessons or modifications next time the analogy or model is used. Three features of the FAR approach are given in Table 2 (extracted from Harrison and Treagust, 2000).

Table 2. The three aspects of the FAR approach

	Concept	Is it difficult, unfamiliar or abstract?
Focus	Students	What ideas do the students already have about the concept?
	Analog	Is it something your students are familiar with?
Action	Like	Discuss the features of the analog and the science concept. Draw similarities between the analog and target.
	Unlike	Discuss where the analog concept is unlike the science concept.
Reflection	Conclusions	Was the analogy clear and useful, or confusing?
	Improvements	Refocus as above in light of outcomes.

The FAR Guide is recommended for use in the following way:

1. Focus: A teacher will evaluate a particular analogy, and whether students are familiar with the scientific concept and the related analogy. If the teacher believes that students are unfamiliar with the analogy, he/she may use a different example.

If the teacher's objective is to explain the similarity between electric current and the water flow through a pipe, he should take into consideration the students' learning and grade level, and select an analogy suitable for students at that level.

Using analogies that are incompatible with students' ability to understand them may cause a contradiction in terms.

2. Action: When the teacher is introducing the analogy in the classroom, he presents the attributes common to the analogy and that particular scientific concept of science. He offers and discusses the similar and different aspects of the analogy and the scientific concept. For instance, the teacher will illustrate the similarities and differences between water flow and the electric flux through a cable, in the classroom, to explain the analogy. He explains the similarities between water flow in a pipe and electric current.

3. Reflection: The teacher evaluates the practicability of the analogy and whether it effectively explains the scientific concept. He adjusts his presentation according to feedback from the students before and after the class; if necessary, he will present a different analogy or modify the existing one. The aim of the FAR Guide is to enable teachers to maximize the benefits of analogies and to minimize their deficiencies. Results from using the FAR Guide indicate that students and teachers like, and benefit from, the use of analogies when learning or teaching science. (Treagust et al., 1998).

In this study, the data submitted was on the use of alternative teaching models with the guidance of the FAR Guide was conducted according to the requirements related to the subject titles in the chapter 'Energy' on the 9th Grade Physics.

3) Research Questions

In this study, results indicate that the use of models with the guidance of FAR Guide is helpful in enabling students to understand the role of models in science. Energy and the transfer, transmission and transformation of energy are abstract and unobservable subjects. The teacher uses examples from daily life to explain these subjects in the classroom, but these examples are not effective in ensuring that students fully comprehend these subjects. The students will often confuse the transfer and the transmission. The literature does not contain any concrete teaching models for teachers to use. This study examined which alternative teaching models, with the guidance of the FAR, are most effective in conveying the concepts to the students.

The objective of this study is to determine the impact of the use of alternative teaching models, under the leadership of the FAR Guide, on the ability of students to comprehend the topic of energy. In accordance with this purpose, the following questions were presented:

1. Does the use of alternative teaching models with the guidance of the FAR Guide have any impact on how students perceive the topic of energy?

2. Does the use of alternative teaching models with the guidance of the FAR Guide lead to a significant difference in students' understanding of the role of models in science, in terms of how students perceive energy?

3. Does the use of alternative teaching models with the guidance of the FAR Guide lead to a significant relationship between a student's understanding of the role of models in science and academic achievement, in terms of how students comprehend the topic of energy?

II. METHOD

In this study, the pre-test post-test experimental model with a control group was used. When random assignments cannot be made, true experimental research cannot be done. In its place, quasi-experimental research is used, which embodies the characteristics of experimental research, excluding random selection and assignment of participants (Charles, 1998:308). The semi-experimental model was used, with the students' score averages used to determine the control and experimental groups.

The participants of the research was consisted of ninth grade students (n=52) existing in Aydin Province, Turkey. The research subjects consisted of students in a control group (N=26; 12 of the students who participated into research are male, and 14 of them are female), and in an experimental group (N=26; 13 of the students who participated into research are male, and 13 of them are female). All students are fifteen years old and in 9th grade level of high school.

1) Activities Related to the Energy Concept

By researching existing resources available in field literature related to the sub-titles within the chapter of "Energy" (Solomon, 1982; Ogborn, 1990; Stylianidou, 1997; STTIS Project, 2000), activities providing experimental and alternative models were prepared. The sub-titles included in the prepared activities were discussed as energy forms, energy transformation, difference between the transformation and the transition, comparison of energy forms and energy transformations, energy transition from hot to cold, insulation, self-generated energy transformations, non-self-generated energy transformations, energy storage, fuels and energy in foods. Examples were drawn from daily life and experiments conducted related to these subject titles. After each related subject experiment was completed, the use of alternative teaching models with the guidance of the FAR Guide was presented, to provide the students with a method of configuring the abstract concept as 'energy'. These activities were given to the group designated the experimental group in the 9th grade.

Activities were also prepared for each subject title mentioned above. In these activities, students were at first asked to complete an experiment related to the subject, and then alternative teaching models were offered to reinforce the energy concept, which is an abstract concept. For the alternative teaching models, the alternative teaching model examples in STTIS (2000) Project were used. Students

were instructed to use the alternative model in relation to the given example, in order to determine whether they understood; these examples were drawn from daily life as well as from the experiments they had conducted.

2) Conducting the Study

During this study, the researcher participated in the experimental and control groups as an observer. The allocated time for the chapter is 12 weeks. The chapter was taught to the control group using class book and curriculum. In the same semester, the teacher taught both the experimental group and the control group.

In the control group, the instructions were given by the text book. The lecture was conducted by instructing having to ask introductory questions about the subject at the beginning of the lecture, and ended with teacher's problem solving activity with his students. In addition to these activities, he did the demonstration experiments in the classroom.

In the experimental group, the students were divided into groups according to activity. Examples from daily life were examined and experimental activities conducted with the students. The students were categorized into the groups according to the activity done to represent the transfer of the energy from one matter to another during the heat transfer among the matters, and these groups were done an experiment related to two different situations:

Experimental stage. In the 1st case, the students were given a small beaker having 30 °C and a big beaker full of water in room temperature 20 °C. And the students were wanted to measure the temperatures of the water in the beakers by means of a thermometer. Then, they were wanted to put the smaller beaker into the bigger one, and to wait for 10 minutes, and then to measure the temperatures of the waters in the beakers again, and to write down onto the given table. And in the 2nd case, the students were given the smaller beaker full of water in 60 °C temperature, and the bigger beaker full of iced water in 0 °C. The students measured the temperatures of the waters by thermometer, and wrote down onto the table. The students put the smaller beaker into the bigger one, and waited for 10 minutes, and then measured the temperatures of the waters in the beakers, and wrote down onto the table.

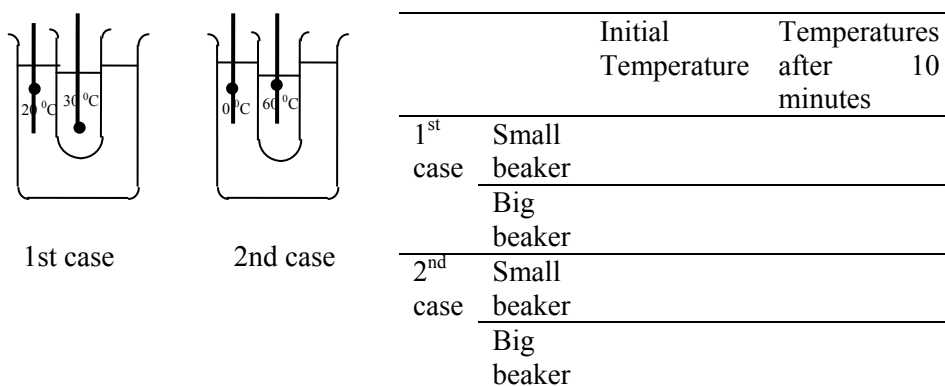


Figure 1. Insulation experiment

Additionally, the use of alternative teaching models with the guidance of the FAR Guide was presented to the students.

The teaching models represent stage in the Far Guide:

1. Focus: Is the concept difficult, unfamiliar, or abstract?

It is an abstract concept and difficult to understand. The concepts of transformation of energy and transition of energy are often confused.

What ideas do the students already know about the concept?

The students learned about energy transmission from high temperature objects to lower temperature objects in previous classes, but they have not had an opportunity to use these concepts in new and different situations.

Is (the analog) something your students are familiar with?

No, they weren't familiar with the cards analogy so I decided to demonstrate it.

2. Action: to display the energy transfer, black cards representing hot, white cards representing cold and grey cards representing room temperature were prepared. One of each card (3 cards in total) was given to each student in the classroom. Arrow-shaped cards representing energy transfer were also prepared. There were two types of energy-transfer cards: the first was a thin arrow, representing a low energy transfer; the second was a thicker arrow, representing a high energy transfer. The cards and their meanings were explained to the students. Students were asked to place these cards correctly in the first experiment conducted.

The teacher aided the students in these activities. The first experiment was demonstrated by the teacher. The teacher asked students what the black card represented in the 1st case. Most of the students responded that this card represented

the water in the smaller beaker. Correspondingly, they responded that the grey card represented the water in the bigger beaker. The teacher then asked students to assess the direction of the transfer, determining whether a thick or thin arrow should be used. After discussion, it was determined that the correct arrow was the thin arrow, and the correct direction was from the black card to the grey card. The modelling for this experiment is given in the figure 2 below.



Figure 2. Model cards

At the final stage, sample figures from daily life related to the energy transfer from hot to cold were presented to the classroom, and students were asked to place the cards on their desks in the correct order according to the examples in these figures. During this time, the teacher observed the students and assisted those who were placing the cards incorrectly.

And at the end of the applications, it was seen that hardly any of the students performed wrong cards arrangement. An example from daily life related to the experiment given above was given at the figures below;

3rd Figure: represents the case when the man who wears a coat wandering on a cold winter day sat on the bench.

4th Figure: represents the case when the man who just came out from his warm home on a cold winter day sat on the bench.

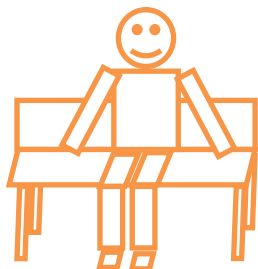


Figure 3



Figure 4

3. Reflection: At the end of this session, most of the students had arranged the cards correctly. The analogy was clear and the students loved it. They all wanted to do it again. The analogy appeared to be motivational and entertaining.

Another Experiment: Making a simple calorimeter

You can make a calorimeter pot. For this, it is enough to have two foam cups, and a material to close on them. When you put the cups one within the other, and close the brim, then we can say you obtained a calorimeter. And you can put your thermometer and stirring rod on the holes that you opened on the top into the pot.



3) Data Collection Tools

The data collection tools were interview questions about energy, multiple choice energy achievement scale and the role of scientific models scale.

Energy achievement scale

This scale contained, in total, twenty questions. This scale was given to 9th grade students for reliability studies (n=200). After the scale questions were answered, the discrimination indices, difficulty of the items, and the reliability coefficient of the scale were calculated. Questions having a discrimination index below 0.20 were removed from the scale. The chapter achievement scale containing 20 multiple-choice items was created. The Reliability Coefficient (KR-20) of the achievement scale was 0.72. These scale questions included energy transformations, transition, energy conservations, insulation, fuels and energy in foods, energy storage and energy forms. Sample question:

There are two cans nested below. A student wants to keep the tea warm in the K part. which item can we put the L section, If we want to keep warm the tea?



- a) Alcohol in room temperature
- b) Hot sand
- c) Cold water
- d) Water in room temperature

Interview Questions

The interview questions as a part of the qualitative study are semi-structured questions and they were used to assess or to support the results of the energy achievement scale. Questions shaped by Unal Çoban, Aktamış and Ergin (2006) were used for each one of the sub-titles determined with regard to the topic of energy. There were 8 questions in the interview form. The opinions of 5 field experts were taken so as to ensure scope validity of the questions, and necessary corrections were made in accordance with their suggestions. After converting data into written text, a reliability study was conducted. Reliability of the interview was conducted by calculating correspondence percentage of interviews recorded on paper. While calculating correspondence percentage, data were recorded on paper and coded two-month intervals. Finally, both of the texts were compared, and the correspondence percentage between the codes given by the researcher was found to be .95. Interview questions were given in part of results.

The Role of the Scientific Models Scale

When forming items in the scale of models used in the research, Treagust's (2002) study called '*Students' Understanding of the Role of Scientific Models in Learning Science*' along with items taken from the scale used by researchers (2004) were used to adapt this scale. In addition to these operations, the validity and reliability studies of the questionnaire prepared by the researchers were conducted, and the questionnaire was integrated into the scale. The students were asked to mark any of the best applicable choice for themselves, ranging in degrees of acceptance from 'strongly disagree', 'disagree', 'partly agree', 'agree', and 'strongly agree' for each item of the scale.

As a result of the reliability and validity studies conducted during the research, new names were given to items categorized under the factors determined as different from the names in the original form of the scale. Reliability and validity analyses were conducted for the 'the Role of Scientific Models Scale' and this consists of five factors and 21 items. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0.86. By taking into consideration the items which were contained in five dimensions, the names given to these dimensions, number of items within each dimension, Cronbach Alpha Reliability Coefficient belonging to each dimension, and sample items were given in Table 3.

Table 3. Names given to the factors related to ms, number of items, results of reliability study, and sample items

Sub Dimensions	Number of Items	Cronbach Alpha	Sample Items
Abstractness of the models	5	0.69	The Newton's Laws; Archimedes' principle, Evolutionary theory, and Pythagoras' theorem are the samples of the model.
Content of the models	4	0.66	A model can be a diagram, a figure, a map, a graphics or a picture.
Structure of the models	4	0.68	The models can explicitly display the correlation between the opinions.
Changeability of the models	3	0.77	A model can change if new theories or phenomena verify the different facts.
Being realistic of the models	5	0.66	A model should exactly resemble the real object except for its size.

4) Data Analysis

In this study, students were assessed in a semi-structured interview and given an achievement test as pretest/post test relating to the topic of energy to determine how the use of models with the assistance the FAR Guide affects how student perceive the topic of energy. While determining how much of the energy model was retained by students, the interview/test also measured the impact of models on the student's achievement levels, relating to the subject of energy, in class. Quantitatively determined constructing models were verified qualitatively. The results of the energy achievement test (before and after), sample answers from the interview and the number of students in each section, as determined by the researcher, are given.

Quantitative Data

In the quantitative data analysis of, students' answers were evaluated using statistical techniques, including as mean, standard deviation, independent samples t-test, regression analysis and paired sample t-test by SPSS 11.0 statistical program.

Qualitative Data

The following steps were followed in analysing quantitative section of data;

- Generating natural units of meaning.
- Classifying, categorizing and ordering these units of meaning: students' written answers were re-examined by the researcher at two-month intervals, and each question was divided into categories by giving a title to the same answers given by students for each question. At the end of each categorization process conducted at the two-month interval, correlation between these two categorization processes was .95. Each category was coded according to the answers given in it.
- Structuring narratives to describe the interview contents: when recording the research results, certain student quotes which were characteristic of the quotes in general were supplied as samples, for these category definitions. In addition, frequency (n) of the student responses was presented. The categories and coding of student responses are presented in Table 4.

Table 4. Categories and coding - from interviews

Energy as the main source of life	Nature-Environment
	Energy
Qualities of the energy	Visibility of the energy
	Everything's having energy
	Storage of the energy
Types of the energy	Energy types
	Energy sources
Transformation of the energy	Energy events
	How transformation takes place

- Interpreting the interview data and reporting (Cohen, Manion, and Morrison, 2008).

III. FINDINGS and COMMENTS

1. First sub-problem: Does the use of alternative teaching models with the guidance of the FAR Guide have any impact on how students perceive the topic of energy?

In this study, the first priority was to determine the impact of using alternative teaching models with the FAR Guide on how students perceive energy; before and after the sessions, The Achievement scale was administered to experimental and control groups. Each correct response in the scale was scored as one point.

Comparisons were made in terms of the experimental and control groups' pre-post test achievement score means with t-test analyze.

Table 5. Comparison of mean scores of control group (CG) and experimental group (EG) in energy achievement scale given as a pre-test and post test.

	Groups	N	\bar{X}	Ss	t	p
Pre-test	EG	26	13.385	1.699	1.348	p>.05
	CG	26	12.692	1.892		
Post-test	EG	26	15.231	1.451	2.529	P<.05*
	CG	26	14.153	1.376		

*Significant at the .05 level

Table 5 shows that there was no statistically significant difference between the mean scores of students in the control and experimental group with respect to the Energy Achievement Scale before the instruction. The two groups were equivalent in this dependent measure; students both groups had similar knowledge about as it was examined in this study.

Results in Table 5 show a statistically significant difference between the mean score of the students instructed with alternative teaching model activities and that of students taught with traditional methods, in favour of the experimental group. We can conclude that the achievement level of these students increases with the prepared materials and activities. In addition, the experimental and control group pre- and post- test scores were compared and the scores for both groups are higher than before the research (experimental group $t=8.12$, $p=.000$, control group $t=3.262$, $p=.003$).

Interview questions used in the research Examples are given from the answers (from interviews with students in the experimental group), using the coding

for each of the 8 questions relating to daily life. One related to energy as “the main source of life”. Three questions related to the existence and quality of energy, and having energy. One question related to the types of energy and two questions related to the transformation of energy, below.

“*What do you think is the basis of life on the earth*”, asked in order to discover student opinions about necessity of energy as the main source of the energy. Four students considered energy as the basis of life before the experiment, this number rose to 11 after the administration. For the question “*What do you think is the energy*”, asked in order to discover how the students define energy: while 5 students believed energy is a “*skill to perform an action*” before the administration, this number rose to 10 after the administration.

For the question “*Can you show the energy*”, relating to the visibility of energy (in the category for energy qualities); Pre-administration, seven students answered that energy could not be shown. After the administration, 6 students said that energy could be shown.

For the question “*Does everything in nature have energy?*” asked in order to discover what students thought about “having energy”, while 6 students believed that everything has an energy at the beginning, this number rose to 9 after the administration. When they were asked how they would show energy, students gave the following answers after the administration: “*transformation of potential energy in the iron to heat through friction*”, “*energy of vase*”, “*sun power*”, “*in my stomach*” and “*when I point to the pencil on the table, I come to show it*”

For the question “*do you have energy*” asked with regard to “having energy”, eight students responded, before the administration, that they had energy. This number rose to 9 students, after the administration. Before and after, only one student answered “*in my cells*” to the question of where the energy is stored in the body. Some of the other answers were “*in my body*” and “*in every piece of my body*”.

For the question “*Can the energy of the same mass of coal and apple be the same? If yes, in which condition can they be equal?*”, asked in order to reveal student opinions with regard to the storage of the energy; eight students responded at both the beginning and end of the administration that the energy of the two substances could not be equal; 5 students answered that they did not know. The explanations given by students for their answers, after the administration, were “*coal is a heat source, but an apple is not*”, “*the matter is different from one another, so they cannot be*”; “*it can be possible as a result of energy transformation*”.

For the question “*How many types of energy are there*” asked in order to discover what students understood about types of energy; while most of the interviewed students could not distinguish energy types before the administration, 6 students noted the existence of just one or two types of energy after the

administration, and 6 students answered with specific types, including “*kinetic, nuclear, luminous, mechanical, electrical, heat, potential energy*”. Pictures (i.e. glass of water, a running man and a sound) portraying different types of energy were shown to the students; and the question “*Do the following matters have energy? If they have, what kind of energy can they have? (A glass of water-sound-battery-buzzer)*” was given to the students.

For this question, while a couple of the students were able to recognize energy types pre-test, more students were able to identify energy types from the pictures correctly after the administration.

For instance, only two students were able to recognize “sound energy” from the loudspeaker/sound picture, before the administration, while 8 students recognized it as “*sound energy*” after the administration. 4 students recognized that the energy in a glass of water is “*potential energy*” at the beginning, the number of students answering “*potential energy*” rose to 10 after the treatment.

For the question “*Rub your hands together very quickly for a while. Then stop. What kind of a change did you feel in your hands? What Why did you feel this change? Please try to explain using energy transformation.*” Eight students answered, pre-administration, that their hands became warm and the cause was friction; it turned into heat as a result of friction. Post administration, every student answered that their hands became warm as a result of friction and motion energy transformed into heat, because of friction. While one student answered “*friction turned into heat energy*” before the administration, the same student said afterwards, “*potential energy turned into kinetic energy as a result of friction, and it turned into heat energy through getting warm.* Another student said before the administration, “*it turned into heat energy*”, the same student said afterwards, “*my hand got warm...through friction...motional energy turns into heat energy.*”

For the question “*A man cold because of cold weather sits opposite the electric stove which is switched on in the figure. After a while, the man gets warm, and takes off his cardigan. According to what is expressed, what are the energy events here? How does the man get warm?*” asked in order to discover what students know about interpreting an event using a picture, with regard to energy transformation: Pre-administration, Six students answered that the man got warmer with heat energy. Afterwards, 10 students answered that the man warmed up with heat energy and 2 students answered that he warmed up with transmitted heat. Pre-test, 4 students answered that there was a transformation from electric energy to heat energy, 5 students answered that electric energy turned into heat energy. Post-administration, 4 students answered that electric energy turned into heat and luminous energy, and 3 students could not explain the transformation. One of the answers at the end of the administration was “*electric energy turned into heat and luminous energy. Heat waves spread around the room*”, while another student said “*electric energy was transformed into heat and luminous energy. Light and heat were transferred to the human being, and the man got warm*”.

Evaluation of student interviews indicates that using alternative teaching models with the assistance of the FAR Guide does affect how students perceive and construct the topic of energy; students were able to provide examples from daily life and, as a result, were able to give detailed explanations.

2. Second sub-problem: Does the use of alternative teaching models with the guidance of the FAR Guide lead to a significant difference in students' understanding of the role of models in science, in terms of how students perceive energy?

In order to determine whether using alternative teaching models with the FAR Guide could lead to a significant difference in students' comprehension of the role of models in science, the role of the scientific models scale was administered both before and after the treatment, to both the experimental and control groups. Each response in the scale was scored as likert type. Comparisons were made in terms of the experimental and control groups' pre-post test score means with t-test analyze.

Table 6. Comparison of mean scores of control group and experimental group in the role of scientific models scale given as a pre-test and post-test

	Groups	N	\bar{X}	Ss	t	p
Pre-test	EG	26	82.846	7.519	.911	p>.05
	CG	26	80.308	12.052		
Post-test	EG	26	84.115	8.406	2.930	P<.05*
	CG	26	78.038	6.415		

*Significant at the .05 level

Table 6 shows that there was no statistically significant difference between the mean scores of students in the control and experimental groups in terms of the role of scientific models scale before the instruction. The two groups were equivalent in this dependent measure and both groups had similar attitudes.

The figures in Table 6 indicate that there was a statistically significant difference between the mean of score of the students taught with the experiments/alternative teaching model and that of the students taught by traditional methods, in favour of experimental group. We can conclude that the perspective of these students increases with the prepared materials and activities. Pre-test and post-test scores of the experimental and control groups were compared. While the

perspective of students in the experimental group grew broader, no such significant change was observed for the students in the control group, compared to pre-test (experimental group $t=2.628$, $p=.014$, control group $t=0.780$, $p=.443$).

3. Third sub-problem: Does the use of alternative teaching models with the guidance of the FAR Guide lead to a significant relationship between a student's understanding of the role of models in science and academic achievement, in terms of how students comprehend the topic of energy?

Finally, multi-regression analysis was conducted to determine whether use of alternative teaching models with the FAR Guide could lead to a stronger relationship comprehension of the role of models in science and academic achievement, for increasing student comprehension with regard to the topic of energy. Findings are provided in Table 7.

Table 7. Results of regression analysis relating to the prediction of experimental group's success in terms of comprehending energy

Variable	β (Standardized coefficients)	(Standardized coefficients) Beta	t	p	Binary r	Partly r
Fixed	4,666		1.850	0.079		
Abstractness of the models	0.092	0.166	0.889	0.385	0.440	0.195
Content of the models	0.151	0.259	1.436	0.166	0.529	0.306
Structure of the models	0.373	0.532	2.450	0.024	0.558	0.480
Changeability of the models	0.144	0.279	1.326	0.200	0.153	0.284
Accuracy of the models	-0.168	-0.353	-1.465	0.158	0.044	-0.311
R=0.731	R ² =0.534	F=4,588	p=0.006			

Variables including abstractness, content, structure, changeability and accuracy of the models, collectively have a high level and significant relationship with achievement scores relating to the topic of energy ($R=0.731$, $R^2=0.534$, $p<.01$). All these variables together explain approximately 53 % of the total variance in the

achievement scores relating to the topic of energy. According to the standardized regression coefficient (beta), the relative order of the importance of predictor variables in achievement is the structure of the models, accuracy of the models, changeability of the models, content of the models and abstractness of the variables. An examination of t-test results relating to the significance of regression coefficients shows that just the variable of structure of the models is an important predictor on the achievement. Accuracy of the models, changeability of the models, and content of the models and abstractness of the models do not have as significant an impact.

IV. RESULTS AND SUGGESTIONS

The interview results and the results of the achievement test, given in order to determine the impact of the use of alternative teaching models with the assistance of the FAR Guide on students' comprehension of the topic of energy, indicate that students were able to supply more meaningful and detailed answers after the administration, compared to before the administration. According to the findings obtained from the achievement test and interview results, teaching via alternative teaching models had a significant impact on how well students understood energy. In the experimental class, students' scores increased substantially after being in a learning environment supported by use of alternative teaching models with the FAR Guide. Introducing abstract concepts like energy by portraying them as events or pictures renders them more easily understandable for students.

Including the models within the science subjects is important for the students in both understanding and forming a mental image, and correlating it with daily life (Treagust et al., 2002). These subjects should be taught using more than one teaching method. Through the use of alternative teaching models, students were given the means and ability to construct the abstract concepts mentally.

The results of this research, conducted in order to determine the effects of alternative teaching models activities based on 9th grade students' achievements of the energy concepts and students' understanding of the role of scientific models are as follows:

Students' understanding of energy concepts; prior to the beginning of the research, it was found that there was no significant difference between the experimental and control groups students' achievements of the energy concepts and students' understanding of the role of scientific models. Therefore, the levels of both groups were assumed to be the same at the beginning. The experimental group students have higher levels of achievement than the control group students. The experimental group students' achievements are positively affected by the experiment-based/alternative teaching models activities. In addition, at the conclusion of the interviews with experimental group students before and after the administration, the level of comprehension for students increased; these results are

supported by the achievement test. No significant change is also observed in the level of achievement of control group students towards energy.

Students' understanding of the role of scientific models; There was an increase in students' understanding of the role of scientific models at the end of the lessons conducted using alternative teaching models presented to the students other than the accepted models. The experimental group students have a more positive understanding of the role of scientific models than the control group students. The experimental group students' understanding of the role of scientific models is positively affected by the alternative teaching model activities. No significant change is also observed in the control group students' understanding of the role of scientific models.

The relationship between students' academic achievement and their understanding about the role of scientific models; there is a significant relationship between the achievements of experimental group students and structure of the model. There is no significant relationship between achievements of experimental group students and accuracy of the models, changeability of the models, content of the models and abstractness of the models. If the model structure is easily comprehensible, students may understand it more easily, increasing their achievement level. At this point, it can be said that structure of the models impacts achievements of students with regard to the topic of energy. The structure of teaching-based models should be at a level that the students can comprehend and it should not be overly complex, as this is a significant factor in achieving success.

These results show that experiment-based activities and the use of alternative teaching models with the guidance of the FAR Guide can be effective in raising the 9th grade students' level of understanding of energy concepts.

The use of alternative teaching models with the guidance of the FAR Guide provides methods of examining how students comprehend and mentally visualize scientific concepts. In previous studies, results have indicated that students did not understand the purpose, nature or objective of the models (Justi and Gilbert, 2002; Treagust et al., 2002). Most secondary students believe that there is a 1:1 correspondence between the models they use and the actual target. While students recognize the existence of these differences, they do not consistently search for reasons to explain the apparent differences. Because of this, it is helpful for students to have epistemologically guided lessons on how to construct and interpret analogical models. Constructivist learning theories suggest that students will need extended experience in model-based thinking and learning in a consensual environment if they are to become effective relational thinkers (Harrison and Treagust, 2000). When students participate in the thinking process of the emergence of scientific models, they better understand how scientists produce scientific models and how they use them. It is not enough to simply present models or to say they create their own models. Scientific models are complicated presentations. Therefore, students must use cognitive processes that include understanding and

creating analogies, and if they know them, they can learn them in the best way (Sibley, 2009). For example, Sins, Savelsbergh, Joolingen and Van Hout-Wolters (2009) conducted a study and had concluded that, for the modelling tasks given to the students, their epistemological understanding should be taken into consideration. Generally teachers use models and modelling during lectures, without asking the students to engage or participate in model-making. As a result, students do not necessarily grasp modelling during the lectures. In this context, it is important to ensure that students actively participate and engage in creating their own models; only by this active participation can students grasp abstract concepts like energy. This has an added benefit of stimulating student creativity and their imagination, and easing the learning process for abstract concepts. In addition, the teachers also can determine how much students understand by examining the models created by the students.

In the light of these findings, the following suggestions are put forward;

Teachers can use of alternative teaching models with the guidance of the FAR Guide alternative teaching model in teaching of energy. These models can help the students to configure such an abstract concept as 'energy' in their minds. An uncontrollable variable (the effect of luck, take special tutoring, etc.) that may influence students' achievement is the limitations of this study.

Similar research studies can be conducted for different physics and science topics in secondary school.

A future study should include a section where students form their own models. In order to conduct such a study, students must understand what modelling is, and how it is executed. So, in future studies, teachers may first demonstrate modelling in class, to be followed by students creating their own models in subsequent lessons.

This study can be done on a wider sampling, and with more than one experimental and control classes and schools.

References

- Cartier, J. (2000). Using a modeling approach to explore scientific epistemology with high school students. Research report 99–1 for the National Center for Improving Student Learning and Achievement in Mathematics and Science. <http://www.wcer.wisc.edu/ncisla/publications/reports/RR99–1.pdf>. Accessed 11 May 2009.
- Cartier, J., Rudolph, J. & Stewart, J. (2001). The nature and structure of scientific models. Working paper for the National Centre for Improving Student Learning and Achievement in Mathematics and Science (NCISLA) <http://ncisla.wceruw.org/publications/reports/Models.pdf>. Accessed 07 May 2009

- Charles, C. M. (1998). *Correlational research, introduction to educational research*. (3th ed.), New York: an imprint of Addison Wesley Longman, Inc.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Interviews (Chapter 16). *Research Methods in Education* (349-382). Sixth Edition Routledge Taylor & Francis Group. London and New York.
- Coll, R. K., France, B., & Taylor, I. (2005). The role of models/and analogies in science education: implications from research. *International Journal of Science Education*, 27(2): 183 — 198.
- Greca, I. M., & Moreira, M. A. (2000) “Mental models, conceptual models, and modelling”, *International Journal of Science Education*, 22(1): 1 – 11.
- Greca, I. M., & Moreira, M. A. (2002). Mental, physical, and mathematical models in the teaching and learning of physics [Electronic version]. *Science Education*, 1: 106-121.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1998). Modelling in science lessons: Are there better ways to learn with models? *School Science and Mathematics*, Dec 1998.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2000). A typology of school science models. *International Journal of Science Education*, 22(9): 1011–1026.
- Heywood, D. (2002). The place of analogies in science education. *Cambridge Journal of Education*, 32(2): 233–246.
- Justi, R. S., & Gilbert, J. K. (2002). Modelling, teachers’ views on the nature of modelling, and implications for the education of modellers. *International Journal of Science Education*, 24(4): 369–387.
- National Research Council. (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ogborn, J. (1990). Energy, change, difference and danger. *School Science Review*, 72(259): 81-85.
- Sibley, D. F. (2009). A cognitive framework for reasoning with scientific models. *Journal of Geoscience Education*, 57(4): 255-263
- Sins, P. H. M., Savelsbergh, E. R., Joolingen, W. R van, & Van Hout- Wolters, B. H. A. M. (2009). The Relation between students' epistemological understanding of computer models and their cognitive processing on a modelling task. *International Journal of Science Education*, 31(9): 1205–1229.
- Solomon, J. (1982). How children learn about energy or does the first law come first? *School Science Review*, 63(224): 415-422.

- STTIS Project (2000). *Science teacher training in an information society (STTIS) teacher workshop (UK) Teaching about energy*, Activity Resources.
- Stylianidou, F. (1997). Children's learning about energy and processes of change. *School Science Review*, 79(286): 91-97.
- Treagust, D. F., Harrison, A. G., & Venville, G. (1998). Teaching science effectively with analogies: An approach for pre-service and in-service teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 9: 85-101.
- Treagust, F. D. (2002). Students' understanding of the role of scientific models in learning science. *International Journal of Science Education*, 24(4): 357-368.
- Treagust, D. F., Chittleborough, G., & Mamiala, T. L. (2002). Students' understanding of the role of scientific models in learning science. *International Journal of Science Education*, 24(4): 357 – 368.
- Unal, Çoban, G., Aktamış, H., & Ergin, Ö. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Enerji ile İlgili Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1):175-184.
- Vosniadou, S. (2002). Mental models in conceptual development. In L. Magnani, N. Nersessian (Eds.), *Model-based reasoning: Science, Technology, values*. New York: Kluwer Academic Press.
- Windschitl, M., & Thompson, J. (2006). Transcending simple forms of school science investigation: the impact of preservice instruction on teachers' understandings of model-based inquiry. *American Educational Research Journal*, 43(4): 783–835.

İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığın Nedenleri ile İlgili Algıları

The Perceptions of Elementary Students about the Reasons for Bullying

Hülya Kartal*
Uludağ Üniversitesi

Asude Bilgin**
Uludağ Üniversitesi

Özet

Bir veya daha çok kişi tarafından tekrarlı olarak olumsuz davranışlar yöneltilen kişi zorbalığa uğramış olarak kabul edilir. Okulda ve toplumda zorbalık çok sık yaşanır. Öğrenciler okul zorbalığının birinci dereceden tanıklarındır. Bu çalışmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin okuldaki zorbalığın nedenleriyle ilgili algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla bir ilköğretim okulunda 4-8. sınıflardaki 688 öğrenciye Colorado Okul İklimi Anketi uygulanmıştır. Veriler frekans ve yüzde hesapları aracılığıyla analiz edilmiştir. En sık bildirilen zorbalığa uğrama nedeni fiziksel zayıflık olmuştur (zorbalıların %,56.5, zorba- kurbanların %52.9 ve kurbanların %48.6'sı). Şişman olmak ve fakir olmak diğer nedenler arasındadır. Kızların yaklaşık olarak yarısı sırasıyla kısa, fakir ve şişman olmanın en önemli zorbalığa uğrama nedenleri olduğunu bildirirken, erkekler fiziksel zayıflık, şişmanlık ve cılızlığı rapor etmişlerdir. Ne zorba ne de kurban olanlara göre zorbalığa uğrama nedenleri fiziksel zayıflık, fakirlik ve kötü giyinmedir. Hem kurbanlar hem de zorba-kurbanlar birinci nedenin fiziksel zayıflık olduğunu dile getirirken, zorbalı arkadaş olmayan, kısa ve fakir çocukların zorbalığa uğradığını söylemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Zorbalığın nedenleri, ilköğretim, okul iklimi

Abstract

A person is being bullied when he or she is exposed repeatedly and over time to negative actions on the part of one or more persons. Incidents of bullying are frequent occurrences for many children at school. This study was intended to investigate the perceptions of the elementary students about the reasons for bullying in the school. For this purpose 688 students from 4-8th. Grades of an elementary

* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı e-posta: hkartal@uludag.edu.tr

** Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı e-posta: asudebilgin@uludag.edu.tr

school were given a questionnaire “Colorado School Climate Survey”. The data was analyzed in terms of frequencies and percentiles. The results revealed that the most frequently reported reason was being physically weak (for bullies 56.5%, bully-victims 52.9%, victims 48.6%), being fat (for victims bully-victims 45.1%, victims 42.6%) and being poor (for bully-victims 43.2%, victims 41.5%, neither bully nor victims 39.4%). Almost half of the girls reported that the reasons of bullying are being short, being poor and being fat. Boys reported these reasons physical weakness, being fat and being skinny. According to neither bullies nor victims the reasons of bullying are physical weakness, poorness, and bad wearing. Victims also reported that first reason is physical weakness. Bullies reported that children without friends, short and poor children mostly bullied. Bully/victims again talked about physical weakness.

Keywords: Reasons for bullying, elementary school, school climate

I. GİRİŞ

Saldırganlığın bir alt grubu ve şiddet davranışlarının özel bir türü olarak zorbalık okullarda çok eski bir geçmişe sahiptir. 1960’lardan beri önem verilen bir konu olmasına karşın zorbalığın tanımı üzerinde ancak son yıllarda uzlaşmaya varılmış gibi görünmektedir. Bu konudaki çalışmalarda önemli bir isim olan Olweus (1999) çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanan üç temel ölçütü dikkate alarak zorbalığı şu şekilde tanımlamıştır: Zorbalık kasıtlı olarak diğeri/lerine zarar vermeye yönelik saldırgan bir davranış olup bu davranış zaman içerisinde tekrarlanmakta ve ilişkideki kişilerin güçleri arasında dengesizlik bulunmaktadır.

Zorbalık ile ilgili beş temel kuramsal yaklaşımdan söz etmek mümkündür:

(i) Öğrenciler arasındaki bireysel farkların bir sonucu olarak zorbalık: Bu görüşe göre zorbalık fiziksel ve/veya psikolojik güçleri farklı öğrencilerin karşılaşması sonucu ortaya çıkar. Güçlü olan zayıf olanın üzerine baskı uygulama güdüsü ile davranışa geçer (Farley, 1999; Olweus, 1993; Sutton and Keogh, 2000).

(ii) Gelişimsel bir süreç olarak zorbalık: Bu görüşe göre zorbalık erken çocuklukta, diğerlerinin yanında kendi varlığını gösterebilmek ve sosyal baskınlık kurabilmek amacıyla başlatılır. Çocuk bunu önce kabaca yapmaya başlar. Örneğin; kendisinden güçsüz olana vurur, tekme atar. Bu durum evrim kuramıyla da uyumludur ve zorbalığı rekabet içeren bir dünyada yaşamda kalmanın bir yolu olarak açıklamak mümkündür. Ancak yıllar geçtikçe insanlar zorbalığı sözel veya dolaylı olarak daha sosyal yollarla gerçekleştirmeye başlarlar (Olweus, 1993; Smith and Sharp, 1994).

(iii) Sosyo-Kültürel bir olgu olarak zorbalık: Bu görüş zorbalığı farklı güçlerdeki sosyal grupların varlığı ile açıklar. Burada sözü edilen farklılıklar dil, din, cinsiyet, ırk, etnik grup ve sosyal sınıf gibi tarihi ve kültürel farklılıklardır. Bu değişkenler açısından baskın gruba dahil olanlar diğerlerine zorbalık yapma eğilimi taşırlar. Bunlar içinde en çok üzerinde durulan cinsiyet değişkenidir. Toplum genel olarak ataerkildir ve erkeklerin kadınlardan daha güçlü olduğu yönünde sosyal bir

inanç bulunmaktadır. Bu nedenle zorbalarm daha çok erkeklerden oluştuğunu ortaya koyan araştırma bulgusu mevcuttur (Olweus, 1993, Smith and Sharp, 1994).

(iv) Okuldaki akran baskısına bağlı olarak zorbalık: Bu g6r6ř sosyo-k6lt6rel yaklaşıma yakındır, unk6 zorbalığı toplumsal bağlam içinde ele almaktadır. Ancak burada toplumsal bağlam cinsiyet, ırk, sınıf farkı gibi değişkenlerle değil, toplumdaki diğer kişilerin davranışlarıyla bağlantılı olarak açıklanmaktadır. Bir akran grubu içinde bulunan 6đrenci o grubun kurallarına ve davranışlarına uyumlu davranarak zorbalık yapmaya başlayabilir (Rigby, 1997). Genellikle ortak amaç ve ilgiler çerçevesinde bir araya gelen bu grup 6yelerine destek verirken dışta kalanlar için bir tehdit oluştururlar.

(v) Onarıcı adalet açısından zorbalık: Bu yaklaşım zorbalarm kendisini bulunduğu toplumsal yapıyla b6t6nleşmiş olarak g6rmediğini ve okulda iyi bir yere sahip olduğunu d6ř6nmediğini 6ne s6rmektedir (Morrison, 2002). B6ylece haksızlığa uğradıklarını d6ř6nd6kleri bu toplumsal yapıda adaleti kendileri sağlamak ve değersizlik duygularının 6stesinden gelmek 6zere zorbalık yapmaya başlarlar.

Zorbalık son yıllarda sadece eğitimcilerin değil, anne-babaların, politikacıların, 6đrencilerin ve medyanın ilgisini yarattığı b6y6k problemler nedeniyle çeken bir konudur. Zorbalığın yol atığı kimi dramatik sonuçlar zaman zaman gazete haberi boyutuna ulaşmakta ve basında izlenmektedir. Basına yansımada her g6n pek çok 6đrenci zorbalığa uğramakta, birçoğu da zorbalıkla karşılaşma endişesi yaşamakta ve kuşkusuz okul bu 6đrenciler için sevilmeyen, korkutucu bir yer haline gelmektedir.

Zorbalık davranışları için zorba ve kurban dikkate alınarak çeşitli nedenlerden s6z etmek olasıdır. Bir zorba kıt kaynak koşullarında bir şeyi elde etmek için, çevresindeki kimi insanları model aldığı için, zorbalığın 6d6llendirildiği bir ortamda elde ettiği yanlış 6đrenmeler ve/veya kendisine ait davranış problemlerinin parçası olarak bu davranışı yapıyor olabilir. Zorbalığın kişilik 6zellikleriyle bağlantılı olduğuna ilişkin bulgular zorbalarm g6 ve kontrol6 ellerinde bulundurmaktan hoşlandıklarını, depresyona eğilimli olduklarını ortaya koymaktadır. Zorbalar okuldan hoşlanmazlar ve sigara, alkol gibi sağlıklarına zarar verecek alışkanlıklara daha sık y6nelirler (Evenson, 1999). Uygun bir m6dahale olmadığında zorbalarm gelecekte dengesiz ilişkilerle ilerleyen anti sosyal bir yaşam s6receklere d6ř6n6lmektedir (Cole, 1995). Zorbalar yetişkinliklerinde daha sık ciddi suç işler, eş ve çocuklarını istismar ederler (Marano, 1995; Fox, Elliott, Kerlikowske, Newman ve Christeson, 2000).

Kurbanların ise genellikle sosyal becerileri yetersizdir ve buna bağlı olarak arkadaş edinmekte g6l6k ekerler (Cook ve diğ., 2010). Diğerlerine g6venmezler, kaygılıdırlar, kendilik saygıları d6ř6kt6r ve kendilerini savunmakta g6l6k ekerler. Çoğunlukla etnik grup, dil, din ve fiziksel yapı olarak diğerlerinden farklıdırlar (Batsche ve Knoff, 1994).

Gerçekte zorbalığın nedenlerini en iyi öğrencilerin bilmesi gerekmektedir. Okullarda her yaştaki öğrenci, izleyici ya da katılımcı olarak günlük yaşamlarının önemli bir bölümünü zorbalıkla ilintili olarak geçirmektedir. Bu sosyal ortamın bir parçası olarak öğrenciler bu probleme en yakından bakan kişilerdir. Sadece okulda olmak bile zorbalık davranışlarının neler olduğunu, hangi tür zorbalıkların hangi mekânlarda yaşandığını, kurban, zorba ve izleyicilerin kimler ve verilen tepkilerin neler olduğunu bilmelerine yetmektedir (Frisen, Holmqvist ve Oscarsson, 2008). Bu doğrultuda Frisen ve arkadaşlarının (2008) 877 İsveçli ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin “Niçin zorbalık yapılır?” sorusuna verdikleri cevaplar sekiz grupta toplanmıştır. Bunlar: a) Kurbanın görünüşü (çirkinlik, şişmanlık, boy kısalığı, uzunluk gibi boy farklılıkları); b) Kurbanın davranışı (kaba, değişik, kışkırtıcı davranışlar); c) Kurbanın giysileri (çirkin, modası geçmiş); d) Kurbanın normalden farklı oluşu; e) Kurbanın yalnız ve güvensiz oluşu (arkadaşsız olma, kalabalıktan uzak durma); f) Kurbanın kökeni (farklı kültür, ırk, dil, ülke, alt sosyoekonomik düzey v.b.); g) Zorbanın kişiliği (öfkeli, kendine güveni az, havalı olmak isteyen, zorbalığa uğramaktan korktuğu için zorbalık yapan); h) Diğer nedenler: Örneğin akranların etkisi, kurbanın başarısızlığı, tuhaf bir isminin olması v.b. Bu çalışmaya katılan erkek öğrencilerin çoğu (%44 erkekler; %34 kızlar) kurbanın görünüşünün en önemli neden olduğunu bildirmişlerdir. Kız öğrencilerin %45’i zorbanın kişiliğini zorbalıktan sorumlu tutarken erkeklerin sadece %25’i buna katılmaktadır.

Rigby’nin (1999) gerçekleştirdiği benzer bir çalışmada zorbalığa uğrayan öğrencilerin bu durum için öne sürdükleri gerekçeler arasında etnik grup farklılığı, fiziksel farklılıklar, belli bir davranışta ısrar etmek, çok başarılı olmak, okulda yeni olmak, cinsel yönelim ve sosyo-ekonomik ardalın başta gelmektedir.

Çocukların yaşamında akran ilişkileri kişisel ve toplumsal olarak büyük önem taşır (Laursen, 2005). Okula başladığı dönem çocuğun toplumsal yaşamının ilk yıllarıdır. Bu süreçte bireyin ilk arkadaşlıkları sosyal kimliğinin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Ancak arkadaşlıklar her zaman mutluluk ve aidiyet duygusu vermeyecek, böylece bu tür problemler ilişkiler mutsuzluk, toplumsal güven ve grup üyeliği konusunda yetersizlik duygularına yol açacaktır. Zorbalık ister zayıf toplumsal ilişkilerin nedeni, isterse sonucu olsun birey üzerinde son derece olumsuz etkiler oluşturacaktır Diğerlerinin beğenmediği özelliklere sahip olduğunu ve akranları tarafından kabul edilmediğini düşünen çocuğun çok ciddi düzeylere de ulaşabilen uyum bozukluğu göstermeye başlama olasılığı büyüktür (Pepler ve Craig, 2006’dan aktaran Almedia, Caurcel ve Machado, 2006). Bunun yanı sıra öğrenciler zorbalığa uğradıktan sonra kendilerini kötü hissettiklerini, okuldan uzaklaştıklarını, sağlıklarının bozulduğunu ve hatta intiharını düşündüklerini ifade etmişlerdir (Batsche & Knoff, 1994).

Çalışmaların çoğunun zorbalığın bazı değişkenlerle bağlantısını ortaya koymaya yönelik olduğu görülmektedir: Zorbalıkta yer alma şekli ve oranları (Pişkin, 2010; Ada, 2010; Atli, Kaya ve Bölükbaşı-Macit, 2010; Yaman ve diğ., 2010); zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme tarzları (Öz, Kırımoğlu ve Temiz,

2011); zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü (Hiloğlu ve Cenkseven-Önder, 2010); düşük sosyo-ekonomik düzey ve zorbalık (Özkan ve Gökçearslan-Çifci, 2010); zorbalık statüsü ile okul iklimi ve prososyal davranışlar (Çalık ve diğ., 2009); saldırganlıkla ilgili davranışların cinsiyet, öğretim şekli, anne ve babanın hayatta olup olmaması, algılanan ana-baba tutumu, yaşanan yerleşim merkezi, algılanan akademik başarı ve disiplin cezası alma değişkenleriyle ilişkisi (Dilekmen, Ada ve Alver, 2011). Ancak çok az sayıdaki çalışmada öğrencilerin bakış açısından zorbalığın nedenleri incelenmiştir (Frisen, Holmqvist ve Oscarsson, 2008; Rigby, 1999; Mongold, 2006). Bu nedenlerin bilinmesi önemlidir, çünkü okulları ve dolayısıyla yaşamı zorbalıktan arındırma için alınacak önlemler ancak böyle doğru saptamalarla yaşama geçirilebilir. Bu çalışmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin zorbalığın nedenleriyle ilgili algılarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kız ve erkek öğrencilere göre ilköğretim öğrencileri zorbalıkta ne şekilde yer almaktadır?
2. Sınıf düzeylerine göre ilköğretim öğrencileri zorbalıkta ne şekilde yer almaktadır?
3. Zorbalıkta yer alma açısından ilköğretim öğrencilerine göre zorbalığa uğrama nedenleri nelerdir?

II. YÖNTEM

a. Araştırma Modeli

Betimleyici modeller geçmiş veya mevcut bir durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlarlar (Karasar, 1998). Bu çalışmada betimleyici model kullanılmış ve tarama işlemi Bursa'daki ilköğretim okullarından rastgele seçilmiş 688 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

b. Katılımcılar

Araştırmaya 2006-2007 öğretim yılında Bursa'daki ilköğretim okullarından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 688 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan 4-8.sınıf öğrencilerinden 5'i cinsiyetini belirtmemiştir. Tablo 1 katılımcıların sınıflara göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 1. İlköğretim öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre sayısal ve yüzdeler dağılımı

	Sınıf düzeyi									
	4		5		6		7		8	
Cinsiyet	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	107	48.0	75	56.8	50	48.1	68	51.1	49	51.0
Erkek	116	52.0	55	41.6	52	50.0	64	48.1	47	49.0
Belirtmeyen	-	-	2	1.6	2	1.9	1	0.8	-	-
Toplam	223	100	132	100.0	104	100.0	133	100.0	96	100

c. Veri Toplama Araçları

Çalışmada Garrity ve arkadaşları (2000) tarafından okulu zorbalıktan arındırma ile ilgili bir programın parçası olarak geliştirilen “Colorado Okul İklimi Anketi” kullanılmıştır. Okul ikliminin çeşitli boyutlarını ölçmek üzere geliştirilmiş olan bu araç araştırmacılar tarafından daha önce farklı çalışmalarda kullanılmıştır (Kartal & Bilgin, 2007; 2008; 2009). Bu araçta yer alan zorbalık türleri ile ilgili ifadelerden “Çocuklar tarafından bir diğer çocuğun vurulması veya tekmelenmesi. Çocukların bir diğer çocuğa ya da çocuklara kötü sözler söylemesi, alay etmesi veya isim takması. Çocukların diğer çocuklar hakkında doğru olmayan hikâyeler anlatması veya dedikodu yayması. Çocukların yaptıkları şeylerde diğer çocukları aralarına almamaları. Çocukların diğer çocuklara ait olan şeyleri onların izni olmadan veya habersiz almaları. Çocukların diğer çocukları canını acıtmakla veya eşyalarını almakla tehdit etmeleri.” sonra katılımcılara Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick (2005)’in çalışmasında yer alan “Bu dönem boyunca diğer çocuk veya çocuklar sana bu davranışları hangi sıklıkla yaptı?” ve “Bu dönem boyunca sen diğer çocuk veya çocuklara bu davranışları hangi sıklıkla yaptın?” soruları sorulmuştur. Bu sorulara ilişkin yanıtlarını “Hiç yapmadım, 1-2 kere, Ayda birkaç defa, Her hafta, Haftada 2-3 defa, Hemen hemen her gün” sıklıklarından işaretleme yaparak vermeleri istenmiştir. Ayrıca katılımcıların zorbalığa uğramanın nedenlerine ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla Mongold (2006:60)’un çalışmasında yer alan “Size göre çocuklar hangi neden/lerle zorbalığa uğrarlar?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilecek yanıtların “Aşırı kilolu olma, aşırı zayıf olma, konuşma problemi, vücudundaki bir yara/kaza izi, bedensel olarak güçsüz görünme, hastalık veya engelli olma, engelli bir aile üyesinin olması, aşırı uzun olma, aşırı kısa olma, giyimi nedeniyle, sınıfta yeni olma, arkadaşlarından ötürü, arkadaşının olmaması, ailesinden ötürü, kardeşlerinden ötürü, ailesinin fakir olması ve sosyal becerilerinin yetersizliği” maddelerin üzerinde işaretleme yapılması yoluyla belirtilmesi istenmiştir. Öğrencilerin zorbalığa uğrama nedenlerine yönelik 17 maddeye ilişkin görüşleri için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

d. Süreç

Araştırma için Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi kanalıyla Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni alınmıştır. Uygulama olağan sınıf saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere isimlerini yazmamaları söylenmiş ve bir araştırmanın parçası olarak soruları dürüstçe cevaplamaları istenmiştir. Araç araştırmacının kendisi tarafından uygulanmış, uygulama sırasında öğrenciler sık sık kimi sorular sormuş ve açıklamalara gereksinim duymuşlardır.

e. Verilerin Analizi

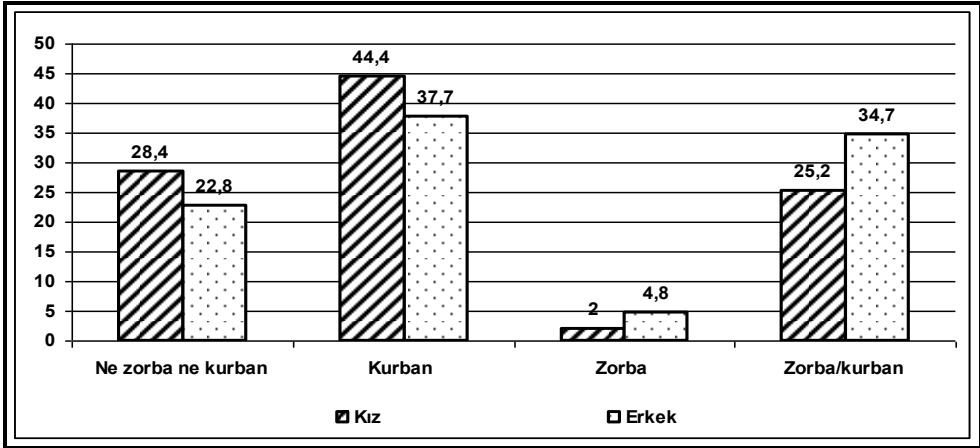
Öğrencilerin anket maddeleri ve sorulara ilişkin verdikleri yanıtlarla ilgili veri frekans ve yüzde hesaplamaları yoluyla betimsel sonuçlar elde etmek için SPSS 11.0 (Statistical Package for Social Sciences) aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu süreçte ne zorba ne de kurban olmayan, kurban olan, zorba olana ve hem zorba hem

de kurban olan öğrenciler Fekkes ve diğerlerinin (2005) sınıflandırmasına göre belirlenmiştir. Bu sınıflamaya göre “Bu dönem boyunca diğer çocuk veya çocuklar sana bu davranışları hangi sıklıkla yaptı?” sorusuna hiç yapılmadı veya 1-2 kere seçeneklerini işaretleyen ve “Bu dönem boyunca sen diğer çocuk veya çocuklara bu davranışları hangi sıklıkla yaptın?” sorusuna ise “Hiç yapmadım veya 1-2 kere yaptım” seçeneklerini işaretleyen öğrenciler “Ne zorba ne kurban” olarak nitelendirildi; yalnızca zorbalık davranışlarına “Ayda birkaç defa veya daha sıklıkla” maruz kaldıklarını ancak hiç zorbalık yapmadıklarını veya dönem boyunca 1-2 defa zorbalık yaptıklarını belirten öğrenciler “Kurban” olarak nitelendirildi; zorbalık davranışlarını “Ayda birkaç defa veya daha sıklıkla” yaptıklarını ancak hiç zorbalığa uğramadıklarını veya dönem boyunca 1-2 defa zorbalığa uğradıklarını belirten öğrenciler “Zorba” olarak nitelendirildi ve hem ayda birkaç defa veya daha sıklıkla zorbalık yaptığını hem de aynı sıklıkla veya daha sıklıkla zorbalığa maruz kaldığını belirten öğrenciler ise “Zorba/kurban” olarak nitelendirilmiştir.

III. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde öğrenci raporlarından elde edilen bulgulara araştırma sorularının sırasına uygun olarak yer verilmiştir:

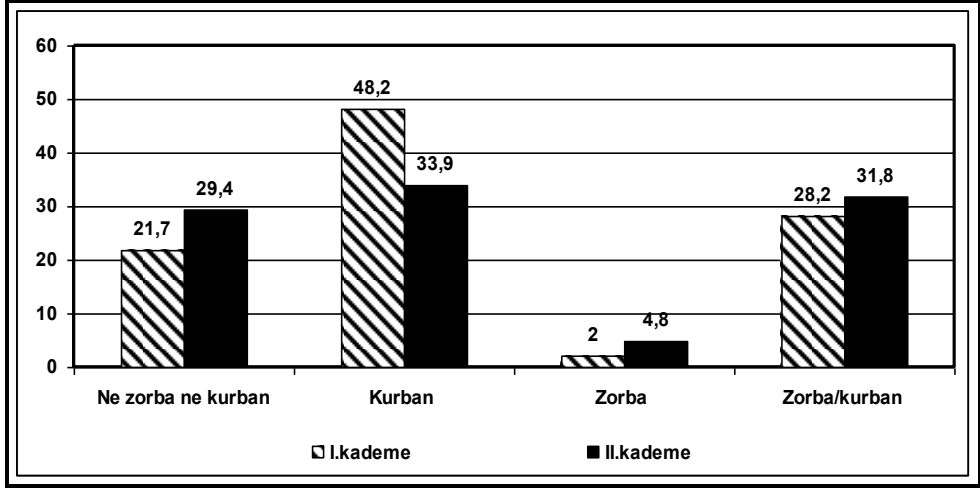
a. Cinsiyet Değişkeni Açısından İlköğretim Öğrencilerinin Göre Zorba, Kurban, Zorba/Kurban, Ne Zorba Ne Kurban Olmalarına İlişkin Bulgular



Şekil 1. İlköğretim öğrencilerine göre cinsiyet açısından zorbalıkta yer alma şekilleri

Grafik 1’de ilköğretim öğrencilerinin cinsiyet bakımından zorbalıkta ne şekilde yer aldıkları ve yüzdeleri verilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin yalnızca ¼’ü zorbalıkta zorba veya kurban olarak yer almadığını bildirmiştir. Cinsiyet açısından kızların erkek öğrencilerden daha fazla oranda zorbalığa uğradığını bildirdiği görülmektedir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin yaklaşık olarak 1/3’ünün hem zorbalığa uğradığı hem de zorba/kurban olduğu görülmektedir. Zorbalık yapma bakımından erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek oranda bildirildiği görülmektedir.

b. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İlköğretim Öğrencilerinin Göre Zorba, Kurban, Zorba/Kurban, Ne Zorba Ne Kurban Olmalarına İlişkin Bulgular

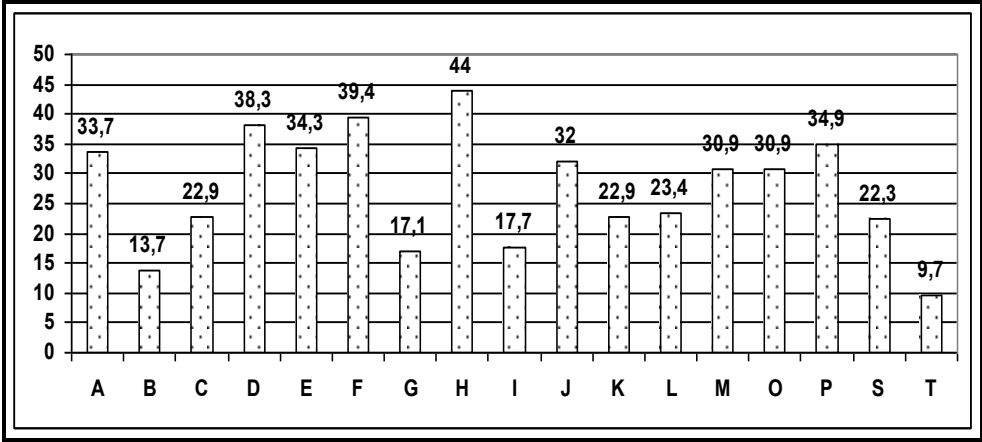


Şekil 2. İlköğretim öğrencilerine göre sınıf düzeyi açısından zorbalıkta yer alma şekilleri

Sınıf düzeyleri bakımından ilköğretim öğrencilerinin zorbalıkta yer alma şekilleri ve yüzdeleri incelendiğinde, öncelikle ikinci kademe öğrencilerinin ne zorba ne de kurban olma oranının birinci kademe öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. I.kademe öğrencilerinin ise II. kademe öğrencilerinden daha yüksek oranda zorbalığa uğradığını bildirdiği görülmektedir. II. kademe öğrencilerinin I.kademe öğrencilerinden daha yüksek oranda zorbalık yaptığı rapor edilmiştir. Zorba /kurban olduğunu bildiren öğrencilerin oranları I. ve II. kademede birbirine oldukça yakındır.

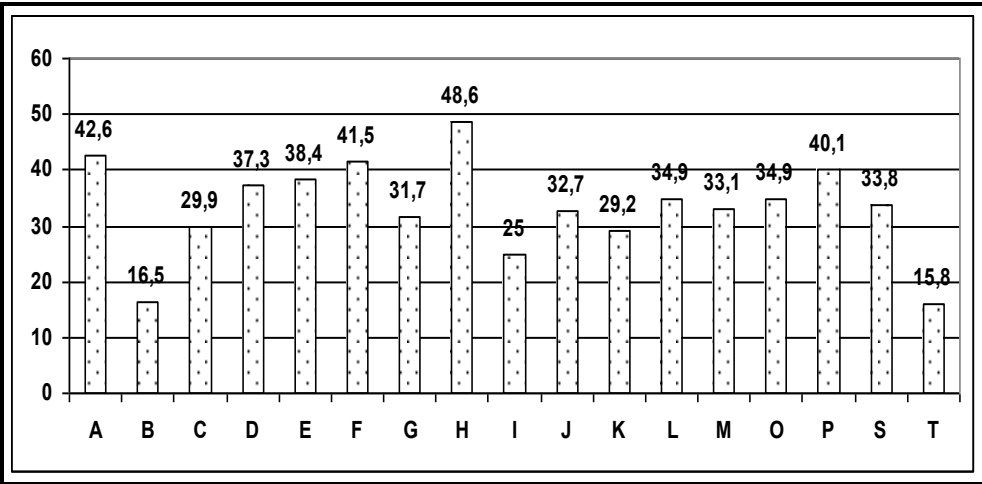
c. İlköğretim Öğrencilerine Göre Zorba, Kurban, Zorba/Kurban, Ne Zorba Ne Kurban Olma Bakımından Zorbalığa Uğrama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Zorbalığa uğrama nedenlerine ilişkin maddeler, grafiklerde semboller ile belirtilmiştir. Bu maddeler ve semboller şu şekildedir: Aşırı kilolu olma (A), vücudunda bir yara/kaza izi olması (B), engelli bir aile üyesinin olması (C), giyimi nedeniyle (D), arkadaşı olmadığından (E), ailesinin fakir olması (F), aşırı zayıf olması (G), bedensel olarak güçsüz görünmesi (H), aşırı uzun olması (I), sınıfta yeni olması (J), ailesi nedeniyle (K), sosyal becerilerinin yetersizliği nedeniyle (L), konuşma problemi olması (M), hastalığı veya engelli olması (O), aşırı kısa olması (P), arkadaşları nedeniyle (S) ve kardeşleri nedeniyle (T).



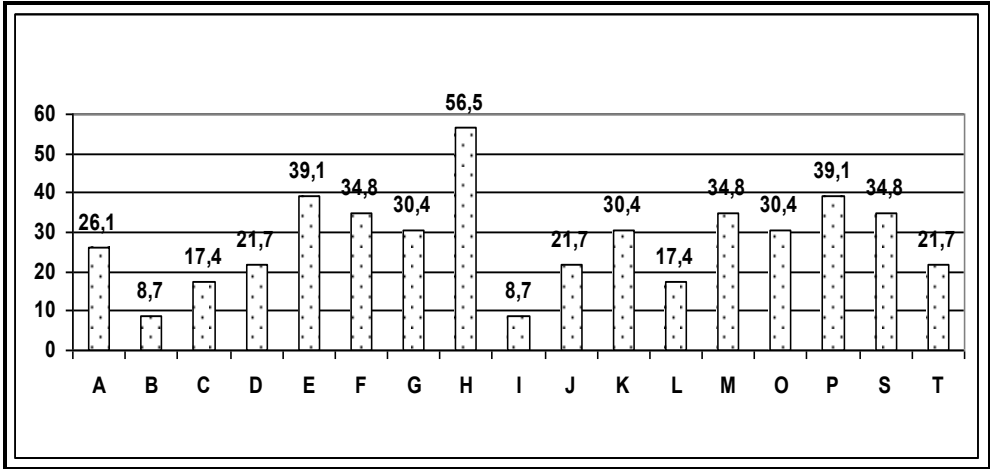
Şekil 3. Ne zorba ne de kurban olan ilköğretim öğrencilerine göre zorbalığa uğrama nedenleri

Zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almayan ilköğretim öğrencilerine göre zorbalığa uğramanın nedenleri arasında en sıklıkla bedensel olarak güçsüz görünme (%44), çocuğun ailesinin fakir olması (%39,4), giyimi (%38,3), aşırı kısa (%34,9) ve aşırı kilolu olma (%33,7) seçenekleri yer almaktadır.



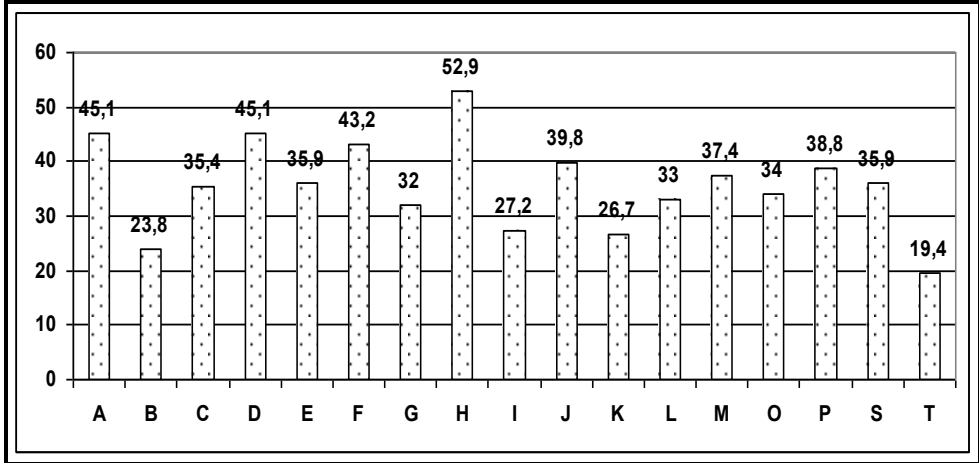
Şekil 4. Kurban durumunda olan ilköğretim öğrencilerine göre zorbalığa uğrama nedenleri

Zorbalığa uğradığını bildiren ilköğretim öğrencilerine göre zorbalığa uğramanın nedenlerine ilişkin maddelerin dağılımının gösterildiği Grafik 4 incelendiğinde, sıklıkla bedensel olarak güçsüz görünme (%48,6), aşırı kilolu olma (%42,6), ailesinin fakir olması (%41,5) ve aşırı kısa olmanın (%40,1) yer aldığı görülmektedir.



Şekil 5. Zorbalara göre ilköğretim öğrencilerine göre zorbalığa uğrama nedenleri

Zorbalık yaptığını bildiren öğrencilere göre zorbalığa uğramanın nedenleri sıklıkla bedensel olarak güçsüz görünme (%56,5), arkadaşının olmaması (%39,1), aşırı kısa olma (%39,1), ailesinin fakir olması (%34,8), konuşma probleminin olması (%34,8) ve sahip olduğu arkadaşlar (%34,8) olarak belirtilmiştir.



Şekil 6. Zorba/kurban olan ilköğretim öğrencilerine göre zorbalığa uğrama nedenleri

Grafik 6 incelendiğinde, hem zorbalığa uğradığını hem de zorbalık yaptığını bildiren ilköğretim öğrencilerinin zorbalığa uğramanın nedenlerini sıklıkla bedensel olarak güçsüz görünme (%52,9), aşırı kilolu olma (%45,1), giyimi nedeniyle (%45,1) ve ailesinin fakir olması (%43,2) biçiminde rapor ettiği görülmektedir.

IV. TARTIŞMA

Çalışma bulgularına göre cinsiyet açısından kızların erkek öğrencilerden daha fazla oranda zorbalığa uğradığı görülmektedir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin yaklaşık olarak 1/3'ü zorbalığa uğradığını ve 1/3'ü de zorbalık yaptığını rapor etmiştir. Zorbalık yapma bakımından ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek bir oranda yer aldığı araştırma bulguları arasındadır. Zorbaların daha çok erkek olduğu yönündeki bulgu diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Demaray ve Malecki, 2003; Nansel ve diğerleri, 2001; Mouttapa ve diğerleri, 2004; Salmivalli ve Nieminen, 2002;). Genel olarak erkek çocuklar fiziksel, sözel ve dolaylı zorbalıkta aktif olarak kızlardan daha yüksek oranda yer almaktadır. Örneğin Craig ve diğerleri (2009) erkek çocukların zorbalıkta yer alma oranının çalışma yapılan 40 ülkede de anlamlı ölçüde yüksek bulunduğunu, kurbanların daha çok kız olduğunu ve ülkelerin çoğunda da bunun her yaş grubu için geçerli olduğunu bildirmişlerdir. Öte yandan kurbanın cinsiyeti konusunda çelişkili bulgular bulunmaktadır. Kimi çalışmalar kız ve erkeklerin eşit oranda kurban durumunda bulunduğunu (Andreou, 2000; Çetinkaya ve diğerleri, 2009; Slee, 1995); kimisi kızların daha sık kurban olduğunu (Craig ve diğerleri, 2009) kimisi de erkeklerin daha sık kurban durumunda bulunduğunu ortaya koymuştur (Bilgiç, 2007; Dinkes, Kemp ve Baum, 2009; Hiloğlu & Cenkseven-Önder, 2010; Pepler, Jiang, Craig ve Connolly, 2008; Rigby ve Slee, 1991; Veenstra ve diğ., 2007).

Mevcut araştırma sonuçları sınıf düzeyi açısından, öncelikle I.kademe öğrencilerinin II. kademe öğrencilerinden daha yüksek oranda zorbalığa uğradığı; II. kademe öğrencilerinin de I.kademe öğrencilerinden daha yüksek oranda zorbalık yaptığını göstermektedir. Zorbalığın küçük yaş gruplarında en yüksek sıklıkta bulunduğu ve yaşla birlikte bu sıklığın azaldığına ilişkin çeşitli araştırma bulgularından söz etmek olasıdır (Demaray ve Malecki, 2003; Rigby ve Slee, 1991; Seals ve Young, 2003; Selekman ve Vessey, 2004). Bunun nedenleri arasında, çocukların zorba ile baş etme gücünün fiziksel ve/ya psikolojik olarak artması düşünülebileceği gibi yaşı ilerleyen çocuğun artık gururunu inciteceği için zorbalığa uğradığını bildirmemesi; küçük çocukların etrafında daha çok sayıda büyük çocuk olması ve küçük çocukların daha geniş bir zorbalık tanımına sahip olmaları (her türlü saldırganlık davranışını zorbalık olarak tanımlamaları) gösterilmektedir (Smith, Madsen ve Moody, 1999).

Zorbalığa uğrama nedenleri cinsiyete göre ele alındığında kız öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının zorbalığa uğrama nedenleri olarak ilk üç sırada, aşırı kısa olma, ailesinin fakir olması ve aşırı kilolu olmayı bildirdikleri saptanmıştır. Erkek öğrenciler ise ilk sırada bedensel olarak güçsüz görünmeyi bildirmiş bunu, aşırı kilolu olma ve aşırı zayıf olma ile ailesinin fakir olması izlemiştir. Dikkat çeken bir diğer bulgu kız öğrencilerin fakir olma, kötü giyim ve arkadaşsız olmayı erkek öğrencilerden daha yüksek oranlarda zorbalığa uğrama nedeni olarak belirtmeleridir. Frisén, Holmqvist ve Oscarsson (2008)'un yaptığı çalışmaya katılan öğrencilere göre kurbanın görünüşü (çirkinlik, şişmanlık, boy kısıklık, uzunluk gibi

boy farklılıkları, v.b.) zorbalığa uğrama nedenlerinin başında gelmektedir. Erling ve Hwang (2004)'ın çalışmasında katılımcıların yaklaşık yarısı (%43) kurbanların farklı fiziksel görünüşleri olduğunu; %31'i fiziksel görünüm dışındaki farklılıkları; %22'si ise zorbanın kişiliğini bir neden olarak belirtmiştir. Öğrencilerin sadece %9'u kurbanın kışkırtıcı olmasını zorbalığa uğraması için bir neden olarak göstermiştir.

Zorbalığa uğrama nedenleri sınıf düzeyi değişkeni bakımından ele alındığında I.kademe öğrencilerinin “ailenin fakir olması, bedensel olarak güçsüz görünme ve sosyal becerilerinin yetersizliği ile aşırı kısa olmayı” temel nedenler olarak gördüğü anlaşılmaktadır. II. kademe öğrencileri ise zorbalığa uğrama nedeni olarak ilk sırada bedensel olarak güçsüz görünmeye yer vermekte ve bunu aşırı kilolu olma ve kötü giyimli olma izlemektedir.

Çalışma bulguları, araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin yalnızca ¼'ünün zorbalıkta zorba veya kurban olarak yer almadığını göstermektedir. Zorbalıkta doğrudan yer almasalar da zorba veya kurban olmayanlar (ne zorba ne kurban) çalışmalarda önemli bulunmaktadır. İlköğretim öğrencilerine göre ne zorba ne kurban olma bakımından zorbalığa uğrama nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde zorbalıkta herhangi bir şekilde yer almayan ilköğretim öğrencilerinin zorbalığa uğramanın nedenleri arasında en sıklıkla bedensel olarak güçsüz görünme, ailenin fakir olması, giyim, aşırı kısa ve aşırı kilolu olmaya yer verdiği saptanmıştır.

Zorbalığa taraf olan riskli grupta zorba/kurbanlardan sonra kurbanlar yer almaktadır. Kurbanlar, zorbaların saldırgan davranışlarına maruz kalanlar, bir diğer ifadeyle “mağdur” olanlardır. Mevcut araştırmada zorbalığa uğradığını bildiren ilköğretim öğrencilerine göre zorbalığa uğrama nedenlerini bedensel olarak güçsüz görünme, aşırı kilolu olma, ailenin fakir olması ve aşırı kısa olma oluşturmaktadır. Kurbanların özellikleriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar görülmektedir. Akran zorbalığına maruz kalan çocukların kaygılı, güvensiz, atılgan olmayan (Schuster, 1996); düşük benlik saygısına sahip ve sık sık arkadaşları tarafından reddedilen (Kochenderfer-Ladd ve Skinner, 2002); kendi haklarını arayamayan, sosyal olarak yetersiz davranışlar sergileyen ve nadiren girişimci davranışlarda bulunan (Schwartz ve diğ., 1993; Yıldırım, 2001) çocuklar olduğu görülmektedir. Bu çocuklar akranları tarafından sürekli yardım arayan kişiler olarak görülmekte ve buna bağlı olarak da beceriksiz olarak algılanmaktadır (Boulton ve Smith, 1994; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Kurbanların özellikle de annelerinin kontrolünde, söz dinleyen, içine kapanık ve yalnızlık duygusu yaşayan (Schwartz ve diğ., 2002); depresif ve kaygılı (Prinstein ve diğ., 2001, Schwartz 2000); başkalarıyla daha az işbirliğine giren (Rigby ve diğ., 1997); iç kontrol odakları düşük (Andreou, 2000) ve çevrelerinden az sosyal destek algılayan (Rigby, 2000) çocuklar oldukları belirtilmektedir. Olweus'a (1993) göre kurbanlar, oyun ya da yemek saatleri gibi etkinlikler de dahil olmak üzere, okulda genellikle yalnızdırlar ve kendi sınıflarından bile tek bir yakın arkadaşları yoktur. Aynı zamanda iletişim başlatmakta, diğer çocuklardan zayıftırlar ve kendilerini ispatlama

becerilerinden yoksundurlar. Bu nedenlerden dolayı da pek çok kurban diğer çocuklarca dışlanmışlardır. Hem akranlarının görüşlerine, hem de kendi görüşlerine göre “popüler olmayan” öğrencilerdir. Eisenberg, Neumark-Sztainer ve Story (2003)’nin 1608 ortaokul ve 3074 lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin % 17,3’ünün kilosunun normalin üstünde olduğu, %14,6’sının ise şişman/obez olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin %24,7’si kiloları nedeniyle alay konusu olduklarını rapor etmişlerdir. Kilolu öğrencilerle akranlarının alay etmesi okullarda çok rastlanan tipik bir davranıştır. Aşırı kilo ergenlerin kendilik saygılarında azalmaya, depresyona ve hatta intihar düşüncelerine yol açabilmektedir. Akranların yanı sıra ailesinin alay etmesi de duygusal sağlık problemlerinin artmasına neden olmaktadır. Griffiths, Wolke, Page ve Horwood (2006) kilo kategorisinin (zayıf, normal kilo, aşırı kilo ve obez) zorbalığı yordaması ile ilgili çalışmalarında şu bulgulara ulaşmıştır: Obez erkek çocuklar normallerden daha çok zorba olma eğilimindedir. Obez kızlar ise normallerden anlamlı ölçüde yüksek oranda kurban konumundadır. Erkek çocuklar fiziksel olarak güçsüz olduklarında kurban durumuna geçmektedir (Olweus, 1994; Wolke ve Stanford, 1999). Ancak normalin üstünde kilolu olan erkek çocukların %28’i, obez olan erkek çocukların ise %36’sının zorbalık kurbanı olduğu belirlenmiştir. Kızlar için görünüş ve yakın arkadaşlarının olmaması zorbalığa maruz kalmalarının en önemli nedenleridir. Kızların normalin üstünde kilosu olanların %25’i, obez olanların %34’ü zorbalık kurbanı olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak Guo, Q ve diğerleri (2010) aşırı kilolu ve obez çocukların özellikle de sözel zorbalıkla karşılaştıklarını bildirmiştir. Ayrıca Horwood ve diğerleri (2005), aşırı uzunluk veya kilo gibi fiziksel karakteristikler, yüzdeki fiziksel bozukluklar (örneğin yarık dudaklı olmak), konuşma, işitme veya görme bozuklukları, kanser, diyabet ya da epilepsi gibi kronik ve sarsıcı hastalıklar zorbalıkta kalıcı kurban olma durumu yarattığını belirtmiştir. Nansel ve diğerleri (2001) tarafından yapılan bir çalışmada da, kurbanların sosyal ve duygusal uyumlarının zayıf olduğu, arkadaş edinmede daha büyük güçlükler yaşadıkları, akranlarıyla ilişkilerinin çok sınırlı olduğu ve daha büyük yalnızlık yaşadıkları belirlenmiştir. Ancak uzun dönemde en riskli gelişimsel ve psikososyal sonuçların kronik olarak hem zorba hem de kurban olanlarla ilgili olduğu öne sürülmektedir (Craig ve diğerleri, 2009). Sosyal becerisi yeterince gelişmemiş olanların akranları tarafından dışlanabildiğini, ihmal edildiğini ve yetişkinlerin ihmaliyle karşılaşabildiklerini söylemek mümkündür (Dowrick, 1986’dan aktaran Çetin ve diğ., 2003). Araştırmalar zorbalığa karışan bireylerin kişilerarası ilişkilerde problemler yaşadıkları, sosyal becerilerinin yetersiz olduğunu (Champion, Vernberg ve Shipman, 2003; Fox ve Boulton, 2005; Kaukianien ve diğ., 2002) ve yaşam doyumlarının düşük olduğunu göstermektedir (Flashpohler ve diğ., 2009; Flouri ve Buchanan, 2002; You ve diğ., 2008). Bu durumun zorbalığa karışan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinden yeterince doyum sağlayamamalarında etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmada hem zorbalığa uğradığını hem de zorbalık yaptığını bildiren ilköğretim öğrencileri ise zorbalığa uğrama nedenleri olarak bedensel olarak güçsüz görünme, aşırı kilolu olma, giyim ve ailesinin fakir olmasını belirtmiştir. Özel bir

sağlık problemine sahip olma genellikle kurban durumuna düşmeyle sonuçlanırken davranışsal, duygusal veya gelişimsel bir problemin olması zorba veya zorba/kurban olma ile sonuçlanmaktadır. Gerçekte zorbaların psikolojik olarak genel popülasyondan daha güçlü olduğuna ilişkin kanıtlar vardır (Van Cleave ve Davis, 2006).

V. SONUÇ ve ÖNERİLER

Mevcut araştırma bulguları toplu olarak ele alındığında birinci ve ikinci kademedeki zorba, kurban, zorba/kurban, ne zorba ne de kurban durumunda olan öğrencilerin bedensel güçsüzlük başta olmak üzere yoksulluk ve giysilerin güzel olmaması değişkenlerini zorbalık nedenleri olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Gerçekte de çeşitli araştırmalara göre kurbanların belirleyici fiziksel özellikleri arasında akranlarından fiziksel olarak zayıf olmaları yer almaktadır (Batsche ve Knoff, 1994; Olweus, 1993). Örneğin; Voss ve Mulligan (2000) ortalamadan kısa 92 öğrencinin kontrol grubundaki 117 öğrenciye göre anlamlı ölçüde daha yüksek oranda zorbalığa uğradığını bulmuştur. Kurban genellikle fiziksel olarak zayıf ve/ya kavga etmekten kaçınan çocuklardır. Zorbalığı zorbanın kişilik özellikleriyle açıklayan çalışmaların çoğu da zorbanın benlik kavramındaki zayıflık algısını, daha zayıf bir çocuk üzerinde kontrol sağlayarak telafi etmeye çalıştığı biçiminde yorumlamaktadır. Kurbanların diğerlerinden fiziksel farklılığına, konuşma veya aksan bozukluğuna, atletik olmamasına, utangaç ve sessiz olmasına dikkat çeken araştırma bulguları da mevcuttur (Peters, 2008). Bu bulgular aslında zorbalığın “güçlerdeki dengesizliği” vurgulayan tanımıyla da uyumludur. Öyle ise hem sınıf öğretmenleri hem de rehber öğretmenlerin zorbalığa uğrama yönünden risk grubunda olan öğrencilerin özelliklerinin farkında olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu farkındalık; okullarda yaşanan zorbalığın azaltılmasını; kurban olarak risk grubunda olan öğrencilerin endişelerinin azalmasını; okula dair düşüncelerinin olumlu yönde değişmesini sağlayacak ve fiziksel özellikleri nedeniyle kendilerini kötü hissetmelerini engelleyecektir. Kendini iyi hisseden öğrencinin beraberinde kendine olan güveni de artacak ve sosyal çevresiyle etkileşime girecektir. Araştırmacılar zorbalığın saptanma ve kontrol altına alınmasının okulda, yaşamın diğer alanlarına göre çok daha az bir çabayla sağlanabileceğini belirtmektedir (Eslea ve Smith, 1994). Kurumun bu soruna odaklanması en önemli adımdır ve gerisi kendiliğinden gelecektir. Eslea ve Smith (1994)’e göre zorbalar çevrelerinden alınır ve farklı bir çevreye yerleştirilirlerse çok değişik davranışlar ortaya çıkacaktır. Araştırmacılara göre bunu gerçekleştirmenin temel yollar şunlardır:

- Okul çalışanlarının bu konuda eğitilerek konuya duyarlı hale gelmelerinin sağlanması
- Kurbanın kendini savunma gücünü arttırmak yoluyla okullarda zorbalıkla başa çıkılması
- Zorbalığın sık yaşandığı ve denetimin az olduğu bölgeleri güvenli duruma getirilmesi;

- Öğretmenlerin çabasıyla zorbanın, kurbanlardan kazandığı para veya yiyecek gibi ödüllerin önüne geçilerek zorbalığın bir statü sağladığı düşüncesine son verilmesi;

Böylelikle zorbalığın saptanma oranları yükselecek, sorunlar çözüldükçe öğrenciler ve aileleri zorbalığı öğretmenlerine daha sık bildirmeye başlayacaktır. Bunların yanı sıra dikkate alınması gereken bir diğer değişken ne zorba ne de kurban olan öğrencilerdir. Bu öğrenciler zorbalığı belki de en doğal haliyle ve en yakından gözlemleyen kişiler olarak zorbalığı azaltmaya yönelik yapılacak çalışmalarda önemli potansiyel bir güç oluşturmaktadır. Onların tepkileri zorbalık sürecini etkileyecek güçtedir (Olweus, 1993). Bu yönüyle özellikle de bedensel olarak güçsüz olmaları nedeniyle zorbalığa uğrayan çocukların ne zorba ne de kurban olmayan öğrenciler tarafından desteklenmesi zorbalığa uğrama oranlarının azalmasına neden olacaktır. Bu desteğin alınabilmesi için okullarda bu grupta yer alan öğrencilerin zorbalığa uğrayan arkadaşları açısından önemlerinin farkına varmalarını sağlayacak bilgilendirmelere gereksinim duyulacaktır.

Öğrencilerin bu konudaki algılarını dikkate alan çalışmaların sayısı azdır. Gerçekten de öğretmen ve öğrenciler de zorbalık durumlarını farklı değerlendirmekte; böylece öğrencilerin zorbalık olarak nitelediği kimi durumların hiç farkına varmayarak kayıtsız kalmakta veya kurbanın yaşadıklarını yeterince önemsemeyerek etkili bir müdahalede bulunmamaktadır (Menesini, Fonzi & Smith, 2002). Oysa Eslea ve Smith (1994) zorbalıkla uzun dönem yerine kısa dönemde çok daha kolay başa çıkılacağını söylemektedir. Bu nedenle eğitimciler sürekli o anda içinde buldukları durumu sorgulamaları; sistemin çalışıp çalışmadığını, geliştirilip geliştirilemeyeceğini kendi kendilerine sormaları bir yandan zorbalığa yönelik her geçen gün etkili müdahalelerin yapılmasını diğer taraftan ise zorbalığın olmasını engelleyen önleyici yaklaşımın hayata geçirilmesini beraberinde getirecektir.

VI. KAYNAKÇA

- Ada, Ş. (2010). Erzurum'daki ilköğretim 6.,7.,8. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158):90-100.
- Almeida, A., Caurcel, M.J., & Machado, J.C. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 371-396.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12- year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Atli, A., Kaya, A. & Bölükbaşı-Macit, Z. (2010). İlköğretim II.kademe öğrencilerinin boyun eğici davranış düzeylerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1): 61-79.
- Batsche, G.M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2),165-174.
- Bentley, K.M. & Li, A.K.F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 153-165.

Bidwell, N.M. (1997). The nature and prevalence of bullying in elementary schools. *SSTA Research Centre Report*.

Bilchik, S. (1996). Curfew: An answer to juvenile delinquency and victimization? US Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP) *Juvenile Justice Bulletin*. Retrieved August 03, 2008, from <http://www.ncjrs.gov/txtfiles/curfew.txt>

Bilgiç, E. (2007). İlköğretim I.kademede görülen zorba davranışların sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü, Adana.

Boulton, J.J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Education Psychology*, 62, 73-87.

Boulton, M. J., Bucci, E., & Hawker, D. D. S. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277-287.

Buchanan, P. & Winzer, M. (2001). Bullying in schools: Children's voices. *International Journal of Special Education*, 16(1): 67-79.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60):555-576.

Carroll-Lind, J. & Kearney, A. (2004). Bullying: What do students say? *Kairaranga*, 5(2), 19-24.

Carter, S, Janzen, H. L., and Paterson, J. G. (1999). The psychopathology of school violence, In G. Malicky, B. Shapiro, and K. Mazurek (Eds.), *Building foundations for safe and caring schools: Research on disruptive behaviour and violence* (pp. 11-30). Edmonton, AB: Duval Publishing House.

Champion, K., Vernberg, E., & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology*, 24, 535-551.

Cole, E. (1995). Responding to school violence: Understanding for today and tomorrow. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 108-116.

Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A Meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, & HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2): 216-224.

Craig, W.M. & Pepler, D.J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-60.

Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., & Kavakçı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10:151-158.

- Demaray, M.K. & Malecki, C.K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-490.
- Dilekmen, M., Ada, Ş., & Alver, B. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin saldırganlık özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2):927-944.
- Dinkes, R., Kemp, J. & Baum, K. (2009). Indicators of School Crime and Safety: 2008 (NCES 2009-022/NCJ 226343). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Retrieved November, 17, 2009, from <http://nces.ed.gov> or <http://www.ojp.usdoj.gov/bjs>.
- Eisenberg, M.E., Neumark-Sztainer, D., & Story, M. (2003). Associations of Weight-Based Teasing and Emotional Well-being Among Adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157, 233-238.
- Eslea, M. & Smith, P.K. (1994). Anti-bullying work in primary schools. Poster presented to the *Annual Conference of the Developmental Section of the British Psychological Society*, Portsmouth, UK.
- Evenson, B. (1999, August 7). Schoolyard bullies are victims, too: Researchers. *National Post*, pp. A1, A2.
- Farley, R. L. (1999) Does a relationship exist between social perception, social intelligence and empathy for students with a tendency to be a bully, a victim or bull/victim?', *Honours thesis*, Adelaide Psychology Department, University of Adelaide.
- Fekkes, M. Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Flashpohler, P.D., Elfstrom, J. I., Vanderzee, K. L., Sink, H. E. & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Fox, C. L. & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328.
- Fox, J.A., Elliott, D.S., Kerlikowske, R.G., Newman, S.A., Christeson, W. (2000). Bullying prevention is crime prevention. FIGHT CRIME: INVEST IN KIDS 2000 P Street NW, Suite 240, Washington, DC 20036 202.776.0027 <http://www.pluk.org/Pubs/Bullying2.pdf>
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds' perception of bullying: definitions, reasons for victimization and experience of adults' response. *Educational Studies*, 34(2):105-117.
- Garrity C, Jens K, Porter W, Sager N, Short-Camilli C 2000. Colorado School Climate Survey, Elementary School Student Report. In: *Bully-proofing Your School: A Comprehensive Approach for Elementary School*. Chapter three:, (2nd Edi.) Longmont, CO: Sopris West, pp. 55-61.
- Glover, D., Cartwright, N., & Gleeson, D. (1998). *Towards bully free schools: Interventions in actions*. Buckingham, England: Open University Press.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(2):511-537.

- Griffiths, L.J., Wolke, D., Page, A.S., & Horwood, J.P. (2006). Obesity and bullying: different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91:121-125.
- Guo, Q., Ma, W.J., Nie, S.P., Xu, Y.J., Xu, H.F., & Zhang, Y.R. (2010). Relationships between weight status and bullying victimization among school-aged adolescents in Guangdong Province of China. *Biomedical and Environmental Sciences*, 23, 108-112.
- Gültekin-Akduman, G. (2010). 7-14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 13-26.
- Hazler, R.J., Miller, D.L., Carney, J.V., & Green, S. (2001). Adult recognition of bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146.
- Hiloğlu, S. & Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173.
- Horwood, J., Waylen, A., Herrick, D., Williams, C., Wolke, D., & The Avon Longitudinal Study of Parents and Children Study Team (2005). Common Visual Defects and Peer Victimization in Children. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 46(4), 1177-1181.
- Hutchinson, J. (1997). Is your child safe at school? *Readers Digest*, pp. 46-53.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7(2), 485-495.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539-562.
- Kaukianien, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), 269-278.
- Kumpulainen, K. & Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24(12), 1567-1577.
- Laursen, B. (2005). Dyadic and group perspectives on close relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 97-100.
- MacDonald, I.M. (1995). Junior high school student perceptions on the nature and extent of school violence. *Master's thesis*, University of Alberta.
- Marano, H.E. (1995, September/October). Big bad bully. *Psychology Today*, pp. 50-57.
- Menesini, E., A. Fonzi, and P.K. Smith. 2002. Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teachers' and pupils' perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education* 17: 393-406.
- Mongold, J.L. (2006). Bullying behavior in middle school: The effects of gender, grade level, family relationships and vicarious victimization on self-esteem and attitudes of bullying. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. The East Tennessee State University, Washington.
- Morrison, B. (2002). Bullying and victimization in schools: A restorative justice approach. *Trends and Issues* No. 219, Australian Institute of Criminology.

- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L.A. & Unger, J.B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39, 315-336.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Neumark-Sztainer D, Falkner N, Story M, Perry C, Hannan PJ, Mulert S. Weight-teasing among adolescents: Correlations with weight status and disordered eating behaviors. *International Journal of Obesity* 2002;26(123-131).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell. ED 384437.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London & New York, Routledge, pp. 2-27.
- Öz, A.Ş., Kırımoğlu, H., & Temiz, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme tarzlarının spor ve özel eğitim açılarından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(2):237-245.
- Özkan, Y. & Gökçearsan-Çifci, E. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2):576-586.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325-338. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x.
- Peters, R.A. (2008). Q & A-How can my child cope best with bullying? Retrieved May 21, 2008, from <http://www.ruthpeters.com/Articles/andHowcanmychildcopewithbullying.pdf>
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156):175-189.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behaviors and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools? *Children Australia*, 22(2), 28-34.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18(2):202-20.
- Rigby, K. (1999). What harm does bullying do? Paper presented at the *Children and Crime: Victims and Offenders Conference* convened by the Australian Institute of Criminology and held in Brisbane, 17-18 June.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38, pp:735-747.
- Selekman, J., & Vessey, J.A. (2004). Bullying: It isn't what it used to be. *Pediatric Nursing*, 30(3), pp:246-249.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian Primary School Students. *Person Individual Difference*, 18(1), 57-62.

- Smith, P.K., Madsen, K.C., & Moody, J.C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267-285.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology* 70: 443-57.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (eds) (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Şirvanlı-Özen, D. (2010). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş ve içe yönelim türü problem davranışlar ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 5-12.
- Van Cleave, J., & Davis, M.M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118(4), 1212-1219.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B.J.H., De Winter, A.F., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child Development*, 78, 1843-1854.
- Voss, L.D, & Mulligan, J. (2000). Bullying in school: Are short pupils at risk? Questionnaire study in a cohort. *British Medical Journal*, 320: 612-3.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., Bayraktar, B., & Çolak, T.S. (2010). Öğrencilerin güdülenme düzeyinde etkili bir faktör: Okul zorbalığı. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1-17.
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E, Sharkey, J.D. Tanigawa, D., & Green, J.G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446-460.

The Perceptions of Elementary Students about the Reasons for Bullying

Introduction

In recent years, there has been a growing interest in bullying among school children. Not only educators but also parents, politicians, students and media stimulated to discuss about this topic. The reason for this interest has to be thought by the long term negative consequences of bullying. One of the most important results is the negative effect on learning (Carter, Janzen & Paterson, 1999). Olweus (1993) defines school bullying in a general way as "repeated negative, ill-intentioned behavior by one or more students directed against a student who has difficulty defending him or herself. Most bullying occurs without any apparent provocation on the part of the student who is exposed." Being confronted with bullying, either as a participant or a bystander is very common in schools for most of the students (Frisen, Holmqvist & Oscarsson, 2008). For example a survey study conducted by Bentley and Li (1995) revealed that 1/3 of students in the schools bullied somehow. In U.S.A. 25 % of 6-12th. grade students are afraid of being bullied and 12% of them are victims of severe bullying behaviors like physical attacks and robbery (Bilchik, 1996). According to Campbell et al (1997) a bullying incidence happen once in every seven minutes and every incidence goes on approximately 38 seconds (cited in Buchanan and Winzer, 2001). So that it can be said that students have a very close up perspective about this problem. All the students of all ages spend their daily life as related to bullying incidences as participants or bystanders. As a part of this social setting students are the only people who look very close to this problem. Being students in a school itself let them to know about bullying variables much more than adults in the school. They know who the bullies and victims are what kind of bullying incidences occurs and what kinds of also how these situations are handled by adults at school (Frisen, Holmqvist & Oscarsson, 2008). These observations are very important that may contribute to a better understanding of the problem. The peer relations have great importance for children's personal and social development (Laursen, 2005). There are a few studies about the perceptions of students. When Frisen, Holmqvist and Oscarsson, (2008) asked the reasons of bullying to 877 primary school students and found that the most common reason was the appearance of the victim (ugly, fat, short or long etc.) Rigby (1999) reported that ethnic group differences and physical differences are the main reasons according to the students' perceptions. Peer relations have great importance in the lives of children as individually and socially (Laursen, 2005). The first years of school are the first years of socialization. The first friendships in these years help them to improve their social identity. But sometimes these relations don't provide sufficient feelings of belongings and happiness and lead to feelings of inferiority, inadequacy, unsafe. Bullying may be the result for reason of problematic social relationships but anyway cause negative effects on children's emotional development (Almedia, Caurcel ve Machado, 2006). The children who think that their peers don't like, accept, approve and even attack them may experience serious adjustment problems (Pepler and Craig, 2006 cited in

Almedia, Caurcel ve Machado, 2006). In the study of Batsche and Knoff (1994) the students reported that they feel very bad, don't want to go to the school, lose their health and even think suicide. In New Zealand victims reported that the worst thing rather than bullying is the lost of someone loved (Maxwell & Carroll-Lind, 1997 cited in Carroll-Lind and Kearney, 2004). Thus, in the present study, the aim was to focus on primary school students' own thoughts on bullying. More specifically, it was asked to students what is the frequency and types of bullying, what is the gender and grades of bullies, victims bully/victims and neither bully nor victims, what is the perception of the students about the reasons of bullying.

Method

An elementary school was chosen by convenience sampling method among the elementary schools in Bursa at the instructional year of 2006-2007. 688 students were chosen randomly from 4-8. grades. 223 of them from 4th grades; 132 of them from 5th.grades; 104 from 6th grades; 132 from 7th. grades and 97 students from 8th. grades. The Turkish and simplified form of Colorado School Climate Survey (Garriti, Jens, Porter, Sager and Short-Camilli, 2000) was used in the study. This instrument has several subscales about bullying incidences and the reasons of bullying. This was a 3 point likert scale and internal reliability of six items related to the types and frequencies of bullying was found to be $\alpha = .69$; of 17 items related to the reasons of bullying was $\alpha = .81$. An official permission was taken from Bursa Province National Education Management for the application. Application was realized by the researchers themselves during the routine class hours. The students were not asked to write down their names and surnames. The data was analyzed by SPSS 11.0 (Statistical Package for Social Sciences) for handling descriptive results.

Results

The results showed that $\frac{1}{4}$ of the students are not engaged in bullying incidences as victim or bully. 25.4% of the students were found to be neither bullies nor victims. 41.3 % of them were victims, 3.3% were bullies and 29.9% were bully-victims. The most frequent bullying type was found to be verbal bullying (victims 63,7%, bully/victims 70,4%, neither bully nor victims 46,3%). This was followed by physical bullying (victims 40,5%, bully/victims 58.7%, neither bully nor victims 42.9%) and social exclusion (victims 41.5%, bully/victims 41.3%, neither bully nor victims 36%). Rumor spreading was declared by victims (30.6%), by bully/victims (42%) and neither bully nor victims (24.6%) in the third order. The least frequent bullying behavior was reported as threatening (victims 17,2%, bully/victims 30,4%, neither bully nor victims 20%). Girls found to be bullied more frequently (girls' 41%, boys' 37. 7%). %4.8 of the boys and the %3.3 of the girls were bullies. 1/3 of boys were engaged in bullying incidences as bullies or victims. 4th grade students were found to be bullied more frequently (victims 48.2%) than the 8th grade students (victims 33.9%). Bullies were found to be more frequent among 8th graders. (4.8%–2%). The results revealed that the most frequently reported reason was being physically weak (for bullies 56.5%, bully-victims 52.9%, victims

48.6%), being fat (for victims bully-victims 45.1%, victims 42.6%) and being poor (for bully-victims 43.2%, victims 41.5%, neither bully nor victims 39.4%). Almost half of the girls reported that the reasons of bullying are being short, being poor and being fat. Boys reported these reasons physical weakness, being fat and being skinny. According to neither bullies nor victims the reasons of bullying are physical weakness, poorness, and bad wearing. Victims also reported that first reason is physical weakness. Bullies reported that children without friends, short and poor children mostly bullied. Bully/victims again talked about physical weakness.

Discussion

The analyses of the results showed that $\frac{3}{4}$ of students are incorporated in bullying incidences somehow. This result indicates an important proportion and has to warn the educators to deal with the problem. The most frequent bullying type was found to be verbal bullying which is congruent with the present research findings (Rigby, 1997; Glover et al, 1998). In a similar manner Hazler et al (2001) reported that verbal and psychological bullying is more common among school children and unfortunately a few teachers define these kinds of behaviors as bullying. In general only physical bullying behaviors take attention of them.

The percentage of bully boys was found to be higher than girls. In spite of similar results (Batsche & Knoff, 1994). There are contradictory researches about the gender of victims. Some of them found that victims are equally distributed as boys and girls (Slee, 1995); some reported that victims are generally boys (Rigby & Slee, 1991). At the other hand it was found that 4-5th. grade students are victimized more than 6-7-8th grade students. At the same time 6-7-8th graders were found to be bullies more than 4-5th. grade students. There are parallel research reports which suggest victimization decreases with age (Rigby & Slee, 1991; Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991; Boulton & Underwood, 1992). One of the probable explanations for this result may be the increase of social competencies of the children and/or physical power to overcome the bullying situation and the bullies. For another explanation it may be thought that students don't report their victimization because they feel that played with their pride. Beside these there are more children around the lower graders than higher ones. As a last reason it was discussed that young children have a broader definition of bullying so that they report every kind of aggressive behavior as bullying (Smith, Madsen & Moody, 1999). Either victims or bullies declared that being physically weak; being fat and being poor are the main reasons of victimization. Approximately half of the girls reported that as in order shortness, poorness and fatness of victims are the main causes of bullying. At the other side boys mentioned that physical weakness; fatness and thinness are the main causes of bullying. Girls reported poorness, being bad clothed and friendlessness of the victims as the reasons of bullying more frequently than boys. Erling and Hwang (2004) found that according to the nearly half of the students (43%) victims are different physical appearance. Only 9% of them talked about the provocative characteristics of victims. When the reasons of bullying were investigated in terms of grade of the students poorness, physical weakness, social

incompetency and shortness of victims are found to be the main causes for 4-5th grade students. 6-7- and 8th grade students talked about physical weakness, followed by fatness and being bad clothed. Neither bully nor victims wrote the most frequent causes as physical weakness, poorness, shortness and fatness. Victims also reported physical weakness, fatness and shortness. Bully/victims mentioned that physical weakness, fatness, being bad clothed and poorness are the causes of their victimization. As last bullies declared that children who are friendless, short, poor, have speaking difficulties and have unloveable friends are victimized more frequently. When these findings are taken together it points out that the variables like physical weakness, poorness, being bad clothed are evaluated reasons to be bullied. Actually these results were harmonious with the previous research findings (Batsche & Knoff, 1994; Olweus, 1993). In the study of Frisé, Holmqvist and Oscarsson (2008) the most common response the participants gave as to why children are bullied was that the victims have a deviant appearance for example: ugly, fat, small, wears braces or look different (39%). It was found that a greater proportion of boys (44%) than girls (34%) thought of the victims' appearance for a reason of bullying. Girls were, declared more than boys as reasons the bullies' personality and background. Voss and Mulligan (2000) found that 92 students who are shorter than the average were found to be victimized at a higher percentage than 117 students who have average height Victims are generally physically weak and can not defend themselves. These results are congruent with the definition of bullying which emphasize the inequality of power. Eslea and Smith (1994) said that it is much easier to detect, control and prevent bullying in schools rather than in life. Educators generally exaggerate the bullying problems in the school or disregard them so they don't intervene efficiently. That's why school staff has to be educated and alerted to this problem. If they focus on the problem the following steps will come easier. If the environment of bullies is changed their behaviors can be changed. In this context supervision of the adults in the school can give miraculous results. While trying to solve this problem the perceptions of students have to be taken into consideration. As Olweus (1993) remind us "Every student has the right to feel safe in school and to be spared the experience of being bullied."

Tahmin Et-Gözle-Açıkla (TGA) Stratejisine Dayalı Laboratuvar Uygulamalarının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri ve Bilimin Doğası Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Etkisi

The Effect of a Laboratory Approach Based on Predict- Observation-Explain (POE) Strategy on the Development of Students' Science Process Skills and Views about Nature of Science

Kadir Bilen
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Mustafa Aydoğdu
Gazi Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı genel biyoloji laboratuvarında “Tahmin Et-Gözle-Açıkla” (TGA) stratejisine dayalı hazırlanan etkinliklerin, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve bilimin doğası hakkındaki düşünceleri üzerine etkisini doğrulama laboratuvar yaklaşımı ile karşılaştırarak incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören ve 2007- 2008 öğretim yılının güz döneminde Genel Biyoloji Laboratuvarı I dersini alan “122” ikinci sınıf, öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, “Bilimsel Süreç Beceri Testi” (BSBT) ve “Bilimin Doğası Görüş Anketi”(BDGA) kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular; iki farklı laboratuvar yaklaşımında öğrenim gören öğrencilerin BSBT testinden aldıkları ortalama puanlar arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark [$F_{(1-120)}=10.41, p<.05$] olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, TGA stratejisine dayalı laboratuvar yaklaşımı ile hazırlanan etkinliklerin, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğası görüşleri üzerine etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: TGA Stratejisi, Bilimsel Süreç Becerileri, Bilimin Doğası

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of a laboratory instruction prepared based on “Predict-Observation-Explain” (POE) strategy compared to a verification laboratory approach on the development of pre-service science teachers' science skill processes and their views of nature of science in a general biology

*Yrd. Doç.Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, K.MARAŞ
e-posta:kadimbilen@gmail.com

** Prof.Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, ANKARA
(Bu çalışma Kadir BİLEN’in doktora tezinden üretilmiştir.)

laboratory course. The participants of this study consisted of 122 pre-service teachers who took the General Biology Laboratory at the department of science education at Pamukkale University during the fall semester of 2007-2008 academic year. Data was collected through Science Process Skills Test (SPST) and Nature of Science Questionnaire. Results indicated that there was a statistically significant difference between the verification laboratory approach and the laboratory approach based on the POE strategy on the development of students' science process skills [$F_{(1-120)}=10.41, p<.05$].

Key Words: POE Strategy, Science Process Skills, Nature of Science

I.GİRİŞ

Fen bilimlerini diğer bilimlerden ayıran en önemli özellik; öncelikle deneye, gözleme, keşfe önem vererek öğrencinin soru sorma, araştırma yapma becerisini geliştirme, onlara hipotez kurabilme ve ortaya çıkan sonuçları yorumlayabilme olanağı sağlamasıdır. Bilim ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği günümüzde fen bilgisi eğitimi çok farklı teknik ve yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Bu yöntemler içerisinde en etkili olanlardan bir tanesi de laboratuar yöntemidir (Odubunni & Balagun, 1991; Lawson, 1995). Ülkemizde yapılan bir çok çalışmada laboratuar destekli fen bilgisi öğretiminin, öğretmen adaylarının başarısına olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. (Nakiboğlu ve Meriç 2000; Budak, 2001; Tümay, 2001; Nuhoğlu, 2003; Kanlı, 2007; Kanlı ve Yağbasan, 2008).

Laboratuar, bilimsel amaçlara hizmet etmesi açısından fen öğretiminin merkezindedir. Laboratuar çalışmaları; öğrencilerin incelemek için kendi problemlerini belirlemelerinde, araştırma metodunu dizayn etmelerinde ve sonuç çıkarmalarında gerçek keşiflere cesaretlendirecek bir potansiyele sahiptir. (Chiappetta ve Koballa, 2002; Kanlı, 2007; Kanlı ve Yağbasan, 2008).

Laboratuar çalışmaları; öğrencileri, ilk elden deneyimlerle öğrenme ve keşfetme sürecine katarak; sorular sormalarını, çözümler önermelerini, tahminlerde bulunmalarını, verileri organize etmelerini, örnekleri açıklamalarını vb. uygulamaları içeren bilimsel aktivitelerde yer almalarını sağlar. Bu aktiviteler öğrencilere bilim insanlarının kendi çalışmalarını nasıl yürüttükleri hakkında bir fikir verir. Bu gerçeği temel alan laboratuar çalışmaları genellikle bilime/fene karşı tutumları, bilimsel tutumları, bilimsel araştırma yöntemini, kavramsal anlamayı ve teknik becerileri geliştirmek için kullanılır (Chiappetta ve Koballa, 2002; Kanlı, 2007). Bu nedenledir ki; laboratuarların verimliliğini artırmak ve anlamlı öğrenmenin gerçekleştirdiği ortamlara dönüştürmek için son yıllarda çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, beş başlık altında incelenebilir: 1) Bilimsel Süreç Becerileri Laboratuar Yaklaşımı, 2) Tümdengelim Laboratuar Yaklaşımı, 3) Tümevarım Laboratuar Yaklaşımı, 4) Problem Çözme Laboratuar Yaklaşımı, 5) Teknik Beceriler Laboratuar Yaklaşımı (Chiappetta ve Koballa, 2002).

Genellikle laboratuvar uygulaması: (a) deneye hazırlık sorularının sorulduğu yazılı veya sözlü bir kısa sınav (quiz), (b) deneyin yapılması ve (c) elde edilen verilerin kaydedilerek sonuçların rapor haline getirilmesi şeklinde yapılır. Uygulamalara öğrenciler tek tek yada 2-4 kişilik gruplar halinde katılırlar. Bu süreç ispata dayalı laboratuvar yaklaşımını yansıtır ve fen laboratuvarlarında sıklıkla kullanılır (Ayas vd., 1997). Fakat bu tip laboratuvar çalışmaları çok etkili değildir. Çünkü “Neden?”, “Niçin?”, “Bu olayı nasıl açıklarız?” gibi sorular sınıfa yöneltildiğinde, bazı öğrenciler soruyla ilgilenmeyip cevap bulma sorumluluğunu üzerlerine almazlar. Bu sebeple laboratuvar ortamında öğrenmenin etkililiğini arttırmak için, öğrencilerin zihinlerini de aktifleştirmek gerekir. Bunu sağlamanın yollarından biri, öğrencilerin yaptıkları deneydeki işlemleri ve elde ettikleri sonuçları daha fazla düşünmelerini sağlayacak yöntemler kullanmaktır. Bu bağlamda Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) stratejisi bir alternatif olabilir (Tekin, 2006; White ve Gunstone, 1992; Palmer, 1995; Kearney & Treagust, 2001; Wu & Tsai, 2005, Çimer&Çakır, 2008).

TGA stratejisi öğrencilerin, araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikte geçen olayın sonucunu nedenleriyle birlikte tahmin etmeleri, olayı gözlemlemeleri ve tahminleri ile gözlemleri arasındaki çelişkiyi ortadan kaldırmaya yönelik açıklama yapmalarını gerektirmektedir. Kısaca bu strateji, tahmin etme, tahminlerini doğrulama, gözlemlerini tanımlama ve yapılan tahmin ve gözlemler arasında var olan çelişkileri giderme basamaklarını içermektedir (White & Gunstone, 1992; Kearney ve Treagust 2001). TGA stratejisi, son zamanlarda kavram yanlışlarının belirlenmesinde (Watson, 2001) ve öğretimi etkin olarak gerçekleştirmede (Liew, 1995) yaygın olarak kullanılmaktadır. TGA stratejisinin en önemli özelliği, öğrenciye mevcut bilgisini ve deneyimlerini günlük hayatta karşılaştığı benzer olaylardan yararlanıp bunları tahminlerini desteklemek için kullanmasını sağlamasıdır. Ayrıca, diğer genel yaklaşımlara göre olayın doğasını sorguladığı için daha güçlüdür (Gunstone ve diğer.1988)

TGA öğrencinin bilimsel süreç becerilerini ve önbilgilerini etkin kullanmasını gerektiren, öğrenme görevlerinin gerçekleştirilmesi bakımından soruları cevaplandırmasını ve rapor alanlarının doldurulmasının nicel olarak denetlenebilmesini sağlayan bir stratejidir. TGA’da öğrenci gözlem sürecinde bilimsel çelişkiye düşerek bu çelişkinin çözülmesinde kendi çıkarımlarını yapmak zorunda kalmaktadır (Akgün ve Deryakulu 2007).

Fen eğitimi, bilimsel süreçlerin geliştirilmesini içerir. Bilimsel süreç becerileri, bilimsel araştırma yapabilmenin temelini oluşturur. Bilimsel düşünme ve araştırma sadece bilim adamlarına özgü değildir. Aksine bu yetenekler, her bireyin bilim okuryazarı olabilmek, bilimin doğasını kavrayarak yaşam kalitesini ve standardını artırabilmek için günlük hayatın her aşamasında kullanabileceği yetenekleri içerir (Harlen, 1999).Amerikan Fen Eğitimi Geliştirme Komisyonu geliştirdiği Fen Bir Süreç Yaklaşımı (Science A Process Approach)’da bilimsel süreç becerileri açıklanmakta ve bilimsel süreç becerileri iki grupta ele alınmaktadır. Bunlar; temel süreç becerileri ve bütünleştirilmiş süreç becerileridir.

Amerikan Fen Eğitimi Geliştirme Komisyonu temel süreç becerilerini;

1. Gözlem yapma
2. Sınıflama
3. Ölçüm yapma
4. Sayıları Kullanma
5. Uzay-zaman ilişkisi kurma
6. Tahminde Bulunma
7. Sonuç Çıkarma
8. İletişim Kurma

şeklinde gruplandırmıştır (Padilla ve diğ., 1984; Akt:Tatar, 2006).

Driver'a göre (1996) öğrencilerin bilimsel kavramları anlamada gösterdikleri gelişme, bilim ve bilimin en iyi nasıl öğrenilebileceği hakkındaki görüşleri birbiriyle yakından ilgilidir. Bilimin doğası hakkında çağdaş bir anlayışa sahip olmak öğrenciler arasında, bilimin nasıl öğrenildiği ve bilim öğrenmede nasıl ilerleme kaydettikleri açısından değişikliğe sebep olacaktır. Bilimsel bilgiyi durağan olmaktan çok yenilenebilir olarak algılayanlar, öğrenmenin ezbere dayalı olduğuna daha az inanacaklardır. Bilimsel perspektife değer vermek ve bilimi katkıda bulunabilecekleri bir şey olarak görmek, öğrencileri bilimin içeriğini öğrenmelerinde de daha başarılı kılacaktır.

Öğretmenlerin bilimin doğasını anlayışları konusundaki en önemli sorulardan biri de bu anlayışın öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyip etkilemeyeceğidir. Bu soruyu yanıtlamak amacıyla yapılan araştırmalar değişik bulgulara sahiptir. Bazılarında öğretmenin bilimin doğası anlayışı ile sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı öne sürülürken (Lederman ve Zeidler, 1993; Duschl ve Wright 1989), bazı araştırmalarda da arada anlamlı ve dolaysız bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Brickhouse,1992; Gallagher, 1991). Brickhouse'un (1992) araştırması öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki inanışlarının onların bilimi öğretme yollarını etkileyeceğini göstermiştir. Öğretmenin bu konudaki inanışını pratiğe geçirmede bazı zorluklarla karşılaşabileceği gerçektir. Literatürde; öğretmenin isteği, alan bilgisi, pedagojik bilgisi, öğrencilerin ihtiyaçları, zaman, müfredatla gelen kısıtlamalar ve idari politikalar bu zorlukların kaynakları olarak yer almaktadırlar (Lederman, 1992; Lederman, 1999). Bu durum, öğretmenin bilimin doğası üzerine görüşü ile sınıf içi uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir (Macaroğlu vd., 1999).

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının genel biyoloji laboratuar uygulamaları dersinde, hedeflenen bilgi düzeylerini arttırmak için daha etkili bir öğrenme ortamının nasıl oluşturulabileceğini araştırmak ve bu süreçte TGA stratejisinin nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemektir. Bu amaçla araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir;

1. TGA stratejisinin, doğrulama laboratuar yaklaşımına göre öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerine etkisi nasıldır?

2. TGA stratejisinin, doğrulama laboratuvar yaklaşımina göre öğretmen adaylarının bilimin doğası görüşleri üzerine etkisi nasıldır?

II. MATERYAL VE YÖNTEM

A. Çalışma Grubu

Araştırma örneklemini 2007- 2008 öğretim yılı güz döneminde, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2. sınıfta öğrenim gören ve “Genel Biyoloji Laboratuvarı I” dersini alan 2. sınıf I. ve II. öğretim öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem rastgele atanmadığından ve yine rastgele iki gruba (deney ve kontrol) ayıramadığından, I. öğretim öğrencileri deney grubu, II. öğretim öğrencileri ise kontrol grubu olacak şekilde belirlenmiştir. Araştırmada, doğrulama laboratuvar yönteminin uygulandığı kontrol grubu 60 kişi, TGA stratejisine dayalı laboratuvar yaklaşımının uygulandığı deney grubu ise 62 kişiden oluşmaktadır.

B. Araştırmanın Deneysel Deseni

Araştırma, yarı deneysel araştırma yöntemi (quasi-experimental research) kullanılarak yürütülmüştür. Bu yöntemi tam deneysel yöntemden ayıran fark örneklemin rastgele atama ile oluşturulamamasıdır. Eğitim araştırmalarında tam deneysel çalışmalardan sonra yaygın olarak kullanılan yarı deneysel yöntemler, bazı kontrol güçlüklerine rağmen sınırlılıklarını önemle dikkate almak kaydıyla kullanılabilir (Cohen& Mannion, 1998). İki farklı laboratuvar yaklaşımının uygulandığı ve bu yaklaşımlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasındaki etkileşimi en aza indirmek amacıyla araştırmanın örneklemini rastgele belirlenememiştir. Bütün deneysel araştırmaların temel özelliği, bağımsız değişkenlerin kontrol edilebilmesidir (McMillan, 2000).

Araştırmanın deneysel deseni, ön test-son test kontrol gruplu (eşitlenmemiş kontrol gruplu model) yarı deneysel desendir (Büyüköztürk vd. 2008). Araştırmada uygulama yapılan deney ve kontrol grubu öğrencilerine deneysel işlem öncesi ve sonrası uygulanan testler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubuna Uygulanan Ölçme Araçları

Grup	Ön Testler	Deneysel İşlem	Son Testler
Deney	BSBT, BDGA	TGA Stratejisine Dayalı Laboratuvar Yaklaşımı	BSBT, BDGA
Kontrol	BSBT, BDGA	Doğrulama Laboratuvar Yaklaşımı	BSBT, BDGA

(**BSBT**: Bilimsel Süreç Beceri Testi - **BDGA**: Bilimin Doğası Görüş Anketi)

C. Araştırmanın Uygulanması

Uygulamalara başlanmadan önce öğretmen adayları deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Öğrencilerin çalışmaya olan ilgi, istek ve gönüllülükleri dikkate alınarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Her iki gruba öntest olarak “Bilimsel Süreç Becerileri” ve “Bilimin Doğası Görüş Anketi”

uygulanmıştır. Kontrol grubuna klasik laboratuvar yöntemi olarak da bilinen doğrulama laboratuvar yaklaşımı uygulanırken, deney grubunda ise TGA stratejisine dayalı etkinliklerle ders işlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrenciler, laboratuvar etkinliklerinin daha sağlıklı yürütebilmeleri için kendi içerisinde iki gruba ayrılmıştır. Gruplara ön testler uygulandıktan sonra 8 hafta süreyle (haftada 2 saat) deney grubuna önerilen laboratuvar yaklaşımı, kontrol grubuna ise doğrulama laboratuvar (doğrulama laboratuvarı) yaklaşımı uygulanmıştır.

TGA stratejisinin uygulandığı deney grubunda tahmin aşaması, gözlem aşaması ve açıklama aşaması sırası ile izlenmiştir. Tahmin aşamasında öğrencilere, etkinlikle ilgili tahmin soruları yöneltilmiş ve öğrencilerin tahminlerini dağıtılan kağıtlara yazmaları istenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin ön bilgileri ve kavram yanlışları ortaya çıkartılmıştır. İkinci aşamada öğrenciler deneyleri yaparak gözlemlerini yazmışlardır. Son aşama olan açıklama aşamasında ise öğrenciler tahmin ve gözlemlerini analiz ederek, tahminlerinin çıkıp çıkmadığını, çıkmadı ise neden yanlış tahmin yaptıklarını tartışmışlardır.

Kontrol grubunda deneysel etkinlikler klasik laboratuvar etkinlikleri şeklinde yürütülmüştür. Yani deneye başlamadan önce malzemeler tanıtılmış, deneyin nasıl yapılacağı tarif edilmiş, dersin yürütücü kontrolünde deney yapılmış ve deney sonrası öğrencilerden deney raporu yazmaları istenmiştir.

Deney etkinlikleri; mikroskop kullanımı, hayvan ve bitki hücreleri incelenmesi, plazmoliz ve deplazmoliz, osmoz ve difüzyon, bitkisel dokular, bitkilerde taşıma ve fotosentezi etkileyen faktörler konularını içermektedir.

C. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla “Bilimsel Süreç Beceri Testi” öntest ve sontest ve “Bilimin Doğası Görüş Anketi” sontest olarak kullanılmıştır.

1. Bilimsel Süreç Beceri Testi

Araştırma kapsamında belirlenen becerilerin gelişiminin ölçülmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarına ön-son test olarak uygulanan “Bilimsel Süreç Beceri Testi” (BSBT); Burns, Okey & Wise (1985) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye çevrili ve uyarlaması ise Geban vd. (1992) tarafından yapılmıştır. 36 sorudan oluşan çoktan seçmeli bu testte ölçülmeye çalışılan beceriler; *değişkenleri tanımlayabilme (12 soru)*, *işevuruk tanımlama (6 soru)*, *hipotez kurma ve tanımlama (9 soru)*, *grafığı ve verileri yorumlama (6 soru)* ile *araştırmayı tasarlama (3 soru)* becerileridir. “Bilimsel Süreç Beceri Testi” (BSBT) testinin deney ve kontrol grupları için güvenilirlik ve güçlük derecesi değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: “Bilimsel Süreç Beceri Testi” (BSBT) Güvenirlik Katsayıları

BSBT Testinin Analizi	Grup	Test	Değer	Toplam Değer
Testin Güvenirliği (Kr-20)	Ön Test	Kontrol	.47	.48
		Deney	.53	
	Son Test	Kontrol	.52	.64
		Deney	.57	
Testin Güvenirliği (Cronbach Alfa)	Ön Test	Kontrol	.47	.47
		Deney	.50	
	Son Test	Kontrol	.40	.64
		Deney	.74	

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında özellikle ön testlerdeki güvenirlik değerlerinin her iki grupta da düşük çıktığı görölmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri olarak; testte yer alan sorulardaki hipotez, bağımlı-bağımsız kontrol değişkeni gibi terimlerin ne anlama geldiğinin öğrenciler tarafından bilinmemesi verilebilir. Tablodaki veriler incelendiğinde uygulama sonrasında son testlerde güvenirlik değerlerinin yükseldiği görölmektedir. Güvenirlik değerlerinin düşük çıkmasının diğer bir nedeni de öğrenci sayısının azlığı olabilir. BSBT testinin beceri düzeyinde hipotezleri test etmede kullanılabilmesi için, bu testin sonuçları farklı bir testin sonuçları ile karşılaştırılmıştır. BSBT test içeriği Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3:“Bilimsel Süreç Beceri Testi” (BSBT)’de Yer Alan Soruların Becerilere Göre Dağılımı

Beceri	Sorular
Değişkenleri Tanımlayabilme	1,3,13,14,15,18,19,20,30,31,32,36
İşevuruk Tanımla	2,7,22,23,26,33
Hipotez Kurma ve Tanımlama	4,6,8,12,16,17,27,29,35
Grafiği ve Verileri Yorumlama	5,9,11,25,28,34
Araştırmayı Tasarlama	10,21,24

2.Bilimin Doğası Görüş Anketi:

Bu anket, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkında sahip olduğu kavramları belirlemek için literatürden alınmış (Lederman vd., 2002) ve Türkçe’ye Küçük (2006) tarafından adapte edilmiştir. Anket Tablo 4’te de göröldüğu gibi öğretmen adaylarının “Bilimin Kesin Olmayan Unsuru”, “Bilimin

Deneysel Unsuru”, “Bilimsel Bir Teori İle Yasanın Farkı”, “Bilimin Sosyal ve Kültürel Unsuru”, “Bilimin Hayalci ve Yaratıcı Unsuru”, “Bilimin Öznel (Teori-Yüklü) Unsuru”, “Bilimin Çıkarıma Dayalı Unsuru” ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Bilimin Doğası Görüş Anketi , ilköğretim öğretmen adaylarına (Abd-El-Khalick, 2001), ortaöğretim öğretmen adaylarına ve öğretilmelerine (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Lederman vd., 2001; Schwartz vd., 2000) birçok çalışmada uygulanmış ve bu yolla bilimin doğası kavramlarının açık bir şekilde ortaya konulması amacıyla kullanılmıştır.

Abd-El-Khalick (1998, 2001), bilimin doğasıyla ilgili diğer anketleri analiz ederek ve mülakat verilerine de uygun olarak, bağımsız olarak oluşturduğu katılımcıların bilimin doğası profillerini sistematik olarak karşılaştırarak VNOS-C anketinin geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna varmıştır.

Tablo 4: Bilimin Doğası Görüş Anketi Soruları

Sorular	Sorulma Nedeni
Bilim adamları bir teori geliştirdikten sonra (örn. Atom teorisi, Hücre teorisi) bu teori hiç değişir mi? Eğer teorilerin değişeceğine inanıyorsanız, neden bu bilimsel teorileri anlatmak için uğraş verdiğimizizi açıklayınız. Cevabınızı örneklerle savununuz.	Bilimsel iddiaların kesin olmayan doğası ve bu iddiaların niçin değiştiği hakkında sahip olunan düşünceleri belirlemek.
Atom neye benzer? Bilim adamları atomun yapısı hakkında nasıl emin oluyorlar? Sizce bilim adamları atomun neye benzediğini saptama konusunda hangi belirli kanıtları kullanmıştır?	Bilimde insan çıkarımının,yaratıcılığının ve modellerin rolü ile bilimsel modellerin gerçeğin kopyaları olmadığını anlayıp anlamadıklarını belirlemek.
Bilimsel teori ile bilimsel kanun arasında fark var mıdır? Cevabınızı örneklerle açıklayınız.	Bilimin ürünleri arasında var olan ilişkilerle ilgili kavram yanlışlarına sahip olup olmadıklarını belirlemek.
Bilim ve sanatın hangi yönleri nasıl benzerdir? Hangi yönleri nasıl farklıdır?	Bilimde yaratıcılığının ve hayal gücünün rolü ile bilimsel bilgi üretmek için deneysel delillerin gerekliliği ve kültürel ve sosyal faktörlerin bilimdeki rolüyle ilgili düşünceleri belirlemek.
Bilim adamları problemleri çözerken deney / araştırma yaparlar. Bu deneylerin / araştırmaların planlanmasında ve dizaynından başka bilim adamları yaratıcılıkları ve hayal güçlerini veri toplamada ve sonrasında kullanırlar mı? Cevabınızı açıklarınız ve uygunsuz örnek veriniz.	Bilimde insan yaratıcılığının ve hayal gücünün rolü ile bunların çalışmanın hangi aşamasında rol oynadığıyla ilgili ve özellikle bilimin deneysel doğasıyla ilgili düşünceleri belirlemek.
Bilimsel bilgi ve görüş arasında fark mıdır? Cevabınızı örnekle açıklayınız.	Bilimsel bilgi ile bilimin öznel doğası (teori yüklü) unsurunu arasındaki fark ile ilgili düşüncelerini belirlemek.
Bazı gökbilimciler evrenin genişlediğine inanırken, bazıları evrenin küçüldüğüne inanıyor hata evrenin genişlemeden ve küçülmeden dengede kaldığına inanıyor. Eğer bütün bu bilim adamları aynı deneylere ve verilere bırakıyorsa, nasıl bu farklı sonuçlar ortaya çıkıyor?	Bilimsel bilgi üretmede deneysel delillerin rolüyle ve aynı verilere bağlı olarak farklı çıkarımların yapılmasının mümkün olduğunu anlayıp anlamadıklarıyla ilgili düşüncelerini belirlemek.

Literatürdeki öğrencilerin bilimin doğası hakkında sahip oldukları kavramları geliştirmek için uygulanan yaklaşımları; (a) tarihsel yaklaşım, (b) dolaylı yaklaşım, (c) doğrudan-yansıtıcı yaklaşım olmak üzere üç bölümde incelemek mümkündür. Bu yaklaşımlardan tarihsel yaklaşım ve doğrudan-yansıtıcı yaklaşımda bilimin doğasını oluşturan öğeleri öğrencilere direk iletilir fakat dolaylı yaklaşımda ise, araştırmaya dayalı etkinliklerin ve bilimsel süreç becerilerine dayalı bir öğretimin, öğrencilerin bilimin doğasını anlamalarında etkili olduğunu savunur. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilimle uğraşarak bilimin doğasını anlayacaklarını ileri sürer (Küçük,2006). Bu çalışmada da TGA stratejisi etkinlikleri dolaylı yaklaşım kapsamında değerlendirildiği için öğrencilerin bilimin doğasını anlamalarına etkisi araştırılmıştır.

III. ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırma sonucunda elde edilen veriler için hangi istatistiksel analizin kullanılacağına karar verebilmek için çeşitli varsayımların karşılanıp karşılanmadığına bakılması gerektiği gerçeği göz ardı edilmemiştir. Bu varsayımlardan biri verilerin (test puanlarının) dağılımının normal ya da normale yakın olması gerektiği varsayımdır. Bu amaçla uygulanan test puanlarına ait Kolmogorov-Smirnov kat sayısı hesaplanmış ve test puanlarının her iki grupta da normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir [Deney grubu öğrencileri için başarı öntest ($z = 1.941$; $p = ,111$), kontrol grubu için ($z = 1,136$; $p = ,151$); deney grubu öğrencileri için başarı sontest ($z = 1.404$; $p = ,060$), kontrol grubu için ($z = 1,033$; $p = ,237$)]. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik analiz teknikleri olan indepedent t-testi ve sample t-testi analizi uygulanmıştır.

A. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun “Bilimsel Süreç Beceri Testi” (BSBT), ön testindeki başarı notu ortalaması 23,29 iken kontrol grubu öğrencilerinin “Bilimsel Süreç Beceri Testi” (BSBT), ön testindeki başarı notu ortalaması 23,56’dır. Yapılan t-testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$t_{(120)} = .454$; $p > ,05$]. Böylece her iki grubun, “Bilimsel Süreç Beceri Testi” (BSBT), ön testindeki başarı notu ortalamaları açısından denk oldukları söylenebilir.

Tablo 5:Grupların “Bilimsel Süreç Beceri Testi” (BSBT) Öntest t-testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	Deney	62	23,29	3,48	120	,454	,650
	Kontrol	60	23,56	3,22			

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin BSBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$t_{(59)} = 3,14$; $p < ,05$]. Bu sonuç; doğrulama laboratuvar yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu

öğrencilerinin, “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” (BSBT) ön-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 6: Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” (BSBT) Ön Test- Son Test Puanları Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol	Ön test	60	23,56	3,22	59	3,14	,044
	Sontest	60	24,25	2,49			

Tablo 7 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin BSBT ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$t_{(61)}=-9,37$; $p<.05$]. Yani TGA yöntemine dayalı laboratuvar yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” (BSBT) ön-son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 7: Deney Grubu Öğrencilerinin “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” (BSBT) Ön Test- Son Test Puanları Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	Ön test	62	23,29	3,48	61	-9,37	,000
	Sontest	62	27,56	2,51			

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” (BSBT) Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	1800,807	121			
Grup (D/K)	476,094	1	476,094	43,127	,000
Hata	1324,713	120	11,039		
Gruplar içi	1681,929	122			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	374,700	1	374,700	71,866	,000
Grup* Ölçüm	574,925	1	196,585	37,704	,000
Hata	1018,636	120	8,489		
Toplam	3482,836	243			

* $p<.05$

Tablo 8 incelendiğinde;

1. Deney ve kontrol grubunun ön test ve sontest toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(1-120)}= 43,127$; $p<.05$]. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ölçüm ayrımı yapmaksızın farklılaştığını gösterir.

2. Deney ve kontrol grubunun bilimsel süreç becerilerinin ile ilgili olarak ön test son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(1-120)}=10,410$; $p<.05$].

3. Farklı uygulama gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(1-120)}=67,729$; $p<.05$]. Yani deney grubunda uygulanan TGA'nın öğrencilerin bilimsel süreç becerileri testindeki puanlarının artışında daha etkili olduğu söylenebilir.

B.İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmanın örnekleminde yer alan Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, bilimin doğasının yedi unsuruyla ilgili sahip oldukları görüşleri tespit edilmiştir. Bu amaçla, uygulama sonrası kendilerine uygulanan “Bilimin Doğasına Yönelik Görüşler Anketi” yoluyla toplanan araştırma verileri analiz edilmiştir. Bu analizler boyunca her iki çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri kullanılarak profilleri üçlü kategoriye “yeterli”, “değişken” ve “zayıf” yerleştirilmiştir. Bu yolla elde edilen veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

		Deney Grubu (N=62)		Kontrol Grubu (N=60)		Ort.	
		f	%	f	%	f	%
Bilimin Kesin Olmayan Unsuru	+	55	88	52	87	107	87
	-+	6	10	2	3	8	7
	-	1	2	6	10	7	6
Bilimin Deneysel Unsuru	+	7	12	2	3	9	7
	-+	17	27	6	10	23	19
	-	38	61	52	87	90	74
Bilimsel Bir Teori İle Yasanın Farkı	+	52	84	36	60	88	73
	-+	9	15	12	20	21	17
	-	1	1	12	20	13	10
Bilimin Sosyal ve Kültürel Unsuru	+	24	38	8	13	32	25
	-+	7	12	0	0	7	6
	-	31	50	52	87	83	69
Bilimin Hayalci ve Yaratıcı Unsuru	+	50	81	44	73	94	78
	-+	5	8	4	7	9	7
	-	7	11	12	20	19	15
Bilimin Öznel (Teori- Yüklü) Unsuru	+	37	60	22	37	59	48
	-+	13	21	2	3	15	12
	-	12	19	36	60	48	40
Bilimin Çıkarıma Dayalı Unsuru	+	37	60	12	20	49	40
	-+	17	27	16	27	33	27
	-	8	13	32	53	40	33

Not: (-), zayıf görüş, (-+), değişken görüş, (+) yeterli görüş

a) Bilimin Kesin Olmayan Unsuru

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bilimin kesin olmayan unsuru hakkında yeterli görüşe sahiptir. Her iki gruptaki öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda büyük çoğunluğu bilim adamlarının geliştirdiği teorinin değişebileceği konusunda örneklerle yeterli açıklamalarda bulunmuştur.

b) Bilimin Deneysel Unsuru

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının bilimin deneysel unsurunu tam olarak kavrayamadıkları görülmektedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının %61'i, kontrol grubunda ise %87'si "zayıf" görüşe sahiptir. Ayrıca deney grubundaki öğretmen adaylarının %27'si "değişken" görüşe sahip iken kontrol grubundaki bu oran %10 dur.

c) Bilimsel Bir Teori İle Yasanın Farkı

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu teori ve yasa farkını örneklerle net olarak açıklamıştır. Fakat oran olarak deney grubu öğrencilerinin %87 ile kontrol grubundan daha yüksek bir oranda "yeterli" görüşe sahip olduğu görülmektedir. Yine %15-20 oranında her iki grupta "değişken" görüşe sahip öğretmen adayı olduğu görülmektedir.

d) Bilimin Sosyal ve Kültürel Unsuru

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının bilimin sosyal ve kültürel yönüne yönelik yeterli görüşe sahip olmadıkları görülmektedir. Deney grubu öğretmen adaylarının yarısı "yeterli" görüşe sahip değil iken bu oran kontrol grubunda % 87'lere kadar çıkmaktadır.

e) Bilimin Hayalci ve Yaratıcı Unsuru

Tablo 9 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bilimin hayalci ve yaratıcı unsurunda yeterli görüşe sahip olduğu görülmektedir. Deney grubu öğretmen adaylarının %81'i "yeterli" görüşe sahip iken, bu oran kontrol grubunda %73'ü olduğu görülmektedir. Deney grubunda %9'u değişken ve zayıf görüşe sahip iken, kontrol grubunda %27 oranının yeterli görüşe sahip değildir.

f) Bilimin Öznel (Teori-Yüklü) Unsuru

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunda bilimin öznel unsuru konusunda öğrencilerin %60'ı "yeterli" görüşe sahip iken, bu oran kontrol grubunda %37'ye düşmektedir. Kontrol grubunda öğretmen adaylarının %60'ı "zayıf" görüşe sahip iken, sadece %3'ü "değişken" görüş sahibidir. Kontrol grubunda büyük bir çoğunluk bilimsel bilgi görüş ayrımını tam olarak bilmemektedir.

g) Bilimin Çıkarıma Dayalı Unsuru

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunda bilimin çıkarıma dayalı unsuru konusunda öğrencilerin %60'ı "yeterli" görüşe sahip iken, kontrol grubunda bu oran %20'ye düşmektedir. Bilimin çıkarıma dayalı unsuru konusunda bilim adamları evren hakkında nasıl farklı görüşlere sahip oldukları sorulduğunda kontrol grubundaki öğrenciler bunun çıkarıma gerek duymadan açıklanacak bir konu olarak algılamaktadır.

C. Bilimin Doğasıyla İlgili Görüş Anketi Kay-Kare Testi Sonuçları

Kay-kare testlerinin sonuçlarının yorumlanması için anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir. Bu analizde gözlenen değeri 5'ten küçük olan gözenek

sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı analiz sonuçlarında anlamlılık testine ilişkin sonuçlara baktığımızda (Tablo 10) deney ve kontrol grubunun “Bilimin Doğası Görüş” anketine verdikleri cevaplarda sadece beşinci soruya verdikleri cevapta anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Beşinci soru haricindeki diğer sorulara verilen cevaplara uygulanan kay-kare testi sonucu kontrol ve deney grubu öğrencilerinin görüşleri arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Tablo 10: Bilimin Doğasıyla İlgili Görüş Anketi Kay-Kare Testi Sonuçları

Soru	Yeterli görüş		Değişken görüş		Zayıf görüş		X ²	sd	p
	KG	DG	KG	DG	KG	DG			
	1	52	55	2	6	6			
2	2	7	6	17	52	38	19,21	2	,000
3	36	52	12	9	12	1	12,61	2	,002
4	8	24	0	7	52	31	21,87	2	,000
5	44	50	4	5	12	7	1,77	2	,411
6	22	37	2	13	36	12	21,72	2	,000
7	12	37	16	17	32	8	25,63	2	,000

IV. SONUÇ

Uygulama öncesi fen bilgisi öğretmen adaylarının “Bilimsel Süreç Beceri Testi” (BSBT) ön test sonuçları deney grubu için $\bar{X}_{deney} = 23,29$, kontrol grubu için $\bar{X}_{kontrol} = 23,56$ 'dır. Bu durum, öğretmen adaylarının uygulama öncesi bilimsel süreç becerilerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir [$t_{(120)} = .454$; $p>.05$]. Uygulama sonrası öğretmen adaylarının “Bilimsel Süreç Beceri Testi” (BSBT) son test sonuçları deney grubu için $\bar{X}_{deney} = 27,56$, kontrol grubu için $\bar{X}_{kontrol} = 24,25$ bulunmuştur.

Bilimsel süreç beceri testinin son test sonuçları, Tahmin Et- Gözle-Açıklama (TGA) yönteminin uygulandığı fen bilgisi öğretmen adaylarının deney grubu ile klasik laboratuvar yönteminin kullanıldığı kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir [$F_{(1-120)} = 43,127$; $p<.05$]. Bu sonuç deney grubundaki öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini, kontrol grubundakilerde daha etkili biçimde kullandığını göstermektedir.

Bilimin doğasını anlamalarına yönelik frekans, yüzde ve kay-kare test sonuçları, TGA yöntemine dayalı laboratuvar yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile klasik laboratuvar yaklaşımının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, bilimin doğasını anlamalarına yönelik düşüncelerinde olumlu yönde bir fark olduğunu göstermiştir. Deney grubunda yer alan öğretmen adayları, TGA etkinliklerinde bilimin doğası öğelerine yönelik bir çalışma içinde olduklarından sonuçta bilimin doğası öğelerini daha iyi analiz etmişlerdir. Bunun yanında fene karşı olumlu tutum ile bilimin doğası hakkındaki görüşler arasında doğrusal bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Harty & Anderson, 1991).

V.TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanabildiği çalışmaların, bilimsel bilgi ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerini olumlu yönde değiştirdiği belirtilmektedir (Mthembu, 2001; Myers, 2004; Myers vd., 2004).

Tahmin Et- Gözle-Açıklama (TGA) stratejisinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine olumlu etkisinin görüldüğü başka çalışmalarda da vurgulanmıştır (Russel vd., 2004; Liew, 2004, Özyılmaz 2008, Tokur 2011). Bu stratejide öğrenciler tahminlerini yazarken önceki bilgilerinden yararlanarak yapılacak etkinlik hakkındaki mevcut bilgilerini kullanmaktadırlar. Yani bir şekilde hipotez üretip bunları etkileyen değişkenler hakkında görüşlerini bildirmektedirler.

Bilimin doğası kavramını işleyen etkinliklerin öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarını arttırdığını destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Abd-El-Khalick, 2001; Abd-El-Khalick ve Akerson, 2004; Akerson ve diğ., 2000; Hamrich, 1998; McDonald, 2008). Yapılan bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar, çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir.

Çalışma sonunda, öğretmen adaylarından “yeterli” görüşe sahip olanların sayısında önemli bir değişme olmamasına rağmen, “zayıf” görüşe sahip olan öğretmen adayı sayısında bir azalma olmuştur. Bunun sebebinin Genel Biyoloji Laboratuvar Uygulamaları-I dersinde uygulanan yöntem ve tekniklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu derste öğretmen adayları günlük hayatta karşılaştıkları bir problem durumunu belirleyip, bu problem durumuna yönelik çözüm yolları bulmuşlardır. Öğretmen adayları çözüm yolları ararken, deneyler tasarlamış, araştırma yapmışlardır. Böylelikle dolaylı olarak bilimle uğraşmışlardır. Böyle bir uygulamanın, öğretmen adaylarının bilimin doğası ile ilgili görüşlerini geliştirebileceği düşünülmektedir.

Tümdengelim ya da doğrulama yönteminin uygulandığı laboratuvar aktivitelerinin ezber öğrenme, algoritmik problem çözme gibi düşük düzey zihinsel becerilerin gelişmesi için dizayn edilmiştir (Stewart, 1988; akt. Budak, 2001). Öte yandan yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmektedir (Turpin ve Cage, 2004, Koray ve ark., 2007; Kanlı ve Yağbasan, 2008). Bu gerçekler ve bu araştırmanın ışığında aşağıdaki çözüm önerileri getirilebilir:

- Bu çalışmadakine benzer şekilde diğer fen disiplinlerinin çeşitli konularına yönelik lisans, ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde TGA aktiviteleri hazırlanabilir.
- TGA stratejisinin kavram öğretimindeki etkisi diğer kavram öğretim yöntemleri ile karşılaştırma yapılarak incelenebilir.
- Bu araştırmada kullanılan değişkenler dışında; TGA stratejisinin, bilişsel çelişki düzeyi, akademik özgüven, etkileşim, öğrencilerin

problem çözüme becerisi, başarı güdüsü gibi çeşitli bilişsel ve duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiler karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

- TGA stratejisinin sosyal disiplinlerindeki etkisi incelenebilir.
- TGA stratejisinin çeşitli disiplinlerdeki öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme teorisini anlama ve eğitimde uygulama becerilerine etkileri araştırılabilir.
- TGA öğretim yönteminin öğretmenlere tanıtılmasının yapılandırıcı öğrenme teorisinden açığa çıkarılan prensiplerin öğretim süreci içerisinde kullanılmasının yaygınlaştırılmasına etkileri incelenebilir.

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F. (2001). Embedding Nature of Science Instruction in Preservice Elementary Science Courses: Abandoning Scientism, But.... Journal of Science Teacher Education, 12, 3 215-233.

Abd-El-Khalick, F., Bell, R.L. & Lederman, N. G. (1998). The Nature of Science and Instructional Practice: Making the Unnatural Natural, Science Education, 82 417-436.

Akerson, V.L., Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N.G. (2000). Influence of A Reflective Explicit Activity-Based Approach on Elementary Teachers' Conceptions of Nature of Science, Journal of Research In Science Teaching, 37, 4 295-317.

Akerson, V.L. and Abd-El-Khalick, F.S. (2000). Improving Pre-Service Elementary Teachers' Conceptions of the Nature of Science Using a Conceptual Change Teaching Approach, *International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science.*, Akron, Ohio.

Akgün, Ö. E. ve Deryakulu, D. 2007. Düzeltici metin ve tahmin-gözlem açıklama stratejilerinin öğrencilerin bilişsel çelişki düzeyleri ve kavramsal değişimleri üzerindeki etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40(1), 17-40.

Brickhouse, N. W. (1989). The Teaching of Philosophy of Science in Secondary Classrooms: Case Studies of Teachers' Personal Theories. International Journal of Science Education, 11(4), 437-449.

Budak, E. (2001). Üniversite Analitik Kimya Laboratuvarlarında Öğrencilerin Kavramsal Değişimi, Başarısı, Tutumu ve Algılamaları Üzerine Yapılandırıcı Öğretim Yönteminin Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara.

Burns, J. C., Okey, J. C., Wise, K. (1985). Development of an Integrated Porcess Skills Test: TIPS II. Journal of Research in Science Teaching. 22(2), 169- 177.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. 2008. Bilimsel araştırma yöntemleri, Pegem Akademi, 330 s., Ankara.
- Chiappeta, E. L. & T. R. Koballa (2002). *Science Instruction in the Middle and Secondary Schools*.
- Cohen, L. ve Mannion, L. (1998). *Research methods in education*. 4. Baskı, London: Routledge Press.
- Çimer, O. S. and Çakır, İ. (2008). "Using The Predict-Observe-Explain (POE) Strategy to Teach The Concept of Osmosis". *XIII. IOSTE SYMPOSIUM* 21-26 September- IZMIR
- Gallagher, J. J. (1991). Prospective and Practicing Secondary School Science Teachers' Knowledge And Beliefs About The Philosophy of Science. *Science Education*, 75(1), 121-134
- Geban, Ö., Aşkar, P. ve Özkan, İ. (1992). Effects of Computer Similation and Problem Solving Approaches on High School. *Journal of Educational Research*. 86 (1), 5-10.
- Gunstone, R.F., Mitchell, I.J. & the Monash Children's Group(1988), "Two teaching strategies for considering children's science", *The Yearbook of the International Council of Associations of Science Education*, 1,12.
- Hammrich, P.L. (1998). Cooperative Controversy Challenges Elementary Teacher Candidates' Conceptions Of The "Nature Of Science". *Journal Of Elementary Science Education*, 10 (2): 50-65.
- Harty, M., S., J. V., & Anderson, H. O. (1991). Understanding The Nature of Science And Attitudes Toward Science Andscience Teaching of Pre-Service Elementary Teachers in Three Preparation Sequences. *Journal of Elementary Science Education*, 3(1), 13-21
- Kanlı, U. (2007). 7E Modeli Merkezli Laboratuar İle Doğrulama Laboratuar Yaklaşımlarının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Kavramsal Başarılarına Etkisinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2008). 7E Modeli Merkezli Laboratuar Yaklaşımının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmedeki Yeterliliği. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1) ,91-125.
- Kearney M. & Treagust, D.F. (2001). "Constructivism as a Referent in the Design and Development of a Computer Program Using Interactive Digital Video to

Enhance Learning in Physics". *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), 64-79.

Küçük, M. (2006). Bilimin Doğasını İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Öğretmeye Yönelik Bir Çalışma, Yayımlanmamış Doktora Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Trabzon.

Lawson, A. E. (2001). "Using the Learning Cycle to Teach Biology Concepts and Reasoning Patterns." *Journal of Biological Education*, 35(4), 165-169

Lederman, N.G., Schwartz, R.S., Abd-El-Khalick, F. ve Bell, R.L. (2001). Pre-Service Teachers' Understanding And Teaching of Nature of Science: An Intervention Study, *Canadian Journal of Science, Mathematics And Technology Education*, 1(2) 135-160.

Lederman, N.G. (1992). Students' And Teachers' Conceptions of The Nature of Science: A Review of The Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(9), 771-783.

Lederman, N.G. (1999). Teachers' Understanding of The Nature of Science and Classroom Practice: Factors That Facilitate or Impede The Relationship, *Journal of Research In Science Teaching*, 36 (8), 916–929

Lederman, N.G., Gess-Newsome, J. & Zeidler, D.L. (1993). A Summary of Research in Science Education-1991, ERIC/CSMEE Publication, The Ohio State University, USA.

Macaroğlu, E., Taşar, M. F., & Çataloğlu, E. (1999). The Turkish Pre-Service Elementary Teachers' Beliefs About The Nature of Science. Paper Presented at The Annual Meeting of The National Association for Research in Science Teaching, San Diego, CA.

McDonald, C.V. (2008). Exploring The Influence of a Science Content Course Incorporating Explicit Nature of Science and Argumentation Instruction on Preservice Primary Teachers' Views of Nature of Science. Unpublished PhD Dissertation, *Centre For Learning Innovation Queensland University of Technology*

McMillan, J.H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*, USA: Longman

Mthembu, Z.P. (2001). *Using Predict, Observe and Explain Technique to Enhance Students' Understanding of Chemical Reactions*. Unpublished Paper (ongoing research). University of Natal King George V Natal.

- Myers, B.E. (2004). Effects of Investigative Laboratory Integration on Student Content Knowledge And Science Process Skill Achievement Across Learning Styles. Phd Thesis. University of Florida.
- Myers, B.E., Washburn S.O. & Dyer J.E. (2004). Assessing Agriculture Teachers' Capacity for Teaching Science Integrated Process Skills, *Journal of Southern Agricultural Education Research* . 54(1),74-84.
- Nakiboğlu C. & Meriç. G. (2000). Genel Kimya Laboratuvarlarında V-diagramı Kullanımı ve Uygulamaları. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2 (1), 58-75.
- Nuhoğlu, H. (2003). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrenme Halkası Modelinin Uygulandığı Fizik Laboratuvarı Çalışmalarının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Odubunni, O. & Balagun, T.A. (1991). The Effect of Laboratory and Lecture Teaching Methods on Cognitive Achievement in Integrated Science, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol.28, 213-224.
- Özyılmaz, G. A. 2008. İlköğretimde analogiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, 325 s., İzmir.
- Padilla J., Okey, J. & Garrard, K. (1984). The Effects of Instruction on Integrated Science Process Skill Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*. 21(3) 277-287.
- Palmer, D. (1995). "The POE in The Primary School: An Evaluation". *Research in Science Education*, 25(3), 323-332
- Schwartz, R.S. & Lederman, N.G. (2002). "It's The Nature of the Beast": The Influence of Knowledge And Intentions An Learning And Teaching Nature of Science, *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (3), 205-236.
- Schwartz, R.S., Lederman, N.G. ve Crawford, B. (2000). Making Connections Between the Nature of Science And Scientific Inquiry: A Science Research Internship for Preservice Teachers, Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers in Science, Akron, OH.
- Tatar, N. (2006). İlköğretim Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Bilimsel Süreç Becerileri, Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tekin, S. (2006). "Tahmin-Gözlem-Açıklama Stratejisine Dayalı Fen Bilgisi Laboratuar Deneyleri Tasarlanması ve Bunların Öğrenci Kazanımlarına Katkılarının İrdelenmesi". *VII. Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*. Gazi Üniversitesi. 07-09 Eylül 2006 Ankara
- Tokur, F. 2011. Tga Stratejisinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bitkilerde Büyüme Gelişme Konusunu Anlamalarına Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi, 94 s., Adıyaman.
- Tümay, H. (2001). Üniversite Genel Kimya Laboratuarlarında Öğrencilerin Kavramsal Değişimi, Başarısı, Tutumu ve Algılamaları Üzerine Yapılandırıcı Öğretim Yönteminin Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turpin, T.J. (2000). A Study of The Effects of An Integrated, Activity-Based Science Curriculum on Student Achievement, Science Process Skills and Science Attitudes. Unpublished Ed.D., University of Louisiana at Monroe, United States – Louisiana
- White, R. & Gunstone, R. (1992). *Probing Understanding*. London And New York: The Falmer Pres.
- Wu, Y.T. ve Tsai, C. (2005). "Effects of Constructivist-Oriented Instruction on Elementary School Students' Cognitive Structures". *Journal of Biological Education*, 39 (3), 113-120.

The Effect of a Laboratory Approach Based on Predict-Observation-Explain (POE) Strategy on the Development of Students' Science Process Skills and Views about Nature of Science

Introduction

No science/physics educator feels doubt that laboratory applications are importantly and significantly effective in giving these skills to students, developing positive attitudes towards science and understanding science (Hofstein, 1982; Renner, Abraham ve Birnie, 1985; Okebukola, 1986; Shymansky ve Kyle, 1988; Bryant ve Marek, 1987; Roth, 1994; Freedman, 1997, Hofstein et al.2005). But the researches that have been made agree that the laboratory activities did not reach to its aim, did not enabled meaningful learning and did not develop positive attitudes towards science. Roth (1994) emphasized that the laboratory activities have been effective since 1960s, and that the students have not reached to the desired level yet as a result of these activities. In Turkey, on the other hand, cookbook approach is adopted in the laboratories of universities and colleges. Is that the proper role of the laboratory? What is the real purpose of the laboratory? Is it true that the laboratory is used as cookbook laboratory by teachers? The purpose of this study was to compare the effects of a verification laboratory approach with laboratory approach based on POE strategy on university students' development of science process skills and nature of science in the general biology laboratory.

Samples

In this study the sample consisted of 122 freshman university students who were taking the General Biology Laboratory-I- course at the university in Turkey. The research was applied in fall semester of 2007-2008 academic year. In this study pretest-posttest design with control group was used. The day class students (62) who took lower weighted standard points from university entrance exam (UEE) than day class students were selected as experimental group. Night class students (60) were selected as control group. Thus, this study was quasi-experimental in design.

Methods

In this research, POE strategy based laboratory approach was applied in experimental group and traditional verification laboratory approach was used in control group. The differences between these approaches:

- a) In the control group, lab guide or teacher identifies the problem, the experimental design, the method of data analysis, and (through the introductory theoretical discussion) suggests an explanation for the data. Students follow the step by step instructions in this guide. The main purpose of this approach is to allow the students to verify that the experiment as presented does work.
- b) In contrast, in the experimental group, students were not given a theoretical introduction or methods of data analysis. Students were allowed to design their own experiments and to formulate an analysis of and an explanation for their data. Students identify dependent-independent variables, state hypothesis, construct table

of data and analyze their data and draw conclusion from the experiment. Besides, laboratory guides of experimental groups which are based on POE strategy developed (Gunstone, Kearney).

Results and Discussion

Results of the analyses showed that there was a statistically significant difference between the effect of deductive laboratory approach and the laboratory approach based on POE strategy on development of students' science process skills and nature of science [$F_{(1-120)}=10.41$, $p<.05$]

This findings of study suggest that the POE strategy based laboratory approach applications are more effective than the traditional verification laboratory approach applications in terms of students' science skills and nature of science. Although inquiry-based science is popular, many curriculum materials, textbooks, laboratory guides and other materials are still prepared on traditional approaches. In a review of the literature, researchers found that inquiry-based laboratory approaches are more effective than verification or traditional laboratory approaches (Pavelich and Abraham, 1979; Allen et. al. 1986; Volkman and Abel, 2003).

The lab activities, lab guides or manuals and instructor must maintain interest and curiosity in science and develop students' conceptual understanding, creative thinking, problem solving ability, scientific thinking. Students should design their experiments themselves, establish their hypothesis and test them, determine the variables about the experiment themselves, decide which data to save, create their own tables, conclude results; briefly, students should not try to exactly perform passively what was written in laboratory guide or the instructions which was given to them by the teacher.

Effects of Educational Blogging on Perceptions of Science and Technology Education Students toward Web as a Learning Tool *

Eğitimsel Blog Yayıncılığının Fen ve Teknoloji Eğitimi Öğrencilerinin bir Öğrenme Aracı olarak Web'e Yönelik Algıları Üzerine Etkileri

Erkan Tekinarslan**
Abant İzzet Baysal University

Abstract

The purpose of this study is to investigate effects of educational blogging on perceptions (e.g., attitude, self-efficacy) of undergraduate students in Science and Technology Education program toward Web as a learning tool. In addition, this study examines opinions of the Science and Technology Education students about contribution of educational blogging to the students' perceptions toward Web as a learning tool, knowledge in the field, and advantages and disadvantages of educational blogging. The methodological frame of this study is based on both one group pre-test and post-test design, and qualitative approaches including observations, interviews and document analyses. A total of 32 undergraduate students voluntarily participated in the pre-test and post-test sections, and 25 students participated in the interviews. The findings indicate that educational blogging have positive effects over the students' attitudes on the usability, self-efficacy, affective and Web-based learning subscales. In addition, the qualitative findings reveal positive contributions of educational blogging to the students' knowledge in the field, and to the perceptions and thoughts of the students toward Web as a learning tool.

Keywords: Educational blogging, Perceptions, Science and Technology Education Students

Özet

Bu çalışmanın amacı eğitimsel blog yayıncılığının Fen ve Teknoloji Eğitimi programındaki lisans öğrencilerinin bir öğrenme aracı olarak Web'e yönelik algıları

* This paper was presented in the International Educational Technology Conference (IETC), 25-27 May, 2011, Istanbul University, Turkey.

** *Yazışma Adresi:* Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, No:325, Gölköy-Bolu, *e-posta:* erkantekinarslan@gmail.com

(örneğin, tutum, öz-yeterlik) üzerindeki etkilerini incelemektir. Ayrıca, bu çalışma eğitimsel blog yayıncılığının fen ve teknoloji eğitimi öğrencilerinin bir öğrenme aracı olarak Web'e yönelik algılarına katkıları, alandaki bilgilerine katkıları ve eğitimsel blog yayınlamanın avantajları ve dezavantajları hakkındaki görüşlerini incelemektedir. Bu çalışmanın metodolojik çerçevesi tek grup öntest - sontest tasarımı ve nitel veri toplama yaklaşımlarından gözlem, mülakat ve doküman analizlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın tek grup öntest ve sontest bölümüne gönüllü olarak toplam 32 öğrenci ve mülakatlara da 25 öğrenci katılmıştır. Bulgular eğitimsel blog yayıncılığının öğrencilerin kullanılabilirlik, öz-yeterlik, duyuşsal alan ve Web-tabanlı öğrenme alt ölçeklerindeki tutumlarına olumlu katkı yaptığını göstermektedir. Ayrıca, nitel bulgular eğitimsel blog yayıncılığının öğrencilerin alandaki bilgilerine ve bir öğrenme aracı olarak Web'e yönelik algılarına ve düşüncelerine olumlu katkı yaptığını işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel blog yayıncılığı, Algılar, Fen ve Teknoloji Eğitimi Öğrencileri

I. INTRODUCTION

Web supported teaching and learning activities have become widespread in educational environments over past decade (Andersen, 2007; Alexander, 2008). For instance, educators particularly in higher education use Web in a wide range such as from providing online support for traditional classroom-based courses through the placing of syllabi or readings on the Web to Web-based delivery of entire courses (Brinkerhoff & Koroghlanian, 2005; Göktaş, Yıldırım & Yıldırım, 2009). In addition, various portals and web sites have been developed worldwide to support teaching and learning activities and provide information sources for teachers, administrators, students and parents (Akpınar & Bayramoğlu, 2008).

With the beginning of Web 2.0, Web publishing has become more accessible and easier than ever before. In addition, users are less passive receivers of information and more active co-creators of content in Web 2.0 technologies such as blogs, wikis (Terdiman, 2005, cited in Mason & Rennie, 2007). Today many educators use blogs in their teaching and learning environments (Richardson, 2006; Wang & Hsua, 2008). A blog, or Weblog, is a Web-based technology that allows users to deploy text and other media (e.g., visuals, audio-visuals, etc.) immediately to the Web (Kelley, 2008). Basic blogging activities may be done without any sophisticated Web design and programming skills (Richardson, 2006). Blogs are showing up in various venues such as entertainment, commerce, news, politics and education. In educational environments, teachers and faculty members are using blogs to express their opinions, to promote dialogue in the discipline (Educause Learning Initiative, 2005), to support formation of an online learning community (Kim, 2008), and to support collaboration on the Web (Godwin-Jones, 2003). In addition, faculty members and teachers use blogs as instructional mediums (Educause Learning Initiative, 2005), teaching and learning aids (Williams &

Jacobs, 2004; Martindale & Wiley, 2005), resource centers (Oravec, 2002) and communication channels among themselves and students (Wang & Hsua, 2008).

Moreover, students are increasingly using blogs both as personal commentaries and as a required part of certain courses (Educause Learning Initiative, 2005). Understanding why people accept or reject information technology has proven to be one of the most important and challenging issues in information system research (Davis et al., cited in Liaw 2002a). Also, according to Liaw (2002b), understanding learners' perceptions of information technology is useful and necessary before or during their use of it as an assisted learning tool.

Prior studies (e.g., Liaw 2002a; Liaw 2002b; Teo, Oh, Liu, 2003) investigated different aspects of the individual Web use (e.g., perceptions including attitudes, and self-efficacy, effects of design features on web attitude) and blog use (Hsu & Lin, 2008). According to Liaw (2002a), individual computer and Internet experience, self-efficacy, motivation, enjoyment and usefulness are all key factors for individual use of the Web (Liaw, 2002a). Moreover, the results of Teo, Oh and Liu (2003) study suggest that increased level of interactivity on a Web site have positive effects on user's perceived satisfaction, effectiveness, efficiency, value, and overall attitude toward a Web site. In addition, regarding blog use, the results of Hsu and Lin (2008) study indicated that ease of use, enjoyment, and knowledge sharing were positively related to attitude toward blogging.

Although prior studies have investigated different aspects of perceptions or attitudes of students toward Web and blog uses, effects of educational blog publishing on perceptions of students toward Web as a learning tool have not been sufficiently investigated. Thus, this study focuses on effects of educational blogging on perceptions (e.g., attitudes, opinions) of undergraduate students in Science and Technology Education program toward Web as a learning tool.

1.1. Purpose of the study

The purpose of the study is to investigate effects of educational blog publishing on the science and technology students' perceptions (e.g., attitude, self-efficacy) toward Web as a learning tool. In particular, this study explores whether there are any significant differences between mean attitude scores of the students on usability, self-efficacy, affective (Liaw 2002a) and Web-based learning subscales (Tekinarslan, 2009) of the Web attitude scale (WAS) before and after the educational blogging activities. Furthermore, this study investigates opinions of the students about contribution of educational blogging to their perceptions toward Web as a learning tool. Also, it investigates opinions of the students about contribution of blog publishing to their knowledge in the field, and advantages and limitations of educational blogging in the field of science and technology. Specifically, this study explores the following research questions:

1. Are there any significant differences between pretest and posttest mean attitude scores of the students on usability self-efficacy, affective and Web-based learning subscales?
2. What are the opinions of the students about contribution of educational blogging to their perceptions toward Web as a learning tool?
3. What are the opinions of students about contribution of educational blogging to their knowledge in science and technology?
4. What are the opinions of students about advantages and limitations of educational blog publishing in science and technology?

II. METHODOLOGY

The methodological frame of this study includes *one group pre-test and post-test* design (Büyüköztürk et al., 2008), and *qualitative approaches* including observations, interviews and document analyses (Bogdan & Biklen, 1992).

2.1. Participants

A total of 32 undergraduate students (out of 37) in Science and Technology Education program who registered for the Computer II course voluntarily participated in the one group pre-test and post-test section of the study in the Spring semester of 2009-2010 academic year . The students did not have educational blogging experiences prior to this study.

The participants in the qualitative section of the study were the same students in the one group pre-test and post-test section (N=32) of the study. Furthermore, a total of 25 students participated in the interviews through e-mail to provide additional data regarding their blogging applications.

2.2. Instruments

A Likert-type Web attitude scale with 21 items was used to collect data in the one group pre-test and post-test section of the study in addition to the personnel information section (e.g., gender, area of study, Internet experience). The first 16 items of the scale were adapted from a Web attitude scale (WAS) developed by Liaw (2002a). The WAS is a valid and reliable scale to measure individuals' perceptions' toward Web self-efficacy, liking, usefulness, and behavioral intention to use and learn the Web (Liaw, 2002a), and it has been used in other prior studies (e.g. Akpınar & Bayramoğlu, 2008; Yang & Lester, 2003). The last five items of the scale were adapted from an attitude scale toward Internet-based learning (Tekinarslan, 2008) to measure more specifically the students' attitudes toward Web-based learning. The scale with 21 items was validated and used in Turkish in a prior study (Tekinarslan, 2009).

Moreover, an interview form containing semi-structured questions was used to obtain the students' opinions and experiences about blogging in the field of science and technology education.

2.3. Data collection

In the one group pre-test and post-test section of the study a Likert-type Web attitude scale with 21 items was used to collect data, as mentioned previously. Furthermore, a qualitative fieldwork approach which combined multiple data collection techniques such as participant observations, document analyses, and interviews (Bogdan & Biklen, 1992) was applied in the collection of the qualitative data. The participant observations were conducted by the researcher who was the teacher of the course. Thus, he had opportunities for observations in the computer lab when the students create, edit, and publish their blogs related to science education. The researcher took field notes about noteworthy blogging experiences of the students after a period of observation in the computer lab.

Also, the researcher conducted document analysis based on blog pages and contents of the students. The students e-mailed the teacher about the contents and URL addresses of their blogs related to science education. The e-mails and blog pages of the students were electronically documented for document analysis purposes.

Moreover, the researcher conducted interviews through e-mail with 25 volunteer students who participated in the course and study. The participant students filled out an interview form containing semi-structured questions to reflect their opinions and experiences about blogging in the field of science and technology education. The students (N=25) submitted their interview forms through e-mail attachments in 10 days after the end of the course.

2.4. Data analyses

The data collected in the one group pre-test and post-test section of the study were analyzed by using the software of Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The mean scores and standard deviations were calculated for pre-test and post-test. A paired samples t-test was applied to detect the differences between the pre-test and post-test scores of the participants.

Furthermore, the qualitative data including field notes from observations in the computer lab, blogs, e-mails and interview forms were collected in different electronic files. Then, a content analysis method (Bogdan & Biklen, 1992) was applied to analyze the electronic data. All collected data were read and reviewed by the researcher in order to detect the recurring words, phrases, and thoughts. The detected recurring words, phrases, and thoughts were subsequently identified and marked as the initial coding categories, and the unrelated data were eliminated. After that, these coding categories were read again to generate main and final categories of the study. The findings were reported and reflected by considering these main categories.

III. RESULTS

The results of the study are provided in two sections. In the first section, the results one group pretest and posttest are presented, and results of qualitative research are presented in the following section.

3.1. Results of one group pre-test and post-test section

The differences between the pretest and posttest scores of the students on usability, self-efficacy, affective and Web-based learning subscales are represented in this section.

3.1.1. Differences on usability subscale

The descriptive results in Table 1 show that the pretest mean attitude score ($\bar{X}=31.40$) of the students is lower than their posttest mean score ($\bar{X}=34.28$). A paired samples t-test was applied to determine if there was any significant difference between the pretest and posttest mean attitude scores of the students at .05 significance level. The results in Table 1 indicate that the difference between mean scores of the pretest and posttest of the students is significant on the usability subscale ($t = -2.165$, $df = 31$, $p = .038$). According to this finding, blog publishing positively effected the students' attitudes on the usability subscale of the WAS.

Table 1. Differences between the pretest and posttest scores on usability subscale.

Groups	N	\bar{X}	SD	df	t	P
Pretest	32	31.40	7.11	31	-2.165	.038*
Posttest	32	34.28	3.19			

* $P < .05$

3.1.2. Differences on self-efficacy subscale

The paired samples t-test results in Table 2 indicated that there was a significant difference between the mean scores of the pretest ($\bar{X}=13.53$) and posttest ($\bar{X}=15.53$) of the students on the self-efficacy subscale ($t = -4.228$, $df = 31$, $p = .000$). According to this finding, posttest mean score of the students is significantly higher than their pretest score. Thus, it can be stated that blog publishing had positive impact over the students' attitudes on the self-efficacy subscale of the WAS.

Table 2. Differences between the pretest and posttest scores on self-efficacy subscale

Groups	N	\bar{X}	SD	df	t	P
Pretest	32	13.53	3.43	31	-4.228	.000*
Posttest	32	15.53	2.15			

* $P < .05$

3.1.3. Differences on affective subscale

According to the paired samples t-test results in Table 3, the difference between the mean scores of the pretest ($\bar{X} = 14.12$) and posttest ($\bar{X} = 16.15$) of the students is significant at .05 level on the affective subscale ($t = -3.156$, $df = 31$, $p = .004$). This finding reveals that posttest mean score of the students is significantly higher than their pretest score. According to this finding, blog publishing positively affected the attitudes of the students on affective subscale of the WAS.

Table 3. Differences between the pretest and posttest scores on affective subscale

Groups	N	\bar{X}	SD	df	t	P
Pretest	32	14.12	3.68	31	-3.156	.004
Posttest	32	16.15	1.88			

* $P < .05$

3.1.4. Differences on Web-based learning subscale

The paired samples t-test results in Table 4 indicated that there was a significant difference between the mean scores of the pretest ($\bar{X} = 18.84$) and posttest ($\bar{X} = 21.93$) of the students on the Web-based learning subscale ($t = -4.695$, $df = 31$, $p = .000$). According to this finding, posttest mean score of the students is significantly higher than their pretest score. Thus, it can be stated that blog publishing had positive impact on the students' attitudes on the Web-based learning subscale.

Table 4. Differences between the pretest and posttest scores on Web-based learning subscale

Groups	N	\bar{X}	SD	df	t	P
Pretest	32	18.84	4.02	31	-4.695	.000
Posttest	32	21.93	1.66			

* $P < .05$

3.2. Results of qualitative research section

Observations of the teacher about educational blogging activities of the students, and opinions of the students regarding contributions of educational blogging to the perceptions of the students, contributions of educational blogging to the knowledge of the students, and opinions of the students regarding advantages and limitations of educational blogging are presented in this section.

3.2.1. Observations of the teacher

The students designed and created Web pages through MS FrontPage and MS Publisher, before blog applications. Many students faced notable technical difficulties and problems (e.g., nonworking links, non-openable visuals) when they designed their Web pages through these software (i.e., MS FrontPage and MS Publisher), and they sought help from the teacher to solve these problems.

The educational blogging activities of the students in the field of science and technology were started after they learned simple Web page design in MS FrontPage and MS Publisher. Initially, the teacher showed the students how to open an account, create, edit and publish blog pages in the computer lab. Then, the teacher asked the students create and publish simple blog pages about the topics related to science and technology. A big majority of the students created and published their blog pages with some visuals easily without facing any notable technical difficulties or problems. In addition, blogging activities were enjoyable and favorable for most students in comparison to the web design activities through other software (e.g., M.S. FrontPage).

The students were required to publish educational blog pages which provide information and teach topics in science and technology at least at knowledge and comprehension levels in Bloom's taxonomy. Many students faced difficulties and sought help and ideas from the teacher when deciding and writing instructional objectives and the content based on these objectives although they did not face any notable technical difficulty when they edit and publish their blog pages. In general, most students were able to write the instructional objectives and the content of their blogs after getting ideas from the teacher and benefiting some text books and online resources in the field of science and technology. The students were free to benefit from both online resources and print resources as long as they are reliable. The students in general used online resources when finding digital graphics and images related to their content. But, most students benefited both reliable online and print resources when writing the content of the blogs based on the instructional objectives. Thus, it can be stated that instructional objectives were effective on the students' decisions about whether to use online resources or print resources. Also, many students improved their information searching skills in electronic databases (e.g., Ulakbim) and search engines (e.g., Google, Yahoo, etc.) when they were searching visuals, graphics and information related to their instructional objectives and content of the blogs. Moreover, the students were required to make comments and give feedback about at least two other classmates' blogs. As a result, the students gained experiences about how to make comments, give feedback and state opinions about other classmates' contents on the blogs.

3.2.2. Contributions of educational blogging to the perceptions of students

The students were asked, "Has educational blogging made any positive contributions to your perceptions and thoughts about Web as a learning tool? If yes, why?" Most students (17 out of 25) responded "yes" to the question. After they were asked "why", some students (N=7) stated that because they saw that Web based blogs are convenient tools to share information in multimedia format (e.g., visuals, animations, etc.). Also, according to the some students (N=6), blogs provide time and place flexibilities to share and reach information outside of the class. In addition, some students (N=4) responded that blogs give opportunities to comment on the posts and discuss about the topics and ideas in the blog content.

However, 5 students did not answer whether blogging has made any contribution to their perceptions and thoughts about Web as a learning tool. Also, 3 students answered “no” to the question. One of the students among them stated that blogging has not contributed to his perceptions and thoughts about Web as a learning tool since the Web is just a tool, and quality of information and skills of information providers are more important than the tool.

3.2.3. Contributions of educational blogging to the knowledge of students

The students were asked, “Do you think that educational blogging has made any contribution to your knowledge in the field of science and technology?” Majority of the students (22 out of 25) answered “yes” to the question. After they were asked “If yes, how?” many (N=12) students responded they learned about new information in the field of science and technology when they search and read information to be used or published in their blogs. Moreover, some students (N=5) stated that they had a chance to repeat and improve their prior learning in subjects of science and technology when they write and edit their blog contents. Furthermore, some students (N=3) stated that their knowledge in the field increased when they read and view the materials (e.g., visuals, videos) on the blogs of the other classmates.

Also, one student noted that she practically learned that how science and technology are related as she is blogging about her knowledge in science education in a concrete manner with various visuals. Additionally, another student noted that he gained experiences and he got ideas about how to benefit and integrate blogs into science and technology education.

3.2.4. Advantages and limitations of educational blogging

The student interviewees were asked, “What are the advantages and disadvantages of educational blogging for you?” Nearly all students (N=24 out of 25) stated at least one advantage of educational blogging. The most common advantage of educational blogging is its appropriateness for “information sharing”, according to the students (N=18). Moreover, 7 students mentioned that blogs enables the publishers to receive comments and feedbacks from the visitors or readers about contents of their educational blogs. Besides, 5 students noted educational blogging increase the corporation and communication among the classmates while they are making comments on their blogs. In addition, according to the 4 students, easy to use features without sophisticated technical skills is another advantage of educational blogging. One of the students stated that, “Dissemination of information and opinions from just one source to many people without complicated technical skills is the most important advantage of blogs for me. When become a teacher I can share many information and post announcements to my students easily”.

However, three students noted that wrong information and faulty expressions on the blogs can be considered as disadvantages of blogs, although they

think that blogs are handy tools to share information. One of the students stated that, "People may create and publish their blogs easily. However, some blogs have a lot of wrong information that lead us wrong directions. This is the only disadvantage of blogs I think". Also, two students mentioned that copy and paste features in blogs may reduce or inactivate creativity and may instigate the students to plagiarism when creating the content.

IV. DISCUSSION and CONCLUSION

This study investigated whether there were any significant differences between mean attitude scores of the students on usability, self-efficacy, affective (Liaw 2002a) and Web-based learning subscales (Tekinarslan, 2009) of the Web attitude scale (WAS) before and after the educational blogging activities. Furthermore, this study explored the opinions of the students about contribution of educational blogging to their perceptions toward Web as a learning tool.

The findings indicated that the posttest mean scores of the students were significantly higher than their pretest mean scores on the usability, self-efficacy, affective and the Web-based learning subscales. According to these findings, it can be stated that educational blog publishing had positive effect over the students' attitudes on the usability, self-efficacy, affective and Web-based learning subscales.

Furthermore, the qualitative results revealed that educational blogging made positive contributions to the most students' perceptions and thoughts about Web as a learning tool since the blogs are convenient tools to share information in multimedia format (e.g., visuals, animations, etc.), since blogs provide time and place flexibilities to share and reach information outside of the class, since blogs give opportunities to make comments and discuss about the topics and ideas in the blog content. Although some students (N=3) reflected that educational blogging did not make any contribution to their perceptions and thought about Web as a learning tool, based on the opinions of the majority of the students (N=17) and results of pre-test and post-test results, blogging in general can be considered as useful activity to improve students perceptions and thoughts about Web as a learning tool. Moreover, the findings of this study in regard to perceptions of the students toward educational blogging support the results of a prior study (Kuzu, 2007; Weller, Pegler and Mason, 2004) which indicated that students had positive views, opinions and attitudes toward instructional use of blogs.

In addition, according to the findings, majority of the students thought educational blogging has made positive contributions to their knowledge in the field of science and technology. The students explained that they learned about new information in the field of science and technology when they search and read information to be used or published in their blogs, they had a chance to repeat and improve their prior learning in subjects of science and technology when they write and edit their blog contents, and their knowledge in the field increased when they read and view the materials (e.g., visuals, videos) on the blogs of the other

classmates. Thus, based on these findings, it can be stated that blogging in a teaching and learning environment can be used to improve students' knowledge in the field of science and technology. Furthermore, the results of the current study regarding the contribution of blogging to the knowledge of the students are consistent with the prior studies which suggest that blogs can be used to facilitate students' learning (Stiler & Philleo, 2003) and knowledge acquisition (Glogoff, 2005).

According to the findings of this study and related literature, the advantages of the educational blog can be listed as information sharing among the classmates or online learning community (Kim, 2008), making comments and receiving feedbacks from the visitors or classmates (Huette, 2006), potentials for corporation and communication among the classmates (Wang & Hsua, 2008), and easy to use features without sophisticated technical skills (Duffy & Bruns, 2006).

To conclude, the results of pre-test and post-test procedure suggest that educational blogging is an effective activity to promote students perceptions or attitudes toward Web as a learning tool. In addition, the qualitative results supports the results of pre-test and post-test procedure by revealing positive contributions of educational blogging to the perceptions and thoughts of the students toward Web as a learning tool. Also, the qualitative results suggest that blogging for educational purposes make contributions to the students' knowledge in the field. Thus, educational blogging can be considered as a convenient activity to improve the students' perceptions toward Web as a learning tool, and to enhance the knowledge of the students in fields such as science and technology.

References

- Akpınar, Y. & Bayramoğlu, Y. (2008). Promoting teachers' positive attitude towards Web use: A study in Web site development. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(3). Available: <http://www.tojet.net/articles/735.htm>
- Alexander, B. (2008). Web 2.0 and emergent multiliteracies. *Theory into Practice*, 47(2), 150-160.
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology and Standards Watch, Feb. 2007. Bristol: JISC. Available: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Brinkerhoff, J. & Koroghlanian, C. M. (2005). Student computer skills and attitudes toward Internet-delivered instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 32(1), 27-56.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Duffy, P. & Bruns, A. (2006) *The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities*. In *Proceedings Online Learning and Teaching Conference 2006*, pages pp. 31-38, Brisbane.
- Educause Learning Initiative (2005). *7 things you should know about blogs*. Available: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7006.pdf>

- Glogoff, S. (2005). Instructional blogging: Promoting interactivity, student-centered learning, and peer input. *Innovate* 1 (5).
Available: <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=126>
- Godwin-Jones, B. (2003). Emerging technologies. Blogs and wikis: Environments for online collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16.
- Göktaş, Y., Yıldırım, S. & Yıldırım, Z. (2009). Teacher educators' ICT competencies, usage, and perceptions. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 109-125, Available: http://academia.edu.documents.s3.amazonaws.com/1851121/YG_D2_Teacher_Gazii.pdf
- Hsu, C. L. & Lin, J.C (2008). Acceptance of blog usage: The roles of technology acceptance, social influence and knowledge sharing motivation. *Information & Management*, 45, 65-74
- Huette, S. (2006). Blogs in education. Teaching Effectiveness Program: Be Free to Teach. Available: <http://tep.uoregon.edu/shared/blogswikispodcasts/BlogsInEducation.pdf>
- Kelley, M.J. (2008). The impact of Weblogs on the affective states and academic writing of L2 undergraduates. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations (DAI-A69/04).
- Kim, H. N. (2008). The phenomenon of blogs and theoretical model of blog use in educational contexts. *Computers and Education*, 51(3), 1342-1352.
- Kuzu, A. (2007). Views of pre-service teachers on blog use for instruction and social interaction. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 8 (3). Available: http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde27/articles/article_2.htm
- Liaw, S. S. (2002a). Understanding user perceptions of World-wide web environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(2), 137-148.
- Liaw, S. S. (2002b). An Internet survey for perceptions of computers and the World Wide Web: Relationship, prediction, and difference. *Computers in Human Behavior*, 18(1), 17-35.
- Martindale, T. & Wiley, D. A. (2005). Using Weblogs in scholarship and teaching. *TechTrends*, 49(2), 55-61.
- Mason, R. & Rennie. F. (2007). Using Web 2.0 for learning in the community. *Internet and Higher Education*, 10, 196-2003
- Oravec, J. A. (2002), Bookmarking the world: Weblog applications in education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(7), 616-621.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Terdiman, D. (2005). Study: Wikipedia as accurate as Britannica, CNET News. Available: http://news.com.com/2100-1038_3-5997332.html
- Tekinarslan, E. (2009). Turkish university students' perceptions of the World Wide Web as a learning tool: An investigation based on gender, socio-economic background, and web experience. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10 (2). Available: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/598/1217>
- Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish distance learners toward Internet-based learning: an investigation depending on demographical characteristics. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 9 (1). Available: http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde29/pdf/article_4.pdf

- Teo, H-H., Oh, L-B., Liu, C. (2003). An empirical study of the effects of interactivity on web user attitude. *International Journal of Human-Computer Studies*, 58, 281–305
- Wang, S-K., Hsua, H-Y. (2008). Reflections on Using Blogs to Expand In-class Discussion. *TechTrends*, 52 (3), 81-85
- Weller, M., Pegler, C., & Mason, R. (2005). Use of innovative technologies on an e-learning course. *Internet and Higher Education*, 8(1), 61-71.
- Williams, J. B. & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232-247. Available: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet20/williams.htm>

Ortaöğretim Kurumları Öğrenme Ortamlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of Several Learning Environment Variablesat Secondary Institutions

Murat Tuncer¹

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Sevil Bal²

Fırat Üniversitesi Fen Bil. Ens.

Aytaç Özü³

Nihat Köse³

Fırat Üniversitesi Eğitim Bil. Ens.

Özet

Öğrenme ortamı eğitim-öğretim faaliyetleri ve öğrenen sağlığı açısından üzerinde önemle durulması gereken konudur. Öğretim amaçlarının gerçekleşme düzeyini ve öğrenen sağlığını etkilediği bilinmektedir. Öğrenme ortamlarında pek çok değişken iç içedir. Ortam sıcaklığı, gürültü, nem ve aydınlatma bunlardan birkaçıdır. Bu değişkenlerin ortamdaki düzeylerinin belirlenen sınırların dışında olması öğretim kayıplarının gerçekleşmesine ve öğrenen sağlığının bozulmasına neden olabilir. Bu araştırma Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarını bu yönüyle değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür. Rastgele seçilen okullardaki sınıflardan Environment Meter- DT 8820, GMI PN 66094 ve AARONIA AG SPECTRAN cihazlarıyla çeşitli ölçümler alınarak bu ölçümlerin alan yazın bulgularıyla uygunluğu tartışılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıflardaki sıcaklık ve karbondioksit değerleri belirlenen limitlerin dışındadır. Bunun yanında birçok sınıftaki gürültü değerlerinin insan sağlığını bozabilecek sınırların üzerinde olduğu ve sınıflardaki renk tercihlerinin yanlış yapıldığı görülmüştür. Elde edilen bulguların insan metabolizması üzerindeki etkileri değerlendirildiğinde öğrenenlerin olumsuz etkilenebileceği, dikkatlerinin dağılabileceği hatta uzun vadede daha ciddi sağlık sorunlarının yaşanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle okul inşa ve yerleşim şartlarını düzenleyecek kanun ve yönetmeliklerinin çıkarılması, bu yönetmeliklerde kesin sınırlar belirlenmesi önemle önerilmektedir. Ayrıca sınıflarda iç ve dış hava kalitesini ölçerek gerekli düzenlemeleri yapacak elektro-mekanik sistemlerin yarar getirebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Ortamı, Öğrenen Sağlığı, Ortaöğretim Kurumları, İç hava kalitesi, Sınıf

Abstract

Health is an issue whose importance needs to be focused in the learning environment and learning activities in education. The level of teaching and learning is known to

¹ Fırat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences , Phone: (424) 237 0000
23119 Elazığ TURKEY, e-mail: mtuncer@firat.edu.tr

² F.Ü. Fen Bil. Ens., sevilbal_23@hotmail.com

³ F.Ü. Eğitim Bil. Ens., aytacozut@hotmail.com, nikose44@hotmail.com

effect health of learners. Learning environments are teeming with many variables. Ambient temperature, noise, humidity and illumination are a few of them. If these variables are outside the specified limits for ambient levels this may need to a loss of learning and adversely affect the health of learners. This research was conducted to evaluate this aspect at institutions of secondary education in Turkey. The literature discusses the findings of various measurements that were taken with a variety of devices such as the Environment Meter-DT 8820, GMI PN 66094 and AARONIA AG SPECTRAN at randomly selected schools and classes. The temperature and carbon dioxide values in the classrooms were outside the defined limits according to research findings. In addition, many classrooms had noise levels above limits which could impair human health and some color selections in classrooms were made incorrectly. When the results of the findings are analyzed, we find the learner's metabolism is negatively affected; attention loss and serious health problems may be experienced in the long run. It is highly recommended that laws and regulations regarding school construction and settlement be enacted and that precise limits be defined in those laws. In addition, it is thought establishing electromechanical systems to measure indoor and outdoor air quality in classrooms would bring benefits.

Key words: Learning Environment, Learning Health, Secondary Schools, Indoor Air Quality, Class

1. Giriş

Gelişen inşaat teknolojisi ve farklılaşan eğitim faaliyetlerinin bir sonucu olarak okullar ve sınıfların öğrenme için ne oranda yeterli oldukları sorusu akla gelmektedir. Günümüzde öğrenen merkezli bir anlayış benimsendiğine ve teknolojik anlamda birçok yeniliği hayata geçirme gücüne ulaşıldığına göre bu sorulara daha akılcı çözümler getirilebilir. Bu hedefi gerçekleştirmek için öğrenme ortamlarımıza bakarak, öğrencilerin bu ortamda ne ölçüde başarılı olduklarına ve bu başarılarında öğrenme ortamının tesirine odaklanmak durumundayız. Böylelikle etkisini bildiğimiz ortam tesirini kontrol etme şansı bulabileceğimiz gibi, daha mutlu ve daha yaşanır bir öğrenme ortamı kültürünü oluşturabiliriz.

Erden (1998:50) okulu öğrenme amacına yönelik planlanan ortamlar olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdaki “planlanan” kavramından bu ortamlarda yürütülen faaliyetlerin uzmanlarca düşünülerek ortamların buna göre yapılandırıldığı anlamı çıkarılabilir. Gerçekte durum böyle midir?. Varış(1998:1) ve Özyürek (2001:97)’e göre öğrenme ortamının fiziksel nitelikleri öğrenci ve öğretmen iletişimini etkileyebilmektedir. Dahası bu ortamların öğrenmeyi engelleyebileceği de düşünülmektedir (Cohen, Manion ve Morrison’dan (1996) aktaran Polat ve Kırıkkaya, 2004; Başar,2006). Dolayısıyla öğrenme ortamı değişkenlerinin iyi tanınması ve planlanması yürütülecek eğitim faaliyetlerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Sınıfın fiziksel değişkenlerine bakıldığında Lei (2010)’nin de değindiği gibi sınıfların boyut, biçim, araç ve oturma düzeninin öğrenci ve öğretmen etkileşimine imkân tanınması gerekir. Safer, Farmer, Segall ve Elhoubi(2005) ve Niemeyer (2003) büyük sınıflarda öğrencinin öğretmenle göz teması kurmasının zorlaşacağına vurgulamıştır. Veltri, Banning ve Davis(2006) ise sınıflardaki ergonomiye dikkat

çekerek sınıflarda kullanılan sıraların rahatsız ve yetersiz oluşunun öğrencinin öğretmene ve öğrenme materyaline olan dikkatini dağıtacağını ifade etmiştir. Bunun yanında sınıf içi fiziksel özelliklere yönelik bazı araştırma ve yönergelere de rastlanmaktadır. Bunlara Küçükoğlu & Özerbaş (2004), MEB (2002), MEB (2011), Barker (1982) örnek olarak gösterilebilir.

Sınıflardaki fiziksel değişkenlerin planlanmasında dikkate alınması gereken unsurlardan en önemlisi bu sınıflarda öğrenim göreceğ öğrenci sayısı ve gelişimsel özellikleridir. Bu nedenledir ki bu konuda yapılmış araştırmalarda sınıfların fiziki koşulları öğrenci sayısı ve gelişimsel özellikleriyle birlikte tartışılmıştır. Başar (2006) yaş düzeyi düşük grupların öğretmene olan ihtiyaçlarının daha fazla olacağı düşüncesinden hareketle bu sınıflardaki öğrenci sayısının nispeten az olması gerektiğini belirtmektedir. Bazı araştırmalarda öğrenci sayısı 16'nın altındaki sınıflara küçük, 16-25 kişilik sınıflar orta ve daha fazla öğrenci bulunan sınıflar büyük sınıf olarak nitelenmektedir (Harder, 1990; Finn and Achilles, 1990).

Sınıf içi bu fiziksel değişkenlerin yanı sıra öğrenmeyi etkilediği çeşitli araştırmalarla ortaya konulan aydınlık, renk, sıcaklık, gürültü, nem v.b. değişkenlerde öğretim esnasında dikkate alınmalıdır. Okulların aydınlatılmasında özellikle günışığı tercih edilmeli (Barker, 1982; New Jersey Schools Construction Corporation, 2004;), okulların konumu nedeniyle güneşışığının başka ortamlardan yansması veya doğrudan sınıf ortamına girmesi engellenmelidir(Kazanasmaz, 2009). Bunun yanında sınıf ortamlarının yetersiz aydınlatılmasının öğrencilerin erken yorulmalarına(Morris, 1997'den aktaran Lei, 2010), sınıf ortamında yüksek ışığın bulunmasının ise kamaşma ve ortam içindeki farklı parlıtlı seviyelerinden kaynaklanan baş ağrısı ve göz şikâyetlerine neden olacağı iddia edilmektedir(Atış, 2009).Ortamdaki aydınlığın parlıtlı yaratmayacak şekillerde verilmesi gerekir. Nitekim Manav ve Küçükdoğu (2006) ortamdaki aydınlığın artırılması ile performansın arttırılmayacağını, ortamda farklı ışık kaynakları olmasının kişilerin ortamı algılamalarında farklılaşmalara neden olacağı bulgusuna ulaşmıştır. Ortamdaki aydınlatma değerinin 1500 lüks'ün üzerinde olmasının ferahlık ve hoşnutluk duygularını olumsuz etkilediği (Sawada, 1999), 800 Lüks düzeyinde aydınlatılmış bir ortamın ise olumlu olarak değerlendirildiği (Onaygil ve Tenner, 1993) tespit edilmiştir.

Sınıf içinde dikkate alınması gereken bir diğere önemli değişken ortamdaki renk seçimidir. Çünkü Başar'a göre (2006) nefes alışımız, kan basıncı, kas etkinlikleri renklere göre değişebilmektedir. Papadatos (1973) renklerin depresif ve monoton bir atmosfere neden olabildiği gibi öğrenme ortamına yönelik olumlu duyguların gelişmesini de sağlayabildiğini iddia etmiştir. Renklerin iyi planlanması ile kişinin kendin güvende hissetmesinin sağlanması, stres düzeyinin azaltılması mümkündür (Daggett, Cobble and Gertel, 2008).

Ortam sıcaklığı konusunda ise 19 derece ile 21,5 derece arasındaki sıcaklık değerlerinin uygun olduğu iddia edilmiştir (Ünal ve Ada, 2000). 26 derecenin üzerinde ise istenmeyen davranışların görülebileceği, çalışma veriminin düşebileceği düşünülmektedir (Griffin, 1990; Lackney, 2000; Lackney, 1999'dan aktaran Lei, 2010). Karaçalı (2006) ise aşırı sıcak ve soğuk öğrenme ortamlarında öğrencilerin derse yönelik konsantrasyonlarınınolumsuz etkileneceğine değinmiştir.

Benzer bulgu Celep (2002) tarafından da dile getirilerek öğrenme ortamı sıcaklığının yüksek olmasının fiziksel rahatsızlıklara, ilgi dağılmasına, düşük sıcaklığın ise öğrenmeye odaklanamamaya neden olacağı vurgulanmıştır. Başar ise (2006) ortam sıcaklığı ile giysi durumu arasında ilişki kurarak ortama uygun giyinen biri için gerekli ortam sıcaklığının 20 derece dolayında olması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrenme ortamı değişkenlerinden belki de en çok yakınılanı ortam gürültüsüdür. Başar (2006) gürültünün fiziksel ve ruhsal sağlığı bozacak nitelikte olabileceğinden bahsetmiştir. Koszarny (1978) gürültünün dikkat ve konsantrasyon azalmasının bir nedeni olarak düşünülebileceğini, çocukları ise zeka düşüşleri ve endişe seviyesinin artması şeklinde etkilediğini vurgulamıştır. Bir başka olumsuz bulgu Crandell ve Smaldino (2000) tarafından elde edilmiş, ortam gürültüsünün çocukların işitme duyarlılığını azalttığı görülmüştür. Green ve diğerleri (1982) ortam gürültüsü ile okuma becerisi arasında ilişki olduğunu, ortam gürültüsü arttığında okuma becerilerinde gerileme görüldüğünü saptamışlardır. Briaucourt'dan (1991) aktaran Polat ve Kırıkkaya (2004), 0-35 dB arasındaki gürültünün zararlı olmadığını, 36-65 dB arası gürültünün uyku ve dinlenmeyi bozabilecek nitelikte olduğunu ve 66 ve üzeri dB gürültünün ruhsal sağlığı bozucu ve kulak hasarlarına yol açabilecek şiddette olduğunu ifade etmiştir. Belirtilen bu değerler pek çok ortamda rahatlıkla ölçülebilecek değerlerdir. Havaalanları, trafiğin yoğun olduğu caddeler gürültü şiddetini oldukça arttıran çevresel kaynaklar olarak ifade edildiğinden (Walker, 2007), okullarımızın pek çoğunda bu değerlerde bir gürültü şiddetine maruz kaldığı söylenebilir.

Öğrenme ortamlarının niteliklerine yönelik araştırmalarda üzerinde önemle durulan bir diğer durum iç hava kalitesidir. Ortamdaki oksijen, karbondioksit, karbon monoksit ve nem bu kapsamda değerlendirilebilir. Çocukların okul öncesi dönemde yoğunlaşan ve özellikle virüs ve bakteri kaynaklı sağlık sorunları yaşamaya başladıkları bilinmektedir. Dolayısıyla öğrenen sağlığının korunmasında iç hava kalitesi oldukça önemlidir. Moreno, Tharp ve Dresden (2010)'e göre havada yakıtın eksik yanmasından kaynaklanan parçacıklar, polenler, tahıllar, küf, bakteri sporları, virüsler ve hayvan tüyleri (cilt pulları) taşınır. Bulgurcu, İlten ve Coşkun (2003) ise okullardaki hava problemlerinin kaynağı olarak kimyasal kirleticileri, toz parçacıklarını ve biyolojik kirleticileri (bakteriler, mantarlar ve virüsler) göstermiştir. Bunun yanında sınıf içindeki nem oranı, oksijen yetersizliği ve karbon dioksit yüksekliği de sınıflardaki hava kalitesinin bozulmasına neden olmaktadır. Karaçalı (2006) sınıf içindeki oksijen azlığının öğrencilerin dikkatini dağıttığına ve uyuşturduğuna değinmiştir. İç hava kalitesinden kaynaklanan sağlık sorunları daha ciddi boyutlarda da görülerek burun kanamaları, öksürük, teneffüs zorlukları, ateşlenme, titreme ve kas ağrıları şeklinde de görülebilmektedir (Bulgurcu, İlten ve Coşkun, 2003). Çocukların soluma ve metabolizma hızlarının yetişkinlerden daha yüksek olduğu bilindiğinden alt yaş gruplarında sınıf içi havanın daha çabuk kirlenmesi beklenir (New Jersey Schools Construction Corporation, 2004). Dolayısıyla dış havanın temiz olduğu yerlerde pencerelerin açılması suretiyle temiz hava ihtiyacı karşılanabilir. Diğer durumlarda ise filtreleme sistemleri ile dış hava temizlenerek öğrenme ortamına verilmelidir (Bery, 2002). Doğru (2005) ise havadaki nem oranına değinerek, nem oranının sınıf içi etkinlikler

ve davranışlar üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Özellikle alt yaş gruplarındaki öğrencilerin alerjenlere karşı korunmasında ortam neminin etkisinin olduğu düşünülmektedir (Uludağ Üniversitesi, 2007). Küçükoğlu ve Özerbaş (2004) öğrenen sağlığı açısından ortam neminin %30-50 arasında olması gerektiğinden bahsetmiştir. İlhan ve Aygün'e göre (2005) ise bu oran %30 ile %70 arasında olmalıdır.

Cep telefonlarının yaygınlaşması, baz istasyonlarının yerleşim yerlerine konuşlandırılması ve okulların yüksek gerilim hatlarına yakın bölgelere inşa edilmesi gibi nedenlerden dolayı araştırılması gereken bir diğer değişken öğrenme ortamlarındaki manyetik alan olmuştur. Elektromanyetik alan terimi, belirli bir yerde elektromanyetik enerjinin varlığını göstermek için kullanılır. Duyarlı konumlar için (konutlarda sürekli olarak kullanılan mekanlar, çocukların oyun alanları, v.s) havai hatlar ve 1000 V dan büyük gerilimli yeraltı kabloları ve trafo merkezleri için manyetik alan sınır değeri 10 mG (1 μ T)'dir (Tokel, 2009). Bir diğer kaynağa göre ise yapı elektrik tesisatlarında elektrik alan değeri 1-10 (V/m), manyetik alan değeri ise 1-5 mG arasında kabul edilmektedir (Koşalay, 2008). Ortamdaki iyonlaştırıcı olmayan elektromanyetik dalgaların etkisinde kalma sonucunda canlılarda iki tür etki oluşabilir: Isıl etkiler ve ısıl olmayan etkiler. Isıl etkiler, vücut tarafından yutulan elektromanyetik enerjinin ısıya dönüşmesi ve vücut sıcaklığını arttırması olarak tanımlanır. Isıl olmayan etkilere bağlı olarak RF dalgaların etkili olduğu iddia edilen bozukluk ve hastalıklar arasında beyin aktivitelerinde değişiklikler, uyku bozuklukları, dikkat bozuklukları, baş ağrıları bulunmaktadır (Tübitak, 2001).

Buraya kadar özellikleri, eğitimsel ve sağlık açılarından önemi aktarılan sınıf içi bu değişkenlerin bilinmesinin her açıdan büyük yarar getireceği düşünülmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerindeki öğrenme kayıplarının öğretmen ya da öğrenci kaynaklı olmayabileceği, sınıf içi değişkenlerin istenilen niteliklerde olmamasından kaynaklanan sorunların da öğrenme kayıplarına neden olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Asıl dikkat çekilmesi gereken nokta ise günümüz eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde bu değişkenlerin önem veya etkisi konusunda eğitim çalışanlarının yeterince uyarılmamasıdır. Dahası, manyetik alan, karbondioksit veya nem gibi değişkenlerin sınıf içi öğretimde dikkat edilmesi gereken durumlar olduğu konusunda araştırma sınırlılığı göze çarpmaktadır. Sağlıklı ve eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamındaki davranışları büyük ölçüde kazanmış bireyler yetiştirme hedefine bu değişkenlerin iyi planlanmasının önemli katkı sunacağı söylenebilir. Araştırma bu önemden yola çıkılarak planlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmada tarama modeli esas alınmıştır. Karasar (2009:77) tarama modelini araştırmaya konu alan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlama olarak açıklamıştır. Bu tür araştırmalarda ölçülen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebileceği gibi evrenin özellikleri arasındaki ilişkilerin tanımlanması için de planlanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Araştırma 2011 yılı nisan ayının birinci ve ikinci haftalarında sınıfta öğrencilerle öğretimin yapıldığı esnada alınan ölçümlere dayanmaktadır. Nem, sıcaklık, ışık ve gürültü ölçümleri

Environment Meter- DT 8820,Oksijen, karbon dioksit, karbon monoksit GMI PN 66094 vemanetik alan AARONIA AG SPECTRAN cihazı ile ölçülmüştür. Sıcaklık ölçümlerinde topuk, kalp ve baş hizası olmak üzere üç farklı noktadan ölçümler alınmıştır. Oksijen ve karbondioksit ölçümlerinde ise maksimum ve minimum değerlere göre ölçüm yapılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığı'nın Elazığ ilindeki ortaöğretim okullarıdır. Örneklem olarak ise bu evrenden rastgele beş okul seçilmiştir. Bu okullardan yine rastgele ikişer sınıf seçilerek toplamda on sınıftan ölçümler alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle sınıf içi aydınlık, sıcaklık, oksijen, karbondioksit, nem ve gürültü ölçümleri, arkasından manyetik alan ölçümleri aktarılmıştır. Üçüncü olarak sınıflardaki boya rengi ve türü verilmiştir. Son olarak sınıfların bazı fiziksel ölçümlerine yer verilmiştir.

3.1. Aydınlik, Sıcaklık, Oksijen, Karbondioksit, Nem ve Gürültü Ölçümleri

Bu boyutta sınıf içindeki aydınlık değerleri ve hava kalitesi olarak adlandırılan oksijen, karbondioksit gibi ölçümler ele alınmıştır. Sıcaklık değerlerinin ölçümünde topuk, kalp ve baş hizasında ölçüm yapılmıştır. Bu boyuttaki ölçüm sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Sınıf içi Aydınlik, Sıcaklık, Oksijen, Karbondioksit, Oksijen, Nem ve Gürültü Ölçüm Değerleri

Okul	Sınıf	Öğrenim Gören sınıf	Aydınlık (Lüks)	Sıcaklık (°C) (Topuk/Kalp/Baş)	CO ₂	O ₂ (max/min)	Nem (%)	Gürültü (desibel)
A	A1	9.sınıf	225	23,7 / 24 / 23,9	0,05	20,9-20,6	50,8	63,10
	A2	11.Sınıf	248	24,2/ 24/ 24,2	0,05	21,1-20,9	41,2	59,60
B	B1	9.Sınıf	310	24,8 / 24,9 / 25	0,20	20,3-20,9	58,9	74,26
	B2	9.Sınıf	400	23 / 23,2 / 23,6	0,15	21,1-20,9	57,8	71,30
C	C1	10.Sınıf	228	23 / 22,7 / 23	0,10	20,9-20,5	46,1	74,83
	C2	10.Sınıf	226	24 / 24,1 / 24	0,25	20,9-20,4	47,7	65,43
D	D1	10.Sınıf	370	25 / 24,8 / 25	0,10	20,9-20,6	53,9	76,60
	D2	10.Sınıf	216	25 / 25 / 24,9	0,05	20,9-20,4	44,5	63,23
E	E1	10.Sınıf	249	25,8 / 25,7 / 26	0,05	20,9-20,6	49,9	82,10
	E2	10.Sınıf	200	25 / 25,5 / 25	0,15	20,9-20,6	48,7	75,50

Tablo 1'de de görüldüğü gibi sınıflardaki aydınlık değerleri 200 lüks ile 400 lüks arasında değişmektedir. En düşük aydınlık değeri E2 nolu sınıfta, en yüksek aydınlık değeri B2 nolu sınıfta ölçülmüştür. Sıcaklık olarak 22,7 ile 26 derece arasında değerler tespit edilmiştir. Sınıflardaki sıcaklık değerlerinin birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Benzer bulgu sınıflardaki karbondioksit değerleri için de geçerlidir. Nem oranlarının %41,2 ile %58,9 arasında değiştiği saptanmıştır. En

yüksek gürültü değerine E1 nolu sınıftaki 82,10 desibel, en düşük gürültü değerine A2 nolu sınıftaki 59,60 desibeldeğeri ile rastlanılmıştır.

3.2. Manyetik Alan Ölçümleri

Sınıf içindeki manyetik alan ölçümlerinde anahtar etrafı ve sınıf ortamı olmak üzere ikifarklı yerde ölçüm alınmıştır. Elde edilen manyetik alan ölçümleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2: Ölçülen Manyetik Alan Değerleri

Okul	Sınıf	Öğrenim Gören sınıf	Manyetik Alan Değerleri	
			Anahtar (mG)	Ortam (mG)
A	A1	9.sınıf	2,20	0
	A2	11.Sınıf	0	0,10
B	B1	9.Sınıf	7,00	3,30
	B2	9.Sınıf	0,70	7,40
C	C1	10.Sınıf	0,70	0,50
	C2	10.Sınıf	2,00	0,60
D	D1	10.Sınıf	3,80	0,40
	D2	10.Sınıf	4,60	8,60
E	E1	10.Sınıf	0,05	0,40
	E2	10.Sınıf	1,10	0,70

Tablo 2’deki ölçüm sonuçlarından sırasıyla B1, D2 ve D1 nolu sınıflardaki anahtar etrafı manyetik alan değerinin diğer sınıflardan belirgin oranda farklılaştığı görülmektedir. Ortama ilişkin manyetik alan ölçümlerinde ise D2 ve B1 sınıflarında yüksek değerler ölçülmüştür. Anahtar ölçümlerinde aynı okulun sınıfları olan D1 ve D2 sınıflarındaki ölçümlerin birbirine yakın ve diğer sınıflara oranla yüksek çıkması bu okulun elektrik tesisatı anlamında gözden geçirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan D2 ve B2 sınıflarındaki ortam manyetik alan değerlerinin yüksek çıkması ayrıca araştırılması gereken bir durumun varlığına işaret etmektedir.

3.3. Boya Rengi ve Türüne Yönelik Ölçümler

Araştırma amaçlarından biri renklerin öğrenme ve insan metabolizması üzerindeki etkisinden yola çıkarak sınıflardaki duvar boyalarının rengi ve türünün ölçülmesidir. Bu amaca yönelik olarak yapılan ölçümlerle elde edilen sonuçlar Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3: Sınıflardaki Duvar Boya Rengi ve Türü

Okul	Sınıf	Öğrenim Gören sınıf	Boya Rengi	Boya Niteliği
A	A1	9.sınıf	Koyu Pembe-Açık pembe	Plastik
	A2	11.Sınıf	Koyu Pembe –Açık Pembe	Plastik
B	B1	9.Sınıf	Şampanya	Plastik
	B2	9.Sınıf	Şampanya	Plastik
C	C1	10.Sınıf	Açık mavi-Şampanya	Plastik
	C2	10.Sınıf	Açık mavi-Şampanya	Plastik
D	D1	10.Sınıf	Pembe-Beyaz	Plastik
	D2	10.Sınıf	Pembe-Beyaz	Plastik
E	E1	10.Sınıf	Lila-Sarı	Plastik
	E2	10.Sınıf	Lila-Sarı	Plastik

Tablo 3'deki ölçüm sonuçlarından okulların tamamında plastik boyanın tercih edildiği görülmüştür. Bunun yanında boya rengi olarak pembe tonları, Sarı ve tonları, mavi, beyaz ve lila gibi oldukça farklı bir yelpazede sonuçlar elde edilmiştir. B okulu dışındaki okullarda iki farklı tonun tercih edildiği de belirlenen bir diğer durumdur.

3.4. Sınıf İçi Bazı Fiziksel Ölçümler

Öğrenme ortamı anlamında öğrenmeye doğrudan etkisi olduğuna inanılan durumlardan biri de öğrenme ortamının fiziksel özellikleridir. Öğrenme ortamının büyüklüğü, kişi başına düşen kullanım alanı, sıra yerleşimleri, priz ve tahta yükseklikleri gibi pek çok durum bu kapsamda ele alınmaktadır. Bu boyuttaki bazı ölçüm sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıflara Ait Bazı Fiziksel Ölçüler

Okul	Sınıf	Öğrenim Gören sınıf	Alan Ölçüleri (cm)	Alan m^2	Öğrenci Sayısı	Öğrenci başına kullanım alanı m^2	Tavan Yük. (cm)
A	A1	9.sınıf	680x715	48,62	27	1,80	290
	A2	11.Sınıf	680x715	48,62	24	2,03	290
B	B1	9.Sınıf	580x800	46,40	26	1,78	310
	B2	9.Sınıf	280x800	46,40	26	1,78	310
C	C1	10.Sınıf	726x693	50,31	30	1,68	300
	C2	10.Sınıf	726x693	50,31	25	2,01	300
D	D1	10.Sınıf	670x650	43,55	28	1,56	280
	D2	10.Sınıf	670x650	43,55	30	1,45	280
E	E1	10.Sınıf	660x660	43,56	36	1,21	300
	E2	10.Sınıf	660x660	43,56	35	1,24	300

Tablodaki sınıf alan ölçüleri metrekareye dönüştürülerek bu sınıflarda öğrenim gören öğrenci sayısı ile karşılaştırılarak öğrenci başına düşen kullanım alanı hesaplanmıştır. Görüldüğü gibi öğrenci başına düşen alan bakımından en düşük ölçüm E2 nolu sınıfta, en yüksek ölçüm A2 nolu sınıfta gerçekleşmiştir. Sınıf tavan yüksekliklerinin ise 290 cm ile 310 cm arasında değiştiği belirlenmiştir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın konusunu oluşturan ortaöğretim kurumlarının öğrenme ortamı değişkenlerinin durumu itibarıyla önemli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular alan yazında yer alan ilgili değişkenlere yönelik aralıklarla karşılaştırıldığında Tablo 5'te gibi özetlenebilir.

Tablo 5: Ölçüm Sonuçlarının Alan yazındaki Bazı Araştırma Bulgularıyla Karşılaştırılması

Değişken	Alan yazına göre (+ Uygun) (- Uygun değil)	OKULLAR ve SINIFLAR										Toplam	
		A		B		C		D		E		Uygun	Uygun değil
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2		
Aydınlık	(MEB, 2002)En az 250-300 Lüks Sawada (1999) (Max:1500 Lux)	-	+	+	+	-	-	+	-	+	-	5	5
Sıcaklık	Ünal & Ada (2000) 19°C-21,5°C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	
Oksijen	(MEB, 2010) Yaklaşık 21%	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	
CO ₂	(İlten ve Bulgurcu, 2002) %3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	
Nem	Küçükkoğlu &Özerbaş (2004)30%-50%	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	7	3
Gürültü	Polat & Kırıkaya (2004) <65dB	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	3	7
Manyetik Alan	Koşalay (2008)1- 5mG	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	8	2
Renk	Barker (1982) Mavi ve Yeşil Tonlar	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	2	8
Öğrenci başına düşen alan	Küçükkoğlu &Özerbaş (2004)1,2 m ²	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	
Toplam	Uygun	5	6	4	3	5	5	3	4	5	4	45	
	Uygun değil	3	2	4	5	3	3	5	4	3	4		45

Tablodaki 9 değişken ve 10 sınıf olmak üzere toplam 90 bulgu alan yazındaki ilgili çalışmalarda geçen aralık değerleri ile karşılaştırıldığında 90 ölçümden 45'inin uygun, 45'inin uygun olmadığı görülmektedir. Oksijen, manyetik alan ölçümlerinin bütünüyle, kişi başına düşen alan ölçümlerinin ise büyük ölçüde alan yazında geçen değerlerle örtüştüğü saptanmıştır. Dolayısıyla bu her üç değişken açısından bir uygunluğun olduğu, eğitim-öğretim engel bir yapının olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan sınıfların tamamındaki karbondioksit ve sıcaklık değerleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca 8 sınıftaki (A,B,D,E okulları) renk tercihlerinin bu sınıfta

öğrenim gören öğrenci yaşı dikkate alındığında yanlış yapıldığı söylenebilir. Bunun yanında A Okulu ve D2 sınıfı dışındaki bütün okul ve sınıflardaki gürültü değerleri yüksek bulunmuştur. Okullar arasında bir kıyaslama yapıldığında ise sırasıyla A,C ve E okullarının diğer okullara göre öğrenme ortamı anlamında daha iyi olduğu söylenebilir.

Her bir değişken açısından bakılacak olursa; A1, E2 sınıfı ve C okulunun aydınlık değerlerinin ölçütlerin altında kaldığı görülmüştür(MEB, 2002). Bu sınıflardaki öğrencilerde yetersiz aydınlatmadan kaynaklanan erken yorulma ve dikkat dağılması gibi durumların görülmesi beklenebilir(Atış, 2009). Okulların tamamındaki sıcaklık değerleri ideal sınıf sıcaklığı olan 19 derece-21,5 derece sınırının (Ünal ve Ada, 2000) üstündedir. Bu sınıflardaki öğrencilerin çalışma verimlerinin düşmesi, okuma becerilerinin olumsuz etkilenmesi (Lei, 2010) gibi sorunlarla karşılaşması ihtimal dâhilindedir. Yüksek sıcaklığın fiziksel rahatsızlıklara neden olacağı, ilgiyi dağıtacağı Celep (2002) tarafından da dile getirilmiştir. Sınıflardaki oksijen değerlerinin için ölçüt olarak belirlenen yaklaşık %21 değerine (MEB, 2010) yakın bulunduğu tespit edilmiştir. Buna karşın havalandırma anlamında bir düzenlemenin yapılmaması neticesinde ilerleyen saatlerde iç ortamdaki bu oksijen miktarının daha da azalacağı, dolayısıyla da oksijen azlığına bağlı dikkat dağılması ve uyuşukluk belirtileri (Karaçalı, 2006) görülebileceği düşünülmelidir. Özellikle kış aylarında bu gibi sorunlarla karşılaşılabilir.Normal atmosferden alınan havada %21 O_2 ve %0,033 CO_2 vardır (İlten ve Bulgurcu, 2002). Bu durum sınıf içindeki ölçümlerle karşılaştırıldığında bütün sınıflardaki karbondioksit miktarının arttığı görülecektir. Özellikle C2 ve B1 sınıflarında karbondioksit miktarı belirgin şekilde artmıştır. Bu artışın öğrencilere ne şekilde etki edeceğini belirten bir araştırmaya rastlanmamakla beraber karbon dioksit yüksekliğinin kalp hastalıkları, göğüs ağrıları, görme bozuklukları, baş ağrısı, baş dönmesi, dengesizlik ve mide bulantısına gibi belirtilere neden olduğu hatırlanmalıdır. İdeal bir ortamdaki nem miktarı konusunda farklı görüşler ortaya atılmıştır. Küçükoğlu ve Özerbaş (2004) öğrenen sağlığı açısından ortam neminin %30-50 arasında olması gerektiğinden bahsederken, İlhan ve Aygün'e göre (2005) bu oran %30 ile %70 arasında olmalıdır. Bir başka araştırmada ise 20 derecelik bir ortam sıcaklığı için oturarak yapılan hafif el işlerinde ortam nem seviyesinin %50 olması önerilmektedir (İş Güvenliği Uzmanı, 2008). Yapılan ölçümlerden B Okulu ve D1 sınıfının nem oranı anlamında sorunlu olduğu anlaşılmıştır. Araştırma kapsamındaki on sınıftan yedisindeki gürültü seviyesi Polat ve Kırıkkaya (2004) tarafından insan sağlığını bozucu sınır değer olan 65dB'den büyük ölçülmüştür. Gürültünün şiddeti kadar gürültüye maruz kalınan zamandan önemlidir. Pek çok insanda 85dB ve üzeri gürültüye maruz kalma anlamlı şekilde işitme kaybına neden olur. Korunmamış kulaklar için izin verilen maruz kalma süresi ortalama gürültü seviyesinde her 5dB artış için yarısı kadar azaltılmalıdır (Çevreonline, 2001). Elde edilen manyetik alan ölçüm değerlerine bakıldığında ise B2 ve D2 sınıflarında 1-5mG sınırının üzerinde bir değer ölçülmüştür. Bu yüksek değerler önemsenmelidir. Zira,1994'te ABD ve Finlandiya'da yapılan araştırmalar, elektromanyetik alanların çok etkisinde kalan işçilerde alzheimer hastalığının, normal insanlara göre erkeklerde 4,9 kat, kadınlarda da 3,4 kat daha çok görüldüğünü ortaya Koymuştur (Koşalay, 2008).

Barker'a göre (1982) boya bakımından ilköğretim okullarında sıcak renkler (sarı, pembe v.b.), ortaöğretimde ise mavi ve yeşilin tonları tercih edilmelidir. Araştırma kapsamındaki kurumlar ortaöğretim kurumları olduğundan renk tercihleri anlamında sadece bir okulda (C okulu) doğru bir seçim yapılmıştır. Geriye kalan okullardaki renklerin ilköğretim okulları için uygun olması ise manidardır. Kullanılan rengin motivasyon ve davranışları olumlu ya da olumsuz etkileme ihtimali vardır (Thompson, 2003). Renk seçimi ile öğrenci ve öğretmenlerin hem dikkatini çekmek hem de dinlendirmek mümkündür. Boya türü olarak bütün okullarda plastik boyanın tercih edildiği saptanmıştır. Bu doğru bir tercihtir. Çünkü su bazlı plastik boyalar, her türlü yüzeye mükemmel bir yapışma gösterir. Su ile silinebilir. Yıkanmaya dayanıklıdır. Dolayısıyla okullardaki hijyen şartları anlamında avantajlı bir durum sunabilir. Plastik boyalar teneffüs edebilme özelliği ile duvardaki rutubetin dışarı atılmasını sağlar. Kolay uygulanır. Çabuk kurur. Renkleri solmaz (MEB, 2009). Son olarak sınıflardaki fiziksel ölçümler ele alınacak olursa, tavan yüksekliğinin yaklaşık 3 metre ve öğrenci başına düşen kullanım alanının 1,2metrekare olması önerilmektedir(Küçüköğlü ve Özerbaş, 2004). Elde edilen ölçümlere göre bütün sınıfların bu nitelikleri taşıdığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak gelişen genel intiba sınıfların hava kalitesi ve fiziksel koşullarının okul inşası ve öğretim esnasında dikkate alınmadığıdır. Birkaç küçük husus dışında planlı bir yaklaşım göze çarpmamaktadır. Bütün bu bulgu ve alan yazın neticesinde aşağıdaki önlemlerin öğrenme ortamlarına yönelik problemlerin giderilmesinde yarar sağlayacağı umulmaktadır.

- Öncelikle öğretmen eğitiminde eğitim ortamlarının planlanması ve insan fizyolojisine etkisi konusunda bir ders konulması önemli görülmektedir.
- Okulların inşaa ve kullanımı konusunda resmi organlarca hazırlanan ve bağlayıcılığı olan bir yönerge hazırlanmalıdır. Bu yönergede her eğitim kademesi için sınıflardaki hava kalite ölçütleri, öğrenci sayısı v.b. durumlara yönelik standartlar yer almalıdır.
- Sınıflardaki hava kalitesi ve dış ortam değerlerini ölçerek gerekli düzenlemeleri yapacak elektro-mekanik bir sistem tasarlanabilir.
- İnşaa edilen okulların eğitim-öğretime başlamadan önce verimli kullanım koşulları belirlenmeli, bu ortamların okul yönetimi veya il idaresince değiştirilmesine engel olunmalıdır. Hala hazırda öğretim yapılan pek çok okulun zaman içinde yarar-zarar değerlendirmesi yapılmadan fiziksel değişikliklere uğratıldığı bilinmektedir.
- Belli öğrencilerin eğitimlerinin (özellikle ilköğretim kademesinde) önemli bir bölümünü aynı sınıfta tamamladıkları bilinmektedir. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak sınıf değişiklikleri yapılmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- Atış, S.(2009) Eğitim Kurumlarında Aydınlatma Sistemi. I. International Congress of Educational Research. 1-3 May, Çanakkale, TURKEY.
- Barker, L.(1982).Communication in the Classroom. Prentice Hall Inc., Englewood Cliff.
- Başar, H. (2006). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bery, M.A. (2002). Healty School Environment and Enhanced Educational Performance: The Case of Charles Young Elementary School Washington DC.
www.carpet-health.org/pdf/CharlesYoungElementary.pdf
- Bulgurcu, H.,İlten, N. &Coşgun, A. (2003). Okullarda İç Hava Kalitesi Problemleri ve Çözümler. VI. Ulusal Tesisat Mühendisliği Kongresi ve Sergisi, 15-18 Ekim, İZMİR.
- Celep, C. (2002).Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crandell, C.C. &Smaldino, J.J. (2000). Classroom Acoustics for Children With Normal Hearing and With Hearing Impairment. Language, Speech, and Hearing Services In Schools. Vol 31, 362-370.
(Çevreonline,
2011).GürültüveİşitmeninKorunması.http://www.cevreonline.com/gurultu2/isitmenin%20korunmasi.htm
- Daggett, W.R., Cobble, J.E. &Gertel, S.J. (2008). Color in an Optimum Learning Environment. International Center for Leadership in Education.www.leadered.com/pdf/Color%20white%20paper.pdf
- Doğru, Ç.T. (2005). Okul-Öğretmen-Aile Birliğinin Sınıf Yönetimine Etkisi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Finn, J.D. &Achiles, C.M. (1990). Answers and Questions About Class Size: A Statewide Experiment. American Educational Research Journal.Vol 27, Number 3, 557-577, 1990 (Fall).
- Green, K., Pasternak, B. & Shore B. (1982). Effect of aircraft noise on reading ability of school age children. Archives of Environmental Health, 37, 24-31.
- Griffin, T. (1990).The Physical Environment of the College Classroom and its Effects on Students.Campus Ecologist, 8, 1.Retrieved November 10, 2002.
http://isu.indstate.edu/wbarratt/dragon/ce/v8n1.htm
- Harder, H. (1990). A Critical Look At Reduced Class Size. Contemporary Education.Vol 62, Number 1, page 28, 1990 (Fall).
- İlhan, Y. & Aygün, M. (2005). Cephe Sistemlerinde Kullanılan Yalıtım Camı Kombinasyonları. 2. UlusalÇatıveCepheKaplamalarındaÇağdaşMalzemeveTeknolojilerSempozyumu, 25-26 Mart , İstanbul.
- İlten, N. &Bulgurcu, H. (2002). Evlerde İç Hava Kalitesi ile İlgili Bir Araştırma. 4. Balıkesir Mühendislik Sempozyumu, 11-13 Eylül, BALIKESİR.
- (İş Güvenliği Uzmanı, 2008). Ortama Yönelik Koruma Uygulamaları.
http://isguvenligiuzmani.org/page/36/

- Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 1, 145-155.
- Kazanasmaz, Z.T.(2009). Binaların Doğal Aydınlatma Performanslarının Değerlendirilmesi.
http://www.emo.org.tr/ekler/69de2344203534f_ek.pdf
- Koszarny, Z. (1978). Effects of Aircraft Noise on the Mental Functions of School Children. Archives of Acoustics, 3, 85-86.
- Koşalay, İ. (2008). Enerji İletim Hatlarının Meydana Getirdiği Elektromanyetik Alanlar ve Değerlendirmeler. VII.Ulusal Temiz Enerji Sempozyumu (UTEG), 17-19 Aralık, İstanbul.
- Küçükkoğlu, A. &Özerbaş, M.A.(2004). Eğitim Ergonomisi ve Sınıf İçi Fiziksel Değişkenlerin Organizasyonu. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 4, Sayı 2.
- Lackney, J.A. (2000). Thirty-three Educational design principles for schools and community learning centers. National Institute for Building Sciences (NIBS), National Clearinghouse for Educational Facilities (NCEF), Washington, D.C.
- Lei, S., A. (2010). Classroom Physical Design Influencing Student Learning and Evaluations of College Instructors: A Review Literature. Education, Fall(2010).
- Manav, B. &Küçükdoğu, M.Ş. (2006). Aydınlik düzeyi ve renk sıcaklığının performansa etkisi. İtü Dergisi/a. Cilt 5, Sayı 2, Kısım 1, 3-10.
- (MEB, 2011). Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi. <http://meb.gov.tr>
- (MEB, 2010). Anestezi ve Reanimasyon: Oksijen Tedavisi. Ortaöğretim Projesi.
<http://sdb.meb.gov.tr/>
- (MEB, 2009). Kimya Teknolojisi: Boya Üretimi Modülü. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. <http://cygm.meb.gov.tr>
- (MEB, 2002). Özel Öğretim Kurumlarına Ait Standartlar Yönergesi.
<http://meb.gov.tr>
- Moreno, N.P., Tharp, B.Z. &Dresden, J.H. (2010).About Air.The Science of Air Teacher's Guide.<http://www.k8science.org/>
- (New Jersey Schools Construction Corporation, 2004). 21 st Century School Design Manuel.<http://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/>
- Niemeyer, D. (2003). Hard Facts on Smart Classroom Design. Lanham, MD:Scarecrow.
- Onaygil, S. &Tenner A.D. (1993). Combination of daylightandartificiallighting in officelighting,
Study Report 58, Lighting Design and Application Centre, PhilipsLighting, 25 sh, Netherlands.
- Papadotas, S.P. (1973). Color Them Motivated-Color's Psychological Effects On Students.
National Association of Secondary School Principals Bulletin, 57, 370.
- Polat, S. &Kırıkkaya, E., B. (2004). Gürültünün Eğitim-Öğretim Ortamına Etkileri. XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Safer, A. M., Farmer, L.S.J., Segalla, A., &Elhoubi, A.F.(2005). Does The Distance From The Teacher Influence Student Evaluations? Educational Research Quarterly, 28(3), 28-35.
- Sawada, H. (1999). Effects of spatialdimensions,illuminanceandcolortemperature on openness andpleasantness, UMI DissertationServices,Ph.DThesis, 348, Canada.
- Thompson, S. (2003). The Use, or Misuse, of Color In A Learning Environment Can Play A Major Role In Student Performance.http://www.peterli.com/spm/resources/articles/archive.php?article_id=551
- Tokel, A. (2009). Emo manyetik ölçüm ve değerlendirme raporu. http://www.arcaajans.com/arca.asp?yer=haber&sec_id=15093
- (Tubitak, 2001). Elektromanyetik Dalgalar Ve İnsan Sağlığı Sıkça Sorulan Sorular Ve Yanıtları. <http://www.biltek.tubitak.gov.tr/sandik/gsm.pdf>
- Özyürek, M. (2001). Sınıf Yönetimi. Ankara: Karatepe Yayınları.
- (Uludağ Üniversitesi, 2007). Çocuklarda Alerjenlerden Korunmak İçin Alınması Gereken Tedbirler. <http://sakur.uludag.edu.tr/dosya/FR-HYE-04-419-10.pdf>
- Ünal, S. & Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Varış, F. (1998). Eğitim Bilimine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Walker, R. (2007). Peak Physical Conditions: Environmental Ingredients for Learning. www.teachingexpertise.com/files/Physical%20classroom.pdf.
- Veltri, S., Banning, J.H., & Davis, T.G. (2006). The Community College Classroom Environment: Student Perceptions. College Student Journal, 40(3): 517-527.

Evaluation of Several Learning Environment Variables at Secondary Institutions

Purpose and significance: With emerging construction technology and different educational activities occurring schools resulting in learning and teaching activities asks the question of what extent they are sufficient. By adopting a learner centered approach to implement many innovations from a technological sense, we can force a more rational solution to implement these innovations. By looking at our learning environment to accomplish this goal, and seeing to what extent students are successful in this environment and to focus in on how this success effects the learning environment. Thus, by finding the opportunity to control known environment variables, we can create a more happy and livable learning environment culture.

Methods: The research was based on the scanning model. The Scanning model takes a topic of research, an event, person or object in its own terms and tries to define it (Karasar, 2009:77). These research studies also planned to define the relationships between the properties of the populations (Büyüköztürk and others, 2008). Measurements were made based on the research model of the selected sample during the first and second weeks of April of 2011. Humidity, Temperature, illumination and noise was measured by Environment Meter- DT 8820, oxygen, carbon dioxide, carbon monoxide was measured with the GMI PN 66094 device and the magnetic field was measured with the AARONIA AG SPECTRAN device. Temperature measurements were taken from three different points respectively at the heel, heart and head levels. Oxygen and carbon dioxide measurements were measured according to the maximum and minimum values.

Results: The illumination value for the classrooms that was measured during the research was between 200 lux and 400 lux. High values for the Environmental magnetic field were measured for the D2 and B1 classrooms. It was observed that plastic paints were used through all the schools, and the paint colors that were used were all across the color spectrum such as shades of pink, yellow and tones, blue, white and lilac. The E2 classroom had the lowest area measurement for the number of students per classroom and the A2 Classroom had the highest area measurement for the number of students per classroom. It was observed that classroom ceiling heights ranged from 290 cm to 310 cm. The study in the literature covered nine variables (Illumination, Temperature, Oxygen, Carbon Dioxide, Humidity, Noise, Magnetic Field, Color, and Space per student use) and 10 classrooms for a total of 90 measurements and when the measurement range interval values are examined 45 appeared appropriate and 45 did not appear appropriate. It was seen that the measurements for oxygen, magnetic field completely and Space per student use largely overlapped with values mentioned in the literature. Therefore, in terms of compliance with each of these three variables is that this did not constitute a barrier to education and teaching and may be considered as such. On the other hand the measured carbon dioxide and temperature values were higher in all the classrooms. In addition, in eight classrooms (A, B, D, E schools) the color selection was done without taking the student age into account and it can be said the selection was done

incorrectly. Also apart from the D2 classroom in the A School all the classrooms in the schools had high noise levels. When a comparison is made between the schools, it can be said that Schools in the order of A, C and E had a better learning environment compared to the other schools.

Discussion and Conclusions:

When examining each individual variable it can be seen that A1, E2 and C Schools illumination values were under the criteria (MEB, 2002). It could be expected for students in these classrooms to be easily fatigued and distracted due to the poor illumination conditions (Atış, 2009). All the schools were above the ideal temperature value range which is between 19 degrees to 21 degrees, 5 degree limit (Unal and Ada, 2000). It is probable that students in these classrooms would encounter problems such as a loss in productivity, negative effects on reading skills (Lei, 2010). Celep (2002) also expressed that high temperature would cause physical discomfort, and make students lose interest. The oxygen level values in the classrooms were found to be close to the criteria set at 21 % value (MEB, 2010).

However, it is seen as a result of their not being a ventilation system in the advancing hours in the classroom the amounts of oxygen decrease and inconjunction with this the signs of distraction and drowsiness from the scarcity of oxygen can be seen (Karacali, 2006). In particular these problems may be encountered during the winter months. Normally air taken from the atmosphere has 21% O_2 and 0.033% CO_2 (İlten and Bulgurcu, 2002). When the measurements in the classroom are compared, it can be seen that amounts of carbon dioxide have increased in all the classrooms. Especially in the C2 and B1 classrooms, the amount of carbon dioxide increased significantly. It should be remembered that increase in carbon dioxide can cause the effects of heart disease, chest pain, visual disturbances, headache, dizziness, imbalance and cause symptoms such as nausea, the effects of this increase on students is unknown since there is no research specifically on this. Different opinions have been raised about the amount of moisture in an ideal environment. Küçüköğlü and Özerbaş (2004) mention that learning environment in terms of health should have a humidity level ration between 30 % to 50 %, according to İlhan and Aygün (2005) this ratio should be between 30 % to 70 %. In another study an ambient temperature of 20 degrees with a humidity level of 50 % was recommended for light handwork (Occupational Safety Specialist, 2008). In the D1 classroom of School B the measure from the standpoint of humidity was understood to have been problematic in terms of moisture content. During the research seven out of ten classrooms had noise levels that exceeded the human health acceptable limit of 65dB measured by PolatveKırıkkaya (2004). The time of exposure to the noise is just as important as the severity of the noise. With most people exposure to noise above 85dB can cause significant hearing loss. For unprotected ears, the average noise level of the permitted duration of exposure should be reduced by half for every 5dB increase (Çevreonline, 2001).

When the magnetic field measurement values obtained for classes B2 and D2 was examined, a value that was measured above the limit of 1-5mg was found. These high values should not be ignored. In 1994 research in the United States and Finland determined that workers who were exposed to electromagnetic fields over

extended periods of time were seen to have Alzheimer's disease 4.9 times more in men, and in women 3.4 times more than the average person (Koşalay, 2008). A general impression develops that air quality and physical conditions are not taken into consideration in school construction and instruction based on the results of the research. Apart from a few small details the lack of a planned approach stands out. It is hoped that a result of these findings and literature on the area that some of the measures will be adopted to eliminate the problems of learning environments.

- First it would be important to establish in teacher education that educational media planning occurs and the effects of this on human physiology.
- A binding directive should be prepared by official bodies regarding school construction and use.
- This directive should be prepared for each education level and list the criteria of air quality; the number of student's etc. standards for these conditions should be included.
- An electromagnetic system can be designed to measure air quality in classrooms by measuring outside variables to make the necessary arrangements.

Yenilenen Sosyal Bilgiler Programına Dair Bir Değerlendirme*

An Assessment of Restructured Social Studies Program in Turkey*

Bülent Tarman, Şeyma Ergür ve Filiz Eryıldız
Konya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi

Özet

Türk Eğitim felsefesinin 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren değişmesi ve bu değişimin sonucunda uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler programı, geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak yapılandırmacı yaklaşım göz önünde tutularak geliştirilmiştir. Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programının uygulanması aşamasında birçok sorunla karşılaşıldığı yapılan araştırmalar ile tespit edilmiştir. Bu sorunların tespitine yönelik birçok araştırma yapılmış olup, özellikle 2006 yılında T.C.Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından Türkiye çapında “Temel Eğitime Destek Programı Çerçevesinde Hazırlanan İlköğretim 6. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ilgili Değerlendirme Raporu” isimli bir çalışmayla bu sorunlar ortaya konulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, 2006 yılında EARGED’ in yapmış olduğu çalışmada tespit edilen sorunların, 2006 yılından bu güne ne kadarının çözüme kavuştuğu ve ne kadarının halen devam etmekte olduğunu saptamaktır. T.C.Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya İli’nin 16 İlköğretim okulunda bulunan 6. 7. ve 8.sınıf öğrencileri ile birlikte bu okullarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu amaçla, sosyal bilgiler dersi almakta olan 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri alınarak, EARGED’ in 2006 yılında yapmış olduğu değerlendirme raporunda görüş bildiren 6. sınıf öğrencilerinin görüşleriyle karşılaştırılmıştır. Bunun yanında 7. sınıf öğrencileri ve Sosyal Bilgiler dersini almış olan 8. sınıf öğrencileri ile bu okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine

* Bu çalışma Eğitim Araştırmaları Birliğinin Kıbrıs’ta düzenlediği III. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde “Evaluation of Recent Social Studies Program Through the Eyes of Teacher Candidates” başlığı altında kısmen sunulmuştur.

* Former version of this paper partially presented at the III. International Congress of Educational Research, 4-7 May 2011 Northern Cyprus with the following title: “Evaluation of Recent Social Studies Program Through the Eyes of Teacher Candidates”

de başvurularak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenlere likert tipi anket ve bu anketin içinde yer alan açık uçlu-soru formu uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin alınmasında ise anketten yararlanılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel araştırma metotları birlikte kullanılmıştır. Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları, belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel analizin yanı sıra frekans ve t-testi analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok “ölçme ve değerlendirme”, “özel öğretim bilgisi”, “bilgi teknolojilerinden yararlanma” ve “etkinlik hazırlama” vb gibi alanlarda eğitim ihtiyaçlarının olduğu gözlemlenmiş ve bu sorunların halen devam ettiği saptanmıştır. Öğrencilerin ise “araştırma kaynaklarına ulaşma”, “etkinliklere katılma”, “öğretmen-öğrenci ilişkileri” gibi alanlarda sorunlarının olduğu ve bu alanlardaki sorunlarının halen devam ettiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci ve öğretmen görüşleri

Abstract

Turkish education system has been developed taking into consideration a different perspective by setting a constructivist approach from the traditional concept of education since the 2005-2006 academic year. The restructured program has been implemented for 5 years. Research shows that many problems encountered during the implementation of the program. The encountered problems have been identified through a nationwide research study carried by EARGED in 2006 along with some other local level research studies. The purpose of this research is to determine how many of the problems, identified by EARGED's study done in 2006, have been solved or addressed while how many of them have been still remaining. The data is collected from participants who are 6, 7 and 8th grade students who had taken social studies courses and their teachers in 16 public elementary schools located in Konya, Turkey. The collected data through this research study is compared with the findings of the EARGED's research and a general assessment is made. asemi-structured interview schedule and a questionnaire were used to collect data from teachers and students. In qualitative analysis of the data literature which is related is scanned and descriptive analysis was conducted. Findings of this research reveals that teachers' training needs are observed mostly in areas such as “measurement and evaluation”, “knowledge about special education”, “use of information technologies” and “activity preparation” etc. and these problems still continue. At the same time the students' problems are observed with “access to research resources”, “participation in activities or active involvement,” “teacher-student relations” and problems in such areas are still continuing.

Keywords: Social Studies Education, Constructivist approach, Teacher and student views

1.GİRİŞ

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler toplumun her alanını etkiledi gibi eğitim sürecini de etkilemiştir. Bu bağlamda Türk eğitim sistemimizde 2005 yılında pilot bölgelerde 2006 yılında ise tüm Türkiye’de uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşım anlayışı günümüz eğitim sistemi için gerekli ve uygulanması son derece önem arz eden bir duruma gelmiştir. İlgili literatürü incelediğimiz zaman yapılandırmacı anlayışın birçok tanımı mevcuttur. Temelde

yapılandırmacılık öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını ifade eder ve bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir kuramdır (Ata, 2009).Yapılandırmacı yaklaşım ile sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçlarına uygun olarak çağın gereklerine uyum sağlayabilen ve aldığı eğitimi yaşama dönük olarak kullanabilen ve problem çözen bireyler yetiştirilmesi amaçlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın hedeflediği bireylerin profiline baktığımız zaman davranışçı yaklaşımların hedeflediği insan tipinden oldukça farklıdır. Günümüz şartlarına göre yaşam artık bir okuldur ve öğrenmek eylemi hiç bir zaman sonlanmaz. Bu şekilde bir döngü var iken okullarda verilen eğitimin bu şartlara uyum sağlamaması ve sürekli kendini tekrar etmesi süreç içerisinde bir çok problemi beraberinde getirir. Bu nedenle eğitim sisteminin kendini yenilemesi ve çağlar ötesine hitap edebilmesi için tercih edilen eğitim modeli bu görevini en iyi şekilde yerine getirebilmelidir. Kökeni Sokrates' e kadar dayanan yapılandırmacı anlayış bu anlamda günümüzde en çok tercih edilen ve uygulanan bir eğitim felsefesidir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerden beklediği kazanımlardan birisi de sadece dinleyerek anlamaya çalışan öğrenci yerine, derse aktif olarak katılan, soru soran, bazı konuları kendine özgü plan ve tekniklerle araştıran, bulduklarını sistemli hale getirip düzenleyen, karşılaştırmalar yapan, gözleyen, düşünüp sonuç çıkaran ve bu şekilde derse katılan öğrenci istemektedir (Tarman, 2010; 2011; Tarman ve Acun, 2010; Tarman ve Baytak, 2011). Bu durumda birey, dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, aktif özümleyicisi ve davranış oluşturucusudur (Saban, 2000). Birey böylece aldığı eğitimi yaşama dönük alır ve bilgilerini problem çözmeye kullanır. Bu nedenle uygulanan eğitim sisteminin öğrenci merkezli hale gelmesi ve bu şekilde işlevini tam bir şekilde yerine getirebilmesi son derece önemlidir (Tarman ve Acun, 2010: Yücel, Acun, Tarman ve Mete, 2010: Valiandes ve Tarman, 2011). Öğrenciler yaş ve gelişim seviyelerine uygun olarak bizzat gerçek yaşam, eşya ve olaylarla karşılaştırılmalı, öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına çalışılmalıdır (Ergün ve Özdaş, 1997).

Sosyal Bilgiler dersi içerik olarak bireylerin sosyal ve kültürel yaşantılar edinmeleri, bu konuda birikim ve deneyim sahibi olmaları için de en uygun ve kapsamlı bir derstir. Böylesine kapsamlı bir içerik onlara, insanlığın yüzyıllardan beri oluşturduğu zengin ve kültürel deneyimi tanıma fırsatı verir (Öztürk, Otluoğlu 2002).Bu yönüyle Sosyal bilgiler dersi adeta geçmiş ile bugün arasında kültürel birikimi yeni nesillere aktaran bir köprü vazifesi yapar. Toplumları toplum yapan da bu kültürel gelişmişliklerini koruyabilmeleri ve geliştirebilmeleridir. Bu gelişimin yolu da öncelikle eğitimden geçer. Bu gelişimi sağlamayı amaçlayan eğitim programları bir defa yapılan ve sona eren bir etkinlik değildir. Hazırlanan eğitim programlarının sürekliliğini sağlamak için programlar esnek hazırlanmalı, çeşitli sosyal ve ekonomik şartlara göre düzenlenebilmelidir (Büyükkaragöz, 1997).

2004 yıllarında pilot bölgelerde daha sonra kademeli olarak 2005 yılında 6.sınıf için uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı eğitimin uygulanması çerçevesinde oluşturulan programın uygulanma aşamasında birçok sorunla karşılaşmıştır. Sosyal bilgiler dersine yönelik bu sorunları 2006 yılında T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Değerlendirme raporu ile tespit etmiştir. Bu raporda tespit edilen

sorunların aradan geçen beş yıl gibi bir zaman dilimi içerisinde ne kadarının çözüldüğü ya da ne oranda çözüldüğü, eğitimde kalitenin artırılması adına oldukça önem arz etmektedir. EARGED 'in raporunda tespit edilen sorunlar; “öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları en çok “ölçme ve değerlendirme”, “özel öğretim bilgisi”, “bilgi teknolojilerinden yararlanma” ve “etkinlik hazırlama” gibi alanlarda eğitim ihtiyaçlarının olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ise “araştırma kaynaklarına ulaşma”, “etkinliklere katılma”, “öğretmen-öğrenci ilişkileri” gibi alanlarda sorunlarının olduğu saptanmıştır.”¹ Öğrenci sorunları ise büyük oranda öğretmen –öğrenci ilişkisi konusunda belirlenmiştir. Bu sonuçlar göz önünde tutularak problem durumu ortaya konulmuş, araştırma yapılacak alanlar belirlenmiştir.

1.1. Problem durumu

Yapılandırmacı yaklaşım anlayışı ile oluşturulmuş 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi müfredat programı ile ilgili EARGED' in 2006 yılında oluşturmuş olduğu raporunda tespit ettiği sorunların, günümüzde halen devam edip etmediği veya ne kadarının giderildiği problemi üzerine çalışılmıştır.

Problemin alt problemleri

Problem cümlesine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğrenciler için;

6. sınıf öğrenciler için:

- 1) Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi “ders işleme” esnasındaki genel durumla ve yaşadıkları sorunlara ilgili görüşleri nelerdir?
- 2) Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?

7. ve 8. Sınıf öğrencilerden sadece sosyal bilgiler dersi “ders işleme” esnasındaki genel durumla ilgili görüşleri alınmıştır.

Öğretmenler için;

- 1) Öğretmenlerin Ders Programlarına İlişkin Görüşleri Nelerdir?
 - Sosyal bilgiler öğretim programının anlaşılabilirliği ile ilgili görüşler nelerdir?
 - Sosyal bilgiler dersi öğretim programının diğer bazı özellikleri ile ilgili görüşler nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin öğretim programındaki ünite değerlendirmelerine ilişkin genel görüşleri nelerdir?

¹ MEB: 2006

- 3) Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi için ölçme yöntemleri ve değerlendirme sistemi hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2.Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; 2006 yılında EARGED tarafından hazırlanan İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programını değerlendirme raporunda tespit edilen sorunları, araştırma sonucunda ulaşılan bulgularla kıyaslayarak sorunların paralelliği, devam edip etmediği ya da hangi oranda çözüme kavuştuğunu saptamaktır.

1.3.Araştırmanın önemi

Öğrencinin akademik anlamda başarılı olabilmesi için öğretmen ve öğrencinin karşılıklı olarak birbirlerini tamamlaması öğretim sürecinin etkililiğini artıran sebepler arasındadır. Bu anlamda gerek öğretmen ve gerekse öğrenci kaynaklı sorunların tespiti oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmamız hem öğrenci hem de öğretmenlere yönelik eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Araştırmada, 6.Sınıf öğrenci görüşlerinin yanında 7. ve 8.sınıf öğrencileri görüşleri de alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca öğrenci ve öğretmen görüşleri bütüncül bir bakış açısıyla analiz edilerek değerlendirilmiş ve sürece dair problemler bu bakış açısı ile incelenmiştir.

2.YÖNTEM

2006 yılında EARGED tarafından hazırlanan İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Raporunda tespit edilen sorunları, araştırmamız sonucunda ulaşılan bulgularla kıyaslayarak, sorunların paralelliği, devam edip etmediği ya da hangi oranda çözüme kavuştuğunu saptamak amacıyla Konya ilinde 16 okulda 6. 7. 8. sınıf öğrencilerine ve bu okullarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Bu araştırmada eğitim sürecinde öğrenme – öğretme ortamının iki önemli ögesini oluşturan “öğretmen” ve “öğrencilerin” görüşleri alınmış ve buna bağlı değişkenler incelenmiştir. Öğretmenlere likert tipi anket ve bu anketin içinde yer alan açık uçlu-soru formu uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin alınmasında ise anketlerden yararlanılmıştır. Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel ve nicel araştırma metotları birlikte kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde frekans hesaplaması ve t- testi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak sonuç kısmında yorumlar yapılmış, öneriler kısmında çözümlere yer verilmiştir.

2.1.Evren örneklem

T.C. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya İli'nin 16 ilköğretim okulunda Sosyal Bilgiler dersi almakta olan 6-7. Sınıf öğrencileri ile birlikte Sosyal bilgiler dersini almış 8.sınıf öğrencileri ve bu okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ise çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. 16 ilköğretim okulundan 6.7.8.sınıflarından, yansız olarak alınan 6. sınıflardan 30 kişi, 7. sınıflardan 20 kişi, 8.sınıflardan 20 kişi olmak üzere bütün okullarda toplam şubedeki 1162 öğrenci ve bu okullarda görevli 32 sosyal bilgiler öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Çalışmanın kapsamında yer alan öğrencilerin sayılarının fazla olması sebebiyle seçkisiz örnekleme yöntemi (random sampling) tercih edilmiştir. Anket uygulanan kişilerin aynı zamanda gönüllü olması örneklem sayısını etkilemektedir.

2.2. Veri toplama araçları ve geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak öğrencilere 1 adet 37 sorudan oluşan ve sosyal bilgiler dersindeki “ders işleme” konusunda ki genel durum ile ilgili görüşler, sosyal bilgiler dersindeki genel görüşler, öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin görüşler, sosyal bilgiler dersinde yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri gibi durumları ölçmeye yönelik anket ve öğretmenlere de 5 adet sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme, sosyal bilgiler ünite değerlendirmesi gibi alanları ölçmeye yönelik anket ve açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan anket literatür taramalarından faydalanılarak oluşturulmuştur(Ersoy ve Kaya, 2009). Oluşturulan anket amaca uygunluğu bakımından analiz edilmiş, uzman görüşüne başvurulup, geçerlik ve güvenilirlikleri yapılarak son şekli verilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan anketler ise EARGED in 2006 yılında İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler değerlendirme raporu oluşturulurken kullanılan anketlerdir. Günümüzde geçerliliği sağlamayan anket soruları uzman görüşüne başvurularak çıkarılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olan anketler gönüllülük esasına göre yapılmış gerekli sayıda çoğaltılarak ayrı sınıflarda ve zamanlarda örneklem dâhilindeki okulların öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmacı, öncelikle öğrencilere yapılan araştırma hakkında bilgi vermiş, öğrencilerin anlamadıkları sorular hakkında, yönlendirme yapmadan, gerekli açıklamaları yapmıştır. Öğretmen anketleri ise; araştırmanın amacı anlatılarak, öğretmenler tarafından gönüllülük esasına göre doldurulmuştur. Uygulama esnasında okul idarecileri ve ders öğretmenleri gerekli koşulları ve motivasyonu sağlamışlardır.

2.3 Verilerin toplanması:

Anketler Konya İlinin 16 ilköğretim okulunda toplam 1162 ilköğretim öğrencisi ve 32 adet sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Anketlerin öğrenci ve öğretmenlere uygulanması aşamasında gerekli açıklamalar yapılarak; anketlerin doldurulması için yeterli süre tanınmış ve daha sonra anketler toplanmıştır.

2.4. Verilerin analizi:

Öğrenci görüşleri analiz edilirken İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri

merkeze alınmış (Bunun sebebi yukarıda belirtililiği gibi EARGED'in bizim incelediğimiz sınıflar içerisinde sadece bu sınıf düzeyine yönelik bir raporu mevcuttur); 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle desteklenmiştir. Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada betimsel analizin yanı sıra frekans ve t-testi analizlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen anketlerinde bulunan açık uçlu sorularda kişilerin kimlikleri gizli tutularak kodlama yöntemine başvurulmuştur.

2.5.Sınırlılıklar

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya ilinde bulunan 16 ilköğretim okulunda görev yapan Sosyal bilgiler öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören 6. 7. 8. Sınıf öğrencileri, 2010-2011 eğitim öğretim yılı ve öğrencilere anket, öğretmenlere ise anket ve anketin içerisinde yer alan açık uçlu sorular ile sınırlıdır.

2.6.Sayıtlar:

Anketlerin öğrenciler ve öğretmenler tarafından dikkatli bir şekilde doldurulduğu düşünülmektedir. Anketlerin objektif olarak değerlendirildiği ve anketlerin doldurulması için yeterli zamanın verildiği düşünülmektedir.

3.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmenlerin anket ve anket içinde yer alan açık –uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ve 6.7.8.sınıf öğrencilerinin, öğrenciler için düzenlenmiş olan anketlere verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri belirli temalar altında toplanmıştır. Verilerin analizinde 6.sınıf öğrencileri için oluşturulmuş temalar şu şekildedir; Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin genel görüşleri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme öğretim sürecine ilişkin genel görüşleri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşleridir. Öğretmenlerin anketleri için oluşturulan temalar ise; Sosyal Bilgiler Ders Programı Değerlendirme Anketi, Öğretim Programındaki Genel Ünite Değerlendirmesi, Öğretimin Değerlendirilmesi, Ölçme ve Değerlendirme.

Ayrıca öğrenci görüşleri 6.7.8. sınıf olmak üzere ayrı ayrı tablolaştırılıp yorumlanmıştır. Verilen 6.7.8. sınıf tabloları; Tablo1 ile Tablo 7 arasındadır.

3.1. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci görüşleri

6.Sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “ders işleme” esnasındaki genel duruma ilişkin öğrenci görüşleri

6 sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler Dersindeki genel havaya ilişkin görüşlerini farklı biçimlerde belirtmişlerdir. Tablo 1 de Öğrencilerin Sosyal Bilgiler “dersin işlenişine yönelik” dersindeki genel havaya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 1: 6.Sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “ders işlem” esnasındaki genel duruma ilişkin öğrenci görüşleri

6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel duruma ilişkin öğrenci görüşleri		Evvet	Hayır	Kısmen	Toplam
	1.Sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmen ne yaptığınızı, neden öyle yaptığınızı ve neleri öğrendiğinizi soruyor mu?	f	404	49	69
	%	77,4	9,4	13,2	100,0
2.Derste grup çalışması, eşli çalışma ve tartışma gibi çeşitli çalışmalar yapıyor musunuz?	f	372	37	113	522
	%	71,3	7,1	21,6	100,0
3.Derslerde öğretmeniniz sizden sıranızda sessiz oturmanızı ve kendisini dinlemenizi istiyor mu?	f	323	94	105	522
	%	61,9	18,0	20,1	100,0
4.Öğrendiklerinizi günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebiliyor musunuz?	f	274	69	179	522
	%	52,5	13,2	34,3	100,0
5.Her ünitenin veya konunun sonunda neleri öğrendiğinizi düşünerek kendinizi değerlendiriyor musunuz?	f	271	85	163	520
	%	51,9	16,3	31,2	99,6
6.Okuduklarınızı ve öğrendiklerinizi söylediklerini ezberlemek zorunda kalıyor musunuz?	f	146	157	219	522
	%	28,0	30,1	42,0	100,0

Tablo 1 den anlaşıldığı gibi öğrencilerin %77,4 ü “sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmenin neyin niçin yaptığını ve nelerin öğrenildiğini sorduğunu”, %71,3 derste grup çalışması, eşli çalışma ve tartışma gibi çeşitli çalışmaların yapıldığını, %61,9 u öğretmenlerin onları sessizce dinlemelerini istediğini, %52,5 i öğrendiklerinin günlük hayatla ilişkilendirebildiğini, %51,9 u her ünitenin ve konunun sonunda neleri öğrendiğini düşünerek kendini değerlendirdiğini, %28,0 ı okuduklarını ve öğrendiklerini ezberlemek zorunda kaldığı belirtmektedir. Burada en dikkat çeken madde ‘sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmen ne yaptığınızı neden böyle yaptığınızı ve neleri öğrendiğinizi soruyor mu?’ maddesidir. Bu maddeye öğrencilerin çoğunluğunun evet demesi öğretmenlerin yeni programın esasına uygun davrandıklarını ve öğrencileri araştırmaya, incelemeye ve düşündürmeye yönlendirdikleri ve bu anlamda yeni programla ilgili öğretmenlerin de bilinç kazandığı sonucunu çıkarabiliriz.

6.sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin genel görüşleri

6 sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler Dersine ilişkin genel görüşlerini farklı biçimlerde belirtmişlerdir. Tablo 2 de Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki ilişkin genel görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2: 6.sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin genel görüşleri

6.sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin genel görüşleri		Evvet	Hayır	Kısmen	Toplam
	7.Sosyal Bilgiler dersini beğeniyorum.	f	339	82	101
	%	64,9	15,7	19,3	100,0

11.Sosyal Bilgiler dersi düşünceye dayalı.	f	324	90	107	521
	%	62,1	17,2	20,5	99,8
13.Sosyal bilgiler dersine daha çok çalışıyorum.	f	322	67	133	522
	%	61,7	12,8	25,5	100,0
10.Sosyal Bilgiler dersindeki konular ilgi çekici.	f	318	81	123	522
	%	60,9	15,5	23,6	100,0
8.Sosyal Bilgiler dersinde daha iyi öğreniyorum.	f	299	87	136	522
	%	57,3	16,7	26,1	100,0
12.Sosyal Bilgiler dersinde başarıım arttı.	f	283	63	176	522
	%	54,2	12,1	33,7	100,0
14.Sosyal Bilgiler dersinde kendime daha çok güveniyorum.	f	271	96	154	521
	%	51,9	18,4	29,5	99,8
9.Sosyal bilgiler ders kitapları çok ilgimi çekti.	f	259	122	140	521
	%	49,6	23,4	26,8	99,8

Tablo 2 de görüldüğü gibi Öğrencilerin %64,9 u sosyal bilgiler dersini beğendiğini ,%62,1 i sosyal bilgiler dersinin düşünceye dayalı olduğunu , %61,7 si sosyal bilgiler dersinde daha çok çalıştığını, %60,9u sosyal bilgiler dersindeki konuların ilgi çekici olduğunu ,%57,3 ü sosyal bilgiler dersinde daha iyi öğrendiğini,%54,2 si sosyal bilgiler dersinde kendini başarılı hissettiğini,%51,9 u sosyal bilgiler dersinde kendine daha çok güvendiğini ,%49,6 sı sosyal bilgiler ders kitaplarının ilgi çekici olduğunu belirtmiştir.

6.sınıf öğrencilerinin çoğunluğu sosyal bilgiler dersini beğenmekte ve sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu düşüncelere sahiptir. Sosyal bilgiler konuların ve ders kitaplarının ilgi çekici olduğunu ve öğrencilerin % 50 e yakın bir oranı sosyal bilgiler dersine çalıştığını, sosyal bilgiler dersinde kendine güvendiğini ve bu alanda kendini başarılı hissettiğini belirtmiştir. Bütün bu sonuçlar analiz edildiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olarak olumlu düşüncelere sahip olduğu gözlenmiştir.

6.sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme öğretme sürecine ilişkin genel görüşleri

6 sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme öğretme sürecine ilişkin genel görüşleri farklı biçimlerde belirtmişlerdir. Tablo 3 de Sosyal Bilgiler dersindeki öğrenme öğretme sürecine ilişkin genel görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3: 6.sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme öğretme sürecine ilişkin genel görüşleri

<i>6.sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenme öğretme sürecine ilişkin genel görüşleri</i>		Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
22.Sosyal Bilgiler dersinde ünitelerin sonundaki testleri çözdük	f	394	65	63	522
	%	75,5	12,5	12,1	100,0
25.Sosyal Bilgiler dersinde birbirimize sorular sorduk	f	324	88	110	522

	%	62,1	16,9	21,1	100,0
23.Sosyal Bilgiler dersinde proje çalışmaları yaptık.	f	311	119	92	522
	%	59,6	22,8	17,6	100,0
15.Sosyal Bilgiler dersinde birçok araştırma yaptık	f	300	85	137	522
	%	57,5	16,3	26,2	100,0
17.Sosyal Bilgiler dersinde çalışmalarımızı arkadaşlarımıza sunduk	f	250	143	129	522
	%	47,9	27,4	24,7	100,0
16.Sosyal Bilgiler dersinde çok değişik etkinlikler yaptık.	f	244	110	168	522
	%	46,7	21,1	32,2	100,0
26.Sosyal Bilgiler dersinde öyküler okuduk	f	235	163	124	522
	%	45,0	31,2	23,8	100,0
20.Sosyal Bilgiler dersinde gözlem çalışmaları yaptık	f	221	161	140	522
	%	42,3	30,8	26,8	100,0
21.Sosyal Bilgiler dersinde grup olarak çalıştık.	f	195	187	140	522
	%	37,4	35,8	26,8	100,0
19.Sosyal Bilgiler dersinde farklı araçlar kullandık	f	181	185	155	521
	%	34,7	35,4	29,7	99,8
18.Sosyal Bilgiler dersinde dramalar yaptık.	f	171	217	134	522
	%	32,8	41,6	25,7	100,0
24.Sosyal Bilgiler dersinde geziler yaptık	f	104	356	62	522
	%	19,9	68,2	11,9	100,0

Tablo 3 te de görüldüğü gibi öğrencilerin %75,5 i sosyal bilgiler dersinde ünite sonlarında bulunan testleri çözdüğünü, %62,1 i sosyal bilgiler dersinde birbirlerine sorular sorduklarını, %59,6 sı proje çalışmaları yaptıklarını, %57,5 i çok sayıda araştırma yaptıklarını, %47,9 u yaptıkları çalışmalarını arkadaşlarına sunduğunu, %46,7 si çok farklı etkinlikler yaptıklarını, %45,0 i sosyal bilgiler dersinde öyküler okuduklarını, %42,3 ü gözlem çalışmaları yaptıklarını, %37,4 ü sosyal bilgiler dersinde grup olarak çalıştıklarını, %34,7 i sosyal bilgiler dersinde farklı araçlardan yararlandıklarını, %32,8 i sosyal bilgiler dersinde drama yaptıklarını, %19,9 u sosyal bilgiler dersinde geziler yaptıklarını belirtmişlerdir. 6. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu öğretim – öğrenme sürecinde önemli olan ünite testlerinin çözümü, öğrencilerin karşılıklı sorular sorması, proje ve araştırma çalışmaları yapması ve bu çalışmaların sunulması aynı zamanda etkinliklerle desteklenmesi noktalarında olumlu yanıtlar vermişlerdir. 6.sınıf öğrencilerini büyük çoğunluğu sosyal bilgiler dersinde gezi ve drama etkinlikleri, grup çalışmaları yapmadıklarını ve farklı materyaller kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Maddeler arasında en düşük değeri alan gezi etkinliklerinin yapılmaması, bizzat kaynağını günlük hayattan alan bir ders olarak sosyal bilgiler açısından bir dezavantajdır. Sosyal bilgiler dersinin pratik uygulaması sosyal hayattadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersindeki konuların günlük yaşamla ilintilendirilmesini sağlayan önemli faktörlerden birisi de bu gezilerdir. Sosyal bilgiler dersindeki öğrenme- öğretim sürecine ilişkin olan görüşleri incelediğimizde genel olarak olumlu ancak öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak çalışmalarda bir yetersizlik durumu söz konusudur.

6. sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Tablo 4: 6. sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri

6. sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri		Evvet	Hayır	Kismen	Toplam
27.Sosyal Bilgiler ders kitaplarında sorunlar yaşadık	f	225	137	160	522
	%	43,1	26,2	30,7	100,0
30.Seviyeye Tespit Sınavına yeterince hazırlanamadık.	f	194	175	153	522
	%	37,2	33,5	29,3	100,0
28.Sosyal Bilgiler dersinde araştırma ödevlerinde sorunlar yaşadık.	f	175	208	139	522
	%	33,5	39,8	26,6	100,0
29.Sosyal Bilgiler dersinde verilen etkinlikleri zamanında bitiremedik	f	161	232	129	522
	%	30,8	44,4	24,7	100,0

Tablo 4 te de görüldüğü gibi öğrencilerin %43,1 i sosyal bilgiler ders kitaplarında sorunlar yaşadıklarını,%37,2 si seviye Tespit sınavına yeterince iyi hazırlanamadıklarını,%33,5 i araştırma ödevlerinde sorunlar yaşadıklarını ,% 30,8 i ise verilen etkinlikleri zamanında bitiremediklerini belirtmişlerdir. 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki sorunları incelendiğinde ilk olarak sosyal bilgiler ders kitapları gelmektedir. Öğrenciler sosyal bilgiler ders kitaplarında çoğunluk olarak sorun yaşadıklarını, bunun yanında verilen etkinlikleri zamanında bitiremediklerini ve araştırma ödevlerinde sorunlar yaşadıklarını belirtmişleridir. Bu sorunlar arasında oransal farklılıklar dikkate alındığında sosyal bilgiler dersinin önemli bir materyali niteliğinde olan ders kitaplarında, sorunların yaşanması üzerinde durulması gereken önemli bir sonuçtur. Konya ilinde araştırma yapılan 16 ilköğretim okulundaki 6. 7. ve 8. sınıf mevcutları dikkate alındığında bu maddenin olumsuz çıkmasının nedenleri arasına sınıf mevcutlarının fazlalılığı konulabilir.

6.Sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşleri

Tablo 5: 6.Sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşleri

6.Sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşleri		Evvet	Hayır	Kismen	Toplam
37.Etkinliklerdeki malzemeler okul tarafından karşılanınsın.	f	445	14	63	522
	%	85,2	2,7	12,1	100,0
31.d. Sosyal Bilgiler derslikleri oluşturulsun ve dersliklerde bilgisayar bulunsun.	f	421	29	72	522
	%	80,7	5,6	13,8	100,0
36.Okul kütüphanesine daha çok kitap alınsın.	f	411	39	72	522
	%	78,7	7,5	13,8	100,0

31.c. Sosyal bilgiler ders kitaplarına konu ile ilgili karikatür ve resimler konulsun.	f	406	28	88	522
	%	77,8	5,4	16,9	100,0
31.f. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan görsel materyaller (video, Powerpoint vb.) artırılın.	f	363	38	121	522
	%	69,5	7,3	23,2	100,0
32.Sosyal Bilgiler dersinde gözlem etkinlikleri artırılın.	f	362	41	118	521
	%	69,3	7,9	22,6	99,8
31.e. Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar kullanımına ağırlık verilsin.	f	356	51	115	522
	%	68,2	9,8	22,0	100,0
31.b. Sosyal Bilgiler kitabı daha renkli olsun.	f	348	56	118	522
	%	66,7	10,7	22,6	100,0
31. a. Sosyal Bilgiler ders kitaplarına daha çok görsel eklensin	f	334	62	126	522
	%	64,0	11,9	24,1	100,0
35.Sosyal Bilgiler dersinde etkinlikler çoğaltılın.	f	318	82	121	522
	%	60,9	15,7	23,2	100,0
34.Sosyal Bilgiler dersinde dramalar artırılın.	f	308	64	150	522
	%	59,0	12,3	28,7	100,0
31.Sosyal Bilgiler ders kitapları yeniden düzenlensin.	f	251	129	142	522
	%	48,1	24,7	27,2	100,0
33.Sosyal Bilgiler dersinde araştırma ödevleri çoğaltılın	f	138	321	63	522
	%	26,4	61,5	12,1	100,0

Tablo 5 ten de anlaşıldığı gibi öğrencilerin %85,2 si etkinliklerdeki malzemelerin okul tarafından karşılanmasını, %80,7 si sosyal bilgiler dersliklerinin oluşturulmasını ve dersliklerde bilgisayar bulunması, %78,7 si okul kütüphanesine daha çok kitap alınmasını, %77,8 i sosyal bilgiler ders kitaplarına konu ilgili karikatür ve resimler konulmasını, %69,5 i sosyal bilgiler dersinde görsel (video, Powerpoint vb...) materyallerin kullanımların artırılmasını, %69,3 ü gözlem etkinliklerinin artırılması gerektiğini, %68,2 si bilgisayar kullanımına ağırlık verilmesini, %66,7 si sosyal bilgiler kitaplarının daha renkli olmasını, %64,0 ı sosyal bilgiler ders kitaplarına daha çok görsel şekiller (şema, grafik, kavram haritası vb.) eklenmesini, %60,9 u sosyal bilgiler dersindeki etkinliklerin çoğaltılmasını, %59,0 ı sosyal bilgiler dersinde dramaların artırılmasını, %26,4 ü sosyal bilgiler dersinde ki araştırma ödevlerinin artırılmasını önermişlerdir. 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin önerilere verilen cevapların oransal dağılımı oldukça yüksektir. Verilen cevaplara göre oranı en yüksek olan maddeler “Etkinliklerdeki malzemeler okul tarafından karşılanın” ve “Sosyal Bilgiler derslikleri oluşturulsun ve dersliklerde bilgisayar bulunsun.” maddesidir. Bu da bize öğrencilerin, sosyal bilgiler dersliklerine ve bu dersliklerde kullanılacak materyallere duyulan ihtiyacı göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin verdiği önerilere göre derste kullanılan materyallerin (video, powerpoint, kısa film vb.) kullanım oranının artırılmasını istemektedirler. Çağdaş yaklaşım göz önüne alındığında “Okul kütüphanesine daha çok kitap alınsın” maddesine öğrencilerin çoğunluğu “evet” demiştir. Bu da bize öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşma noktasında duyduğu ihtiyacın oranını göstermektedir. Öğrenciler “Sosyal Bilgiler ders kitapları yeniden düzenlensin” maddesine ders kitaplarındaki diğer özelliklerle ilgili kısımlara oranla daha az “evet” cevabını vermişlerdir. Öğrenciler genel olarak sosyal bilgiler ders kitaplarının daha renkli olmasını, daha çok görsel, resim,

karikatür vb. eklenmesini istemektedirler. Buradan sosyal bilgiler ders kitaplarının, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucunu çıkarabiliriz. 7. ve 8. sınıflarda da bu oranlar paralellik göstermektedir.

7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel duruma ilişkin öğrenci görüşleri

7 sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler Dersindeki genel havaya ilişkin görüşlerini farklı biçimlerde belirtmişlerdir. Tablo 2 de Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6: 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel duruma ilişkin öğrenci görüşleri

7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel duruma ilişkin öğrenci görüşleri		Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
1.Derslerde öğretmeniniz sizden sıranızda sessiz oturmanızı ve kendisini dinlemenizi istiyor mu?	f	208	58	54	320
	%	65,0	18,1	16,9	100,0
2.Sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmen ne yaptığınızı, neden öyle yaptığınızı ve neleri öğrendiğinizi soruyor mu?	f	198	50	72	320
	%	61,9	15,6	22,5	100,0
3.Her ünitenin veya konunun sonunda neleri öğrendiğinizi düşünerek kendinizi değerlendiriyor musunuz?	f	165	53	102	320
	%	51,6	16,6	31,9	100,0
4.Öğrendiklerinizi günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebiliyor musunuz?	f	158	54	108	320
	%	49,4	16,9	33,8	100,0
5.Derste grup çalışması, eşli çalışma ve tartışma gibi çeşitli çalışmalar yapıyor musunuz?	f	151	56	113	320
	%	47,2	17,5	35,3	100,0
6.Okuduklarınızı ve öğretmeninizin söylediklerini ezberlemek zorunda kalıyor musunuz?	f	88	109	123	320
	%	27,5	34,1	38,4	100,0

Tablo 6'de görüldüğü gibi öğrencilerin %65,0 ı öğretmenin öğrenciden sessizce oturmalarını ve kendisini dinlemelerini istediğini, % 61,9 u sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmenlerin öğrencilerin ne yaptığını neden öyle yaptığını ve neleri öğrendiğini sorduğunu, %51,6 sı her ünitenin veya konunun sonunda neleri öğrendiğini düşünerek kendini değerlendirdiğini, % 49,4 ü öğrendiklerini günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebildiklerini, %47rup çalışması eşli çalışma ve tartışma gibi çeşitli çalışmalar yaptığını, öğrencilerin % 27,5 i okuduklarını ve öğretmenin söylediklerini ezberlemek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu ankette 6. sınıfların aksine 'sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmen ne yaptığınızı neden böyle yaptığınızı ve neleri öğrendiğinizi soruyor mu?' maddesi oran olarak daha düşük ve ilk sırayı da 'Derslerde öğretmeniniz sizden sıranızda sessiz oturmanızı ve kendisini dinlemenizi istiyor mu?' maddesi almıştır. 7.

sınıflarda bu maddenin ağırlık kazanması; yenilenen sosyal bilgiler programının tam olarak ilköğretimin tüm kademelerinde uygulanamadığını göstermektedir

8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel duruma ilişkin öğrenci görüşleri

8. sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler Dersindeki genel havaya ilişkin görüşlerini farklı biçimlerde belirtmişlerdir. Tablo 3'te Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 7: 8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel duruma ilişkin öğrenci görüşleri

8. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki genel duruma ilişkin öğrenci görüşleri		Evet	Hayır	Kısım	Topla
1. Derslerde öğretmeniniz sizden sıranızda sessiz oturmanızı ve kendisini dinlemenizi istiyor mu?	f	208	58	54	320
	%	65,0	18,1	16,9	100,0
2. Sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmen ne yaptığınızı, neden öyle yaptığınızı ve neleri öğrendiğinizi soruyor mu?	f	198	50	72	320
	%	61,9	15,6	22,5	100,0
3. Her ünitenin veya konunun sonunda neleri öğrendiğinizi düşünerek kendinizi değerlendiriyor musunuz?	f	165	53	102	320
	%	51,6	16,6	31,9	100,0
4. Öğrendiklerinizi günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebiliyor musunuz?	f	158	54	108	320
	%	49,4	16,9	33,8	100,0
5. Derste grup çalışması, eşli çalışma ve tartışma gibi çeşitli çalışmalar yapıyor musunuz?	f	151	56	113	320
	%	47,2	17,5	35,3	100,0
6. Okuduklarınızı ve öğretmeninizin söylediklerini ezberlemek zorunda kalıyor musunuz?	f	88	109	123	320
	%	27,5	34,1	38,4	100,0

Tablo 7 de görüldüğü gibi öğrencilerin % 65,0 ı öğretmenlerin kendilerinden sessizce oturmalarını ve kendisini dinlemelerini istediğini, sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmenin kendilerine ne yaptıklarını neden öyle yaptıklarını ve neleri öğrendiklerini sorduğunu, % 61, 9 ı sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmenin kendilerine ne yaptıklarını neden öyle yaptıklarını ve neleri öğrendiklerini sorduğunu, % 51,6 sı her ünitenin ve konunun sonunda kendilerini değerlendirildiğini, % 49, 4 ü sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirdiğini, % 47, 2 i derste grup çalışması eşli çalışma ve tartışma gibi çeşitli çalışmalar yaptıklarını, % 27, 5 i derste okuduklarını ve öğrendiklerini ezberlemek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. “Derslerde öğretmeniniz sizden sıranızda sessiz oturmanızı ve kendisini dinlemenizi istiyor mu?” maddesi oran olarak 7. sınıflarla eşit çıkmıştır. 6. sınıflarda ise ‘sınıfta yapılan çalışmalardan sonra öğretmen ne yaptığınızı neden böyle yaptığınızı ve neleri öğrendiğinizi soruyor mu?’ maddesi

yüksek çıkmıştır. Buradan, sorunun 7 ve 8. sınıf konularının tarih ağırlıklı olmasından kaynaklanabileceğini ve öğrencinin aktifliğini sağlayacak mesleki donanımın yetersiz olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

3.2. İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Bu bölümde belirlenen temalara göre tablolaştırılan özellikler Tablo 8 ile Tablo 20 arasındadır.

Sosyal Bilgiler Ders Programı Değerlendirme Anketi (ANKET 1)

Tablo 8: Öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal bilgiler öğretim programının anlaşılabilirliği (programın değişik bölümleri açıkça anlaşılıyor mu?)

SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ (1)		Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
1. Öğretim programının yanda tarafta sıralanmış bölümleri açıkça anlaşılıyor mu?					
1a. Giriş	f	29	3	-	32
	%	90,6	9,4	-	100,0
1b. Kazanımlar	f	25	7	-	32
	%	78,1	21,9	-	100,0
1f. Açıklamalar	f	25	7	-	32
	%	78,1	21,9	-	100,0
1c. Temalar/Öğrenme Alanları	f	24	8	-	32
	%	75,0	25,0	-	100,0
1d. Etkinlik Örnekleri	f	22	10	-	32
	%	68,8	31,3	-	100,0
1e. Ölçme ve değerlendirme	f	17	15	-	32
	%	53,1	46,9	-	100,0

Tablo 8' den de anlaşılacağı gibi öğretmenler "Öğretim programının yanda tarafta sıralanmış bölümleri açıkça anlaşılıyor mu?" sorusunda 'Giriş' bölümüne % 90,6, 'Kazanımlar' bölümüne %78,1, 'Açıklamalar' bölümüne %78,1, 'Temalar/Öğrenme Alanları' bölümüne % 75,0, 'Etkinlik Örnekleri' bölümüne % 68,8, 'Ölçme ve değerlendirme' bölümüne 53,1 oranında evet cevabını vermişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders programında en az anladıkları veya yeterince açık olmadığı görüşünde oldukları kısmi Ölçme ve Değerlendirmedir. Eğitimin en önemli bölümlerinden birisi olan ve yeni programda da eski programdan çok farklı yönleri bulunan ölçme değerlendirme çok önemlidir. Alternatif ölçme yöntemleriyle eğitimin değerlendirme kısmında köklü değişiklikler yapan yeni programda halen anlaşılmayan bölümler olması, aradan geçen süre de dikkate alındığında öğretmenlere yeni programın tanıtılmasında yeni yöntemlerin kullanılması ve bu konuda gerekli adımların atılması gerektiği sonucunu çıkarabiliriz.

Tablo9: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının İlgili Diğer Bazı Özellikler (1) İle İlgili Görüşleri

SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ (1)					
Diğer bazı özellikler (1)		Evete	Hayır	Kısmen	Toplam
7.2 Öğrenci merkezli eğitim- öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır	f	15	5	12	32
	%	46,9	15,6	37,5	100,0
7.4 Öğretmenin rolü hakkında öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır.	f	14	4	14	32
	%	43,8	12,5	43,8	100,0
7.1 Yapılandırıcı eğitim- öğretim yaklaşımını anlamada öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır	f	12	4	16	32
	%	37,5	12,5	50,0	100,0
7.3 Ölçme ve Değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır	f	5	22	5	32
	%	15,6	68,8	15,6	100,0

Tablo 9'dan anlaşıldığı gibi öğretmenler “Eğitim –Öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak öğretim programı yeterli açıklamaları sağlamaktadır” görüşüne % 46,9 , “Öğretmenin rolü hakkında öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır” görüşüne 43,8 , “Yapılandırıcı eğitim- öğretim yaklaşımını anlamada öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır” görüşüne % 37,5, “Ölçme ve Değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır” görüşüne % 15,6 oranında katılmaktadırlar. Burada ölçme ve değerlendirme kısmında yine benzer sonuçlar çıkmış olup, öğretmenlere programın tanıtılmasında alternatif yöntemler bulmanın yanında detaylı açıklamalar ve örneklemeler sağlayacak şekilde bir düzenleme yapılması gerekliliği de ortaya çıkmaktadır.

Tablo 10: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının İlgili Diğer Bazı Özellikleri(2) İle İlgili Görüşleri

SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ (1)					
Diğer bazı özellikler(2)		Evete	Hayır	Kısmen	Toplam
5. Öğretim programında, diğer derslerin programları ile ilişki kurulmuştur.	f	24	8	-	32
	%	75,0	25,0	-	100,0
4. Öğretim programını temel aldığımında yapacağım tüm öğretim faaliyetlerimi yeter li bir biçimde planlayabiliyorum	f	23	9	-	32
	%	71,9	28,1	-	100,0
2. Öğretim programının farklı bölümleri birbiriyle genel	f	15	17	-	32

olarak tutarlıdır.	%	46,9	53,1	-	100,0
3. Erkeklerin ilgi alanları, etkinliklerde ve açıklama metinlerinde kızların ilgi alanlarından daha fazla yer almıştır.	f	6	26	-	32
	%	18,8	81,3	-	100,0
6.Kızların ilgi alanları, etkinliklerde ve açıklama metinlerinde erkeklerin ilgi alanlarından daha fazla yer almıştır.	f	1	30	1	32
	%	3,1	93,8	3,1	100,0

Tablo 10'dan anlaşılacağı gibi öğretmenler “Öğretim programında, diğer derslerin programları ile ilişki kurulmuştur” maddesini % 75,0 , “Öğretim programını temel aldığım da yapacağım tüm öğretim faaliyetlerimi yeterli bir biçimde planlayabiliyorum.” maddesini % 71,9, “Öğretim programının farklı bölümleri birbiriyle genel olarak tutarlıdır.” maddesini % 46,9, “Erkeklerin ilgi alanları, etkinliklerde ve açıklama metinlerinde kızların ilgi alanlarından daha fazla yer almıştır.” maddesini % 18,8, “Kızların ilgi alanları, etkinliklerde ve açıklama metinlerinde erkeklerin ilgi alanlarından daha fazla yer almıştır.” maddesini %3,1 oranında benimsemişlerdir. ‘Öğretim programında, diğer derslerin programları ile ilişki kurulmuştur.’ maddesine öğretmenlerin çoğunluğu olumlu yanıt vermiştir. Korelasyon el içerik tasarımına dayanan yeni sosyal bilgiler programının bu konuda başarılı olduğu sonucunu ulaşabiliriz.

Tablo11: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yararlanabilecek Örneklerin Verilip Verilmediği

SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ (1)					
		Evvet	Hayır	Kısmen	Toplam
8.1 Öğrenci merkezli eğitim- öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır.	f	14	6	12	32
	%	43,8	18,8	37,5	100,0
8.3 Öğretmenin rolü hakkında öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır.	f	8	5	19	32
	%	25,0	15,6	59,4	100,0
8.2 Ölçme ve Değerlendirme konusunda yeni yaklaşımlarla ilgili olarak öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır.	f	2	22	8	32
	%	6,3	68,8	25,0	100,0

Tablo 11 den anlaşıldığı gibi öğretmenler “ Öğrenci merkezli eğitim- öğretim uygulamalarıyla ilgili olarak öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır” maddesine % 43, 8, “Öğretmenin rolü hakkında öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır” maddesine % 25,0 , “Ölçme ve Değerlendirme konusunda yeni yaklaşımlarla ilgili olarak öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır.” maddesine % 6,3 oranında katılmaktadırlar.

ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ GENEL ÜNİTE DEĞERLENDİRMESİ (ANKET 2)

Tablo 12: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki ünitelere ilişkin Diğer Bazı Özellikler (3) İlgili Görüşleri

ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÜNİTE DEĞERLENDİRMESİ (ANKET 2) Diğer Bazı Özellikler (3)	frekans	Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Biraz katılıyor	Biraz katılmıyor	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor	Toplam
12. Öğrencinin, mevcut bilgi ve deneyimini dikkate alıyor	f	3	18	5	5	1	-	32
	%	9,4	56,3	15,6	15,6	3,1	-	100,0
6. Öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygun	f	2	16	13	1	-	-	32
	%	6,3	50,0	40,6	3,1	-	-	100,0
14.Etkinlik örneklerinde kız ve erkek öğrencilerin ilgi alanları dengelenmiş	f	5	15	7	4	-	1	32
	%	15,6	46,9	21,9	12,5	-	3,1	100,0
13.Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun	f	3	14	13	2	-	-	32
	%	9,4	43,8	40,6	6,3	-	-	100,0
7. Bireysel yetenekleri geliştirici eğitsel fırsatlar sağlıyor	f	2	8	16	1	4	1	32
	%	6,3	25,0	50,0	3,1	12,8	3,1	100,0
5. Özel öğrenime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretimi dikkate alınmış	f	-	1	1	4	12	14	32
	%	-	3,1	3,1	12,5	37,5	43,8	100,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretmenleri “Öğrencinin, mevcut bilgi ve deneyimini dikkate alıyor” maddesini % 56,3, “Öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygun” maddesini % 50,0, “Etkinlik örneklerinde kız ve erkek öğrencilerin ilgi alanları dengelenmiş” maddesini % 46,9, “Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun” maddesini % 43,8, “Bireysel yetenekleri geliştirici eğitsel fırsatlar sağlıyor” maddesini % 25,0, “Özel öğrenime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretimi dikkate alınmış” maddesini % 3,1 oranında benimsedikleri görülmektedir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İçinde Yer Alan Öğrenme, Öğretme Sürecine Yeterli Sürenin Ayrılıp Ayrılmadığı İle İlgili Görüşleri

ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÜNİTE DEĞERLENDİRMESİ (ANKET 2)	Frekans	Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Biraz katılıyor	Biraz katılmıyor	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor	Toplam
16. İçerikleri bağlantılı olan tema/öğrenme alanları arası geçişte öğrenme eksikliklerini giderici zaman ayrılmış	f	-	2	-	4	13	13	32
	%	-	6,3	-	12,8	40,6	40,6	100,0
15.Öğretime ayrılan zaman yeterlidir.	f	-	1	2	7	8	14	32
	%	-	3,1	6,3	21,9	25,0	43,8	100,0

Tablo 13'den anlaşılacağı gibi öğretmenlerin “ İçerikleri bağlantılı olan tema/öğrenme alanları arası geçişte öğrenme eksikliklerini giderici zaman ayrılmış” maddesine % 6, 3 oranında, “Öğretime ayrılan zaman yeterlidir” maddesine ise % 3,1 oranında katıldıkları açıkça görülmektedir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Ünitelere İlişkin Genel Görüşleri

ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÜNİTE DEĞERLENDİRMESİ (ANKET 2)	Frekans	Kesimlikle katılıyor	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesimlikle katılmıyorum	Toplam
3. Bir ünitedeki kazanımlar bir önceki ünitedeki kazanımlarla sarmal	f 2	20	6	3	1	-	32	
	% 6,3	62,5	18,8	9,4	3,1	-	100,0	
2. Kazanımlar ünitenin genel amacına uygun	f 6	21	3	3	1	-	32	
	% 18,8	59,5	9,4	9,4	3,1	-	100,0	
1. Yapılandırıcı öğrenme teorisini esas almış	f 4	19	8	-	1	-	32	
	% 12,5	59,4	25,0	-	3,1	-	100,0	
4. Diğer ders üniteleriyle paralelliği ve bütünlüğü sağlanmış	f 3	19	9	1	-	-	32	
	% 9,4	59,4	28,1	3,1	-	-	100,0	
17. Ünitelere disiplinlerle ilişkilendirilmiş	f 1	19	11	1	-	-	32	
	% 3,1	59,4	34,4	3,1	-	-	100,0	
9. Etkinlik örnekleri, kazanımlara uygun	f 1	18	3	-	1	32		
	% 3,1	56,3	28,1	9,4	-	3,1	100,0	
10. Çevresel koşullara kolaylıkla uyarlanabiliyor	f 5	14	7	5	1	-	32	
	% 15,6	43,8	21,9	15,6	3,1	-	100,0	
11. Çevresel imkânlar etkinlikleri destekliyor	f 5	13	4	4	6	-	32	
	% 15,6	40,6	12,8	12,8	18,8	-	100,0	
8. İçeriği çok fazla	f 4	6	9	4	8	1	32	
	% 12,8	18,8	28,1	12,8	25,0	3,1	100,0	

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretmenler “Bir ünitedeki kazanımlar bir önceki ünitedeki kazanımlarla sarmal” maddesine % 62, 5, “Kazanımlar ünitenin genel amacına uygun” maddesine % 59,5, “Yapılandırıcı öğrenme teorisini esas almış” maddesine % 59,4, “Diğer ders üniteleriyle paralelliği ve bütünlüğü sağlanmış” maddesine %59,4, “Ara disiplinlerle ilişkilendirilmiş” maddesine % 59,4, “Ara disiplinlerle ilişkilendirilmiş” maddesine % 56, 3, “Çevresel koşullara kolaylıkla uyarlanabiliyor” maddesine % 43, 8, “Çevresel imkânlar etkinlikleri destekliyor” maddesine % 40,6, “İçeriği çok fazla” maddesine % 18, 8 oranında “katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

ÖĞRETİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ (ANKET 3)

Bu bölümde sadece EARGED raporunda sorun olarak belirtilmiş olan öğretmenlerin materyal hazırlama konusundaki maddenin frekanslarına yer

verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Bulunan Öğretimin Değerlendirilmesi

9. Öğretim yaparken kendi hazırladığım materyaller yeterli oluyor.	f	-	1	12	4	5	10	32
	%	-	3,1	37,5	12,5	15,6	31,3	100,0

Tablo 15’te görüldüğü gibi öğretmenler, “Öğretim yaparken kendi hazırladığım materyaller yeterli oluyor” maddesine % 3,1 oranında katılmaktadırlar. Anketin sonucundan da açıkça görüldüğü gibi öğretmenler kendi hazırladıkları materyalleri yeterli bulmamaktadır. Buradan okullarda dersin öğrenci merkezli olarak işlenebileceği yeterli materyal olmadığı sonucunu çıkartabiliriz. Yenilenen programın içeriği de dikkate alındığında materyalsiz ve öğrencinin materyalle aktif hale gelmediği bir dersin verim ve kalitesinin de düşeceği aşikârdır.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME(ANKET4)

Tablo 16: Öğretmenlerin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde çeşitli ölçme ve değerlendirme araç veya yöntemlerini kullanma sıklıkları

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME(ANKET4)					
1. Aşağıdaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum:	Frekans	Çoğu zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman	Toplam
g. Yazılı sınavlar	f	17	11	4	32
	%	53,1	34,4	12,5	100,0
b. Proje değerlendirme	f	16	13	3	32
	%	50,0	40,6	9,4	100,0
i. Performans ödevi	f	16	12	4	32
	%	50,0	37,5	12,5	100,0
c. Sözlü sunum	f	12	16	4	32
	%	37,5	50,0	12,5	100,0
d. Görsel çalışmalar (posterler, grafikler)	f	12	12	8	32
	%	37,5	37,5	25,0	100,0
j. Portfolyo (ürün seçki dosyası)	f	11	14	7	32
	%	34,4	43,8	21,9	100,0
h. Yapılandırılmış grid	f	10	9	13	32
	%	31,3	28,1	40,6	100,0
f. Sözlü sınavlar	f	10	14	8	32
	%	31,3	43,8	25,0	100,0
l. Öğrenci öz değerlendirmesi	f	8	18	6	32
	%	25,0	56,3	18,8	100,0
m. Kavram haritaları	f	8	16	8	32
	%	25,0	50,0	25,0	100,0
o. Gözlem formu	f	8	17	7	32
	%	25,0	53,1	21,9	100,0
p. Kontrol listesi	f	8	18	6	32

	%	25,0	56,3	18,8	100,0
e. Drama	f	6	12	14	32
	%	18,8	37,5	43,8	100,0
a. Laboratuvar, atölye ve diğer çalışmalar için yapılandırılmış gözlem formu	f	4	20	8	32
	%	12,5	62,5	25,0	100,0
k. Grup ve akran değerlendirmesi	f	3	20	9	32
	%	9,4	62,5	28,1	100,0
n. Tutum ölçeği	f	3	15	14	32
	%	9,4	46,9	43,8	100,0

Tablo16'dan anlaşılacağı üzere öğretmenler “Yazılı sınavları” % 53,1, “Proje değerlendirmeyi” % 50,0, “Performans ödevini” % 50,0, “Sözlü sunumu” % 37,5, “Görsel çalışmaları (posterler, grafikler)” % 37,5, “Portfolyo’yu (ürün seçki dosyası)” % 34,4, “Yapılandırılmış gridi” % 31,3, “Sözlü sınavları” % 31,3, “Öğrenci öz değerlendirmesini” % 25,0, “Kavram haritalarını” % 25,0, “Gözlem formunu” % 25,0, “Kontrol listesini ” % 25,0, “Dramayı” % 18,8, “Laboratuvar, atölye ve diğer çalışmalar için yapılandırılmış gözlem formunu” % 12,5, “Grup ve akran değerlendirmesini” % 9,4, “Tutum ölçeğini” % 9,4 oranında “çoğunlukla” kullanmaktadırlar.

Tablo 17: Öğretmenlerin grup çalışmalarında grup üyelerine nasıl puan veya not verdikleri

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME(ANKET4)					
2. Grup çalışmalarında not verirken;	Frekans	Çoğu zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman	Toplam
b. her grup üyesine ayrı ayrı not veriyorum.	f	14	8	10	32
	%	43,8	25,0	31,3	100,0
a. tüm grup üyelerine aynı notu veriyorum	f	10	6	16	32
	%	31,3	18,8	50,0	100,0

Tablo 17'den de anlaşıldığı gibi öğretmenler her grup üyesine % 43,8 oranında ayrı ayrı not vermektedir. Öğretmenlerden, tüm grup üyelerine aynı notu verenlerin oranı ise % 31,3 tür. Tüm grup üyelerine aynı notu hiçbir zaman vermeyenlerin oranı ise % 50,0 dir.

Tablo 18: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Puan Veya Not Verirken Süreç Ve Ürün Veya Sonuçları Dikkate Alıp Almadıkları

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME(ANKET4)					
DİĞER BAZI ÖZELLİKLER (4)	Frekans	Çoğu zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman	Toplam
3. Hem süreç, hem de ürünler /sonuçlar için	f	22	8	2	32

	%	68,8	25,	6,3	100,0
--	---	-------------	-----	-----	-------

Tablo 18 den de anlaşılacağı gibi öğretmenlerden ölçme değerlendirme aşamasında hem ürüne hem de sürece %68,8 oranında çoğu zaman not vermektedir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlendirme Sonuçlarını Hangi Amaçlarla Kullandıkları

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME(ANKET4)					
4. Değerlendirme sonuçlarımı aşağıda belirtilen şekilde kullanmaktayım:	Frekans	Çoğu zaman	Ara sıra	Hiçbir zaman	Toplam
	%	53,1	37,5	9,4	100,0
a. Öğretim yöntemimi değiştirmek için	f	13	16	3	32
	%	40,6	50,0	9,4	100,0
b. Yeni materyaller geliştirmek için	f	9	18	5	32
	%	28,1	56,3	15,6	100,0
d. Yavaş öğrenenlerle başka çalışmalar yapabilmek için	f	2	10	20	32
	%	6,3	31,3	62,5	100,0
e. Daha hızlı öğrenen öğrencilerle ek çalışmalar yapabilmek için	f	1	11	20	32
	%	3,1	34,4	62,5	100,0

Tablo19'dan anlaşılacağı gibi öğretmenler ölçme sonuçlarını % 53,1 oranında “ Bazı konuları yeniden öğretmek için”, % 40,6 oranında “Öğretim yöntemimi değiştirmek için” , % 28,1 oranında “Yeni materyaller geliştirmek için” , % 6,3 oranında “Yavaş öğrenenlerle başka çalışmalar yapabilmek için” , % 3,1 oranında “Daha hızlı öğrenen öğrencilerle ek çalışmalar yapabilmek için” kullanmaktadır.

Tablo20: Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi İçin Ölçme Yöntemleri Ve Değerlendirme Sistemi Hakkındaki Görüşleri

DİĞER BAZI ÖZELLİKLER	Frekans	EVET	HAYIR	TOPLAM
6. Ölçme yöntemleri çok zaman almakta	f	23	9	32
	%	71,9	46,9	100,0
8. Değerlendirme çok zaman almakta	f	22	10	32
	%	68,8	31,3	100,0
7. Değerlendirme sistemi çok karmaşık	f	15	17	32
	%	46,9	53,1	100,0
5. Ölçme yöntemleri çok karmaşık	f	10	22	32
	%	31,3	68,8	100,0

Tablo 20'den anlaşıldığı gibi öğretmenler % 71,9 oranında ölçme yöntemlerinin çok zaman aldığını, % 68,8 oranında değerlendirme aşamasının çok zaman aldığını, % 46,9 oranında değerlendirme sisteminin çok karmaşık olduğunu, % 31,3 oranında ölçme yöntemlerinin çok karmaşık olduğunu düşünmektedirler.

ÖĞRETMENLERİN AÇIK UÇLU SORULARA VERDİKLERİ YANITLAR

Yenilenen sosyal bilgiler ders programı, üniteler, öğretim ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan örnekler:

Öğretim programında bulunan görsel unsurların, diyagramların, sembollerin, kısaltmaların anlaşılabilirliği ve yeterliliği konusundaki görüşlerinizi belirtiniz?

“Öğretim programındaki görseller, diyagramlar, semboller yeterli değildir” (A)

“ Öğretim programındaki görseller, semboller vs. yeterli değildir ve yeterli açıklamaları sağlamamaktadır. Geliştirilmelidir.(F)

“ Öğretim programındaki görseller yeterince etkili değildir.” (C)

Cevaplara bakıldığında anlaşılacağı üzere olumsuz ifadelerle sıkça yer verilmiştir. Buradan kısa bir değerlendirme yapılacak olursa yenilenen programın, gerek anket sonuçları gerekse açık uçlu soruların yanıtları dikkate alındığında çok eksiğinin olduğu ve eski sosyal programının yenilenen programla çelişen kısımlarının halen devam ettiği sonucunu çıkarabiliriz

Uyguladığınız öğretim etkinliklerini geliştirmek için öğrenme ihtiyacı duyduğunuz konular nelerdir?

“ Öğretim teknikleri, öğrencilerin katılımını sağlayacak etkinlikler, Farklı araç gereçlerle öğretim yöntemleri” (D)

“ Yeni programa ilişkin ders işleme yolları, yeni programda öğrencinin değerlendirilmesine ilişkin bilgi, öğrencileri derse katmaya yönelik etkinlikler”(E)

“ Derste konuyla ilgili örnekleri günlük hayatla ilişkilendirirken sıkıntılar yaşıyorum” (F)

Burada belirtilen sorunlar genellikle öğretmenlerin yenilenen program hakkında yeterli bilgi ve birikime sahip olmamasından kaynaklanan problemlerdir. Bu da yeni programla ilgili hizmet içi eğitime verilmesi gereken önemi bir kez daha ortaya koymaktadır. Yeni programı eskisinden ayıran en önemli farklardan birinin de öğretimin nasıl ve hangi yöntemlerle ve örneklerle işleneceği bilinmeyen bir dersten alınacak verim de düşük olacaktır. Bunu önlemek ve yapılandırmacı bir yaklaşımla dersin işlenmesini sağlamak için sorunlara bütüncül bakarak gerekli çözümler üretilmelidir. Sadece öğretim yöntem ve teknik açısından değil yeni programın

aksayan yönleri bütüncül bakış açısıyla gözden geçirilmelidir.

Yenilenen sosyal bilgiler programındaki ünitelerle ilgili görüşler:

“ Yeni yaklaşımla hazırlanan üniteler bu yaklaşıma göre hazırlandığında zaman yetmemektedir.”(A)

“ Ders kitapları ve üniteler daha ilgi çekici şekilde hazırlanabilir”(B)

“ Ders kitabı ve üniteler yeni yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış.”(E) Şeklinde dir.

Burada 32 öğretmen görüşünden belli başlı dokuz görüşe yer verilmiştir. Diğer görüşler burada verilen görüşlerle paralellik göstermektedir.

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada uygulanan anket sonuçları, T.C Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı Temel eğitim destek programı çerçevesinde oluşturulan öğretim programlarının ilköğretim 6. sınıflar Sosyal Bilgiler Değerlendirme Raporu'nun sonuçları ile kıyaslanmış ve tespit edilen sorunların günümüzde ne kadarının çözüme kavuştuğu ne kadarının halen devam etmekte olduğuna bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. Öğrenci Anketleri Değerlendirmeleri

6.sınıf öğrencilerinin çoğunluğu ders esnasında sınıfta yapılan öğretim ile ilgili çalışmalarının çeşitlilik gösterdiğini, aynı zamanda günlük hayatla ilişkilendirdiklerini ve öğretmenlerin yapılan çalışmalardan sonra öğrencilere bilgileri yapılandırmalarını sağlayan sorular sorduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak bunun yanında geleneksel sistemi yansıtan. “Derslerde öğretmeniniz sizden sıranızda sessiz oturmanızı ve kendisini dinlemenizi istiyor mu?” sorusuna 7. ve 8. sınıflar da dâhil olmak üzere yüksek oranda “evet” cevabını vererek bu noktada hala geleneksel anlayışın sürdürüldüğü görülmektedir. Okuduklarınızı ve öğretmeninizin söylediklerini ezberlemek zorunda kalıyor musunuz? “ sorusunda ise 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ortak görüşüne göre kararsız kaldığı görülmektedir. Bütün bu sonuçlar göz önüne alındığında sosyal bilgiler dersindeki genel havaya ilişkin öğrenci görüşleri iyidir. Ancak zaman zaman geleneksel anlayışın bazı özelliklerinin halen devam ettiği göze çarpmaktadır. Bu konudaki tespit edilen sorunlar devam etmekle birlikte oransal olarak bir iyileşme söz konusudur.

6.sınıf öğrencilerinin çoğunluğu sosyal bilgiler dersini beğenmekte ve sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu düşüncelere sahiptir. Sosyal bilgiler konuların ve ders kitaplarının ilgi çekici olduğunu ve öğrencilerin % 50 e yakın bir oranı sosyal bilgiler dersine çalıştığını, sosyal bilgiler dersinde kendine güvendiğini ve bu alanda kendini başarılı hissettiğini belirtmiştir. Bütün bu sonuçlar analiz

edildiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olarak olumlu düşüncelere sahip olduğu gözlenmiştir.

6. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu öğretme – öğrenme sürecinde önemli olan ünite testlerinin çözümü, öğrencilerin karşılıklı sorular sorması, proje ve araştırma çalışmaları yapması ve bu çalışmaların sunulması aynı zamanda etkinliklerle desteklenmesi noktalarında olumlu yanıtlar vermişlerdir. 6.sınıf öğrencilerini büyük çoğunluğu sosyal bilgiler dersinde gezi ve drama etkinlikleri, grup çalışmaları yapmadıklarını ve farklı materyaller kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Maddeler arasında en düşük değeri alan gezi etkinliklerinin yapılmaması, bizzat kaynağı günlük hayattan alan bir ders olarak sosyal bilgiler açısından bir dezavantajdır. Sosyal bilgiler dersinin pratik uygulaması sosyal hayattadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersindeki konuların günlük yaşamla ilintilendirilmesini sağlayan önemli faktörlerden birisi de bu gezilerdir. Sosyal bilgiler dersindeki öğrenme- öğretme sürecine ilişkin olan görüşleri incelediğimizde genel olarak olumlu ancak öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak çalışmalarda bir yetersizlik durumu söz konusudur.

6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki sorunları incelendiğinde ilk olarak sosyal bilgiler ders kitapları gelmektedir. Öğrenciler sosyal bilgiler ders kitaplarında çoğunluk olarak sorun yaşadıklarını, bunun yanında verilen etkinlikleri zamanında bitiremediklerini ve araştırma ödevlerinde sorunlar yaşadıklarını belirtmişleridir. 6. sınıflar seviye tespit sınavına hazırlanma konusunda kararsız kalmışlardır. Bu sorunlar arasında oransal farklılıklar dikkate alındığında sosyal bilgiler dersinin önemli bir materyali niteliğinde olan ders kitaplarında, sorunların yaşanması üzerinde durulması gereken önemli bir sonuçtur. Konya ilinde araştırma yapılan 16 ilköğretim okulundaki sınıf mevcutları dikkate alındığında bu maddenin olumsuz çıkmasının nedenleri arasına sınıf mevcutlarının fazlalılığı konulabilir.

6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin önerilere verilen cevapların oransal dağılımı oldukça yüksektir. Verilen cevaplara göre oran en yüksek olan maddeler “Etkinliklerdeki malzemeler okul tarafından karşılsın” ve “Sosyal Bilgiler derslikleri oluşturulsun ve dersliklerde bilgisayar bulunsun.” maddesidir. Bu da bize öğrencilerin, sosyal bilgiler dersliklerine ve bu dersliklerde kullanılacak materyallere duyulan ihtiyacı göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin verdiği önerilere göre derste kullanılan materyallerin (video, powerpoint, kısa film vb.) kullanım oranının artırılmasını istemektedirler. Çağdaş yaklaşım göz önüne alındığında “Okul kütüphanesine daha çok kitap alınsın” maddesine öğrencilerin çoğunluğu “evet” demiştir. Bu da bize öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşma noktasında duyduğu ihtiyacın oranını göstermektedir. Öğrenciler “Sosyal Bilgiler ders kitapları yeniden düzenlensin” maddesine ders kitaplarındaki diğer özelliklerle ilgili kısımlara oranla daha az “evet” cevabını vermişlerdir. Öğrenciler genel olarak sosyal bilgiler ders kitaplarının daha renkli olmasını, daha çok görsel, resim, karikatür vb. eklenmesini istemektedirler. Buradan sosyal bilgiler ders kitaplarının, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucunu çıkarabiliriz.

Bunun yanında sosyal bilgiler dersinde araştırma önerilerinin ve etkinliklerin çoğaltılması konusunda olumsuz görüş bildirmişleridir. Öğrencilerin verdiği çözüm önerileri arasında aktifliği artıracak maddelere büyük oranda “hayır” demeleri, öğrencilerin değişimi istemekle birlikte, kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirme noktasında sorunlarının olduğunu gösterir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri onların istekli olmalarına bağlıdır. Bu isteğin öğrencilerde ortaya çıkarılabilmesi ve farkındalığın artırılabilmesi için eğitimciler bu konuda üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir.

Değinilmesi gereken diğer bir husus sosyal bilgiler dersi öğrenme sürecinde drama etkinliklerinin az kullanılan bir çalışama olduğu ve bu etkinliğe daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çıkan sonuçlar, verilen cevapların oranları kısmi olarak değişse de 6. sınıf öğrencilerinin görüşleriyle paralellik göstermektedir.

4.2. Öğretmen Anketleri Değerlendirmeleri

6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının anlaşılabilirliği konusunda yapılan ankete göre öğretim programının giriş kısmında problem yaşanmamaktadır. Öğretim programının kazanımlar kısmı EARGED raporunda çıkan sonuçlarla kıyaslandığında; öğretim programının değişik bölümlerinden giriş, kazanımlar, açıklamalar, tema/öğrenme alanları ve etkinlik örneklerinin anlaşılabilirliği noktasında belirgin artışlar görülmektedir. Bu da zamanla öğretim programını anlaşılabilirliğinin arttığını gösterir. Dolayısıyla bu artış zamana bağlı olarak artış göstermeye devam edecektir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal bilgiler öğretim programını anlaşılabilirliği konusunda yapılan anketin diğer bazı özellikler şeklinde tablosu verilen ölçümlere göre eğitim öğretim uygulamaları öğretmenin rolü yapılandırıcı eğitim öğretim yaklaşımı anlamada öğretim programı yeterli açıklamaları sağlamaktadır. Fakat ölçme ve değerlendirmenin anlaşılabilirliği konusunda var olan sorunlar halen devam etmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programının diğer bazı özellikleri ile ilgili olan görüşleri incelendiğinde öğrenilenlerin diğer derslere transferi (ara disiplin alanlarında kullanılması) sağlanmış olmasında yaklaşık %25’lik bir artış vardır. “Öğretim programı tüm öğretim faaliyetlerini yeterli bir biçimde planlamanıza imkân veriyor mu?” maddesine verilen cevaplar EARGED ile kıyaslandığında % 40, 9’luk bir artış söz konusudur. Bu da planlama konusunda zaman içinde ilerlemeler kaydedildiğini gösterir.

Diğer bazı özelliklerden 4. ve 5. maddelere verilen cevaplara göre etkinliklerde ve açıklama metinlerinde kız erkek arasında belirgin farklılıkların olmadığı ve bu oranın giderek azaldığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal bilgiler öğretim programının öğretmenlere yaralanabilecekleri örneklerin verilip verilmediği konusunda olan eğitim öğretim uygulamaları, ölçme değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin rolü ile ilgili oranlarda EARGED raporuna göre bir düşüş söz konusudur.

Öğretmelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programının içinde bulunan ünitelere ilişkin genel görüşleri incelendiğinde, ünitelerde öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri, bilişsel ve psikomotor gelişim düzeyleri konusundaki gelişmelerde artışlar gözlenmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretimi dikkate alınması noktasında öğretmenlerin çoğu olumsuz görüş bildirmişleridir. Bu durum eğitimde özel eğitime ilişkin değişikliklerin yapılmasını gerektirmektedir. Bu madde eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgili raporundaki oranıyla kıyaslandığında bu oranın artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu da özel eğitime duyulan ihtiyacın zamanla arttığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Sosyal bilgiler öğretim programındaki genel ünite değerlendirmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenme eksikliklerini gidermeye ve öğretime ayrılan zamanın yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretime ve öğrenime ayrılan zaman konusunda, EARGED raporunun sonuçlarına göre oranlar artış göstermektedir. Dolayısıyla zaman noktasında sıkıntılar artış göstermekte ve halen devam etmektedir. Ünitelerdeki kazanımların sarmal olması, kazanımların ünitenin genel amacına uygunluğu ve bu ünitelerin yapılandırıcı öğrenme teorisini esas alması noktasındaki görüşler büyük oranda olumludur ve EARGED raporuyla paralellik göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersindeki ünitelerin diğer ders üniteleriyle paralelliği ve bütünlüğü sağlanmış, ara disiplinlerle ilişkilendirilmiştir. Bu sonuç EARGED raporundaki sonuçla paralellik göstermektedir.

Ünitede verilen etkinlik örnekleri kazanımları gerçekleştirebilecek şekilde düzenlenmiş ve ünitelerde öğrenilenlerin diğer derslerde ve sorunların çözümünde kullanılmasına önem verilmiş olup, çevresel koşullara uyarlanması noktasında olumlu görüşler ağırlık kazanmıştır.

Öğretmenlerin materyal hazırlamaları noktasında olumsuz sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu da bize gösterir ki çağdaş yaklaşımın öğretiminde önemli bir yer tutan materyallerin araştırma yapılan okullarda yetersiz çıkmasından bu okulların materyallerden tam olarak yararlanamadığı sonucu çıkarılabilir. Oysaki materyaller birçok zekâ alanına hitap ederek farklı öğrenme ihtiyacı bulunan öğrencilerin bu ihtiyacını karşılamada önemli bir yere sahiptir. Genel olarak öğretmenler öğrencilerin yeni programda daha fazla sürece katıldıkları ve etkin bir şekilde soru sorarak bilgileri yapılandırdıklarını düşünmektedir.

Öğretmenler ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden % 50 e yakın bir oranla sırasıyla yazılı sınavlar, proje değerlendirme, performans ödevini kullanmaktadırlar. EARGED raporunda ise oransal olarak yüksek olan ilk üç giren ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden görsel çalışmalar, portfolyo (öğrenci

ürün dosyası) ve yazılı sınavlardır. Bu durum değerlendirilip EARGED in raporuyla kıyaslandığında günümüz eğitim anlayışının gerektirdiği ölçme yöntemleri olan süreç değerlendirme ve ürün değerlendirmenin aynı anda kullanılması gerekirken yapılan araştırmada geleneksel anlayışın ölçme yöntemlerinden olan “yazılı sınavlar” ilk sırayı almıştır. Bu durum ise bize halen geleneksel anlayışın ölçme yöntem ve araçlarının tercih edilen ilk ölçme araçları arasında olduğunu göstermektedir.

Proje değerlendirme ve performans ödevi değerlendirmelerinin yapılan araştırmada yazılı sınavların hemen arkasındaki sırayı almaları ise bize geleneksel ve çağdaş anlayışın beraber uygulandığını ve çağdaş anlayışın gerektirdiği ölçme araçlarının zamana bağlı olarak arttığını göstermektedir. Bu artış oranları proje değerlendirmede % 25,1, performans ödevinde ise %22,2 dir. Bu maddeler dışında kalan fakat yapılandırmacı yaklaşımın temelinde var olan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarının artırılması hususunda gerekli çalışmalar yapıp öğretmenlere bu ölçme araçlarının kullanımı noktasında farkındalık kazandırılmalıdır.

Öğretmenlerin grup çalışmalarında grup üyelerine not verme şekli “tüm grup üyelerine aynı notu veriyorum” maddesi EARGED raporuyla kıyaslandığında % 25,4 lük bir artış olmuştur. Bu oranda artışın olması grup çalışmalarda artış olduğunu gösterir. Çünkü “ grup çalışmalarında ortak bir amaca ulaşmak esas olduğundan fevkalade haller dışında grup üyelerinin tümüne aynı puanın veya notun verilmesi beklenir. Aksi Halde grup çalışmaları aracılığıyla gerçekleşmesi beklen yardımlaşma, dayanışma ve benzeri önemli kazanımlar gerçekleştirilemez.”² EARGED in bu gerekçelendirmesine de dayanarak Tablo 27 deki sorulara verilen cevaplar öğretmenlerin grup çalışması ürünlerini, ölçme ve değerlendirmede olması gerektiği gibi bir yöntem izledikleri ortaya çıkmıştır. Fakat EARGED de bu sonucun tam tersi çıkmıştır. Bu da bize gösterir ki ölçme ve değerlendirme konusunda yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği gibi ölçme yöntemlerinin izlenmesi noktasında bu madde artış göstererek amacına ulaşmıştır.

İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede süreç ve ürünün ikisini de dikkate alarak uygun bir yöntem izlediklerini göstermektedir.

Öğretmenler değerlendirme sonuçlarını en çok bazı konuları öğrencilere yeniden öğretmek için kullanmaktadırlar. Ancak bu sonuç EARGED raporundaki sonucun oranına göre düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin %28,1 i değerlendirme sonuçlarını yeni materyaller geliştirmek için kullanmaktadır. Bu oran EARGED raporundaki sonuca göre düşük çıkmıştır. Araştırmanın tartışmalar kısmında da bahsedildiği gibi öğretimde materyaller oldukça önemlidir ve bu maddeyle ilgili olarak çalışmaların artırılması gerekmektedir.

² MEB: 2006

Sosyal bilgiler dersindeki ölçme ve değerlendirme sonuçları yavaş öğrenen veya hızlı öğrenen öğrencilere ek çalışmalar yapma amacıyla kullanılmamaktadır. Bu oran EARGED raporunda ki sonuçlara göre düşük çıkmıştır.

Öğretmenlerin ölçme yöntemleri ve değerlendirme sistemleri hakkındaki görüşlerini incelediğimizde ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çok zaman almakta olduğu konusunda çoğunluk mutabık olmuştur. Fakat EARGED raporuyla kıyaslandığında % 20 e yaklaşık oranda bir gelişme söz konusudur.

Öğretmenler tarafından ölçme yöntemleri ve değerlendirme sistemi çok karmaşık bulunmaktadır. Fakat EARGED raporuyla kıyaslandığında yaklaşık % 25 ile % 53 arasında değişen bir oranda gelişme kaydedilmiştir. Genel olarak EARGED raporuyla yapılan araştırma karşılaştırıldığında aradan geçen beş yıllık bir süre içinde artış oranlarının % 3 ile % 30 arasında değişmesi yaşanan sorunların çözülmesi noktasında yeterli olup olmadığı ise ayrı bir tartışma konusudur.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok “ölçme ve değerlendirme”, “özel öğretim bilgisi”, “bilgi teknolojilerinden yararlanma” ve “etkinlik hazırlama” vb gibi alanlarda eğitim ihtiyaçlarının olduğu gözlemlenmiş ve bu sorunların halen devam ettiği saptanmıştır. Öğrencilerin ise “araştırma kaynaklarına ulaşma”, “etkinliklere katılma”, “öğretmen-öğrenci ilişkileri” gibi alanlarda sorunlarının olduğu ve bu alanlardaki sorunlarının halen devam ettiği tespit edilmiştir.

5. ÖNERİLER

Bu sonuçlar göstermektedir ki; yeni ilköğretim programının uygulanmasının etkililiğinin artmış olduğu fakat bazı hususlarda sorunların halen devam ettiği sonucuna varılabilir. Bu nedenle aşağıda eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik bazı öneriler sunulmuştur;

- Ders öğretmenleri hazırladıkları materyalleri hem niteliksel hem de niceliksel açıdan artırılmalıdır.
- Sosyal bilgiler derslikleri açılmalı ve derslerde bilgisayar destekli materyaller kullanarak dersler işlenmelidir.
- Kitap okuma alışkanlığının kazanılması için farklı etkinlikler uygulanmalı ve bu alışkanlık öğrencilere kazandırılmalıdır.
- Ünite ve etkinliklerin tam ve doğru bir şekilde işlenebilmesi için ders saati artırılmalıdır.
- Eğitimde özel eğitime önem verilmeli ve bu konuda çalışmalar yapılmalıdır ve bununla birlikte Öğretmenler için de özel öğretim bilgisi, materyal hazırlama vb. konularda hizmet içi eğitim verilmeli ve verilen buna benzer eğitimlerin niteliği artırılmalıdır.

- Sosyal bilgiler derslerinin anlatışı sırasında materyallere(video, kısa film, slâyt vb...) olabildiğince fazla şekilde yer verilmeli ve öğrenciye bu konuda çalışmalar yaptırılmalıdır.
- Milli eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından sosyal bilgiler derslerinin içeriğinin anlatılmasında kullanılacak olan ve bütün konularla ilgili görselleştirilmiş materyaller, kısa video filmler, Powerpoint sunuları vb. arşivi hazırlanmalı ve sosyal bilgiler kitapları ile birlikte cd. şeklinde verilmelidir.
- Sosyal bilgiler ders kitabındaki görsel unsurlar; tasarım, şekil renk, resim vb. özellikler öğrencilerin yaş seviyesine uygun olarak öğrencinin severek ve eğlenerek öğreneceği şekilde hazırlanmalı ve güncellenmelidir.
- Sosyal bilgiler kitaplarında bulunan konularla paralel olarak ilişkilendirilmiş ve pedagojik unsurların göz önünde tutulduğu karikatürler oluşturulmalı ve ders kitapların içeriğine eklenmelidir.
- Öğretme sürecinde karşılaşılan ölçme konusundaki sorunların çözümü için bu konudaki gerekli hizmet-içi eğitim kursları artırılarak daha etkili ve kaliteli bir şekilde verilmelidir.
- Yenilenen programın değerlendirilmesine yönelik Konya’da öğrenci ve öğretmen görüşleri alınarak çalışma yapılmıştır. Bu konu ile ilgili farklı şehir ve okullarda sorunların devam edip etmediği ölçülebilir.

Kaynakça / References

Ata, B. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. C. Öztürk (ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi. 34-47. PegemA: Ankara.

Büyükkaragöz, S. (1997), Program Geliştirme “Kaynak Metinler”. Genişletilmiş 2. Baskı. Konya: Kuzucular Ofset

Demircioğlu, İ. H. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilimler Hakkındaki Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1), 161-172.

Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997), Öğretim İlke ve Yöntemleri, İstanbul, Kaya Matbaacılık

Ersoy, F. ve Kaya, E. (2009), “ Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri”, Kastamonu Eğitim Dergisi, s.71- 86

Geçit, Y. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi “Öğretim Programları Konulu Çalışmalar Üzerine Bir Araştırma”, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs), Elazığ, 50-55.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebî Ürünler ve Yazılı Materyaller. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış, Cemil Öztürk (ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi, 1–28. Ankara: PegemA Yayınları.

Saban, A. (2000). Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Yayın no: 182, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Safran, M. (2004). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar: Sosyal Bilgiler. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5 (54-55).

Tarman, B. (2010). Global Perspectives and Challenges on Teacher Education in Turkey, International Journal of Arts & Sciences (IJAS), 3(17): 78-96.

Tarman, B. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar II,(New Approaches in Social Studies Education II) Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarının Yeri ve Önemi,(Importance of Social Studies Labs in Social Studies Education) Edt.: R. Turan, A.M. Sünbül & H. Akdağ, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tarman, B. & Acun, I. (2010). Social Studies Education and a New Social Studies Movement, Journal of Social Studies Education Research. (1), 1. 1-16.

Tarman, B., Acun İ., Yüksel, Z. (2010) Evaluation of Social Studies Thesis in Turkey, Gaziantep University Journal of Social Sciences, 9,(3) 725-746.

Tarman, B., Baytak, A. (2011) The New Role of Technology in Education: Social Studies Teacher Candidates' Perceptions, Gaziantep University Journal of Social Sciences, 10 (2).

Valiandes, S. & Tarman, B. (2011). Differentiated Teaching and Constructive Learning Approach By The Implementation Of ICT In Mixed Ability Classrooms, Ahi Evran University Journal of Education Faculty, (KEFAD) 12 (1) 169-184.

Yucel, C., Acun, İ., Tarman, B. and Mete, T. (2010). A Model to Explore Teachers' ICT Integration Stages. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9 (4)1-9

An Assessment of Restructured Social Studies Program in Turkey

Social studies aims to bring up efficient and responsible citizens who can produce solutions for problems encountered within variable country and world conditions. That's why Social Studies lesson is one of the most influential ones where individuals can gain social and cultural lives and life skills. In order to give life skills more actively with the program, during 2005-2006 education years, programs were changed and structural attitude was developed accordingly. During the stage of carrying out renewed education program, the so-called research detected that many problems arose. A great deal of research was done for detecting these problems, and these problems were introduced with a study called 'Evaluation Report On Primary Education Class 6 Social Studies Classes Education Program Prepared Within The Frame Of Basic Education Supportive Program' by Turkish Republic National Education Ministry Research and Development Department (EARGED) especially in the year 2006.

The purpose of this research is to determine how many of the problems, identified by EARGED's study done in 2006, have been solved or addressed while how many of them have been still remaining. The data is collected from participants who are 6, 7 and 8th grade students who had taken social studies courses and their teachers in 16 public elementary schools located in Konya, Turkey. The collected data through this research study is compared with the findings of the EARGED's research and a general assessment is made. A semi-structured interview schedule and a questionnaire were used to collect data from teachers and students. In the study, categories such as 'teaching a lesson' and 'solutions to the problems during the lesson' took place for students and 'remarks on timetables', 'remarks on evaluating the units' and 'remarks on assessment and evaluation' took place for teachers. We also used likert type survey to get remarks from teachers and students. Obtained data was evaluated by descriptive analysis.

According to remarks from students, opinions in 'teaching a lesson' category of Social Studies lesson were positive. Some detected problems still continued but a recovery was possible proportionally. When we looked at student remarks on learning-teaching process in Social Studies lesson, they were generally positive but there was an inefficiency for studies to participate the lesson actively. Students stated that they had problems with social studies course books in general, and besides couldn't finish the activities given and had problems with research papers. They generally desire their social studies course books to be more colorful and to have more visuals, pictures and caricatures. We can have the opinion that social studies course books should be reorganised and the students opinions should be considered in some extent. Students made negative remarks on improving research proposals and activities in social studies lessons. Another subject to consider is that drama as a teaching method within the process of social studies lessons were used less and more of this types of teaching methods should be included.

According to teacher remarks, their opinions on comprehensible social studies education programs were positive in the aforementioned categories. But problems on comprehensible assessment and evaluation still continued. In the social studies lessons, teachers followed a suitable method in assessment and evaluation taking process and product into account. When we looked at remarks of teachers on assessment methods and evaluation systems, it was detected that assessment and evaluation methods were time consuming.

At the end of the study, we observed that teachers needed training most in ‘assessment and evaluation’, ‘Special education knowledge’, ‘using information technologies’ and ‘preparing teaching/learning activities’ and these issues still continued. On the other hand, students have still had problems in ‘reaching research sources’, ‘participating learning activities’ and ‘relations of teachers-students’.

Some suggestions were developed to address issues seen in education-training process:

- Ministry of National Education should pay more attention to get prepared visualised instructional materials such as short videos, Powerpoint presentations about the each content of social studies lessons and all topics and these instructional materials should be given in a CD along with social studies course books.
- Visual factors such as design, shape, color and pictures in social studies course books should be prepared and updated according to age level of students and should be in an enjoyable character.
- Caricatures according to pedagogical factors should be made parallel to subjects in social studies course books and be added to the content of course books.
- During the teaching of social studies lessons, instructional materials (videos, short films, slides etc.) should be included as much as possible and students should be made to do studies on this.
- In order to solve problems of assessment encountered during teaching process, related in-service training courses should be developed and given with more quality and efficiency.

İsmâil Safâ'nın Şiir Anlayışı ve İlmîlîlar

Ismâil Safâ's Concept of Poetry and Moderates

Arif Yılmaz
Gaziantep Üniversitesi

Özet

İsmâil Safâ daha çok Servet-i Fünûn edebiyatı içerisinde değerlendirilir ve adı da Servet-i Fünûn şairleri arasında sayılır. Aslında o, ne eski şiirin halefi, ne de yeni şiirin mukallididir. Tenkit kitaplarındaki düşünceleri ile şiir kitaplarındaki uygulamaları zaman zaman birbiriyle örtüşmeyen durumlar ortaya çıkarsa da klasik şiir geleneği ve yeni şiir anlayışı özelliklerini bir arada barındırmaktadır. Bu yönüyle o, İlmîlîlar olarak bilinen, eserlerinde ve düşüncelerinde her iki tarafın sanat anlayışına yönelik izler taşıyan grup içerisinde değerlendirilebilecek bir şair olarak karşımıza çıkmaktadır. Nesirlerinde ve bazı şiirlerinde ise onun eski şiire yönelik eleştirilerinin yoğunluk kazandığı da bir vakıdır. Bu çalışmada, tenkit kitaplarından ve şiirlerinden hareketle İsmâil Safâ'nın şiir anlayışı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte İsmâil Safâ'nın klasik şiir geleneği ile Servet-i Fünûn şiir anlayışı arasındaki yeri tespit edilmek istenmiştir. Sonuç olarak görülmüştür ki, İsmâil Safâ aslında yeni şiir anlayışına daha yakın durmakla birlikte eski şiir temsilcileriyle kurduğu yakın dostluklar ve aldığı eğitim gibi nedenlerle uygulamalarında divan şairinin şiir anlayışına da uzak kalamamış, fakat şiir retoriğini yeni şiir bakış açısıyla oluşturmuştur, diyebiliriz. Bu çalışmada daha çok İsmail Safâ'nın uygulamalarından ziyade düşlediği şiir ve şair idealizmi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İsmâil Safâ, Mutavassıfın, İlmîlîlar, Servet-i Fünûn şiiri.

Abstract

İsmâil Safâ is mostly considered in Servet-i Fünûn literature and named as one of Servet-i Fünûn poets. In fact, he is neither the successor of ancient poetry nor the imitator of the new poetry. His thoughts in his criticism books and applications in his poetry books have both classical poetry traditions and new poetry characteristics which complement each other. In this respect, he emerges as a poet that can be appreciated among the group known as moderates who bear traces from both sides' conception of art in their works and thoughts. In this study, we have tried to present İsmâil Safâ's poetry conception through his poems and criticism books. Furthermore, the attitude of İsmâil Safâ between classical poetry tradition and Servet-i Fünûn poetry has been tried to be identified. As a result, it has been realized that, together with being closer to new poetry conception, because of his close friendships with ancient poetry representatives and the education he had received, he has not been far-off the poetry conception of ottoman poets.

* *Yazışma Adresi:* Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.
e-posta: arifyilmaz@gantep.edu.tr

Key words: İsmâil Safâ, Mediators (Mutavassıtın), Moderates, Servet-i Fünûn Poetry.

1. İsmâil Safâ ve İlmîlîlar

İlmîlîlar (Mutavassıtın) adından ilk defa Süleyman Nesib, *Servet-i Fünûn*'da çıkan "İki Söz Daha" başlıklı yazısında bahseder. Nesib'in bu yazısında Mutavassıtın adının "devr-i inhitat ile şimdiki devr-i teceddüd" arasında kalan veya kalmak isteyenler için kullanıldığını görüyoruz (Süleyman Nesib, 1898 (1314): 147). Diğer adı Mutavassıtın olan bu grubun başlıca temsilcileri arasında Ahmet Rasim, Muallim Nâci, Ahmed Mithad, Ebüzziyâ Tevfik, Mehmed Refet Bey, Mehmed Ziver, Müstecâbî-zâde İsmed, Necib Âsım, Ali Sedat, Ata Mefhârî (Uç, 1990: I) ve Şeyh Vasfî'nin isimlerini sayabiliriz (Özgül, 2000: 15-25, 232-303)¹.

Kenan Akyüz, bir yazısında "İsmâil Safâ'nın iyi olan her şeyi severek aldığı, bağınaz bir yaklaşımının olmadığını" söylerken aslında onun eski şiir geleneğinin devamını savunanlar ile yönünü Batı'ya çevirmiş yeni şiiri oluşturmaya ve yaymaya çalışanlar arasında kalmış olan İlmîlîlarla irtibatını açıklar, gibidir.

"İsmâil Safâ, hiçbir eskilik ve yenilik iddiası taşımadan, bu hususta esaslı bir fark gözetmeden eserler meydana getirmiş olan bir şairdir. Bunun içindir ki şiirlerinde hem eskilik, hem de yenilik taraftarlarının memnun kalabilecekleri özellikler görülür." ... "Her iki tarafın da iyi yönlerini görmeğe çalışmıştır. Çok hisli, nâzik ve alçak gönüllü oluşu da başka türlü hareket etmesine zaten engeldi. Vezne, kâfiyeye ve dilin kâidelerine gösterdiği bağlılıkla o devrin eskilik taraftarlarına temâyül ettiği halde, zevk ve anlayışça yeni şiiri tercih etmiş gibidir." (Akyüz, 1986: 200).

Bu cümleler, her ne kadar Safâ'nın ilmîlîlarla yakınlığını ifade etse de, bu ifadelerin kesin hüküm mahiyetinde olduğunu söylememiz mümkün değildir.

Akyüz'ün işaret ettiği, Safâ'nın her iki tarafın önemli isimlerine olan ilgisinden söz etmek gerekirse onun Muallim Nâci'yle tanışması 1303 (1887) Eylül'üne rastlar. Bugünlerde *Saadet* gazetesinde Safâ'nın ilk gazeli olan,

*Senin aşkın ey dil-rübâ bir belâdır
O mübrem belâya gönül müptelâdır*

matla'ı ile başlayan,

*Garibim, melûlüm, cefâ-dîdeyim
Safâ gördüğüm yoktur, ismim Safâ'dır*

¹ Kayahan Özgül Mutavassıtın grubu içerisinde şu isimleri sayar: Muallim Nâci, Ahmed Râsim Bey, Veys Paşa-zâde Ali Rûhi Bey, Şeyh Vasfî Efendi, Muallim Feyzî Efendi, Sezâî-zâde Ahmed Hikmet (Müftüoğlu), Ali Kemâl Bey, Beşiktaşlı Muhyiddin, Mustafa Reşid Bey, Müstecâbî-zâde İsmet Bey, Nâbî-zâde Nâzım Bey, Mehmed Celâl Bey, Andelib (Fâik Esad), Tepedelenli-zâde Hüseyin Kâmil Bey, Abdülhalim Memduh, İbnürreşad Ali Ferruh Bey, Menemenli-zâde Mehmed Tâhir Bey, Mehmed Emin Yurdakul, Rızâ Tevfik Bölükbaşı, Manastırlı Mehmet Rif'at.

makta'ı ile biten bir gazeli yayınlanır. Nâci'ye selîs ve tabîî gelen bu gazel ile Safâ, çok takdir kazanır ve Nâci ona “Şair-i Mâder-zâd” yani “Anadan Doğma Şâir” unvanını verir (Sevük, 1932: 209-210). Bu iltifattan sonra Safâ'nın, Nâci şiirlerine nazireler yazarak kendini yetiştirme yolunu seçtiğini görüyoruz. Bu yıllarda Nâci ile daha başka iltifatlaşmalarına da şahit oluruz. Yine bir defasında Muallim Nâci, İsmâil Safâ için şu dörtlüğü yazar:

*Bu ikbâlinin hikmeti rûşenâdır
Sa'âdetsiz olmak Safâ nâ-revâdır
Neşîden ki bir zâde-i nev-edâdır
Sezâdır gören derse bint-ü's-Safâ'dır*

Safâ da Nâci için “Muallim-i Şu'arâ” tanımlamasını yapar (Tansel, 1951-1953: 193). Bunu Nâci'nin “Huz Mâ Safâ²” için yazdığı takrizle mukabelesinde şöyle dile getirir:

*Vâr ol üstâd çünkü 'âlimsin
Vatan evlâdına Mu'allimsin*

Huz Mâ Safâ, s. 247.

Nâci'nin teşvikiyle “Huz Mâ Safâ” adını koyduğu (*Huz Mâ Safâ*, s.64-65) eserinin mukaddimesinde Muallim Nâci'den çok teşvik gördüğünü de söyler:

*“Hele eltâf-ı müşevvikânelerini pek mebzûl bir sûrette gördüğüm
Muallim Nâci Efendi Hazretlerine karşı her zaman bir hiss-i mübâhât ile ferâid-i
teşekkürâtımı isâre mecbûrum.”* Huz Mâ Safâ, s.4.

İsmâil Safâ, Muallim Nâci gibi edâda akıcılık, manada ise açıklık arardı. Onun gibi kelimelere ayrı bir özen gösterirdi. Her ne kadar Nâci'yi beğeniyorsa da, belki de aynı derecede yeni şiirin önemli isimlerinden Ekrem'i de takdirle okuyor, ondan müteessir oluyordu. Safâ yalnızca Ekrem'den etkilenmedi, Hamid'i de derin bir zevkle takdire başladı. Bu etkiyi Safâ'nın “Âh Mekke”, “İstiğrâk” gibi manzumelerinde görebiliriz (Sevük, 1932: 210-211).

Esasen, Nâci tesirinde yetişmiş olmasına rağmen Safâ, Nâci - Ekrem arasında cereyân eden edebî tartışmalarının yoğun olduğu³ yıllarda yenilere de yakınlık duymuş, onlarla ilgili değerlendirmelerinde oldukça ılımlı bir bakış açısını sürdürmek istemiş, hiçbir zaman yeni şiir ve temsilcilerine karşı “keskin bir bakış açısı” oluşturmamıştır (Kutlu, 1982: 7).

Türk şiirinde büyük yenilikler yapan Tevfik Fikret ile başlayan dostluk, *Servet-i Fünûn* şairlerine duyulan ilgi de Safâ için önemli bir başlangıç oluşturur. Bu

² Huz mâ safâ da'mâ keder: Safâ(lı) olanı al, keder vereni bırak" manasıyla tasavvufî bir yönlendirmeyi de ifade eden bir kelâm-ı kibârdır. Bu sözden iktibasen esere isim verilmiştir.

³ Yoğun olduğu yıllar 1885-1886 yıllarıdır ki, Safâ'nın ilk şiiri de 1887 yılında yayımlanmıştır.

tanışmadan kısa bir süre sonra Nâci ve arkadaşlarıyla olan dostluğuna bir sınırlama getirmiş olmakla birlikte bu ölçü asla cephe oluşturmaya dönüşmemiştir.

Fikret'le İsmâil Safâ arasındaki dostluk *Mirsâd* dergisi vasıtasıyla daha da artmıştır, diyebiliriz (Akyüz, 1947: 43). İlk sayısı 27 Mart 1891'de çıkan *Mirsâd* dergisinin başyazarlığını Safâ'nın yaptığı sırada dergi "Tevhîd" ve "Sitâyîş-i Pâdişâhî" yarışması açar. Bu yarışmada Fikret birinci gelir. İşte bundan sonra Fikret'le Safâ arasında kuvvetli bir bağ oluşur. Fikret'le beraber "Teşyi'den 'Avdete" (*Hissiyât*, s.15) ve "İki Kalbin Bir Hissî" (*Hissiyât*, s.63) başlıklı müşterek şiir yayımlarlar. Safâ, Servet-i Fünûn edebiyatının başladığı devirlerde intişâr eden *Mensiyyat*'ı Fikret'e ithaf eder. *Mensiyyat*'ın başında "Tevfik Fikret Bey Efendi'ye" ser-levhalı bir yazı vardır. Orada şöyle der:

"Kardeşim, fidanlar yapraklarını güneşe tevcih eder; çemenler şebnemlerini, kuşlar nağmelerini semâyâ refî eyler; nazm-perdâzlar da eserlerini vücûda getirir getirmez fikri münevver, hayâli ulvî bir şaire göstermek ister.

Şu mecmu'anın hâvî olduğu âsârın hemen beş parçası yokdur ki ilk okuyan sen olmayasın. Fikrinden istinâre ederek, hayâlini ta'kib ile i'tilâ eyleyerek inşâd ettiğim eserleri yine en ziyâde senin teşvikinle işte neşre diyorum. Bunu senin nâmına ithâf ile iftihâr ederim." Mensiyyat, s.4.

Fikret'in Safâ üzerindeki etkisi kendini hissettirmeye başlamasıyla Safâ'ya devamlı Fikret çevresinde görürüz. Safâ, *Ma'ârif* mecmuasının yazı işlerini yürüttüğü yıllarda dergi, Fikret, Cenap, Menemenli Tahir ve Ekrem'in temsil ettiği yeni şiir anlayışının yayın organı konumunda idi. Bu sıralarda Ekrem, *Ma'lûmât*'ı bırakıp *Servet-i Fünûn*'a geçer, Fikret de derginin yazı işlerini üstlenir. Bunun üzerine Safâ da, *Ma'ârif*'i bırakıp dostlarının yanına, *Servet-i Fünûn*'a geçer (Türk Ansiklopedisi, 1972: 311). Artık şâir, Servet-i Fünûncularla dosttur. Bilhassa Tevfik Fikret'in takdîrî ve hayranıdır (Sevük, 1932: 211). Bu etkiyi Ali Canip de benzer bir ifade ile belirtir (Yöntem, 1934: 143). Bu dostlukla ilgili olarak İsmail Hikmet bize şunları söylüyor:

"Fikret'le dostlukları öyle ileri gitmişti ki, Sefâ; gelişigüzel Fikret'i ziyârete gelir, bu bazen gece, bazen gündüz, bazen sabah karanlığı şafak sökmeye önce, Fikret'in kapısını çalardı. Bazen sabahlara kadar Fikret'le otururlar, konuşur, görüşürlerdi." (İsmail Hikmet, 1334: 176-177).

Halid Ziya, Safâ'nın iyi ve güzele olan temayülünden dolayı *Servet-i Fünûn*'a yaklaştığını söyler:

"San'at nazariyatında ve edebiyat telakkîyatında bizlerden ziyâde onlara yakın olmakla beraber, kendi meşreb ve mizâcına tamamen tevâfuk etmese bile, güzel ve iyi olan şeylere karşı fitrî temâyülü, kendisini onlara değil bizlere yaklaştırmıştı." (Tansel, 1951-1953, s.199).

Buraya kadar söylediklerimizi özetleyecek olursak İsmâil Safâ, eski ile yeni arasında âdeta bir köprü vazifesi görmüş; (Özkırımlı, 1987: 689) eski ve yeni şiir anlayışının temsilcileriyle olan yakınlığına işlevsellik yüklemiş, bunu hiçbir zaman

sözde bir yakınlık derecesinde bırakmamıştır, diyebiliriz. Dilin kaidelerine, vezne, kafiyeye bağlı olma özelliğiyle eskilere, taşıdığı zevk ve zihniyet bakımından yenilere yakınlığını İsmâil Safâ'nın eserlerinden hareketle söylememiz mümkün görünmektedir (Kutlu, 1982: 7). Edebiyat araştırmacılarının İsmail Safâ'nın edebiyat tarihi içerisindeki yeri ile ilgili olarak yaptığı söz konusu bu tespitlerine Safâ'nın edebiyat tenkidine yönelik eserleri başta olmak üzere şiirlerinde ifade ettiği şiir ve şair üzerine söylemlerine de bakmamız gerekmektedir.

2. İsmail Safâ'nın Şiir Anlayışı

2.1. Edebiyat Araştırmalarında İsmail Safâ

İsmâil Safâ'nın şiir anlayışı ve şiirinin temel özellikleri ile ilgili olarak, edebiyat araştırmalarından hareketle, şu tespitleri yapabiliriz.

İsmâil Safâ, şiirin dış âhengine ve şekline önem verir (Banarlı, 1971: 997) ve mukayyed kafiyeye düşkündür. Şiirindeki samimilik, ahenk, tabiiyet, açıklık hemen sezilir (Ercilasun, 1990: 14). Buna rağmen onun şiirleri fazla derin değildir (Kutlu, 1982: 7). “Şiirlerinde tekellüften eser görülmez. Her duyduğunu kemâl-i suhûletle duyurur. Ciddiyet ve hezliyât sahasında kalemini isteği gibi kullanır. Şiiri nesrinden, nesri şiirinden güzeldir.” (İnal, 1988: 56). Safâ, şahsi hayatından gelen ıztırapların etkisiyle içli ve mariz bir duygu dünyasına gömülmüş gibidir (Akyüz, 1986: 201). Şiirindeki bu içli söyleyişte Hamid'in etkisini unutmamak lâzımdır (Necatigil, 2002: 206). Mersiye, kitâbe, tarih türlerinde daha başarılı olan Safâ'nın şiiri hakkında Ebüzziyâ şu özlü değerlendirmeyi yapar:

“İsmâil Safâ, ne hassas şâirdir, ne ruh-nevâz şiirler söyler. Şiirleriyle ihsâs eyler. Gönüllerde ne hisler tevlîd eder. Anın şiirinden aldığım lezzeti, lezâizi rûh-nevâzâyî bu devre-i nevîn-i edebde hiçbir şâ'ir-i nev-resîdenin, nev-resîde-i irfân ü edebden birinin âsârında bulamam.” (Ebüzziyâ Tevfik, 1317: 81).

İsmâil Safâ, Türk şiirine manzum hikâyeyi Mehmet Âkif ve Tevfik Fikret'ten çok önce getiren ilk kişidir (Cenap Şehabettin, 1954: 342), (İbrahim Alaeddin, 1933-1935: 806). Bu türün en güzel örneklerini “Öksüz Ahmet” ve “Çirkin Kız” şiirleriyle vermiştir.

Çok kolaylıkla şiir yazan (Özön, 1934: 75) doğal ve yalın söyleyişi olan (Levend, 1972: 101) şaire, bu kabiliyeti sebebiyle “Doğuştan şair” unvanı verilmiştir (Banarlı, 1971: 997).

Servet-i Fünûn şiirinin uygulayıcısı Cenap da Safâ'nın şiiri için şu değerlendirmeyi yapar:

“İsmâil Safâ isterse elfâzı alır, oynar, kelimeleri kaleminin ucunda isteği gibi tahrîk eder, sanayi'î bedi'îyeye - hokkabaz yuvarlakları gibi - şimdi toplar, şimdi dağıtır: şâir-i mâder-zâd bunların hepsine mukteditir.” (Cenab Şehâbeddin, 1954: 339).

Onun şiir diline gelince:

“... eski ve yeni şiir ve nesirlerinin hepsinde, Osmanlıcanın Türkçeyi üçüncü planda bırakıp söz hazînesini Arapça ve Farsçaya borçlanan karşıt cümleleri, zamanının şiir diline nisbetle çok daha az, fakat yine de mevcut olmakla beraber, kuvvetli bir halk dili sezgisinin ve Türkçeyi kendi kaynaklarından emzirip aslî hüviyetine îade ve özleştirme esprisinin hâkim olduğu açıkça görülür.” (Cenâb Şehâbeddin, 1954: 342).

Muallim Nâci, ‘Huz Mâ Safâ’ için yazdığı manzum takrizde Safâ'nın üslubunu öne çıkararak şöyle der:

...

“Söylenmiş mi böyle nazm-ı rakîk?
Söylenilmez dahî denilse hakîk

Mümtezic bunda safvet ü rikkat
İtiraf eyler eyleyen dikkat

Şuarây-ı zaman meyânında
Birin in şîve-i beyânında

Var mı Huz Mâ Safâ'daki safvet?
Denecek olsa kimse der mi evet

Sana mahsûsdur bu hoş üslûb
Çok mu bu üslûbun etse cezb-i kulûb?”

...

Huz Mâ Safâ, s.246.

Mutasarrıf Celâl Bey de Safâ'nın yenilikçi yönüne işaret ederek şu tespitleri yapar:

...

Tab'in bülend ve dil-bend
Şiirin belîğ ve dil-nişîn

Fikrin selis ve dil-nevâz
Nazmın latîf ve şîve-sâz

Meftûnudur eş'ârının
Tarz-ı teceddüd-perveri

Huz Mâ Safâ, s.248.

Edebiyat araştırmacıları ve yakın dostlarından bazılarının İlimliler grubuna yakın bulduğu İsmâil Safâ'nın Şiir anlayışı ile yeni Tũrk Şiiri içerisindeki yerini eserlerinden hareketle de tayin edebiliriz.

2.2. Nesir ve Şiirlerinde İsmail Safâ

2.2.1. Şiir ile Nazım Ayrımı: Safâ'ya göre öncelikle Şiir ile nazmı birbirinden ayırmamız gerekmektedir. Ona göre bizi bu ayrıma götüren en önemli rehber, manzumedeki benzetme ve hayaldeki güzellik unsurudur.

“Şiiri bir kere ka'tiyyen nazmdan ayırmalı. Sonra Şiirin de nazm gibi iyisini, kötüsünü seçmeli. Bir esere 'Şiir değil' demek onu beğenmemek değildir. Güzel bir nazm çirkin bin Şiirden elbette iyidir.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s.22.

Safâ, Şiir ile nazmı büsbütün ayrı gördüğü için “bir manzmeyi teşkil eden ebyâttan, hatta masâriden bazısına Şiir, bazısına nazm” diyerek aynı manzme içerisinde bile Şiir ile nazm ayrımı yapmamızın zorunlu olduğu üzerinde durur. (Muhâkemât-ı Edebiyye, s.20.) Bunu da Sâdi'nin bir beytinin tercümesinden hareketle izah etmeye çalışır:

“Sâdi'nin:

'Bahar günleridir. Yerden gller, lâleler, nesrinler yetiŐiyor da sen nin toprakta kalıyorsun? Bir sehâbe-i rebi gibi civâr-ı kabrine gideyim. O kadar gözyaşı dkeyim ki toprak seni de o ekler gibi yetiŐtirsin!' meâlindeki kut'anun ikinci beyti Şiirdir, birincisi nazım. Bunda ba'is-i zevk ve teessür olan keyfiyet yalnız mevzu' u değil Őâirin teşbih ve hayâlidir ki beytin medâr-ı Őiiriyyeti de o teŐbihten, o hayâlden ibârettir.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s.7.

Safâ Şiir ve nazım ayrımı yapma zorunluluğu düşüncesini Şiirin temel ögesi olarak gördüğü meseleler üzerinden devam ettirir.

2.2.2. Hayal ve zgnlk: Bir hayali, bir olguyu olduğu gibi vezinli ve kafiyeli bir biçimde tasvir etmeyi Şiir tanımının dışında tutan Safâ, edebî sanat ve hayalin varlığını da Şiir için yeterli görmez. Manzumenin Şiir mertebesine ulaşması için mutlaka Şaire özgü yapıları da barındırması gerektiğine inanır. Bir başka ifade ile salt betimleme ile Şiire ulaŐmanın mümkün olamayacağını, bir Şeyi olduğu gibi

nazmen de olsa tasvir etmenin şiir olmadığını söyler. Ona göre şairin manzumeyi şiire dönüştürme çabası içerisinde özgünlük ilk sıralarda yer alır. Birçok kimsenin şiir dediği, “fevkalade belîğ”, son derece “ruha nâfiz”, vezin ve kafiye âhengine sahip sözleri Safâ, şiir olarak değerlendirmemektedir. Bunu bir hüner, bir fazilet, bir iktidar kabul etmekle beraber, şairliğin daha başka nitelikler istediğini vurgulayarak “bir tasvir aynı ile yapılmış ise ne kadar belîğ, ne kadar bedi olursa olsun şiir değildir” der:

“Şiir için ‘müessir, belîğ, ruha nâfiz sözlerdir’ demek nasıl kâfi olabilir?

Bir de şu parçayı okuyalım:

*Hep hak değil mezâr-ı dilber
Nisyân olacak ikinci makber*

*Nisyân, o esfel-i mekâbir
Nisyân, o maktel-i ekâbir*

*Bir digeri de kalb-i muğber
Zirâ bu da hak ile beraber*

*Uçmak da mezârdan mezâra
Cânân o ferîşte-i sefer-ber*

İşte ‘makber’ siyâh levha-i münderacâtı arasında fosfor gibi parlayan bu küt’a, Hamid’den başka bir Türk şâirine söylemek nasîb olmayan şiirlerden! Şâir, hufre-i tarîk-i fenâya terk edilen râdife-i hayâtînin ikinci mezâr olarak mazlûme-i nisyâna düşeceğini.. son karârgâh olmak üzere kendi mahfûz-i kalb-i hâk-sârında kalacağını söyledikten sonra cânâne-i peride revânını mezârdan mezâra uçar bir ferîşte halinde - gösteriyor. Mevzua bir şey ilâve ediyor. Kendiliğinden bir şey söylüyor, bir şey yapıyor.” (Muhâkemât-ı Edebiyye, s.24-25)

diyor ve şöyle örneklendiriyor:

“Şâirlik meşhûdunu müşâhede ettiği gibi söylemekten ibâret olunca bülbülün veya diğer güzel sesli bir kuşun savtını taklid eden, hatta her şarkı söyleyeni bestekâr addetmek lâzım gelmez mi? Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 28, 125.

“Bir tasvîr aynı mevzû’un, mevzû güzelse demek ki bir şiirin - çizgisi, gölgesi, boyası muvâfık düşmüş bir resmi..- vezinli, kâfiyeli ise - fasih, belîğ bir nazmdır; bizzat şiir değildir. Tasvir bizâtihi şiir olmak için şâir-i meşhûdunun letâfet veya dehşetiyle, âheng-i ulviyyetiyle, tesir-i fecâtiyle ve ’l-hâsıl her hâl ve meziyyetiyle mütenâsib ve mütevafik olarak buna kendiliğinden, sermâyeye-i şâiriyeti olan hayâlinden bir şey ilâve etmelidir; şiiriyet yalnız mevzû’uda ise şâiriyet tabiatıta mütecellî demektir. Tabiâtın yaptığı şiiri söylemek başka, şiir söylemek başkadır.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 21-22.

Ona göre, şair tasvir etmekten öte şiirine hayalinden özgün görüntüler ilave etmelidir, şiir başka, cerbeze-i nutkiyye, kudret-i tasvîriyye başkadır:

“Güneşin muhrık şu‘ânı gözlerini karartarak demiyor da, ‘güneşin suzân olan şuâ’ı gözlerindeki renkleri yakarak’ diyor, bu ifâde şiidir.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s.59.

Bu itibarla “en âdi bir teşbih, en mübtezel bir istiâre yahud bir mecâz-ı mürsel bile bendenizce bir eserin şiiiriyetini temin eder. Ancak buna pek hâyide, pek bayağı bir şiiir” (Muhâkemât-ı Edebiyye, s.22) demek daha doğru olur, diyen Safâ Muallim Nâci Efendi’nin

“Hevâda yaprağa döndürdü rüzgâr beni

Hazâna müntazırım ömrümün bahârında”

beytini ve mazmununu değersiz görse de, aynı beyti ifade yönüyle oldukça başarılı bulur. Söz konusu manzumenin sahip olduğu ifade güzelliği ile ilgili olarak da şu değerlendirmeyi yapar: “Sarardım soldum gençliğimde ölümü gözlüyorum” sözü nazm edilmiş olsaydı şiiir olmazdı.” (Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 23).

Safâ’nın bu düşünceleri ‘bir şeyi olduğu gibi tasvir zaten mümkün değildir, bir şeyi herkes bir türlü göremez,’ yani heyecân-ı kalbîyi gösteren sözlere şiiir dememiz gerekir, şeklinde itirazlar alır. Safâ da cevap olarak şiiirde öncelikle tabiattaki güzellikleri olduğu gibi anlatma başarısının üstüne çıkan bir sanatlı kullanımın söz konusu olduğunu söyler ve ekler:

“Görüyorum ki şâir yalnız ressamlık yapmış. Olanca iktidârını, karşısında duran kuzunun yahud kebûterin avârız ve ahvâlini tâ’dâda hasretmiş. Öyle tasvir ediyor ki o hayvancıklar gözümün önüne geliveriyor. Sonra bazı eserlere de bakıyorum ki vâkı’a bu da bir örneğe bakılarak yapılmış ama manzûru olan levha şâire neler ilhâm ediyor? Kendiliğinden neler yapıyor! Öyle teşbihler, öyle istiâreler vücûda getiriyor ki icâdda hemen hemen tabî’atla müsâbaka iktidârını gösteriyor, vâkı’a o teşbihe ve istiârenin medârı yine âsâr-ı tabî’attır. Lâkin tabî’atta iktibâs ile mülhemiyyet sûretiyle vücûda getirilen levha sırf eser icâddır.

Şimdi o manzarayı fûru’atıyla, tafsilâtıyla söylemekle hatır ve hayâle gelmeyecek gâyet münâsîp ve muvâfık teşbihlerle, istiârelerle söylemek elbette bir değildir. Asıl herkesin elinden, dilinden gelmeyen de işte bu sûretle tasvir olduğu için şiiirin, şâirliğin bundan başka bir sûretle tecellî etmesi lâzım geleceğine hükmediyorum.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 85-86.

Safâ “Her sözün şiiiriyeti tesir nisbetindedir. Herkes teessürünü tebliğdeki iktidârı nisbetinde şâirdir. Binanaleyh her söz az çok şiiir, herkes az çok şâirdir” yollu ifadelere de karşıdır. Yukarıda da söylediği gibi şâir bir şeyi aynen aktarırsa görevini yapmış olmaz:

“Çünkü efrâdını câmi, ağıyârını mâni’ değildir... Bendenize kalırsa hitâbetle kitâbet istidâtları nasıl ayrılırsa şâirlik de bunların her ikisinden öyle ayrılır. Öyle nâtik adamlar vardır ki size dil-sûz bir vak’ayı an’anesiyle gözünüzün önünde ceryân ediyormuş gibi söyler; söylerken kendi de ağlar, sizi de

ağlatır. Böyle muharrirler de vardır. Hatta bizde bile ez-cümle Mithat Efendi Hazretleri de hikâyeleriyle pek çok kâripleri ihtimâl ki ağlatmışlardır. Şâir olmadıklarını herkesten evvel kendileri itirâf buyururlar, şiir başka, cerbeze-i nutkiyye, kudret-i tasvîriyye başkadır demek istiyorum. Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 82.

2.2.3. Duygu: Daha önce şair muhayyilesini önceleyen Safâ, bu defa şiirdeki duygu ögesinin altını çizer. Şiirdeki duyguyu gözyaşı ile özdeşleştirerek “şiir demek gözyaşı demektir” veya gözyaşı ile şiir aynı kaynaktan beslenir, der. Ona göre şairin aslı görevi okuyucuyu gözyaşlarına boğmak olmamakla birlikte, gözyaşı ile şiirin beslenme kaynakları aynıdır. Söz konusu bu kaynak da elbette duygudur.

“İnsanı ağlatan bir şey lisân-ı ş’iri de söyletmek hâsietini hâiz bulunur. Te’essürün gözlerden tuğyânına yaş, nâtıkadan sudûruna şiir derler. İkisi de ‘aynı menbâ’dan geliyor.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 64.

2.2.4. Fikir: Ona göre, bir sözün şiir olabilmesi için kafiyeli veya vezinli olması yeterli değildir. Şiiri besleyen önemli kaynaklardan bir diğeri de alelâdelikten ulviliğe ulaşmış “fikir”dir. Bu durumda şiir herkesin söz söyleme kudretinden oldukça uzak bir sanattır.

Sözün latîf bir hayâle, mülâyim bir teşbihe sâhip olması gerektiği gibi söz, aynı ölçüde bir güzelliğe sahip fikri de barındırmalıdır. Avâmın bile düşünebileceği, söyleyebileceği vezinli, kafiyeli sözler ancak nazm olabilir. Yani şiirin basit, alelâde manaları değil yüce manaları ihtivâ etmesi gerekir. Buradaki mana ifadesini de şiirdeki fikir unsuru olarak değerlendirmek mümkündür.

“Meselâ: ‘Güneş doğuyor, bulutlar çekiliyor: kuşlar ötüyor, dereler akıyor.’ ibâresinin ifâde ettiği me’ali ne kadar fasîh, ne kadar şa’şalı ta’bîrlerle söylesek, hangi vezne tevfiik eğleşsek bu me’âl çobanların bile kendi şiveleriyle söyleyebilecekleri kadar sâdedir; öyle bir manzûmeye ş’ir demek nasıl câ’iz olacağını bilemem.

*Öldürmüş idi derd-i firâkı beni yârin
Lütf etti visâli ile kaldı bu şeb ihyâ”*

beyti bediî tıbâk sanatı unvanından olan (tekâbül-i mecâzi)ye misâl olabilir; olamıyacağı bir şey varsa şiirdir.

*Alır lezzet o bizlerden ziyâde âb-ı câriden
Nesîm-i kûh-peymâdan, sehâibden, sahâriden
Letâifden ne gördü ise bilüp eltâf-ı bâriden
Dıraht bir dağ üstünde bir diğer kuşa*

kita’sının tazammûn ettiği ma’nâyı bir çoban düşünemez, bunu ateş-zebân bir şâ’ir söyler. Mûra’ât-ı nazîr, iştikak, hüsn-i ta’lil gibi sanayî’-i bedi’iyye, mehâsin-i tabi’iyye ile hem âheng-i i’tilâf olmalıdır ki lafdan ibâret kalmasin.” Mülâhazât-ı Edebiyye, s. 6-8.

2.2.5. Fikir (Tefekkür) ve İlham: Tefekkür ve ilhamı şiir için gerekli gören Safâ, ilhamın şiiri icad etmeye, fikrin ise onu geliştirmeye hizmet ettiğini söyler. Safâ'ya göre bütün sanat eserlerinin teşekkülünde ilhamın rolü vardır. O, ilhamı şiirin ortaya çıkması için ilk vasıta olarak görür. Şair, ilham sayesinde işlenmemiş, ham şiiri yakalar, fikir ile de onu işler:

“Şu halde anlaşılıyor ki... mükemmel ş'ir söylemiş olmak için muhtâc olduğumuz kuvvet yalnız ilhâm değilmiş, bir de tefekküre mecbûr imişiz. Evet, bunlardan biri icâda hizmet ediyorsa öteki ıslâh ve ta'dil vazifesini ifâ eyliyor. Biri ham eşya vücûda getirmekte ise öteki bu eşyâyı câlib-i istihsân olacak şekillere ifrâğ etmektedir.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 131.

2.2.6. Şiirde Mana: Safâ şiirdeki fikir ögesinin mahiyetini bizlere biraz daha açarak “Şiirde rikkat, letâfet, ulviyet bulunmalıdır. Şiir lafzı değil ma'nâyı şamildir.” der. Ona göre şiirdeki özgün anlam yapılarını yani hakikati korumak için manada incelik, yumuşaklık, hoşluk ve yücelik bulunmalıdır. Güzellikten yoksun kalmış şiirler tıpkı korumasız, açıkta bırakılan bir cevher gibidir. Sözü şaire tescil etmek için manaya ifade güzelliği kazandırmalıdır.

*“Şemşirini takınca ne hoşdur o bel ince
Şimşirini takınca nitak ince belince”*

matla-ı musannâ şivesinde ebyâtın min haysü'l-meşhûm 'uzun olur efelerin bıçağı' yolunda söylenmiş bayağı sözlerden hiç de farkı olmayacağı için ş'ir itlâkına dahî değerleri olamaz.

Tekrar ederiz: ş'ir lafzı değil ma'nâyı şamildir. Bununla berâber müceddidîn-i lisânımızdan birinin şu sözleri fesahât-i edâ ihtiyâcından vâreste kalmaz. Hüsn-i ifâdeden mahrûm olan eserlerin hâvî oldukları hakâyık, mahâret-i kalemiyye erbâbının çire- destî-i intihâl ile mülk-i yeminleri sırasına pek kolay intikâl ideceği için muhâfazasız kalmış cevâhir hükmündedir.” Mülâhazât-ı Edebiyye, s. 10.

2.2.7. Fesahat ve Belagat: Şiirde fesahat ve belagat bulunmalı ama bu yeterli değildir. Safâ daha önce ifade edilen şiir öğelerinden hayal, duygu ve düşünceye özgünlük ve güzellik kazandırma zorunluğunu başka bir örneklendirmeye tekrar etmeye çalışmaktadır. Nasıl bir ressam bir manzarayı olduğu gibi aktarmış ve biz bu manzaradan müteessir olmuşsak buradaki marifeti ressama değil, manzaraya vermemiz gerekmektedir. Tablodaki etkileme gücünü ressama verebilmemiz için manzaraya kendinden daha başka güzellikleri de katmasını ressamdan beklemeliyiz.

“Gâyet hazîn, gâyet fecî bir mevzu’ bulur, bunu gördüğüm gibi nazmederim. Manzûmemi okuyan müteessir olursa te’sir mevzu’udadır, ş’ir de işte o mevzu’dur. Ben faci’ânın yalnız resmini, ben o şiirin yalnız nazmını yapmış olurum.

Kudemây-i mu’assirîn-i şu’arâmızdan merhûm Remzi Baba’nın ehîbbâsından birinin vefâtına söylediği bir mersiyyede şöyle hazîn bir beyit var:

Görünce kabz-ı ervâhı, yâr u yâverine

Gören bilir ki ne hasretle bir nigâh etti

Bu dil-sûz bir nazmdır, şiir değil!” ... “Çünkü his ve müşâhede olunan şeyler bu beyitlerde ‘aynen ifâde ediliyor. Bir ifâde-i ‘ayniyye ise ş’ir olamaz. Hakikât başka, ş’ir başkadır.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 6-7.

2.2.8. Selaset ve İnsicam: İsmail Safâ *Servet-i Fünûn* dergisinin 371 numaralı sayısında yayınlanmış olan Ahmet Kemal isimli bir genç şairin “Akşamdan Sonra” ser-levhâlı şiirini değerlendirirken manzumeyi şiir mertebesine çıkararak temel özelliklerin başında selaset ve insicamın geldiğini söyler. Lügatlerde “Anlatıştaki kolaylık ve rahatlık, açık, kolay, akıcı ve âhenkli ifâde” olarak açıklanan selâsetin söz konusu genç şairin şiirindeki yansımaları şöyle açıklar: “İfâdede selâset, fikirde insicâm, tasvirde mahâret-i ressamâne gösterilmiş.” (Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 50). “Şiirindeki selâset-i güftâre mâiliz.” (Huz Mâ Safâ, s. 126).

Mehmed Celâl’in bir şiirindeki selâsetle ilgili de şu değerlendirmeleri yapar: “...bir eseri olduğu halde bile şu neşîde ne hisli, ne kadar seriü’l-ihtilâc, nasıl şedidü’l-te’essür bir kalb-i şâirâne sünûhâtından bulunduğunu gösterir.” (Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 102).

“Şu kıt’ada fikrin inceliğine, hayâlin güzelliğine, üslûbun yeniliğine dikkat buyurulsun.” (Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 47).

2.2.9. Külfetsiz Söz: Manzumeyi şiir yapan bir diğer özellik olarak gereksiz öğelerinden, yüklerinden arındırılmış, adeta damıtılmış söze işaret eden İsmail Safâ selasetin şiirdeki kıymetini bir başka ifade ile dile getirir.

“İki üç kelime ile ifâde olunabilecek bir ma’nâyı tumturaklı, terkipli bir sürü laf kalabalığı içinde görmekten zevk alamıyorum, ‘unvân-keş-i sâhife-i âsâr olan dibâce-bendân cerîde-i ahbâr şo’l veche ile makâle- tirâz revâyet olmuşdur’ ibâresinin me’âlini söylemek için, ‘müverrihler diyor ki’ cümlesini kâfi buluyoruz.” Mülâhazât-ı Edebiyye, s. 1.

2.2.10. Kafiye: Kafiye şiir için zorunludur, ancak şiirdeki anlam kafiyeyi unutturacak derecede güzelse kafiye ihmal edilebilir. İsmâil Safâ şiirin tarifini yaparken şiirde kafiye ve kafiyenin kullanımı ile ilgili olarak şunları söyler:

“Musikî âhengli ses, ş’ir âhengli söz demektir. Musikînin medâr-ı âhengi usûl ve makamât, şiirin medâr-ı âhengi evzân ve kavâfidir.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 10.

Nazımdan şiire giden yolda kafiyeyi önceleyen Safâ, şiirde kafiyenin varlığını yeterli de görmez. Ona göre mana ve ifâde kafiyeyi unutturacak kadar güzelse ancak o zaman kafiyeye gerek yoktur:

“... eğer yazacağımız şey dârât-ı mevzuuyla kâfiye süsünü zâ’if bir gölge hükmünde bırakacak kadar parlak bir ş’ir ise müsahâmamızı istediğimiz derecede tevsi’ edebiliriz. Hatta handân / giryân, âşikâne / şâirâne, kâinât / mahlûkât ... gibi kelimâtı bile takfiyeden çekinmeyiz.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 18.

Şiirin temel öğelerini taşıyan bir manzume vezin ve kafiye kayıtlarından arındırılabilir de. Söz şiir olduktan sonra kafiyesiz vezinsiz yazılmasına müsamaha gösterilebilir:

“Evet... bir büyük şâ’ir kâfiyeli fakat vezinsiz yâhûd vezinli de kâfiyesiz veyâhûd hem vezinsiz hem kâfiyesiz şeyler yazar, ş’ir olur. Sonra ben sînâiyye-i bedi’iyyenin kâffesini bir beyitte toplar nihâyetini; nâ-güfte, nâ-şenîde, nâ-nüvişte bir kâfiye’i mukayyede ile bağlarım da yine hayfâ ki... evet hayfâ ki ş’ir söylemiş olmam.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 18.

Kafiye ile ilgili yazdığı bir manzumesinde:

*Eylemezse fikri tebliğ ü edâ
Etmeli ma’na için ancak fedâ*

Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 112.

diyerek Safâ bu görüşünü tekrarlar.

İsmail Safâ kafiyenin göz için değil, kulak için olduğunu düşünür. Klasik Türk şiir anlayışındaki kafiye uygulamalarından oldukça uzak durmakta, Ekrem ve yeni Türk şiirinin kafiye anlayışını tarif edenler gibi kafiyenin kulağa göre olması gerektiğini savunmaktadır:

*Sem’ içindir hep kavâfi şüphesiz
Etmeyin kat’a tereddüd bunda siz*

Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 114.

Dedikten sonra Nâci ve taraftarları tarafından ısrarla itiraz edilen kafiye için:

*Bizce a’lâdır abes ile muktebes
Böyle hükme i’tirâz etmek abes*

der.

O, bu görüşün anlaşılamadığı için reddedildiğini söyler. Yararlı olacağı bilinen birçok gerçeklerin alışkanlıklara uymadığı için benimsenmediğine, kafiye'nin kulağa göre olmasının da böyle bir gerçek olduğuna değinir. "Abes" ile "muktebes" kelimelerinin kafiye yapılmasına böyle bir anlayışla karşı çıktıldığını belirtirerek, bu mevzuyu şöyle izah eder:

"Kâfiye nedir? Bir kere şunu t'ayin edelim: Kâfiye iki veya müte'addid mısraın sonunda gelen, mevzu'u muhtelif kelimelerde aynı savtın mütenâsiben tekerrürüdür. Savtın âlet-i takdiri ise göz değil kulaktır. Kâfiyenin bâsıra ile değil münhasıran sami'â ile takdir olunmasına göre kelimâtın tevâfuk-ı imlâsı aslâ nazâr-ı i'tibâra alınmamalı, ervâtın muvafakâtı gûş-ı dikkate alınmalıdır." Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 10.

Divan edebiyatında alışlagelen, sadece aynı cinsten ve yazılış bakımından birbirine benzeyen kelimelerle kafiye yapılabileceği görüşünü eleştirir:

"Kâfiyede kelimelerin hurûf-ı revîyyesi bir cinsten bulunmak neden şart addolunmalıdır? Bu şartın Araplar tarafından koşulmasına bir şey diyemeyiz. Hem onlar için tabiidir, çünkü Arap meselâ (ث) harfîni (س) gibi telaffuz etmez, etmediği için (اذاث) ile (ذامس) ı da takfiyye edemez. Fakat biz o harfleri aynı savt ile söylemiyor muyuz?

Fazilettir şeref dünyâda nâsa

Fazilet bir güzelliştir inâsa

beytini hatta mukayyed kafiye'li 'addeylemeye ma'ni bir salâhiyet tasvir olunur mu?

hatta - yektâ

(اتك ي) - (ى ح)

hep - mezheb

(بهزم) - (پ ه)

fırat - sırat

(طارص) - (تارف)

...

râh - şehrah

(هارش) - (ح ار)

...

sen - bilsen

(كس ل ي ب) - (ن س)

ben - kalben

(ق ل ب أ) - (ن ب)

kelimeleri ikişer ikişer kavâfi-i mukayyededen başka şeyler midir? Bunlar her halde

*hemdem – a‘zam
(مظعا) - (مدمه)
bütün - efzûn
(نوذفا) - (نوتوب)*

gibi kafiyelere tercih olunmalı, daha doğrusu onları kabul, bunları terk etmelidir. Çünkü hareketleri yek nevi fakat hem cins değil biri hafif biri sakil.”

Bu açıklamalardan sonra kafiyeyi şöyle tarif eder:

“Mısra’lar nihâyetinde mevzu‘u muhtelif la‘akâl birer harfîn savtıyla iki hareketin mütekâbilen tevâfûkudur.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 12.

Karaca’nın bir tespitinde de İsmail Safâ’nın aynı eklerle kafiye yapılamayacağı savı üzerinde durularak şöyle denir:

“Şâir-i mâder-zâd, 1314 (1898) yılında kâfiye üzerinde yapılan münâkaşalara katılır ve kâfiye konusundaki görüşlerini çeşitli makâleleriyle belirtir. O, ‘Muhyiddin ve Andelip Beyler’in Eserleri Hakkında’ başlıklı makâlesinde Muhyiddin’in 149 numaralı Malûmat’ta yayımlanan iki ş’irini tenkit ederek - ‘handân’ ile ‘giryân’ kelimelerindeki ‘ân’ eki aynı olduğu için kâfiye yapılamaz - der. (Karaca, 1990: 55).

2.2.11. Şiirde Hakikat: Şiir gerçeklikle de çelişmemelidir. Şairin sunduğu tasarımların karşılığını bulamamak edebî zevki öldürür. Divan şiirinin yeni Türk şiir anlayışı ile yaşadığı çelişkilerden birinin hakikate uymamak olduğunu söyleyen İsmâil Safâ, divan edebiyatımızın gerçeklere uymayan benzetmelerle doldurulduğunu ifade eder. Bütün bunları, Namık Kemâl’in de birçok defa tekrar ettiği İbrahim Halet Bey’in klasik mazmunlarla alay etmek için *Dolap* Mecmuasında yayımladığı resimden (Özgül, 1988: 236) ilhamla Muallim Nâci’nin bir gazeline yazdığı nazirede dile getirir:

*Bu sefer bak azıcık doğruya benzer dediğin
Doğruya benzese şâ‘ir ne olur her dediğin?*

*Kargı kirpikli, yılan saçlı, boyu servi kadar!
Böyle insân mı olur? Böyle mi dilber dediğin?*

*Sen ne dersin de!... Evet mey olamaz âb-ı hayât
Semm-i kâtildir o teşbih ile kevser dediğin*

Huz Mâ Safâ, s.132.

Ona göre “Nesrimiz, şiirimiz hislere, kalplere tercümân oluyor: Seci’ e ri’âyet için haşîli ibâreler, redifli bir gazel inşâdı fikriyle tabi’atın, hakikâtın büsbütün hilâfına şeyler yazmak” artık değersiz külfetlerden sayılmaktadır (Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 1.).

Safâ'nın divan şiiri ile ilgili bir diğer eleştirisi de divan şiirimizin tabîî olmayışdır. Divan şiiri hakikatle çeliştiği için büyük ölçüde tabîliğini de kaybetmiştir. Divan şairleri sanat yapmak uğruna manzumelerin tabîliğini bozmuşlardır:

“Eslâfımızın en bârid ve gayr-i tabi’i tarz-ı inşâdları varsa o da işte böyle san’at yolunda tabi’at-ı şi’riyyeyi pâ-y-mâl etmeleridir.” Muhâkemât-ı Edebiyye, s. 91.

Safâ, divan şiirinin aynı konular etrafında döndüğünü de iddia eder. Oysa yeni Türk şairi şiirin konusunu genişletmiştir:

*Dâsâtân-hân-ı şarâb oldu bütün şâ’irler
Çok öğülmüştür o cam parçası sagâr dediğin*

*Mey gibi ney gibi, hey hey gibi şeyler tâ key
Hey gidi san’at-ı tekrâr-ı mükerrer dediğin*

Huz Mâ Safâ, s. 132.

beyitlerinden anlaşılacağı üzere, divan şairi aynı konuları tekrar tekrar işlemiştir. Divan şairlerinin bilinen, yıpranmış mazmun ve benzetmeleri kullanmaları ve bunu sanat kabul etmeleri ona göre eleştirilecek bir özelliktir:

“Bir mısra’da zülf ve gamze-i yârdan bahsedince diğerinde mutlaka mârdan, bimârdan dem vurmak tarz-ı inşâdını tercih edenlerin sermâye-i nazm ittihaz eyledikleri teşbihât ve mezâmin, arz u semâyı lebriz-i fiyûzat eden mu’cizât-ı kudretten daha vasi’ bir zemin mi teşkil eder? Binlerce Rûm ve İrân şu’ârâsından beri milyonlarca beyitlerde kullandıkları mazmûnlar, teşbihler ile mi lisân-ı şi’rimiz daha ziyâde tekemmül eder?”

Gazel vâdisi ‘aleyhinde değiliz. Ancak beyinlerde hiç bir münâsebet bulunmayan san’atlı beyitlerden mürekkep gazellere, kâfiyesiz ve hattâ vezinsiz şi’irleri tercih edenlerdeniz.” Mülâhazât-ı Edebiyye, s. 16.

Başka bir yazısında da aynı mazmunların aynı benzetmeler çerçevesinde oluşturulmasını eleştirerek şunları söyler:

“Eslâfımızın cây-ı tedkik meslekleri san‘ayî-i bedî‘e riâyetleri değil, riâyette ifrâd ederek ş‘ir söylemek için bir mazmûn sarfını şart ‘addercesine tekellüfler, tasannûlarla aynı mazmûnu tekrâr tekrâr söylemiş olmalarıdır. Vakı‘a o mazmûnları esâtîze ekseriyetle yek-diğerinden i‘lâ kalıplara dökmüşse; hünerlerine san‘atlarına diyecek yok. Fakat hep o, hep o, hep o... Meselâ her teşeyyüb eden şâ‘ir saçlarına ak düşmesini tan yerinin ağarmasına benzetmiş.” (Önertoy, 1980: 280).

3. Sonuç

İsmâil Safâ, Muallim Nâci ve edebî çevresinde yetişmiş bir şahsiyet olmakla birlikte daha sonraları *Servet-i Fünûn* dergisi yazar ve şairleri ile kurduğu yakın dostluklar neticesinde geleneğe bağlı edebiyatın önemli temsilcilerinden hızla uzaklaşmıştır. Hatta geleneksel edebiyatın önemli savunucularından ve eski dostlarından Muallim Nâci’yi tenkit eder hale gelmiştir. İsmâil Safâ’yı bu yönüyle değerlendirdiğimizde, onun adını yeni edebiyat cereyanı içerisinde saymamız gerekmektedir. Divan şiiriyle yetişmiş olması, geleneksel şiirimizden kopmasını zorlaştırmış, diğer yandan yeni şiirin savunucularıyla kurduğu yakın dostluklar neticesinde *Servet-i Fünûn* şiir anlayışının uygulayıcılarından biri olmuştur. Zaman zaman eski dostlarının yanında görülmesi, söylemleri ve eserleri onun her iki edebî çevreye olan bağlılığının bir göstergesi kabul edilmiştir. Otuz dört yıl gibi kısa bir ömre sığdırılan, yedi şiir kitabı ile *Mülâhazât-ı Edebiyye*, *Muhâkemât-ı Edebiyye* adlı tenkit kitaplarından hareketle İsmâil Safâ’nın adını edebiyat tarihimizde belirli bir çevre içerisine sığdırmamız mümkün görünmemekle birlikte Safâ’nın eski şiir anlayışına yönelik eleştirilerinin çokluğu da bir vakıdır.

İsmâil Safâ’nın şiir anlayışı ile ilgili olarak tespitlerimizi de şöyle sıralayabiliriz:

1. Nazımla şiiri birbirinden ayırmak gerekir.
2. Görüleni aynı biçimde tasvir etmek şiir olarak kabul edilemez. Şair şiirine hayalinden bir şeyler katmalıdır.

3. Her ne kadar şairlik teessürdeki tebliğ iktidarına göre ölçülme de şiir bir yönüyle “tesir ve teessür” işidir.
4. Şiir basit, alelade manaları değil yüce manaları ihtiva etmelidir.
5. İlham ve tefekkür şiirden soyutlanamaz.
6. Bu bağlamda şiirin önemli bileşenlerinden hayal, duygu ve düşünce öğelerini şairin kendi öznel, orijinal yaklaşımıyla birleştirmesini beklemek gerekir.
7. Şiir ahenkli olmalıdır. Ahengi sağlayan ise vezin ve kafiyedir. Yalnız güzel şiirlerde kafiye bulunmayabilir.
8. Kafiye kulağa göre tanzim edilmelidir.
9. Şiirde letafet, rikkat, ulviyet, selaset, fesahat, belagat aranmalıdır. Ayrıca fikirde incelik, hayalde güzellik, üslupta yenilik bulunmalıdır.

Kaynakça

- Akyüz, K. (1947). *Tevfik Fikret*. Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları.
- Akyüz, K. (1986). *Batı Tesirinde Türk Şiiri Antolojisi*. İstanbul: İnkılap Kitap Evi.
- Banarlı, N. S. (1971). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*. (c. 2, s. 997). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Cenap Şahabettin. (1954). İsmâil Safâ ve Mensiyyat. *Türk Düşüncesi*. (c.1). 5 (4), 339-341.
- Ebüzziyâ Tevfik (1317). *Mecmuâ-i Ebüzziyâ*. (s.81). İstanbul: Matbaa-yı Ebüzziyâ.
- Ercilasun, B. (1990). *Büyük Türk Klasikleri*. (c.10, s. 13-21). İstanbul: Ötüken-Söğüt Yayınları.
- İbrahim Alaettin. (1933-1935). *İsmâil Safâ, Meşhur Adamlar*. (c.3, s.806). İstanbul: Ahmet Sait Matbaası.
- İnal, İ. M. K. (1988). *Son Asır Türk Şairleri*. (3. Baskı). (c.3, s.650). İstanbul: Dergah Yayınları.
- İsmail Hikmet. (1334). *Düşünce Dergisi*. 176-177.
- İsmâil Safâ. (1308). *Huz Mâ Safâ*. İstanbul: Âlem Matbaası.
- İsmâil Safâ. (1314). *Mülâhazât-ı Edebiyye*. İstanbul: İkdam Matbaası.
- İsmâil Safâ. (1328). *Mensiyyât*. İstanbul: Kainat Kütüphanesi.

- İsmâil Safâ. (1328). *Hissiyât*. İstanbul: Kainat Kütüphanesi.
- İsmâil Safâ. (1329). *Muhâkemât-ı Edebiyye*. İstanbul: Kainat Kütüphanesi.
- Karaca, A. (1990). *İsmâil Safâ*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kutlu, M. (1982). *İsmâil Safâ. Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*. C.5, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Levend, A. S. (1972). *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*. (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Necatigil, B. (2002). *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü*. (20. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Önertoy, O. (1980). *Edebiyatımızda Eleştiri. Tanzimat ve Servet-i Fünûn Dönemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, DTCF Yayınları.
- Özkırmı, A. (1987). *Türk Edebiyatı Ansiklopedisi (2. Baskı)*. (c.3, s.688-689). İstanbul: Cem Yayınları.
- Özgül, K. (1988). *XIX. Asrın Özel Bir Edebiyat Mahfeli Olarak Encümen-i Şuara*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özön, M. N. (1934). *Metinlerle Muasır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Safâ, P. (1954). Babam İsmâil Safâ. *Türk Düşüncesi*. 5, 341-343.
- Sevük, İ.H. (1932). *Edebi Yeniliğimiz II*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Süleyman Nesib. (1314/1898). Makale-i Mahsus: İki Söz Daha. *Servet-i Fünûn*. 374, 146-157.
- Tansel, F. A. (1951-1953). Muallim Nâci ile Rezaizade Mahmut Ekrem Arasındaki Münakaşalar ve Bu Münakaşaların sebep Olduğu Edebi Hadiseler. *Türkiyat Mecmuası*, X, 193.
- Türk Ansiklopedisi. (1972). *İsmâil Safâ*. (C.XX). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uç, H. (1990). *İlmîliler ve Edebî Tenkid*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yöntem, A.C. (1934). *Türk Edebiyatı Antolojisi*. İstanbul: Devlet Matbaası.

İsmâil Safâ's Concept of Poetry and Moderates

In this article İsmail Safâ's place among Moderates has been analyzed and his poetry conception is tried to be identified through the findings of literature researchers and the poet's own writings.

Moderates are mentioned for the first time by Süleyman Nesib in his article "Two More Words" published in *Servet-i Fünûn*. In his article we can realize that the term *Moderates* has been used for those who stood or wanted to stand between the ancient period and new period. It is also possible to mention İsmâil Safâ among the same group. When Kenan Akyüz cites in one of his articles that "İsmâil Safâ has accepted everything that is good and has never had a narrow-minded approach", in fact he clarifies his relationship with Moderates who has stood between those supporting ancient poetry traditions and those trying to make up and spread a new approach of creating poetry by turning their face to the West.

Likewise Muallim Naci, İsmail Safâ searched for fluency in manner and clearance in meaning. He has given great importance to word like him. Although he appreciated Naci, perhaps he was reading with great pleasure and equally appreciated Ekrem who was an important figure of new poetry. Safâ was not only inspired by Ekrem but also admired Hamid in deep pleasure.

In fact, although raised in the influence of Naci, Safâ closely sympathized new poetry approaches during the peak discussions between Naci and Ekrem, wanted to maintain a mild point of view in his judgments, and has never had a sharp point of view against new poetry and its representatives.

His friendship with Tevfik Fikret who has made a great deal of innovations in Turkish Poetry has created an important baseline for Safâ to be interested in *Servet-i Fünûn* poets. Although he limited his friendship with Naci and his friends a short while after this acquaintance, he has never been against them. By the time the influence of Fikret upon Safâ was distinctively revealed, we always see Safâ close around Fikret.

We can assume that İsmâil Safâ has been a link between ancient and new poetry approach; has given a practical meaning to his friendship with ancient and new poetry representatives, has never left it as a quasi friendship degree. It can possible be mentioned through an investigation of İsmail Safâ's works that he was both close to ancient poetry representatives in terms of his characteristic based on language rules, rhythm and rhyme and close to new poetry representatives according to the pleasure and mentality he used to carry out.

İsmail Safâ gives importance to outer unity and shape of poems and is keen on limited rhyme. Sincerity, harmony, naturalness and clearness in his poems can easily be perceived. Despite this, his poems are not too deep. There is no vanity in his poems. He states everything he feels in perfection of easiness. He writes freely in the field of dignity and humor. His prose and poetry are superior to each other in terms of perfection. Because of the influence of suffering from his personal life, he seems

to be buried into an emotional and afflicted world of feelings. Hamid shouldn't be forgotten to have an influence on this emotional expression.

İsmail Safâ is the first to have brought epos into Turkish poetry long before Mehmet Akif and Tevfik Fikret.

Because he was able to write poems very easily and he had a natural and plain way of expression, he was given the title of "inborn poet".

We can determine his poetry understanding through his works as:

According to Safâ, we must first distinguish poem with verse: As Safâ accepts poem and verse completely separate, by citing "while some of the pieces that constitute a poetry work can be called a poem, still others can be called verse" he strongly emphasize that we should distinguish poem with verse even in the same piece of poetry work.

Describing an imagination, an event just rhythmically and rhymed is not poetry: Safâ does not admit every work that many people accept as poem, supremely eloquent, affecting the very soul, and having harmony of rhythm and rhyme. According to him, describing something in a poetry way as it is cannot be poetry itself. This can be admitted as a skill, a virtue or a capability. However this is not poesy. Safâ cites that, if a description is made in the same way as it is, no matter how eloquent or wonderful it is, it is not a poem.

A poet should give something of his imagination more than just making a description; poetry is different from allocation or making wonderful descriptions: In this respect, I consider that the simplest comparison or metonymy consists of the characteristics of a work to be a poem. However, it would be more accurate to call it simple poetry.

Tears and poems stem from the same source: Something that makes you cry has the same special value to draw you out in poesy way.

It would not be sufficient to admit every speech as a poem since it has rhyme and rhythm. Poetry is far beyond people's speech ability: The speech needs to have a delighted imagination and a tender simile. A rhythmic and rhymed speech that even commons could imagine and make up can only be admitted as verse. That means, a poem should consist of not simple and ordinary but sublime meanings.

"Inspiration and contemplation" are essential for poetry: The formation of inspiration has a main role in all the works of art. He admits inspiration as the first tool to write poems. The poet captures the raw form of the poem through inspiration and forms it with contemplation.

The main characteristics that turn the pieces of verses into a poem are fluency and consistency in expression: One of the most important elements that Safâ

believes to be and primarily looks for in poems is fluency which is defined in the dictionaries as “easiness and convenience in narration and clear, easy, fluent and harmonious expression”.

We can evaluate our identifications about İsmail Safâ's poems as:

- A poem does not gain value according to its function for morality, according to Safâ, “Poetry cannot be bounded to ethics”.
- A poem should contain delicacy, charm and dignity. Poetry covers meaning not utterance.
- A poem should contain eloquence and fluency, but even they are not sufficient by themselves.
- Purity is the thing that turns a piece of verse into a poem.
- Rhyme is a necessity for a poem, but if the meaning in the poem is so good as to cause to forget the rhyme, it can be neglected.
- Rhyme is not for eyes, but for ears.
- Ottoman poetry contradicts with new poetry because it is not inconsistent with truth.
- Ottoman poetry is not only inconsistent with truth but also not natural.
- Ottoman poetry revolves around the same issues. On the other hand, representatives of new poetry approach have expanded the issues of new poetry.

15. Yüzyıl Divanlarında Dinî Benzetmelerle Yapılan Sevgili Tasvirleri

The Description of the Beloved through Religious Metaphors in the Divans of 15th Century

Nurgül Özcan*
Fatih Üniversitesi

Özet

Klasik Türk şiirinin ana teması aşktır. Bu şiirde; somuttan soyuta, maddeden manaya, süfliden ulvîye aşkın her çeşidi işlenmiştir. Klasik edebiyatta aşkın çeşidi ne olursa olsun, aşkı ifade etme konusunda dinin ve tasavvufun etkisi büyüktür. Aşk duygusunun yoğun işlendiği bir edebiyatta onun tezahürünün ve çağrışımlarının fazla olması kaçınılmazdır. Bundan dolayıdır ki divan şairleri için “güzellik” kavramının işlenmesi hususi bir önem arz eder. Güzellik denilince şüphesiz akla ilk gelen sevgilidir. Sevgili, klasik edebiyatta aşkın tecelli ettiği en önemli unsurdur. En renkli hayaller en anlamlı kelime ve kavramlar sevgili etrafında gelişmiştir. Klasik Türk şiirindeki sevgilinin vasıflarının oluşmasında Fars edebiyatının etkisi büyüktür. Bunun yanında, Türk düşünce dünyasının, İslâm inancı ve tasavvufun da rolünü göz ardı etmemek gerekir. 14. yüzyılın sonu, 15. yüzyıl ile 16. yüzyıl klasik Türk şiirinde İslâm inancının gücü dikkat çekici boyuttadır. Bu dönem metinlerinde sevgiliyle ilgili yapılan benzetmelerde dinî unsurlar, zengin bir kullanım alanı oluşturmuştur. Dinî kaynaklı benzetmelerin, 17. yüzyıldan itibaren -daha önceki yüzyıllara nazaran- epey azaldığı dikkat çekicidir. Çalışmamızda; dinî kelime ve kavramların sevgiliyle birlikte, özellikle benzetmelerde nasıl kullanıldığı ve bu kavramların hangi yönde yoğunlaştığı ortaya koyulmuş bunun sebepleri üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sevgili, Klasik Türk Edebiyatı, Benzetme, Teşbih, Dinî Unsurlar

* Yrd. Doç. Dr. Fatih Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul, e-posta: nozcan@fatih.edu.tr

Abstract

The main theme of classic Turkish poetry is love. In this type of poetry we can find many kinds of poems, from concrete to spiritual, from material to meaning, from menial to sublime. The effect of religion and mysticism on all types of love in classic literature is great. It is inevitable that the feeling of love has lots of signs and connotations in a style of literature where love is studied intensively. Therefore, the treatment of the concept of beauty bears great importance for classical Ottoman poets. Undoubtedly it is the beloved that comes to mind first when beauty is concerned. The beloved is the most significant factor around whom love appears in classic literature. The most colorful dreams, meaningful words and concepts turn around the beloved. Moreover, the effect of Persian Literature is great on the formation of the features of the beloved in classic Turkish poems. Also, we cannot ignore the role of Turkish thought, Islam and mysticism in these poems. Through the end of 14th and 15th centuries the power of Islamic belief is very remarkable in Turkish poems. In this period, when describing the beloved a rich variety of religious images and metaphors are used. In the 16th and 17th centuries when the Ottoman Literature reached its peak, religious metaphors were used together with the beloved. However, when comparing first period texts with these texts many differences emerge. It is striking that uses of religious metaphors have decreased more since the 17th century than in the former centuries. In our research we try to show how religious words and concepts are used together with the beloved, especially with metaphors. Also, we investigate the areas in which these concepts are most often used and motivations for these patterns.

Key Words: Beloved, Classic Turkish Literature, Simile, Metaphor, Religious elements

Giriş

Klasik Türk şiirinde, sevgili ve sevgili etrafında kullanılan sembol ve kavramlarla ilgili, farklı açılardan pek çok değerlendirme yapılmıştır. Sevgilin klasik şiirimizin dünyasındaki mutlak hâkimiyeti ile fert ve toplum hayatındaki etkisi hakkında farklı yorumlarda bulunulmuştur. Sevgili etrafında kullanılan kavramlar, kültürlerin bilinçaltındaki duygu ve düşünce dünyaları çerçevesinde şekillenmiş, her kültür 'sevgili' anlayışını 'aşk ve sevgi' kavramları karşısındaki tutumunu ortaya koyar nitelikte oluşturmuştur. Her milletin kendine göre, aşk anlayışını temsil eden idealize edilmiş genel bir sevgili tipi vardır. Bu tip, döneme, dine, coğrafyaya ve milliyete göre değişik biçimlerde ele alınmıştır. Meselâ; Türk destanlarındaki sevgili, estetik özelliklerinden ziyade kahramanlık özellikleri ile karşımıza çıkar. *Dede Korkut*'ta kahramanlık motifleri önde olmakla beraber yerleşik hayatın etkisi ile sevgili, az da olsa estetik güzelliği ile kendini gösterir. Türk halk edebiyatındaki sevgili, hayatın içinde daha realist çizgilerle anlatılır. Aynı milletin içinden ortaya çıkmış klasik Türk edebiyatının sevgili tipi ise -Türk halk edebiyatındaki sevgili tipiyle ortak yönleri olmakla beraber- kendi dünyası içinde farklı bir konumdadır.

Divan şiirinde, sevgilinin güzelliği tasvir edilirken dinî kavramların kullanılmasına ciddi rağbet gösterilmiştir. Bu çalışmada, klasik Türk edebiyatında sevgili ile ilgili tasvir ve benzetmelerde dinî unsurların nasıl kullanıldığı değerlendirilecektir.

Türklerin İslâmiyet'le karşılaşması VIII. yüzyıla rastlar. Sonraki dönemlerde; İslâmî bilgileri öğrenmek için Arapça ve Farsça kaynakları okuyan Türk aydınları, köklü Türk medeniyetinin temelleri üstünde, bu iki kültürün etkisiyle yeni bir medeniyetin inşasına başladılar. Coğrafi yakınlıktan dolayı yeni dinlerini Araplardan çok İranlılardan öğrenen Türkler, bu esnada İranlıların yazılı kültürü ve edebiyatı ile de tanıştılar. İran'a tahsile giden Türk aydınları dinî eserlerin yanında Fars edebiyatının edebî eserlerini de tanıdılar. Öncelikle bu eserleri tercüme yoluyla kendi coğrafyalarına taşıdılar. İnanç merkezli bu kültür alışverişi sonucunda Türkçe, Arapça ve Farsçadan yeni kelimeler aldı ve bu kelimeleri gramer yapısını koruyarak kendi algı ve anlayışına göre bünyesine yerleştirdi. Çünkü;

“Yeni bir din, kendine mahsus tefekkür sisteminin kelimeleri ile gelir ve yeni bir âlem yaratır. İnsanı en derin hayat ihtiyacından kavrayan din, zaruri olarak, kendi tefekkürünün ifadesini kendi dilinde taşır. Ve bu suretle, o medeniyet dairesine giren cemiyetin dili üzerinde müessir olur.” (Tarlan, 1981: 82).

Söz konusu etkileşimler sonucu münevver sınıf, Halk edebiyatından farklı çizgide, inancın ortak dili olarak gördüğü Arapça ve Farsça kelimelerin kullanıldığı yeni bir edebiyat dolayısıyla da yeni bir edebî lisan oluşturmuştur. Bu dönem aynı zamanda Anadolu'daki Ahmed-i Yesevî çizgisinden gelen dinî-tasavvufî Türk edebiyatının canlı olduğu bir döneme de rastlar.

14. yüzyılda, klasik Türk şiirinin ilk olgun örnekleri ile karşılaşılır. 14. yüzyılın sonu ve 15. yüzyıl klasik Türk şiirinde; hem mesnevilerde hem de divanlarda, İslâm inancının gücü dikkat çekici boyuttadır. “Her edebiyat, kendi devrinin bir tefekkür, bir tahassüs ve tahayyül kâinatıdır. Kendi devrinin hususiyetlerini, zevklerini, san'at telakkilerini, hurafelerini, itikadlarını, hakiki ve bâtil bütün bilgilerini taşır.” (Levend, 1984: 7). Bu ölçüden hareketle, söz konusu dönemde dinin sosyal hayattaki etkisinin arttığını söylemek mümkündür. “Bir milletin dinî inanç ve geleneklerinin onun hayatının her safhasına nüfûz etmesi tabiidir.” (Cebeci, 1980: 36). Klasik Türk edebiyatında dinin hâkimiyeti Tanzimat'a kadar değişmeden devam etmiştir. Toplumun ortak kabulü olmasının yanı sıra devlet sisteminin de dine dayanması bunda etkili olmuştur. Ali Nihad Tarlan, dinin klasik edebiyatın diline olan etkisini;

“İslâmiyet kavmiyetin dehşetli aleyhtarı idi. Çünkü o âlemşümul bir din olmak davasını taşıyordu. Binâenaleyh münevver sınıf, bugünkü milliyet zihniyeti ile kendi öz dilinde orijinal bir edebiyat ibdâ etmek düşüncesinden çok uzaktı.” (Tarlan, 1981: 43) cümleleriyle değerlendirir.

İslâm dininde başından beri musiki, resim, heykel, şiir gibi sanat dallarıyla ilgili tartışmalar olmasına ve bu tartışmaların her dönemde Selçukluda ve Osmanlıda devam etmesine rağmen; Türk-İslâm devletlerinde sanatın her dalında

değerli eserler verilmiştir. “İslâm’da dinle sanatın ilişkisi daha başından beri bir denge sergilemiştir. Daha açık bir söyleyişle din İslâm sanatı için bitmez bir ilham kaynağı olmuş ve sanat hiçbir zaman dini kullanmak gibi bir cürete kapılmamıştır.” (Koç, 2009: 15). Özellikle şiirde, kelime ve kavramlar, benzetme ve sembollerin oluşmasında inanç, sanatçıyı yönlendiren temel unsurların başında gelmektedir. Müslüman sanatçı için, sanat bir amaç değil, genellikle dinî unsurların öncelikli olarak kullanıldığı, ulvî olanı anlatması ve yansıtması gereken bir araçtan ibaret görülmüştür. Edebiyatın başkahramanı olan sevgili de klasik Türk edebiyatı şairleri tarafından, dünya görüşü ve yaşam tarzı ne olursa olsun bu anlayışa göre ele alınmıştır.

Klasik Türk şiirindeki sevgilinin vasıflarının oluşmasında şüphesiz Fars edebiyatının etkisi büyüktür ama bunun yanında Türk düşünce dünyasının ve tasavvufun da rolünü göz ardı etmemek gerekir. Fars edebiyatı bu konuda sadece Türkleri değil Arap dünyasını da derinden etkilemiştir. Fakat her millet zamanla, etkilendikleri unsurları kendi bünyelerinde eriterek millileştirmiştir. Arap, Fars ve Türk edebiyatının en büyük ortak paydası din ve dinden doğan tasavvuf anlayışıdır: “Güneşi, ayı, gülü İran şairi gördüğü gibi Türk şairi de görüyordu. Tavaf edilecek yer olarak ancak Kâbe’yi, saadet mefhumunun kemali olarak ancak cenneti bilen biri, mevcut sevgilinin diyarını bu ikisinden başka neye benzetebilir?” (Tarlan, 1981: 43-44). Mecazî sevgiliyi hakiki sevgiliye giden meşakkatli bir yol, aşılması gereken bir geçit olarak gören doğu dünyasında; özellikle, sevgili ile ilgili kavramlarda dinî kelimelerin anlam ve çağrışımlarından faydalanılması tabiidir.

“Osmanlı dönemi şairlerinin fikri yapıları üzerinde yapılan incelemelerde -tıpkı diğer ortaçağ toplumlarında olduğu gibi- karşımıza birinci planda hep “dini inaçlar”ın çıktığından dolayı bunlar arasında ‘din araştırmaları’ en merkezi rolü oynayacaktır... Osmanlı toplum mozağinde yer alan bütün bu sosyal katmanları buluşturan ortak düşünce haritası (paradigma) olarak ‘tasavvuf’un ve ortak bir üst dil olarak da tasavvufi dilin rolü çok önemli bir anahtar sunmaktadır.” (Kılıç, 2007: 32). Klasik edebiyatın anlayışına göre; sevgili, aşkın tecelli ettiği en önemli unsurdur. En renkli hayaller, en anlamlı kelime ve kavramlar sevgili etrafında gelişmiştir. Âşığın dünyasının merkezinde kayıtsız şartsız sevgili vardır. Bu anlayıştan dolayıdır ki şair, sanatını sevgili merkezli kurgular, özenle seçtiği kelimelerini sevgilinin vasıflarını anlatmak için büyük bir titizlikle yan yana getirir: “Her şey onun etrafında döner. Ona doğru koşar. Ona yakınlığı nispetinde feyizli ve mesuttur.” (Tanpınar, 1985: 23). Yaratıcı, sanatının en güzel ve en mükemmel yönlerini sevgilide tecelli ettirmiştir. Sevgili, cemal isminin tecellisidir, sultandır, güneştir, dolunaydır, güldür, goncadır vb. O sadece cemal sahibi değil aynı zamanda da celâl sahibidir, âşığa zulmeder, yüz vermez; cevri ü cefa, naz u istiğnada bulunur.

Kuralları gelenek tarafından belirlenen klasik edebiyatta tasvir edilen sevgilinin vasıfları ve bu vasıflar için kullanılacak kelime ve kavramlar bellidir:

“Divan şiirinde, sevgilinin güzelliğe öğelerine ilişkin ya da benzeri konularla ilgili benzetmeliklerin (müşebbehün-bih) bütün şairlerce kullanılan "ortak bir malzeme"

olduğu açık bir gerçektir. Her şair, yılan, sümbül ve kemendi "saç"; su, güneş ve ayı "yüz"; hilâl, mihrap ve yayı "kaş"; nergis, âhû ve katili "göz"; gonca, şarap ve noktayı "ağız"; mum, elif ve serviye "boy" anlamlarını verecek biçimde pek çok kez kullanmıştır. Ancak, divan şairi bunu yaparken farklı hayâller yakalamayı ve bu kavramlara bağlı olarak zengin bir çağrışım zinciri kurmayı da amaçlar. Hangi kavramın hangisiyle bir arada olacağı, neyin neyi izleyeceği, neyin neye benzetileceği önceden bilinir." (Dilçin, 2003).

Bin bir itina ile seçilen kelimelerle vasfedilen sevgili, kusursuz tasvir edilmek istendiğinden ortaya soyut bir sevgili çıkmıştır. "Gerçek dışı ya da gerçek üstü olduğunu başta da belirttiğimiz ortak ideal güzel ise doğada ya da gerçekte var olan belli bazı varlıklarla benzerlik kurarak, onlara benzetilerek yaratılmış; bu durum giderek sanatçıyı kalıp benzetmeleri kullanmaya yöneltmiştir." (Mengi, 2000: 52).

Kısaca sevgili; güzeli ve güzele ait her şeyi mahiyetinde cem eden idealize edilmiş ulvî bir varlıktır. Sanki o ölümsüzlüğün yeryüzündeki temsilcisi, ölümlüler tarafından ulaşılması mümkün olmayan, yaklaştıkça uzaklaşan, uzaklaştıkça karşısındakini halden hale koyan yorumu güç bir rüya gibidir. Güzellik denilince akla ilk gelen odur:

"(Sevgilideki) Güzellik, alımlılık, çekicilik ve tatlılık arifle Allah arasında bir şekildir. Kuşkusuz mana ehli şekilde kalmayıp her güzelin yüzünde ilahi güzelliğin pırıltılarını, mutlak güzelliğin nurlu sırlarını seyreder. "Fe eynemâ tevellû fe-semme vechullah"¹ ayeti gereğince nakışında nakkaşı ve eserinde onun yaratıcısını görebilir... Buna göre şairler ezeli yaratıcının övücüleri en güzel yaratıcının sırlarının methedici ve keşfedicileridir." (Kam, 2008: 53).

Klasik şiirde, sevgili ile ilgili benzetmelerde dinî unsurlar açısından zengin bir kullanım alanı oluşmuştur. Bu duruma, ilk dönem metinlerinde, özellikle 14. ve 15. yüzyıllarda daha fazla rastlanır. Divan şiirinin zirvesinin yaşandığı 16. ve 17. yüzyılda da dinî benzetmeler sevgili ile birlikte daha fazla kullanılmıştır.

Klasik Türk Edebiyatı'nın ilk olgun örneklerinin görülmesi, dinî öğelerin diğer yüzyıllara göre daha fazla kullanılması münasebetiyle, araştırmamızda 15. yüzyıl divanları esas alınmıştır. Sevgili ve sevgili ile ilgili benzetmeler söz konusu olduğu için de divanların gazeller bölümünün değerlendirilmesi tercih edilmiştir. Dinî benzetmelerle yapılan sevgili tasvirlerinde öne çıkan güzellik unsurlarını içeren örnekler, başlıklar halinde sistematik olarak incelenecektir.

1. GÜZELLİK:

a. Güzellik/Hz. Yûsuf:

Hız. Yusuf edebiyatımızda yüzünün ve ahlakının eşsiz güzelliği ile şöhret bulmuştur. Klasik Türk şiirinde sevgilinin güzelliği hem Mısır ülkesine hem de Hz.

¹ "Nereye dönerseniz Allah'ın yüzü oradadır." (Bakara, 2/115)

Yusuf'a benzetilir. Sevgilinin güzelliği anlatılırken Hz. Yusuf'un kıssalarına telmihte bulunulur. Hz. Yusuf'un güzelliğini kıskanan kardeşleri onu ortadan kaldırmak için plan yaparken, Hz. Yusuf başka bir yerde rüya görür. Rüyasında güneş, ay ve on bir tane yıldız kendisine secde eder. Aynen onun gibi sevgili de Hz. Yusuf gibi güzellik ülkesinin sultanıdır. Ay ve güneşin o güzellik karşısında secde kılmasına şaşırılmamak gerekir.

Secde kılmasın mı ol Yûsuf-cemâle mihr ü mâh

Kim melâhat Mısır'ın tahtında sultândır henüz

(Ahmed Paşa, 119/3)²

b. Güzellik/Mushaf:

Mushaf, lugatte; "sahife haline getirilmiş şey, kitap, Kur'ân" (Devellioğlu: 1982: 822) olarak geçer. İslâm inancına göre kâinata görünen her şey Allah'ın ayeti hükmündedir. Güzellik kavramı, Allah'ın sanatının en güzel şekilde ortaya çıkması olarak değerlendirildiğinden ilâhî bir kitaba, genellikle de Kur'ân-ı Kerîm'e benzetilir; güzelliğe dair her vasıf da bir ayet telakki edilir.

Ahmed Paşa, sevgilinin güzelliğini Mushaf'a, yanağındaki ayva tüylerini ayete, siyah renkli benleri de harflerin altındaki üstündeki noktalara benzetir. Bunların, i'râb gibi güzellik Mushaf'ını süslediğine işaret edilir. İ'râb; Arapçada kelime fiillerin sonunda bulunan harf ve hareketlerin değişmesi ve bu değişikliği ve sebeplerini öğreten ilme denir:

Hat-ı sebzinde düşen nokta-i hâl-i siyehin

Hüsnünün Mushaf'ını zeyn eder i'râb gibi

(Ahmed Paşa, 335/13)

Necâfî Bey de sevgilinin güzelliğini Mushaf, hatlarını ayet olarak ele almıştır. Sevgilinin güzelliği ile Rûm ili, hatları ile küffar arasında ilgi kurmuştur. Bir gün, sevgili yaşlanacak, ayva tüyleri onun güzelliğine; Rûm ili gibi güzel bir yerin kâfirlerin yağmalaması misali zarar verecektir:

² Alıntı yapılan beyitlerin altında verilen numaralar sırasıyla şairin adı, divanın gazeller bölümündeki şiir numarası ve gazeldeki beyit sırası olup, söz konusu divanların künyesi kaynakça bölümünde gösterilmiştir.

Mushaf-ı hüsnünde hattın yazdığı âyet bu kim
Rûm ili yağmaya varıp mü'mini küffâr sır

(Necâtî, 187/5)

Sevgilinin tavus kuşunun kuyruğuna benzetilen halka halka saçları, güzellik Mushafının etrafını çevreleyen kenar süslemelerine benzetilmiştir:

Halka halka şeh-per-i tâvûs gibi saçların
Mushaf-ı hüsnün kitâbın ser-be-ser zeyn eylemiş

(Necâtî, 252/5)

Mâşukun Mushaf'a benzeyen cemâlinde kaşlar besmeleye teşbih edilir. Güzelliğin Mushaf olarak kullanıldığı beyitlerde şairler, kelime oyunları yaparak küfür ve imanı da bir arada kullanırlar. Sevgilinin yüzü iman, onu örten saçları da küfürdür:

Kaşı bismillâh ile ola cemâli Mushaf'ın
Küfr-i zülfinde gör onun nice îmân gizlüdür

(Mihri, 41/3)

c. Güzellik/Ayet:

Güzellik kavramı, Mushaf'ın yanında ayet olarak da beyitlerde geçer. Necâtî Bey; gönlünün sevgilinin ayete benzeyen güzelliğini bir vird bir dua gibi sürekli tekrar etmesini, Hazret-i Osman'ın Yusuf Suresi'ni okumasına benzetir:

Âyet-i hüsnünü dil hoş vech ile takrîr eder
San ki Yûsuf Sûresi'ni Hazret-i Osmân okur

(Necâtî, 196/4)

Bazen sevgilinin güzelliği ayet olur yanakları da o güzelliği tefsir eder. Âşık için aşka ulaşmak öyle kolay bir şey değildir. Aşk gizli bir mahzendir. Bu gizemli mahzenin anahtarı sevgili uğrunda çekilen gam ve meşakkattir:

Âyet-i hüsnedür ruhun tefsîr
Mahzen-i ışkadur gamun miftâh

(Cem Sultan, 28/5)

Âşığa göre, eğer sevgilinin güzellik ayeti kâfirlere inseydi, kâfirler muhakkak Allah'ın varlığına iman ederdi:

Senin bu âyet-i hüsnün eğer kâfirlere inse
Diye kâfirler *âmennâ ki lâ hallâka illâhu*

(Şeyhî, 146/5)

d. Güzellik/Sûre:

Değişik yerlerde sevgilinin güzelliği iman ayetlerini içinde barındıran sureye benzetilir. Bu manzara sadece insanı değil, canlı cansız bütün varlıkları imana getirir.

Âyet-i îmân görüpdür sûre-i hüsnünde kim
Şimdi barmak kaldurup îmân arz eyler çerağ

(Cem Sultan, 162/5)

Cem Sultan, çerağı kişileştirerek şahadet parmağını kaldırıp iman eden birine benzetmiştir. Sevgili o kadar güzeldir ki onun güzelliği imanın hakkaniyetini açıklayan surelere benzer. Çerağ, sevgilinin sureye benzeyen güzelliği vesilesiyle iman ayetinin sırrına vakıf olmuş, ona hayran olarak imana gelmiş, imanını âleme güzellik suresine ilan etmiştir.

e. Güzellik/Mescid:

Güzellik, içinde ibadet edilen kutsal bir mescittir. Sevgilinin kaşları o mescidin mihrabı, aşk da imamıdır. Âşık, güzellik mescidinde her daim mihraba benzeyen kaşların kemerine secde etmeyi arzu eder:

Mescid-i hüsnünde aşkı çün imâm etsem gerek
Tâk-ı ebrûna sücûd-ı ber-devâm etsem gerek

(Ahmed Paşa, 171/1)

f. Güzellik/Kâ'be:

Güzellik, aynı zamanda Kâbe'ye teşbih edilir. Klasik Türk edebiyatında âşık, sevgilinin bulunduğu mekândan ayrılmaz. O güzellik Kâbe'si etrafında cezbeyle tavaf eden sadık bir hacı gibidir. Kâbe, Müslümanlar için kutsal bir mekân olduğundan, inanışa göre kâfirlerin Kâbe'ye girmeleri haramdır. Aşığın, güzellik Kâbe'sini tavaf etmesinin yanında ikinci önemli vazifesi, Kâbe'ye girmeye çalışan kâfir rakiplerden orayı korumaktır. Onun ömrü, güzellik Kâbe'sini tavaf ve orayı kâfir rakiplerden korumakla nihayete erecektir:

Kâ'be-i hüsnün görüp ağyâr ile ceng ederim
Ömrümü hacc ü gazâ ile tamâm etsem gerek

(Ahmed Paşa, 171/6)

g. Güzellik/Bayram:

Ramazan'ın sona erip bayramın geldiği, ayın hilal şeklinde görülmesi ile belli olur. Bayramlarda halk içerisinde coşkulu bir mutluluk yaşanır. Sosyal hayatla ilgili bu durum klasik şiire de yansımıştır. Klasik şiirde âşık, sevgilisini günler, aylar geçer bir türlü göremez. Yani âşık da bir nevi ayrılık orucu tutmaktadır. Sevgili hilâl kaşıyla ve etrafı aydınlatan güzelliği ile aşığın bulunduğu yere geldiği zaman aşığın bayramı olur. Halk, nasıl bayramlarda sevinç ve heyecan yaşıyorsa âşık da sevgilinin güzelliği karşısında aynı duyguyu yaşar:

İhtiyâcım hadden aşmıştır vîsâlin nakdine
İyd-ı hüsnündür bu gün müflî-nevâz ol gey ganî

(Ahmed Paşa, 347/6)

h. Güzellik/Kıyamet:

Sevgilinin güzelliği, muhatabını ölümden beter hallere dūçâr ettiğinden, âşıkları kavga ve kargaşayla birbirine düşürdüğünden kıyamete benzer. İslâm inancına göre kıyametin kopmasından önce pek çok alametler zuhur edecek, kıyamet esnasında da büyük kargaşa yaşanacaktır. Sevgilinin, güzelliğiyle âşıklar meclisine teşrif etmesi kıyamet alameti gibidir. Onun gelmesiyle âşıklar arasında fitne, kavga ve kargaşa baş gösterir. Taraflar onun için kıyasıya bir mücadeleye

başlar, ortalık kan deryasına döner. Beyitlerde kıyametle ilgili rivayetlerin çoğu, sevgilinin güzelliğinin değişik yönleriyle bağlantılı kullanılır.

Dizer bir kılda uşşâkı meger hüsnün kıyâmetdir
Ki akl u dîn ü dil alur begüm deccâldür zülfün

(Mihri, 94/4)

Beyitte, sevgilinin güzelliği kıyamete; sevgili karşısında sıralanan âşıklar da sırat köprüsünden geçen kullara teşbih edilmiştir. Sevgilinin saçları ise kıyamet alameti olduğuna inanılan fitneci Deccal'e benzetilmiştir. Deccal, nasıl inananların imanlarını kaybetmesini hedefliyorsa, sevgilinin saçları da aşğın aklını, gönlünü ve dinini alır.

i. Güzellik/Mi'râc:

Mi'râc, kelime anlamı olarak; merdiven, yükselecek yer, en yüksek makam anlamına gelir. Aynı zamanda, Hz. Muhammed (as)'in Allah'ın huzuruna cismen, ruhen yükselmesi mucizesidir. Klasik Türk edebiyatında ulvî bir unsur olan güzellik, 'Mi'râc' benzetmesiyle de karşımıza çıkar.

Aşk duygusu, insanı kemale erdiren, mertebe kazandıran bir duygudur. Sevgilinin güzelliğine ulaşmak için aşğın, aşk çilesi çekerek manen yükselmesi gerekir. Necâtî Bey, sevgilinin yüzünü çevreleyen uzun zülüflerini gökyüzüne doğru uzanan uzun bir merdiven olarak tasavvur etmektedir. Sevgili, zülûf merdivenlerini, onun mi'râca benzeyen güzelliğine yükselmesi amacıyla, âşıkları için kurmuştur.

Hüsn mi'râcına âşıklar urûc etsin diye

Nerdibân edip durur zülfeynin eflâke direk

(Necâtî, 327/2)

j. Güzellik/Sünnet:

Sünnetin sözlük anlamı, “yol, gidiş, tabiat, prensip, kanun” demektir. Terim anlamı olarak sünnet, Hz. Muhammed (as)'in söz, davranış ve beyanlarının tamamı anlamına gelir. İslâmiyet'te kişi davranışlarını sünnete göre düzenlerse sevap kazanır. Sünneti yerine getirmese bundan mesul olmaz. Sünnet, farz gibi değildir. Farz, kesinlikle tavsiye edildiği vakitte ve miktarda yerine getirilmesi gereken bir

vecibedir. Farzı yerine getirmeyen kişi hem cezaya müstahaktır hem de Hak katında günahkâr olur.

Cem Sultan beyitte, ‘sünnet-i hüsn’ tamlaması ile güzelliği dinî bir terim olan sünnete benzetmiştir. Şair; “Ey sevgili! Senin güzelliğin sünnet; rakib ise hem kâfir hem de şeytan! Neden o seni farz gibi her zaman görsün?” diyerek feryad eder. Asıl iman ehli olan kendisinin buna layık olduğunu ima eder:

Sünnet-i hüsnünü farz itme rakîb-i kâfire
İy sânem şeytâna ta’lim eyleme bu mezhebi

(Cem Sultan, 320/5)

2. SAÇ:

a. Saç/Kâbe Örtüsü:

Klasik Türk edebiyatında sevgilinin saçı siyahtır. Konumuz çerçevesinde baktığımızda saç, rengi ve sevgilinin cemalini çevrelemesi münasebetiyle; “Kâbe, Kâbe örtüsüne benzetilir.

Kâbe, İslâm dininde küfre karşı imanın sembolüdür. İman, küfrün karanlığını yok eden aydınlıktır yani nurdur. Kâbe örtüsü sembolik olarak bu nuru çevreleyen, muhafaza eden manevi bir anlam taşır. Klasik şiirde sevgilinin yüzü nur, saçları da bu nuru çevreleyen Kâbe örtüsü olarak tasavvur edilir. Mihrî Hatun; “O put (kadar güzel) sevgili saçlarını yanaklarının üzerine salsa buna şaşılır mı? Kâbe örtüsüne karalar nasıl yakışıyorsa onun cemâlini çevreleyen saçlara da karalar öyle yakışıyor.” diyerek saç-Kâbe örtüsü benzetmesini renkli bir şekilde ifade etmektedir:

Çekse zülfini sanem ruhları üstüne n’ola

Yaraşur Ka’be’nün örtüsü ki ola karalar

(Mihrî, 25/3)

Âşık, bir gün sevgilinin zülfünün gamıyla ölürse, yakınlarına, tabutunun üstünü Kâbe örtüsüyle örtmelerini vasiyet eder. Bunu iki şekilde yorumlamak mümkündür: Birincisi, Kâbe örtüsü, aşığa ölüm sebebi olan sevgilinin zülûflerini hatırlatacaktır. İkinci olarak âşık, aşkı uğrunda öldüğünden aşk şehididir. Şehit olan birinin tabutunun üstüne Kâbe örtüsü gibi kutsal bir şeyin örtülmesi anlamlı olacaktır:

Kara Ka'be örtüsüyle örtesüz tâbûtumu
Ölücek zülfü gamından dostlar kardaşlar

(Necâfî, 123/3)

Kâbe, Müslümanlar için kutsal bir mekândır, bir ibadet yeridir. İbadethanelerin de temiz olması esastır. Kâbe'ye ancak temiz olanlar girebilir. Bu yüzden Kâbe'ye *Beytü'l-Mutahhar* veya *Beytü'l-Mukaddes* de denir.

Aşağıdaki beyitte saç, *Beytü'l-Mutahhar*'ın perdesine benzetilmiştir. Mutahhar, temiz, pak, kutsal, temizlenmiş anlamındadır.

Kaşundur gûşe-i Beytü'l-Mukaddes
Saçundur perde-i Beytü'l-Mutahhar

(Cem Sultan, 110/4)

b. Saç/Tesbih:

Sevgilinin örülmüş uzun saçı, şekil yönünden; bir ipte dizili tesbih tanelerine benzetilir. Şeyhî'ye göre sevgili saçının tesbihi o kadar etkilidir ki onun karşısında rahipler, özel kıyafetlerinin kemerlerini keser, ellerindeki haçı da kırıp parçalar:

Saçın tesbîhini sun Şeyhî'ye kim
Kesip zünnârın uşada salibi

(Şeyhî, 169/7)

Ayrıca tesbih bir sayma, hesap etme aracıdır. İbadet ehli onunla yaptıkları dua ve virdlerin hesabını tutar. Sevgilinin tesbihi de zülfüdür. Beyitte, elini saçlarına götürüp zülüfleriyle oynayan bir güzel hayal edilmiştir. O güzel tesbihe benzeyen zülüflerini eline alır, onlarla gâh âşıklarına reva gördüğü cevr ü cefaları sayar gâh yaptığı nazların hesabını tutar:

El uzatıp çevirdiği tesbîh-i zülfünü
Gâhî şumâr-ı cevr eder ü geh hisâb-ı nâz

(Ahmed Paşa, 109/4)

c. Saç/ (Hz.)İbrahim:

Sevgilinin yanağı renginden dolayı ateşe veya gülistana, zülfü de ateş içindeki Hz. İbrahim'e teşbih edilir:

San İsmâ'il dir çeşmin ki yatar hançer altında
Yâ İbrâhimdir zülfün ki olmuş gülsitân âteş

(Ahmed Paşa, 127/3)

d. Saç/Mahşer:

Mahşer, İslâmiyet'e göre yeryüzüne gelmiş bütün canlı varlıkların ölümden sonra Allah'ın emriyle dirilip toplanacakları yerdir. Sevgilinin saçı mahşer yerinde oluşacak kalabalığa benzetilmiştir. Cem Sultan, işlediği günahların hepsinin amel defterine yazılması halinde günahlardan dolayı oluşacak siyahlığı; çokluğu ve rengi yönüyle sevgilinin zülüfleri ve hatlarına benzetmiştir:

Mahşer-i zülfünde hattundan siyâh olur günüm
Her günâhum yazılırsa nâme-i a'mâlüme

(Cem Sultan, 281/3)

e. Saç/Kutsal Geceler:

Yanağı bayrama benzeyen sevgilinin saçları da Kadir gecesi, Mi'râc gecesi veya Regaib kandili olarak tasavvur edilir.

Dudagı durur çeşme-i hayvân u beni Hızır
Yanağı durur îd ü saçı Kadr ü Regâyib

(Ahmedî, 57/4)

f. Saç/Ayet:

Kur'ân-ı Kerim'de Rahman suresinin 17. ayetinde “O, iki doğunun ve iki batının Rabbidir”³ buyrulmaktadır. Bazı ayetlerde de sadece “doğunun ve batının Rabbi” ibaresi geçer. Ahmedî, sevgilinin saçlarını yön olarak batı ile birlikte ele

³ Rahmân, 55/17.

almıştır. Güneş batınca kâinat karanlığa bürünür, sevgilinin saçları da bundan dolayı batının Rabbi olan Allah'ı hatırlatır:

Yanagunda ohınur *Rabbü'l-meşârik*

Saçunda yazılır *Rabbü'l-megârib*

(Ahmedî, 65/3)

Leyl Arapça'da gece demektir. Gece siyahtır. Sevgilinin saçları da siyahtır.

Kaşun *Nûn ve'l-Kalem* alnun *Tebârek*

Saçun *ve'l-Leylî* yüzün *Ve'd-duhâdur*

(Ahmedî, 230/7)

g. Saç/Peygamber Mucizeleri:

Klasik şiirimizde sevgilinin yüzü ve sinesi hazineye, saçları da hazineyi bekleyen yılanı, ejderhaya benzetilir. Şairler, bu münasebetle sevgilinin saçlarını ele alırken, Hz. Mûsâ'nın asasının yılanı dönüştürme mucizesine telmih yaparlar:

Lebün enfası ' Îsîden işâret

Saçun i'câzı Mûsîden nişândur

(Ahmedî, 177/3)

Âşık, aşkının kerametiyle sevgilinin zülflerini Âsâ-yı Mûsâ'ya çevirmek ister. Rakibi onun saçlarıyla helak etmek tabii ki daha anlamlı olacaktır.

Işkun kerâmetinde rakîbi helâk için

Zülfün Âsâ-yı Mûsa gibi ejdehâ kılam

(Adlî, 92/2)

h. Saç/Deccal:

İslam telakkisine göre; kıyamet kopmadan önce ortaya çıkacak alametlerden biri de Deccal'dır. İnanışa göre Deccal, yeryüzünde büyük fitneler koparacak, zulümler ve katliamlar yapacaktır. Sevgilinin zülfü de Deccal gibidir. Âşığın dinine, imanına, aklına zarar verir:

Dizer bir kılda uşşâkı meger hüsün kıyâmetdir

Ki akl u dîn ü dil alur begüm deccâldür zülfün

(Mihri, 94/4)

i. Saç/ Rahmet-i Rahmân:

Aşağıdaki beyitte saçın nefesi/kokusu Allah'ın rahmetine benzetilmiştir. Rüzgâr estiği zaman sevgilinin saçlarından yayılan güzel kokular aşığa hayat verir. Bundan sadece âşık değil, kâinattaki her şey hayat bulur:

Yine saçın nefesi rahmet-i Rahmân bigidir

Hoş zamândır ki cihânın bedeni cân bigidir

(Şeyhî, 49/1)

j. Saç/ Bilâl-i Habeşi:

Salâ, Müslümanları cuma namazına ve cenazeye çağırarak için minarelerden yüksek sesle makamla okunan salâvattır. Salânın amacı müminleri ibadet ve duaya çağırmasıdır.

Sevgili o kadar güzeldir ki onun güzelliği, içinde ibadet edilen bir camiye benzer. Bu güzelliğin âleme ilan edilmesi için salâ verilmese de olur. Çünkü onun kulaklarının yanındaki zülfü, Bilâl-i Habeşî'nin parmağı gibidir. Bilindiği üzere Bilâl-i Habeşi, Hz. Muhammed (as)'in müezzini idi. Onun sesi o kadar güzeldi ki o ezan okurken çok kişi gözyaşlarını tutamazdı. Siyahî bir köle olan Bilâl-i Habeşi, Müslümanlığı kabul ettikten sonra sahibi tarafından büyük işkencelere maruz kalmıştı. Hz. Ebubekir onu satın almış azat etmişti. Bilâl-i Habeşi deyince ilk akla gelen ezan ve salâyı çok güzel okuması ve zenci olmasıdır. Beyitte Necâtî, Bilâl-i Habeşî'nin bu özelliklerinin hepsine telmihte bulunmuş, bunlar ile sevgili arasında bağlantı kurmuştur:

Câmi'-i hüsne salâ etmez ise neyler ola

Zülfî gûşunda çü engüşt-i Bilâl-i Habeşî

(Necâtî, 590/5)

3. KAŞ:

a. Kaş/Mihrâb, Secdegâh:

Kaş, eğriliği dolayısıyla mihrâbdır. Kaş-mihrâb benzetmesi İslâmiyet sonrası Türk edebiyatında hem Klasik Türk edebiyatında hem de Türk halk edebiyatında çok yaygın kullanılmıştır.

Ahmed Paşa'ya göre imam, sevgilinin gözleri ve kaşlarının hayalinden sarhoş olmuştur. Namaz kıldırmak için mihrâba geçince hatırına, sevgilinin mihrâba benzeyen kaşları gelir ve Kur'ân-ı Kerim'i yanlış okumaya başlar:

Mest olupdur çeşm ü ebrûnun hayâlinden imâm

K'okumaz mihrâbda bir harf-ı Kur'ânı dürüst

(Ahmed Paşa, 20/4)

Kaş, mihrâb olunca âşık o mihrab karşısında secde eder. Âşık, sadece maşukun kaşlarının mihrabı karşısında eğilir. Onun için bütün ibadetler bir yana mihraba benzeyen kaşlar önünde eğilmek bir yanadır:

Ka'be hakkı Avnî baş eğmez namâza yüz yumaz

Kaşların mihrâbına secde kılam yeter bana

(Fâtih, 3/7)

Kimi zaman sevgilinin cemâlinin Kâbe'sinde aşk imam olarak karşımıza çıkar. İmam; namazda kendisine uyulan, önde buluna, dinde yeni bir yol metot oluşturan kişiye denir. Aşk duygusu aşığın bir imam gibi yönlendirmeye başlar. Âşık, sevgiliyi gördüğü gibi onun karşısında karar verme özelliğini yitirir. Kâbe'de ibadet edenler nasıl cezbeye geliyorsa o da sevgilinin cemâlinin cazibesi karşısında kendinden geçer. Sevgilinin kıblegâha benzeyen kaşları karşısında secde kolay olmasa da âşık bunu yerine getirir:

Cemâli Kâ'besin gördün imâm-ı aşka uy Ahmed

Namâz ol vakt müşküldür ki ola kible-gâh egri

(Ahmed Paşa, 330/6)

Namaz kılan kişi namazda yanıldığı zaman secde-i sehv yaparak hatasını düzeltir. Cem Sultan, sevgilisine, kaşlarının secdegâhında yanıldığını, secde-i sehv yapmak istediğini bunun için de sevgilinin kendisini bırakıp gitmemesini, söyler. “Kaşlarundur secdegâhum gitme gel” diyerek sevgilisinin yanında ayrılmamasını talep eder. Namazda yanılanın “secde-i sehv” yapması gerektiğini hatırlatarak da onunla birlikte olduğu zaman dilimini uzatmak istediğine işaret eder:

Çün yanıldum secde-i sehv ola mı

Kaşlarundur secdegâhum gitme gel

(Cem Sultan, 202/4)

b. Kaş/Mescid:

Mescid; secde edilen, namaz kılınan mekâna verilen addır. Yukarıdaki beyitte kaşlar mescide benzetilmiştir. Aşığın gönlü, kaşların mescidinde sadakatle ibadet eden bir ağabeydi gibidir. Âşık, bu mescitte kendinden geçmiş bir sarhoştur. Onun payına bu mescide nezaret etmek, daima ona göz kulak olmak düşmüştür.

Kaşın dil âbidinin mescididir

Veli nâzırlığı bu meste düşdi

(Ahmed Paşa, 38/4)

Kaş hilâl-i îd (ıyd), mâh-ı îddir yani bayram hilalidir.

“Âşığın bayramı, sevgilinin kaşlarını göstermesidir. Veya âşık bayramı biraz da sevgilinin kaşlarını görebilmeye vesile olduğu için ister. Zira bayram ile birlikte sevgili de çıkıp dolaşacaktır.” (Tolasa, 2001:186)

Ahmed Paşa, sevgilinin kaşlarını hem mihraba, hem bayram hilaline hem de misk tozlu, gümüş kabzalı bir yaya benzetmiştir. Kaşlar, şekil itibariyle hilale benzer. Beyitte, hilaliyle, namazıyla, ancak özel günlerde kuşanılan bir yayın tasviriyle tam bir bayram havası hissettirilmiştir.

Bu kaş mı yâ ham-ı mihrâb yâ hilâl-i ıyd
Yâ müşğ tozlu gümüş kabzalu kemân ola mı

(Ahmed Paşa, 324/2)

Ramazan ayının sonunda hilalin görünmesiyle birlikte nasıl oruç son bulup, bayramın geldiği belli oluyorsa; sevgilinin, hilale benzeyen kaşları ile aşğın bulunduğu yere teşrif etmesiyle de aşğın ayrılık orucu son bulur. Âşık bununla bir nevi bayram sevinci yaşar. Ayrılığı ramazana benzeyen sevgilinin zülüfleri Kadir gecesi, kaşları bayram hilalidir. Ona kavuşmak da mutlulukların coşkuyla yaşandığı bayram vaktidir.

Zülfün şeb-i Kadr oldı kaşın îd hilâli
Vaslun dem-i îd oldı firâkun ramazândur

(Fâtih, 23/3)

Hilalin görünmesinin Kurban Bayramı'nı işaret ettiği beyitler de vardır. Bu beyitlerde sevgilinin kaşları hilal olur, âşık da canını sevgiliye feda eden kurbanı benzer. Hilal, gökyüzünde görünerek kurban bayramını müjdelir. Bayramın gelmesiyle birlikte kurbanlar kesilir. Âşık, bayram ayını bahane eder, sevgilisinden hilale benzeyen kaşlarını göstermesini ister. Canının ezelden ona kurban olarak yazıldığını ifade eder:

Çü îd ayı durur kaşunı göster
Ki cânun sana kurbâna yazılmış

(Cem Sultan, 142/3)

c. Kaş/Besmele:

Yüzün Mushaf, ayva tüyleri ayet olunca kaşlar da ayetlerin başındaki Besmele olur:

Kaşı bismillâh ile ola cemâli Mushafın
Küfr-i zülfinde gör onun nice îmân gizlüdür

(Mihri, 41/3)

d. Kaş/ Beytü'l-Mukaddes:

Beytü'l-Mukaddes, Mescid-i Aksâ'nın diğer ismidir. Hz. Muhammed (as) Mî'râc'da Mescid-i Aksâ'dan semaya yükselmiştir. Sevgilinin kaşları bazı beyitlerde, Beytü'l-Mukaddes'ten bir köşe olarak ele alınmıştır.

Kaşundur gûşe-i Beytü'l-Mukaddes

Saçundur perde-i Beytü'l-Mutahhar

(Cem Sultan, 110/4)

e. Kaş/ Fitne, Âhir Zamân, Kıyamet:

Şekil itibarıyla eğri olan kaşlar, doğruluktan uzak olana ve fitneye benzetilir. Ayrıca sevgilinin kaşlarını gören âşıklar birbirine düşer, fitne ve kargaşa olur. Âhir zaman fitnesine benzeyen kaşların, âşıkların aklını, fikrini başından almasına da şaşmamak gerekir:

Oldu çü cevri-i fitne-i âhir zamân kaşın

Alsa aceb mi akl u diş ü dîn ü cân kaşın

(Şeyhî, 100/6)

Sevgilinin sadece boyu, kameti kıyamet değildir onun gözleri ve kaşları da kıyamete benzer:

Bugün ol fitne-i âhir zamâna haşr olan ölmez

Kıyâmet-kadd ü kametdir kıyâmet-çeşm ü ebrûdur

(Necâtî, 191/2)

f. Kaş/Sûre:

Sevgilinin kaşları güzelliği münasebetiyle Nur ve rengi ve itibarıyla de Duhan surelerine benzer. Duhan; kıyamet günü çıkacak duman anlamına gelir:

Tefsîri hüsne âyet-i rahmet durur hatun

Mushaf yüzünde sûre-i Nûr u Duhân kaşun

(Cem Sultan, 191/3)

4. GÖZ:

a. Göz/İslâm Askeri:

Âşık, sevgilisinin gözlerini düşman üzerine hücumla geçmiş İslâm askerine benzetir. Bu benzetme İslâm'ın gaza ruhu ile ilgili bir benzetmedir. Çünkü sevgili tam silahlanmış, her an savaşa hazır bir padişah gibidir. Eski devlet teşkilatında padişah yeryüzünde Allah'ın gölgesidir. Bu münasebetle yeryüzünde İslâm dinini temsil eden en önemli semboldür:

Zülf-i pür-çînün nigârâ dâmdur

Gözlerün gâret-ger-i İslâmdur

(Cem Sultan, 78/1)

b. Göz/ Nâziât Sûresi:

Gözlerin Nâziât Sûresi'ne teşbihi kıyamet kavramı ile ilgilidir. Nâziât Sûresi'nde öldükten sonra dirilişten bahseder. Başka bir bağlantısı da gözlerin can alıcı olmasıyla ilgili olabilir. Müfessirler bu surenin ilk beş ayetinin meleklerin can almasıyla ilgili olduğunu, kâfirden mü'mine canların nasıl alınacağına işaret ettiğini söylerler:

Yüzünün nûrî nedür didüm didi kim ve'd-Duhâ

Gözlerün vasfı nedür didüm didi ve'n-Nâziât

(Ahmedî, G.93/2)

5. GAMZE, KİRPİK:

a. Gamze/Kıyamet:

Sevgilinin yan bakışı olan gamze yağmacıdır. Aşığın sinesine ok üstüne ok yağdırır. Bu durum gönüli perişan olan aşığın ölümü, kıyameti olur. Âşık için sevgiliden gelen her meşakkat, her zulüm kabuldür.

Klasik Türk şiirinde gamze, sevgilinin güzellik unsurları içinde en fazla kıyım yapan unsur olarak ele alınır. Gamzenin etkisiyle âşıklar acımasız bir kıyım maruz kalır etraf kan gölüne döner. Sevgilinin zülfünün karanlığı da buna eklenince, aynı mahşer meydanında olacağı gibi vaziyet iyice içinden çıkılmaz bir hal alır.

“Divan şiirinde âşıkların gönülleri sevgilinin saçlarının tellerine ve kıvrımlarına asılı olarak düşünülür. Âşıkların bedenleri aşkın gamı ile helak olmuş; ancak gönülleri sevilinin zülfüne asılıp kalmıştır. İşte şair, bu halî kıyamet gününe benzetiyor.” (Doğan,2006: 88)

Hey kıyâmet gamzeden diller perişân olsalar

Târ-ı zülfün ukdesi cem’iyyet-i mahşer yeter

(Fâtih, 24/3)

b. Gamze/Yed-i Mûsâ:

Avnî, sevgiliyi her yönüyle kutsal bir mahiyette ifade etmiştir. Onun yüzü bayram hilalî, zülfüleri İsrâ gecesi, dudakları İsâ zamanı gamzesi de Hz. Mûsâ’nın Yed-i Beyzâ mucizesine benzetilmiştir. Yed-i Beyzâ, Hz. Mûsâ’nın Firavun’a gösterdiği beyaz ve parlak eldir. İslâm kültüründe yed-i beyzâ kavramı olağanüstü haller ve kerametler için de kullanılır. Burada yed-i beyzâ benzetmesinin gamze için kullanılması gamzenin ne kadar kudretli olduğunu ifade etmek içindir:

Yüzün meh-i îd-ü ser-i zülfün şeb-i Esrâ

Gamzen yed-i Mûsâ leb-i la’lün dem-i İsâ

(Fâtih, 1/1)

c. Gamze/ Tîr-i Kader:

Sevgilinin oka benzeyen kaşları, kazaya; yan bakışı da kadere benzer. Kaza da kader de; olacağı ezelde Allah tarafından takdir edilmiş olan şeylerin gerçekleşmesine denir. Kader, iman esaslarından biridir, kadere inanmayan, iman etmiş kabul edilmez. Âşığın sevgiliden gelen musibetlere maruz kalması ta ezelde takdir edilmiştir. Sevgilinin cevri ü cefası onun kaderidir. Buna karşı çıkması mümkün değildir:

Kemânı kaşınun sehm-i kazâdur

Hadengi gamzenün tîr-i kadedür

(Ahmedî, 250/6)

6. HAT (AYVA TÜYLERİ):**a. Hat/ Hızır Aleyhisselam:**

Yanak, dudak ve çene çevresinde bulunan ayva tüyleri Hızır as ile birlikte ele alınır. Âşık, sevgiliyi hayal edince hayat bulur. Ayva tüyleri, sanki akarsuyun yanında yemyeşil bir bahçe gibi tasavvur edilir. Su, yeşil renk ve hayat Hızır'ın ab-ı hayat kıssasını hatırlatır. Sevgilinin dudağı âb-ı hayat, hattı da Hızır olur.

Gönül, İskender'in âb-ı hayata susaması gibi sevgilinin aşkına susamıştır. Âşığın sevgilinin siyah saçlarına hapsolmesi, İskender'in âb-ı hayat uğrunda karanlıklar ülkesine düşmesine benzer. Saçları zulümat ülkesine benzeyen sevgilinin hattı ise Hızır'dır:

Dil teşne İskender gibi düştü saçın zulmâtına
Ey Hızır-hat la'linden ol ser-çeşme-i hayvânı sun

(Ahmed Paşa, 223/6)

b. Hat/Ayet, Sure:

Mushaf'a benzeyen yüzde ayva tüyleri rahmet ayet olarak değerlendirilir. Sevgilinin güzelliği de bu ayetlerin açıklamasını yapar:

Tefsîr-i hüsne âyet-i rahmet dürür hatun
Mushaf yüzünde sûre-i Nûr u Duhân kaşun

(Cem Sultan, 191/3)

Sevgilinin dudakları üzerindeki hatlar sanki tek satırla Kevser Suresi'nin yazıldığı bir hat tablosuna benzetilmiştir. Bu öyle bir tablodur ki yazıların etrafını yakut renkli süsler ya da yakuttan bezemeler süslemiştir. Bunun yanında Necatî, meşhur hattat Yakut'a da telmihte bulunmuştur. "Daha önceki hattatlarca kullanılan düz uçlu kâmiş kalemin ucunu eğri keserek yeni bir dönem başlatan Yakut al Musta'simî "Aklâm-ı Sitte" diye anılan altı çeşit hattı (sülüs, nesih, muhakkak, reyhani, tevkii, rika) belirli bir düzeye ulaştırmıştır." (Balibeyoğlu, 1998:44)

La'lin üstünde hatun gûyâ hatt-ı yâkûttur

Bir satırda âhir olmuş Sûre-i Kevser gibi

(Necâfî, 564/3)

Sevgilinin yüzü dolunaya, dudakları da kevsere benzer. Ayva tüyleri de dolunay üzerindeki rahmet ayetlerine ve kevser üstünde yetişen reyhana teşbih edilir:

Hatın reyhân-ı cennettir yazılmış kevser üstüne

Yâ rahmetten bir âyettir yazılmış bedr iken aya

(Ahmed Paşa, 291/3)

c. Hat/Sure-i İncil:

Sevgilinin hatları, Hz. İsa'nın diriltme mucizesini göstermek için dudaklar üzerine yazılmış İncil surelerine de benzetilir:

San sûre-i İncil idi hattun ki yazıldı

Göstermek için la'l-i lebün mu'ciz-i İsa

(Adlî (II. Bayezid), 5/3)

7. AĞIZ, DUDAK:

a. Ağız, Dudak/Kevser, Kevser Suresi:

Klasik edebiyatta ağız ve dudak sonsuzluğu sembolize ettiğiinden bu konuyla ilgili benzetmeler de dinde sonsuzluğu çağrıştıran kavramlar ile birlikte kullanılır. Mesela; cennet ve cennet ile ilgili pek çok kelime dudak için benzeyen olur. Ağız ve dudak için de beyitlerde, en çok cennetteki Kevser şarabı ve Kevser Suresi benzetmesi yaygındır.

Sevgilinin Kevser suyuna benzeyen dudaklarını gören âşık öyle hayat bulur ki, kendini öldükten sonra hesap günü gelmiş gibi dirilir:

Kıyâmet kâmeti üzre şol âb-ı kevser-i la'lin

Görüp cân buldı Avnî sanasın yevmü'l-hisâb olmuş

(Fâtih, 31/5)

Gönül, kaşların mihrabının kiblesine doğru namaza durunca, aklına sevgilinin dudakları gelir. Bunun üzerine namazda Kevser Suresi'ni okumaya başlar:

Çün kaşun mihrâbına kiblem namâz eyler gönül

La'lüni yâd idüp okur sûre-i Kevser gönül

(Mesîhî, 145/1)

b. Dudak/ Hz. Âsâ, Mesih:

Sevgilinin dudağı âb-ı hayat gibidir. Cansız aşığa nefes gibi can bahşeder. Dudak, can verme özelliğinden dolayı Hz. Âsâ ve Mesih olarak beyitlerde geçer. Bu sebeple Hz. Âsâ'nın ölüleri diriltme mucizesine sık sık telmihte bulunulur:

Âşık, sevgili yanında yokken ölü gibidir. Sevgilinin gelmesi, onu kendine getirir. Hele bir de birkaç kelam ederse, Hz. Âsâ'nın ölüleri diriltmesi gibi aşığın ölü gönlü yeni baştan hayat bulur. Mesîhî de sevgilisinin ağzını Hz. Âsâ'ya benzetiyor ve onu gökte ararken yerde bulduğunu bunun için de terk etmesinin mümkün olmadığını söylüyor:

Nice terk idem ol Âsâ-dehânı

Ki gökde istediğüm yerde buldum

(Mesîhî, 155/3)

Nasıl, güneş aydınlığını sevgilinin yüzünden, ay da nurunu onun alnından aldıysa, Hızır ve İlyas da ölümsüzlük sırrını Hz. Âsâ'ya benzeyen dudaklarından almıştır:

Lebinden mu'ciz-i Âsâ erişdi Hızır u İlyâsa

Yüzünden gün ziyâ almış ay alından münevverlik

c. Dudak/Ayet:

Dudakların, rahmet ayeti gibidir. Çünkü onlar aşığın bî-tâb, cansız bedenine hayatın lezzetini tattırır:

Âyet-i rahmet lebindir kim verir cân lezzetin

Ölü diriltirse ta'n mı âb-ı hayvân vaktidir

(Şeyhî, 46/3)

Ahmedî'nin bir beytinde dudakların sırrını kimseye ifşa etmemesi özelliğine dikkat çekilir. Bu yönüyle de dudaklar 'hadis'e teşbih edilir:

Nice itsün Ahmedî la'lün hadîsin

Çün olmaz kimseye bu râz peydâ

(Ahmedî, 9/7)

8. BOY:

Klasik Türk edebiyatında boy daha çok "kad, kamet" kelimeleriyle ifade edilir. Boy ile ilgili benzetmeler yüceliği ve fizik ötesini çağrıştırır.

a. Boy/ Sidre, Müntehâ, Sidretü'l Müntehâ:

Sevgilinin boyu; Sidre, Müntehâ, Sidretü'l- Müntehâ gibi yücelik çağrıştıran kavramlara benzetilir. Müntehâ; sözlükte, bir şeyin varacağı en yüksek yer, en son derece, nihayet olarak açıklanır. Sidre, arşın sağ yanındaki ilahi bir ağaçtır. Sidre müntehâ ile beraber kullanıldığında farklı bir anlama tekabül etmektedir. Sidretü'l-Müntehâ, Cebrâilin makamıdır. Yedinci kat gökte ulûhiyetin mahrem bölgesinin sınırı anlamına da gelir ve bundan sonra Yüce yaratıcının zat âlemi gelmektedir. Ulaşılabilecek en son yer olması hasebiyle divan şairi sevgilisinin boyu için Sidretü'l-Müntehâ teşbihini kullanmıştır:

Salındığınca Sidreyi sır Müntehâ boyun

Doğrusu hüsn-i kadde nihâyet hemîn ola

(Ahmed Paşa, 6/2)

Kaddin Tûbâ'ya benzetilişi aşğın sevgilisini bir cennet varlığı olarak görmesi itibariyledir. Tûbâ, cennette bulunan kökü yukarıda, dalları aşağıda bütün cenneti gölgeleyen ve bu gölgeden müminlerin de yararlanacağı bir ağaçtır. Sevgilinin kaddi müntehadır. Yani sevgili uzun boyludur. Buradaki uzunluk mecazi bir uzunluktur. Sevgili, güzelliği ve cazibesi ile bir insanın ulaşacağı en üst derecededir. Onun emsalsiz güzelliğini görenler onu sadece cennette bulunan Tuba ağacına benzetirler:

Göreyim Tûbâveş olsun iller içre ser-nigûn

Müntehâ kaddin nihâlin kim görüp Tûbâ demez

(Necâtî, 215/6)

Sevgilinin tasvirinde kullanılan dini unsurlar sıklıklarına göre azdan çoğa şu şekilde sıralanmaktadır:

DİŞ (1): Ve'n-Necm Suresi

GÖNÜL (1): Hadid Suresi

YÜZ (1): Feer Suresi

GAMZE, KİRPİK (3): Kıyamet, Yed-i Mûsâ, Hz. Musa

ALIN (3): Kible, Tebâreke, Nûr Suresi

BOY (3): Sidre, Sidre-i Müntehâ, Kıyamet, Tûbâ.

GÖZ (4): İslâm, Mihrâb, Nâziât Suresi, Yâsin Suresi.

HAL (BEN) (4): Bilal-i Habeşî, Ayet, Tesbih, Müslüman.

AĞIZ, DUDAK (8): Kevser, Hz.Îsâ, Mesih, Ayet-i Rahmet, Zemzem, Yâsin Suresi, Kible, Âb-ı Hızır.

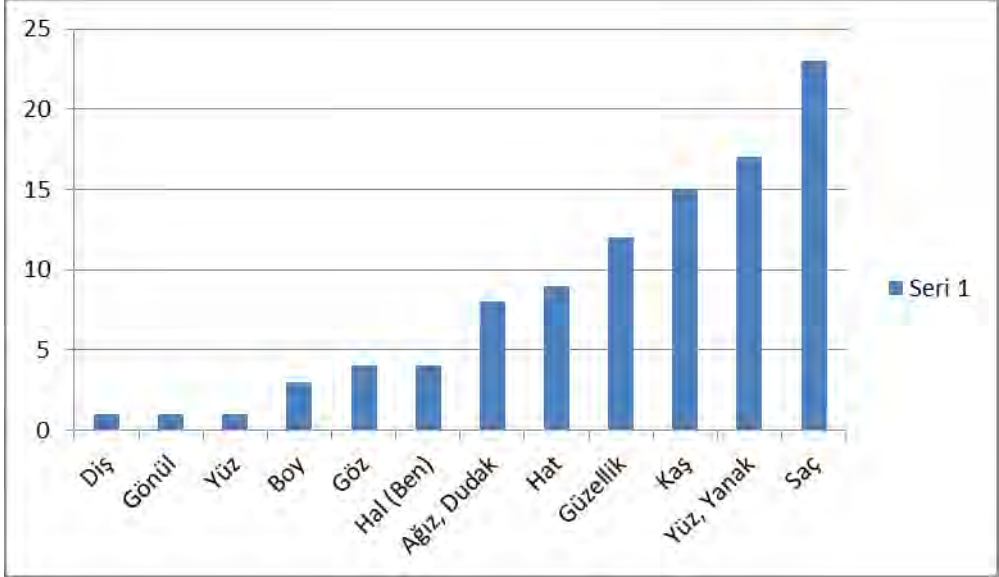
HAT (9): Hızır, Ayet, Sure-i İhlâs, Sure-i Kevser, Cennet Reyhanı, Adn, Kâbe, Amel defteri, Sure-i İncil

GÜZELLİK (12): Hz. Yûsuf, Kur'ân, Mushaf, Ayet, Sure, Cennet, Cennet Bahçesi, Mescid, Kıyamet, Mi'râc, Sünnet, Bayram, Kâ'be, İncil.

KAŞ (15): Mihrab, Bismillâh, Hilal-i İyd, İyd, Kible, Kiblegâh, Secde, Secdegâh, Mescid, Ahir zaman, Kıyamet, Sure, Âdiyât Suresi, Nûn Suresi, Nâziât Suresi, Beytü'l Mukaddes, Tûbâ Ağacı.

YÜZ, YANAK (17): Kâbe, Kible, Kiblegâh, Yûsuf, Mûsâ, Nûh, Âyet, Sure, Suhuf-ı İlâhi, Tâhâ Suresi, Nûr Suresi, Duhâ Suresi, Mürselât Suresi, Kamer Suresi, Bayram, Cennet, Nûr, Regaib Gecesi, Meh-i İyd.

SAÇ (23): Tesbih, Hz.İbrahim, Hz. İsâ, Hızır, Kâbe Örtüsü, Kâbe cübbesi, Bilal-i Habeşi, Cennet Bahçesi, Cennet sümbülü, Beytü'l- Mutahhar, Beytü'l- Haram, Mahşer, İman, Kadir Gecesi, İ'caz-ı Mûsâ, Berat Gecesi, Mi'rac Gecesi, Velleyl Suresi, Rahmet-i Rahman, Deccal, Hz. Mûsâ Mucizesi, Âsâ-yı Mûsâ.



Grafik 1: Dini unsurlar kullanılarak yapılan sevgili tasvirlerinin sıklığı

On beşinci yüzyıl divanlarında sevgili ile ilgili benzetmelerde daha çok şu başlıklardaki dini unsurlara başvurulduğu görülür:

Kur'ân ile ilgili unsurlar: Kur'ân, mushaf, ayet, sure.

Ölüm ötesi hayat ile ilgili unsurlar: Kıyamet, mahşer, cennet ve cennet ile ilgili kelime ve kavramlar tubâ, Kevser, cennet-i reyhan gibi...

Dinî şahsiyetlerle ilgili unsurlar: Peygamberler, peygamberlerin özellikleri yanında mucizeleri ile ilgili benzetmeler, kutsal kitaplarda adı geçen Deccal gibi isimler ve Bilal Habeşi gibi İslâm tarihindeki bazı önemli isimler...

İbadete dair ilgili unsurlar: Secde, secdegâh, kible, kiblegâh, mihrâb, mescid, Kâbe ve Kâbe ile ilgili kavramlar...

Sonuç

Klasik edebiyat şairinin, sevgili ile ilgili benzetmelerde tercih ettiği kelime kadrosunu daha çok iman esasları ile ilgili kavramlardan seçtiği görülmektedir. İslâm inancına göre, insan bu esaslardan birisine inanmazsa tam iman etmiş sayılmaz. Sevgilideki güzellik unsurlarının bu kadar temel esaslar ile birlikte ele

alınması dikkat çekicidir. İran etkisinin yanı sıra kültürümüzde sevgili ile ilgili dinî benzetmelerin bu derece kabul edip kullanılması, Türk milletinin ‘aşk’ duygusunun insan mahiyetindeki gücüne verdiği önemle de açıklanabilir. Ayrıca divan şiirinin üst bir dili olan tasavvufî anlayışa göre yaratıcının kâinattaki her eserde dolayısıyla da sevgilide tecelli ettiği hakikatinin de dinî kavramların kullanılmasında ciddi payı vardır. Bunların dışında şiir türünün başlangıcı itibariyle din ile olan alakasının da etkili olduğu söylenebilir.

Dünyadaki kültürlerin tamamında inanç, edebiyatın oluşmasında temel öğelerin başında gelmektedir. Özellikle tarihte, inancın gücü, diğer dinlere mensup milletlerin edebiyatında da etkili olmuştur. On beşinci yüzyıl gibi dinin milletleri keskin çizgilerle ayırdığı bir dönemde dinî edebiyat dışında da inancın, bu derece etkili olması tabiidir. On beşinci yüzyıl, aynı zamanda, sistemini dinî esaslar üzerine kuran ve inancının galibiyeti adına İstanbul’un fethini gerçekleştiren Osmanlı İmparatorluğu’nun ilk dönemine rastlar. Bütün bunların yanında, kültürde aşk duygusunun her çeşidinin kutsal sayılması, tasavvuf anlayışında aşkı yaşayan ve tecelli ettiren insana değer atfedilmesi; aşkın en güzel, en olgun şekilde sevgilide tecelli ettiği inancı ve insanın kemale ermesinin bununla bağlantılı değerlendirilmesi sonucunda, şairlerin sanatlarında, sevgili ile ilgili dinî benzetmeler rağbet görmüştür. Bu durum klasik Türk edebiyatında, on dördüncü yüzyıldan itibaren on beşinci yüzyılda yoğunlaşarak kendini göstermiş, daha sonraki dönemlerde azalsa bile klasik edebiyatımızın önemli bir özelliği olarak devam etmiştir.

Klasik Türk şiirini anlamak ve tahlil etmek için derin bir dinî bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Bu konuyla ilgili ilâhiyat disiplindeki bilim dallarıyla ortak çalışmaların yapılması kavramların anlamları ve çağrışımlarının daha net anlaşılmasını sağlayacak, edebî metinlerin daha sağlam değerlendirilmesine kapı açacaktır.

Kaynaklar

Akdoğan, Yaşar, Ahmedî Divanı, www.kulturturizm.gov.tr.

Arslan, Mehmet, (2007), Mihrî Hatun Divanı, Amasya Valiliği Yayınları, Ankara.

Bayram Yavuz, (2009), Adlî Sultan İkinci Bâyezîd, Amasya Valiliği Yayını, Amasya.

Cebeci, Dilaver, (1980), Divan Şiirinde Kadın, Türk Dünyası Araş. Vakfı Yayınları, İstanbul.

Develioğlu, Ferit, (1982), Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat, Aydın Kitabevi, Ankara.

- Dilçin, Cem, (2003), “*Cumhuriyetin 80. Yılında Divan Şiiri Üzerine Düşünceler*”, Cumhuriyetin 80. Yılı Kutlama Etkinlikleri, Türk Dili Ve Edebiyatı Sempozyumu, Ankara.
- Doğan, Muhammed Nur, (2006),*Fatih Divanı ve Şerhi*, Yelkenli Kitabevi, İstanbul.
- Ersoylu, Halil, (1989), *Cem Sultan’ın Türkçe Divanı*, TDK Yay., Ankara.
- İsen, Mustafa; Kurnaz, Cemal, (1990), *Şeyhî Divanı*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Kam, Ömer Ferit, (2008), *Âsâr-ı Edebiye Tedkîkâtı* (Haz. Halil Çeltik), Birleşik Yay.,Ankara.
- Kılıç, Mahmut Erol, (2007), *Sûfî ve Şiir*, İnsan Yayınları, İstanbul.
- Koç, Turan, (2009), *İslâm Estetiği*, İSAM Yayınları, İstanbul.
- Balibeyoğlu, Lalifer, (1998), “*Geleneksel Türk Süsleme Sanatları Açısından Bedri Noyan Dede Baba*”, Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Dergisi, IV/5, Bahar, Ankara.
- Levend, Ağâh Sırrı, (1984), *Divan Edebiyatı Kelimeler ve Remizler* Mazmunlar Ve Mefhumlar, Enderun Kitabevi, İstanbul.
- Mengi, Mine, (2000), *Divan Şiiri Yazıları*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Mengi, Mine, (1995), *Mesihi Divanı*, AKM Yay, Ankara.
- Tanpınar, Ahmed Hamdi, (1985), *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, Yky, İstanbul.
- Tarlan, Ali Nihad, (1992), *Ahmed Paşa Divanı*, Akçağ Yayınları, Ankara
- Tarlan, Ali Nihad, (1992), *Necâfî Bey Divanı*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Tarlan, Ali Nihad, (1981), “*Divan Edebiyatı*”, Edebiyat Meseleleri, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Tarlan, Ali Nihad, (1981), “*Divan Edebiyatında Sanat Telâkkisi*”, Edebiyat Meseleleri, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Tolasa, Harun, (2001), *Ahmet Paşa’nın Şiir Dünyası*, Akçağ Yayınları, Ankara.

The Description of the Beloved through Religious Metaphors in the Divans of 15th Century

The main theme of classic Turkish poetry is love. In this type of poetry we can find many kinds of poems, from concrete to spiritual, from material to meaning, from menial to sublime. The effect of religion and mysticism on all types of love in classic literature is great.

It is inevitable that the feeling of love has lots of signs and connotations in a style of literature where love is studied intensively. Therefore, the treatment of the concept of beauty bears great importance for classical Ottoman poets. One of the striking features of the beloved is that she is so beautiful to dazzle. Undoubtedly it is the beloved that comes to mind first when beauty is concerned. The beloved is the most significant factor around whom love appears in classic literature. The most colorful dreams, meaningful words and concepts turn around the beloved.

Moreover, the effect of Persian Literature is great on the formation of the features of the beloved in classic Turkish poems. Also, we cannot ignore the role of Turkish thought, Islam and mysticism in these poems.

Through the end of 14th and 15th centuries the power of Islamic belief is very remarkable in Turkish poems. In this period, when describing the beloved a rich variety of religious images and metaphors are used. In the 16th and 17th centuries when the Ottoman Literature reached its peak, religious metaphors were used together with the beloved. However, when comparing first period texts with these texts many differences emerge. It is striking that uses of religious metaphors have decreased more since the 17th century than in the former centuries.

Faith heads among the fundamental elements in formation of literature in all the cultures on earth. Particularly in history, power of faith has also been effective in literature of nations belonging to other religions. It is natural that faith is also so effective except religious literature at a period when religion separated the nations by incisive lines as in the fifteenth century. At the same time the fifteenth century coincides with the first period of the Ottoman Empire which bases its system on religious principles and fulfills conquest of Istanbul in the name of victory of its faith. Beside all these, religious metaphors concerning the beloved have been popular in the arts of poets as a result of regarding every kind of love sacred within culture, attributing value to a human experiencing and revealing love in understanding of mysticism; evaluating the faith in which love is revealed on the beloved the most beautifully, and maturely and maturing of humans related to this. This situation was appeared at classical Turkish literature increasingly in the fifteenth century starting from the fourteenth one; it has proceeded as a major feature of our classical literature even if it decreased in subsequent periods.

It is seen that a poet of classical literature rather selects the vocabulary framework he prefers in metaphors related to the beloved among the concepts regarding fundamentals of faith. According to Islamic faith, if a human does not put faith in one of these fundamentals, he cannot be regarded to have faith entirely. It is noteworthy that beauty elements in the

beloved are handled with so fundamental principles. It may be explained why religious metaphors concerning the beloved are adopted and used in our culture to this extent beside Persian influence also by the importance the Turkish people give to the power of “love” emotion within a human’s nature. Moreover, in respect of mystical understanding which is the superior language of divan poetry, the fact that the creator is revealed at every work in the universe and at the beloved accordingly has considerable contribution in the usage of religious concepts. Except them, it may be said that relation of the description of poetry with religion as regards its origin has also been effective.

Divans of the fifteenth century have been held essential in our research as the first mature samples of the classical Turkish literature are seen, and the religious elements are used more frequently compared to other centuries. Evaluation of divans’ episode of odes has been preferred as the beloved and metaphors concerning the beloved exist there. The samples, involving the beauty elements which stand out in depictions of beloved, made by religious metaphors will be investigated systematically under titles.

In our research we try to show how religious words and concepts are used together with the beloved, especially with metaphors. Also, we investigate the areas in which these concepts are most often used and motivations for these patterns.

Sahibinden Satılık Korkular: Kadının Korkutulan Özne Olarak İnşasında Medyanın Rolü

Fears for Sale from the Owner: The Role of Media in the Construction of Women as the Frightened Subject

Şehriban Şahin Kaya*
Dumlupınar Üniversitesi

Özet

Televizyonun yalnızlaştırıcı ve standartlaştırıcı etkisi kadının korkutulan özne olarak inşasında iş başındadır. Yeni sosyal güvenlik düzenlemeleri ile iş gücü piyasasının dışına itilen ve bakıcı rolü ile evlere hapsedilen kadınlar, bu korunaklı sığınaklarında televizyondan yayılan korku ve endişelere kapılırlar ve böylece korkulması gereken asıl meseleler medyanın yaydığı yersiz korkularla yer değiştirir. Güvenliği biricik varlık nedeni olarak gören toplum, bu görüşünü toplumsal cinsiyet ve suç ilişkisinde açıkça ele verir. Bu makale korkutulan özne olarak kadının inşasını, kadınlar tarafından en çok izlenen sabah kuşağı programlarından biri olan, “Müge Anlı ile Tatlı Sert” üzerinden sorgulamayı hedeflemektedir. Makalenin yanıt aradığı soru ise neden medyanın kadınlarının kadınlara korku ve endişe sattığıdır ki adı geçen program bunun yanıtı bulmada merkezi konumdadır.

Anahtar Kelimeler: Kadın, Televizyon, Kitle Kültürü, Korku, Korkutulan Özne

Abstract

Television, which makes people lonely and standardized, is in the business of constructing woman as frightened subject. Women who have been pushed out of job market, prisoned at home where they found shelter and are exposed to television spreading fears and anxieties. Thus, the real frightened problems remain untouched and replaced by superfluous fears. Society, which sees security as the only way of existence, reveals itself in the relationship between gender and crime. This article aims to examine the construction of woman as frightened subject by analyzing the Müge Anlı ile Tatlı Sert (Sweet and Hard with Müge Anlı), a reality show which is one of the most watched TV program by women. The question this article searches for an answer is why women of media sell fears and anxieties to women. Müge Anlı's program has the central position to find this answer.

Key Words: Woman, Television, Mass Culture, Fear, Frightened Subject

*Dumlupınar Üniversitesi, Fen-Ed. Fak. Sosyoloji Bölümü, Kütahya,
kayaci.sehriban@gmail.com

1. GİRİŞ

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından gerçekleştirilen "Kadınların Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması- 2" adlı kamuoyu araştırması, kadınların kendilerine yönelik hazırlanmış programlar içerisinde en beğendikleri üç programın "Deryalı Günler," "Doktorum," ve "Müge Anlı İle Tatlı Sert" olduğunu ortaya çıkardı. Kadınlar "Müge Anlı İle Tatlı Sert"i "bilgilendirici, eğitici ve gerçekçi" buluyor, "programın kaybolanları bulup, ayrılanları kavuşturduğunu" düşünüyor (RTÜK, 2010: 13). Evli kadınların bekârlardan, ilkökul mezunu kadınların yüksek eğitimlilerden, işsiz kadınların çalışanlardan, metropolde yaşayan kadınların taşrada yaşayanlardan, emeklilerin ve ev kadınlarının çalışan kadınlardan daha çok televizyon izlediğinin de belirlendiği bu araştırma, toplumsal cinsiyetin yeniden üretiminde etkin olan medyanın, kadına yönelik hazırladığı gündüz kuşağında ne tür programlar sunduğu ve bunlar aracılığı ile ilettiği mesajların içeriğini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır.

Bu makalede amaç, kadın ve medya ilişkisini, kadınların en çok izledikleri programlardan biri olan "Müge Anlı ile Tatlı Sert" programı aracılığı ile analiz etmek, bu programın kadınlara ne tür mesajlar verdiğini, neden ve nasıl cinsiyetlendirilmiş bir dil kullandığını sorgulamaktır. Müge Anlı'nın programında gazetelerin üçüncü sayfalarına konu olan cinayetler çözümlenmeye, kayıp kişiler bulunmaya çalışılmaktadır. Programda Müge Anlı ve programın daimi psikoloji danışmanı psikiyatri profesörü Arif Verimli ve hukuk danışmanı Rahmi Özkan saatlerce bir cinayeti çözümlmek ya da kayıp kişiyi bulmak amacıyla cinayete kurban giden ya da kaybolan kişinin ailesi ve yakınlarına sorular yöneltmekte bir tür sorgulama yapmaktadır. Katilin ya da kayıp kişinin bulunması beklentisiyle stüdyoya gelen konuklar saatlerce sorgulanırken, anlatımların çelişkili olup olmadığı da defalarca sorulan sorularla test edilmektedir. Cinayet ve ortadan kaybolma gibi son derece ürkütücü olaylar saatlerce konuşulmakta ve olaylar kurgusal olarak yeniden canlandırılmaktadır; cinayet kurbanının bulunduğu mekân, zaman, üzerinde ne olduğu, ölüm nedeni, o gün yaptıkları, evinin içi dışı, hangi sokakta yürüdüğü, kimlerle konuştuğu, en son nerede görüldüğü ayrıntılar defalarca farklı kişilerin ağzından anlatılmakta ve tekrar tekrar canlandırılarak gösterilmektedir.

Neredeyse dört saat süren korku ve endişe atmosferinde cinayetin katilini ya da kayıp kişiyi bulma sorgulamalarına sahne olan Müge Anlı ile Tatlı Sert programı yayında olduğu üçüncü yılında da reyting sıralamalarında hep üst sıralarda yer almıştır¹. Bu makale neden medyanın kadınlara sabah kuşağında korku ve endişe sattığını sorgulamak ve bu noktadan hareketle de korkunun neden cinsiyetlendirilmiş olduğunu ve medyanın burada üstlendiği konumu irdeleyecektir. Erkeğin değil kadının korkutulan özne olarak inşa edilmesinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretiminde merkezi bir element olduğu ve bunun medya aracılığıyla perçinlendiğini göstermesi açısından Müge Anlı'nın programı çarpıcı

¹ Bu konuda günlük reyting ölçümlerinin yer aldığı www.gunceldurum.com ya da www.reytingler.biz internet sitelerine bakılmıştır.

bir örnek oluşturmaktadır. Makale, cinayetin failini ya da kayıp kişiyi ararken yapılan sorgulamalarda kullanılan dilin nasıl geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini yansıtan mesajlarla yüklü olduğunu, programın içeriğini eleştirel bir duruşla analiz ederek göstermeyi hedeflemektedir. Müge Anlı'nın yönetiminde ilerleyen programda elbette bir başka sorunun da yanıtlanması gerekir ki o da neden medyanın kadınlarının hemcinslerine korku ve endişe sattığı sorusudur.

2. MEDYA VE KORKUNUN İNŞASI

Günümüz sosyal dünyası son derece çarpıcı bir paradoksa tanıklık etmektedir. Ekolojik kriz, silahlanma, kapitalizmin krizi ve neoliberal sürecin getirdiği sosyal devletin erozyonu vb. son derece ciddi ve gerçek problemler göz ardı edilirken, korkular sıklıkla yersiz olana kaymakta ve aslında korkulması gereken olduğu gibi kalırken ve hatta korkulması gereken daha ciddi sorunlar beklerken abartılmış korkulara yenik düşülmektedir. Burada çarpıcı olansa bu yersiz korkuların medya aracılığı ile sıklıkla kadınlara pazarlanıyor olmasıdır. Glassner'in (1999) *Korku Kültürü: Neden Amerikalılar Yanlış Şeylerden Korkar?* başlıklı çok satan kitabında ortaya koyduğu gibi, aslında korkulmaması gereken aşırı abartılmış, köpürtülmüş korkuların pompalanması sonucu yanlış şeylerden korkma durumu söz konusu olmaktadır. Örneğin aşırı abartılı verilen suç oranları, canavar anne haberleri, gerçek olmayan metaforik hastalıklar gibi kitle iletişim araçları aracılığıyla yayılan yanlış yersiz korkular etrafımızı çepeçevre sarmış durumdadır. Zizek'in (2004: 46) "olduğundan hafif gösterme" dediği "felaket ama yine de ciddi sayılmayacak durum" kavramsallaştırması da içinde yaşadığımız dünyanın paradoksunu anlamada yardımcı olabilir. Örneğin ekolojik krize karşı takınılan tavır bunu açıklayabilir; artık işin işten geçtiğini ve felaketin eşliğinde bulunduğu bilinir ama buna inanılmaz (Zizek,2004: 46). Ekolojik krizin abartılı bir kaygıdan ibaret olduğu ve bir kaç hayvan türü ve ağacın kaybının söz konusu olduğuna inanılır. Bunun yerine medyanın bombardıman ettiği korku ve dehşet haberlerine, televizyonların reality showlarına, gazetelerin üçüncü sayfalarına bolca yerleştirilen cinayet, saldırı ve kaybolma/ kendisinden haber alınamama haberlerine maruz kalınarak her şeye ve herkese karşı yersiz bir korku geliştirme durumu söz konusudur.

Bourdieu (2002) rekabetin baskılarının, televizyonları şiddet, suç, etnik savaşlar ve ırkçı kinle dolu bir dünya imgesi üretmeye yönelttiğini belirtir. Böylece nasıl suç ve şiddet durmadan artarak güvenlikçi görüşün kaygı ve korkularını kışkırtıyorsa, yavaş yavaş, başkaldırı ve kızgınlıktan çok, geri çekilmeye ve boyun eğmeye yönelten, harekete geçirmekten ve politikleştirmekten uzak, tarihin kötümser bir felsefesi de oluşturuyor (Bourdieu, 2002). Dünyanın insanların çoğuna tutunma noktası sunmadığı duygusu, özellikle en az politikayla ilgilenenlerde, kuşkusuz yerleşik düzenin korunmasına uygun yazgıcı bir bağlantısızlığa yol açmaktadır. Medya sorumlularının sahip oldukları ve bu medyalar konusunda yansıttıkları imgeyle, eylemlerinin ve etkilerinin gerçeği arasındaki uyumsuzluk çok büyüktür. Medya izleyicilerin kuşkusuz birincil olarak en depolitize kesimlerini, erkeklerden çok kadınları, daha bilgililerden çok daha az bilgilileri, varlıklılardan çok yoksulları etkileyen bir depolitizasyon etkenidir. Manga'nın (2003:), "maddi yaşam koşulları açısından yoksul olarak nitelenen bireyler gündüz kuşağı show programlarını takip etmeyi merkezi gündelik pratiği

olarak tanımlıyor” tespiti bu noktada destekleyicidir. Bu durumda aslında televizyona en fazla maruz kalanlar en alttakiler ki bu kadınların büyük bir kısmını içeriyor.

Gerbner (2004b) korku arttıkça insanların çok daha fazla eve kapanıp televizyon seyrettiklerini vurgular. Daha fazla televizyon seyretme daha fazla kötümser yapabilir ve kişinin diğer insanlara karşı güvensizliğini artırabilir, içinde yaşadığı dünyanın umutsuz ve çıkışsız olduğuna dair inancını yükseltebilir. Gerbner’in (2004b) bir diğer tespiti de oldukça dikkat çekicidir: pek çok insanın hayat hakkındaki bildiklerinin medya kaynaklıdır ve Amerikan medyası gerçek hayatın neredeyse 100 katı suç ve şiddete yer vermektedir. Her türlü şiddet gösterimi gücün mesajını iletir ve birine bir şey söyler. Şiddet gösterimi aslında “Kim kime ne yapar ve yanına kar kalır” mesajını verir (Gerbner, 2002). İşte bu “kim kime ne yapar ve yanına kar kalır” mesajı erkeklerden çok kadınlara verilir ki Müge Anlı’nın programında da bu kim kime ne yaparsa yanına kar kalır sorusunun yanıtı sürekli verilir. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta kadın ve televizyon ilişkisidir. Televizyon izleyen kadınlar şiddet kurbanlarının çoğunluğunun kadın olduğunu gördüklerinde bir tür, Gerbner’in deyiimiyle, “çift doz etkisi” (2004a) altında kalmaktadırlar. Televizyonun yargısı, hayattaki gerçekle örtüştüğünde etki aynı değil, iki katıdır ki bu çift doz etkisidir. Bu kavramsallaştırma kadın, televizyon ve korku üçgenini çözümlemeye yararlı olacaktır. Çift doz etkisi altında kadınlar, sokakta sırf kadın oldukları için kaygılı dolaşırken bulabilirler kendilerini.

Televizyonda şiddetin gösterimindeki bir diğer nokta ise şiddetin gösteriminin nicel çokluğunun, saldırgan davranışın normal olduğu düşüncesini desteklemesidir. Televizyon dünyayı olduğundan daha kötü sunarak daha tedirgin ve kaygılı hale gelen kişileri otoritelere, kapalı topluluklara ve diğer polis-devleti uygulamalarına destek vermeye daha gönüllü olmaya itmektedir. Kişi televizyonda ne kadar şiddet görürse kendini o kadar tehdit altında görmektedir. Kadınlara yönelik hazırlanan Müge Anlı ile Tatlı Sert programında hafta içi her sabah 10 ile 13:30 arasında üç buçuk saat cinayet çözümlemeye ya da kayıp kişiyi bulmaya çalışılır. Bu normal şartlar altında son derece dehşetengiz görünen cinayet üzerine konuşmak, adli tıp raporlarındaki en ince ayrıntıların sorgulamak, kurbanın bedeninin nerede ne halde bulunduğunu canlandırmak kadınların korkularını harekete geçirebilir ya da paranoyaklaştırıcı bir etki bile yapabilir. Buna bağlı olarak, Gerbner’in (2004a) “acımasız dünya sendromu” olarak tanımladığı durum ortaya çıkabilir ki bu televizyon izleyicilerinin dünyayı olduğundan çok daha kötü bir yer olarak algılaması durumudur.

Paradoksal olan ise televizyonun bütün temaları eğlence olarak sunmasıdır (Postman 1984). Cinayet, yaralama, dayak görüntülerinin müzikle sunulması, sunucu ve danışmaları arasındaki esprili konuşmalar aralarda verilen reklamların eğlenceli müzikli tanıtımlarıyla eğlenceye çevrilmesi izleyicinin katılımıyla son noktaya ulaşır ki zaten eğlence, televizyondaki her türlü söylemin üst ideolojisidir. Neyin gösterildiğinin ya da hangi bakış açısının yansıtıldığının hiçbir önemi yoktur; her şeyin üstünde tutulan varsayım, hepsinin bizim eğlenmemiz ve haz almamız gözetilerek sunulmasıdır. Program ekibinin sevimliliği, esprileri, canlı yayın, dikkat çekici reklamlar, programın açılış ve kapanışındaki müzik izleyiciye ağlanacak çok da bir şey olmadığını gösterir. Bu şaşırtıcı değildir, çünkü burada

bilgilendirme ya da eğitim ve düşünme değil eğlence çerçevesi iş başındadır ve söz konusu olan sadece bakılacak bir programdır.

Baudrillard (2002) kitlelerin televizyondan enformasyon yerine gösterge ve görüntüler istediğini ve televizyonun da bunu bolca verdiğini vurgular. Ona göre televizyon izleyici kitleye bol bol gösterge ve görüntüler sağlar ki bunu gerçek dünyayı reality-show biçimine sokarak herkes için hazır yorumlayarak ve hileli senaryolar biçiminde, soru ve cevaplara el koyarak yapar. Müge Anlı'nın reality-show formatındaki programı tam da bu noktada ele alınması gereken bir program olarak karşımıza çıkar.

3. DEDEKTİFLİĞİN, PSİKIYATRİNİN VE HUKUKUN SURETİ

Müge Anlı'nın canlı bir reality-show olan programında gazetelerin üçüncü sayfalarında yer alan cinayetler çözümlenmeye ve ortadan kaybolan ya da sıklıkla evden kaçtığı düşünülen kız çocukları bulunmaya çalışılır. Program formatının kendi kendine geliştiğini söyleyen Müge Anlı, bir röportajında programına günde en az beş-altı tane kayıp vakasının geldiğini, programın çok izlendiğini ve etkin olduğu gerekçesiyle ailelerin yoğun talebinin olduğunu söylemektedir (Sabah, 28 Aralık 2008). Programın kadınlar tarafından en çok izlenen ilk üç programdan biri olması (RTÜK 2010) da bunu kanıtlıyor. Programda psikolojik danışman olarak Profesör Arif Verimli ve hukuk danışmanı olarak Rahmi Özkan her gün yer alıyor. Ayrıca dönem dönem- özellikle de cinayete kurban giden kişinin adli tıp raporları tartışılırken- kriminoloji uzmanı bir profesör de programa katılıyor. Hafta içi her gün saat 10 ile 13:30 arasında, ATV' de yayınlanan program, üç yıldır devam ediyor ve sabah kuşağında en çok izlenen programlar içinde yer alıyor. Anlı'nın sunduğu programın yayınlanmaya başladı ilk yılda beş katilin yakalanmış olması ailelerin polisten sonra soluğu Müge Anlı'nın programında almasına neden olmaktadır.

Programda cinayeti çözümlmek ya da kayıp kişiyi bulmak için, Müge Anlı, programın psikolojik danışmanı psikiyatrist doktor Arif Verimli ve hukuk danışmanı avukat Rahmi Özkan başkanlığını Anlı'nın yaptığı özel bir kriminoloji timi şeklinde sorgulama, akıl yürütme ve anlatılanlardaki tezat ve boşlukları yakalama çabası içerisine girmektedirler. Cinayet kurban giden kişinin yakınları, tanıklık etmek için gelenler, canlı yayına telefona bağlanarak bilgi verenler saatlerce sorgulanıyor olay tekrar tekrar anlatırılıyor. Burada gösteri olan şeyler ile olmayan şeyleri birbirinden ayırmanın her geçen gün zorlaştığı günümüzde televizyon habercileri, sunucuları, doktorlar ve avukatlar kendi disiplin alanlarının gerekliliklerini karşılamaktan çok, iyi bir şovmenliğin gerektirdiği davranışlara kafa yormaktadır ki sorgulama timi gibi davranan program ekibi tam da bunu yapar. Psikiyatrist, avukat ya da adli tıp uzmanı programda profesyonel hayatta icra ettikleri işin gerekliliklerini yerine getirmenin yerine showmenliğin gereklerine göre davranma çabasına girmektedirler. Programda konuklardan birinin iki eşi olduğunu söylemesi üzerine Arif Verimli Rahmi Özkan'a dönüp “biz hala yenileyemedik” demektedir².

² Kullanılan dilin kadını aşağılayan cinsiyetçi bir dil oluşu da dikkat çekicidir.

“Yenileyemedik” denilen eşit ki tıpkı bir araba gibi zaman zaman yenilenmesi gereken bir nesneye indirgenmiştir.

Programda bir sorgulama dili kullanılmaktadır; cinayet kurbanının yakınları ya da bulunmaya çalışılan kişinin birincil çevresini oluşturanlara sürekli program sunucusu Müge Anlı'nın liderliğinde sorular sorulur. Sunucu Müge Anlı, bir dedektif gibi ya da sorgu odasına sanık almış bir emniyet mensubu gibi canlı yayında konuğa sorular sorar onun anlattıklarındaki çelişkileri tespit eder, zaman zaman bağırır hatta konukların saçma yanıtlarına güler ya da sinirlenir. Psikiyatrist Arif Verimli eldeki verilerden yola çıkarak muhtemel suçlu profilleri çizer. Programda, Verimli'nin profesyonel işi ve orada bulunma nedeni olan psikiyatristliği arka plana alıp dedektife dönüşmesi, teknik ve hukuki konularda görüş beyan etmesi, olayın aydınlatılmasında kilit sormaya yönelmesi showmenliği ön plana çıkartığının göstergeleridir.

Zizek (2004) dedektif romanını, dedektifin hikâyeyi anlatma, yani cinayet esnasında ve öncesinde "gerçekte neler olduğunu" anlatma çabası olarak değerlendirir ve bu roman türü okuyucu "kim yaptı" sorusunun yanıtı aldığı zaman biter. Müge Anlı'nın programı bir canlı dedektiflik romanı şeklinde ilerler, konuklara sürekli cinayet gününde neler yaptığı, kimleri gördüğü, niye orada olduğu ya da olmadığı, herhangi bir ses duyup duymadığı, neden duymadığı gibi sorular sürekli tekrar tekrar sorulur; verilen yanıtlardaki tutarsızlıklar, konuklar arasındaki anlatım farklılıkları ele alınır. Sunucu, hukuk danışmanı ve psikiyatri uzmanı danışman defalarca konuklara aynı soruları farklı yollardan sorarlar. Program adeta gerçeğin peşinde koşan dedektif romanı ya da polisilerde sıkça rastlanan bitip tükenmez tutarsızlıklar avı ve çelişkiler yumağını canlı canlı çözme halini alır. Bu canlı canlı cinayeti çözme, kayıpları arama, evden kaçan yaşı küçük kızları bulma programı "gerçekten gerçek" olayları ele alır ve bu olaylar çözülene kadar program aynı konuyu işlemeye devam eder. Örneğin bir cinayetin katilini bulma neredeyse programın üç ya da beş ayını meşgul edebilir. Hafta içi her gün dört saate yakın yayınlanan programın haftada 20 saat ayda 80 saat aynı soruları sorup tutarsızlık ve çelişkiler yakalama süreci devam eder.

Programın psikoloji danışmanı prof. Dr. Arif Verimli'nin konumunu anlamak için Zizek'in Freud ile ilgili saptaması başlangıç olabilir. Zizek (2004) Freud'un Sherlock Holmes hikâyelerini sadece eğlence için değil tam da dedektif ile psikanaliz çözümleme peşindeki analistin yöntemleri arasındaki benzerliklerden dolayı düzenli ve dikkatle okuduğunu söyler. Dedektif ile analist arasında sık sık benzerliklerin kurulduğu, dedektif hikâyeleri ile psikanalitik tınıları açığa çıkarma ayrı bir çalışma alanı hali hazırda vardır. Burada ele aldığım programda dedektif rolü üstlenen sunucu, yanında psikiyatrist Arif Verimli ile birlikte sorgular gelen konukları. Artık dedektif ile psikiyatrist analist arasında benzerlikler kurmaya, ikisinin gerçeği ararken kullandıkları yöntemler arasındaki koşutlukları tespit etmeye gerek yoktur. Dedektif ile analistin paylaştığı ortak bir konum da hem dedektifin hem de analistin dışsallığıdır. Dedektif kendini olası şüpheliler grubunun dışında tutup, dışsal bir konum alırken, bilim insanı olmasından hareketle analistte kendini araştırma nesnesinin dışında konumlandırır. Burada her ikisinin de kendilerini dışarıda hatta olayların üstünde konumlandırmaları ve buna uygun bir dil kullanmaları dikkat çekicidir. Örneğin durumda Müge Anlı dedektif rolünü üstlenerek olayların dışında hatta üstündedir ve bu konuma uygun bir dil kullanır. Burada ekip lideri olarak Müge Anlı cinayet çözümlemesinde erkeksi bir tavırla

konukları üstten bir bakışla yüksek sesle sorgularken kadının ikincil pozisyonundan uzaklaşmış, erkek egemen bir toplumda erkeğin kadını ikincil gören bakışını almıştır. Müge Anlı program sırasında sık sık evden kaçan yaşı küçük kızlara “ye dayağını otur, dışarıda başına iyi şeyler mi gelecek” derken ya da sorgulama sırasında “o saatte bir kadını kocasının dışında kimse arayamaz” gibi cinsiyetçi bir dil kullanarak aldığı erkek bakışı sergiler. Her ne kadar erkek işi olarak görülen dedektiflik işine kadın sunucuyu konumlandırarak cinsiyet hiyerarşisini sorguluyor görünse de program Anlı'nın sahiplendiği erkeksi bakışla cinsiyetçi yapıyı olduğu gibi kabul etmekte ve yeniden üretmektedir.

Müge Anlı ve diğer danışmanların sorgulama dedektif anlatılarının sözcük dağarcığını paylaşmaktadır. Program boyunca konukların sorulara verdikleri yanıtlar bu sözcük dağarcığının içinden değerlendirilerek ipucu aranır. Örneğin sık sık konukların anlatımından hareketle durumun anlatıldığı şekliyle “tuhaf”, “acayip”, “garip”, “anlamsız”, “saçma”, “şüpheli”, “mantıksız”, “çelişkili”, “tutarsız”, “inanılmaz”, olduğu konuk anlatıcıya ve izleyiciye defalarca hatırlatılır. Programın hukuk danışmanı ise sorgulamalarda konuğun yalan söylediğinin altını çizmek için “hayatın doğal akışına ters” demeyi tercih eder ki bu da aynı sözcük dağarcığının içine yerleşebilir. İzleyicilerin e-mailler aracılığıyla programa anında katılarak konukların anlatımlarındaki tutarsız, çelişkili ve inandırıcı olmayan ayrıntıları sorması, izleyiciyi de sorgulama timine katar ki burada televizyon ve izleyici arasındaki çizgi neredeyse yok olur. Ekran izleyiciyi yutar. Zira programa canlı yayında mesaj atanlara atfen Müge Anlı sık sık “bizim seyircimiz çok dikkatli, bizim yakalayamadıklarımızı yakalayıp soruyor e-maillerle” diyerek izleyici katılımını destekliyor.

Tam da bu noktada Baudrillard'ın (2002) reality showlara ilişkin çözümlemesi devreye girer: reality showlarda olayın hikâyesinin canlı izlenmesiyle ve hızlı biçimde “acting” yapılmasıyla, hayatın ve hayatın suretinin birbiriyle iç içe girişine tanık oluruz, artık hayatla hayatın sureti arasında ne bir ayrılık, ne bir boşluk, ne de bir uzaklaşma mümkündür. Hiçbir engelle karşılaşmadan ekranın sanal görüntünün içine girer gibi birinin hayatına girer gibi ekranın içine girer izleyici. Aslında burada oyuncu ve seyirci ayrımı ortadan kalkar. Oysa ancak sahne ve salon ayrılırsa izleyici ve oyuncu birbirinden ayrılır. İzleyicinin birinin hayatına girer gibi ekranın içine girmesi, hayat ile hayatın suretinin birbirine karışması anlamına geliyor ki buradaki sorun şu: herkes oyuncu olursa ortada olay ve sahne kalmaz bu da yanılmanın başlangıcıdır (Baudrillard, 2002).

Bu herkesin oyuncu olduğu programda program sunucusu, psikiyatrist, hukuk danışmanı, konuklar ve izleyiciler aslında olguların değil anlamların alanında konumlanır. Bu noktada anlamlandırılanlar en küçük bir ayrıntıya aşırı bir anlam yükleme aşırı yorumlama çabasına girerler. Burada yorumlama ve aşırı yorumlama sürecinde toplumsal cinsiyetin yeniden ve daha güçlü üretimi iş başındadır. Kadınlara yönelik hazırlanan ve kadın kuşağı olarak tanımlanan zaman diliminde yayınlanan programda, kadına patriarkal sistem içerisinde biçilen rol ve konum yeniden güçlü bir şekilde üretilir. Cinayet çözümlemesi sırasında kadına ve erkeğe dair ataerkil tanımlamalar sık sık vurgulanır. Örneğin, gecenin ikisinde eşinin ya da yakın erkek akrabasının dışında bir kadına telefon edilemeyeceğinden hareketle bu durumun cinayete bir bağı olacağı vurgulanır. Ya da programın hukuk danışmanı avukat Rahmi Özkan özellikle yaşı küçük kızları evlenme amaçlı kaçırana ne

kadar ceza alacaklarını sık sık hatırlatıp geri dönmelerini ‘nişanlanmalarını’ ve kız reşit olunca evlenmelerini önerir. Hatta evlenmek için evden kaçan reşit olmayan kızlarına ellerini öptürmek istemeyen bir aile ferdini ikna etmeye çalışır, kıza zorla el öptürtür çünkü artık evlenmek için girişimler başlatılmıştır. Rahmi Özkan’ın kıza el öptürme girişimi sanki herhangi bir ailenin salonunda olur gibi yakın ve gerçek gibi görünür.

Müge Anlı’nın programında ele alınan cinayet, yaralama ve kaçırma gibi çok sık rastlanmayan uç örneklerden hareketle izleyiciye nelerden korkmaları gerektiği mesajı verilirken ataerkil toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden inşa süreci devam eder. Örneğin 2009–2010 yayın döneminde, programda aylarca oğlunun kayıp olduğunu ve onu aradığını söyleyen, ağlayan kadının, aslında oğlunun öldürülmesinde suç ortaklığı yaptığı anlaşılmış ve canavar annelerin varlığı aylarca gündemden düşmemiştir. Demek ki anne çocuğuna zarar verebilirmiş. Yine uzun süre çözülmesi için uğraşılan cinayet vakalarından birinde, katilin kız kardeş olduğu ve kardeşini kazara öldürdüğü ve evdeki bir sandığa sakladığı anlaşılmıştır. Ya da Halkalı’da öldürülen 11 ve 12 yaşlarındaki iki çocuğun katili dayıoğlu çıkmıştır. Burada abartılan ve sık sık vurgulanan nokta gerçek hayatta her şey olabilir anne çocuğuna, kardeşler ve akrabalar birbirine zarar verebilir; mesaj açıktır: kimseye güvenmemeli.

Programda cinayetin işlendiği mekân, saat gibi ayrıntılar verilerek de nelerin yapıp yapılmaması gerektiği anlatılır. Yani mesaj burada cinayetlerin ve kayıpların “gerçek” olduğu, ürkmenin kimseye faydasının olmadığı, önemli olanın ise tedbir almak olduğu vurgusudur. Hayatta başınıza her şey en yakınınızdan bile gelebilir ama siz tedbir alarak engel olabilirsiniz mesajı verilir. Evde televizyon izleyen kadın, haftada 80 saat cinayet, yaralama, kaçırılma gibi dehşet olaylarına bakarak, bunların her an kendi başına da gelebileceğini, korunaklı evinin onu kötülüklerden koruyan bir sığınak olduğunu ve suça kurban gitmemek için daha ne tür tedbirler alması gerektiğine dair stratejiler geliştirir. Bunu yaparken aslında onunla aynı programı izleyen milyonlarca kadınla aynı şeyi yapar: o bir tür ‘hayali kadın cemaati’nin parçasıdır. Televizyonun yalnızlaştırıcı ve standartlaştırıcı etkisi burada açığa çıkar. Televizyon kadınları korkutarak yalnızlaştırırken aynı zamanda da standartlaştırır ki bu kitle kültürü ve itaat etme durumuyla da bağlantılıdır. Modleski (1995: 198) içinde buldukları umutsuz boşluğu fark etmemeleri için kitlelere bir sürü kolay, sahte hazzın sunulduğunu ve böylece bireylerin kitle kültürünün ağlarına takılmasının sağlandığını vurgular. Ona göre fiziksel özgürlüğün yani artan boş zamanın bedeli ruhsal zombiciliktir ki bu Müge Anlı’nın üçüncü yayın yılında dahi en çok izlenen 100 program arasında sürekli ilk sıralarda yer almasında kanıtlar kendini.

4. KİTLE KÜLTÜRÜ, KADIN VE ATAERKİL İDEOLOJİ

Kitle kültürünün büyük bölümü boş zaman, aile hayatı ya da özel hayat ve ev gibi “kadınsı” alanlarda gerçekleşir ya da tüketilir; ayrıca temsillerinin konusu olarak da yine bu alanlarda yoğunlaşır. Hem “kadınlık”ın hem de “kitle kültürü”nün bölgesi olan bu alanlarla ilgili ideolojik nokta, bunların sınıfları aşarak iş görmeleridir. Eğer ideoloji, dikkatleri toplumsal eşitsizlik ve sınıf mücadelesinden uzaklaştırırken farklılıkları da temsil edecekse, burada ezeli cinsel

farklılık ya da milliyet gibi sınıftan daha büyük farklılıklardan daha iyisi yoktur (Williamson, 1995). Bir işçi için öteki ya kadındır ya da bir yabancı, geçiminin kontrolünü elinde bulunduran sınıftan birisi değildir. Kitle kültüründeki “kadınlık” imgelerinin merkezi elementi ortaya koyduklarından çok gizledikleridir. Eğer “kadın” ev, aşk, cinsellik, şehvet, dedikodu, bela anlamına geliyorsa, kesinlikle para, iş, sınıf, tarih, politika ya da sanat anlamına gelmemektedir.

Hazza ulaşması engellenen, hazzı temsil eder görüldüğü için de aynı zamanda günah keçisi konumuna sokulan kadının konumu paradoksaldır. Bu günah keçisi olma durumu aynı zamanda linç edilmenin de en kolay öznesi yapmıştır kadını. Linç, çoğunluğun tek bir birey üzerinde egemenlik kurmasıdır. Günah keçisi hiçbir arzu nesnesinin yapamadığı bir şeyi başarır: ona duyulan nefret bireysel değil, ortak bir nefrettir. Gerçekte günah keçisi “topluluğun tamamını kendi şiddetinden” korumak topluluğun dağılmasına engel olmak için linç edilir. Bu bakımdan birini topluluğun günah keçisi ilan etmek topluluğun temelini oluşturur. Örneğin, çocuğunun öldürülmesine suç ortaklığı yapan kadının durumu tam da bu noktada aydınlatıcıdır. Bu uç örnek, Müge Anlı’nın programında tüm kadınlara neredeyse bir yılı aşkın bir süre her programda hatırlatılmış; bu yüzden de çocuğu kayıp olan ya da çocuğunun katilini arayan kadınlardan şüphe edilmiş, çocuğun kaybından anne sorumlu tutulmuştur. Çocuğu kayıp olan, ya da öldürülen her anne öncelikle bir suçlu gibi sorgulanmış, ihmali ya da kusuru aranmış ve bulunmuştur. Burada babalar hiçbir zaman sorgulanmamış ya da sorgulansa bile birinci derece zanlı muamelesi görmemiştir. Çoğu zaman babalar ortada yoktur ve sorgulanmaz.

Oysa çocuğa yönelik taciz ya da şiddet konusundaki istatistikler son derece çarpıcı bir gerçeği, asıl korkulması ve sorgulanması gereken bir durumu ortaya koymaktadır. AKP milletvekilleri Aşkın Asan ve Alev Dedegil’in cinsel istismar ve diğer çocuk sorunlarına yönelik hazırladıkları ve Nisan 2010’da yayımlanan rapora göre: Türkiye’de yaşanan üç cinsel saldırıdan biri 2 ile 5 yaş arasındaki çocuklara yapılıyor; Türkiye’de 2 ile 5 yaş arası çocukların yüzde 30’u, 6 ile 10 yaş çocukların yüzde 40’ı, 11 ile 17 yaş arası çocukların ise yüzde 30’unun cinsel saldırıya maruz kalıyor; dünyada kız çocukları erkek çocuklara oranla üç kat daha fazla cinsel saldırıya maruz kalırken, Türkiye’de kız ve erkekler arasındaki oran birbirine çok yakın; cinsel saldırı yapanların yüzde 80’i kurbanı olan çocuğu tanıyor ve yüzde 96’sı erkek; Türkiye’de aile içi cinsel saldırı kızlarda 6 yaşın altında başlıyor (KANAL D Haber, 29 Nisan 2010)³. Küntay (2010) ensest kurbanlarının çoğunluğunun kız çocuklar olduğunu ve saldırıyı gerçekleştirenlerin genellikle erkek akrabalar çoğu kez de kız çocuğunun babası olduğunu vurgulamıştır. Olay genellikle aile içinde saklı tutulur ve tacize uğrayan çocuk annesinden bile destek bulamaz çünkü çoğu kez ailenin geçimini sağlayan kişi tacizi gerçekleştirendir (Küntay 2010).

Müge Anlı’nın programında kayıp çocuklar aranırken hiçbir zaman yukarıdaki çarpıcı istatistiksel veriler dile getirilmez ve sorgulanmaz, ancak anne olmak, anneliğin sorumlulukları sık sık vurgulanır ve kötü anne ya da canavar anne profili kamuoyuna sunulur linç kampanyası başlatılır. Çocukları için kendini feda eden dayak yiyen eziyet çeken anne ise övülür ve saygın bir konuma yerleştirilir.

³ <http://www.kanaldhaber.com.tr/Haber/Yasam-34/Turkiyenin-tecavuz-tablosu-2614.aspx>

Programı stüdyoda izleyen kadın izleyiciler sık sık kendilerinden örnekler sunarak kırk yıl dayak yediklerini ancak, çocukları için katlandıklarını anlatır, sonra çocuğuna doğru düzgün bakmadığı için ölümüne ya da kaçırılmasına sebep olan anneyi azarlar. Hatta Müge Anlı çocuğa nasıl bakılması gerektiği konusunda uzun konuşmalar yapar ve sık sık bu “sorumsuz kötü anneler”e bağırır. Bu iyi annelerin kötü anneleri azarlama durumu kadının bizzat kendini ikincil yapan ataerkil ideolojinin inşasına katıldığını göstermesi açısından etkileyicidir. Althusser’e göre (1984, 33) ideolojiler biçim olarak daima toplumsal gerçekliğin ayrılmaz parçalarıdır, çünkü ideolojiler bireylerin gerçek varoluş koşullarıyla kurdukları imgesel ilişkinin temsilleridir. Topluma yönelik bu imgesel bakış öznenin gözlerini toplumsal faktörlerin oynadığı şekillendirici role karşı körleştirir (Althusser, 1984). Bu körleştirmede çağırma ya da seslenme merkezi elementidir; kişinin kendisini bir çağrının, örneğin birine hitap eden bir otoritenin, muhatabı olarak görmesiyle ortaya çıkar. Özne bu çağrıya özerk bir birey olarak yanıt verdiğini düşünür, oysa bu öznellik aslında çağrı yoluyla üretilir. İdeolojik içeriğin daima gerekli ve doğal görünmesinin nedeni de budur (Althusser, 1984: 48–49). Çağırma edimi özneyi kör ederek ideolojik mesajın bir aracı olduğunu görmesini engeller. Müge Anlı’nın programı daima kadına seslenir ve kadın kendisini seslenen olarak gördüğünde ve yanıt verdiğinde ise kendisini alta iten ataerkil ideolojinin üretimine bizzat katılır. Bu ideolojik inşa hükümetlerin bile aktif rol aldığı bir alan olarak karşımıza çıkar.

5. CİNSİYETLENDİRİLMİŞ KORKU VE KORKUTULAN ÖZNE OLARAK KADIN

Hükümetlerin suçu önleme programlarında kadınlara ayrıcalıklı bir yer vermeleri, kadınların hükümetin müdahale etme, korku ve gerçek riski yönetme isteğine maruz kalmalarına neden olur. Lee (2007) kadınların suça kurban gitmekten daha çok korktuklarını tespit etmiş, kadınların “korkan öznelere” olarak inşasında, kadına yönelik şiddet konusunda zengin bir literatürün olması kadar, hükümetlerin kadınlara suçu önleme programlarında ayrıcalıklı bir yer vermesinin de payının olduğunu ve bu durumun kamusal ve popüler söylemi etkilediğini belirtmiştir. Korkunun cinsiyetlendirilmesinde, medya, hükümet gibi kurumların yer alması korkunun toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretiminde ne derece merkezi olduğunu kanıtlamaktadır.

Özellikle medya suç üzerine yaptığı reality show programları aracılığıyla kadınların suça yönelik korkularını daha da artırmaktadır (bkz. Jermyn, 2009; Weaver, 1998). Suçun işlendiği alanın gösterilmesi ve suçun canlandırılması aracılığıyla korunaklı evlerinde oturup televizyon izleyen kadınlara aslında suçun tahmin edilebilir olduğu gösterilir ve kadınlara suça ne tür tepkiler vereceklerini keşfetme olanağı sunulur. Bu suç üzerine yoğunlaşan programlarda kadınlara suça kurban gitmeme sorumluluğunun kendilerine ait olduğu söylenir. Kadınlara hareketlerini sınırlayarak ve sansürleyerek suçun kurbanı olmaktan nasıl kaçabileceği öğretilir (Weaver, 1998). Ataerkil sosyal düzende kadın hali hazırda kontrol ve denetim altına alınması gereken nesne konumundadır. Altınay ve Arat (2008) kadınların eşleriyle ilişkilerinin dinamiğine yakından bakıldığında, ev içi ilişkilerde yoğun bir koca “denetimi” yaşandığının gözlemlenebilir olduğunu vurgulamıştır. Her on kadından yalnızca dördü eşinin izni olmadan komşu/arkadaş

ziyareti yapabilmekte, üçü eşinden izin alma ihtiyacı duymadan ailesini ziyaret edebilmekte veya alışverişe/çarşıya gidebilmekte ve yalnızca biri başka bir şehre/köye eşinden izin almadan gidebilmektedir (Altınay ve Arat 2008: 77). Kadınlar kendi hayatlarını yönlendirmek, kendi kararlarını almak konusunda oldukça dar bir alanda hareket etmektedirler. Bir de suça kurban gitme konusunda korkutulularak ya da suça kurban gitmenin kendi kusurları olduğu anlatılarak daha da baskıcı bir denetim ve sınırlamaya maruz kalmaktadırlar.

Türkiye’de Farklı Olmak: Mahalle Baskısı Raporu’nda, Anadolu kentlerinde kadınların sürekli gözaltında tutuldukları ve bu durumun özellikle Doğu ve Orta Anadolu kentlerinde çok daha fazla hissedildiği dile getirilmiş ve bu kentlerde görüşülen pek çok kadının istedikleri şekilde giyinemediklerini, sokaklarda rahatça gezemediklerini, geceleri sokağa çıkmadıklarını, kadın arkadaşlarıyla bile olsa içkili herhangi bir yere adım atmalarının mümkün olmadığını, evlenmemiş iseler baba evi yerine kendi evlerinde yaşamalarının söz konusu olmayacağını, erkeklerle arkadaşlık edebilmelerinin dile getirilmesinin bile olasılık dâhilinde olmadığını belirtmişlerdir (Toprak vd., 2009). Görüldüğü gibi kadınların yapamadıkları aslında kentsel yaşamın doğal ritüelleri yani aslında engellenen kadınların eşit vatandaşlar olarak kamusal sahaya kamu yaşamına katılmalarıdır. Kadınların kentsel yaşama katılmalarının önüne konan engeller hep “ayıp ve günah” kavramlarıyla tanımlanır ve “namus” kavramıyla da birleşince kadınların kendi bedenlerine, yaşamlarına sahip çıkmaları, erkeğin tacizinden kurtulup istedikleri tarzda giyinmeleri kamusal alanda erkekle eşit düzeyde yer alması zorlaşmaktadır (Toprak vd, 2009). Aslında bu durum, Buğra’nın kadın istihdamındaki düşüklüğün nedenini açıklarken kullandığı “bir arada yaşayamayan toplum” kavramsallaştırmasını destekler görünmektedir (2010: 12–14). Kadının işgücüne katılımının önündeki engeller tartışılırken en çok karşılaşılan kavramların taciz, namus, dedikodu olduğunu vurgulayan Buğra (2010), bunun işverenlerin kadın istihdamında isteksizliklerinin nedenlerinden biri olarak da gündeme geldiğini belirtmiştir. Kadının ev sınırlarına hapsinin geleneksel meşrulaştırıcı dayanakları olan bu kavramlar aslında kadın programlarında sık sık dile getirilir ve kadınlar için en güvenli yerin ev olduğu mesajı verilir. Belki de bu mesajın sıklıkla verilmesi sonucu, 2008 itibarıyla Türkiye’de kadının işgücüne katılım oranı % 21.9’a kadar gerilemiştir (Türkiye’de Kadının İşgücüne Katılımı Raporu, 2009). Bu gerilemenin yanı sıra, işgücüne katılan kadınların % 46’sı tarımda, % 14.7 si sanayide, % 39.3’de hizmet sektöründe istihdam edilmektedir ki bu durum kadınların hala geleneksel kadın işlerinde takılıp kaldığını göstermektedir. Kadınların işgücüne katılımı 1980’de %46, 1990’da ise % 35.9 olarak kayıtlara geçmiştir (Buğra, 2010).

Kadına yönelik şiddetin arttığı günümüzde, kadınlara hareketlerini sınırlamaları eğer sınırlamazlarsa suça kurban gidecekleri de ince ince anlatılıyor. Türkiye’de “hayatı boyunca” eşinden en az bir kere şiddet görmüş kadınların oranı % 35 olarak tespit edilmiştir (Altınay ve Arat 2008). Burada asıl korkulması gerekenler -iş gücü piyasalarının dışına atılmak ve ev içi şiddet- ile yersiz bir korku olan suça kurban gitme korkusu yer değiştirmiştir. Çalışma hayatının dışına itilerek ve korunaklı olduğu söylenerek eve hapsedilen kadınların % 35’i fiziksel şiddete maruz kalırken, yeni sosyal güvenlik politikaları da kadını ev içine hapsedmenin yeni yollarını keşfetmiştir.

6. SON HIZ GERİYE I: SOSYAL GÜVENLİK POLİTİKALARI

Toplumun özel hayatta ve aile hayatında değer verme iddiasında olduğu her şey- örneğin bakım, paylaşım, özveri, karşılıklı güven anlayış sevgi ve saygı gibi değerler Müge Anlı'nın cinayet ve kayıp haberlerinin üzerine kurulacağı değerlerdir. Bu türden değerler siyasi, toplumsal ve ekonomik hayatta tümüyle uygunsuz görülür. Ama o alanlardaki yoksunluk, kadınlar ve ailedeki bu niteliklerin kültürümüzün köşe taşları ilan edilmesiyle gizlenebilir. Bu değerlerin kişisel hayatın içine sıkıştırılmış olmasının nedeni, bugünün koşullarında rekabet ve kar değerlerine dayanan, denetimsizlik, tercihsizlik ve yabancılaşma üreten sistemin tam da temelden yok saydığı şeyler olmalarıdır.

Kişilerarası ilişkiler, duygu ve şefkatle ilgili değerler, toplumsal ve ekonomik gerçekliklerden boşaltıldıkları ölçüde kadınların sırtına yüklenir (Williamson, 1995). Toplumun kurtulmak istediği değerlerin deposu olarak “kadın”, “aileye dönüş” maskeli yeni sosyal politikalarda da açıkça görülebilir. Hükümetlerin istemediği yükü boşalttığı yer aileye dönüş kisvesi altında gerçekleşirken aslında bu yükü kadına boşaltmaktadır: çocuk, yaşlı ve engelli bakımı gibi. Kadına yönelik sosyal politikalar da kadının eve hapsinin araçları haline gelir. Buğra'nın (2010) belirttiği gibi kadının sosyal yardımları “hakeden yoksul” kategorisi içerisinde ayrıcalıklı bir konumda olması, yine sosyal yardım politikalarının bir uzantısı olarak, engellilerin ve korunmaya muhtaç çocukların kurumsal bakım yerine evde bakılması karşılığında yapılan nakit transferler aslında devletin kadını bakıcı olmaya zorlayışını gösteriyor ve kadını evde tutarak toplumdan soyutluyor. Bu tür sosyal yardımların erkeğe değil kadına verilmesi erkeğin sorumsuzca dışarıda kendi eğlencesi için harcayacağı varsayımına dayanıyor ki bu da zaten hali hazırda var olan toplumsal cinsiyet rollerini yeniden yeniden güçlü bir şekilde üretmeye yarıyor.

7. SON HIZ GERİYE II: GÜVENLİK, ERİLLİK VE KADININ “KORUNMAYA MUHTAÇLIĞI”

Çoğu zaman boyun eğme ve savunmasızlık deneyimi kadın bedenine yüklenir. Güvenliği varlık nedeni olarak gören toplum bu görüşünü toplumsal cinsiyet ve suç ilişkisinde açıkça ele verir. Diken ve Lausten'in *Sineklerin Tanrısı* filmi çözümlerken yaptıkları “kitle ne kadar korkarsa o kadar söz dinlemektedir” (2007: 80) tespiti, kadınlara yönelik hazırlanan suç odaklı reality showları açıklamada yararlı olacaktır. Kadınlara yönelik hazırlanan Müge Anlı'nın programı gerçek cinayet ve kayıp olaylarını merkeze alarak kadınların korkutulmalarına ve korktukça da daha itaatkâr olmaları sağlamaya yöneliktir. Müge Anlı sık sık evden kaçan kızları ararken otoriter bir baba tavrı takınır. Örneğin evden dayak yediği için kaçtığını söyleyen genç bir kıza eve dönmesi için seslenirken, dışarıda çok daha büyük tehlikelerin olduğunu anlatıp bağırır ve “ye dayağını otur” der. Neden korkulacağını, kimin daha çok korkutulması gerektiğini ve nasıl korkutulacağını belirleme bir mücadele alanı olarak düşünülebilir ve medya bunu anlamada önemli ipuçları sağlar. Güvenlik siyaseti vatandaşı korku içinde bir

özne, korunmaya muhtaç bir çocuk olarak yeniden tanımlar ki kadınlar en “çocuk bırakılmış”⁴ grup olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diken ve Lausten (2007) içinde yaşadığımız post politik toplumun, güvenliği örgütlenmenin en kutsal ilkesi olarak yüceltiğini ve tüketicilikle birleştirmeye çalıştığını vurgular. Tüketebilmek için güvenliğe ve güvende hissetmek için de tüketmeye gerek duyarız. Cinayet, yaralama ve kaçırılma gibi son derece korkunç olaylar anlatılırken kolayca reklama bağlanılır ki bu reklamlar genellikle evle ilişkili tüketim maddeleridir, beyaz eşya, mobilya ya da deterjan gibi. Örneğin cinayet ve kayıp sorgulamalarına ara verildiği reklam kuşağında sıklıkla boy gösteren bir mobilya reklamında ‘Bellona benim hakkım’ cümlesi geçer ki hak ve özgürlüklerin mobilya alma ve güzel bir evde yaşama ile sınırlandırılmasına iyi bir örnek teşkil eder. Bu hak edilen mobilyalarla döşenen korunaklı evler denetim toplumunun korku ve ticari girişimlerinin nasıl birlikte çalıştığı bir toplum olduğunu açıkça gösterir.

Müge Anlı’nın programında kadınlara korkulması gerekenler anlatılır ve ne tür risklere karşı korunmak gerektiği vurgulanır. Risk toplumunun “kötülüklerinin” önemi, maliyetin bireyselleştirilmesi ve tüketimi canlı tutmak için risklerin gizli tutulmasıdır. Toplumsal kökenli birçok risk özelleştirilir. Örneğin hastalık, bireysel yaşam tarzıyla ilgili bir meseleye ve kişinin kendi zafiyetiyle yaşamasını kolaylaştıran bir avuntuya dönüşür, öldürülme, yaralanma ya da kaçırılma ise kişinin kendi yanlış hareket ve kararları olarak kişinin üstüne yıkılır.

Gündüz kuşağı televizyonu günde yaklaşık beş saat televizyon izleyen kadınlara sürekli çökmüş, koca ya da erkek arkadaş tarafından tacize uğramış hayatta hep başarısız olmuş kadınları gösterir ve mesajı açıklar: bu sen olabilirdin! (Byth, 2004). Amerika’da kadınların son elli yıldaki kazanımlarına rağmen neden medyada sürekli sefil ve başarısız gösterilerek yanlış çarpıtılmış kadın imajının satıldığını ve neden medyanın kadınlarının kadınlara bu imajı sattığını sorgulayan Byth (2004), bunun tüketimle ilgili olduğunu belirtir. Kadınların harcamaların %85 inin kararını verdiği belirtir ki bu da altı trilyon dolarlık bir satış gücüne denk gelir. Böyle bir yerde medya kadınların dikkatini başarısız, çökmüş, tacize uğramış, sefil, endişeli kadın nosyonu ile çeker ve bunu kadın programları, kadın dergileri ve kadına yönelik televizyon dizi ve showları ile yapar.

Rivers (2007) haber medyasının neden ve nasıl kadınları korkuttuğu sorularına yanıt ararken zincirleme reaksiyon şeklindeki birtakım hikâyelerin, okuyucunun inanması istenerek “bilimsel” olduğu belirtilen sonuçlarla desteklenerek verildiğini ve bu hikâyelerin neredeyse birebir aynı ve birinden diğerine değişmediğini tespit etmiştir. Rivers birinden diğerine değişmeyen neredeyse birbirinin aynı olan hikâyelerin çıkış noktalarını şu şekilde özetler: acınacak berbat haldeki çocuksuz kariyer kadınları, kötü koşullarda çalışan anneler ve bu annelerin çalıştırdığı çocukları taciz eden ya da öldüren bakıcılar, gündüz bakımına bırakılan saldırgan çocuklar, boşanmış kadınların ömür boyu sorunlarla boğuşan çocukları, çok eğitim alan kısır kadınlar, kendini düşünen çocuklarını önemsemeyen anneler, okulda bütün dikkati üstüne çeken ama erkeklerin nefret ettiği kız öğrenciler, işini çok seven, vaktinin çoğunu işte geçiren çocuklarını ihmal eden anneler, erkekleri sadece parası için isteyen kadınlar, öldürülen beyaz kadınlar,

⁴ Kadının çocuk bırakılışı ile ilgili daha ayrıntılı bir çalışma için bkz. Berktaş, 2004

kötü yaşlanan kadınlar, matematikten anlamayan hesap yapamayan kadınlar, çalışan kadınlara düşman ev kadınları, güçlü ama endişeli kadınlar, beyinleri sadece duygularına uyan kadınlar, kaçak gelinler, hapse giren profesyonel kadınlar. Piyasa ekonomisi bu kadınların hikâyelerini parlatarak hatta köpürterek çok görünür hale getirir. Sadece ürünlerini satmaya çalışan reklamcılar tarafından belirlenen imajların içinde verilen haberler değil, haberin kendisi bu değerler, tavırlar ve çarpıtılmış imajlar tarafından hastalıklı bir hal almış durumdadır. Kadına yönelik medya, kadına hayatının son derece stresli olduğunu, bunun hakkında üzgün olması gerektiğini, kadının kendini zavallı hissettiğini ya da öyle hissetmesi gerektiğini, sağlığı ve çevre konusunda son derece endişeli olması gerektiğini ve tedbirli olması gerektiğini söyler. Bu aynı zamanda tek taraflı politik bir mesajı da iletir. Daha çok hükümet müdahalesinin sorunları çözmede en iyi çözüm olduğu söylenir (Byth 2004).

Tam da bu noktada Faludi'nin 11 Eylül saldırılarına dair çözümlemesi devreye girer.

Faludi (2007), 11 Eylül saldırılarının hali hazırda feminizme karşı gelişen hareketlerin daha da hızlanmasına neden olduğunu, kadının son derece acı gerçek koşulları içersinde değerlendirilmesi gereken pozisyonundan, kadının boğun eğen korunması gereken ikincil pozisyonuna karşın erkeğin koruyucu erilliğine vurgu yapan ulusal mite dönüş yaşandığını tespit eder. Baskın koruyucu eril güce vurgu yapan ulusal mitin harekete geçirildiğini savunur. Faludi bu kültürel mitin medya tarafından desteklendiğini ve sürekli bu yönde anlatılara yer verildiğini ve kadın eleştirilenlerce de desteklendiğini gösterir. Örneğin bu kadınlardan Paglia saldırıdan sonra olay yerine koşan ve bu uğurda yaşamın yitiren itfaiyecilerinden ve polis memurlarının hikâyelerinden hükümetin terörist saldırılar konusunda hazırlıksız yakalandığını vurguladıktan sonra kadının kırılğan erkeğince güçlü olduğunu ve bunun Amerikan tarihi boyunca da böyle işlediğini anlatıp mitin yeniden inşasında yer almıştır. Bu durum 2004 seçim kampanyalarına da yansımış, çocuğunu futbol maçlarına götürün liberal anne modeli ile savunma yanlısı güvenlik anneleri imajının çarpışmasına dönüşmüştür. En çok silah ve avlama aşkına sahip olana göre oy verilmesinin istendiği kara bir komediye dönüşen seçimler, medyanın gerçeğin değil mitin hizmetinde olduğunu göstermiştir. Faludi'ye göre saldırılardan zarar görmez ve yenilmez Amerika imajının yeniden inşası için, kadınları yardım isteyen bağımlı çaresizler olarak tanımlamak gerekliliğinin altını çizer ve olayların medyada verilmiş şeklini analiz ederek, gerçeklerin medyanın güçlü ve aldaticı hikâyelemeleri aracılığıyla nasıl manipüle edildiğini anlatır. Amerikan kültürünün ulusal bir trajediyi ulusal bir güç ve zafer fantezisine dönüştürme uğraşısının aslında insanların daha güvenli yaşamalarını sağlamadığını, yanlış yönlendirdiğini ve daha çok tehlike ile karşı karşıya bıraktığını vurgular.

8. SONUÇ YERİNE

Boltanski (1999: 10) ahlak ile acı arasındaki ilişkinin siyasi bir mesele, bir eylem meselesi olduğunu vurgular. İnsanlar televizyonda Afganistan ve Irak'taki acıyı izlerken donup kalır ama bunun bir sonucu olması gerekmez, izleyici bağılılığı reddedebilir. Ama eğer, bağılılık buna karşı ortaya çıkıyorsa genellikle iki şekilde olur: dehşetin faillerini suçlayarak öfkelenme ya da duygusallık (Boltanski, 1999:

132). Boltanski (1999: 186) bunların dışında kınama ve duygusallığa bel bağlamadan tercih edilebilecek üçüncü bir yolun olduğunu vurgular ki bu yol acıya doğrudan bakabilme cesareti göstermektir. Ancak böyle bir bakış ahlaktan beslenen siyasi eylemin gerçekçi zeminini oluşturabilir. Müge Anlı'nın programında cinayet ve kayıp haberlerinin sunumunda acıya bol bol yer verilir ancak acıya doğrudan bakma yerine kınama ve duygusallık iş başındadır. Her gün yaklaşık dört saat acıya bakma, acıya ve kurban olma durumuna karşı duyarsızlaştırır ki bu da şiddet eyleminin sonuçlarını anlama yeteneğini kaybetme, empati kuramama, karşı koyma ve protesto davranışları geliştirememeye neden olur. Çoğunlukla suç kurbanın ya da yakınlarının üzerine atılır, başına gelenlerden kendisinin sorumlu olduğu gösterilir.

Müge Anlı'nın kadınlara yönelik programında insanların acılarından hareketle kadınlara korku satılırken aslında tümüyle apolitik insani davalar sorumluluk almadan savunulur gibi yapılır. Çözümlemeyen bir cinayet çözümlenmeye ve katil bulunarak adalete teslim edilmeye çalışılıyordur ya da kayıp kişi bulunarak aileye verilmek isteniyordur. Burada suçun kaynağının tartışılması yapılmaz ki kuşkusuz kaynak çoğunlukla toplumsal gelir dağılımdaki eşitsizliklerdir. Politikacılar suçu önleme programlarını devreye sokmaya çalışırken suçun kaynağını tartışmazlar, çünkü bu hayata geçirilmesi gereken toplumsal eşitliğin inşasını gerektiren projeler demektir ve buna kimse yanaşmaz. Kadınların süratle iş gücü piyasalarının dışına atılması ve aynı ölçüde evlere hapsedilip şiddete maruz kalması tartışılması ve çözümlenmesi gereken sorun olarak olduğu gibi kalırken, medya kadınlara yersiz korkular pazarlar hem de hemcinsleri aracılığı ile yapar bu pazarlamayı.

Bu korkutulan özne olarak kadın hali hazırda var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini tartışmaz ve kadını eve hapseden yeni sosyal güvenlik reformlarının çağrısına yanıt vermeyi tercih eder. Kuşkusuz evde oturup çocuğa, yaşlıya ya da engelliye cüzi miktarda devletin sağladığı ücretle bakmak ev dışına çıkıp ücret karşılığı çalışmaktan, tacize maruz kalmaktan ve suça kurban gitmekten daha iyi bir seçenektir. Sonuçta kadınlar hükümet-medya işbirliğinin yaptığı çağrıya yanıt verir ve kendi ikincil pozisyonunun inşasına bizzat katılır. Evlerde yalnızlaşır ve korkutulan özne olarak hayali kadın cemaatinin üyesi olarak standartlaşır. Buradan kuşkusuz muhalif bir kadın hareketi gelişmesini beklemek mümkün değildir. Neden kendisinin evde bakıcı olması gerektiğini ya da neden kadınların korkutulduğunu sorgulamaz. Ulus devletin eşit vatandaşları olarak neden işgücüne giderek daha az katıldığını ya da yeni sosyal güvenlik reformlarının kadının zararına düzenlendiğini sorgulamaz.

Horkheimer ve Adorno, *Aydınlanmanın Diyalektiği*'nde film için şöyle yazar:

Bütünleşmesini tamamlama niyetindeki filmlere rağmen ev kadını, sinema salonunun karanlığında, eskiden evlerin ve akşam dinlenmelerinin olduğu zamanlarda pencereden dışarıya bakmaya alıştığı gibi, kimsenin kendisini izlemediği birkaç saat oturabileceği bir sığınak bulur. Büyük kentlerdeki işsiz, bu ısıyı ayarlı salonlarda yazın serinlik, kışın sıcaklık bulur. Yoksa, boyutuna rağmen bu şişirilmiş haz aygıtı insanın yaşamına bir değer katmaz (1989: 139).

Burada film yerine televizyon sözcüğünü yerleştirdiğimizde aslında tam da televizyonun en alttaki grupların yaşamında nasıl bir rol oynadığını görebiliriz. Kadınlar, işçiler ve işsizler televizyonla rahatlama ve hayattan zevk alma yoluna girdiklerinde, kendilerini ikincil yapan sisteme karşı muhalif bir eylem oluşturamazlar; yani bu noktada televizyon direnç noktasının muhalif insan eylemiyle harekete dönüşme yollarını kapamış olur.

Müge Anlı'nın programında bu direnç yollarının kapatılmış olması izleyiciye sezdirilmediği gibi aksine Müge Anlı bir direnç noktası olarak kendini konumlar. Cinayet çözümlenmesi gibi erkeksi maço dünyada lider pozisyonunda bir kadın olarak kurgulanır. Son yıllarda Amerikan televizyonlarında kadın dedektiflerin, polislerin ve kriminoloji uzmanlarının televizyon showlarında ve suçla ilgili dedektiflik temalı dizilerde başrolde olmaları yönünde yükselen bir eğilim var ki bu Byerly ve Ross'un (2006) "prime-time feminizm" dedikleri sürecin bir parçasıdır. Erkek mesleğine güçlü kadın karakterlerin yerleştirilmeleri yani suçu çözümlenmenin erkeksi dünyasına kadının lider pozisyonunda yerleştirilmesi televizyon için kadının toplumsal pozisyonunda önemli bir adım olsa da, kurgulanan ya da gerçek olduğu iddia edilen olayların gelişimi içersinde oldukça nadir cinsiyetçi ve eşitsiz toplumsal cinsiyet ilişkileri sorgulanır (Byerly ve Ross 2006). Burada ekip lideri olarak Müge Anlı cinayet çözümlenmesinde erkeksi bir tavırla konukları üstten bir bakışla yüksek sesle sorgularken kadının ikincil pozisyonundan uzaklaşmış, erkek egemen bir toplumda erkeğin kadını ikincil gören bakışını almıştır. Bu noktada programın toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sorgulaması kuşkusuz mümkün değildir. Burada bizzat medyanın erkek bakış açısına sahip kadınlarının kadın hemcinslerine korku pazarlayışı ve bu satışın da bir hayli başarılı olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Başarıdan kasıt elbette en çok izlenen üç programdan bir olma anlamında bir başarıdır, yoksa toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunda kaydedilmiş bir başarı değildir.

Kaynakça

Althusser, L. (1984). *Essays on Ideology*. Londra: Verso.

Altınay A. G. ve Y. Arat. (2008). *Türkiye’de Kadına Yönelik Şiddet*. İstanbul: TÜBİTAK

T.W. Adorno & M. Horkheimer. (1989). *Dialectic of Enlightenment*. Londra: Verso.

Baudrillard, J. (2002). *Tam Ekran*. İstanbul: YKY.

Boltanski L. (1999). *Distant Suffering: Morality, Media, and Politics*. New York: Cambridge University Press.

Bourdieu P. (2002). *Karşı Ateşler*. İstanbul: YKY.

Brown M. E. (1990). *Television and Women’s Culture: The Politics of the Popular*. California: Sage Publications.

Buğra A. (2010). *Toplumsal Cinsiyet, İşgücü Piyasaları ve Refah Rejimleri: Türkiye’de Kadın İstihdamı*. İstanbul: TÜBİTAK (TÜBİTAK Proje No: 108K524)

Byerly C. M. and, C. Ross. (2006). *Women and Media: A Critical Introduction*. Madlen: Blackwell Publishing.

Byth M. (2004). *Spin Sisters: How the Women of teh Media Sell Unhappiness and Liberalism to the Women of America*. New York: Martin’s Press.

Diken B. and C. B. Laustsen. (2008). *Filmlerle Sosyoloji*. İstanbul: Metis.

Douglas A. (1998). *The Feminization of American Culture*. New York: Anchor Books.

Faludi S. (2007). *Terror Dream: Fear and Fantasy in Post 9/11 America*. New York: Metropolitan Books.

(1991). *Backlash: The Undeclared War Against American Women*. New York: Three Rivers Press.

Fournier V. (2002). *Fleshing Out Gender: Crafting Gender and Identity on Women’s Bodies*. *Body and Society*, 8(2): 55-77.

Gerbner G. (2002). Casting and Fate: Women and Minorities On TV Drama, Game Shows, and News. Against Mainstream. Morgan M. (der) New York: Peter Lang. 365-377

(2004a). Reclaiming Our Cultural Mythology. (Çevrimiçi)
<http://www.context.org/ICLIB/IC38/Gerbner.htm>.

(2004b). Saving Our Cultural Environment: A Conversation with George Gerbner.
<http://www.newdimensions.org/NEW/online-journal/articles/saving-our-cultural.html>.

Glassner B. (1999). The Culture of Fears: Why Americans are Afraid of the Wrong Things. New York: Basic Books.

Humpries D. (2009). Women, Violence and the Media: Readings in Feminist Criminology. Northeastern University Press.

Huyssen A. (1995). Kadın Olarak Kitle Kültürü: Modernizmin Ötekisi. Eğlence İncelemeleri: Kitle Kültürüne Eleştirel Yaklaşımlar, Modleski T. (der.). İstanbul: Metis. 235-257.

Joyrich L. (1992) All that TV Allows: TV Melodrama, Postmodernism, and Consumer Culture. Private Screenings: Television and the Female Culture. L. Spigel and D. Mann (der). Minneapolis: University of Minnesota. 227-251

Küntay E. (2010). Bedene Şiddet-Özbenlik Değerlendirmeleri: Toplumbilimsel bir Analiz. İnceoğlu Y. ve A. Kar (der). Kadın ve Bedeni. İstanbul: Ayrıntı. 17-34.

Manga J. (2003). Talking Trash: The Cultural Politics of Daytime TV Talk Shows. New York: New York University Press.

Lee M. (2007). Inventing Fear of Crime. Oregon: Willan Publishing.

Rivers C. (2008). Selling Anxiety: How the News Media Scare Women. Lebanon: University Press of New England.

Modleski T. (1995). Haz Terörü: Çağdaş Korku Filmi ve Postmodern Kuram. Eğlence İncelemeleri: Kitle Kültürüne Eleştirel Yaklaşımlar, Modleski T. (der.). İstanbul: Metis. 197-209

Postman N. (1985). Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business. New York: Penguin Boks.

Radyo Televizyon Üst Kurulu [RTÜK] (2010). Kadınların Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması 2. Kamuoyu, Yayın Araştırmaları ve Ölçme Daire Başkanlığı: Bilkent, Ankara

Toprak B.; Bozan İ.; Morgül T.; Şener N. (2009). Türkiye’de Farklı Olmak: Din ve Muhafazakarlık Ekseninde Ötekileştirilenler. İstanbul: Metis.

Williamson J. (1995). Kadın Bir Adadır: Dişilik ve Sömürgecilik. Eğlence İncelemeleri: Kitle Kültürüne Eleştirel Yaklaşımlar, Modleski T. (der.). İstanbul: Metis. 135-155

Zizek S. (2004). Yamuk Bakmak: Popüler Kültürden Jaques Lacan’a Giriş. İstanbul: Metis.

(2009). Matrix ya da Sapknlığın İki Yüzü. İstanbul: Encore.

Fears for Sale from the Owner: The Role of Media in the Construction of Women as the Frightened Subject

Summary

Television is one of the tools for the construction of women as frightened subject. This means that fears are not free from gender relations. This article tries to make a connection between fear and gender by taking media in the center. A critical analysis of Müge Anlı's program, which has been among the mostly watched TV programs by women, has clearly showed that media is selling fears to women by women. The question of how and why the women of media have sold fears to their siblings has been questioned through Anlı's program. The process of selling fears by media has occurred while less and less women have been participating in the job market and the new social security reforms full of items against women have accepted by the government. This could not be understood as a simple coincidence happened randomly. In Turkey, today's real fears for women is being out of the job market and facing violence in different spheres of life. Müge Anlı's program does not show these fears, but instead it shows the cases of murder and missing. As in the live reality show format, Müge Anlı's program hosts guests whose relatives or friends were murdered or missed. On the leadership of Müge Anlı, the program tries to find murderers or missing persons. The guests trying to find the murderers of their relatives or missing sons or daughters are questioned by both Müge Anlı and her program advisors, a psychiatry professor and a lawyer. This live show is a kind of questioning session conducted by a detective. Being a detective has assigned to Müge Anlı, a woman situated in a male job. In this respect, the program behaves as if it challenges traditional gender roles. But in contrast, Müge Anlı has not challenged the traditional gender role by taking over the detective role. She is questioning the guests with a very authoritarian male gaze. Her male gaze has been dropping out of her questions while she asks to find out murderers or missing. The questions such as- "who could call a woman in the middle of night except her husband, or family members?"; "why don't you sit at home get beaten instead of run away?-clearly demonstrate how a woman of media could take a male look over the issues. Instead of questioning or challenging existent patriarchal system working against women, Müge Anlı behaves as if she is a patriarch. The program's message given to women is clear: sit at home be obedient to husband and family because outside is more dangerous for women. So being beaten is better than get harassed, raped or killed. Fort the last twenty years, the women participation in job market has reduced from 34 to 23 percent. Moreover, a couple of field studies have shown that the domestic violence against women is very widespread in Turkey. In addition to these, the new social security regulations have brought items both working against women as well as featuring them as "care-givers". In the name of "warm family

atmosphere”, the government has pushed the caring of children, disables and elderly off on women with a very low social aid. Instead of cold corridors of hospital, day-care, and rest home, children, disables and elderly should be looked after at family house by women. The logic is clear, instead of going out and participates at job market for a little salary and facing harassment, it is better to sit at home and look after your children, disables and elderly. The real fears that women have to be afraid of must be being pushed out of job market, be victim of domestic violence as well as being victims of new social security regulations. Women who have been pushed out of job market, prisoned at home where they found shelter, are exposed to television spreading superfluous fears and anxieties. The fears of women have no place in Müge Anlı’s program, instead women watch the cases of murder and missing four hours a day in a live show. What has happened is that instead of facing the real fears, the real frightened problems remain untouched and replaced by superfluous fears. In this respect the fear of being a crime victim has replaced the fear of being unemployed or facing domestic violence Society, which sees security as the only way of existence, reveals itself in the relationship between gender and crime. Women are been constructed as a frightened subject both by a coalition of media and government brought a new social security reforms to make women care takers of children, elderly and disables. Of course, sitting at home and caring children, elderly and disables is promoted as a better option then being outside and open to risks, such as working for a very low payment, facing with harassment or being a crime victim. When women respond to this call of media and government, they involve in the construction of women’s secondary position in the patriarchal system. The analyzing Anlı’s program demonstrates how a very popular day time program which is the mostly watched program by women portrays and distorts women. Instead of challenging traditional gender roles and asking for gender equality, these day-time shows for women mostly prefer to reproduce traditional gender roles. That makes media a very confirmative tool for the existing system instead of being a challenge-maker.

Barajların Mekân Üzerindeki Olumsuz Etkileri ve Türkiye'den Örnekler

The Negative Impacts of Dams on Environment and Their Samples in Turkey

Mehmet Emin Sönmez*
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Özet

Dünyada nüfusun hızla artması, besin maddelerine ve enerjiye duyulan ihtiyacı arttırmıştır. Tarımsal açıdan meydana gelen boşluk, yeni tarım alanlarının açılması, sulama, makineleşme ve girdi kullanımı ile giderilmeye çalışılırken; enerji konusunda doğan boşluk barajlar, rüzgâr ve dalgalar gibi nispeten daha çevreci ve yenilenmesi muhtemel enerji kaynaklarının kullanımı ile kapatılmaya çalışılmaktadır. Tükenebilir enerji kaynaklarının dünya geneline dengesiz dağılmış olması yanında dünyada sanayileşmenin hız kazanması, yenilenmesi muhtemel enerji kaynaklarının önemini arttırmıştır. Genel olarak çevreci ve yenilenebilir olarak bilinen bu kaynakların en önemlisi ise barajlardır. Hâlbuki ülkemizde de sulama ve enerji amaçlı önemli ölçüde faydalanılan kaynakların başında gelen barajlar, tarım alanlarının daralması, siltasyon, ekosistemin bozulması ve göçler gibi birçok sorunu da beraberinde getirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, barajlar, çevre sorunları, yenilenebilir kaynaklar, enerji

Abstract

The rapidly increasing of world population has increased the need of energy and food. The gap which has occurred in agriculture are tried to resolve by opening new agricultural areas and irrigation and using of input. Meanwhile the gap which has occurred in energy are tried to resolve by dams, wind and waves which are relatively more environmental and likely renewal energy sources. The exhaustible energy sources which are distributed unevenly across the globe as well as accelerated industrialization in the world has increased the importance of renewable energy sources. Generally which are known as the most renewable and environmental energy sources are the dams. Whereas in our country the dams which are benefited greatly in irrigation and energy, narrowing the agriculture fields, siltation, degradation of ecosystem and migration bring too many problems with.

Key Words: Turkey, dams, environmental issues, renewable resources, energy

I-GİRİŞ

Akarsular geçmişte olduğu gibi günümüzde de faydalanılan önemli bir doğal kaynaktır. Bu faydalanma şekli dünyada değişen yaşam koşullarına paralel olarak sürekli farklılık göstermektedir. Örneğin ilkel insanların, içme suyu ihtiyaçlarını daha kolay karşılayabildikleri için akarsulara yakın mağaralarda barınmayı tercih ettikleri bilinmektedir. Bu yerleşmeler öncelikle göçmen topluluklar için de uygun bir lokasyon oluştuyordu. Bunun temel nedeni akarsu çevresinin yaban hayvanları için de uygun beslenme ortamları oluşturmasıdır. Su kaynaklarına bağlılık yerleşik hayata geçişten sonra da devam etmiş ve insanlar, topraklarının daha verimli, sulama imkânlarının kolay olması gibi nedenlerden vadilerin kenarlarına ya da akarsulara yakın yerlere yerleşmişlerdir.¹

1909 yılında ülkemizde gezilerde bulunmuş olan Gertrude Bell İç Anadolu'daki yerleşmelerden söz ederken “*Tepelerin eteklerinde sıralanmış, rüzgâra ve güneşe karşı korunmasız tek tük köyler kar sularının beslediği derelerden su bekliyordu. Köylerin altındaki düzlükte yama yama duran ekili araziye bu derelerin suları zor yetiyordu*” diyordu (Lloyd, 2000: 5). Dikkat edilecek olursa akarsuların geçmişte de hayatımızdaki önemi büyük olmuş ve çağın şartlarına göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Akarsular geçmişte içme suyu ve tarım için en önemli bir kaynak konumunda iken günümüzde enerji, ulaşım, sanayi, turizm gibi faaliyetler açısından da büyük önem taşımaktadır.

Günümüze kadar olan süreçte, ekilebilir alanların genişlemesi, dünya besin maddeleri arzının gelişmesinde etkin olmuştur. Bugün dünyadaki 6 milyar nüfusa karşılık herkese yarım hektardan daha az toprak düşmektedir. Tarıma ayrılan toplam alanların artış hızı giderek azalmaya başlamıştır. Buna karşılık besin maddeleri arzının artmasındaki tek neden çiftçilerin toprak verimini arttırmalarıdır. Sulama olanaklarının artması birim alanda ürün veriminin artmasını sağlayan en önemli olaydır. FAO'nun 2000 yılı tahmini verilerine göre dünyada toplam sulanan alan 260.000.000 ha olup bugünkü nüfusun besin ihtiyacını ancak karşılamaktadır. Dolayısıyla el değmemiş verimli toprakların az oluşu ve sulama için gerekli suyun olmayışı, besin maddeleri üretiminin arttırılması için daha büyük bir engeldir. Bu nedenle dünyanın çeşitli ülkelerinde daha büyük ölçüde besin maddesi üretebilmek

¹ Gerçekten de geçmişten günümüze birçok uygarlığın akarsular boyunda geliştiğini söyleyebiliriz. Fırat ve Dicle nehirlerinin bulunduğu alanda Mezopotamya, Nil nehri boyunca Mısır, İndus nehri boyunca Hint ve Yang-Çe ve Hong-Ho gibi çeşitli akarsuların çevresinde gelişen Çin uygarlığı akarsular boyunca gelişen uygarlıklara örnek gösterilebilir (Tunçdilek, 1988: 19–20). Sulamalı tarım Mezopotamya ve eski Mısır'ın artık ürünlerini ve toplumsal organizasyonunun temelini oluşturmuştur. Nil Nehri'nin taşması o kadar yumuşak, zaman ve büyüme mevsimiyle o denli uyum içerisinde olmuştur ki, bu nedenle Herodot Mısır'ı “*Nil'in hediyesi*” olarak nitelendirmiştir (Brown, 1979: 126). Bunun tam aksi bir durumun gerçekleşmesi de mümkündür. Örneğin Orta Asya'da günümüzden daha nemli ve serin iklim koşullarının hâkim olduğu dönemlerde yaşam standartları en üst düzeye ulaşmıştır. Ancak daha sonraki dönemlerde sıcaklık koşullarının giderek artması ve yağış değerlerinin düşmesine bağlı olarak akarsuların yıllık su miktarı giderek azalmış, debileri düşmüş ve bu koşullar tarımı olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle yoksulluk ve kıtlık baş göstermiş ve dolayısıyla insanlar toplu göç etmek zorunda kalmıştır (Tunçdilek, 1988: 19–23).

için yapılan baskılar çoğaldıkça, hükümetler hidrolojik sisteme müdahalede bulunmaya başlamışlardır. Bazı ülkelerde sulama imkânlarını arttırmak için; yer altı sularından faydalanma, deniz suyunun arıtılması, akarsuların yönlerinin değiştirilmesi, barajların yapılması ve yapay yağmur yağdırmaya kadar birçok yol denenmektedir (Brown, 1979: 125–128).

Yukarıda da değindiğimiz gibi, nüfusun hızla artması ile suya olan ihtiyaç artmıştır. Başlangıçta akarsuların doğal rejimine bağlı olan kullanımı giderek yetersizleşmiştir. Gerçekten de günümüzde dünya nüfusunun hızla artması, insanları mevcut kaynakların kullanımını arttırmaya yöneltmiştir. Akarsulardan faydalanma bu arayışların başında gelir. Bunun sonucunda yılın en kurak mevsiminde, akarsulardan uzakta ve çok daha geniş alanlarda tarım yapılabilmektedir. Ayrıca elektrik enerjisine tüm yıl boyunca gereksinim duyulması, sanayileşme ile bu talebin artarak devam etmesi, akarsuların önemini daha da arttırmaktadır. Akarsular yeryüzünü şekillendirici en önemli etkenlerden biridir. Bu nedenlerden dolayı gerek akarsuların çevrede meydana getirebileceği olumsuz etkileri azaltmak ve gerekse enerji üretimi ile beraber sulamayı kontrol altına alarak tarımsal üretimi arttırmaya yönelik çalışmalar başlatılmış ve dünyanın her tarafında akarsulardan en yoğun şekilde faydalanma şekli olarak baraj yapımı önem kazanmıştır.

Bu yoğun kullanım ciddi çevre sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Bir akarsu üzerindeki baraj sayısı ve büyüklüğündeki artış doğal tahribatın büyüklüğü ile doğru orantılıdır. Baraj yapımından kaynaklanan bu olumsuzluklar genel olarak arazi potansiyelinin doğru değerlendirilmemesine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Bayrakdar, 2004: 100). Barajlardan kaynaklanan çevresel ve toplumsal olumsuzlukları iki farklı döneme ayırarak ele alabiliriz.

II-BARAJ YAPIMINA BAŞLANMASIYLA MEYDANA GELEN MEKÂNSAL DEĞİŞİMLER

Baraj inşaatının başlaması ile ortaya çıkan değişimler iki yönlüdür. Bunlardan ilki insanın yaşam alanı olarak mekânda ortaya çıkar. Yerleşme yerlerinin değişimine, kültürel alanların yok olmasına yol açar. İkinci olarak ise fiziki koşullarda kendini gösterir. Bunlar flora ve faunanın tahrip edilmesi ya da göç etmek zorunda kalması, tarım alanlarının daralması ve her türlü çevre kirliliğidir.

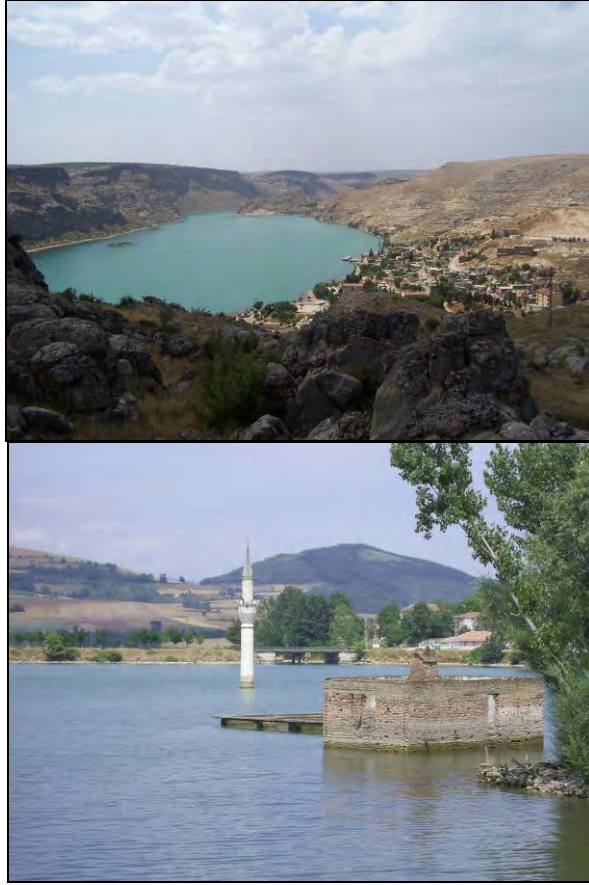
1- Beşeri Ortamda Meydana Gelen Değişimler

Anadolu'nun yerleşme tarihi çok eskidir. Yapılan araştırmalara göre Anadolu'daki ilk tarihi yerleşmeler yaklaşık günümüzden 9000 yıl kadar öncesine inmektedir. Dünyanın birçok yerinde bu tür tarihi yerleşmeler günışığına çıkarılmıştır. Bu önemli küçük tarihi yerleşmelerden beşi Çayönü, Çatalhöyük, Hacılar, Norşuntepe ve Köşk Höyük Anadolu'da yer almaktadır. Bunlardan Diyarbakır yöresinde yer alan Çayönü yerleşmesi, C14 sonuçlarına göre M.Ö. 7250–6750 yılları arasına, Burdur civarındaki Hacılar yerleşmesi M.Ö. 7040 sıralarına ve Konya yakınlarındaki Çatalhöyük yerleşmesi M.Ö. 6500–5500

tarihlendirilmiştir (Akurgal, 1998: 3–5). Çatalhöyük'te yapılan kazılar göstermiştir ki; Çatalhöyük tarihi yerleşmesi mağara adamının toplayıcı ekonomiden yakın bir zamanda yerleşik düzene ve yarı tarım ekonomisine geçişini ortaya koyan dünya üzerindeki ilk yerleşmelerden biridir (Lloyd, 2000: 24). Yukarıdaki yerleşmeler Neolitik yerleşmelere verilebilecek en iyi örneklerdir. Anadolu'da kurulan bu tarihi yerleşmeler dünyanın diğer kesimlerinde olduğu gibi avcılıktan ve toplayıcılıktan toprağa dayalı üretime geçişle başlamıştır. Dünya üzerinde ilk yerleşmelerin coğrafi özelliklerine baktığımızda genel olarak bu yerleşmelerin (özellikle ilkçağ yerleşmeleri) suya erişmenin kolay olduğu verimli alüvyal ovalarda ve vadi tabanlarında geliştiğini görmekteyiz (Tunçdilek, 1986: 97). Yerleşme ile ilgili bu özellikler göz önüne alındığında Anadolu'nun yerleşmeye son derece müsait olduğunu ve yerleşmelerin Anadolu'nun her tarafına yayıldığı görülmektedir. Özellikle Anadolu'nun coğrafi konumu dolayısıyla deniz ve karayollarının kavşak noktasında yer alması ve farklı devletlerin egemenliğinde bulunması bu tarihi yerleşmelerin sayısını arttırmıştır.

Bir akarsu üzerinde baraj yapımı nedeniyle yerleşme alanlarının konumunda önemli mekânsal değişiklikler meydana gelecektir. Özellikle barajın inşa edileceği ve baraj gölünün oluşturulacağı alanın boşaltılması, öncelikle var olan yerleşmelerin tamamen kaldırılması gerekmektedir. Buna Atatürk Barajının yapılmasıyla yer değiştirmek zorunda kalan Samsat (Adıyaman) ve Birecik barajının yapılmasıyla yer değiştirmek zorunda kalan Halfeti (Şanlıurfa) ilçeleri gösterilebilir.

Tarihi bir yerleşme olan ve M.Ö. 6000 yıllarında Orta Asya'dan gelen Hititlerden önceki halklar tarafından kurulduğu belirtilen Samsat, Atatürk barajının yapımı için hazırlıklar devam ederken 1988 yılında tamamen boşaltılıp eski Samsat'ın 10 km kuzeyine taşınmıştır. Ne zaman kurulduğu kesin olmamakla beraber M.Ö. 855'de Asur kralı Salmanassar III tarafından alındığına ilişkin bilgiler bulunan Rumkale ve devamı olan Halfeti ise 2000 yılında Birecik barajında su toplanmasıyla beraber baraj gölünden etkilenen iki yerleşmedir. Bunlardan Halfeti büyük bir kısmı sular altında kaldığı için yer değiştirmek zorunda kalmış ve eski Halfeti yerleşmesinin 8 km doğusundaki alana taşınmıştır (Bakırcı 1997: 369–381). Türkiye'de barajların yapılmasıyla yerleşmelerin sular altında kalmasına bir diğer örnek Keban barajıdır. Keban barajının yapılmasıyla 59 köy, 26 mezra ve 6 kom tamamen, 104 köy, 24 mezra, 2 kom ve 11 mahalle de kısmen olmak üzere toplam 39,300 hektarlık alanın baraj gölü suları altında kalmıştır (Çotur, 1990: 50). Aynı şekilde Çoruh nehri havzası'nda inşa edilecek barajlar nedeniyle 1 ilçe merkezi (Yusufeli) ve 7 köy tamamen, 22 köy büyük ölçüde, 32 köy ise kısmen etkilenenecektir. Bu nedenle Çoruh havzası'nda 8412 kişilik nüfusun aynı anda göçü ve yeniden yerleşmesi söz konusudur. Bu durum büyük bir sorun yaratacaktır (Sever, 2005: 249). Kızılırmak üzerinde kurulmuş olan Derbent barajı da bir diğer örnek olarak gösterilebilir. 1991 yılında Samsun ilinin Bafra ilçesi sınırlarında faaliyete geçen bu baraj yüzünden 200 ev ile 17 km² tarım alanı ve tarihi M.Ö. 4000'lere uzanan antik İkiztepe Şehri sular altında kalmıştır.



Fotoğraf 1: Birecik baraj gölü altında kalan Halfeti (üstte), Derbent barajı altında kalan Tozköy (altta).

Yerleşmelerin yer değiştirilmesi veya kaldırılması birçok altyapı, ekonomik ve sosyal soruna neden olmaktadır. Özellikle yeni alışkanlıklara adapte olma güçlüğü ile beraber, tarımsal üretimin hâkim olduğu bu yerleşmelerde tarım arazilerinin sular altında kalması nedeniyle kullanılamaması ekonomik dengenin de bozulmasına yol açmıştır. Dolayısıyla barajların etkisini sadece bir yerleşmenin yer değiştirmesine neden olarak kabul edilmemesi gerekmektedir. Barajların etkileri ekonomik faaliyetlerle ilgili olduğu gibi aynı zamanda çeşitli sosyal ve kültürel olumsuzluklara da yol açmaktadır. Ortaya çıkan en önemli sorun yeni yerleşmelerde yaşanan ekonomik belirsizlikler nedeniyle meydana gelen göç olaylarıdır.

Ayrıca yukarıda da değinildiği gibi özellikle ülkemizde akarsu boylarında birçok tarihi ve antik yerleşme bulunmaktadır. Baraj yapımıyla beraber bu yerleşmeler baraj suları altında kalma tehdidi ile karşı karşıya kalmıştır. Birecik barajının yapılmasıyla Zeugma, Ilisu barajının faaliyete geçmesi ile beraber Hasankeyf (Mardin) ve Yortanlı barajının yapılmasıyla antik bir kent olan Alliano (İzmir) antik kenti sular altında kalacaktır.

Zeugma, Gaziantep ili, Nizip ilçesi, Belkis köyü sınırları içerisinde Fırat Nehri kıyısındaki 20 bin dönümlük arazi üzerinde Büyük İskender'in generallerinden ve daha sonra Suriye Kralı olan Selevkos Nikator tarafından kurulmuş antik bir kenttir. MÖ I. yy.da Kent Roma hâkimiyetine girince geçit anlamına gelen "Zeugma" adını almıştır. Özellikle Romalılara ait heykeller, kabartmalar ve yapılar ile 100 bin Bulla (mühür baskısı) bulunan antik kentin yaklaşık % 30'u Birecik Barajı suları altında kalmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda geriye kalan % 70'lik alanın ise toprakların killi olması dolayısıyla çökme-kayma riski bulunduğu belirtilmektedir (Zeugma: 2007).

Sümerlerden Osmanlılara kadar yaklaşık 6000 yıllık bir tarihi mirasın bulunduğu Hasankeyf, Ilisu barajının yapılmasıyla beraber (Yeniden Yerleşim Eylem Planı tam olarak uygulandığı taktirde) yerleşmenin en az % 20'si sular altında kalacaktır. Ayrıca yerleşmenin büyük bir kısmının ise kültürel park alanına dönüştürülmesi düşünülmektedir. Bu yerleşmedeki asıl önemli problem yerleşmenin yer değiştirmesi değil; fakat yerleşmenin tarihi yapısından dolayı büyük bir kültürel mirasın sular altında kalacak olmasıdır. Bu kültürel mirasın kurtarılması ile ilgili çeşitli planlamalar yapılmış ve baraj suları altında kalacak olan birçok tarihi yapının yerli ve yabancı uzmanlar tarafından taşınarak yeni kurulacak olan Hasankeyf'in kültürel park alanlarına yerleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Yeni kurulacak olan Hasankeyf yerleşmesinde şehrin sağ ve sol tarafına "Arkeolojik Park ve Hava Müzesi" olarak düzenlenecek olan bu kültürel park alanları ile yöre "Türkiye'nin ve Dünyanın Turizm Cazibe Merkezi" haline getirilmeye çalışılacaktır (DSİ: 2007). Tabi ki bu çalışmaların ve projelerin ne kadar sağlıklı ilerleyeceği ve taşınan tarihi yapıların ne kadar eski özelliklerini yansıatacağı büyük bir tartışma konusudur.

İzmir İli, Bergama İlçesi sınırları içinde, Bergama'nın kuzeydoğusunda, Yortanlı Barajı gölet alanındaki, Paşa Ilıcası Mevkii'nde yer alan Alliano antik kenti, Yortanlı Barajında su toplanmaya başlanmasıyla tamamen sular altında kalacaktır. Özellikle Roma ve Bizans'a ait yapı ve eserlerin bulunduğu antik kentin yerleşme tarihinin prehistorik döneme kadar indiği tahmin edilmektedir. Yortanlı baraj gölünde hedeflenen su miktarına ulaşıldığında Alliano antik kenti 17 m su altında kalacaktır. Bu antik kentin tamamen yok olmaması için bazı çözümler üretilmiştir. Projede set yapıldığı takdirde doğu ve batıda ana kayaya kadar inilerek geçirimsiz tabakaya beton enjekte edilecektir. Perde duvarları ile kuşaklama yöntemiyle Alliano'nin su altında kalması önlenecektir. Ilıcanın kuzeyinden bir tünel aracılığı ile baraj gölet alanına su verilmesi sağlanabilecektir (Alliano: 2007). Baraj inşası tamamlanmış olmakla beraber sorun çözümlenemediği için su tutulmamaktadır.

2- Doğal ortamda meydana gelen değişimler

Günümüzde baraj yapımı çok amaçlı (HES, Sel-Taşkın önleme, Sulama) olan büyük projeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Proje kapsamında yer alan bina, yol, servis yolu, tünel vb. amaçlar için gerçekleştirilen her türlü hafriyatlar; bitki örtüsü tahribatlarına, yamaç dengelerinin bozulmasına, kütle hareketlerine ve her türlü erozyonel gelişime, özellikle katılaşım kayalar üzerinde hızla gelişen

ayırışma faaliyetlerinin şiddetlerinin artmasına ve ayırışma ürünü enkaz örtüsünün kalınlaşmasına neden olacaktır (Turoğlu, 2005: 133). Bu olaylar inşaat bitiminden sonra da devam edecektir.

a- Flora ve fauna alanlarının tahrip edilmesi

Baraj gölü, bir akarsu vadisinin en fazla daraldığı yerde vadinin önüne set çekilmesiyle birlikte suların bu çekilen setin arkasındaki geniş alanlarda birikmesiyle meydana gelir. Bu göllerin büyüklüğü akarsuyun rejimi, taşıdığı su miktarı ve havzasının genişliği gibi faktörlere bağlıdır. Baraj gölünün kapladığı alanın yüzeyinin çıplak olması gerekmekte ve baraj inşaatı esnasında yüzey temizleme çalışmaları yapılmaktadır.

Baraj gölünden dolayı meydana gelen tahribattan en fazla etkilenen bitki örtüsü ve karasal ortam şartlarında yaşayan canlılardır. Bu alanda meydana gelecek olan flora ve fauna tahribatı da gölün büyüklüğü oranında büyük olacaktır. Akarsu yatakları yarattıkları özel iklim şartları ile özellikle ender bulunan ağaç türleri, endemik bitkiler ve bazı hayvanların önemli yaşam alanlarıdır. Yüzey çalışmaları esnasında akarsu yataklarında veya yatağa yakın alanlarda yer alan bu bitkiler tahrip edilmekte ve hayvanlar göçe zorlanmaktadır. Bu durum özellikle orman örtüsü bakımından pek zengin olmayan ülkemizde ciddi bir sorun olmaktadır.

Ülkemiz orman örtüsü bakımından zengin sayılmaz, mevcut orman alanlarının da baraj inşaatları için tahrip edilmesi orman potansiyelimizi tehdit etmektedir. Orman tahribi ciddi maddi kayıpları da beraberinde getirir. Vadilerde oluşan özel iklim koşulları ender bulunan ağaç türlerine barınak olmaktadır. Ormanlarla birlikte orman altı formasyonları da tahripten nasibini almaktadır. Örneğin Çoruh nehri üzerinde yapılan barajlar yaklaşık 144 km² alan kaplamakta (EİE, 2008) ve bu alanda küresel ölçekte tehlike altında olan türler yer almaktadır².

² Beşparmak akçaağacı (*Acer cappadocicum* var. *Stenocarpum*) ile Avrupa ölçeğinde tehlike altında olan bazı yabancı sarımsak türleri (*Allium koenigianum*, *A. oltense*, *A. sosnowskyanum* gibi); bazı geven türleri (*Astragalus acmophylloides*, *A. czorochensis*, *A. imbricatus* gibi) ile Artvin Çiğdemi (*Crocus biflorus* ssp. *Artvinensis*) başta olmak üzere toplam 67 bitkinin tehlike altında olduğu belirtilmiştir (Byfield, Karaer ve Pearman, 2005: 130–131). Aynı şekilde bitki örtüsü bakımından çok zengin olan Munzur Vadisi Milli Parkı'nda da yapılacak olan baraj nedeniyle küresel ölçekte tehlike altında olan sığırkuyruğu (*Verbascum calycosum*) ile geven (*Astragalus pseudocylindraceus*) gibi 12 bitki ile Avrupa ölçeğinde çobanyastığı (*Acantholimon damasanum* var. *lancibracteatum*), yabancı sarımsaklar (*Allium balansae*, *A. djimilense*, *A. tuncelianum* gibi), kızılbaş (*Alnus glutinosa* ssp. *antitauria*), bazı geven türleri (*Astragalus cephalotes* var. *brevicalyx*, *A. chamaephaca*, *A. elbistanicus* gibi) ve peygamber çiçekleri (*Centaurea armena*, *C. aucherana*, *C. psephelloides* gibi) gibi 110 bitki tehlike altında bulunmaktadır. Ayrıca ulusal ölçekte bazı geven türleri (*Astragalus pulchellus*), karçiçeği (*Eranthis hyemalis*), çivit otu (*Isatis cappadocica* ssp. *macrocarpa*), gelincik (*Papaver acrochaetum*) ile acı çiğdem (*Sternbergia clusiana*) gibi toplam 21 tane bitki tehlike altında bulunmaktadır (Yıldırım, 2005: 318).



Fotoğraf 2: Kirazlıköprü baraj inşaatı esnasında flora ve faunada önemli miktarda tahribat meydana gelmiştir.

Baraj gölünün işgal edeceği alanlar aynı zamanda birçok canlının yaşam ortamını da oluşturuyor. Akarsu boylarında veya yakın çevresinde canlı yaşamı baraj yapılması ile yok olmakta veya yaşam ortamlarından göçe zorlanmaktadır. Örneğin Çoruh nehri üzerinde yapılması düşünülen barajlar nedeniyle bu alanlarda yaşayan Maral Geyiği (*Cervus elaphus*), Karaca (*Capreolus capreolus*), Boz Ayı (*Ursus arctos*), Porsuk (*Meles meles*), Su Samuru (*Lutra lutra*) başta olmak üzere birçok hayvan türü baraj suları tehdidi ile karşı karşıya kalacaktır (Sever, 2005: 181). Doğal vejetasyonda yapılan bu tahribat ve canlıların yok edilmesi veya göçe zorlanması bölgelerin ekosistemlerinde ciddi değişimler yaratacaktır

b- Tarım alanlarının daralması

Akarsu vadileri farklı kesitte olabilir, ancak çoğu zaman tabanlarında alüvyal düzlükler yer alır. Akarsuların önüne yapılan barajlar ile gerisinde su toplanması hedeflenir. Baraj yapımıyla sular altında kalacak olan bu verimli alüvyal alanlar, tarım faaliyetlerinin yoğun olarak gerçekleştirildiği yerlerdir. Alüvyal tabanlı düzlüklerdeki toprakların organik madde bakımından zengin ve suya doymun

olmasının yarattığı olumlu etki ile sulama imkânlarının fazla olması tarımsal ürün çeşitliliğinin artmasına neden olmaktadır. Kurak ve yarıkurak bölgelerde suya duyulan ihtiyacın fazlalığı, bu alanların önemini arttırmakta ve bu bölgelerde vadi tabanları nüfusun barındığı yegâne sahalara olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu sahalarda hayata geçirilecek olan projeler kısa vadede bölge genelinde enerji, sulama gibi avantajlar sağlamakta; fakat yerel ölçekte tarımsal alanların kaybına neden olmakta, burada yaşayan halkın ekonomik hayatını tamamen değiştirmektedir. Kaldı ki bir barajın ekonomik olarak kullanım süresinin siltasyon nedeniyle 60–100 yıl arasında değişmesi (Strahler, 2006: 557), diğer yandan baraj suları altında kalan bu tarım arazilerinin geri kazanılmasının imkânsızlığı durumun ciddiyetini daha da arttırmaktadır.

Örneğin Çoruh Nehri vadisinde zeytincilik faaliyetlerinin en yoğun olduğu alanın büyük bir kısmı Deriner barajı yapımı nedeniyle sular altında kalacak ve bir kısmı ise şantiye alanı ve tali yollar açmak suretiyle tahrip edilecektir. Çoruh vadisinde Deriner barajlı nedeniyle yaklaşık olarak 490 ha. lık zeytinlik ve bu alanda yer alan yaklaşık 167000 ağaç bu yapılacak barajlar nedeniyle büyük bir kısmı yok olacak bir kısmı ise büyük zarar görecektir (Koday, 1999, 280). Ayrıca Çoruh Nehri üzerinde yapılacak olan Arkun, İspir ve Laleli barajları nedeniyle yaklaşık 2700 ha. lık tarım alanı sular altında kalacaktır (Sever, 2005: 199–203). Barajların tarım alanları üzerindeki baskılardan bir diğeri ise nehirlerde su fazlalığının kontrol altına alınması ile ilgili çalışmalardır. Nehirlerde sel ve taşkınların önlenmesi, akarsuların aşağı mecralarında beslenmeden kaynaklanan bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Özellikle toprak minerallerinden bazılarının eksilmesi, bu minerallerin dolaylı yoldan toprağa verilmesini gerekli hale getirmektedir. Böylece gübreye duyulan ihtiyaç artmaktadır. Ekosistemdeki bu değişim aynı zamanda çeşitli yararlı mikroorganizmalarının faaliyetlerine son vermesine veya zararlı bazı mikroorganizmaların aktif hale geçmesine yol açmaktadır. Böylece özellikle delta alanlarında bazı parazit hastalıkları da meydana gelebilmektedir.

II-BARAJLARDA SU TOPLANMASINDAN SONRA MEKÂNDAN MEYDANA GELEN DEĞİŞİMLER

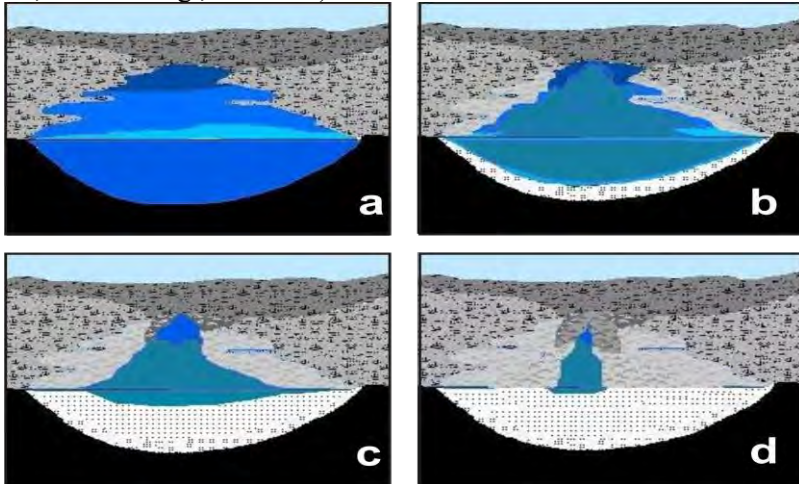
Barajların su toplamaya başlamasıyla baraj setinin arkasında yapay bir göl meydana gelir ve bu göle dökülen akarsu için yeni bir taban seviyesi oluşur. Bu yeni taban seviyesinin bir sonucu olarak erozyon faaliyetleri başta olmak üzere aşındırma ve biriktirme faaliyetlerinde birçok değişiklikler meydana gelecektir. Bu olay daha önce de yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere bölgenin ekosisteminde birçok değişikliğin meydana gelmesine neden olmaktadır.

1-Erozyon, Kütle Hareketleri ve Siltasyon ile Baraj Gölünün Dolması

Baraj gölleri akarsuların taşıdıkları alüvyonlar ve planktonlar ile hızla dolarak siltasyonun meydana gelmesine neden olmaktadır. Bunun yanında kütle hareketleri ve erozyon baraj göllerinde siltasyonu artıran diğer faktörlerdir.

Özellikle baraj inşaatı esnasında her türlü hafriyat için yapılan patlamaların, neden olduğu titreşimler doğrudan yamaç dengelerini bozmak sureti ile değişik

karakterdeki kütle hareketlerine, kütle hareketlerine bağlı dolaylı olarak bitki örtüsünün tahribatına, katılalım kayaçlarında mevcut çatlakların büyümesine yeni çatlakların oluşmasına neden olarak ayrışmanın şiddetlenmesine neden olmaktadır(Turoğlu, 2005: 133–134). Böylece baraj inşaatında yapılan çalışmalar ile gevşek bir karakter kazanan ve erozyona açık hale gelen bu yamaçlar, barajın su toplamaya başlamasıyla suya doygun hale geldiği için kütle hareketleri ve erozyonun şiddeti artmakta ve baraj gölü tabanında büyük bir hızla birikmeye başlamaktadırlar. Nitekim ülkemizde şiddetli erozyon nedeniyle baraj göllerinin büyük kısmında siltasyon çok hızlı gelişmektedir. Hirfanlı Baraj gölünde yapılan gözlemler dikkate alındığında ülkemizde siltasyonun ne derece etkili olduğu açıkça görülmektedir. Adı geçen baraj gölünde 22 yıllık süreyi kapsayan gözlemlerde, baraj gölünde günlük sediment birikimi 15760 ton olarak belirlenmiştir. Aynı baraj gölünde 38 yıllık sürede yaklaşık 38.591.200 ton malzeme biriktiği tahmin edilmektedir (Sayhan, 1999: 429). Bunun yanında özellikle yarı kurak iklim şartlarının hâkim olduğu ülkemizde Hirfanlı gibi birçok bara gölü de siltasyonla dolma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Yapılan çalışmalara göre Altınapa 19 yıl, Bayındır Barajı 28 yıl, Demirköprü Barajı 41 yıl, Hirfanlı Barajı 33 yıl, Karamanlı Barajı 13 yıl, Kartalkaya Barajı 19 yıl, Kemer Barajı 22 yıl, Selevir Barajı 27 yıl, Sürgü Barajı 35 yıl ve Yalvaç Barajı 27 yılda dolarak ekonomik ömürlerini tamamlamışlardır. Bu baraj gölleri gibi 2002 yılında DSİ tarafından yapılan bir çalışmada Buldan Barajı 72 yıl, Çaygören Barajı 77 yıl, Çubuk I 75 yıl, Kesikköprü 66 yıl ve Seyhan Barajının ise 70 yılda ekonomik ömürlerini tamamlayacakları hesaplanmıştır. Kısacası ülkemizde şiddetli erozyon nedeniyle birçok baraj gölümüz ekonomik ömürlerini tamamlamış ve birçoğu da dolma tehlikesiyle karşı karşıyadır (Dsi, 2002; Ertek ve diğ., 2004: 51).



Şekil 2: baraj göllerinde siltasyonun gelişme evreleri

(a- Siltasyonun başlangıç evresi, b-c gelişme evresi, d- barajın siltasyonla tamamen dolması).

Kısacası barajlar akarsu koşullarına adapte olmuş olan bölgenin ekosistemini tahrip etmekle kalmamakta, buna ek olarak erozyon, kütle hareketleri

ve siltasyon ile baraj gölü 100 yıldan daha az bir süre zarfında hızla dolarak, özellikle sulama için gerekli olan suyun ve baraj gölünden elde edilen hidroelektrik gücün azalmasına ve böylece barajın ekonomik ömrünün erken tamamlanmasına neden olmaktadır (Strahler, 2006: 557). Ayrıca siltasyon bazı çevresel sorunlar da yaratabilmektedir. Siltasyon ile baraj gölünde biriken bitkisel atıkların yarattığı metan gazının zehirleyici etkisi bu sorunlardan biridir ve özellikle büyük göllerde gün geçtikçe etkisi daha da artmaktadır (Tümertekin ve Özgüç, 1997: 471-472).

2-Delta Gerilemesi

Akarsular yaşayan, dinamik sistemlerdir. Bu nedenle akarsular yapılacak her türlü müdahale akarsuların doğal yapısına ve desteklediği diğer sistemlere doğrudan zarar verir. Bu zararın en çarpıcı örneği deltalarda gözlenir. Deltalara can veren akarsuların taşıdığı tortullar ve bu tortullarla taşınan besin maddeleridir. Bu maddeler canlıları beslerken, akarsularla gelen sediment deltaların gelişmesini sağlar. Deltaları besleyen akarsular üzerine barajların yapımı ile akarsuların taşıdığı materyal baraj göllerinde birikir, dalgalar ve akıntıların aşındırma faaliyetleri hâkim duruma geçip deltalar deniz tarafından işgal edilmeye başlar.

Gerçekten de Kızılırmak'ın 1960'lı yılların başına kadar Karadeniz'e taşıdığı çökelti malzeme miktarı yaklaşık 23,1 milyon ton/yıl'dır. 1959 yılında inşaatı biten Hirfanlı barajının yapımıyla bu miktar 18 milyon ton/yıl'a daha sonra Altınkaya (1987) ve Derbent (1991) barajlarının faaliyete geçmeleriyle çökelti malzeme miktarı hızla azalarak 0,46 milyon ton/yıl'a düşmüştür (Yılmaz, 2005: 228). Aynı durumu dünyanın başka yerlerinde de görmek mümkündür. Örneğin Brezilya'da Araguaia-Tocantins ırmağı üzerinde kurulan Tucuru barajı ile ilgili yapılan bir çalışmada Kızılırmak'ta yaşananlara benzer bir durum ortaya çıkmıştır. Tucuru barajının faaliyete geçmesiyle baraj gölünde siltasyon başlamış ve baraj çıkışında taşınabilir haldeki malzemenin çok düşük miktarda olduğu hesaplanmıştır. Bu çalışmada barajın üst kısmında baraja giren taşınır haldeki malzeme miktarı 46.737 ton/gün, barajın çıkışında 8.388 ton/gün olarak hesaplanmıştır. Bu da yaklaşık 38.000 ton/gün'lük malzemenin barajda biriktiğini göstermektedir. Dolayısıyla barajda meydana gelen günlük siltasyon oranı % 82'dir (Manyari ve Carvalho, 2007: 6529). Bu nedenle ülkemizde özellikle Karadeniz gibi dalga büyüklüğü fazla olan alanlarda biriktirme, aşınmadan daha az olacağı için delta sahalarında gerileme meydana gelecektir. Bu miktar aşındırmayı etkileyen faktörlere bağlı olarak değişmekle birlikte Bafra deltasında 30 yıllık süreçte yaklaşık 1 km kadar bir gerileme hesaplanmıştır (Yılmaz, 2005: 229).

Dış süreçlerde meydana gelen bu değişim deltaların doğal ortamlarında yaşayan balıklar, kuşlar ve diğer tüm delta canlılarını, hatta insanları olumsuz etkiler. Ülkemizde bu nedenle bazı deltalarımızda sorunlar meydana gelmiştir. Özellikle siltasyonun yeni oluşan baraj gölü içinde meydana gelmesi denizlere olan plankton akışını engellemekte ve bu nedenle balıkların besin malzemesi azalmaktadır. Aynı şekilde siltasyonun baraj gölünde oluşması deniz içerisinde akarsu biriktirme faaliyetlerinin dalga ve rüzgâr aşındırma faaliyetlerine göre azalmasına neden olmakta ve böylece deltalar hızla gerilemektedir. Bu gerileme önemli sulak alanlar olan deltalarda kuşları ve diğer sulak alan canlılarını olumsuz etkilemekte ve en önemlisi tarım alanlarının giderek gerilemesine ve deniz

ilerlemesiyle beraber toprakların ve taban suyunun tuzlanmasına neden olmaktadır. Bafra, Çarşamba, Göksu, Çukurova deltaları bunlardan bazılarıdır.

3-İklim Değişimleri Üzerindeki Etkileri

Baraj setinin arkasında suyun birikmesiyle bent gerisinde büyük bir göl meydana gelir. Bu gölün, çevresinin mikroklima özelliklerinde ve ekosistemde küçük de olsa bazı değişiklikler meydana getirmesi beklenmektedir. Tonbul'un 1986 yılında Keban Barajı'nın yöre iklimi üzerindeki etkilerini incelediği makalede şu sonuçlar ortaya çıkmıştır.

1- Yıllık ortalama yağış değerlerinde büyük bir değişme görülmemiştir.

2- En fazla değişim buharlaşma üzerinde olmuştur. Elazığ istasyonuna ait değerler karşılaştırıldığında önceki periyoda oranla, sonraki dönemde buharlaşmada %13,4'lük bir azalma tespit edilmiştir.

3- Nisbi nemin yıllık değeri % 51'den % 53'e çıkmıştır.

4- 1971'den önce ortalama 71,4 gün olan yıllık donlu günler sayısı, 82,2'ye çıkmıştır.

5- Baraj inşasından sonraki dönemde yıllık ortalama sıcaklık değerinde 0,2 °C azalma görülmüştür.

6- Karla yağışlı ve karla örtülü gün sayısı baraj inşasından önceki dönemde 19 ve 28 gün iken, baraj inşasından sonra artarak 21 ve 40 güne çıkmıştır (Tonbul, 1990: 291-292).

Keban Barajının iklim üzerindeki etkilerini incelemek üzere benzer bir çalışmada Elazığ meteoroloji istasyonunun 60 yıllık verileri kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada Keban Barajının faaliyete geçtiği 1975 yılı öncesi ve sonrasında Elazığ meteoroloji istasyonuna ait iklim verilerindeki değişim karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre barajın kurulmasından önceki ve sonraki dönem arasında belirgin bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır (Şengün, 2007: 121).

Bu çalışmalar dışında ülkemizde barajların iklim üzerine etkileri ile ilgili detaylı çalışmalara rastlanmamıştır. Zaten ülkemizde yapılan barajlar çok genç yaştadır ve ancak iklim üzerine olası etkileri daha sonraki dönemlerde daha belirgin olarak ortaya çıkacaktır. Bununla beraber Brezilya'da ülkemizdeki kurak iklim koşullarına benzer şartların hâkim olduğu bir alanda barajların iklim ve toprak nemliliği üzerine etkilerinin araştırıldığı bir çalışmada yukarıdakine benzer sonuçlar elde edilmiştir. Baraj kurulmadan önceki 11 yıllık dönem ile barajlar kurulduktan sonraki 11 yıllık dönemi kapsayan bu çalışmanın sonucunda;

1- Özellikle sulamanın gelişmesiyle beraber toprak ve atmosfer nemliliğinde artış yaşanmıştır

2- Hava sıcaklığı 0,7 °C düşmüştür.

3- Rüzgâr hızında düşüş meydana gelmiştir

4- Sulama imkânlarının artması sonucu olarak doğal vejetasyonun yerini kültür bitkileri almıştır (Correia, Silva Dias ve Silva Aragao, 2006: 108-112).

Bu çalışmalar dışında Çoruh Nehri vadisinde yapılacak olan barajlar ile ilgili bir çalışma yürüten SEVER'e göre Çoruh vadisinde kurulacak barajların çevre iklimi üzerinde çok fazla etkili olamayacağını fakat barajların kurulduğu vadide

nemliliğin artacağı kanaatindedir. Bu durumda doğal olarak vadi içinde nemlilik artacak ve yetişen bitkiler üzerinde etkili olacaktır (Sever, 2005: 178).

Yukarıdaki veriler dikkate alındığında barajların iklim üzerindeki etkilerinin fazla olmadığı görülmektedir. Fakat özellikle baraj gölünün yakın çevresinde taban suyunun yükselmesi ve sulamalı tarım nedeniyle doğal vejetasyonun yerini kültür bitkilerinin alması sonucu baraj yapılan yörelerde nem oranında bir artış buharlaşmada ise bir azalma meydana gelmiştir. Bu durumda barajların iklim üzerinde etkisinin fazla olmadığı ve baraj gölü ve baraj gölünün içinde bulunduğu vadi yakın çevresiyle sınırlı kaldığını söyleyebiliriz. Ayrıca baraj gölünün bulunduğu alanın yakın çevresinde meydana gelen nemlilik nemcil bitkilerin artmasına neden olurken daha önceden var olan birçok endemik bitkinin yok olmasına neden olmaktadır.

4-Barajların Tarım Alanlarına Dolaylı Etkisi

Barajların tarım alanları için önemi çok büyüktür. Özellikle su noksanlığının fazla olduğu kurak ve yarı-kurak iklim sahalarında barajlar, sulamalı tarım için mutlak surette gereklidir. Bunun yanında iklim salınımlarında meydana gelen yıllık değişimler yarı-nemli ve nemli iklim sahalarında da bazı yılların kurak geçmesine neden olmaktadır. Sulu tarımın yapıldığı bu sahalarda tarımsal üretimin değişen iklim olaylarından etkilenmemesi için barajların yapımı şart olmuştur. Tarımsal üretimde artış sağlamak veya en azından tarımsal üretimi dengede tutabilmek için dünyanın her yerinde sulu tarım yapılmakta ve barajlar bu üretimdeki en önemli doğal kaynak olarak kullanılmaktadır. Diğer yandan bu kullanımdan kaynaklanan çeşitli sorunlar da ortaya çıkmaktadır.

Özellikle baraj gölü ve yakın çevresinde taban suyunun yükselmesi sonucu toprak nemliliği artmakta baraj yapımından önceki ortam koşullarına uyum sağlamış olan bazı ürünlerin yeni oluşan nemli iklim şartlarında üretim değerlerinin düşmesine neden olmaktadır. Antep fıstığı bunlara verilebilecek en önemli örnektir.

Barajların yapımıyla beraber sulama imkânları artmış verim değerlerinde ve ürün çeşidinde büyük artışlar sağlanmıştır. Buna karşılık özellikle sulu tarım yapmaya alışkın olmayan halkımızın bu suyu bilinçsizce kullanması sonucu tarım alanlarındaki topraklarda tuzlanma başta olmak üzere bazı sorunlar ortaya çıkmıştır.

Bu sahalarda sulama imkânlarının artmasıyla farklı desenlerde daha fazla para getiren ürünlerin tercih edilmesi söz konusudur. Özellikle bol su isteyen ürünlerin tercih edilmesi ve bu bitkilerin bitki köklerinde bol su taşıma isteği bu alanlardaki topraklarda kuraklaşmaya neden olabilmektedir. Özellikle kurak ve yarı-kurak sahalarda buharlaşma son derece fazladır. Drenaj şartlarının kötü olduğu bu sahalarda bilinçsizce sulama yapılması sonucu toprak suyu seviyesi yükselir ve şiddetli buharlaşmayla beraber hem toprakta hem de suda doğal olarak bulunan tuz kapilariteyle toprağın üst tabakalarında birikerek, toprakların tuzlanmasına neden olur (Gap: 2007).

Tarım arazilerinde tuzlanma ve kuraklık ile beraber toprak verimsizleşmeye başlamakta ve bir süre sonra bu alanlar tarım yapılamaz hale gelmektedir. Buna en güzel örnek ise bundan yaklaşık 3500 yıl önce aşağı Mezopotamya'da meydana gelmiştir. Sümer'de M.Ö. 3000 yıllarında kanallar yardımıyla sulamalı tarım yapılmaya başlanmıştı. Sulamalı tarım ile beraber toprakta tuzlanma meydana gelmiş

ve English 1984'e göre bu durum Sümer'in çöküşüne neden olmuştur.³ Bunun dışında barajlar çeşitli dönemlerde siyasal açıdan da bazı sorunları gündeme getirmiştir. Mısır'da Nil Nehri üzerinde kurulan Aswan Barajı dünyanın en büyük baraj göllerinden bir tanesidir ve Mısır nüfusunun yaklaşık % 95 'i Nil Nehri ve Deltası'ndan 20 km mesafe içinde yaşamaktadır. Mısır ile İsrail arasındaki savaş döneminde İsrail hükümeti Mısır hükümetini Aswan Barajını bombalayarak tahrip etmek ile tehdit etmiş ve belki de bu olay savaşın sona ermesine neden olmuştur (Tümertekin ve Özgüç, 1998: 523). Bugünün şartlarında Orta Doğu gibi siyasal açıdan sorunlu olan bir coğrafyada yer alan ülkemizde kurulacak olan barajların yer seçiminde bu tür siyasal durumları da göz önünde bulundurmamak gerekmektedir.

Ayrıca ülkemiz tektonik açıdan 1. dereceden deprem bölgesi içerisinde yer almaktadır. Oluşabilecek olan bir depremde barajın tahrip olması durumunda baraj gölünün alt kesiminde yer alan yerleşmeler ve tarım arazileri büyük zarar görecektir. Yapılan bir çalışmaya göre ülkemizdeki barajların yaklaşık % 44'ü deprem alanlarında yer almakta (Hoşgören, 2007: 46) ve bu durum büyük bir sorun teşkil etmektedir. Gerek herhangi bir depremde barajın hasar görme olasılığı ve gerek büyük barajlarda biriken su kütesinin fazla olması durumunda yerkabuğuna uygulayacağı basınç ile fayları tetikleyebilmektedir. Baraj gölleri doğrudan fayı harekete geçirmese de fayın kırılmasını hızlandırmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Günümüzde dünya nüfusunun büyük bir hızla artması ihtiyaçların da hızla artmasına neden olmuştur. Tarımsal ürünler temel besin maddeleri olduğu için bu ihtiyaçların başında gelmektedir. Tarımsal üretimi arttırabilmek ise büyük oranda sulama imkânlarını sağlama ve tarımsal arazilerin sel ve taşkınlardan korunması ile mümkün olabilir. Günümüzde bu nedenlerden dolayı baraj yapımı büyük önem kazanmıştır. Bunun yanında barajlar, ülkemiz gibi ekonomik politikaları büyük oranda sanayi merkezli olan ve hızla sanayileşen ülkelerde enerji üretiminde de en önemli kaynaklardan biridir. Baraj yapımıyla beraber dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de mekânsal ve sosyo-ekonomik değişimler meydana gelmiştir. Özellikle geliştirilen projeler ülke ekonomisine katkı sağlama yanında, yörenin sosyal ve ekonomik açıdan gelişmesini hızlandırmakta ve böylece yörede farklı istihdam alanları yaratarak, gelir düzeyinin ve yaşam standartlarının yükseltilmesini sağlamaktadır. Diğer taraftan ise baraj yapımı yörede ve dolaylı olarak ülke genelinde birçok fiziki ve beşeri sorunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Nitekim ülkemizde baraj yapımı ile beraber ülkemizde enerji üretimi, sulama

³ Eğer sulama suyuyla taşınan tuz tarlada birikirse, bitkiler suyu daha güçlükle emebilmekte, toprağın dokusu zarar görmekte, verimlilik ve hâsıla düşmekte ve arazinin terk edilmesi gerekmektedir. Sümer'de tuz birikimi, ilk başlarda, sulama sınırlanarak ve arazi dönüşümlü yıllarda ekilip-biçilerek kontrol altında tutuluyordu. Fakat savaşlar ve arazi üzerindeki nüfus baskısı aşırı sulama ve sürekli ekim zorunluluğunu doğurmuştu. Bu uygulamalar da M.Ö. 2400 ile 1700 yılları arasında tuzlanmayı arttırmış ve Sümer'in düşüşünde nedensel faktör olmuştur. Dicle nehrinden kanallar yolu ile sulama sağlayan Girsu'da tuzlu toprak parçaları Dicle Kanalı'nın inşasından hemen sonra ortaya çıkmıştır. Daha sonraki 300 yıl içindeki toprak çalışmaları daha önce tuzlu olmadığı belirlenen toprakların tuzlandığını doğrulamaktadır" (Tümertekin ve Özgüç, 1998: 517).

imkânları artmış, sel ve taşkınların bir kısmı kontrol altına alınmıştır. Buna karşılık birçok kültürel ve doğal miras kaynağımız sular altında kalmış ve yok olmuştur.

Tarihi, kültürel ve doğal mirasın korunması için gösterilen çabalar ile çağdaş gelişmenin zorunlu gereksinmesi olan yatırımlar, birbirlerinin uzlaşmaz karşıtları olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin elektrik enerjisi ve tarımda sulama imkânlarını arttırmak için yapılan Atatürk ve Karakaya barajlarında yer alan 580 arkeolojik yerleşmeden bu güne kadar sadece 19 tanesi kurtarılabildiği. Oysa dünya, doğanın ve insanlığın aynı şartlarda tekrar yapmasına olanak olmayan doğal ve kültürel kaynaklarla doludur. Milyonlarca yıl öncesine uzanan jeolojik dönemlerin ve jeomorfolojinin belgeleri olan vadi, mağara, volkan, falez vb. şekiller, doğal kaynaklar olarak dünyanın, antik ve tarihi dönemlerin coğrafyasında yer almış şehir kalıntıları ve tarihi yapılar ise, kültürel kaynaklar olarak, insanlığın gelecek nesillere mirasıdır. Bu nedenle binlerce yıllık uygarlık tarihi içinde oluşan mirasın korunabilmesi için insanların yürüttükleri faaliyetlerde son derece dikkatli olmaları gerekmektedir.

Hızla artan nüfus baskısı ile beraber kentleşme, sanayileşme ve ulaşım faaliyetlerinde beklenenden daha hızlı bir artışın meydana gelmesi tarım arazilerinin aleyhine olmuştur. Bu nedenle özellikle hızlı nüfus artışıyla beraber artan gıda ihtiyacını karşılamak için tarım alanlarının korunması zorunluluk haline gelmiştir. Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de tarıma kazandırılan alanlar sürekli hesaplanırken kaybedilen alanlar ile ilgili pek bir çalışma yapılmamaktadır. Özellikle baraj suları altında kalacak alanların yanında, delta sahalarında meydana gelebilecek tarımsal alan kayıpları hesaplanmalı ve buna uygun projeler yürütülmelidir. Günümüzde hızlı sanayileşme ile beraber çeşitli sorunlar meydana gelmiştir. Bu sorunlardan en önemlisi olarak ekosistemdeki dengelerin bozulması gösterilebilir. Ekosistemdeki bozukluklar doğrudan veya dolaylı olarak insanlığı etkilemektedir. Kuş gribi vakaları, küresel ısınma, çeşitli parazitlerden meydana gelen hastalıklar, çevre kirliliği ve yarattığı sorunlar bunlardan bazılarıdır. Bu nedenle barajların ekosistem üzerindeki baskıları göz önünde bulundurularak planlanması hem ülkemizin doğal kaynaklarının korunması hem de insanlığın geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Buna ek olarak baraj yapımıyla beraber boşaltılan yerleşmelere uygun ve bir önceki yerleşmede var olan fonksiyonlara ilaveten düzenli bir yerleşim planı yapılarak inşa edilmelidir. Aksi takdirde bu boşaltılan yerleşmelerdeki insanlar daha önce buldukları alandaki faaliyetlerini ve sosyal hayatlarını devam ettiremedikleri için zorunlu olarak göç etmekte ve bu göçler büyük şehirlerde çözümü imkânsız sorunlara neden olmaktadır.

Kaynakça

- Akkan, E. (1990). “ Fırat Havzası Barajları ve Çevreye Etkileri”. *Fırat Üniversitesi Coğrafya Sempozyumu 14-15 Nisan 1986 Elazığ*, Fırat Havzası Araştırma Merkezi, Elazığ.
- Akargul, E. (1998). *Anadolu Kültür Tarihi, Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları 67*, Ankara.
- Bakırcı, M. (1997). “ Türkiye’de Yer Değiştiren Şehirlere Yeni Bir Örnek: Samsat”. *Türk Coğrafya Dergisi*, 32: 355-365.

- Bakırcı, M. (2002). "Türkiye'de Baraj Yapımı Nedeniyle Yer Değiştiren Bir Şehir: Halfeti". *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Coğrafya Dergisi*, 10: 55–79.
- Bayraktar, C. (2004). "Doğal Çevre Sorunları Yaratan Hatalı Arazi Kullanımından Biri: Barajlar". *Mersin Üniversitesi Çevre Topluluğu 6. Ulusal Çevre Sorunları Öğrenci Yaklaşımları Sempozyumu Bildiriler Kitabı 01–03 Mayıs 2003*.
- Brown, L.R. (1979). Yirmidokuzuncu Gün Dünya Kaynakları Karşısında İnsan İhtiyaçları, Worldwatch Enstitüsü Yayını, Arpaz Matbaacılık, İstanbul.
- Byfield, A. Karaer, F. ve Pearman, D. (2005). "Çoruh Vadisi". Türkiye'nin 122 Önemli Bitki Alanı (Ed. N. Özhatay, A. Byfield ve S. Atay): 129–132, WWF Türkiye (Doğal Hayatı Koruma Vakfı), İstanbul.
- Correia, M. E. da Silva Dias, M.A. F. ve Da Silva Aragao, M. R. (2006). "Soil occupation and atmospheric variations over Sobradinho lake area, Part two: a regional modeling study". *Meteorology and Atmospheric Physics*.
- Çotur, S. (1990). "Keban Barajının Fırat Havzasına Etkisi". *Fırat Üniversitesi Coğrafya Sempozyumu 14–15 Nisan 1986 Elazığ*, Fırat Havzası Araştırma Merkezi. Elazığ.
- Doğaner, S. (1996). "Anadolu'nun Coğrafi Mirası Pamukkale". *Türk coğrafya Dergisi*, 31: 7–38.
- Dsi Genel Müdürlüğü, 2005, Ilısu Barajı ve Hes Projesi Yeniden Yerleşim eylem Planı Final Raporu ana Metin, *Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Devlet Su İşleri Müdürlüğü Yayını*, Çevre Danışmanlık Ltd.Şti, Ankara.
- Ertek, T.A., Hacıyakupoğlu, S., Walling, D.E., Karahan, G., Erginal, A.E., Çelebi, N.&Saygın, H., (2004). "Sezyum-137 Radyonüklidinin Erozyon Araştırmalarında Kullanımı ve Türkiye'den Örnekler". *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Coğrafya Dergisi*, 12: 47-62, İstanbul
- Hoşgören, M.Y. (2004). Hidrografya'nın Ana Çizgileri II Göller, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Hoşgören, M.Y. (2007). Jeomorfoloji'nin Ana Çizgileri I, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- <http://www.allianoi.org.tr>, 2007.
- http://www.dsi.gov.tr/ilisu/ilisu_yyp.pdf, 2007.
- <http://www.dsi.gov.tr/yusufeli/CEDYoneticisiOzeti/Yusufeli%20CED%20%20Yonetici%20Ozeti%20-%20RevF%20-%20Temmuz%202006.pdf>
- <http://www.dsi.gov.tr/bolge/dsi14/index>.
- http://www.eie.gov.tr/turkce/HESproje/EIE_HES_PROJE_LISTESI_2007.pdf
- <http://www.gap.gov.tr/Turkish/Tarim/Makale/mts2.html>, 2007.
- http://www.tunceli.gov.tr/tunceli_bilgileri/turizm2.htm
- <http://www.zeugmaweb.com>, 2007.
- Koday, Z. (1999). "Çoruh Vadisi'nde Zeytin alanları". *Türk Coğrafya Dergisi* 34: 263–281. İstanbul.

- Manyari, W.V. ve Carvalho, O.A. (2007), "Environmental considerations in energy planning for the Amazon region: Downstream effects of Dams". *Energy Policy*, Volume 35, Issue 12, December 2007, Pages 6526–6534.
- Mater, B. (1998). *Toprak Coğrafyası*, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Özdoğan, M. (2000). "Türkiye’de Yok Olan Kültürler ve Baraj Gölleri Sorunları ve Öneriler". *GAP Bölgesi’nde Kültür Varlıklarının Korunması, Yaşatılması ve Tanıtılması Sempozyumu*, T.C. GAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı, Ankara.
- Sayhan, S. (1999). "Kızılırmak’ın Hirfanlı Baraj Gölüne Döküldüğü Mevkiide Aktüel Sedimentasyon ve Alüvyal Şekillenme Süreci". *Türk Coğrafya Dergisi*, 34: 419-443, İstanbul.
- Sever, R. (2003). "Çoruh Nehri Enerji Yatırım Projesinin Turizme Olumsuz Etkileri". *Ege Üniversitesi Coğrafya Bölümü Sempozyumları 2 Coğrafi Çevre Koruma ve Turizm Sempozyumu 16–18 nisan 2003*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir.
- Sever, R. (2005). *Coğrafi Açından Bir Araştırma: Çoruh Havzası Enerji Yatırım Projeleri ve Çevresel Etkileri*, Çizgi kitabevi, Konya.
- Strahler, A. & Strahler, A. (2006). *Introducing Physical Geography*.
- Şengün, M.T., (2007). "Son Değerlendirmeler Işığında Keban Barajının Elazığ İklimine Etkisi". *Doğu Anadolu bölgesi Araştırmaları*, Cilt 5, Sayı 3: 116-121, Elazığ.
- Tonbul, S. (1990). "Elazığ ve Çevresinin İklim Özellikleri ve Keban Barajının Yöre İklimi Üzerine Olan Etkileri". *Fırat Üniversitesi Coğrafya Sempozyumu 14–15 Nisan 1986 Elazığ*, Fırat Havzası Araştırma Merkezi, Elazığ.
- Tunçdilek, N. (1986). *Türkiye’de Yerleşmenin Evrimi*, İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve Coğrafya Enstitüsü, İstanbul.
- Tunçdilek, N. (1988). *Dünya Nüfus Dinamiği*, İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve Coğrafya Enstitüsü, İstanbul.
- Turoğlu, H. & Özdemir, H. (2005). *Bartın’da Sel ve Taşkınlar: Sebepler, Etkiler, Önleme ve Zarar Azaltma Önerileri*, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Turoğlu, H. (2005), *Trabzon-Sarp arası Karadeniz Akları Doğal Ortam Özellikleri ve İnsan, İber Matbaacılık, Trabzon*.
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (1997). *Beşeri Coğrafya İnsan-Kültür-Mekân*, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Uzunsoy, O. ve Görçelioğlu, E. (1980). *Havza Islahında Temel İlke ve Uygulamalar*, İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, Ş. (2005). "Munzur Dağları". *Türkiye’nin 122 Önemli Bitki Alanı* (Ed. N. Özhatay, A. Byfield ve S. Atay): 316-319, WWF Türkiye (Doğal Hayatı Koruma Vakfı), İstanbul.
- Yılmaz, C. (2005). "Kızılırmak Deltasında Meydana Gelen Erozyonun Coğrafi Analizi". *Türkiye Kuvatları Sempozyumu 2–5 Haziran 2005 İstanbul Teknik Üniversitesi*, (Ed. O. Tüysüz, M.K. Erturaç): 227–234, İTÜ Avrasya Yerbilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğitbaşıoğlu, H. (1996). "Türkiye’deki Barajlar". *Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 5: 171–181.

The Negative Impacts of Dams on Environment and Their Samples in Turkey

Rapid population growth in the world increased the need for food and energy. While the gap in agricultural gap is being filled by means of starting new agricultural areas, irrigation, mechanization and input use; the gap in the energy field is being filled with relatively environment-friendly and renewable resources of energy such as dams, wind and waves. Besides uneven distribution of non-renewable resources of energy worldwide, rapid industrialization all over the world made renewable energy resources even more significant. In general sense, dams are the most important resources of environment-friendly and renewable energy. Dams not only provide primary sources for increasing yield rates in agricultural areas, drinking and utility water and energy but also make big contribution to prevention of flood and overflowing. Due to the reasons such as increased population since 1950's, resulting need for areas of irrigated agriculture and rapid growth of Turkey make it obligatory to build dams, in a sense. However, both improper site selection and lack of feasibility studies beforehand make environmental impacts of dams even worse. As in the example of Keban Dam, planning stage is not done properly in Turkey, which increases overall costs and bring negative impacts on the ecosystem because environmental impacts are not studied appropriately.

This study covers all dams across Turkey. It was found out that dams have destructive impacts on the environment even deeper than estimated. Main problems caused by dams include especially destruction of flora and fauna, flooding of historical and cultural sites, displacement of groups of people and narrowing down of agricultural areas. In the light of the findings, 21 kinds of plants face the threat of extinction only in the valley of Munzur, nearly 560 units of archaeological setting are flooded around Atatürk Dam. Negative consequences are not restricted to biodiversity or historical settlement areas only. The dams built in Turkey cause disappearance of hundreds of villages, towns and even many cities. Moreover; they triggered emigration of many kinds of animals. In addition; all kinds of irrigation caused by dams constitute big losses, also adaptation of migrants to their latter setting is another source of problems. Social, economical and infrastructural problems particularly arisen by migration affect the whole Turkey. Hence, it is necessary to take many local events at regional and even national scale in some cases. Then again, the fact that efficiency of dams lasts for a short time due to the erosion in Turkey, it is needed to make a comparison between costs and outputs of dams. According to DSİ (Directorate of State Hydraulic Works) data in 2003, ten of the dams in Turkey have already completed their economic cycle, while some others will soon. Turkey's being surrounded by seas in three sides and location of primary agricultural, irrigational and residential areas in deltas on the shores requires questioning the relationship between building of dams and delta regression. Decreased alluvium flow in the Kızılırmak delta due to the dams

carried regression of delta at a considerable extent. It is anticipated that such problems will get even worse upon building of new dams.

In reality, the Earth hosts a lot of natural and cultural sources that cannot be recreated by the nature or human kind under the same conditions. Now that formations such as valleys, caves, volcanoes and sea cliffs document features dating back to millions of years; ancient ruins and historical buildings in the world's antique and historical geography present the humanity's heritage to the next coming generations as cities and cultural sources. Therefore, human beings should plan their activities quite discreetly in order to save the heritage formed within the thousand years' civilization history.

Rapid population growth brought about pressure on the society. The growth in urbanization, industrialization and transportation has been bigger than expected, which proved against agricultural lands. So, it is now almost obligatory to save agricultural production areas to be able to meet the need for food increasing in parallel with rapid population growth. As in the rest of the world, studies are done regarding the farms opened to agriculture, but the areas that are lost are often neglected. In particular, the loss of agricultural areas in fields to be flooded by dams and delta areas to be sacrificed must be calculated and projects must be developed accordingly. Today, rapid industrialization brought about various problems. Distortion of the ecosystem can be regarded the most important one. Distorted balances in ecosystem affect humanity directly or indirectly. Avian influenza, global warming, diseases spread by parasites, environmental pollution and resulting problems can be mentioned among others. Thus, it is essential to design dams by considering their influences on the ecosystem for both conservation of our natural resources and future of the humanity. In addition, designing of dams should include planning of new settlement units similar to the former places with equivalent facilities for migrants. Otherwise, people leaving evacuated sites have to migrate because they lack facilities to continue their activities and social life. This, in turn, causes unsolvable problems in big cities.

Consequently, dams as main irrigation, utility and drinking water resources as well as energy in Turkey also bear important disadvantages such as narrowing down agricultural production areas, siltation, distortion of ecosystem, and migration.

1927 Tarihli Urfa Salnamesinin Tarihi Coğrafya Özellikleri Bakımından Değerlendirilmesi

Evaluation Of “1927 Urfa Annual” Based On Its Historical Geography Features

Abdulkadir Güzel
Harran Üniversitesi

Özet

Cumhuriyet dönemi başlarında devlet tarafından (harf inkilâbından önce) yayımlanan iki salnameden biri olan bu çalışmada; Şanlıurfa ilinin tarihi, coğrafi ve sosyal özellikleri hakkında değerli bilgiler sunulmuştur.

Tarihi coğrafya özellikleri bakımından irdelemeye çalıştığımız bu eser yazıldığı dönemin zor şartlarına rağmen bayağı doyurucu bilgilere içermektedir. Özellikle iklim jeomorfoloji doğal bitki örtüsü, sağlık, eğitim, turizm ulaşım, yerleşme ve sanayi faaliyetleri hakkında günümüzle karşılaşılabileceğimiz temel bilgiler verilmiş olması bu çalışmayı tarihi coğrafya bakımından değerlendirmemize neden olmuştur. Geçmişte yazılmış bu gibi eserlerin bu anlamda değerlendirilmesiyle ilimizin zaman içinde yaptığı ilerlemeleri görme imkânını yakalayabilmekteyiz.

Anahtar Kelimeler: Urfa, Salname, Tarihi Coğrafya, Vilayet

Abstract

In this study which is one of two Year Books (Annual) published in Turkey by the State (before the Alphabet Reform) at beginning of the Republic term, valuable information has been submitted about historical, geographical and social characteristics of Şanlıurfa Province.

This work which we try to examine with regards to historical geography characteristics involves quite satisfactory knowledge despite difficult condition of the term it has been written. Especially about climate geomorphology, natural flora, health, education, tourism, transportation, habitation and industrial activities, there has been given basic information that we can come across at the present, lead us to evaluate this work in respect to historical geography. We are able to catch the possibility of seeing our province's progresses in time by evaluation of these kinds of works written in the past, in this sense.

1.GİRİŞ

Araştırmamızı konu olan Şanlıurfa ili Güneydoğu Anadolu Bölgesi Orta Fırat bölümünde yer almaktadır. Şanlıurfa ili doğuda *Karacadağ'dan kaynaklanan*

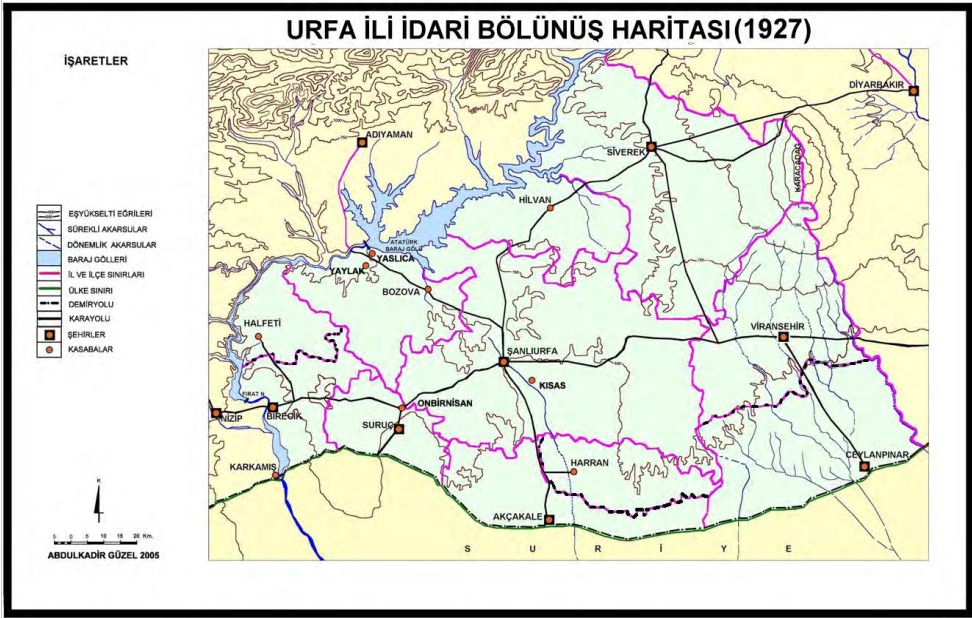
* *Yazışma Adresi:* Harran Üniversitesi Fen edebiyat Fakültesi, coğrafya bölümü
e-posta: akdguzel@hotmail.com

Cırcıp suyu, kuzeyde Şanlıurfa Diyarbakır arasındaki *Karacadağ su bölümü çizgisi*, batıda ise *Fırat nehri* ile doğal olarak sınırlandırılmıştır. İfade edilmeye çalışılan kuzey, doğu ve batıdaki sınırlar doğal faktörlere bağlı olarak oluşturulmasına karşılık, güneydeki sınır, coğrafi sınırdan öte siyasi bir sınır olup Haydarpaşa-Bağdat demiryoluna bağlı olarak oluşturulmuştur. Osmanlı idari taksimatına göre ülke, başlarında valilerin bulunduğu vilayetlere ayrılmaktaydı. Vilayetler sancaklara(liva) sancaklarda kazalara bölünmüştü. Ancak ülkenin bir kısmında bu genel sisteme uyulmamaktaydı. Bazı sancakların doğrudan merkeze bağlı olarak yönetilmesi tercih edilmişti. Bunlara “müstakil” sancaklar deniliyordu 1865 yılında Halep vilayetine dâhil edilen Urfa 1912 yılında bu vilayetten ayrılarak bağımsız bir sancak haline getirildi (Sakin, 2008: 173). Türkiye Cumhuriyetinin kurulması ile birlikte ise il idari alanına dönüştürülmüştür. 20 Nisan 1924 tarihli, 491 sayılı Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun 89'uncu maddesi uyarınca başında en büyük mülki amiri Mutasarrıf bulunan livalar/mutasarrıflıklar il/vilâyet olunca 1926 yılında Türkiye genelinde yapılan genel idari bölünmeyle günümüzdeki idari yapısına kavuşan Urfa ili, merkez ilçeden başka yedi ilçeye sahip olup, bunlar Birecik, Harran, Hilvan, Suruç, Siverek, Yaylak ve Viranşehir'dir. İlin merkez kazasına bağlı Akziyaret (merkezi Cülmen köyü), Payamlı, Sumatar, Kabahaydar (merkezi kalecik köyü) ve Mecrahan (Çamlıdere), Siverek kazasının Karakeçi, Bucak ve Karacadağ, Birecik ilçesinin Halfeti, Yaylak ilçesinin Baziki, Harran ilçesinin ise Nusretiye ismindeki bucakları oluşturulmuştur (Yurt ansiklopedisi cilt: 10: 7375-7380). 1926 yılındaki idari bölünüşten günümüze kadar ilin dış sınırlarında değişiklik olmamakla birlikte kazalara bağlı nahiyelerin (Ceylanpınar, Akçakale, Halfeti) ilçe haline getirilmesiyle ilçe sayısı 11 yükselerek iç sınırlarda değişimler olmuştur (Şekil 1).

İnsan ile doğal ortamın karşılıklı etkileşimini dağılım karşılaştırma ve nedensellik ilkeleri doğrultusunda araştırmalar yaparak sonuçlarını sentez halinde ortaya koyan Coğrafyada, bilimsel araştırmalar yapılırken araştırma alanı hakkında analiz ve sentezlere esas oluşturacak birçok veriden yararlanılır. Ayrıca araştırmacının sahada yapacağı gözlem, anket-mülakatların yanında daha önce yayımlanmış ve yayımlanmamış (yazma eser, yüksek lisans ve doktora tezleri vb.) eserlerden de yararlanılmaktadır (Doğanay::1993: 35-38).

Bunlara ilave olarak tarihi coğrafya araştırmalarına ilk elden veri sağlayan kaynaklar arasına son yıllarda Osmanlı arşivleri de katılmıştır (Elibüyük, 1990; Yinanç, Elibüyük, 1983; Yinanç, Elibüyük, 988; Gümüşçü, 1997) Osmanlı arşivleri haricinde kalan Yukarıda isimleri zikredilen kurum ve kuruluşların verileri çok eski tarihlere dayanmazlar. Günümüzdeki coğrafya araştırmalarında harf devriminden önce yayımlanan eserlerden genellikle yararlanılmamıştır. Oysa aşağıda görüleceği gibi Osmanlıca yazılı ve basılmış eserlerde coğrafya çalışmalarda büyük önem taşımaktadırlar. Cumhuriyetin ilk yıllarında Sağlık bakanı Dr. Rıza NUR başkanlığında 19 kitaptan oluşan “Türkiye'nin Sıhhi ve İctimai Coğrafyası” isimli bir diziyeye ek olarak Tanzimat'tan itibaren yayımlanmaya başlanan salnameler de coğrafya araştırmaları için önemli birer kaynaktırlar. Bu konudaki lisansüstü çalışmalar durumu açıkça ortaya koymaktadır (Yıldırım, 2006; Özcanlı, 2007; Gümüşçü; 1999)

Son yıllarda coğrafya araştırmalarında sıkça kullanılmaya başlanan salnameleri kısaca tanıtmak gerekirse; Salname; bir senede meydana gelen hadiseleri, değişimleri topluca göstermek amacıyla düzenlenen eserler için kullanılan bir deyim olup Türkçeye Tanzimâtın sonra girmiştir. Farsça “sene” anlamına gelen “sal” ile mektup kitap anlamına gelen “name” kelimelerinin birleştirilmiş şeklidir. Bu kavramın Günümüzdeki karşılığı “yıllıktır”. 1847 yılında yayımlanmaya başlanan salnamelerin yayımlanmasına 1927 yılında son verilmiştir.



Şekil 1: Urfa ili idari bölünüş haritası

1847-1927 yılları arasında yayımlanan salnameler,
Devlet salnameleri
Vilayet salnameleri
Resmi kurum ve kuruluşlara ait salnameler
Özel konulu, kişi ve kuruluşlara ait salnameler ile
Cumhuriyet dönemi salnameleri olmak üzere beş gruba ayrılabilir.

Salnamelerin en eskisi, en düzenlisi ve aynı zamanda en uzun ömürlüsü “Devlet Salnameleri” olarak bilinen “Salname-i Devleti Aliyye-i Osmaniye”lerdir. İlk devlet salnamesi Ahmet Vefik Paşa tarafından hazırlanarak 1847 miladi tarihinde yayımlanmıştır. Devlet salnamelerinin önemli faydaları görüldükten sonra yayımlanan ilk vilayet salnamesi 1969 yılında Bosna yayımlanan salnamesidir. Vilayet salnameleri; ilgili vilayetin idari bölünüşü, memur listeleri, tarihi, coğrafyası, eski eserler, ticari ve ekonomik faaliyetler, nüfus, okullar, kütüphane ve pek çok konuda bilgiler içermektedir. Osmanlı imparatorluğundan sonra 1927 yılında Hasan Hulki Bey tarafından İstanbul’da “Türkiye Salnamesi” yayımlanmıştır. Bu salnamenin birinci bölümü ticari, istatistiksel, raporlar vb. bilgilere ayrılmıştır. İkinci bölümü ise Türkiye’deki şehirler ve bu şehirlerdeki

tüccarların adreslerine ayrılmıştır. Üçüncü bölümde İstanbul'un tanıtımı, Dördüncü bölümde yabancı ülkeler (memaliki ecnebiye) tanıtılmıştır. 1924 yılında İstanbul'da yayımlanan "Zümrütü Anka" salnamesi, Milli Nevsal: 1922 yılında daha çok mali konularda fikir sahibi olmak için çıkarılan bu yıllığın fazla ilgi görmesi üzerine daha sonra 1925 tarihinde yeniden yayımlanmıştır. 1927 yılında yayımlanan Hüdavendigâr (Bursa) Salnamesi ile Urfa salnâmesi il salnameleri olup cumhuriyet döneminde Arap harfleriyle basılan iki önemli çalışmadır (Duman, 1982:18-25).

Söz konusu salnamelerden biri de 1927 yılında yayımlanan "Urfa hakkında Tabii, Coğrafi, İctimai, İktisadi, Tarihi, Mülki Malumatı" içeren salnamedir. Söz konusu salname Kemal KAPAKLI tarafından transkribi yapılarak 1998 yılında tıpkıbasımı ile birlikte Şanlıurfa Valiliği tarafından yayımlanmıştır. Muallim Rasim Nabi ve Vilayet matbaası müdürü Nurettin Nabi Beylerin çalışmaları sonucu meydana getirilen bu eserin düzenlenmesi, Vilayet müftüsü Hasan Efendi, il özel İdaresi müdürü Bahattin Bey ile Hocazade Şükrü Bey oluşan heyet tarafından yapılmıştır.

"Urfa Hakkındaki Salname" günümüz coğrafya araştırmalarıyla karşılaştırılırsa, özellikle klasik tarz monoğrafik coğrafya araştırmalarına çok benzediği, dolayısıyla Milli Mücadele ve Cumhuriyetin ilk yıllarına ait çok kıymetli bilgiler verdiği görülmektedir. Bilindiği gibi günümüzde monoğrafik bir çalışmada konular üç bölümde ele alınmakta; fiziki coğrafya kısmında; yerşekilleri, hidroğrafya, jeolojik yapı, iklim, toprak, bitki örtüsü vb. konular, beşeri coğrafya kısmında yerleşmenin evrimi, şekilleri ve tipleri, meskenler, nüfus sayısı ve özellikleri, ekonomik coğrafyada bölümünde ise tarım, hayvancılık, sanayi, hizmet sektörleri incelenmektedir (Gümüşçü, 1999: S:4). Bu salnamede çalışma alanının sınırları, jeomorfoloji, iklim, hidroğrafya, doğal bitki örtüsü, doğal ortamda bulunan hayvanların özellikleri, yerleşme, nüfus, kültürel özellikler, tarım, hayvancılık sağlık, eğitim, sanayi turizm ve ulaşım hakkında detaylı bilgilerin varlığı bu çalışmayı hazırlayan kurulun içinde coğrafyacıların olması gerektiği düşüncesini akla getirmektedir. Özellikle doğal, beşeri ve ekonomik alanda günün şartlarına oranla epey doyurucu bilgiye rastlanmaktadır

2. DOĞAL COĞRAFYA ÖZELLİKLERİ

Tabii Coğrafya olarak belirtilen doğal coğrafya, doğada insanlar tarafından değiştirilmemiş veya bozulmamış ortamlarla ilgili konuları ele alıp inceleyerek sonuçlarını insanın hayatı ile ilişkilendirir. Çalışmanın girişinde ilin sınırları anlatılırken sınırların oluşturulmasında etkili olan coğrafi faktörlere değinilmemiştir. Burada iki nokta dikkati çekmektedir.

Birincisi; araştırmanın yapıldığı dönemde Şanlıurfa' ilinin kuzey ve kuzeybatısındaki komşunun Malatya ili olduğunu görmekteyiz. Adıyaman'ın 1954 yılında Malatya'dan ayrılması sonucu Şanlıurfa'nın Malatya ili ile olan sınır komşuluğu sona ermiştir.

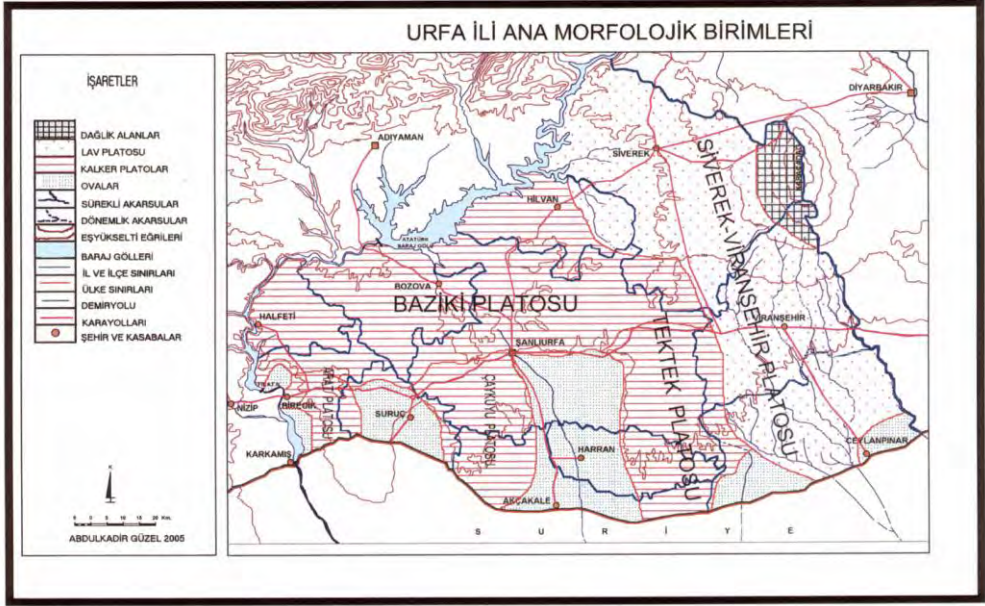
İkincisi ise güney sınırının ötesinde Suriye devleti henüz kurulmadığından güneyde herhangi idari bir üniteden söz edilmemiştir (Kapaklı, 1998:9). Günümüzdeki idari düzenlemeye baktığımızda ise ilin 10 taşra ilçe ile bir merkez ilçeden oluştuğunu görmekteyiz

Modern coğrafya araştırmalarında olduğu gibi bu çalışmada da doğal coğrafi özelliklerinden biri olan jeomorfolojik durumdan başlanması söz konusu çalışmanın günümüzde yazılmış olan il yıllıklarından daha ileri düzeyde olduğunu göstermektedir. Eserin yazıldığı dönemde bilim adamları tarafından plato kavramı henüz kullanılmadığından dolayı ilin Doğu- batı ve kuzeyinde yaylaların geniş alan kapladığı ifade edilmiştir. Halbûk-i yayla, jeomorfolojik bir birim olmanın ötesinde, üzerinde hayvancılık yapılan ekonomik faaliyet alanıdır. Gerçekten de Şanlıurfa ilinin ana jeomorfolojik ünitelerini gösteren haritaya baktığımızda platoların geniş alanlar kapladığını görebilmekteyiz (Şekil:2).

Bir çanak şeklindeki Suruç ovasındaki taban suyunun varlığına bağlı olarak sulu tarımsal faaliyetler yoğunluk kazanırken, söz konusu suyun 1980 li yıllardan sonra tükenmesi sonucu buradan dışarıya yoğun göç yaşanmıştır. Doğal coğrafi özelliklerin anlatıldığı bu bölümde Harran ve Viranşehir ovalarından da söz edilmektedir. Üçüncü zaman sonlarında güneyden gelen basınçlar sonucu kırılarak çöken Harran Ovası bir grabendir. Cırcıp suyu ve kolları tarafından yarılan Viranşehir ilçe merkezinden Ceylanpınar'a kadar olan saha, geçmişte olduğu gibi günümüzde ova olarak algılanmış olması büyük bir yanlışlıktır. Çünkü söz konusu alanın kenarları dönemlik akarsular tarafından hızla boşaltılarak dalgalı düzlük haline getirilmektedir (Kapaklı, 1998: 9-10).

Günümüz bilim insanları tarafından yapılan birçok çalışmada Şanlıurfa ilinde dağların varlığından söz edilmesi ise diğer önemli bir yanlışlık olarak göze batmaktadır. Şanlıurfa ilinde morfoljik anlamda, Kuaternerde Arap blokunun Anadolu yarımadasını sıkıştırması sonucu oluşan kırık hatlarından çıkan bazik karakterdeki lavların katılaşması sonucu oluşan Karacadağ, ildeki tek dağ kütlesi olup, Şanlıurfa ile Diyarbakır illeri arasında doğal bir sınır oluşturur. Söz konusu dağ; tektonik hareketler sonucu Kuaterner de faaliyete geçmiştir (Ardos, 1992:55) Ayrıca Germüş, Arat, Tektek ve Cudi, kütleleri dağ olmayıp platolar üzerindeki münferit tepelerdir (Şekil 2). 1927 salnamesinde olduğu gibi ayrıca günümüzdeki birçok çalışmada Germüş, Arat, Tektek ve Cudi'nin dağ olarak ifade edilmesi önemli bir yanlışlıktır.

Şanlıurfa ilinde kuzeyden güneye doğru eğimli bazalt ve kalker platolar geniş yer kaplar. Arap blokunun Anadolu yarımadasını kuzeye doğru sıkıştırması sonucu Suriye sınırı boyunca çökmelerle oluşan, daha sonra alüviyal mataryallerle dolan Harran, Suruç ve az bir bölümü ülkemiz sınırları içinde kalan Ceylanpınar Ovalarının varlığı ile tarımsal faaliyetler arasında ilgi kurulmuştur.



Şekil 2: Urfa ili Ana Morfolojik Birimler Haritası

Günümüz modern coğrafya çalışmalarında olduğu gibi günümüzden 80 yıl önce yapılmış bu çalışmada salt iklim konusunun anlatılması yerine iklimin doğal ortam üzerindeki etkilerinin ifade edilmesi dikkat çekicidir. Bu çalışmanın yapıldığı dönemde (bildiğimiz kadarıyla) ülkemizde meteorolojik çalışmalar yapılmadığı halde, iklim kısmında ildeki yağışlı dönemin Ekim-Nisan arasında olduğunun tespit edilmesi çok isabetli bir karar olarak ortaya çıkmıştır. 1929 yılından bu yana ülkemizde yapılan meteoroloji çalışmalarına baktığımızda uzun yıllar ortalamasının yukarıdaki düşüncüyü doğrulaması, ülkemizde meteoroloji rasatlarının cumhuriyetten önce de var olabileceğini düşündürmektedir¹(Kapaklı: 1998:26). Kış mevsimi sıcaklık ortalamasının 1-2 °C olarak gösterilmesi, yaz mevsimi sıcaklık ortalamasının günümüz değerlerine yakın ifade edilmesi oldukça isabetli bir karardır. Kış mevsiminde Akdeniz üzerinden Güneydoğu Anadolu bölgesine sokulan hava kütlelerinin yağış bırakması, yaz mevsiminde ise güneydeki Basra yüksek basınç alanından kaynaklanan Samyelinin doğal ve kültürel bitki örtüsü üzerinde yaptığı olumsuz etkilerinin yanında, bulutluluk oranının da çok az olduğunun ifade edilmesi, uzun yıllar sonucu elde edilen bir tecrübeden ziyade bu sahada kurulmuş olan bir rasat istasyonunun varlığını göstermektedir.

Söz konusu dönemde yağışın yetersiz olduğu yıllarda Harran Ovasında ekilen tohumun dahi mahsul olarak geriye alınamaması geçen süre zarfında bu sahanın iklim özelliklerinde önemli bir değişimin olmadığını göstermektedir

¹ Ankara için 1923 yılına ait verilen ayrıntılı meteorolojik rasat değerleri tablosu ülkemizde söz konusu rasatların daha önceden başlanılmış olduğunu göstermesi bakımından anlamlıdır.

(Kapaklı, 1998:26-27). Günümüzde olduğu gibi kış mevsiminde Sibirya yüksek basıncının etki alanını genişleterek Doğu Anadolu bölgesi üzerinden Şanlıurfa'yı da etkileyerek yağışlarına neden olduğu görülmüştür.

Çalışma alanının doğal bitki örtüsü hakkında sağlıklı bir karar verebilmek için iklim özellikleri ve jeomorfoljik yapı ön plana çıkarılmıştır. Şanlıurfa ili kuzeydeki yüksek platolar ve güneydeki alçak ovalar olarak ikiye ayrılmıştır. Kuzeydeki platolar yükselti nedeniyle serin ve yağışlı olmasıyla doğal bitki örtüsünün gümr, güneyde sıcaklık ve kuraklığın fazlalığı nedeniyle daha kurakçıl doğal bitki örtüsünün hakim olduğu görülmektedir. Ayrıca doğal ortamın bozulması konusuna dikkati çekmek için Şanlıurfa ilinin doğusundaki Tektek platosunun batı yamacında yer alan doğal Antep fıstığı (menengiç) alanlarının göçebe hayvancılıkla geçimini sağlayan aşiretler tarafından tahrip edildiği belirtilmiştir. Günümüzde Şanlıurfa Tarımsal Araştırma Enstitüsünün kontrolünde olan bu sahadaki yabancı fıstıklar aşılansarak kültüre alınmıştır (Kapaklı, 1998:27-28). Yirminci yüzyılın başlarında ilin kömür ihtiyacının karşılanması için Halfeti civarındaki meşe topluluklarından yararlanılırken, arazide yaptığımız çalışmalarda söz konusu meşeliklere rastlanılmamış olması bu alandaki doğal bitki örtüsünün tahribatı hakkında yeterli fikir vermektedir. Çevresine oranla yüksekte kalan yerlerin kuzeye bakan nisbeten serin yamaçlarında, Meşe, Menengiç, Ahlat (yabancı armut), Acıbadem ve Alıç'a rastlanılmaktadır. Özellikle Karacadağdaki su bölümü çizgisi yakınlarında kısa boylu meşeliklerle, Şanlıurfa-Bozova karayolunun 25. kilometresindeki Kaplanbaba ziyareti civarındaki yüksek boylu meşe ağaçlarının varlığı geçmiş dönemin nemli iklim şartları ve bitki örtüsü hakkında fikir vermektedir. Günümüzde ise özellikle alçak kesimlerde Suriye-Arabistan kökenli kurakçıl ve zayıf otsu bitki türleri görülür. Viranşehir güneyinden itibaren çölümsü step karakteri iyice belli olmaya başlar, bu alanlarda Haziran ayı ortalarından itibaren dikenliler dahil bütün otsu bitkiler kurur. Bu alanda zayıf step türleri yer almasına karşılık özellikle kültüre alınan bazı buğdaygiller ve baklagiller bakımından oldukça zengindir. Nitekim ülkemizde doğal olarak yetiştiği bilinen 10 kadar buğday (Triticum) türünün yarısı Karacadağ civarında bulunmaktadır. Baklagillerden mercimek, burçak, bezelye, korunga, ve yoncanın yabancı türleri de bulunur. Ayrıca yaygın otsu bitkilerin başında gelen gevenlerin (Astragalus) bir bölümüne rastlanmakta olup bunlardan altısı endemiktir. Nohut (Cicer sp.), mercimek (Lens sp.), burçak (Lathyrus), fig (Vicia), bezelye (Pisum sp.), korunga (Onobrychis sp.), gazal boynuzu (Lotus sp), yonca (medicago), baharat (Trigonella sp) üçgül (Trifolium sp.), ye ait bazı türler bölge için endemik özellikleri taşımaktadır. Şanlıurfa steplerinin kuzeyinde 850 metre yüksekliğinden itibaren nadir olarak çalı ve orman formasyonları da görülür (Atalay, 1994:244-248).

Günümüzde ülkemiz şartlarında zoocoğrafya çalışmalarına pek rastlanılmadığı halde, 1927 tarihli salnamede bu sahadaki hayvanların doğal ortam ile ilgileri kurularak türleri tespit edilmiştir. Günümüzde doğal ortamda ceylan, sansar ve yabancı domuzun nesli tükenirken, daha önceleri Tektek ve Çaykuyu platolarında sürüler halinde yaşayan ceylanların neslini korumak amacıyla Ceylanpınar Tarım İşletmesi içinde geniş bir alan tahsis edilmiştir. Ayrıca kışın ülkemize guruplar halinde gelerek ilkbaharda Afrika'ya göç eden

kelaynak kuşlarından bu çalışmada söz edilmemiş olması, bu kuşların o dönemde insanların dikkatlerini çekmediğini görülmüştür (Kapaklı:28-30). Geçmişte, Türkiye ve Fas gibi ülkelerde koloniler halinde yaşayan, günümüzde nesilleri tükenmekte olan kelaynak kuşları (Geronticus eremita) Birecik üretim istasyonundan doğal ortama kontrollü olarak bırakılmaktadır².

3. BEŞERİ VE EKONOMİK COĞRAFYA ÖZELLİKLERİ

Doğal ortam içinde doğrudan doğruya insanın etkisiyle gelişen her türlü faaliyet beşeri faaliyet içerisine girmektedir. İnsan topluluklarının eriştiği uygarlık ve kültür düzeylerine bağlı kalarak doğal ortamda oluşturdukları yapay ortama beşeri ortam(kültürel ortam) denilmektedir. Bu nedenle kültür birikiminin eseri olan ve bu ortamı bir bütün olarak ele alan beşeri coğrafyaya(beşeri-ekonomik) genel bir ifadeyle “kültürel coğrafya” denilmektedir (Özçağlar, 2001: 58). İnsan topluluklarının geçimlerini sağlamak ve dinlenmek amacıyla yaptıkları faaliyetlerin biçimlerini, üretimlerini, üretilen mal ve hizmetlerin, pazarlanması ve ticaretini yapmaya ekonomik faaliyetler denilir.

3.1. YERLEŞME

İnsanın varlığını sürdürebilmesi için; su, yiyecek, giyecek ve dinlenme/korunma gereksinimlerinin karşılanması bir zorunluluktur. Hava olayları, yırtıcı hayvanlar veya insanların saldırılarına karşı can ve mal güvenliğini sağlamak, doğal veya yapay kapalı bir mekanda yiyeceklerini yeme, uyuma arzusu ve içgüdüğü, insan için büyük bir önem arz etmektedir. Bunun yanında, diğer temel gereksinimlerinin peşinden sürekli koşmak yerine, bunların bir arada kolaylıkla bulunabileceği yerlerde, sabit bir hayat sürme isteği, insan ve onu oluşturdukları toplulukların uzun süreç sonunda ulaştıkları dönüm noktalarından biri olmuştur (Özgür, 2000: 93).

Uygun iklim, ekonomik faaliyet alanları, korunma ve tatlı su imkanlarına bağlı olarak kurulan Şanlıurfa şehri, 18. yüzyıldan itibaren etrafındaki surlarına dışına taşmıştır. Güneye açılan Harran kapısının dışına kurulan Hacı Lütfullah cami (1717 /1133/) ile Samsat kapı çıkışına kurulan Damat Süleyman paşa camilerinin kuruluş tarihlerinin 18. yy da olması şehrin bu tarihten itibaren surlar dışına taşmış olduğunu göstermektedir. 19.yy başlarındaki Urfa'ya baktığımızda; 1884-1885 (1300 R.) tarihine kadar Urfa şehrinin ne bir caddesi nede etraf ile bağlantıyı sağlayan bir şose

² Eski Mısırlıların hiyerogliflerinde yer alan kelaynaklar, Avrupa Alplerinden 400 yıl önce kaybolmasına karşılık ülkemizde kitle halinde yok oluşlar, 1950'lerden sonra zirai ilaçlar, özellikle DDT'nin kullanımıyla başladı. Türkiye'de, Birecik ilçesinde 1950'li yıllarda binlerle ifade edilen rakamlar da bulunan kelaynaklar daha sonra bölgede uygulanan yüksek dozdaki tarımsal ilaçlama nedeniyle sayıları hızla azalmaya başlamıştır. 1989 yılındaki ölümlerle sayıları 100'ün altına düşmüştür.

yolu vardı. Sokakları dar ve dolambaçlı idi, etrafı da surlarla çevrili olduğundan bir şehirden ziyade etrafı surlarla çevrili eski bir kaleyi andırırmaktaydı. Şehrin atık sularını dışarı akıtacak bir kanal yapılmamış olduğu gibi caddelere de taş döşenmemişti.³ 1889-1990 (1305 R.) tarihinde mutasarrıf Hasan Padişah şehrin atık sularını şehir dışına akıtmak için yaptırdığı lağımlar(tünel) halkın sağlığına hizmet ettiği gibi bundan sonra sağlık alanında yapılacak işler için yol gösterici olmuştur. 1894-1895(1310 R.) tarihinde Naib Fazıl efendi, Akkoyunlu hükümdarı Uzun Hasan adına 15 yy yılda yaptırılmış olan Hasan padişah camisini tamir ettirip camiye ihtişamlı bir görünüm kazandırmıştır.

1912-1913 (1328 R.) tarihinde Mutasarrıf İsmail paşa bir numune mektebi ile bir darül' t- tedris (eğitim binası) yaptırmıştır. Darül' t- tedris binası daha sonra anaokuluna dönüştürülmüştür. Söz konusu Numune mektebi günümüzde 11 Nisan Kurtuluş ilköğretim okulu olarak hizmet vermektedir. Anaokulun yeri ise bilinmemektedir. 1916-1917 (1332 R.) de Mutasarrıf Ali Haydar Bey köylü çocuklarına eğitim imkânı sağlamak, Cumhuriyetin ana fikrini yeni nesillere öğretmek amacıyla köy yatı mektebinin birinci katını yaptırarak hizmete sunmuştur. Şanlıurfa şehrinin yakın gelecekteki büyüme trendi göz önüne alınarak surların dışına yaptırılan bu tarihi yapı günümüzde İl kültür Müdürlüğü olarak kullanılmaktadır. 1918 (1334 R.) tarihinde Mutasarrıf Nusret Bey köprübaşından itibaren Gazi Mustafa Kemal Caddesini açtırarak söz konusu caddenin ortasına, içinden sular akan "Mustafa Kemal Paşa abidesini" yaptırmıştır. modern anlamda tarımsal faaliyetlerde bulunmak amacıyla örnek tarım alanı oluşturmanın yanı sıra Şanlıurfa şehrinin batısındaki kalker taş ocaklarından çıkarılan taşlarla yatı mektebinin ikinci katı tamamlamıştır (Şekil:3).

1923 (1339 R.) tarihinde göreve gelen ve aynı zamanda Urfa'nın ilk valisi olan İzzet Bey şehre içme ve kullanma suyu temin eden kerhiz⁴ suyu şebekesinin şehre yakın kısımlarını temizlettirdiği gibi eski hükümet konağında Samsat kapısına giden ve kendi adını verdiği caddeyi açtırmıştır. Çeşitli nedenlerle yıktırılarak günümüze ulaşamayan yapılardan biri de "eski hükümet sarayıdır, bu sarayın köprübaşı civarında olduğu tahmin edilmektedir. Urfa'nın ikinci valisi olan ve 1927 yılında bu görevi yürüten Ahmet Fuat Bey, kerhiz suyunun kaynağından

³ Balıklıgöl(Halilü-rahman) karstik su kaynağından itibaren oluşturulan kanal, yer altından Hasanpaşa, Narinciye camilerinin avlularından geçirildikten sonra Boyahanenin ortasından gümrük hanına doğru kanalize edilmiştir. Gümrük han avlusunda sonra Pazarcami, Kuduracı pazarı değirmeni, Dabakhane, Cinciğli hamam ve Çekeri camisinden sonra güneydeki Karakoyun deresine bağlanır. Balıklıgölden güneye doğru uzatılan bu kanal, Pazarcami civarında iki kola ayrılır bir kolu yukarıda anlatıldığı gibi güneye giderken diğer kolu pazarcamisinden itibaren Meşerkiye (Maşrikiye-Çiftehan caddesi) sokağına paralel olarak yoluna devam ederek Alparslan ilköğretim okulunun doğusundaki eski değirmenden itibaren şehir surlarının dışına çıkardı. Söz konusu her iki tahliye kanalı günümüzde halen kullanılmaktadır. Balıklı gölden çıkan sular bu kanallar yardımıyla şehrin çarşısı, han, hamam, sanayi ve ticari tesislerinden geçirilerek Şanlıurfa şehrinin ekonomik hayatı üzerinde etkili olmuştur.

⁴ Bir kaynaktan çıkarılan suyun yeraltından tüneller vasıtasıyla taşınmasına kerhiz denilir. Bu sistem özellikle suyun çok değerli olduğu kurak ve yarı kurak alanlarda kullanılır. Ayrıca Şanlıurfa merkez ilçeye bağlı Dağeteği ve Aşık köylerinde de bu sistem halen aktif olarak hizmet vermektedir.

şehre kadar olan yer altı su şebekesini tekrar temizletmiş, söz konusu şebekesinin açık bölümlerini kirlenmeye karşı kapattırarak, cumhuriyet parkları isminde Balıklıgölün kıyısına iki park yaptırmıştır. Ayrıca Şehir içi ulaşımı kolaylaştırmak için Samsatkapı'dan Cumhuriyet Parkına (Balıklıgöl kenarı) kadar uzanan yeni bir cadde (büyük yol) açtırmıştır. Söz konusu caddenin açılması sırasında bölgenin iklim özellikleri ve sosyal yapısı hakkında önemli detaylar sunan tarihi urfa evleri yıktırılmıştır. Tarihi Urfa evlerinin yıkımı yol genişletme bahanesiyle 1980 yılından sonra hızlanarak devam etmiştir. Bu dönemde yapılan tahribatlardan biri de günümüze ulaşamayan Muhasebeyi Hususiye (özel idare) ve Vilayet (valilik) binalarıdır. Bugüne kadar Urfa'nın imarına en çok hizmet eden vali Fuat beyin gayretleri sonucu şehir harabe manzarasından kurtulmuş, iktisadi gelişmeye hizmet eden yollar, güzel binalar, geniş caddeler, sevimli mesire alanlarıyla donatılarak güzel bir duruma getirilmiştir.⁵



Şekil 3: Köylü çocuklarının yatılı olarak okuyabilmeleri için yapılan 'Köy Yatı Mektebi'(C. Kürkcüoğlu arşivi)

Netice olarak yerleşme kısmında Şanlıurfa'ya bağlı ilçe merkezleri olan şehir, kasaba ve köy yerleşmelerinin özellikleri hakkında hiçbir bilgi verilmemiştir. Karacadağ eteklerinde eski bir kale içinde kurulan ve bazalttan yapılan iki katlı evleriyle dikkat çeken Siverek şehrinden, Fırat nehri kıyısında ulaşım imkânlarına bağlı olarak kurulan Birecik şehrinden, yine Şanlıurfa-Mardin arasında ulaşım

⁵ 1299 tarihinde Bursa'nın Kermesti(Mustafa Kemal Paşa) kazasında doğan ve 1924-1928 yılları arasında Urfa da valilik yapan vali Fuat Bey 1907 (1323) yılında siyasal bilgiler(mektebi mülkiye) okulundan mezun olmuştur

güzergahına bağlı olarak kurulan Roma dönemi şehri olan Viranşehir den hiç söz edilmemiş olması bu çalışmanın olumsuz tarafları arasındadır. Günümüzde restore edilerek turizmin hizmetine sokulan geleneksel Urfa evleri bu çalışmayı yapanların dikkatini çekmediğinden dolayı üzerlerinde durulmamıştır.

3.2. NÜFÜS ÖZELLİKLERİ

Sınırları belirlenmiş alanlarda(kıta, ülke, bölüm, yöre, kısım, alan veya idari ünitelerde) yaşayan insanların belirli zamanlarda tespit edilen sayısına nüfus denilir (Özçağlar, 2001 :82). Şanlıurfa da geçmişten günümüze doğru, idari büyüme ve yüksek doğurganlık özelliklerine bağlı olarak nüfus miktarında hızlı bir değişim olmuştur

1925 yılında sağlık ve sosyal bakanlığı tarafından yayımlanan “Türkiye’ Sıhhi ve İctimai Coğrafyası- Urfa Vilayeti” çalışmada ilin genel nüfusu (Siverek, Hilvan, ve Viranşehir ilçeleri hariç)⁶ 128.364 olup, bunun 87576 sı merkez ilçede, 20.324 adedi Suruç ilçesinde, 29.464 kişisi ise Birecik ilçesinde yaşadığı belirtilmiştir. Harran kazasında ise o güne kadar sağlıklı bir sayımın yapılamadığı kaydedilmiştir (Elibüyük,, Güzel, 2011: 57).

1927 tarihli Urfa Salnamesinde; “Sağlam kayıtlara göre Urfa ilinin nüfusu 1927 yılına kadar tespit edilememiştir. Türkiye’de 28 Nisan 1927 yılında yapılan ilk genel nüfus sayımına göre ilin 207.183 nüfusa sahip olduğu anlaşılmıştır.” Görüşü ileri sürülmüştür. Halbuki daha önce yayımlanan Halep Vilayet salnameleri, ünlü tarihçi Ahmet Cevdet paşanın “Tezahir” isimli çalışması, Kamil Bali’nin “Kıta-ı Nehru’z- Zeheb Fi Tarihi Haleb” ile Hilmi Bayraktarın “ Tanzimat’tan Cumhuriyete Urfa Sancağı” isimli çalışmalarda Urfa Sancağının nüfus özellikleriyle ilgili geniş bilgiler verilmiştir. “1864-1867 yılları arasında Halep eyaletet valisi Ahmet Cevdet Paşa hane bazında verdiği tahmini nüfusu 111.096 olarak verilmiştir. 1914 yılında nüfusun 170.988 çıktığını görmekteyiz. Bu da 47 yılda nüfusta %54 lük bir artışın sağlandığını göstermektedir. Ahmet Cevdet Paşa ile salnameler arasında zaman zaman görülen çok fazla olmayan farklar, Halep’ten ayrılarak yeni oluşturulan Urfa sancağının mülki idari sınırının henüz tam anlamıyla kesinleşmemesinden kaynaklanmaktadır”(Bayraktar, 2007:69-70).

1927 yılında yapılan nüfus sayımında idari yapıya bağlı olarak köy ve kaza merkezi nüfusları cinsiyet bazında verilmiştir. 18765 km² ⁷ile Türkiye’nin %2.4 ‘nü oluştururan Şanlıurfa, 1927 yılı nüfus sayımına göre km² ye düşen insan sayısı yaklaşık olarak 13 kişi iken 2000 yılında bu oran 77 kişiye yükselmiştir. 1927 yılında yapılan ilk nüfus sayımına göre şehir, kasaba ve köylerin nüfusları kadın, erkek ve toplamda verilmiştir. Bunun haricinde nüfusun gelişimi, yaş yapısı, yoğunluğu, iç göçler, dış göçler, nüfusun sosyal ve ekonomik nitelikleri hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir (Kapaklı, 1998: 36).

⁶ 1926 yılında yapılan yeni idari dönüşüme bağlı olarak söz konusu üç ilçe Urfa iline bağlanmıştır.

⁷ 1991 yılı Türkiye İstatistik Yıllığına göre Şanlıurfa ilinin gerçek alanı 19615 km², izdüşümsel alanı ise 19271 km² olarak verilmiştir.

Türkiye istatistik kurumunun internet ortamında verdiği verilere baktığımızda 2010 yılı nüfusunun 1663371 kişi olduğu ve km² ortalama olarak 85 kişi düştüğü ortaya çıkmaktadır (www.tuik.gov.tr/ 22.02.2011).

3.3. KÜLTÜREL ÖZELLİKLER

Yerleşme geçmişi Neolitik döneme kadar uzanan bu sahada çok farklı ve ilginç kültürlerin var olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle Asya ile Avrupa arasındaki Anadolu yarım adası üzerinde farklı din, inanış ve ırklara ait insanların varlığı bu alanı bir kültürler mozağine çevirmiştir. Buna bağlı olarak Anadolu da Hitit, Asur, Arap, Türk, Acem, Frank, Pers, Med, Süryani, Ermeni vs. milletlere ait çeşitli eserler günümüzde turistik anlamada büyük önem arz etmektedir.

Kültür; insan topluluklarının uzun yıllar boyunca üzerinde yaşadıkları coğrafi ortamdan ve birbirinden etkilenerek geliştirdikleri ortak davranış ve değerler bütünüdür (Özçağlar,2001:114). Özde beşeri(sosyal) coğrafyanın bir alt dalı olan “kültür coğrafyası” sahip oldukları kültürel değerlere(dil, din, eğitim, folklor, etnolojik yapı) göre farklılık gösteren insan topluluklarının coğrafi dağılımını ve bu dağılımda ortaya çıkan farklılık ve benzerliklerin coğrafi ortamla ilişkilendirilerek ele alınır (Özçağlar :58). İlin geçmişteki durumu hakkında bilgiler sunulan bu çalışmada İlin gelenek ve göreneklere evlenme, düğün, aile bağları, hastalıklar, tedavi şekilleri, vatanseverlik duyguları, genel toplumsal davranışları, manileri, kır eğlenceleri ve kış hayatı ayrı ayrı incelenerek kültürel özellikleri üzerinde durulmuştur.

Buna göre, aileler arası diyaloglar yüksek ahlaki temellere dayanmakta, halkta aile büyüklerine karşı hürmet ve itaat tam anlamıyla görülür. Küçük kardeş büyüğüne, büyükler ise aile reisine derin bir saygı ve sevgi ile bağlıdır. Küçükler büyüklerin sohbet ve münasebetlerini saygıyla takip eder, söze hiçbir anlamda karışmazlar. Toplantı bitinceye kadar dizüstü oturur, meclisin su, ateş, sigara yemek gibi hizmetlerini büyük bir saygı içinde yerine getirirler. Aile içinde bazen mirasla ilgili bazı tartışmalar ortaya çıkarsa da, büyüklerin araya girmesiyle anlaşma sağlanır. Asur, İbrani, Mısır ve diğer eski kültürlerden çeşitli yollarla günümüze kadar gelen batıl inançların izleri ilin tamamında görülmektedir. Örneğin çocuklara nazarlık takma, sarılık ve sitma olan hastalara dua okuma, hastaları ziyaret-türbelere götürme ve tütsülemeyle hastalıkların tedavi edilmeye çalışılması adetleri günümüze kadar gelebilmiştir.

Erkeklerin 17-20 yaş arası evlenmelerine karşılık, kızların evlenme yaşı 14 ten başlar, evlenmede, ailelerin maddi- manevi denkliğine eskiden beri çok fazla dikkat edilirdi. Türkiye'nin doğu bölümünde olduğu gibi burada da evlenmede görücü usulü vardı. Evlenecek erkeğin annesi, kız kardeşi, ailenin diğer hanımları ve çok samimi dostlardan oluşan bir hanım gurubu, istenecek kızın evine giderler. Dönüşte kız ailesinin samimi olduğu bir kadın vasıtasıyla kızı istenirdi. Bu talepten olumlu cevap alındığı takdirde, kız ailesi erkeğin ailesinden taleplerini liste halinde erkek tarafına gönderirlerdi. Liste üzerinde uzlaşma sağlandıktan sonra erkeğin babası veya velisi dost ve akrabalarından oluşan bir heyet ile kızı ailesinden istemeye giderlerdi. Kızın verileceğine dair anlaşma daha önce gönderilmiş olan

liste üzerinden sağlanmış olduğundan dolayı erkek tarafı, direkt olarak kızı ailesinden isterdi. “Buna sakal öpme” merasimi denirdi. Bunu müteakip nişan töreni yapılırdı. Daha sonra nikâhın kıyılması için bir gün tayin edilirdi. Nikâh tarihini düğün haftası ve evlenme gününün tespiti takip ederdi. Evlenme için genellikle Perşembe ve Pazar günleri seçilirdi. Gelin getirme günü için tespit edilen günde gelin evine giden hanımlar gelini alarak erkek evine getirirlerdi. Akşamleyin damadın babası veya dostları tarafından misafirlere ziyafet verilir, bu ziyafete “sübhe” denilirdi. Gelin alma esnasında düğün sahiplerinden zorla hediye aldıktan sonra gelin konvoyunun mahalleden geçmesine izin veren mahalleli gençler, çeşitli olayların çıkmasına neden olurlardı. Yukarıda anlatılan zorla hediye alma gibi yanlış gelenekler cumhuriyetin başından itibaren günümüze doğru peyder pey terk edilmekle birlikte zaman zaman yaşanabilmektedir. Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte evlenme törenlerindeki bu gibi zorluklar, masraflar ve sonradan ortaya çıkan bir kısım gelenekler terk edilerek günümüzde modern evlenme törenleri düzenlenmektedir.

3.4. TARIM VE HAYVANCILIK

Tarım ve hayvancılığın anlatıldığı bu bölümde, Burada Türkiye'nin önemli tarım alanları içinde önemli bir yere sahip bu alanda tarımsal faaliyetler önünde iki tane çok önemli engelin olduğu düşüncesi ortaya konulmaktadır. Bunlardan birinin kuraklık diğeri ise çekirge afatı olduğu ifade edilmektedir. Fırat nehrinden bir kanal vasıtasıyla taşınacak su ile Harran, Suruç ve diğer ovalarda mevcut ilkel tarımın yerine modern tarım yapılırsa tarımsal ürün artışında önemli değişimlerin olabileceği düşünülmüştür.⁸ İlin ekonomik durumuyla yakından ilgilenen “ İl Özel İdaresi” Fırat nehrinden Harran'a suları taşıyacak bir su kanalı için fizibilite çalışmaları başlatarak kuraklık tehdit'inin önüne geçmeye çalışmaktadır. Devlet tarım alanlarına karşı büyük bir tehdit oluşturan çekirge afetine karşı zirai mücadelelerde bulunmasına rağmen bu afetin önüne tam olarak geçilememiştir. “Çekirge istilası 1861 yılından 1915 yılına kadar çok şiddetli bir hal almıştır. Ancak asıl yoğunluk 1880-1912 yılları arasında yaşanmıştır. Acrididas ailesinden Schitorceca Gregaria türü bu çekirgeler; 7-8 cm boyunca ve kilometrekareye 200 milyon çekirge yoğunluğuna ulaşılabilen, bazen'de onlarca kilometrekarelik sürüler halinde dolaşabilmektedirler (Bayraktar 2007:193). Büyük bir kısmında tarımsal faaliyetlerin ve sürekli yerleşmelerin bulunmadığı bu ovalarda sulu tarımsal faaliyetler yapılırsa, çekirge afetine karşı mücadeleye devam edilse ve gezici göçebe aşiretler zorunlu yerleşmeye tabii tutulsa bu saha önemli bir ekonomik faaliyet alanı olabilir.” denilerek problemlerin çözümlenmesi hususunda fikirler üretilmiştir. 1908-1910 yılları arasında baş gösteren kuraklığın peşisıra gelen

⁸ Şanlıurfa'daki söz konusu geniş tarımsal alanlarda sulu tarımsal faaliyette bulunmak amacıyla, Şanlıurfa ve Adıyaman illeri arasında, Fırat Nehri üzerinde Atatürk barajı kuruldu. 1983 yılında inşaatı başlamış olan söz konusu baraj 1992 yılında işletmeye açıldı. 8 türbine sahip barajın yüksekliği 169 metredir. 2400 MW gücüyle yıllık 8900 GWh elektrik üretim kapasitesine sahiptir. Atatürk barajından iki tünel vasıtasıyla Harran Ovası, pompaj sistemiyle ise Yaylak Ovası sulanmaktadır. Ayrıca Mardin'e bağlı Kızıltepe Ovası ile Şanlıurfa'nın Batısındaki Suruç Ovasının sulanabilmesi için çalışmalar devam etmektedir

çekirge istilası, Urfa'da insanlık dramının yaşanmasına neden olmuştur. Bu dönemde Urfa ile aynı kaderi paylaşan Antep fukara komisyonu tarafından meclisi mebusan'a gönderilen bir arzuhalle halkın içinde bulunduğu kötü durum gözler önüne serilmiştir (Bayraktar 2007:198).

İklim ve toprak özellikleri bağıcılık faaliyetlerine uygun olmasına rağmen söz konusu faaliyetin Urfa'da modern anlamda yapılmadığı görüşü ileri sürülmüştür. Merkez ilçede birçok üzüm bağları bulunmasına rağmen bunların üzümlerinin kalite bakımından fazla dikkat çekici olmadığı, ve son dönemlerde bağıcılığa karşı halkta bir ilgi olmasına rağmen bu konuda henüz istenilen seviyeye ulaşamadığından sözedilmektedir. Halbuk-i hicri 1316 (1889) tarihli Halep Vilayet Salnamesinde yer alan Urfa sancağında bağ-bahçe, çayır ve meralarının azımsanmayacak miktarda olduğu görülmektedir. Hane başına düşen bağ-bahçe sayısı itibarıyla en iyi durumda olan kaza 1.34 ile Rumkale (Halfeti), 0.60 ile Birecik ve 0.37 ile Urfa kazası takip etmektedir. Suruç kazasında ise bağ-bahçe miktarının yok denecek miktarda olduğu görülmektedir. Bağ ve bahçeciliğe ait önemli ürünler ise; Üzüm, İncir, Nar, Erik ,Elma, Armut, Kayısı, Ceviz, Zeytin ve Fıstıktır (Bayraktar 2007:190-191). Söz konusu dönemde Siverek merkez ilçe ile Hilvan ilçesi Hâsenik köyündeki kaliteli bağ alanlarından söz edilmemiş olmasında, bu ilçelerin Urfa ya yeni bağlanmış olmasından kaynaklanmaktadır.

Balıkligöl karstik fay kaynaklarından çıkan sularla Urfa şehrinin güneyindeki tarım alanlarında, kaza merkezi ve köylerde sebze üretimine yönelik bahçecilik faaliyetlerinin yapılması halkın bir nebze de olsa sulu tarıma ilgisinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu dönemde en fazla nar, incir, ceviz, kayısı, erik ve elma üretimi yapılmakta birlikte sadece nar üzerinde ıslah çalışmaları yapılmıştır. Geçmişte Şehrin mesire yeri olan Karaköprü köyünde 500 civarında nar bahçesi mevcut iken günümüzde bu köy tamamen yerleşmeye açılarak çok değerli tarım alanları yok edilmiştir. İklim ve toprak şartları yıl boyunca sebze üretimine uygun olduğu halde, sebze üretiminin daha çok bamyaya, domates ve kabak üretimiyle sınırlı kaldığı Urfa'da, İl Özel İdaresinin halkı eğitmek amacıyla çalışmalar yaptığı görülmüştür (Kapaklı, 1998: 38-42).

İl özel idaresinin, biri merkezde diğeri Siverek'te olmak üzere iki deneme tarlası, il merkezinde çiftçilere uygun fiyata satış yapan modern zirai aletler deposu vardır. Bunun anında ayrıca özel idarenin emrinde beş adet ziraat memuru hizmet vermektedir. “Siverek ilçesine bağlı Hamdun köyü civarından kaynaklandıktan sonra havzasındaki birçok pirinç tarlasını sulayan Hamdun Çayı Hacıkamil Köprüsü civarından Cem Çayı üzerinden Fırat nehrine katılırken Bozova ilçe merkezi batısından kaynaklanan Büyük ve Küçük göllerin suları Bozova çevresindeki tarımsal alanların sulanmasında kullanılmıştır.

Güneydoğu Anadolu bölgesi özellikle kış ve ilkbahar mevsimlerinde Akdeniz üzerinden gelen nemli hava kütlelerinden yağış almaktadır. Söz konusu gezici depresyonların güçlü olmadığı yıllarda kuraklık olduğundan dolayı insanlar tarımsal faaliyetlerin yanında hayvancılık faaliyetlerinde bulunmak zorunda kalırlar, hayvancılık adeta yaşamın bir sigortası olarak görülmüştür. Daha çok mera hayvancılığı şeklindeki bu faaliyetin sonucunda yılda 350.000 ila 500.000 arasında değişen koyun, 700-8000 ton tereyağı, 4.000 ton yün ve

hayvan derisi dışarıya satılmış olması 20. yy. başındaki Urfa şehri çok fazla anlam ifade etmekteydi. Söz konusu dönemin ulaşım özelliklerine bağlı olarak at ve deve günlük hayatta fazlaca kullanılmasına karşılık, ulaşım araçlarının değişmesiyle birlikte bu hayvanlar günümüzde fazla önem arz etmemektedirler. Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte ülkemizde sayıları azalan, Hamdani, Seklavi ve Küheylan olmak üzere üç cinse ayrılan Arap atlarının çok büyük bir bölümü Suriye ve Irak gibi ülkelerin sınırları dâhilinde kalmıştır. Atların bu dönemde ekonomik hayatta etkileri nedeniyle bu hayvanların özellikleri hakkında derin bilgiler verilmiştir. Günümüzde de atçılık bu alanda rağbet görmektedir. Özellikler Suruç ilçe sınırları dâhilindeki birçok köyde yarış atı yetiştiriciliği birçok ailenin geçim kaynağını oluşturmaktadır.

Fırat nehri ile Bozova yakınlarındaki Büyük ve Küçük göllerde yaşayan tatlı su balığı cinsleri hakkında bilgilerin verilmiş olması ve bu balıkların gıda maddesi olarak tüketilmesi insan doğal ortam arasındaki ilişkiyi gösteren diğer bir faaliyettir. Günümüzde ise modern anlamda Atatürk baraj gölünde tatlı su balıkçılığı yapılmakta, Bozova ilçe merkezinin batısındaki su kaynaklarına bağlı olarak oluşan Büyüköl, buradaki yatılı bölge İlköğretim okulu atık suları nedeniyle bataklık haline gelmiştir. Büyükölden 300 metre uzaklıktaki Küçükölün su seviyesi, yakın civarda sondajla kazılan derin kuyulardan çıkarılan suya bağlı olarak azalmıştır.

3.5. SAĞLIK

İnsanın yeryüzündeki varlığıyla birlikte ortaya çıkan hastalıklar, doğal ortam şartları ve toplumsal faktörlere bağlı olarak gelişerek günümüze kadar gelmişlerdir. İl sınırları dâhilinde bu hastalıklarla mücadelede, tıbbi anlamda geçmişten günümüze kadar yeterli anlamda bir mücadele olmamıştır.

İlin fizik coğrafya şartları insan sağlığı üzerinde olumsuz bir etki oluşturmaz. Yeni bir devletin kurulduğu bu dönemde, Viranşehir, Suruç ve Halfeti kasabalarında Malarya (Sıtma) hastalığına karşı önlemlerin alındığını görmekteyiz. İl merkezinde Özel idareye bağlı 50 yataklı bir hastane bir sağlık müzesi, biri Siverek'te diğeri il merkezinde olmak üzere iki gezici hastanenin yanında küçük çapta iki adet gezici sağlık ekibi varlığı dikkat çekmiştir.

Şehrin kuzeydoğusundaki yüksekçe bir alanına kurulan Hamidiye hastanesi kalkerden yapılmış bir binada sağlık hizmetleri verilmektedir.⁹ Her türlü tıbbi malzemeye sahip olan bu hastane, maddi durumu uygun olmayanlara ücretsiz, varlıklı insanlara ise ücret karşılığı hizmet vermekte olup, her türlü cerrahi operasyonların yapılmış olması günün şartlarına göre sağlık alanındaki önemli bir ilerlemedir (Kapaklı, 1998:114). İlin sağlık konusu işlenirken Urfa'daki şark

⁹ Kurulduğu dönemde adı Hamidiye Hastanesi olan bu yapı daha sonra uzun yıllar "Şanlıurfa Devlet Hastanesi" olarak hizmet verdi, Şanlıurfa devlet hastanesinin 2004 yılından itibaren Esentepe mahallesindeki yeni binasına taşınması sonucu eski taş bina günümüzde "Şanlıurfa Çocuk Hastanesi" olarak hizmet vermektedir..

çıbanından söz etmek gerekir¹⁰. Halep ve Bağdat çıbanına benzeyen bu çıban; son dönemde oluşan düşüncelere göre Bir tür Sivrisineğin ısırmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu mikroba karşı serum bu dönemde henüz bulunamadığından dolayı tıbbi mücadele yapılamamış, hastalık sonrası insanların yüzünde geriye derin izler bırakmaktadır. Vücudun açık yerlerinde görülebilen ve yaz mevsiminde sineklerden aşılama yoluyla bulaşan mikrobun kuluçka döneminin ne kadar olduğu henüz tam olarak bu dönemde bilinmemektedir. Yara sonbahar mevsimi ortalarında ufak ve parlak bir şekilde kendini gösterir. Zamanla büyür büyüdükçe kızarıp morarmaya başlar. İlkbahara doğru küçülmeye başlar, yara temiz tutulup iyi bakılırsa yaz mevsimi başında geride izler bırakarak iyileşir. İyi bakılmazsa birçok kötü sonuçlar gösterir (Kapaklı, 1998:38-39). Sağlık alanındaki gelişmelere bağlı olarak günümüzde şark çıbanı hastalığı büyük bir oranda gerileme göstermiş olmakla birlikte henüz tam anlamıyla ortadan kaldırılamamıştır.

Söz konusu hastalıkların haricindeki diğer bir kısım hastalıkların varlığını 1925 yılında sağlık bakanlığı tarafından yayımlanan “Türkiye’nin Sıhhi ve İctimai Coğrafyası, Urfa Vilayeti” isimli çalışmada ilin sağlık durumu ile ilgili verileri daha detaylı olarak görebilmekteyiz. Özellikle frengi, bevliye, verem, çocuk ishali, basur, trahom, kuşpalazı, boğmaca ve malarya hastalıklarının yoğun olarak etkili olduğunu görebilmekteyiz. Ayrıca söz konusu çalışmada hastalığın bulaşma yolları hakkında da detaylı bilgiler verilmiştir (Elibüyük, Güzel, 2011: 85-91).

3.6. EĞİTİM

3 Mart 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat Kanunu”, öğretim ve eğitim birliğini amaçlamakla beraber, çalışmanın yapıldığı bu dönemde henüz tam anlamıyla uygulanamadığından dolayı, eğitim faaliyetlerinin İl Muhasebe-i Hususiye idaresine (İl Özel İdaresine) bağlı olarak sürdürüldüğünü görmekteyiz. Bu nedenle genel bütçeden temin edilen para ile kurulan ortaokul hariç, ildeki bütün okullar il özel idaresine bağlıdır¹¹. Ortaçağda bütün bilimlerin eğitimini veren eğitim kurumlarıyla küçük Asya’nın yüzünde bir yıldız gibi parlayan Urfa’daki bilim yuvalarında, asırlarca Matematik, felsefe, tıp, zooloji edebiyat ve doğa

¹⁰, Halep çıbanı, Bağdat çıbanı, Diyarbakır çıbanı, Antep çıbanı gibi adlarla da anılan ve Dünya’da belirli iklim bölgelerinde görülen bir hastalık, Akdeniz ve Ortadoğu, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde oldukça sık rastlanmasına karşılık Orta Anadolu’da çok az bulunmaktadır.

Hastalığın etkeni “leishmania tropica” adlı bir parazittir. Doğrudan doğruya veya phlebotomus (tatarcık) denilen ara hayvanları vâsıtasıyla bulaşır. Karasineklerin de bulaştırmada rolleri olduğu kabul edilir. Milletlerarası tıp dilinde cilt leishmaniasis’i olarak bilinir. www.saglikbilgisi.com/makale/Şark+Çıbanı 11-08-2009

¹¹ 30 Ağustos zaferinden sonra çağdaş bir eğitim sisteminin kurulması için Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde 3 Mart 1924’te Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu kabul edildi. Bu kanunla, medreseler kaldırıldı ve Türkiye Cumhuriyeti sınırları içindeki bütün okullar, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlandı. Böylece eğitim kurumlarının bir çatı altında toplanması ve eğitimin millî bir nitelik kazanması sağlandı. www.meb.gov.tr/belirligunler/.../tevhidi_tedrisat.htm 5 -8-2009

bilimlerinin¹²(botanik, meteoroloji, toprak, hidroloji, jeoloji) eğitimi verilmiş, bu alanlarda bir çok bilim adamı yetişmiştir.¹³ Özellikle Urfa Darü-l fünunlarında (üniversite) tıp, botanik ve felsefe alanında yetişen bilim adamları yalnız Anadolu'ya değil bütün insanlığa hizmet verdikleri eserden anlaşılmaktadır.

Abbasi halifesi Me'mun zamanında doğa bilimleri ve Felsefi eserleri tercüme eğitimi için Bağdat'tan bilim adamları getirilerek, eğitim ve bilime büyük hizmetler yapılmış asırlarca birçok bilim adamı da yetiştirilmiştir. Devlet düzeninin bozulmasıyla birlikte bilimsel gelişmeler zamanla ortadan kalkmış, hiç kimse ilim ile meşgul olmaya imkan bulamamıştı. Böylece doğunun her tarafında olduğu gibi Urfa'da da doğal, felsefi ve diğer bilimler gerilemiş, bunların eğitimini verebilecek kimseler kalmayınca medreselerde sadece dini ilimlerin eğitimi verilmiştir. Bunun sonucunda matematik ve fen bilimleri Müslümanlar arasından göç etmiş, Urfa'da Üniversiteden eser kalmamış okullar büsbütün önemini kaybetmişti. Bundan sonra diğer Müslüman şehirlerinde olduğu gibi Urfa'da da taassüb ve cehalet devri başlamıştı. Doğu son yüzyılın başlarında cehalet içinde gerilerken Avrupa'dan yükselen irfan güneşi bir kurtarıcı gibi beşeriyeti yeni bir hayata yeni bir medeniyete yükseltiyordu. Avrupai eğitim sistemi çağın bir zorunluluğu olarak gören Osmanlı Devleti, merkezde bazı eğitim kurumları açarak batı usulü eğitimi kabullendiği gibi daha sonra bu modeli Anadolu'da yaygınlaştırmıştır. Batı tarzı eğitimi yaygınlaştırdığı sırada 1869 (1285 R.) Urfa'da bir Rüştüye (ortaokul) okulu açılmıştı. Bir süre sonra dört ibtidaiye(ilkököl 1908 (1324 R), Rüştüye(ortaokul) kapatılarak yerine beş yıllık bir idadi(Lise) okulu açılmıştı. Daha sonra 1912 (1328 R.) tarihinde bir erkek numune okulu ve bir kız ilkökölü kurulmuştu. Cumhuriyet idaresi eğitimin öneminden dolayı ilin tümünde 40 ilkököl ve bir adet köy yatı mektebi, sekiz kız okulu vilayetin merkezinde bir adet ortaokul yaptırmıştır. Önceleri köy hayatındaki yoğun çalışma temposundan dolayı okullara ilgi göstermeyen köylüler, cumhuriyetin ilanından sonra okullardaki düzen ve yatılı okullarda öğrencilere sağlanan faydaları gördükten sonra okullara devam etmişlerdir (Kapaklı, 1998:116-126). Urfa şehrinde ise gündüz okula gitmeye imkân bulamayanlar için gece eğitim veren iki adet halk mektebinin yanı sıra, bir anaokul (merkez ana mektebi), bir adet kız ilkökölü (ilk kız mektebi), bir orta okul dört adet ilkököl, bir adet köy çocukları için yatılı okul(köy yatı mektebi) bir adet ortaokulun (merkez erkek orta mektebi) olduğunu görmekteyiz. Daha sonra Cumhuriyet döneminin ilk lisesi olan Urfa lisesi (1946), Karaköprü ve Kısas köylerinde de birer ilkököl, Suruç merkez kasabasında ilk erkek mektebi, açılmıştır. Bunun haricinde Şanlıurfa'ya bağlı olan diğer şehir, kasaba ve köylerdeki okul ve eğitim-öğretim durumuyla ilgili herhangi bir veriye rastlayamamaktayız.

3.7. SANAYİ

¹² İnsan dışında oluşmuş bulunan ve insan tarafından değişikliğe uğratılmamış olan canlı ve cansız varlıkların tümü doğayı oluşturur. Elibüyük 200 4.33

¹³ Sabit Bin Kurra : Tıp,Matematik ve Felsefe, Cabir Bşn Sinan: Astronomi, Muhammed Bin Cebir: Astronomi,Fizik Sinan Bin Sabit: Tıp,Tercüme, Sinan Bin El Harrani :Matematik,Cebir, İbn-i Vasif El Harrani: Tıp, Yunus El Harrani: Tıp Yunus Muhammed Bin Halil: Tarih, Arabi El Harrani; Hadis, Abdülmelik El Harrani: Hadis, Muhammed Bin Halil: Tarih, Abdullah Bin El Harrani: Şair Ömer Bln Yunus: Tıp www.sanliurfan.com/urfa/thread-33.html

Tarım hayvancılık, ormancılık, avcılık ve madencilik yoluyla elde edilen çeşitli hammaddeleri işleyerek fiziksel ve kimyasal yapısında değişiklikler meydana getirip, insanın yararlanabileceği bir şekle sokan faaliyetlere sanayi faaliyetleri denir (Özçağlar, 2001:133). Bu dönemde sadece küçük atölye tipi sanayinin gelişmiş olduğunu görebilmekteyiz. Uzun süren Balkan savaşları ile I. Dünya savaşı sonucunda bozulan ekonomik faaliyetler birçok alanda olduğu gibi sanayi faaliyetlerini de olumsuz etkilediğinden dolayı modern anlamdaki sanayi faaliyetleri ancak devlet desteğiyle olabilmıştır.

Söz konusu dönemde şirketleşme düşüncesinin henüz gelişmemiş olması Urfa'da fabrikaların açılmasını engellemiştir. Bununla birlikte kişisel girişim ve belediyenin desteği ile kurulan iki un, bir buz fabrikası kurulmuştur. Bu fabrikalar belediye tüzel kişiliği ile birkaç kişiden oluşan bir şirkete aittir. Bu fabrika yaz mevsiminde çok miktarda buz üreterek şehrin bu husustaki ihtiyacını temin edilmiş olması özel girişimciliğin bu dönemde daha yeni oluşmaya başladığını göstermektedir. Eskiden beri yoğun buğday üretimine bağlı olarak şehirde un fabrikasının kurulmuş olması, özellikle yaz sıcaklarına karşı açılan buz fabrikaları insan- doğal ortam arasındaki ilişkiye dikkatleri çekmektedir.

Dokuma sanayisi: çırıkla eğrilerek iplik haline getirilen pamuk ve yünler eski tezgâhlarda dokunarak bez ve kumaş haline getirilirdi. Özellikle deve yününden dokunan abalar önemliydi (Şekil::4). Dokuma tezgâhlarının yetersizliğine rağmen dokumacılıktaki ilerlemeler dikkat çekicidir. Bu sanayi kolunun teşvik edilmesi durumunda yeni dokuma fabrikaları açılabilirdi. Ayrıca ayakkabıcılık yapımında kullanılan dericiliğin yanı sıra sıcak demircilik ve tamircilikte ilerleme kaydetmek amacıyla İstanbul sanayi okulundan mezun olan ustalar buradaki sanatlar ocağında görevlendirilmişlerdi. Ahşap sanayisinde diğer sanayi kollarında olduğu gibi henüz gelişme aşamasındaydı. Bu bölümdeki ustalar bir yandan masa sandalye ve mobilya üretimi yaparken diğer taraftan yeni ustaların yetişmesine hizmet etmişlerdi (Kapaklı, 1998:115). Söz konusu dönemde ayrıca kunduracılık, dericilik, bakırcılık, demircilik, şekercilik gibi iş kollarının varlığı daha çok yerel ihtiyaçları karşılamaya yönelik olmuştur (Elibüyük, Güzel, 2011.: 62).



Şekil 4: Sanat Mektebi iplikçilik ve boyama atölyesinden bir görünüm(C. Kürkçüoğlu arşivi)

3.8. ULAŞIM

İnsan ve eşyanın bir yerden diğer bir yere nakledilmesi insanlık tarihinin en eski ihtiyaçlarından biridir. Nitekim iptidai insan tipinin kendi ihtiyaçlarını temin etmek için yiyecek ve giyecek araması ne kadar doğal bir zorunluluk ise, eşyanın değiştirilmek üzere yer değiştirmesi de, tarihin her döneminde yaşayan insanlar için o kadar gerekli olmuştur (Barda, 1964:3). Ulaşım araç ve sistemleri, mekânlar arası (kıtalar, ülkeler, bölgeler) beşeri ve ekonomik ilişkilerin sağlanmasında en temel unsuru oluştururlar. Çünkü farklı yerlere gerekli olan mal ve hizmetlerin sunumu ancak yollar vasıtasıyla olabilmektedir (Özgür, 200: 213).

Urfa, şehirlerin gelişiminde önemli bir rol oynayan ulaşım fonksiyonuna sahip eski bir merkezdir. Eski çağlardan itibaren doğu-batı ticaretinin güney kanadının önemli bir güzergâhı olma özelliğini hep koruyabilmiştir. Buradan doğu-batı güzergâhında cereyan eden iki önemli ticari ve askeri yol vardı. Bunlardan biri Musul'dan sonra Dicle nehrini geçerek Nusaybin üzerinden Mardin, Urfa, Birecik'e ulaşmaktaydı. Birecik'ten itibaren üçe ayrılan yol İskenderun, Halep ve Antakya ya uzanmaktaydı. İkinci güzergâh ta Hindistan, Aşağı Türkistan, Hemedan üzerinden Resul-ayn yoluyla Harran'a bağlanıyordu. Urfa ve Harran'ı önemli kılan bir diğer güzergâh ise Kuzey-güney güzergâhıydı. Samsat'tan Fırat'ı geçip Malatya ya

ulaşan yolun bir kolu, Sivas ve Ankara üzerinden İznik yoluyla Marmara'ya bir diğer koluda Konya üzerinden Sard'a ulaşıyordu (Işıltan, 1960:2)

Günümüzde Gaziantep, Mardin, Diyarbakır ve Suriye'ye giden yollarının kesişim noktasındaki Şanlıurfa'nın bulunduğu güzergâhın önemi açıktır. Gelişen teknolojiyle birlikte ulaşımda makinalaşmayla motorlu araçların hareketine imkân verebilecek yolların 1925 yılından itibaren yapılmaya başlandığını görebilmekteyiz. Bu nedenle il merkezinin çevresiyle olan ilişkilerini sağlamak amacıyla kervan yollarının yerine stabilize yolların yapımına başlanmıştır. Urfa-Siverek ve Urfa-Suruç-Birecik arasında ulaşımı sağlayan yolların düzenlenmesine ilk defa 1884 (1300 R.) tarihinde Urfa Mutasarrufi Ziya Paşa zamanında başlamıştır. İlin batı ile olan bağlantısını güçlendirmek amacıyla İlk önce Urfa-Birecik arası Urfa şehrinin batısındaki Akabe mevkiğine kadar düzenlenmişti, daha sonra 1905 (1321) yılında mutasarrıf Ethem Bey zamanında yolun inşasına tekrar başlanarak Birecik'e kadar toprağın tesviyesi kısmen yapılmıştır. Aradan geçen zaman süresince bu yolun büyük bir bölümü bozulmuştur. Daha sonra çıkan bir yasa ile yolun bakım ve onarımı il özel idaresine geçmiş olup yeniden düzenlenmesine çalışılmıştır.

Ayrıca Siverek üzerinden Diyarbakır'a giden yolun inşasına yukarıda belirtilen dönemde başlanmış, daha sonra Zamanla yolda meydana gelen bozulmalara bağlı olarak 1927 yılında yeniden tamir edilmiştir. Yol çalışmalarında kullanılmak amacıyla konkasör, iki adet buharlı silindir, üç kamyon ile birlikte bir kısım malzeme ve makinelere sahip olan il özel idaresi, Yenice-Nusaybin demiryolu hattı üzerinde yer alan Akçakale'ye giden karayolunun yapımına 1907 (1323) yılında ancak az bir kısmı yapılabildiği. Söz konusu yolun yapımına devam edilemediği gibi geçen zaman içinde mevcut yolda tamamen elden çıkarak fonksiyonunu yitirmişti. Söz konusu yolun düzenlenmesine 1924 (1340 R.) yılında Vali Fuat bey tarafından tekrar başlanmış; toprak tesviyesi yapılmış bu güzergâhtaki birçok menfez ve köprüler açılmış, yolun bir bölümden silindir geçirilerek 53 km. uzunluğundaki bu güzergâh ulaşımına açılmıştır. Ayrıca 1927 yılında 55km. uzunluğundaki Birecik-Nehr-i Sayd (Irmakalan köyü), 15 km uzunluğundaki Aligör (11 Nisan)-Mürşitpınar, 50 km. uzunluğundaki Siverek-Viranşehir şoselerinin yapımına başlanmıştır. Bu arada Birecik-Nehr-i Sayd yolunun toprak tesviye işleri bitirilmiş olup diğer yollarda çalışmalar devam etmektedir. Böylece bir sonraki yıl ilde kara taşıt araçlarıyla birçok yere kolaylıkla ulaşım sağlanabilmişti (Kapaklı, 1998: 111-114) Cumhuriyetin ilanından II. Dünya savaşı sonuna kadar geçen sürede devletin ulaşım politikası büyük ölçüde demiryollarına dayandığından dolayı karayollarında bir ilerleme sağlanamamıştır. Haydarpaşa-Bağdat demiryolu güzergâhında yeni kurulan Akçakale ve Ceylanpınar gibi yerleşmeler demiryolu taşımacılığına bağlı olarak büyümüşlerdir. "1950 yılından itibaren karayolu-demiryolu rekabeti başlamış, kara ulaşım araçlarının hem ucuz hem de hızlı

olması, demiryollarından hem yolcu hem de yük çekmesine neden olmuştur (Karabulut, 1997:168).

3.9. TİCARET

Eskiden beri, Urfa şehri Suriye ile Doğu Anadolu bölgesi arasında yer alan bir taşımacılık merkezi olması nedeniyle komisyonculuk çok gelişmişti. Her yıl Doğu Anadolu bölgesinden getirilen yüz binlerce koyun Urfalı tüccarların eliyle Halep ve Mısır'a gönderilmesiyle memleket bol kazanç elde ederdi. Doğu illerinden Diyarbakır, Bitlis, Malatya'nın bir kısmı, Elazığ ve Siirt'e kadar olan sahaya Avrupa'dan getirilen mallar Urfalı tüccarların eliyle gönderilirdi. Yukarıda adı geçen illerin tüccarları ticari mal ihtiyaçlarını bazen de Urfa piyasasından temin ederlerdi.

Yenice-Nusaybin (Bağdat demiryolu) demiryolu hattının işletilmeye açılmasıyla Diyarbakır ve çevresindeki tüccarlar Suriye ve İstanbul'dan aldıkları malları Mardin üzerinden almaya başladılar. Söz konusu demir yolunun Mardin'e kadar uzatılmasıyla daha önce Urfa-Diyarbakır üzerinden doğuya giden mallar, Mardin üzerinden taşınmaya başladı. Bu durum Urfa'nın ticari hayatını çok olumsuz bir şekilde etkilemiştir.. Ulaşımındaki bu değişime bağlı olarak Urfa yakın çevresi ile Malatya'nın bir bölümüne hitap edebilmekteydi. Daha sonra cumhuriyet döneminde Malatya-Diyarbakır arasındaki demir yolunun açılmasıyla Urfa sadece kendi sınırları içerisinde etki edebilen bir duruma gerilemiştir. Yukarıda da anlatıldığı gibi yeni demiryolu hatlarının hizmete girmesiyle demiryolundan 50 km kuzeyde kalan Urfa günden güne ticari önemini yitirmişti. "1869 yılında Süveyş kanalının açılmasıyla Urfa'nın ticari hayatında yeni bir gerileme başlamıştır. Zira bu tarihe kadar her ne kadar batı ile doğu arasında ticaretin önemli bir kısmı Ümit Burnu yoluyla yapılıyorsa da , ticari malların küçümsenmeyecek bir bölümü İran'dan, Bağdat' tan Urfa-İskenderun veya Süveydiye (Samandağı) yoluyla Avrupa'ya taşınıyordu. Ancak sözkonusu kanalın açılmasıyla birlikte, mallar karaya çıkarılmadan Kızıldeniz üzerinden Avrupa'ya taşınmaya başlandı (Bayraktar, 2007:202).

Cumhuriyetin kurulmasına kadar geçen süre boyunca Urfalı tüccarlar Halepli tüccarlardan aldıkları geniş kredi imkânları sayesinde Avrupa mallarını satarlardı. Halep'in milli sınırlar dışında kalmasıyla Urfalı tüccarlar yurtdışına paramızın gitmemesi için İstanbul ve Mersin ile ticari münasebetlere girmişlerdir. Urfa'ya gelen ticari malların büyük çoğunluğu İstanbul ve Mersin üzerinden temin edilebildi. Kırsal kesimde yaşayanların kullandıkları bir kısım eşyalar İstanbul ve Mersin piyasasında bulunamadığından dolayı. zorunlu olarak Halep üzerinden temin edilebilmiştir. Bununla birlikte sözkonusu malları İstanbul'dan karşılamaya çalışan tüccarlarımız yakın zamanda Halep ile ticari münasebetleri tamamen kesmişlerdir.

Avrupa piyasasından karşılanan mallarla ilgili sağlıklı bir istatistik bulunmamasına rağmen bu eşyalardan alınan gümrük vergisi miktarı 26925 lira olduğu düşünüldüğünde alınan malların büyük bir yekün teşkil ettiği kolayca anlaşılır. Sınır kaçakçılığına karşı devletin aldığı önlemler sayesinde gümrük

gelirleri günden güne artış göstermiştir. Böylece ithalat ve ihracat miktarı da gerçek anlamda ortaya çıkmıştır.

Daha sonra Urfa'nın ihracat ve ithalatı Yenice-Nusaybin Hattı üzerinde yar alan Mürşitpınar (Arappınarı) demiryolu istasyonu üzerinden sağlandı. Mürşitpınar, Suruç ilçe merkezine yaya olarak bir saat uzaklıkta olup Urfa'ya 60 km uzaklıktadır. Urfa'nın güneyindeki demiryolu istasyonu üzerindeki Akçakale (Telebyat) düzgün bir şose yoluyla il merkezine bağlanmış bir diğer sınır ticaret kapısıdır.

Buradaki geniş ovaların başlıca tarımsal ürünü olan buğday ve arpa kuraklık ve çekirge afatının olmadığı yıllarda ilin ihtiyacını karşıladığı gibi İstanbul, Halep, bazen Adana, Mersin ve İzmir'e 50-60 bin ton ihraç edilebilmiştir. İl halkı özellikle aşiretler tarımla beraber hayvancılık(koyunculuk) yapmaktadırlar. Yerel ihtiyaç karşılandıktan sonra yıllık 350.000 ila 500.000 koyun, 700-800. bin ton, bazı yıllar daha fazla miktarda sadeyağ(tereyağı) ihraç edilmektedir. Ayrıca 3000 ton yün, üzüm, kenevir, keçi kılı, koyun derisinden yapılmış kürk, mısır, susam, nohut, mercimek, fıstık, pamuk, bağırsak, ve avlanan yabani hayvan derileri ihraç edilmiştir. Bunlardan buğday, arpa, yağ, yün ve koyun en önemli ihraç mallarını oluşturlardı.

Diğer ihraç mallarının miktarı her yıl değişmekle beraber bunların gerçek miktarlarını tespit etmek imkân dâhilinde olmadığı gibi ekonomik anlamda da fazla bir önem arz etmezlerdi.

3.10. TURİZM

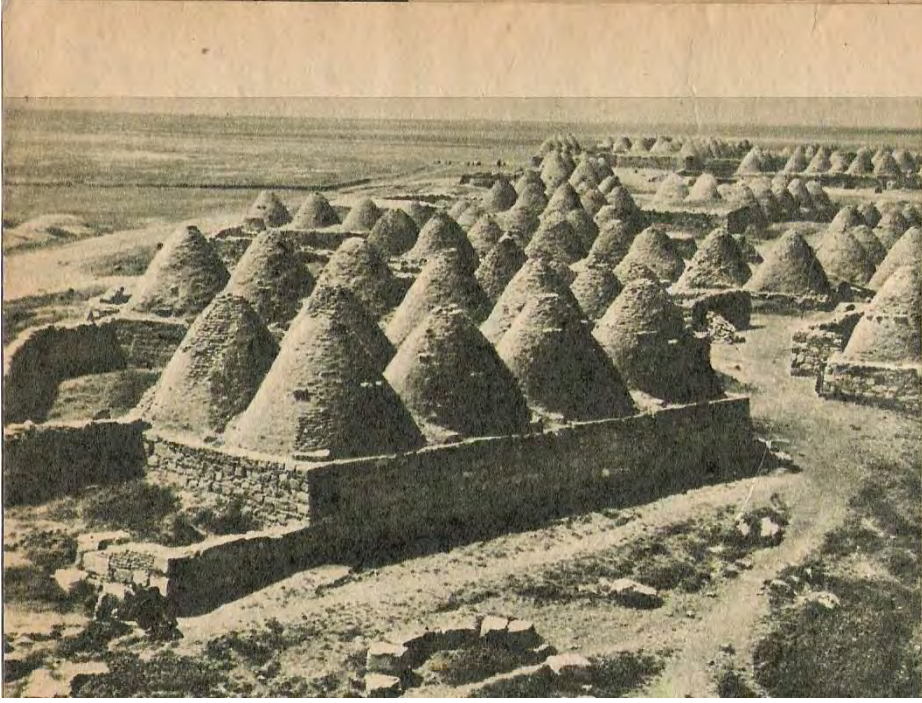
Turizm genel olarak devamlı yaşanan yer dışında tüketici olarak, tatil-dinlenme-eğlenme gibi ihtiyaçların giderilmesi amacıyla yapılan seyahat ve geçici konaklama hareketidir. Turizm olayı özellikle 2. dünya savaşından sonra önem kazanmış, gelişen bir sosyal ve ekonomik olay olarak daima artan bir şekilde dikkatleri çekmeye başlamıştır (Bayer, 1992:3) Neolitik dönemde bu yana insanlığın önemli yerleşme alanlarından biri olan Şanlıurfa, kültür turizmi açısından Türkiye'nin önemli merkezlerinden biridir. Burada daha önce yaşamış olan milletlerin kültür, medeniyet, eğitim ve mimarlık alanında yapmış oldukları ilerlemeleri geriye bırakmış oldukları maddi kültür varlıkları günümüzde insanların dikkatini çekmesiyle turizm hareketi gittikçe önem kazanmıştır. Şanlıurfa şehrinin batısındaki Çaykuyu platosunun yamaçlarındaki eski yerleşme mağaralarındaki mozaik, duvar resimleri ile kaya mezarları ilgi çekici olmakla birlikte şehrin büyümesiyle gece kondu alanları içinde kalmıştır. Şehri dış tehlikelerden korumak için yapılan surların üzerindeki sanatsal özellikler ve yazıtlar dikkat çekicidir. İç kalenin üzerindeki burçların yerden yüksekliği 17 metre 25 santimetre olup şehrin farklı yerlerinden görülebilir. Bundan başka Harran grabeninin doğusundaki Tektok platosu üzerindeki Soğmatar (Yağmuralan) ve Şuayıpşehri gibi yapıların ilin kültür turizminde önem arz ettikleri ifade edilmiştir.

Ayrıca çeşitli devletlerin hâkimiyetleri döneminde yapılmış olan camilerin yapım özellikleri, sanatsal değerlerinin ilginç yönlerinin yanı sıra, ticari ve barınma

amacıyla yapılan yolboyundaki Hanel- Ba'rur ve Şuayıp şehri tanıtılmıştır. Şanlıurfa şehir ticari hayatının odak noktaları olan tarihi hanlardan ve Harran şehrinden yeterli düzeyde söz edilmemiş olması dikkat çekici bir durumdur (Şekil: 5).

Günümüzde, söz konusu turizm değerlerinin haricinde Hz. Eyyüb'ün Çile Mağarası, Viranşehir'e bağlı Eyyübnebi köyü, Şanlıurfa- Viranşehir yolu üzerinde, eski ulaşım güzergâhına bağlı kurulan Çimdinkale (Kelaçimdine) köyü ile Şanlıurfa merkez ilçeye bağlı Büyükalanlı (Büyükkeşişlik) ve Küçükalanlı (Küçükkeşişlik) köylerindeki mağara meskenler halen kullanılmakta olup turistik anlamda da önem arzederler. Özellikle hafta sonlarında Şanlıurfa'nın çevresinde yer alan illerden, yaz mevsiminde ise yurt içi ve yurt dışından gelen turistler şehir merkezindeki Balıklıgöl (Halilü-Rahman Gölü) Şanlıurfa Kalesi ile Hz. İbrahim'in doğduğu mağarayı (Dergah) ziyaret ederler. Günümüzde Şanlıurfa-Adıyaman illeri arasındaki Atatürk Baraj gölü ile Şanlıurfa Gaziantep illeri arasındaki Fırat nehri üzerinde kurulmuş olan Birecik baraj göllerinde çeşitli su sporları yapılmaktadır. Suya bağlı olarak son 25 yılda ortaya çıkan Karaali kaplıcalarına il içi ve dışından gelen insan sayısı küçümsenmeyecek kadar çoktur. Şanlıurfa il merkezine 45 km. uzaklıktaki Karaali köyünde iki otelin odalarında günün her saatinde kaplıca suyu mevcuttur. 1997 yılında Şanlıurfa il özel idaresi tarafından hizmete sokulan 34 oda, 68 yatak kapasiteli otelin ayrıca kapalı yüzme havuzu vardır. Özel sektör tarafından 2000 yılından bu yana hizmet veren düzgün bir çevre düzenlemesine sahip diğer apart otel 54 daireden oluşmakta olup her bir daire 5 yatak kapasitesine sahiptir. Şanlıurfa şehir merkezinden bu köye minibüslerle yolcu taşınmaktadır.

Şanlıurfa merkez ilçeye bağlı olan Karaharabe köyün sınırlarındaki Göbekli tepede çıkan maddi kültür varlıkları ile Şanlıurfa şehir merkezindeki şehrin ilk yerleşme izleri bu sahadaki iskânın gelişimi hakkında önemli bilgiler sunarlar. Harran Ovasının kuzeyindeki kalker plato üzerinde yer alan Göbekli tepe; Neolitik dönem insanının tapınma amacıyla oluşturduğu, farklı hayvan figürlerine sahip Arkeolojik bir sit alanıdır. Yerleşim tarihi M.Ö. 9.000 yıllarına dayandığı ileri sürülen bu alandaki dev steller üzerindeki hayvan figürleri şaşılacak derecede ileri bir düşüncenin ürünü olması nedeniyle insanlık tarihini yeniden yazılmasını gerektirecek maddi kültür varlıklarına sahip bir alanıdır.



Şekil:5 Günümüzde koruma altına alınan konik kubbeli Harran evlerinden bir görünüm (C. Kürkçüoğlu arşivi).



Şekil:6 Üzerinde ilginç hayvan figürlerinin bulunduğu T şekilli stellerden bir görünüş

4. SONUÇ

Mustafa Kemal'in 1919 yılında Samsun'a çıkmasıyla başlayan, 14 Temmuz 1923 yılında Türkiye Cumhuriyetinin Lozan Barış Antlaşmasıyla uluslararası arenada tanınmasıyla sonuçlanan döneme "Milli Mücadele dönemi" denir. Oluşum temelleri mili mücadele dönemine dayanan, yazıldığı dönemin doğal, beşeri ve ekonomik coğrafya özellikleri hakkında değerli bilgiler sunan bazı önemli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan ikisi de 1927 yılında Urfa ve Bursa valiliklerince yayımlanan Vilayet Salnameleridir. Bu eserler, kurtuluş savaşının yıkıcı etkilerinden sıyrılarak kurulan Türkiye Cumhuriyetinin ölüm kalım mücadelesi yaptığı bir dönemde yazılmış olmaları, yeni kurulan devletin bilime verdiği değer bir ifadesidir. Urfa salnamesi, 1928 yılında gerçekleştirilen harf devriminden önce yazıldığı için Arap harfleriyle basılmış olup Urfa valiliğinin imkânlarıyla oluşturulmuştur. Daha sonra bu salnameler taklit edilerek 1967 yılından itibaren il yıllıkları çıkarılmıştır. Ayrıca bu çalışmada sadece coğrafyacılar için değil, ilin sosyal, ekonomik, tarihi idari ve ulaşım özellikleri hakkında bilgiler vermesinin yanında cumhuriyet idaresinin Urfa da yapmış olduğu işleri de detaylı olarak anlatmaktadır. Özellikle Urfa şehrinin bu dönemde yaşamış olduğu değişimler ve bu dönemin idarecileri hakkında da ilginç bilgiler sunulmuştur.

Bu çalışmada 1926 yılındaki yeni idari yapılandırılmaya bağlı olarak Siverek, Viranşehir ve Hilvan ilçelerinin Şanlıurfa iline bağlanmasıyla il idari alanının genişlediği görülmektedir. Doğal ve beşeri özelliklerin irdelendiği bu çalışmada 20. yüzyıl başlarına ait değerli bilgilerin varlığı geçmişteki Şanlıurfa ile günümüzdeki Şanlıurfa ili arasında kıyaslama yapma imkânına sahip olmaktadır.

Doğal coğrafya özelliklerinin anlatıldığı ilk bölümde iklim özellikleri, yerşekilleri, doğal bitki örtüsü ve zoocoğrafya konularında kapsamlı bir çalışma olduğunu görmekteyiz. Türkiye'de ilk meteorolojik rasatların cumhuriyet döneminde başlamasına rağmen, iklim konusunda ifade edilen bilgilerin günümüz modern iklim çalışmalarından geri olmadığını görmekteyiz. Özellikle yerşekillerinin anlatıldığı bölümde günümüz monoğrafya çalışmalarında olduğu gibi ana yerşekillerinden olan dağ, ova ve plato şeklinde bir ayrıma gidilmiştir. Bazen fazla yüksek olmayan alanlara da yanlışlıkla ova denilmiştir. Harran Ovasının batısındaki horst özellikli Tektek platosuna (ova tabanından daha yüksek olduğundan) yanlışlıkla dağ denilmiştir. İnsanın doğal ortam üzerinde yapmış olduğu faaliyetlere bağlı olarak dağal bitki ve hayvan varlığını sürekli olarak tahrip etmektedir. Söz konusu çalışmanın yapıldığı dönemde Tektek ve Çaykuyu platolarındaki yabani ceylan sürülerinin günümüzde yok edilmiş olmasının yanında Halfeti civarındaki doğal orman örtüsünün ortadan kaldırılmış olması buna örnek teşkil etmektedir.

Beşeri coğrafya özelliklerinin anlatıldığı ikinci bölümde özellikle yerleşmeler ön plana çıkarılmıştır. Bu ana bölümde Viranşehir, Siverek, Birecik ve Suruç şehirlerinin yerleşme ve mesken özelliklerinin ifade edilmemesine karşılık Şanlıurfa şehrinin geçirmiş olduğu evreler genişçe ifade edilmiştir. Urfa ili hakkında bu dönemde yazılan diğer coğrafi özellikli diğer çalışmalarda özellikle kırsal yerleşme ve meskenler üzerinde durulmuştur. Bazalt ve kalker platolar üzerindeki yerleşme ve meskenlerin yanı sıra ova yerleşme ve meskenleri aynı

özellikleri göstermezler. Söz konusu dönemde kırsal alandaki meskenler, Fırat nehri vadisi hariç genelde tek katlı olup ovalarda kerpiç platolarda ise tamamen bazalt ve kalker taşlardan yapılmıştır. Hayvancılığın yaygın olduğu kır yerleşmelerinde meskenlerin gevşek bir patern göstermelerine karşılık tarımsal faaliyetlerin yoğun olduğu alanlarda ise mesken dokusunun sık olduğunu söyleyebiliriz

Özellikle yaz mevsimindeki aşırı sıcak ve kurak iklimin tarımsal faaliyetleri kısıtlamasına engel olmak amacıyla Fırat nehrinden alınacak bir su kanalıyla verimli ovaların sulanabileceği düşünülmüştür. Daha sonra bu amaca yönelik olarak 1992 yılında Atatürk barajından her biri 26 km uzunluğundaki iki tünelden akıtılan sularla Harran ovası, Atatürk baraj gölüne yakına olan Yaylak karstik ovası pompaj sulamasıyla verimli hale getirilmişlerdir. Yaylak ovasına göre daha güneydeki Suruç ovası ile yakında sulamaya açılacaktır.

Bir ülkenin can damarları olan ulaşım imkânlarının ilk dönemde hızla geliştirildiği görülmektedir. Özellikle Urfa-Birecik, Urfa-Siverek şose yolları bu dönemde yapılmıştır. Ayrıca Birecik'ten eski ilçe merkezi olan Yaylak'a giden yolun Nehri Said (Irmakboyu) köyüne kadar götürülmüş olması bu dönemde çok işlek olan yol güzergâhı hakkında da bilgiler sunmaktadır. Şanlıurfa şehri, Harran Ovası üzerinden 50 km güneydeki Haydarpaşa-Bağdat demiryolu hattına (ekonomik koşullar nedeniyle) bağlanamamıştır. Şayet Şanlıurfa söz konusu dönemde bu hatta bağlanabilseydi günümüze oranla bir hayli gelişebilme imkânlarına kavuşabilirdi. İstanbul-Bağdat demiryolunun hizmete girmesiyle Halep ve İstanbul piyasalarından getirilen ticari malların Şanlıurfa üzerinden Doğu Anadolu bölgesine taşınma imkânının ortadan kalkmasıyla, yirminci yüzyılın başlarında ticari anlamda bir gerileme olmuştur. Demiryolu ulaşımıyla Şanlıurfa'nın güneyindeki Akçakale istasyonu üzerinden Mardin'e götürülen ticaret malları, buradan karayoluyla Doğu Anadolu'ya ulaştırılmıştır. 1950 li yıllardan itibaren karayollarının demiryollarına rekabet etme imkânıyla birlikte güneydeki demiryollarının fonksiyonlarında hızlı bir gerileme yaşanmış, karayolu ulaşımı tekrar ön plana çıkmıştır. İçinde bulunulan dönemin ulaşım şartlarına bağlı olarak at ve devenin bu sahada fazla kullandığını görmekteyiz.. Özellikle Harran ve Viranşehir ilçelerinde Arap atlarının daha yoğun olarak bulunduğunu dikkat çekicidir. Birinci Dünya savaşından sonra ülke topraklarının parçalanması sonucunda atçılıkla yoğun olarak uğraşan Arap aşiretlerinin büyük bir kısmının Irak ve Suriye devletlerinin sınırları içinde kalması, atların önemli bir bölümünün yurt dışına satılması nedeniyle atçılık gerilemiş ve mevcut olanların şecereleri(nesillerin nereye dayandığı) kaybolmuştur. Günümüzde Harran ve Viranşehir atçılık konusunda tamamen gerilemiş durumda iken özellikle Suruç ilçesinin birçok köyünde yarış atı yetiştiriciliği önemli bir ekonomik faaliyet alanı haline gelmiştir.

İl genelinde yerleşme, mesken ve nüfus özellikleri hakkında detaylı bilgilerin bulunmadığı bu çalışmada 1927 yılında yapılan ilk nüfus sayımına dayanarak köylerin sadece kadın ve erkek nüfus miktarları verilmiştir. Halbûki söz konusu çalışmadan çok daha önceleri yapılan çalışmalarda Urfa'nın nüfus gelişimi hakkında detaylı bilgiler mevcuttur. İlin kültürel özellikleri anlatılırken sadece Urfa şehrinin kültürel özellikleri üzerinde durulmuş olması, ulaşım ve haberleşme zorlukları, savaş ve kıtlık şartlarının yanında yazarların eski salnamelerin

içeriklerinden de olumsuz anlamda etkilendikleri gösterilebilir. Hayatını tarımsal faaliyetlerle kazanan halkın yaptığı tarımsal faaliyetlerin önündeki kuraklık tehlikesi ve Çekirge afatı, GAP projesiyle birlikte yapılan zirai mücadele ile büyük bir oranda ortadan kaldırılmıştır.

1926 yılından buyana il sınırlarında herhangi bir değişim olmamakla birlikte, Viranşehir, Birecik ve Harran ilçelerinden ayrılan Ceylanpınar, Akçakale ve Halfeti ayrı birer ilçe durumuna getirilmiştir. Ayrıca Şanlıurfa- Adıyaman yol güzergâhının değiştirilmesiyle Yaylak ilçe merkezinin ana yol güzergâhından uzakta kalması sonucu ilçe merkezi Bozova(Hüvek köyü)'ya taşınarak Yaylak (Baziki) nahiye(bucak) merkezine dönüştürülmüştür. Ayrıca bir kısım köy yerleşmelerinin tamamen harabe olmaları nedeniyle hiç nüfus barındırmadıkları dikkat çekicidir. Feodal bir yapının hâkim olduğu bu alanda harabe olan köylerin toprakları buradaki yakın köylerde yaşayan toprak ağaları tarafından işletilmiştir. Sağlık alanında modern anlamda bir çalışmanın geçmiş dönemde yapılmamasına karşılık günümüzdeki sağlık alanındaki tesis ve personel sayısındaki nitelikli artışın sonucunda birçok hastalık türünde büyük gerilemeler olmuştur. Sadece ev ve küçük atölye tipi sanayisinin görüldüğü ilk dönemlere karşılık günümüzdeki organize sanayi bölgesindeki modern sanayi tesislerinden elde edilen ürünler yurt dışına ihraç edilmektedir. 1924 yılından önce eğitim kurumları farklı örgütler tarafından idare edilen ve sadece il- ilçe merkezi ile büyükçe köylerde var olan okullar il özel idaresi tarafından yönetilmesine karşılık günümüzde eğitim kurumları milli eğitim bakanlığına bağlanmıştır. Pleolitik dönemden bu yana yerleşmeye açılmış olan Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki önemli yerleşmelere sahip Şanlıurfa ilindeki eski eserler hakkında yeterli bilginin verilmemiş olması bu dönemde turistik faaliyetlerin fazla gelişmemiş olmasına bağlanabilir. Şanlıurfa ilindeki birçok han, hamam, kale kalıntısı, höyük, ikamet amaçlı Birecik, Siverek ve Urfa evleri vb. yapılar turizm bakımından önem arz etmektedir.

Sonuç olarak Osmanlı devletinin son yılları ile milli mücadele dönemindeki ulaşım, teknoloji, sanayileşme, eğitim, sosyal, ekonomik, sağlık vb. durumu gösteren "1927 Urfa Salnamesi" günümüz Şanlıurfa'sı ile karşılaştırıldığında Cumhuriyet idaresinin Şanlıurfa'ya neler kazandırdığı daha belirgin olarak görülecektir

BİBLOĞRAFYA:

- ARDOS, M. (1992) Türkiye de Kuaterner Jeomorfolojisi İst Üniv. Edebiyat Fak. Yay. No: 3737 İstanbul
- ATALAY, İ, (1994) Türkiye Vejetasyon Coğrafyası, Ege Üniversitesi Basımevi, s, 244-248, İzmir.
- BARDA, S.(1964) Münakele Ekonomisi, İsmail Akgün Matbaacılık, İstanbul
- BAYER, M.Z, (1992) Turizme Giriş, İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul
- BAYRAKTAR, H. (2007) Tazimattan Cumhuriyete Urfa Sancağı, Fırat Üni. Ortadoğu Araştırmaları Merkezi Yayınları no:14 Tarih şubesi yayınları no:12 ELAZIĞ
- DOĞANAY, H(1993) Coğrafyada Metodoloji, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi: 187 s. 35-38 İstanbul

- DUMAN, H. (1982) Osmanlı Yıllıkları(Salnameler ve Nevsaller) İslam Tarih, Sanar ve Kültür Araştırma Merkezi(IRCICA) İstanbul
- ELİBÜYÜK, M (1990) Türkiye'nin Tarihi Coğrafyası Bakımından Önemli Bir Kaynak, Mufassal Defterler.” Coğrafya Araştırmaları Cilt 1, Sayı 2. s.11-42. Ankara,
- ELİBÜYÜK, M (2000) Matematik Coğrafya, Ekol Yayınevi Ankara
- ELİBÜYÜK, M, GÜZEL, A.(2011) Türkiyenin Sıhhi ve İctimai Coğrafyası, Urfa Vilayeti, Şanlıurfa Belediyesi yayınları, Şanlıurfa
- GÜMÜŞÇÜ, O (1997) XVI. Yüzyıl Larende(Karaman) Kazasında Yerleşme ve Nüfusu. Türk Tarih Kurumu Yayınları, No: XIV/25. Ankara.
- GÜMÜŞÇÜ, O (1999) Milli Mücadele Dönemi Türkiye Coğrafyası için Bilinmeyen Bir kaynak: “Türkiye’nin Sıhhi ve İctimai Coğrafyası” s. 953 Türk Araştırmaları Merkezi Dergisi Cilt:xv Sayı 45 ten ayrı basım
- GÜZEL, A, (2005) Şanlıurfa İli Yerleşmeleri Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi , Ankara
- İŞILTAN, F.(1987) Urfa Haçlı kontluğu, Türk Tarih Kurumu Yayınları Ankara
- KAPAKLI, K.,(1998) Urfa hakkında (Tabii, coğrafi ictimai,iktisadi, Tarihi, Mülki malumat camii) salnamedir. Şurkav yayınları , Ankara
- KARABULUT, Y (1997) “Türkiye de Demiryolu Ulaşımı” s.163-188 A.Ü Türkiye Coğrafyası Araş. Ve Uyg. Merkezi
- SAKİN, O. (2008) Osmanlıda Etnik Yapı, Ekim yayınları:, İstanbul
- ÖZCANLI, M (2007) Salnamelere Göre Dicle Bölümü Şehir ve Kasabaları. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Ankara
- ÖZÇAĞLAR, A.,(2001) Coğrafya ya Giriş, Hilmi Usta Matbaacılık Ankara
- ÖZGÜR, E.M (2000) Türkiye Coğrafyası , Hilmi Usta Matbaacılık Ankara
- YILDIRIM, E (2006) Ankara Sancağının Tarihi Coğrafya Bakımından Yerleşme ve Nüfusu A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi Ankara
- YİNANAÇ, R, ELİBÜYÜK, M, (1983)(Kanuni Devri Malatya Tahrir Defteri (1560). GÜGEF. Yay. No: 1. Ankara, 1983.
- YİNANAÇ, R, ELİBÜYÜK,(1983) M, Maraş Tahrir Defteri (1563). Cild: I.II. AÜ. Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yay. No:1. Ankara
- YURT ANSİKLOPEDİSİ ,(1984) Cilt:10 , 7375-7380, İstanbul
www.meb.gov.tr/belirligunler/.../tevhidi_tedrisat.htm 5 -8-2009
www.saglikbilgisi.com/makale/Şark+Çıbanı 11-08-2009
www.sanliurfan.com/urfa/thread-33.html
(www.tuik.gov.tr/ 22.02.2011).

Evaluation Of “1927 Urfa Annual” Based On Its Historical Geography Features

In our Country, there have been some significant studies of which foundation basis date stands back to the national struggle era and which provide valuable information about natural, human, and economic geography features of the term when those are written. One of those studies is “Medical and Social Geography of Turkey” which includes Turkey’s 19 Provinces. Besides of these, two other important studies which offer significant information in local sense are the provincial annuals (year book) published in 1927 by Governorships of Urfa and Bursa. These studies are statements of how much State of Turkish Republic appreciates to the science, since those were written in the era while the Turkish Republic, which founded by scraping devastating effects of independence war, was performing life or death struggles then.

The abovementioned yearbooks were published in Arabic scripts as they were written in 1928 before the alphabet revolution and are the two yearbooks built up by the State support during Republic Period. “1927 Urfa Yearbook” is a quite comprehensive study if dearth conditions of the era when it was written and published be considered and it includes detailed information more about Urfa City. At this study which includes very limited information about the districts regarding human and economic features, it has been offered relatively more information about natural geographical features. When compared with today, it is seen that there are significant damages done on natural vegetation and animals. It is interesting that views on climates are compatible with contemporary climate values though we do not have meteorological observation results of the mentioned era. Moreover, this study offers information not only for geographers but also city’s social, economic, historical, managerial and regarding transportation features and also presents the work of republican administration in Urfa in details.

In this study where detailed information about the city’s settlement are not exist; housing, and population features gives information only about the female and male population of villages based on the first census done in 1927. The reason why only cultural characteristics of Urfa were mentioned while city’s cultural features were discussed might be the negative affect of previous yearbooks’ contents on the writers besides the transportation and communication difficulties and war and dearth conditions. Danger of dearth and grasshopper disaster which constitute an obstacle for agricultural activities of local people who make their living from farming are prevented to a great extent with agricultural struggle carried out for GAP project.

Based on the transportation conditions of the era, we see that horses and camels were used much in this field. It is interesting that Arabic horses were densely found especially in Harran and Viranşehir districts. Horse breeding was underdeveloped and the genealogy of the existing horses (where their race traces back) was lost as most of the Arabic tribes which were mainly breeding horses were left within the borders of Iraq and Syria after the state’ lands were divided after the World War I and as a significant number of the horses were sold abroad. Today, while Harran and Viranşehir are totally underdeveloped in horse breeding, in many

villages of Suruç district race horse breeding has become an important economic activity.

There was a regression in trade at the beginning of the twentieth century as the trade goods brought from Aleppo and Istanbul were no longer transported through Şanlıurfa to Eastern Anatolia region after the İstanbul-Baghdad railway was opened to service. Via railway, trade goods were transported from Akçakale station located on the south of Şanlıurfa to Mardin and then distributed to Eastern Anatolia via highway. After 1950 when the highways started to compete with railways, the functions of railways in the south decreased rapidly and transportation via highways gained importance once again.

TCMB'nin Döviz Kuruna Müdahalesinin Nedenleri Ve Sonuçları

Causes and Results of Exchange Rate Intervention under Inflation Targeting

Bora Sulu
Muğla Üniversitesi

Özet

Son zamanlarda, merkez bankalarının enflasyon hedeflemesi altında, kurlara yaptıkları müdahalelerin etkinlikleri iktisat yazınında sıkça tartışılmaktadır. Enflasyon hedeflemesi altında kurlara müdahalenin etkinliği üç açıdan incelenmektedir. Bunlar; iktisadi birimlerin beklentileri ve kurların varyansı, rezerv biriktirme ve sterilizasyon maliyeti üzerindeki etkileridir. TCMB 2003 yılından itibaren kurlara gerek dolaylı yöntem olan ihale yöntemi gerekse doğrudan satın alma yöntemi ile müdahale etmektedir. Bu çalışmanın amacı söz konusu üç açıdan TCMB'nin döviz müdahalelerini ve sonuçlarını araştırmaktır. Logit analizi sonucunda TCMB'nin enflasyon hedeflemesi altında kurlara iktisadi birimlerin beklentilerini etkilemek ve kurun varyansını minimize etmek için müdahale ettiği bulunurken, bu müdahalesi sonucunda; kurun varyansı artmış ve rezerv biriktirme adına sterilizasyon maliyetleri yükselmiştir. Bu doğrultuda, TCMB'nin kura alım yönündeki müdahalesinin sonucu sadece rezerv biriktirmek olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kur Müdahalesi, Para Politikası, Enflasyon Hedeflemesi

Abstract

Under inflation targeting, central banks exchange rate interventions are discussed frequently in the economic literature recently. Effectiveness of intervention in exchange rate under inflation targeting are examined from three perspectives. These are expectations of the actors and the impact on the variance, reserve accumulation and the cost of sterilization. Since 2003 the Central Bank of Turkey has intervened exchange rate with both direct and indirect methods. The purpose of this study is to examine the results of these three aspects of the CBRT and the foreign exchange interventions. We found that by logit analysis under the inflation targeting of CBRT as a result of the intervention of exchange rate is effect expectations of economic unit and reduce of exchange rate the variance; after the intervention the variance of exchange rate and cost of sterilization are increased. In this respect, the effectiveness of the intervention of the Central Bank exchange rate market is only reserve accumulation.

Key Words: Foreign Exchange Intervention, Monetary Policy, Inflation Targeting

I.GİRİŞ

Döviz kuru, gelişmekte olan ülkelerde makroekonomik fiyatları etkileyen temel büyüklüklerden biridir, bilhassa çağdaş para politikasının temelini oluşturan enflasyon hedeflemesinin maliyetlerinden biri de döviz kurlarındaki dalgalanmaların finansal ve reel kırılabilirliği artırmasıdır. Ortaya çıkan belirsizlikler döviz kurunun sapmasını kolaylaştırmakta buda geçiş etkisiyle beraber fiyat istikrarını ve nispi fiyatları bozmaktadır¹. Döviz kurundaki dalgalanma geçiş etkisi ile birlikte fiyatları etkileyen temel büyüklük haline gelmekte², ticaretin daralması ile para ve vade uyumsuzluklarına yol açmaktadır (Hunt ve Isard, 2003).

Bu durum gelişmekte olan küçük dışa açık ülkeler için döviz kurunu önemli bir fiyat haline getirmekte, enflasyon hedeflemesi altında döviz kuruna müdahalenin gerek teorik gerekse ampirik açıdan tartışma konusu yapılmasına neden olmaktadır. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (TCMB)'da zımnî enflasyon hedeflemesi izlemeye başladığı 2003 yılından beri döviz kurlarına gerek doğrudan gerekse dolaylı yollardan, son yıllarda artan bir şekilde, müdahale etmektedir. Müdahalenin temel nedeni kurlardaki dalgalanmaların enflasyon hedefine olan etkisini minimize etmek olarak ortaya konmaktadır.

Bu çalışmanın temel araştırma konusu, enflasyon hedeflemesi altında piyasada belirlenmesi gereken döviz kuruna merkez bankasının neden müdahale ettiğini bulmak, bir başka deyişle ekonomik nedenlerden kaynaklanan kaygılardan dolayı mı yoksa başka nedenlerden mi müdahale ettiğini ortaya koymak ve kura yönelik müdahalenin sonuçlarını incelemektir³. Bu doğrultuda çalışmanın temel tezi, *enflasyon hedeflemesi altında kura müdahalenin tek sonucu kısa vadeli sermaye hareketlerinin bir güvencesi olarak rezerv biriktirmektir* şeklindedir. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse, para politikasında var olan durumu korumak TCMB'nin döviz kuru müdahalesinin amacıdır⁴. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak enflasyon hedeflemesi ve enflasyon hedeflemesi altında kura müdahalenin teorik temelleri verilecektir. İkinci bölümde merkez bankalarının enflasyon hedeflemesi altında kura müdahalesini ve etkinliğini araştıran çalışmalar gözden geçirilecektir. Daha sonra TCMB'nin döviz kuru piyasasına yaptığı müdahalenin nedeni logit modeli ile ortaya konulacak ve bu müdahalenin sonuçları incelenerek değerlendirilecektir.

II. ENFLASYON HEDEFLEMESİ VE DÖVİZ KURLARININ ENFLASYON HEDEFLEMESİNE ETKİSİ

¹ Enflasyon hedeflemesi esnek bir politika olduğundan, enflasyon hedeflemesi altında döviz kuru gibi makro ekonomik büyüklüklere müdahale edilmemesi gerekmektedir. Esneklik vasıtası ile maruz kalınan dışsal şoka karşı nispi fiyatların hızlı bir şekilde uyarlanması arzu edilmektedir.

² Örneğin, Süslü (2005) yaptığı çalışmada döviz kurundaki dalgalanmanın iki aylık bir gecikme ile enflasyon beklentisini % 40 etkilediğini ortaya koymuştur. Yine buna benzer bir çalışmada Baydur ve Baldemir (2003), döviz kurunun geçiş etkisinin % 40'lara ulaştığını ortaya koymuştur. Kara v.d (2005) ise Türkiye'de kısa vadede geçiş etkisinin olmadığını ancak uzun vadede halen bu etkinin var olduğunu ortaya koymuşlardır.

³ Bir başka neden olarak, merkez bankasının politik kaygılarından dolayı rezerv biriktirmek amacı kastedilmektedir.

⁴ Var olan durumdan kast edilen, döviz kurunun uluslararası yatırımcı için risk primi olmasını engellemek bu sayede fiyat istikrarını sağlamaktır.

Enflasyon hedeflemesi, merkez bankasının resmi olarak nicel bir enflasyon hedefini veya hedef aralığını belirli bir zaman için (para politikasının birincil amacının fiyat istikrarı olması kaydıyla) iktisadi birimlere açıklamasıdır (Bernanke v.d., 2001, 3-5). Enflasyon hedeflemesi iktisadi birimlerin enflasyon beklentisi ile gerçekleşen enflasyonun arasındaki farkın sıfır olduğu durum olarak da tanımlanabilir (Svensson,1999:2-3). Gerek teoride gerekse pratikte iki tür enflasyon hedeflemesi söz konusudur: Katı enflasyon hedeflemesi ve esnek enflasyon hedeflemesi.

$$\begin{aligned}\pi_t - \pi_{t-1} &= \lambda y_t + \beta R_t + \varepsilon_t \\ \lambda y_t + \beta R &= 0 \\ L_t &= \frac{(\pi_t - \pi_t^e)^2}{2} = 0\end{aligned}\quad (1)$$

Katı enflasyon hedeflemesi merkez bankasının kayıp fonksiyonunun sadece enflasyon açığından oluştuğu, reel şokların dikkate alınmadığı durumdur. (1) nolu denklemde görüldüğü gibi katı enflasyon hedeflemesi altında çıktı açığı ve reel kur dikkate alınmamış, kayıp fonksiyonu sadece enflasyon açığından oluşmuştur. Buna karşılık (2) nolu denklemde görüldüğü gibi esnek enflasyon hedeflemesi ise, çıktı açığı, reel kur gibi değişkenlerinde dikkate alındığı durum olarak tanımlanabilir. Nitekim enflasyon hem çıktı açığının hem de reel kurun pozitif bir fonksiyonu haline gelmektedir (Svensson, 1997; Agenor, 2001).

$$\begin{aligned}\pi_t - \pi_{t-1} &= \lambda y_t + \beta R_t + \varepsilon_t \\ \lambda y_t + \beta R &> 0 \\ L_t &= \frac{(\pi_t - \pi_t^e)^2}{2} + \frac{\lambda y_t^2}{2} + \frac{\beta R_t^2}{2} = 0\end{aligned}\quad (2)$$

Enflasyon hedeflemesinin en temel özelliği açık ve nicel enflasyon hedefinin bulunmasıdır. Burada açık bir şekilde ortaya konan enflasyon oranının iki temel rolü bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, para politikası ve enflasyon için bir nominal çapa görevini; ücret ve finansal piyasalar için ise bir koordinasyon görevini üstlenmesidir. İkinci rolü ise, para politikası için şeffaf bir rehber görevi görmesidir (Leiderman ve Svensson,1995, 5).

Enflasyon hedeflemesinde parasal büyüklükler ve/veya döviz kuru ara hedefleri için açık bir taahhüt getirilmesine engel olmaması enflasyon hedeflemesinin en önemli özelliğidir. Buradaki şart, para otoritesinin gelecekteki enflasyon hedefi ile tutarlı olmak kaydıyla çeşitli para politikası enstrümanları için zaman patikası ortaya koyabilmesidir (Stone, 2003, 2-4).

Bu doğrultuda çağdaş para politikası esnek enflasyon hedeflemesi ile beraber sadece fiyatları değil makroekonomik özellikle de finansal istikrarsızlığı dikkate alan bir yapıya dönüşmeye başlamıştır. Ancak bu durum aynı zamanda çağdaş para politikasının bir kısıtı haline gelmekte, politika değişkeni olan faiz değişkeni hem fiyat hemde finansal istikrarı sağlayacak yeterlilikte araç olmaktan

çıkılmaktadır⁵. Gelişmekte olan ülkelerde amaç ılımlı bir enflasyon olduğundan fiyat istikrarına yönelik olarak toplam talebi kıstak için kullanılan faiz enstrümanı sermaye hareketlerini artırmakta, merkez bankaları sterilizasyon işlemi için daha fazla varlık satmasına ve piyasa faizinin yükselmesine neden olmaktadır. Sermaye akımları hızlandıkça dış ticaret açığı artmakta ve politik güç piyasaya geçmekte, para politikasının etkinliğini azaltmakta hem de parasal bağımsızlığı etkilemektedir⁶.

Aynı zamanda katı enflasyon hedeflemesinin en önemli kısıtı reel fiyatların bozulduğu bir ortamda düzeltici mekanizma olan nominal fiyat mekanizmasının çalışmamasıdır. Reel fiyatlardaki bu bozulma istikrar ve rekabetçi fiyattaki bozulmayı da beraberinde getirmekte, bu da beklentileri olumsuz etkileyerek fiyat istikrarını tehdit eder konuma gelmektedir.

Özellikle küreselleşme ile beraber ulusal para politikalarının yerini global politikalara bırakması, küçük dışa açık merkez bankalarının global anlamda bağımsızlıklarını kaybetmelerine neden olmaktadır. Hatta böyle bir ekonomik ortamda kontrol edebildikleri tek değişken olan enflasyon, global likidite tarafından belirlenir hale gelmektedir. Küresel likidite ve dünya faiz oranları yatırım ve tüketim kararlarını etkiler hale gelmiş, hatta yatırım ve tüketim kararlarının dünya faizine olan duyarlılığı artmıştır. Bu durum ulusal politikaların uluslararası piyasalar tarafından belirlenmesine neden olmuştur. Uluslararası piyasaların egemen güç olması TCMB gibi küçük dışa açık merkez bankalarının nominal değişkenleri kullanarak reel değişkenleri etkilemesi boş bir girişim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Merkez bankalarının nominal faiz ile yabancı mal ve yerli mal tüketim oranını belirlemesi, aynı zamanda reel fiyatın belirlenmesi anlamına gelmektedir. Uzun dönemde reel fiyatlarda denge sağlanacağından ulusal faiz oranı ile dünya faiz oranı eşitlenmesi nominal faiz oranını enstrüman aracı olarak etkinliğini yitirmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla dışa açık bir ekonomide uzun dönemde kontrol edilebilir değişken, reel kur haline gelmektedir⁷.

Bu anlamda Türkiye gibi dışa açık küçük ülkeler için kur stratejik bir değişken haline gelmektedir.⁸ Reel kur sadece fiyat ve finansal istikrarın doğrudan ve dolaylı belirleyicisi haline gelmemekte aynı zamanda verimliliğin ve üretimin belirleyicisi olmaktadır. Uzun vadede fiyat istikrarının belirleyicileri etkin kaynak dağılımı ekonomik ve finansal istikrar olduğuna göre rekabetçi reel kur tesis edilmeden fiyat istikrarına ulaşmak imkânsız hale gelmektedir.

⁵ Faiz enstrümanı finansal istikrarı sağlayamadığı gibi Türkiye gibi dışa açık küçük ülkelerde döviz kuru ve beklenti kanalı ile finansal istikrara zarar da vermektedir.

⁶ Faiz oranı yükseldikçe sermaye akımlarından dolayı para arzı daha da artmakta, bu durum fiyatları dahada istikrarsızlaştırmasına neden olmaktadır. Dışa açık küçük bir ülkenin para otoritesinin para miktarını ve döviz kurlarını aynı anda kontrol edememesi para politikası üzerine baskı meydana getirerek para politikasının kısıtlanmasına neden olur. Bakınız Cordero (2008).

⁷ Uluslararası piyasalara entegre olmuş para politikasının etkisi ancak beklenilmeyen bir etki yaratıldığında ortaya çıkacaktır. Ancak piyasa güçleri bu politikayı uzun vadede anlamsız hale getirecektir. (Clarida, Gali, Gettler, 2002).

⁸ Çağdaş para politikasında beklentileri şekillendiren sadece ulusal politikalar değil aynı zamanda uluslararası politikalar ve kurumlardır. Bu durum döviz kurunu olduğundan daha stratejik bir hale getirmektedir.

Ekonomik şokların kaynakları ve varlık fiyatlarının belirleyicisi uluslararası piyasalar oldukça şokların kaynakları varlıkların fiyatları belirsizleşmekte bu durumda Poole analizi yetersiz hale gelmekte, para veya faizin yeni araçlar ile desteklenmesi gerekmektedir. Bu durum merkez bankalarını zımni yada açık olarak başka araçları kullanmaya yöneltmektedir. Sonuç da Türkiye gibi ülkeler katı enflasyon hedeflemesi yerine çoklu hedef uygulamasına geçip hem denge reel kur oranını hem de fiyat istikrarını dikkate alan amaç fonksiyonu oluşturmak zorundadırlar. Bu politika, esnek enflasyon hedeflemesi yanında nominal kurlara reel kur denge değerinden sapma durumunda müdahale şansı tanımaktadır. Böylece katı enflasyon hedeflemesinin yarattığı denge fiyatlarından sapma problemlerinden de kurtulma şansı sağlamaktadır.

Dolayısıyla dışa açık bir ekonomide merkez bankasının tepki fonksiyonunda finansal istikrar ve kur dalgalanmaları da dikkate alınmakta ve bu anlamda esnek enflasyon hedeflemesi izlenilmektedir. Esnek enflasyon hedeflemesi altında kura müdahale, kur değerinin istikrarlı ve rekabetçi olmasıyla ilgilidir.

Döviz kuru ticarete konu olan ve olmayan malların reel fiyatı olarak ve/veya varlık fiyatı olarak toplam talebi birçok yoldan etkiler⁹. Bilhassa dışa açık küçük bir ekonomi için döviz kurları para politikası açısından hem net ihracat kanalı hem de varlık fiyatları kanalı ile fiyatları dolayısıyla büyümeyi etkileyen stratejik bir fiyat konumuna gelmektedir.

En basit etkileme kanalı, dışa açık bir ekonomide faiz ve kurun getiri olarak birbirine rakip iki finansal araç olabilmektedir. Faizler yükselince ulusal para değer kazanmaya başlar. Kurun değer kaybı ile beraber finansal ve finansal olmayan kesimin yabancı para cinsinden yükümlülüğü artar. Bu durumda ters seçim tehlikesi artar. Bankacılık sektörü yanlış krediler verir. Bu kredilerin batması hem maliyetleri artırır, hem de büyüme hızını olumsuz etkiler. Bütün bu gelişmeler fiyat beklentilerini artırır.

Döviz kurlarının fiyatlar üzerindeki diğer bir etki kanalı net ihracattır. Para politikasındaki değişiklik ulusal yatırımların getirisi ile yabancı yatırımların getirisinin nispi yapısını etkiler. Daraltıcı para politikası ulusal varlıkların getirilerinin nispi değerini artırır. Bu durum ulusal paranın değerini artırır, reel kurdaki bu istikrarsızlık ticarete konu olan sektördeki üretimin ticarete konu olmayan sektörlere kaymasına neden olur. Bu durumda işgücünün bir kısmı ticarete konu olmayan sektöre kayarken bir kısmı da işsiz kalır. Bu süreç, toplam talebin istikrarsızlaşmasına, kaynak dağılımını bozulmasına ve dış ticaret açıklarına neden olarak uzun vadede fiyat istikrarının bozulmasına yol açar.

Döviz kurlarının fiyatları etkilemesinin diğer bir yolu reel fiyattır. Kurlar hiçbir zaman denge koşullarından bağımsız olmadığından, ekonomideki dengesizlik kurların da denge değerinin bozulmasına neden olur. Dış ticaret açıkları ile birlikte sermaye akımları ticarete konu olmayan mal fiyatının göreceli yükselmesine, yani reel fiyatın artmasına sebebiyet verir. Kurun denge değerinin bozulması dış ticaret açıklarının artmasına ve reel fiyatların daha da bozulmasına neden olarak fiyat beklentilerinin yükselmesine yol açar. Bu açıdan bakıldığında enflasyon

⁹ Varlık fiyatlarının getirileri, sadece bugünün para politikasını değil aynı zamanda gelecekteki para politikası duruşunu da temsil etmektedir. Bakınız Gürkaynak v.d (2005)

hedeflemesinin en önemli kısıtı, reel fiyatların bozulduğu bir ortamda düzeltici mekanizma olan nominal fiyat mekanizmasının çalışmamasıdır. Reel fiyatlardaki bozulma istikrarlı ve rekabetçi kurun da bozulmasına neden olmakta; kurun denge değerinden uzaklaşması, reel kararların bozulmasına ve uzun vadede iktisadi birimlerin fiyatlama davranışlarının olumsuz etkilemesine yol açmaktadır. Fiyat beklentilerindeki bu artışı istemeyen para otoriteleri kura değerlendirilmesinin tersi yönünde müdahale etmek zorunda kalmaktadırlar (Epstein ve Yeldan, 2008: 16-17).

Çağdaş makro ekonomik ortamda bütün fiyatlar birbirine bağlıdır, özellikle beklentiler ve ekonomideki istikrarsızlığın birbirini beslediği kabul edildiğinde herhangi bir makro ekonomik politikanın sonucu sadece seçilen aracın kendisine bağlı değildir; ekonomideki beklentilere ve makro ekonomik istikrarsızlığa da bağlıdır.

III. ENFLASYON HEDEFLEMESİ ALTINDA DÖVİZ KURUNA MÜDAHALENİN NEDENLERİ

Enflasyon hedeflemesi altında ortaya çıkan döviz müdahalesinin esas amacı enflasyon beklentisine karşı savunmacı bir para politikası izlemek olup, müdahalenin amacı kesinlikle belirli bir döviz kuru oranını korumak değildir. Bu anlamda enflasyon hedeflemesi altında kura yapılan müdahalenin dört nedeni bulunmaktadır.

Enflasyon hedeflemesi altında kura yapılan müdahalenin birinci ve en önemli nedeni finansal istikrarı sağlamaktır. Finansal piyasalardaki istikrarsızlık varlık fiyatlarındaki dalgalanmayı beraberinde getirecektir. Varlık fiyatlarında dalgalanma sadece fiyat beklentilerine değil aynı zamanda reel ekonomiye de etki etmektedir. Eğer ülkenin borç stoku veya kısa dönem kredi arzı yüksek ise varlık fiyatlarındaki ani azalma hem tüketim hem de yatırım harcamalarının azalmasına, bu durum da bilanço kanalı ile bankacılık sektörünün bilançolarının ve kredi arzının daralmasına yol açarak çıktı açığının artmasına neden olmaktadır. Bunun tam tersi ise balon ekonomisinin oluşmasına yol açmaktadır (Goodhart ve Hofmann 2000).

Kurlara müdahalenin ikinci nedeni, döviz kurlarındaki dalgalanmaları minimize etmektir. Esnek kur altında kur fiyatları iktisadi birimlerin beklentilerine bağlı olduğu için, beklentilerdeki bozulma yukarıda bahsedilen kanallar vasıtası ile fiyatlarda istikrarsızlığa neden olarak enflasyon hedeflemesine zarar vermektedir.

Kurlarda öngörülmeleyen dalgalanmalar, hem kısa dönemde hem de uzun dönemde ekonomiye zarar verir. Bu zararın en önemli sonucu güven kaybına yol açmasıdır. Ortaya çıkan güven kaybıyla beraber para ikamesi süreci hızlanır. Bu durum, döviz kurunun avantajı olarak kabul edilen son borç verme gücünü kısıtlar (Calvo&Reinhart, 2002).

Kurlara müdahalenin üçüncü nedeni uluslararası rezervleri yönetmektir. Açıklarını kısa vadeli sermaye ile kapatmak zorunda olan ülkeler, uluslar arası rezervleri sermaye hareketlerinin sigortası olarak görürler ve esnek kur altında bile rezervlerini arttırmaya çalışırlar. Bu durumda kurlara müdahalede bulunurlar. Müdahale esas olarak spekülative kazanç sağlamak isteyenlere karşı olduğu sürece, enflasyon hedeflemesinin önemli özelliklerinden biri olan şeffaflık göz ardı edilebilir bir unsur haline gelmektedir. Ancak müdahaleler (bilhassa yüksek rezerv tutmak amacıyla) alışkanlık haline gelmemelidir (De Gregorio and Tokman, 2005, s.34).

Esnek kur altında kura müdahalenin nedeni olan rezerv biriktirmenin bir diğer önemli etkisi dışa açık ekonomilerde para politikasının etkinliğini artırmasıdır. Rezerv oranındaki artış, eğer paranın kaynağı dış varlıklar ise, aynı faiz düzeyinde daha düşük enflasyon oranı anlamına gelmekte böylece hem para miktarı hem de kur, faiz oranı kullanılmadan kontrol edilmektedir. (Cordero, 2008).

Merkez bankasının enflasyon hedeflemesi altında esnek kurlara müdahale etmesinin dördüncü nedeni piyasaları geliştirmektir. Enflasyon hedeflemesi altında fiyatların esnek olması gerekmektedir. Böylece ortaya çıkacak olan içsel ve dışsal şoklar absorbe edilecektir. Ancak fiyatların esnek olması için piyasaların derin ve likiditesinin yüksek olması gerekmektedir. Oligopolcü yapıda olan piyasalar fiyatların yapışkan olmasına neden olmakta bu da piyasaların absorbe yeteneğini ortadan kaldırmaktadır. Bu durumda merkez bankaları piyasalara bir oyuncu gibi müdahale etmekte ve tam rekabet şartlarını sağlamaya çalışmaktadır.

Müdahale sonucunda döviz kuru iki yoldan etkilenmektedir (De Gregorio and Tokman, 2005). Birincisi, yukarıda da değinildiği gibi portfolyö kanalıdır. Yatırımcıların portföylerindeki paraların dağılımdaki değişiklik döviz kuru oranının değişmesine neden olur. Ancak gelişmekte olan ülkelerde finansal piyasalar derin olmadığı için portföydeki müdahalenin hacmi küçük olduğundan, müdahalenin etkisi de küçüktür.

Döviz kuruna yapılan müdahalenin ikinci etkisi ise sinyal vasıtası ile iktisadi birimlerin beklentilerini etkilemektir. Burada temel varsayım, müdahalenin gelecekteki para politikasının yönü hakkında sinyaller sağlamasıdır. Böylece gelecekte döviz kurunun değerlendirilmesinden kaynaklanan enflasyon baskısını ortadan kaldırmayı hedeflerler. Bu aynı zamanda piyasada belirlenen gelecekteki kur ile ilgili iktisadi birimlere bilgi sağlar. Döviz kurundaki belirsizlik arttıkça döviz kuru volatilitesi artarak enflasyon beklentisini de artırmakta, fiyat istikrarını zora sokmaktadır (Baydur ve Süslü, 2004).

Enflasyon hedeflemesi altında, kura müdahale iki şekilde gerçekleşmektedir. Birincisi doğrudan yöntemdir. Doğrudan yöntemde, merkez bankası bir oyuncu olarak kur piyasasında döviz alıp satmaktadır. Diğer yöntem ise ihale yöntemidir ki, Merkez Bankası önceden ihale tarihlerini ve miktarını duyurarak doğrudan oyuncu olmadan beklentileri etkilemeyi amaçlar.

Merkez bankasının enflasyon hedeflemesi altında kurlara yaptığı müdahalelerin başarısı merkez bankasının güvenilirliğine ve uyguladığı kur politikasının şeffaflığına bağlıdır. Aksi takdirde piyasa merkez bankasının beklentilerinin tersi pozisyon almasına neden olur.

IV. LİTERATÜR TARAMASI

Kurlar ile mücadelede temel tartışma konusu, kurlara hangi durumlarda müdahale edileceği ve müdahalenin etkinliğidir. Bilhassa esnek döviz kuru altında merkez bankasının müdahalesinin etkili olmadığı sonucuna varan çalışmalar olduğu gibi, merkez bankasının müdahalesinin sinyal açısından önemli olduğunu savunan çalışmalar da vardır.

Bu konuda yapılmış araştırmaların başında Ito'nun 2002'de yaptığı çalışma gelmektedir. Çalışmada esnek kur altında Japonya Merkez Bankası'nın kurlara yaptığı müdahalenin etkinliği probit analizi ile araştırılmıştır. Ito'nun probit analizi ile oluşturduğu regresyon denklemi bir tepki fonksiyonudur. Oluşturulan tepki

fonksiyonunda, merkez bankasının Yen satın alım miktarı temel belirleyicidir. Eğer merkez bankası kura müdahale etmiyor ise değer sıfır, müdahale ediyor ise bir olacaktır. Bu doğrultuda söz konusu tepki fonksiyonundan yola çıkarak Ito çalışmasında temelde iki soruya cevap aramaktadır. Merkez bankası kura ne zaman ve nasıl müdahale etmektedir ve kura müdahalesinin etkinliği nedir? Bunu ölçmek için tepki fonksiyonunu; kurdaki kısa vadeli sapma, (burada kısa vade t değeri ile t-1 değeri), orta vadeli sapma (kurun t değeri ile t-21 arasındaki değeri arasındaki fark) ve uzun vadede kurun sapması olarak oluşturmuştur. Ito modele kura müdahalesinin gecikmeli değerini de eklemiştir. Modelden elde edilen sonuçlara göre, merkez bankası kurdaki değişimlerin tersi yönünde ve kurdaki uzun vadeli sapmaya göre müdahale etmektedir.

Ito ve Yabu'nun (2007) çalışması, Ito'nun (2002) çalışmasına benzemektedir. Çalışma sonucunda, Japonya Merkez Bankası'nın Yen'in değerlendirilmesine izin vermeyen müdahaleler yaptığı ve müdahaleyi daha çok kurdaki uzun vadeli sapmaya göre yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Ito ve Yabu, 2007).

Horvath'ın (2007) çalışması, Ito'nun (2007)'nin çalışmasına dayanmaktadır. Çalışmada Çek Cumhuriyeti için enflasyon hedeflemesi altında döviz kuru müdahalesinin sonuçları probit analizine dayanılarak yapılmıştır. Ito'nun çalışmasına konu olan modele kayıp fonksiyonu şeklinde ifade edilen enflasyon hedeflemesi de dahil edilmiştir. Ortaya konulan model yine probit modeli olup; Çek Merkez Bankası ulusal para alıyor ise +1, Euro satın alıyor ise -1 olacak şekilde bağımlı değişken oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda Çek Merkez Bankası, Japonya Merkez Bankası'nın yaptığı gibi kurdaki değişimin tersi yönde müdahale yapmıştır. Ancak Japonya Merkez Bankası'nın aksine Çek Merkez Bankası kurlarda orta vadedeki oynaklık artıyor ise müdahale etmiştir. Enflasyon hedefindeki bir sapmanın kurlara müdahalede bir etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır (Horvath, 2007).

Çek Merkez Bankasının enflasyon hedeflemesi altında kurlara yaptığı müdahalenin etkinliğini araştıran bir başka çalışma ise Holub (2004)' un çalışmasıdır. Holub çalışmasında, enflasyon hedeflemesi altında kurdaki müdahalenin etkinliğini üçe ayırarak incelemiştir: Hedef tutarlılığı, rejim tutarlılığı ve süreç tutarlılığı. Holub'a göre enflasyon hedeflemesi altında merkez bankasının kura yaptığı müdahale faiz enstrümanı ile çelişmeyecek, faiz enstrümanı sonucu ortaya çıkan kur dengesizliklerini giderici yönde olmalıdır. Bunun yanında enflasyon hedefiyle çelişmeyecek, hedefi destekleyecek bir müdahale olmalıdır. Holub çalışmada üç önemli sonuca vurgu yapmıştır. İlk olarak, merkez bankalarının kura müdahalesi en fazla 2-3 ay etkili olmaktadır. İkincisi, kura yapılan müdahalenin temel nedenlerinden biri olan sterilizasyonun maliyeti güvenilirlik ve esneklik olmaktadır. Üçüncüsü ise, müdahalenin miktarı arttıkça enflasyon hedeflemesi rejimi olumsuz etkilenmektedir.

Kim ve Sheen (2002)'in çalışması ise esnek kur altında Avustralya Merkez Bankası'nın neden müdahale ettiği üzerinde durmaktadır. Kim ve Sheen'in probit modeli uyguladıkları çalışmalarında, Avustralya Merkez Bankası dört temel nedenden dolayı kura müdahale etmektedir. Bunların en başında, döviz kurlarında olası dalgalanmaları azaltmak ve kurun trend etrafında seyretmesini sağlamak gelmektedir. Bunun yanında kura müdahalesinin, faiz farklılıklarından kaynaklanan

sermaye girişlerini sterilize etmek ve rezervleri artırmak gibi tali amaçları da bulunmaktadır (Kim ve Sheen, 2002).

Enflasyon hedeflemesi altında döviz kuruna yapılan müdahalenin nedenlerini araştıran bir başka çalışma ise Ballie ve Osterberg (1997)'in çalışmasıdır. Çalışmada G-7 ülkelerinin bankalarının döviz kuruna müdahale etmesinin temel nedeni araştırılmıştır. Çalışmada, Ito'nun çalışmasına benzer olarak, kura müdahalenin etkinliği sinyal kalitesi açısından tartışılmıştır. Çalışmada merkez bankasının kur alım ve satım işlemleri için ayrı probit modeli uygulanmış olup, çalışma sonucunda Hovart ve Ito'nun sonuçlarında olduğu gibi merkez bankaları kura dalgalanmanın tersi yönde müdahale etmektedir. Kurlara yapılan müdahalenin dalgalanmayı azaltmadığı aksine artırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Ballie ve Osterberg, 1997).

Buna karşılık Domaç ve Mendoza (2004) Meksika ve Türkiye gibi enflasyon hedeflemesi uygulayan iki ülke için döviz kuru müdahalelerinin etkinliğini araştırmışlardır. Domaç ve Mendoza'ya göre esnek enflasyon hedeflemesi altında döviz kuruna müdahale hem döviz kurunun dalgalanmasını azaltmakta hem de enflasyon hedeflemesinin güvenilirliğini artırmaktadır. Domaç ve Mendoza'nın ulaştığı bu sonuca Yılmaz, Kудay (2007) ve Roger v.d. (2009)'da ulaşmışlardır. Esnek enflasyon hedeflemesi altında kura müdahalenin, ortaya çıkan olası şokların etkilerini minimize ettiğini ortaya koymuşlardır. Bergonza ve Broto (2010) gelişmekte olan ülkeleri enflasyon hedeflemesi izleyen ve izlemeyen ülke olarak ikiye ayırmış ve esnek kur altında döviz kuruna müdahalenin daha çok enflasyon hedeflemesi izleyen ülkelerde yapıldığı, bunda en büyük neden olarak da döviz kuru dalgalanmasının enflasyon hedeflemesi altında daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda diğer yazarlar gibi, esnek enflasyon hedeflemesi izlemenin kur dalgalanmalarını azalttığını ortaya koymuşlardır.

Mohanty ve Turner (2005) ise çalışmalarında esnek kurlara yapılan müdahalenin sonuçlarını incelemişler, sterilizasyon maliyetleri üzerinde durmuşlardır. Mohanty ve Turner'a göre sterilizasyon maliyetlerinin en önemlisi, para piyasası faiz oranlarının yükselmesidir. Faiz oranlarının yükselmesi uzun vadede ulusal parayı daha değerli hale getirmektedir. Ortaya çıkan diğer bir maliyet ise, varlık fiyatlarının nispi değerleri değiştikçe, portföy yapısı değişmekte ve para politikasının etkinliği azalmaktadır. Sterilizasyon maliyeti arttıkça bütçe dengesi olumsuz etkilenmekte ve makro ekonomik istikrarsızlık ortaya çıkmaktadır.

Türkiye için yapılan çalışmaların başında, Akıncı v.d (2005)'nin yaptıkları çalışma gelmektedir. Çalışmada, 2002-2005 yılları arasında TCMB'nin döviz kuruna müdahalesinin ortalama döviz kuru değeri ve döviz kuru dalgalanması üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma Domac ve Mendoza'ya vurgu yaparak ince ayarlı kur müdahalesinin enflasyon hedeflemesi altında, hem finansal istikrarı sağlayacağını hem de kurun enflasyon üzerindeki etkisini azaltacağını ortaya koymaktadırlar. Çalışmada hem probit modeli hemde Granger nedensellik testi yapılmıştır. Probit modeli, Ito'nun modeline benzemektedir. Modelde kukla değişken, merkez bankasının döviz kuruna yaptığı müdahaledir. Modeli oluşturan diğer değişkenler döviz kurunun ortalama değeri ve döviz kuru dalgalanmasıdır. Çalışma sonucunda TCMB'nin müdahale olasılığı, döviz kurunun dalgalanması ve döviz kurunun denge değerinden uzaklaşmasıyla artmaktadır. Ancak çalışmanın önemli

bir sonucu olarak merkez bankasının döviz kuru müdahalesinin iktisadi birimlerin döviz kuru beklentilerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır (Akıncı v.d., 2005).

Türkiye için yapılan bir başka çalışma ise, Herrera ve Özbay (2005)'in çalışmasıdır. Çalışmada, tobit yöntemi ile merkez bankasının esnek kur altında etkinliği araştırılmıştır. Çalışma sonucunda merkez bankasının döviz kuruna müdahalesinin döviz kuru dalgalanmasına etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında merkez bankasının döviz kuruna müdahalesinin temelini, geçmişteki müdahalesinin değeri olduğunu ortaya koymuşlardır (Herrera ve Özbay, 2005).

TCMB'nin kura müdahalesinin kurdaki oynaklığa etkisini inceleyen bir diğer çalışma da Tunay (2008)'in çalışmasıdır. Tunay çalışmasında Arfima Garch ve Arfima Figarch yöntemi ile 1999-2008 yılları arasında gerek bütün dönemi gerekse kriz sonrası dönemi incelenmiştir. Çalışma sonucunda Tunay merkez bankasının gerek bütün dönem gerekse kriz dönemi sonrasında, kurlara yaptığı müdahalenin kurların oynaklığını artırdığını bulmuştur. Kurlardaki oynaklığı etkileyen temel faktör olarak faiz oranı ve ödemeler dengesi bulunmuştur (Tuna, 2008).

Konu ile ilgili Türkiye ekonomisi için yapılan çalışmalar incelendiğinde, enflasyon hedeflemesi altında TCMB'nin kur politikasının kurlarda dalgalanmaları artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada literatüre ek olarak kur politikalarının sadece dalgalanmalar üzerine olan etkisinin yanı sıra, aynı zamanda beklentiler, rezervler ve sterilizasyon maliyetleri etkileri de incelenmektedir.

V. MAKROEKONOMİK MODEL

Bu bölümde merkez bankasının esnek kur altında kura yaptığı müdahalenin nedenleri bir model çerçevesinde gösterilecek ve bu modelden yola çıkılarak TCMB'nin kura yaptığı müdahalenin nedenleri ampirik olarak test edilecektir.

Dışa açık küçük bir ülke için Dornbusch (1994), Agenor (1994, 2001) ve Woodford (2009) modellerinden yola çıkılarak esnek kur altında merkez bankası için kayıp fonksiyonu oluşturulacaktır. Enflasyon hedeflemesi politikası izleyen bu ülke küçük ve dışa açık olduğundan dolayı döviz kurundaki olası sapmalar kayıp fonksiyonunun da dalgalanmasına, dolayısıyla enflasyon hedefinden sapmaya neden olacaktır.

$$\pi = -\alpha y + \lambda r - \lambda \theta e + m \quad (3)$$

$$\pi^e = \alpha \pi_N + (1 - \alpha) e_t^e \quad (3.1)$$

$$y_t = -(r - \pi_T^*) + (e - \pi_N) \quad (4)$$

$$r = r^* + e^e \quad (5)$$

Denklemlerde π enflasyon oranını, π_N ticarete konu olmayan malların enflasyon oranını, π_T^* ticarete konu olan mal enflasyonunu, m para miktarını, y çıktı açığını, r nominal faiz oranını, r^* dünya faiz oranını, e ise (logaritmik olarak) reel kuru temsil etmektedir.

İlk olarak Dornbusch'un modelinden yola çıkılarak dışa açık bir ülke için para arzı denklemi enflasyon için çözümlenerek Phillips eşitliği oluşturulmuştur. (3)

nolu denklem dışa açık bir ekonomideki Phillips eşitliğini göstermektedir. Denklemde görüldüğü gibi enflasyon oranı dışa açık bir ekonomide sadece faizlerin bir fonksiyonu değil aynı zamanda kurların da bir fonksiyonu haline gelmektedir. (4) nolu denklem dışa açık bir ülkedeki toplam talebi vermektedir. Toplam talep hem reel faizin hem de reel kurun bir fonksiyonu olmaktadır. Reel kuru toplam talebi pozitif yönde etkilemektedir. (3) ve (4) nolu denklem beraber incelendiğinde fiyat istikrarının aynı zamanda çıktı açığına, çıktı açığını da kura bağlı olduğu görülmektedir.

Dolayısıyla fiyat istikrarı için reel kur stratejik bir değer kazanmaktadır (Epstein ve Yeldan, 2009). (5) nolu denklem faiz koşulunu ortaya koymaktadır. Buna göre, faiz dünya faizinin pozitif fonksiyonu iken, kurun azalan bir fonksiyonu olmaktadır. (5) nolu denklemi (4) nolu denkleme yerleştirip düzenlediğimizde;

$$y_t = -\left((r^* - e^e) - \pi\right) + (e - \pi_N) \quad (6)$$

(6) nolu denkleme ulaşıyoruz. (6) nolu denklem incelendiğinde dışa açık bir ekonomide toplam talep hem reel kurun hem de kur beklentisinin bir fonksiyonu olmaktadır. Kur beklentisi veya reel kur arttıkça çıktı da beraberinde artacaktır. Ulaştığımız toplam talep eşitliğini (4) nolu denkleme yerleştirirsek (7) nolu denklemi elde ederiz. Denklemi düzenlediğimizde dışa açık bir ekonomide merkez bankasının fayda fonksiyonuna ulaşıyoruz.

$$\pi = \pi^* + (e - \pi^N) + (r^* - r) + e^e + z \quad (7)$$

$$L = f\left((\pi^* - \pi) + (e - \pi^N) + z\right)^{10} \quad (8)$$

Dışa açık bir ekonomide merkez bankasının fayda fonksiyonu sadece kapalı bir ekonomideki enflasyon açığına değil aynı zamanda ticarete konu olan ve olmayan sektörün fiyat farkına, döviz kuru beklentisine ve finansal sektörün istikrarına bağlıdır. Denklemdeki z terimi merkez bankasının fayda fonksiyonunu etkileyen dışa açık bir ekonomide finansal piyasalardaki bütün dışsal değişkenleri içermekte, yani finansal piyasaların istikrarsızlığını ifade etmektedir.¹¹

Terim büyüdükçe finansal piyasalar istikrarsızlaşmakta bu da fayda fonksiyonun değerini azaltmaktadır. Dışa açık bir ekonomi olduğu için finansal piyasalar hem dünya faiz oranından hem de kur beklentisinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Dışa açık bir ekonomide merkez bankasının kayıp fonksiyonu sadece fiyatların bir fonksiyonu değil aynı zamanda kurun da bir fonksiyonu haline gelmektedir. Kurdaki dalgalanma hem doğrudan kayıp fonksiyonu üzerinde hem de kur beklentilerini etkileyerek finansal piyasalarda yarattığı istikrarsızlık ile etkilidir. Her iki durumda kurdaki istikrarsızlık kayıp fonksiyonu değerini artırarak izlenen enflasyon hedeflemesinin başarı şansını azaltacaktır, dolayısıyla dışa açık bir ekonomide enflasyon hedeflemesinin başarısı döviz kuruna bağlı hale gelecektir. Nitekim (3.1) nolu denkleme bakıldığında enflasyon beklentisinin kurun gelecekteki değerinden etkilendiği görülmektedir. Merkez bankaları enflasyon

¹⁰(8) nolu terimdeki kayıp fonksiyonu esnek bir enflasyon hedeflemesi yapan merkez bankasının kayıp fonksiyonudur.

¹¹ z terimi $z = -\lambda\phi e + m$ ifade edilmektedir.

hedeflemesi altında kura müdahale ederek kur beklentisini etkilemeye çalışmaktadır.

(7) nolu denklem döviz kuru için çözümlenirse, döviz kuru için tepki fonksiyonuna ulaşırız.

$$s = (\pi - \pi^*) + (e - \pi^N) + (r^* - r) + e^e + z \quad (9)$$

(9) nolu denklemde s merkez bankasının esnek kur altında kura yaptığı doğrudan ve/veya dolaylı müdahaleyi göstermektedir. Merkez bankasının esnek kur altında kura müdahalesi; kur beklentisinin, ortalama kur değerinden sapmanın, enflasyon açığının, finansal piyasaların ve faiz farkının bir fonksiyonu haline gelmektedir.

Dolayısıyla merkez bankasının esnek kur altında kura yaptığı müdahalenin sebebi kur beklentilerini etkilemek, kurun ortalama değerinden sapmayı azaltmak yani varyansını minimize etmek, kurun enflasyon üzerindeki etkisinde yola çıkarak enflasyon açığını azaltmak ve finansal piyasaları etkilemek olacaktır. Dolayısıyla dışa açık küçük bir ekonomide kur dalgalanmalarını minimize etmek için merkez bankalarının esnek enflasyon hedeflemesi izlemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır .

VI. TCMB'NİN DÖVİZ KURU POLİTİKASI

TCMB, 2000 ve 2001 krizleri sonucunda kur politikasını değiştirmiş, kuru dalgalanmaya bırakmıştır. Ancak TCMB'nin izlediği kur politikası tam anlamıyla esnek kur politikası değil, yönetimli dalgalanmadır (Süslü, 2005). Yönetimli dalgalanmada merkez bankası kurdaki dalgalanmaları minimize etmek, beklentileri etkilemek ve rezerv artışı sağlamak amacıyla kura müdahale eder. TCMB, 2002 yılından itibaren bu doğrultuda kurun uzun vadeli denge değerine müdahale etmeden, kısa vadedeki dalgalanmaları minimize etmek, uzun vadeli beklentileri etkilemek ve rezerv biriktirmek amacıyla gerek direkt alımlar gerekse döviz alım ihaleleri düzenlemeye başlamıştır. TCMB zamanını ve miktarını önceden deklere ederek kura müdahale etmiştir. Böylece çağdaş para politikasının temelini oluşturan şeffaflığı kur müdahalesinde de sağlamaya çalışmıştır.

Bu doğrultuda TCMB Eylül 2003 yılı itibariyle döviz alım ihalelerini 80 milyon dolara kadar çıkarmıştır. 2003 yılı içerisinde TCMB, Mayıs ile Eylül ayı içerisinde döviz alım ihaleleri düzenlemiş ve yaklaşık 5.4 milyar dolarlık döviz almıştır. Bunda en önemli neden dövizde görülen arz fazlası sonucu kurun değerlendirilmesidir¹².

Net döviz alım sonuçlarına bakıldığında, 2003 yılı itibariyle merkez bankasının gerek kısa vadede gerekse orta vadede kurun düşüş beklentisini kıramadığı gözlenmektedir. Dolayısıyla 2003 yılı itibariyle enflasyon hedeflemesi altında kura dolaylı müdahalenin amacı olan beklentileri etkilemede pek başarılı olduğu söylenemez.

TCMB 2004 ve bilhassa 2005 yılında gerek döviz alım ihaleleri gerekse piyasaya doğrudan müdahale ile kurların aşağı yönde gittiği durumlarda döviz

¹² Kurdaki değerlendirme uzun vadede denge değerinin de değişmesine neden olacağı için nispi fiyatlarda bozulmaya yol açar; nispi fiyatlarda bozulma kaynakların sektörler arasında etkin dağılmasına, bu da enflasyon beklentisinin artmasına neden olur. Dolayısıyla enflasyon hedeflemesi altında, kurların denge değerini koruması gerekmektedir (Woodford, 2003, s.13). Nispi fiyat, enflasyon ilişkisi için daha detaylı bilgi için bakınız Egert, Podpiera (2008); Lommatzsch, Tober (2004).

kuruna etki etmeye çalışmıştır. 2004 yılında sadece ilk üç ay ve son ay döviz ihalesi açarken, 2005 yılının her ayında döviz kuru ihalesi açıldığı görülmektedir¹³. Yine 2005 yılı içerisinde 7 ay kura doğrudan alım yönünde müdahalede bulunduğu gözlenmektedir (TCMB Yıllık Rapor, 2005). Nitekim gerek Grafik 2’de gerekse de Grafik 3’de TCMB’nin net döviz alım sonuçları incelendiğinde, 2004 yılından itibaren kura alım yönünde müdahalesini arttığı görülmektedir.

Tablo 1: TCMB 2005 yılı net döviz alım sonuçları

Ay	Net Alım	t-3 \$/TL	t-1 \$/TL	t \$/TL	t+1 \$/TL	t+3 \$/TL
Ocak 2005	1.873 Milyar \$ Alım	1.49	1.39	1.35	1.31	1.35
Şubat 2005	569 Milyon \$ Alım	1.45	1.35	1.31	1.31	1.37
Mart 2005	3.051 Milyar \$ Alım	1.39	1.31	1.31	1.35	1.33
Nisan 2005	605 Milyon \$ Alım	1.35	1.31	1.35	1.37	1.34
Mayıs 2005	468 Milyon \$ Alım	1.31	1.35	1.37	1.36	1.33
Haziran 2005	2.820 Milyar \$ Alım	1.31	1.37	1.36	1.33	1.35
Temmuz 2005	3.143 Milyar \$ Alım	1.35	1.36	1.33	1.34	1.35
Ağustos 2005	626 Milyon \$ Alım	1.37	1.33	1.34	1.33	1.35
Eylül 2005	774 Milyon \$ Alım	1.36	1.34	1.33	1.35	1.33
Ekim 2005	3.784 Milyar \$ Alım	1.33	1.33	1.35	1.35	1.32
Kasım 2005	3.703 Milyar \$ Alım	1.34	1.35	1.35	1.35	1.33
Aralık 2005	593 Milyon \$ Alım	1.33	1.35	1.35	1.33	1.33

Kaynak: www.dpt.gov.tr

Tablo 1’e bakıldığında 2005 yılında TCMB’nin denge döviz kuruna, kurdaki değişimin tersi yönünde müdahale etmeye çalıştığı görülmektedir. Ancak yoğun müdahaleye karşın iktisadi birimlerin döviz kuru düşüş beklentisini kıramadığı görülmektedir. Kura müdahale ettiği zamandan 3 ay önceki kur değeri ile 3 ay sonraki değeri karşılaştırıldığında kurun değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

¹³ TCMB’nin 2005 yılında döviz ihalesini artırmasında, 2006 yılında uygulamaya başladığı, açık enflasyon hedeflemesinin de payı büyüktür. TCMB açık enflasyon hedeflemesine güçlü rezervler ile girerek, yabancı yatırımcının güvenini kazanmak istemektedir. Bir bakıma finansal piyasalara mesaj içeriklidir. Bu konuda daha teorik bir çalışma kapsamında bilgi için Akyüz (2008), “Managing Financial Instability In Emerging Markets: A Keynesian Perspective” çalışmasına bakılabilir.

Tablo 2: TCMB 2006-2007 yılı net döviz alım sonuçları

Ay	Net Alım	t-3 \$/TL	t-1 \$/TL	t \$/TL	t+1 \$/TL	t+3 \$/TL
Şubat 2006	6.131 Milyar \$ Alım	1.35	1.33	1.32	1.33	1.59
Haziran 2006	-3.105 Milyar \$ Alım	1.33	1.41	1.59	1.55	1.47
Kasım 2006	371 Milyon \$ Alım	1.46	1.47	1.45	1.43	1.39
Aralık 2006	563 Milyon \$ Alım	1.47	1.45	1.43	1.42	1.40
Ocak 2007	582 Milyon \$ Alım	1.48	1.43	1.42	1.39	1.36
Şubat 2007	585 Milyon \$ Alım	1.45	1.42	1.39	1.40	1.33
Mart 2007	645 Milyon \$ Alım	1.43	1.39	1.40	1.36	1.32
Nisan 2007	628 Milyon \$ Alım	1.42	1.40	1.36	1.33	1.28
Mayıs 2007	710 Milyon \$ Alım	1.39	1.36	1.33	1.32	1.31
Haziran 2007	760 Milyon \$ Alım	1.40	1.33	1.32	1.28	1.26
Temmuz 2007	986 Milyon \$ Alım	1.36	1.32	1.28	1.31	1.20
Ağustos 2007	1.145 Milyar \$ Alım	1.33	1.28	1.31	1.26	1.19
Eylül 2007	614 Milyon \$ Alım	1.32	1.31	1.26	1.20	1.17
Ekim 2007	1.095 Milyar \$ Alım	1.28	1.26	1.20	1.19	1.17
Kasım 2007	1.229 Milyar \$ Alım	1.31	1.20	1.19	1.17	1.19
Aralık 2007	928 Milyon \$ Alım	1.26	1.19	1.17	1.17	1.23

Kaynak: www.dpt.gov.tr

TCMB 2006 yılında kurda gözlenen yükselmeye beraber ilk defa kurdaki değişimle aynı yönde müdahale etmiş ve döviz satmıştır. Merkez Bankasının bu müdahalesinin arkasında kurdaki yükselmeye beraber enflasyonun da geçiş etkisiyle yükseleceği kaygısı yatmaktadır. Tablo 2'ye bakıldığında, 2006'da kura yapılan müdahaleden önceki ilk üç ayla sonraki üç ay karşılaştırıldığında kurun yükseldiği görülmektedir. Merkez bankası 2007 yılında da döviz alım ihalesine devam etmiştir. Döviz alım ihalelerinin arkasında yine rezervleri artırmak ve döviz arz fazlalığını sterilize etmek gelmektedir. Ancak tablo 3'deki kur değerlerine

bakıldığında Merkez Bankasının piyasada oluşan kur değerini yine etkileyemediği görülmektedir.

Tablo 3: TCMB 2008-2010 yılı net döviz alım sonuçları

Ay	Net Alım	t-3 \$/TL	t-1 \$/TL	t \$/TL	t+1 \$/TL	t+3 \$/TL
Ocak 2008	1.233 Milyar \$ Alım	1.20	1.17	1.17	1.19	1.30
Nisan 2008	650 Milyon \$ Alım	1.17	1.23	1.30	1.25	1.21
Temmuz 2008	724 Milyon \$ Alım	1.30	1.23	1.21	1.17	1.47
Ekim 2008	212 Milyon \$ Alım	1.21	1.23	1.47	1.59	1.59
Mart 2009	-800 Milyon \$ Alım	1.53	1.65	1.71	1.60	1.54
Nisan 2009	-100 Milyon \$ Alım	1.59	1.71	1.60	1.55	1.51
Ağustos 2009	1.016 Milyar \$ Alım	1.55	1.51	1.48	1.49	1.48
Eylül 2009	856 Milyon \$ Alım	1.54	1.48	1.49	1.46	1.50
Kasım 2009	681 Milyon \$ Alım	1.48	1.46	1.48	1.50	1.51
Aralık 2009	1.017 Milyar \$ Alım	1.49	1.48	1.50	1.47	1.53
Ocak 2010	830 Milyon \$ Alım	1.46	1.50	1.47	1.51	1.49
Şubat 2010	951 Milyon \$ Alım	1.48	1.47	1.51	1.53	1.54
Nisan 2010	978 Milyon \$ Alım	1.47	1.53	1.49	1.54	1.54
Mayıs 2010	936 Milyon \$ Alım	1.51	1.49	1.54	1.57	1.50
Haziran 2010	1.009 Milyar \$ Alım	1.53	1.54	1.57	1.54	1.49
Temmuz 2010	991 Milyon \$ Alım	1.49	1.57	1.54	1.50	1.42
Ağustos 2010	1.123 Milyar \$ Alım	1.54	1.54	1.50	1.49	1.43
Eylül 2010	1.089 Milyar \$ Alım	1.57	1.50	1.49	1.42	1.51
Ekim 2010	2.220 Milyar \$ Alım	1.54	1.49	1.42	1.43	1.55
Kasım 2010	1.940 Milyar \$ Alım	1.50	1.42	1.43	1.51	1.58
Aralık 2010	1.691 Milyar \$ Alım	1.49	1.43	1.51	1.55	1.58

Kaynak: www.dpt.gov.tr

2008 ve 2009 yılları içerisinde uluslararası piyasalarda görülen finans krizi ile beraber piyasalarda belirsizlik artmış, bu durum kurda değer artışına neden olmuştur. Nitekim Tablo 3'e bakıldığında gerçekleşen kur değerlerinde yukarı yönlü bir artışın olduğu gözlenmektedir. Bu durum karşısında merkez bankası 2008 ve 2009'da döviz alımını azaltmış hatta Mart ve Nisan 2009 yıllarında döviz satışı gerçekleştirmiştir (TCMB Para ve Kur Politikası, 2010).

Son birkaç yılın aylık ortalamasına bakıldığında, 2008 yılında aylık ortalama 624 milyon dolarlık döviz alımı gerçekleştirilirken, bu rakamın 2009 yılında 290 milyon dolara düştüğü görülmektedir. Bu düşüşün en önemli nedeni, kriz nedeniyle Merkez Bankasının döviz alım ihalelerini 2009 yılında bir süre için durdurmuş olmasıdır. 2010 yılında ise merkez bankası yöntem değişikliğine giderek düzenli döviz alım ihalelerinde alımı ve satımı yapılan tutarı artırabileceğini deklere etmiştir. Bu durum 2010 yılında aylık ortalama döviz alımı 1.237 milyar dolara ve 2011 yılının ilk 7 ayında 921 milyon dolara yükselmesine neden olmuştur. Ancak 2008 ve 2009 yıllarında olduğu gibi, 2010 yılı ve 2011 yılının ilk 7 ayında hem gerçekleşen kur değerlerinde hem de beklentilerde yukarı yönlü artış devam etmiştir.

VII. EKONOMETRİK ANALİZ

Yukarıda (9) nolu denklemde ortaya konan tepki fonksiyonu çerçevesinde TCMB'nin enflasyon hedeflemesi altında döviz kuruna müdahalesinin nedenleri Logit Modeli ile test edilecektir.¹⁴ Logit modeli bağımlı değişkenin iki değerli nitel değişken özellik taşıdığı bir model olup birikimli olasılık dağılımından türetilmiş logistik dağılım fonksiyonudur. Logit modelinin en önemli yanı bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere olan etkisini gösterebilme imkanı tanınması ve bağımlı değişkenin iki sonuç arasında önemli bir dağılım göstermediği durum için daha iyi performans göstermesidir (Gujarati, Porter, 2009; Gerni, v.d., 2005).

(9) nolu denklem logit modeli kullanılacak şekilde (10) nolu denkleme dönüştürülmüştür. (10) nolu denklem bir tepki fonksiyonu olup, Taylor tipi tepki fonksiyonlarından türetilmiştir genelde kurun varyansına ve kurun o anki değeri ile kontrol değişkenlerine bağlıdır.

$$\rho(INT_t = 1) = \Phi\left(e_t^e + (e_t - e^{MA}) + (\pi - \pi^e) + (r_t - r_f) + CAD + NUR\right) \quad (10)$$

Denklemden $\rho(INT_t = 1)$ kura müdahale olasılığını gösteren kukla değişken olup, kura müdahale ediyor ise 1, etmiyor ise 0 dır. Kura müdahale değişkeni olarak da, merkez bankasının aylık olarak net döviz alımı dikkate alınmıştır. Modeldeki e_t^e değişkeni iktisadi birimlerin cari kur beklentisini temsil etmekte olup, ABD dolarının aylık ortalama değerinin logaritması alınmıştır

¹⁴ Merkez bankalarının kura müdahalesinin nedenlerinin ekonometrik olarak ölçümünde, Kim ve Sheen (2002), Ito ve Yabu (2004), Akıncı v.d. (2005) probit analizini kullanırlarken Herrera ve Özbay (2005) sıralı Tobit analizini, Fatum ise (2000) ise logit analizi kullanmışlardır. Çalışmada ise Logit modeli, bağımlı değişkenin en iyi dağılımı verdiği model olduğundan ve en iyi tahmin başarısına sahip model olduğundan dolayı tercih edilmiştir.

$(100 \cdot \ln e_t)$. $(e_t - e^{MA})$ ise kurdaki sapmayı göstermektedir. Bu değer günlük kur değerinin kur hedefinden çıkarılmasını ifade etmektedir. e^{MA} değişkeni hedef kuru temsil etmektedir. Ito ve Yabu (2007) hedef kuru kurun 3 aylık geçmiş değerinin ortalaması olarak kabul ederlerken, Kim ve Sheen (2002) ise kur değerinin 150 günlük hareketli ortalamasını kur hedefi olarak kabul etmiştir. Buna karşılık TCMB için yapılan çalışmada Herrera ve Özbay (2005) ise geçmiş bir günlük kur değerinin kurun 60 günlük hareketli ortalaması ile toplamını kurun hedef değişkeni olarak alırken, Akıncı v.d.(2005) günlük değerinin 90 günlük hareketli ortalamasını kurun hedef değişkeni olarak almışlardır. Çalışmada hedef kur değeri Akıncı v.d. çalışmasına istinaden 90 günlük hareketli ortalama olarak alınmıştır.

(10) nolu modelde CAD değişkeni de cari işlemler açığını temsil etmekte olup kontrol değişkenidir. NUR değişkeni ise merkez bankasının finansal istikrarı sağlamak amacıyla rezerv biriktirmesi kapsamında net yabancı rezerv değişkenini temsil etmekte olan değişkenidir.

Modelde $(\pi^* - \pi^e)$ değişkeni esnek enflasyon hedeflemesi altında enflasyon açığını temsil etmektedir. Merkez bankasının dışa açık bir ekonomide kura müdahale ederek fiyat istikrarı üzerindeki etkinliğini göstermektedir. $(r_t - r_f)$ değişkeni ise, uluslararası faiz oranı farkını temsil etmektedir. Uluslararası faiz oranı olarak AB interbank faiz oranı, ulusal faiz oranı olarak da TCMB interbank faiz oranı kullanılmıştır.

Çalışmada 2003 Ocak ile 2010 Aralık tarihler arasında aylık veriler kullanılmıştır. Uluslararası faiz oranı ECB'den alınırken, diğer tüm veriler TCMB veri dağıtım sisteminden elde edilmiştir. CAD ile temsil edilen cari işlemler açığı hariç diğer tüm değişkenler logaritması alınmıştır. CAD ise yüzde değişme olarak ifade edilmiştir.

Çalışmada ilk olarak verilerin durağanlık sınamaları yapılmıştır. Böylece regresyonda ilişkinin sahte (*spurious*) olup olmadığı ortaya konabilecektir. Eğer verilerde trend varsa ilişkinin sahte olma olasılığı yüksektir. Bu nedenle, kullanılan verilerin durağan olup olmadıklarını araştırmak durağan değilse durağanlaştırmak amacı ile Genişletilmiş Dickey-Fuller (ADF) ve Philips-Perron (PP) testi kullanılmıştır. Bu testlerde kullanılan denklemler hem sabit hem de trendlidir. Zaman serilerinin durağanlık sınamaları aşağıda tablo 5'de olarak verilmiştir.

Tablo 4: Birim kök testleri: 2003:1- 2010:12

Değişken	ADF	PP	Olasılık(a)
Nur	I(0) 3.72	I(0) 3.41	0.02
	I(1) 8.62 ^(b)	I(1) 8.85 ^(b)	0.00
Kur Sapması	I(0) 3.36	I(0) 3.63	0.06
	I(1) 8.52 ^(b)	I(1) 8.55 ^(b)	0.00
Enflasyon Açığı	I(0) 4.025	I(0) 3.77	0.02
IFE	I(0) 3.88	I(0) 3.19	0.01
CAD	I(0) 9.26	I(0) 9.25	0.00
Kur Beklentisi	I(0)3.01	I(0)3.30	0.11
	I(1)9,70 ^(b)	I(1)9.57 ^(b)	0.00

^(a)% 1 ve % 5 anlamlılık düzeyinde birim kök testinin MacKinnon kritik değerleri sırasıyla 4,05 ve 3,45 dir. ^(b)Durağanlaştırılmış Değerler

Tablo 4’de görüldüğü gibi, net uluslararası rezervler, kur beklentisi ve kur sapması serileri kritik değer % 1’e göre, % 5’ e göre serilerin trendli ve sabit değerleri durağan değildir. Serileri durağan hale getirmek için birinci farkları I(1) alınmıştır. Serilerin birinci farkları alındıktan sonra yapılan sınamada serilerin durağan oldukları gözlenmiştir. Buna karşılık cari işlemler dengesi, enflasyon açığı ve uluslararası faiz farkı serileri düzeyden I(0) durağandır. (10) nolu denklem birim kök testi sonuçları dikkate alınarak logit modeli ile regresyona koşulduğunda 6 nolu tablodaki sonuçları elde ederiz.

Tablo 5: Logit model (Huber/White standart hata ve kovaryans)

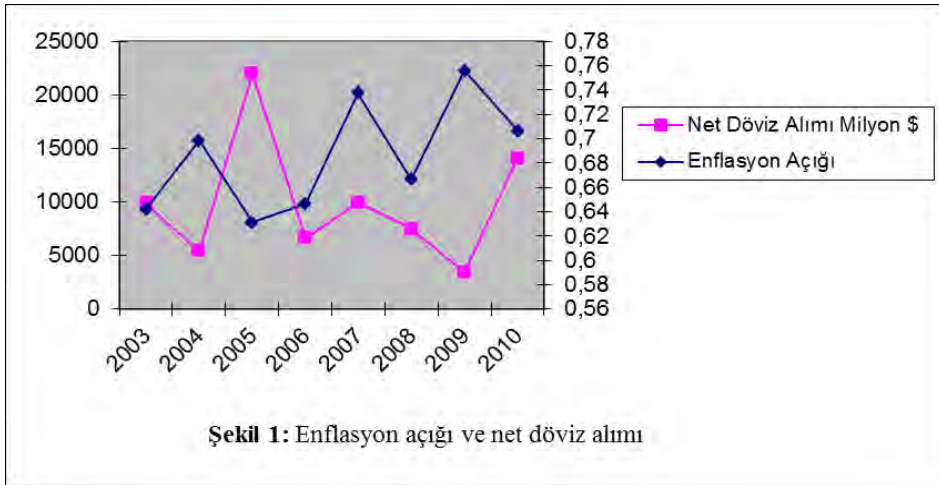
Değişken	Katsayı	Std Hata	z-istatistik	Olasılık
Δ Kur Beklentisi	0.0599	6.46270	-3.599623	0.0003*
Δ Kur Sapması	0,0257	7.99178	-3.218634	0.0013*
Cari İşlemler Dengesi	0.0049	0.00577	-0.857798	0.3910
Enflasyon Açığı	-0.0605	4.18448	-4.267735	0.0000*
Δ NUR	0.0113	4.82490	2.356959	0.0184**
IFE	0.0338	0.19854	0.170642	0.8645
C	-6.0003	45.1598	-1.372908	0.1698

Bağımlı Değişken: Kur Müdahalesi. * % 1 de anlamlı ** % 5 de anlamlı

Logit modeli kullanılarak elde edilen sonuç anlamlıdır çünkü, 6 serbestlik derecesine göre maksimum olabilirlik derecesi 88,20 ve bu istatistiğin anlamlı olma olasılık değeri de 0,000 olarak bulunmuştur. Logit modellerinde bakılan McFadden R² değerinin 0 ile 1 arasında bir değer alması gerekmekte olup, modelde 0,77 değeri hesaplanmıştır. Logit modellerinde kurulan modelin verilere uygun olup olmadığını kontrol etmek amacıyla Hosmer-Lemeshow (H-L) istatistik değeri hesaplanmaktadır. (H-L) değeri 1,93 ve olasılık değeri de 0, 98 hesaplandığı için H₁ model verilere uygun değildir; reddedilip, H₀ kabul edilmektedir. Buna göre model verilere uygundur. Logit modelinde bakılması gereken bir diğer değişken modelin genel olarak doğru sınıflandırma oranıdır. Olasılık için kesim noktasının

0.5 olduğu bir durumda doğru sınıflandırma oranı % 91'dir, dolayısıyla modelin tahmin gücü yüksek ve anlamlıdır.

Logit modeli sonucunda, uluslararası faiz farkı ve cari işlemler açığı haricindeki diğer değişkenler anlamlı bulunmuştur¹⁵. Kurun hedef değerinden sapması, kur beklentisinin artması ve NUR pozitif ve anlamlıdır. Dolayısıyla bu üç değişkenin değerinin artması TCMB'nin piyasada oluşan kur değerine alım yönünde müdahale olasılığını artırmaktadır. Buna karşılık enflasyon açığı negatif ve anlamlıdır. Enflasyon açığı arttıkça kura alım yönünde müdahale olasılığı azalmaktadır. Dolayısıyla TCMB, teorik olarak vurgulandığı gibi, esnek döviz kuru altında kura iktisadi birimlerin beklentisini etkilemek, kurun varyansını minimize etmek ve NUR artışı sağlamak için müdahale etmektedir. Ancak TCMB için fiyat istikrarı öncelikli amaç olduğundan, enflasyon açığı arttıkça, dolayısıyla fiyat istikrarı bozuldukça, piyasadaki kur alımını azaltmaktadır. Bu durum aynı zamanda geçiş etkisinin halen önemli bir unsur olduğunu, kurlar esnek olsa bile TCMB tarafından kontrol edilmeye çalışıldığını göstermektedir.

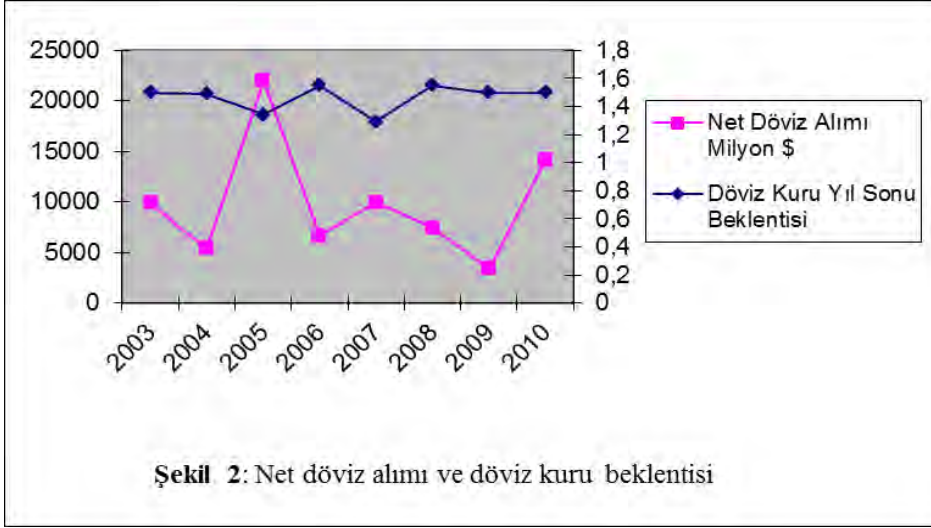


Nitekim şekil 1 incelendiğinde, TCMB enflasyon açığına göre kur alım miktarını değiştirmiştir. Enflasyon açığının azaldığı 2004-2005 yıllarında kur alımını artırırken, enflasyon açığının arttığı 2008-2009 yıllarında göreceli olarak kur alımını azaltmıştır. 2008 yılında başlayan uluslararası finansal kriz ile birlikte yaşanan deflasyonist eğilimler, enflasyon açığının azalması neden olmuş ve TCMB piyasadaki döviz kuru alımını artırmıştır. Dolayısıyla merkez bankası her ne kadar esnek kur politikası izlese de fiyat istikrarı için piyasadaki kuru kollamaya devam etmektedir.

¹⁵ Logit modeli sonucunda uluslararası faiz farkının anlamlı çıkmaması normaldir. TCMB son dönemlerde hem fiyat istikrarı hemde cari işlemler açığını kapatmak için yüksek faiz politikası düşük kur politikası gütmektedir. Bunun sonucunda ortaya çıkan döviz kuru fazlası merkez bankası tarafından sterilize edilmektedir Bu konuda detaylı bilgi için bakınız Yeldan, (2002).

VIII. TCMB'NİN DÖVİZ KURU POLİTİKASININ SONUÇLARI

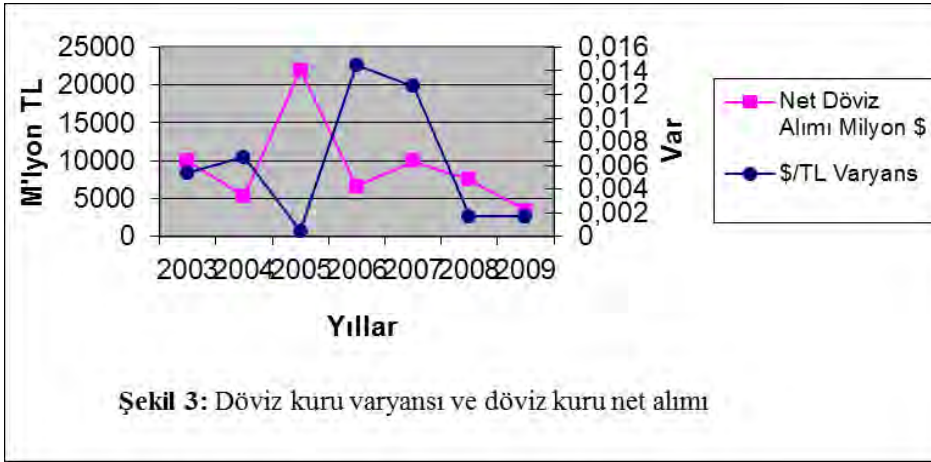
Yukarıda da vurgulandığı gibi, enflasyon hedeflemesi altında döviz kuruna müdahalenin üç amacı bulunmaktadır. Beklentileri etkileyip kurdaki dalgalanmaları azaltmak, rezervleri artırmak, ve sermaye hareketleri sonucu oluşan fazlayı sterilize etmek. Bu doğrultuda Merkez Bankası bir önceki bölümde de vurgulandığı gibi döviz alım ihaleleri düzenlemiştir¹⁶.



Şekil 2'ye bakıldığında, Merkez Bankasının döviz kuru müdahalesi, döviz kuru yıl sonu beklentilerinin tersi yönünde hareket ettiği görülmektedir. 2006 ve 2008 gibi döviz kuru beklentilerinin arttığı yıllarda Merkez Bankası piyasadan döviz alımını azaltmıştır. Buna karşılık döviz kuru beklentilerinin azaldığı 2005 yılında ise alımını artırmıştır. Ancak gerek net döviz alım sonuçları tablolarına gerekse şekil 2'ye bakıldığında Merkez Bankasının beklentileri çok fazla etkileyemediği anlaşılmaktadır. Bundaki en büyük etken enflasyon hedeflemesi ile uygulanan faiz enstrümanı politikasıdır¹⁷. Yüksek reel faiz politikası sermaye hareketlerini hızlandırarak kur beklentilerini de etkilemektedir. Dolayısıyla merkez bankasının iktisadi birimlerin kur beklentilerini etkileyemediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda bakılması gereken diğer bir unsur, döviz kurunun dalgalanmasıdır.

¹⁶ Veriler TCMB veri dağıtım sitesinden alınmış ve yazar tarafından hesaplanmıştır.

¹⁷ Burada Saatçioğlu ve Korap'a (2007) göre, Türkiye'deki döviz kuru beklentilerini etkileyen temel değişken, iç ve dış faiz oranıdır. Saatçioğlu ve Korap'ın sonuçlarını Yeldan (2010)'da doğrulamaktadır. Yeldan'a göre döviz kuru beklentisi faiz farklılığından kaynaklanan spekülasyon hareketlerine bağlıdır (Yeldan, 2010).



Şekil 3: Döviz kuru varyansı ve döviz kuru net alımı

Şekil 3’de Merkez Bankasının döviz kuruna yaptığı müdahale ve kurdaki dalgalanma görülmektedir. Şekle göre Merkez Bankasının gerek ihale gerekse doğrudan alım yöntemiyle yaptığı net alım miktarı arttıkça, döviz kurundaki dalgalanmalar artmıştır. 2005 yılına bakıldığında, Merkez Bankasının kur alımının diğer yıllara göre en fazla olduğu, aynı zamanda kurun varyansının en az olduğu yıldır. Ancak 2006 yılına bakıldığında kurun varyansının arttığı görülmektedir. Dolayısıyla piyasadaki kur dalgalanmaları Merkez Bankasının alım müdahalesine bağımlı hale gelmiştir.

Ulaşılan bu sonuç, 2007 yılından itibaren de görülmektedir. 2007 yılında Merkez Bankasının net alımları göreceli olarak azalmış, bu durum kurdaki dalgalanmalarında azaltmıştır¹⁸. Dolayısıyla merkez bankasının net döviz alımları ile kurdaki dalgalanmalar arasında ters yönlü bir ilişki ortaya çıktığı söylenebilir. Kura müdahale düzeyi arttıkça belirli bir gecikmeyle kurun varyansı da artmaktadır. Merkez bankası kurdaki dalgalanmaları ancak yüksek alımlarda azaltabilmiştir.

Tablo 6: TCMB net uluslararası rezerv miktarı (Milyon TL)*

2003	19,5
2004	26,7
2005	36,8
2006	63,4
2007	67,6
2008	74,6
2009	85,0
2010	90,4

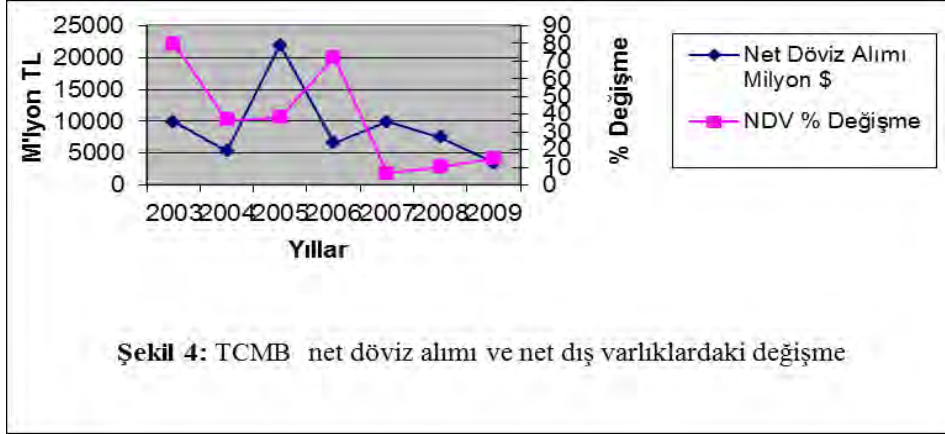
Kaynak: www.tcmb.gov.tr, * Altın rezervi dahil

Enflasyon hedeflemesi altında kura alım yönünde yapılan müdahalelerin bir başka amacı da rezerv biriktirmektir. Tablo 6’da TCMB’nin 2003 ile 2010 yılları arasında Net Uluslararası Rezerv (NUR) değerleri görülmektedir. Merkez bankası enflasyon hedeflemesi altında rezervlerini artırmaktadır. Bunda en büyük etken,

¹⁸ Ulaştığımız bu sonuç, Herrea ve Özbay (2005), Tuna (2008) ile de tutarlıdır.

2000'li yıllar ile birlikte sermaye girişlerine dayanan enflasyon hedeflemesinin Türkiye'nin dışa bağımlılığını artırmasıdır.

Fiyat istikrarı için önemli koşullardan biri olan tasarruf açığının düzeyi ve finansmanı, hem iç ve dış şokların etkisinin azaltılması hem de istikrarlı büyüme için önemlidir. Ulusal tasarruf oranının yeterli olmadığı bir durumda yabancı sermaye dengeleyici bir rol oynamakta, ancak bu durum hem enflasyon hedeflemesini yabancı sermayeye bağımlı hale getirmekte hem de cari açık artmaktadır. Bu durumda uluslararası yatırımcı açısından güvenilirliğin sağlanması için rezerv artışı önemli bir ekonomik değişken haline gelmektedir¹⁹.



Şekil 4'de merkez bankasının rezerv değişimleri ile net döviz alımı karşılaştırılmaktadır. TCMB, net dış varlıklar bir önceki yıla göre azalma gösterdiğinde, net döviz alımını artırmıştır. Nitekim 2004 ve 2005 yıllarında bir önceki yıla göre rezervlerde azalma ile birlikte, merkez bankası alımını artırmıştır. Yine 2007 yılından itibaren bir önceki yıla göre rezervlerdeki artış ile birlikte, merkez bankası net alımını azaltmıştır. Dolayısıyla TCMB dışa açık bir enflasyon hedeflemesi altında net döviz alımlarını rezerv hareketlerindeki değişmeye göre düzenlemektedir.

Merkez bankasının gerek rezervlerini artırmak gerekse sermaye hareketlerini sterilize etmek için kura müdahalesi maliyetleri de beraberinde getirmektedir. Sterilizasyonun iki maliyeti bulunmaktadır: Birincisi, rezerv tutma sonucunda yurt içi faizler ile yurt dışı faizler arasındaki farktan kaynaklanan maliyettir. Diğer bir ifadeyle, merkez bankaları düşük getiri sağlayan döviz cinsi varlıkların elde edilmesiyle piyasaya sürülen likiditeyi çekmek için yurtiçinde daha yüksek faizler ödemektedirler. İkinci maliyet ise değerlendirme hesabının negatif değer almasıdır.

¹⁹ Bu konuda daha detaylı bilgi için (Baydur, 2008, s. 43-62), (Erdem, 2010).

Tablo 7: Sterilizasyon maliyeti²⁰

Yıllar	Sterilizasyon Maliyeti (Bin TL)
2003	1,431
2004	1,838
2005	1,678
2006	3,512
2007	3,936
2008	5,792
2009	9,882
2010	11,496

Yazar tarafından hesaplanmıştır

Tablo 7’de merkez bankasının 2003 ile 2011 yılları arasında kura yaptığı müdahalenin sterilizasyon maliyeti görülmektedir²¹. Merkez bankası rezervlerinin artışı ile beraber, müdahalenin maliyeti de artmaktadır. Sterilizasyon müdahaleleri sonucunda döviz pozisyon varlığı riski Merkez Bankası için önemli bir kayıp oluşturmaktadır ki, bu durum aynı zamanda faiz maliyeti olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Sterilizasyonun bir diğer maliyeti de bilançodaki bozulmadır. Kur değer kazandıkça kur zararı artmakta, bu durum da Merkez Bankası bilançosunun olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Değerleme hesabı eksi bakiye verdikçe net iç varlıklar azalmakta, bu durum yükümlülüğün de azalmasına, dolayısıyla ulusal paranın değer kazanmasına neden olmaktadır. Tablo 8’de görüldüğü gibi, TCMB’nin kurdan kaynaklanan zararı 2008 yılından itibaren artmaktadır.

Tablo 8: TCMB değerleme hesabı (Bin TL)*

2003	94360
2004	887486
2005	2133875
2006	-709529
2007	3125695
2008	-985246
2009	-6124264
2010	-7245849

Kaynak: www.tcmb.gov.tr *(-) değerler zararı göstermektedir.

²⁰ Sterilizasyon maliyeti “ $SC=[id-(if+e)]FXR$ ” formülüyle hesaplanmıştır. Formülde id hazine faiz oranı, if ABD hazine faiz oranı, e kur oranını, FXR net uluslararası rezervleri göstermektedir.

²¹ Burada maliyet, merkez bankasının finansal piyasalar ile olan maliyetini de göstermektedir. Sterilizasyon maliyetleri ile ilgili Mohanty ve Turner çalışmasına yukarıda değinilmiştir.

IX. SONUÇ

Küreselleşme merkez bankalarının iktisadi birimlerin beklentilerini etkileme gücünü azaltmaktadır, bu durum merkez bankalarını daha fazla katı enflasyon hedeflemesi politikası izlemeye götürmekte, sonuç da reel değişkenlerdeki dalgalanma artmaktadır. Ancak bu durum krizleri daha yaygın hale getirmektedir.

Merkez bankaları; politikalarının zayıflayan etkilerini artırmak, ortaya çıkacak olan olası krizlerin yayılma etkisini hafifletmek, finansal piyasaların egemen olduğu bir dünyada para miktarını etkileyen gücü piyasalardan tekrar kendilerine geçmesini sağlamak için daha esnek politikalar benimsemeye başlamışlardır.

Bu politikaların başarısında fiyat istikrarı kadar finansal istikrar da temel rol oynamaktadır. Küreselleşme ile beraber daha dışa açık bir yapı kazanan finansal piyasalar hem krizlerin nedeni hem de krizlerden en fazla etkilenen kurumlar haline gelmiştir. Bilhassa bilançolarındaki yabancı varlık oranı arttıkça, döviz kuru finansal krizlerin yayılma etkisini artırmış, kur değerleri reel değerinden kopuk bir hal izlemeye başlamıştır. Bu durum merkez bankalarının esnek politikalar gereği piyasaya bir oyuncu gibi müdahale etmesine neden olmuştur. Bu doğrultuda TCMB'de enflasyon hedeflemesi politikası altında piyasada oluşan kurlara müdahale etmektedir.

Bu çalışmanın amacı enflasyon hedeflemesi altında döviz kuruna yapılan müdahalenin nedenlerini ve sonuçlarını araştırmaktır. Bu doğrultuda, TCMB'nin 2003 ile 2010 yılları arasındaki gerek döviz ihaleleri gerekse doğrudan müdahalelerinin nedenleri ve sonuçları ortaya konulmuştur. Merkez bankasının enflasyon hedeflemesi altında kura müdahalesi üç açıdan incelenmiştir: Piyasa şartlarınca oluşan kurdaki beklentileri yönetebilmek ve kurdaki olası dalgalanmaları azaltabilmek, rezerv artışı ve sterilizasyon sağlamak.

Merkez bankası 2003 ile 2010 yılları arasında düzenli olarak alım yönünde ihaleler açmıştır. Yine bu yıllar içerisinde merkez bankası piyasada doğrudan oyuncu olarak alım yapmıştır. Yani merkez bankası kurdaki değerlenmenin tersi yönde hareket etmiştir. İktisadi birimlerin kur beklentisi ve kurun varyansı arttıkça NUR artışı sağlama isteği TCMB'nin döviz kuruna müdahale olasılığını artırmaktadır. Buna karşılık enflasyon açığı arttıkça, yani fiyatlar istikrarsızlaştıkça kura müdahale olasılığı azalmaktadır.

Ancak bu müdahalelerin sonuçları incelendiğinde, kurdaki dalgalanma daha da artmakta, aynı zamanda uzun vade denge değeri değişmemektedir. Kura yapılan müdahale denge değerini değiştirmediği gibi, sterilizasyon maliyetini de artırmaktadır. Artan sterilizasyon maliyeti hem bankanın enflasyon hedeflemesi altındaki önemli aracı faizin etkinliğini azaltmakta hem de bilanço yapısının bozulmasına neden olmaktadır. Böylece merkez bankası hem güvenilirliğini hem de etkinliğini kaybetmektedir.

Merkez bankasının geçmişteki tecrübeleri ile beraber fiyat istikrarı için kuru bilhassa da reel kuru daima göz etmek zorunda olması kabul edilebilir bir argümandır. Bunun en önemli sebebi reel kurun dış ticaret dengesinin fiyatı olmasından kaynaklı olarak, reel kurun bozulmasının dış ticaret dengesinin

bozulması anlamına gelmesidir. Bu durum dış ticaretin yabancı sermaye ile finanse edilmesine neden olmakta, büyüme süreci yabancı sermayeye bağımlı hale gelmektedir. Ancak fiyat istikrarı ve reel kur denge fiyatının esnekliklerini kaybetmesi ile beraber düzeltici fiyat mekanizmasının işlerliği ortadan kalkmakta, ekonomide dengesizlikler meydana gelmektedir. Bu dengesizlikleri piyasa şartları altında düzeltme süreci miktar mekanizmasına kalmaktadır. Bu durum ciddi anlamda üretim dalgalanmalarına ve güven kaybına yol açarak fiyat istikrarını tehdit etmektedir. Dolayısıyla enflasyon hedeflemesi altında merkez bankası dolaylı da olsa kurlarda, yani nispi fiyatlarda istikrar sağlamayı amaçlamaktadır. Ancak piyasada sağlanan denge kuru merkez bankasının müdahalelerinden etkilenmemektedir. Piyasadaki kur beklentisi ve oluşan uzun vadeli denge kuru faizlerdeki farklılıktan, ödemeler bilançosu açısından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla merkez bankası uzun vadeli denge kurunu, yani nispi fiyatlarda istikrarı istiyor ise faiz farklılığından kaynaklanan spekülasyon unsurları ortadan kaldırılmalıdır. Bu durum aynı zamanda enflasyon hedeflemesi altında reel kurunda hedeflenmesini beraberinde getirmektedir. Merkez bankasının nominal fiyatlar yerine nispi fiyatları hedeflemesi gerekmektedir. Böylece hem denge kuru gözetilmiş hem de fiyat istikrarı sağlanmış olur.

KAYNAKÇA

Agenor, P.R. (1994). Credibility and Exchange Rate Management in Developing Countries. *Journal of Development Economics*, 45(1),1-16

Agénor, P.R. (2001). Monetary Policy Under Flexible Exchange Rates: an Introduction to Inflation Targeting. *Working Papers Central Bank of Chile*, No:124.

Akıncı, Ö, Yücel O., Ç, Özlale Ü., & Şahinbeyoğlu G. (2005). Causes and Effectiveness of Foreign Exchange Interventions for the Turkish Economy. *Central Bank Of Turkey Research Department of Working Paper*, No: 05/05.

Akyüz, Y. (2008). Managing Financial Instability In Emerging Markets : A Keynesian Perspective. *Turkish Economic Association Discussion Paper*, No: 2008/4.

Baillie, R., & Osterberg W. (1997). Why Do Central Bank Intervene. *Journal of International Money and Finance*, 16(6), 909- 919.

Baydur, C.M., & Bora S. (2004). Enflasyon Açısından Kurların Önemi. *İktisat İşletme Finans*, 19(200), 86-94.

Baydur, C.M., & Ercan B. (2003). Para İkamelerinin Yüksek Olduğu Ülkelerde Kur ve Enflasyon İlişkisi: Bir Var Analizi. *VI Ulusal Ekonometri Sempozyumu*, Ankara.

Baydur, C. M. (2008). Enflasyon Hedeflemesi Açısından Petrol ve Kur Şoku. *İMKB Dergisi*, 10(38), 43-62.

Bergonza C., & Carmen B. (2010.) Flexible Inflation Targets, Forex Interventions And Exchange Rate Volatility In Emerging Countries. *Banco de Espana Working Paper*, No:1105.

Bernanke, B., Laubach T., Mishkin F., & Posen, A. (2001). *Inflation targeting: Lesson From International Experience*, 2nd Edition, New Jersey: Princeton University Press.

Calvo, G. & Reinhart, C. (2002). Fear of Floating. *Quarterly Journal of Economics*, 117(2), 379-408.

Clarida, R., Gali, J., & Gertler, M. (2002). A Simple Framework for International Monetary Policy Analysis. *Journal of Monetary Economics*, 49(2), 879-904.

Cordero, J. A. (2008). Inflation targeting and the real exchange rate in a small economy: a structuralist approach. In Epstein, G & Yeldan, E. (Eds.), *Beyond Inflation Targeting*, UK: Edward Elgar Press.

De Gregorio, R. & Andrea, T. (2005). Fear of Floating and Exchange Rate Policy in Chile. *Journal Economía Chilena*, 8(3), 29-54.

Domacı, İ. & Mendoza, A. (2004). Is there a room for foreign Exchange rate intervention under an inflation targeting framework. *World Bank Policy Research Working Paper*, No.3288.

Dominguez, K. M. & Frankel, J. A. (1993). Does Foreign Exchange Intervention Matter? The Portfolio Effect. *American Economic Review*, 83, 1356-1369.

Dornbusch, R. (1994). *Exchange Rate and Inflation*. UK: The Mit Press.

Égert, B. & Podpiera, J. (2008). Structural Inflation And Real Exchange Rate Appreciation in Visegrad-4 Countries: Balassa-Samuelson Or Something Else? - Policy Insight. *Centre For Economic Policy Research*, No:20.

Epstein G. & Yeldan E. (2008) *Beyond Inflation Targeting*. UK: Edward Elgar Press.

Erdem, N. (2010). Bağımlılığın Yeni Biçimleri Olarak Neoliberal Politikalar: Türkiye Örneği. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(2), 118-13

Fatum, R. (2000). On the Effectiveness of Sterilized Foreign Exchange Intervention. *European Central Bank Working Paper*, No:10.

Gern, C., Emsen, S., & Değer, K. (2005). Erken Uyarı Sistemleri Yoluyla Türkiye'deki Ekonomik Krizlerin Analizi. *Ekonometri ve İstatistik*, Sayı.2, 11-29

Goodhart, C., & Hofmann, B. (2000). Financial Variables and the Conduct of Monetary Policy. *Sveriges Riskbank Working Paper*, No: 12.

Gujarati, D., & Porter, D. (2009). *Basic Econometrics*. New York: McGraw Hill Press,

Herrea, A. M. & Özbay, P. (2005). A Dynamic Model of Central Bank Intervention". *Central Bank Of Turkey research Department of Working Paper*, No: 05/01

Holub, T. (2004). Foreign exchange interventions under inflation targeting: the Czech Experience. *Deutsche Banks Research*, No:17.

Horvart, R. (2007). Modelling Central Bank Intervention Activity under Inflation Targeting. *Economics Bulletin*, 6(29), 1-8.

Hunt, B., & Isard, P. (2003). Some Implications for Monetary Policy of Uncertain Exchange Rate Pass-Through. *IMF Working Paper*, No:03/25.

Ito, T., & Tomoyoshi, Y. (2007). What prompts Japan to intervene in the Forex market? A new approach to a reaction function. *Journal of International Money and Finance*, 26, 193-212.

Ito, T. (2002). Is Foreign Exchange Intervention Effective?: The Japanese Experiences in the 1990s. *Nber Working Paper*, No.8914.

Kara, H., Hande Küçük T., Özlale, Ü., Tuğer B, Yavuz, D & Yücel, E. (2005). “xchange Pass Trough in Turkey: Has It Cchanged and To What Extend. *CBRT Working Paper*, No: 504

Kim, S-J., & Sheen, J. (2002). The determinants of foreign exchange intervention by central banks: evidence from Australia. *Journal of International Money and Finance*, 21, 619–649.

Leiderman, L., & Svensson, L. (1995). *Inflation Targets*, UK: Centre for Economic Policy Research Publications.

Lommatzsch, K., & Silke T.(2004). The Inflation Target Of The Ecb: Does The Balassasamuelson Effect Matter?. *EU Working Papers*, No. 2004/19.

Marcel, F., Luciana J., & Sarno, L. (2007). Asset Pirce, exchange rates and the current account. *ECB Working Paper*, 790.

Mohanty, M. S., & Turner, P. (2005). Intervention: What Are TheDomestic Consequences?. *BIS Papers*, 24.

Pavlova, A., & Rigbon, R. (2003). Asset Pirces and Exchange Rates. *Nber Working Paper*, 9834

Refet, G., Sack. B., & Swanson, E. (2005). Do Actions Speak Louder Than Words? The Response of Asset Prices to Monetary Policy Actions and Statements. *International Journal of Central Banking* 1(1), 55-93.

Roger, S., Restrepo, J., & Garcia, C. (2009). Hybrid Inflation Targeting Regimes. *IMF Working Paper*, WP/09/234

Saatçioğlu, C., & Korap, L. (2007). Does the Interest Differential Explain Future Exchange Rate Return? A Re-Examination of the UIP Hypothesis for the Turkish Economy. *International Research Journal of Finance and Economics*, 10, 120-128.

Süslü, B. (2005). *Enflasyonu Engellemede Nominal Çapaların Olası Rolü*, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Süslü B., & Cengiz, S. (2011). Merkez Bankasının Kura Müdahalesinin Kur Beklentisi Üzerindeki Etkisi. *Fatih Üniversitesi: ICEF 2011*, İstanbul

Stone, M. (2003). Inflation Targeting Lite. *IMF Working Paper*, No: wp/03/12.

Svensson, L. (1999). Inflation targeting as a monetary policy rule. *Journal of Monetary Economics*, 43(3), 607-654.

Svensson, L. (1997). Optimal Inflation Targets, 'Conservative' Central Banks, and Linear Inflation Contracts. *NBER Working Papers*, No: W5251.

Taner, E. (2008). Globalleşen Dünyada Merkez Bankalarının Likidite Yönetimi ve Türkiye Örneği”, TCMB, Yayınlanmamış Uzmanlık Yeterlilik Tezi.

TCMB, *Para ve Kur Politikası*, 2005-2010

TCMB, *Yıllık Rapor*, 2003-2005.

Tuna, K. B. (2008). Türkiye’de Merkez Bankası Müdahalelerinin Döviz Kurlarının Oynaklığına Etkisi. *BDDK Dergisi*, 2(2), 77-105.

Woodford, M. (2003). *Interest Rate and Prices*, USA: Princeton University Press.

Woodford, M. (2009). Globalization and Monetary Control. In Gali, J., Gertler, M. (Eds.), *International Dimension of Monetary Control* USA: The University of Chicago Press.

Yeldan, E. (2010). Büyük Durgunluğun Öğrettikleri. *İktisat ve Tolum Dergisi*, 1, 16-24.

Yeldan, E. (2002). Neoliberal Küreselleşme İdeolojisinin Kalkınma Söylemi Üzerine Değerlendirmeler. *Praksis*, No.7.

Yılmaz, K. (2007). Inflation Targeting and Convergence within Turkey. *Social Science Research Network*, Retrieved From <http://EconPapers.repec.org/RePEc:pra:mprapa:16770>

EKLER

Ek 1: Logit Modelinin Tanımlayıcı İstatistikleri ve Sınıflandırma Tablosu

Tanımlayıcı İstatistikler

R^2_{McF}	0,77
LR istatistik (6 df)	88,20
Olasılık(LR istatistik)	0,0000
Hosmer-Lemeshow (H-L) İstatistik (Olasılık)	1,9303380 (0,9837)

Logit Modeli İçin Sınıflandırma Tablosu

	Dep=0	Dep=1	Total
E(# of Dep=0)	22.97	3.90	26.87
E(# of Dep=1)	4.03	65.10	69.13
Total	27.00	69.00	96.00
% Total Correct	85.08	94.35	91.74
Percent Gain	79.23	79.90	79.57

Causes and Results of Exchange Rate Intervention under Inflation Targeting

In today's world, one of the most important economic problems is financial instability which arises from fluctuations in asset prices and inflation. With the increasing excessive irregularity and liberalization, financial instability is a problem not only for the developed countries but also for the developing ones. However, financial asset instability is not the main problem; the main problem is the real economic contraction caused by the financial asset instability. Another effect of the asset price is the emergence of the inflationary and deflationary domains. As the interests are the reflection of the future expectation of inflation and deflation under the inflation targeting, the increase or decrease of the interest rates leads to the increase of the volatility of asset prices, the start of financial panic and the limitation of real economy. For small open economies, the exchange rate has become the key variable affecting the asset prices and with the transition effect, it affects the prices and it causes inconsistency of currency and value date with the contraction of trade. The main issue of this research is to find out under the inflation targeting why the central bank is intervening the exchange rate which should be determined by the market, in other words, to find out if it is because of the concerns of the economic or other reasons and to analyze the results of this situation. In this respect, the fundamental thesis of the study is that under the inflation targeting the only result of the intervention of exchange rate is to collect the reserve as a guarantee of the short-term capital movements. Namely, the objective of the exchange rate intervention of the Central Bank is to maintain the existing status of the monetary policy.

Method

For the country with the small open economy, from the view of Dornbusch (1994), Agenor (1994, 2001) and Woodford (2009) models, under the flexible exchange rate for the central bank loss function is created. This country pursuing a policy of inflation targeting, because of being small and open, the currency exchange rate fluctuations on the possible deviations will cause the loss function, so the inflation target will lead to deviations. In an open economy, the central bank's loss function does not depend on not only the deficiency in a closed economy but also the difference in price of tradable and non-tradable sector and the expectations and stability of financial sector.

When utility function is resolved for the exchange rate, under a flexible exchange rate, the central bank intervention in exchange rate has become the function of exchange rate expectation, the average foreign exchange value of the deviation, inflation gap, financial markets, and difference in interest. Therefore, the reason of the central bank in the currency exchange under a flexible exchange rate is to affect the expectation of the exchange rate, to reduce the deviation of the exchange rate from the average value, namely, to minimize the variance, to reduce the inflation gap based on the effect of exchange rate on the inflation and to impress the financial markets. In a small open economy, in order to minimize the exchange rate fluctuations, it is found out that the central banks have to pursue the flexible inflation targeting.

The model put forth has been transformed as the logit model to be used. The converted equation is a response function, derived from the Taylor- type

response functions. Currency intervention has generally become dependent on a rate variance, current value and control variables.

Logit model is the model that dependent variable carries two valuable qualitative variable features and that is the logistic distribution function derived from a cumulative probability distribution. The good side of this model is that it has the opportunity to show the effect of independent variables. Also, it has been chosen as an econometric method because it shows better performance when the dependent variable between two results do not show a significant dispersion.

Results

As a result of a Logit model, except other variables, the differences in the international interest rate and mutual account gap are significant. Therefore, increasing the value of these three variables in the direction of the CBRT's purchasing the exchange rate makes it possible to intervene. However, the inflation gap is negative and significant. While the inflation gap is increasing, the possibility of intervention in the direction of purchasing is decreasing. Therefore, as highlighted theoretically, under a flexible exchange rate the Central Bank intervenes in order to affect the expectations of the economic agents, to minimize the variance of the exchange rate and to increase NFR. However, as the price stability is the main issue for the CBRT when inflation gap is increasing, thus the price stability is deteriorating, purchasing the exchange rate from the market is decreasing. This situation shows that transition effect is still significant and although exchange rate is flexible, it is still controlled by the CBRT.

Indeed, according to the CBRT exchange rate of inflation deficit, it is clearly seen that the amount of the purchase of the exchange rate has changed. In 2004-2005 when inflation gap declined, the purchase of the exchange increased. However, in 2008-2009 when inflation gap increased, relatively the purchase of the exchange declined. With the international financial crisis that started in 2008, the deflationary trends caused to reduce inflation gap and to reduce the Central Bank's purchase of the foreign exchange from the market. Therefore, although the central bank pursues the flexible exchange rate policy, it continues to guard the exchange rate for the price stability.

Conclusion

In this study, between the years 2003 to 2010, the reasons and results of the CBRT foreign exchange auction and direct intervention are put forward. Under inflation targeting central bank intervention in exchange rate are investigated in three aspects: Manage the exchange rate expectations of market, minimize the possible fluctuations in the exchange rate and ensure the increase in the reserve and sterilization. When the results of the intervention are examined, exchange rate volatility increases more but at the same time it does not change the long-term equilibrium value. Exchange rate intervention does not change the value of equilibrium. Unlike this, it increases the cost of sterilization. Increasing the cost of sterilization both reduces the effectiveness of the interest under the bank's inflation targeting and causes deterioration of the balance sheet. Thus, the Central Bank both losses its credibility and effectiveness.

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 (5th 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.