



**TÜRKİYE
SOSYAL ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal of
Social Research**

20

YIL / YEAR : 20 SAYI / ISSUE (3) ARALIK/DECEMBER 2016

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the
journal*





**TÜRKİYE
SOSYAL
ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal
of
Social
Research**

YIL / YEAR : 20 SAYI / ISSUE (3) ARALIK/DECEMBER 2016

Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. Şükrü KOÇ

Yazı İşleri Müdürü

Uzm. Mustafa AÇIKGÖZ

Editörler / Editors

Prof. Dr. Fatma AÇIK
Doç. Dr. Fatma ARPACI
Dr. Çelebi ULUYOL
Doç. Dr. Alper ALP
Doç. Dr. Bahattin DEMİRTAŞ
Doç. Dr. Aykut GÖKSEL

İngilizce Editörü

Yrd. Doç. Dr. Nazlı GÜNDÜZ

Redaksiyon / Reduction

Arş. Gör. Hatice VARGELEN

Sayfa Düzeni - Kapak

Biçer YILDIRIM

Baskı

Bizim Büro Matbaa
Sertifika No: 26649

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. İrfan ALBAYRAK	Kapadokya Meslek Yüksekokulu
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ensar ASLAN	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. M. Volkan ÇOŐKUN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Pof. Dr. M. Dursun ERDEM	Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZER	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet KAVRUK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Naim KERİMOV	Taşkent Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim MARAŐ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Üstün ÖZER	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. N. Hikmet POLAT	Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor İnstitutü
Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ekrem YILDIZ	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Birsnel KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi

Yazışma Adresi:

3. Cadde (Azerbaycan Caddesi) No: 2/17

Bahçelievler-ANKARA

Tel: 0312 222 56 83

e-posta: tsadergisi@gmail.com

dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

TSA / YIL: 20 S:3 Aralık-2016

BU SAYININ HAKEMLERİ

(REFEREES)

- Prof. Dr. Neriman ARAL Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Dilek ASLAN Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Aybala DEMİRCİ AKSOY Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Abdulselam ARVAS Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Cevat ELMA Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Ayfer AYDINER BOYLU Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Şaban ÇETİN Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Şahin KAPIKIRAN Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim KISAÇ Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hande ŞAHİN Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Özgen KORKMAZ Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Ali TAN İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Nazan TUTAŞ Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu UÇGUN Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Mehtap UYGUN Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman YAMAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Burhan ÇAKICI Gümüşhane Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yavuz ÇELİK Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bahattin DEMİRTAŞ Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hasan IŞIK Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Emin İBİLİ Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Lütfü İLGAR İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ağah KORUCU Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nezhil ÖNAL Ömer Halis Demir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esra Karakuş TAYŞI Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

(CONTENTS)

- **I. DÜNYA SAVAŞI'NIN ARDINDAN YENİ DÜNYA DÜZENİNE DOĞRU: 1919 PARİS BARIŞ KONFERANSI**
Ali Erhan ERTAN551
- **TÜRKİYE'DE BİYO-İKTİDAR AÇISINDAN SAĞLIK HİZMETLERİ VE KADIN**
Hüsnünur ASLANTÜRK573
- **ALKOL VE MADDE BAĞIMLILIĞI OLAN BİREYLERİN BAŞA ÇIKMA TUTUMLARI**
Ercüment ERBAY, Nihan OĞUZ, Buğra YILDIRIM,
Engin FIRAT597
- **DÜNYA KALKINMA RAPORU 2015 PERSPEKTİFİNDEN YOKSULLUK, ÇOCUK GELİŞİMİ, EV İDARESİ VE VERİMLİLİĞE YENİDEN BAKIŞ**
Erdoğan YAZICI, Hıdır DÜZKAYA611
- **AVRUPA'DA YAŞAYAN TÜRKLERİN TÜRK TELEVİZYON YAYINLARI ve TÜRKÇE ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ**
Kayhan İNAN, Hatice VARGELEN633
- **THE SCOPE AND USE OF ESP IN FOREIGN AND TURKISH CONTEXT**
Nazlı GÜNDÜZ.....647
- **TÜRKMEN ŞORTA SÖZLERİ VE NASREDDİN HOCA (EPENDİ)**
İhsan KALENDEROĞLU671

- **ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ARAŞTIRMA SORGULAMAYA DÖNÜK ÖZYETERLİLİK ALGI ÖLÇEĞİ**
Cansu Ebrun OZAN, Özgen KORKMAZ,
Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU679
- **YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERİN YAZMA ÖZ YETERLİKLERİ ÜZERİNDE YARATICI YAZMA UYGULAMALARININ ETKİSİ**
Deniz MELANLIOĞLU, Tazegül DEMİR ATALAY697
- **DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**
Abdulkadir SAĞLAM723
- **TÜRKİYE'DEKİ NEY METOTLARINDA MAKAM ANLATIMINDA YER ALAN ÖRNEK ESERLERİN FORM VE MAKAMSAL YÖNDEN İNCELENMESİ**
Nihat Ozan KÖROĞLU743
- **ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ENGELLİLERE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ**
Hande ŞAHİN, Hatice BEKİR767
- **ANDROİD İŞLETİM SİSTEMİ YAZILIMININ GRAFİKSEL KULLANICI ARAYÜZÜNÜN GÖRSEL TASARIM İLKELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**
Ağah Tuğrul KORUYUCU, Ertuğrul USTA, Cem SEZER.....781
- **BİR ARTTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMASININ GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**
Cüneyt ÖZEL, Çelebi ULUYOL.....793

ÖNSÖZ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirminci yılının bu üçüncü sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da Eğitim Bilimleri, Tarih, Edebiyat, Sosyoloji alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar "Ali Erhan Ertan'ın "I. Dünya Savaşı'nın Ardından Yeni Dünya Düzenine Doğru: 1919 Paris Barış Konferansı", Hüsnünur Aslantürk'ün "Türkiye'de Biyo-İktidar Açısından Sağlık Hizmetleri ve Kadın", Ercüment Erbay, Nihan Oğuz, Buğra Yıldırım ve Engin Fırat'ın "Alkol ve Madde Bağımlılığı Olan Bireylerin Başa Çıkma Tutumları", Erdiñ Yazıcı ve Hıdır Düzkaya'nın "Dünya Kalkınma Raporu 2015 Perspektifinden Yoksulluk, Çocuk Gelişimi, Ev İdaresi ve Verimliliğe Yeniden Bakış", Kayhan İnan ve Hatice Vargelen'in "Avrupa'da Yaşayan Türklerin Türk Televizyon Yayınları ve Türkçe Üzerine Görüşleri", Nazlı Gündüz'ün "The Scope and Use of Esp in Foreign and Turkish Context", İhsan Kalenderoğlu'nun "Türkmen Şorta Sözlere ve Nasreddin Hoca (Ependi)", Cansu Ebrin Ozan, Özgen Korkmaz ve Sevilay Karamustafaoğlu'nun "Ortaokul Öğrencilerinin Araştırma Sorgulamaya Dönük Özyeterlilik Algı Ölçeği", Deniz Melanlıoğlu ve Tazegül Demir Atalay'ın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Öz Yeterlilikleri Üzerinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Etkisi", Abdulkadir Sağlam'ın "Değerler Eğitiminin Öğrenci Davranışlarına Etkisinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi", Nihat Ozan Köroğlu'nun "Türkiye'deki Ney Metotlarında Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerin Form ve Makamsal Yönden İncelenmesi", Hande Şahin ve Hatice Bekir'in "Üniversite Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi" ve Agah Tuğrul Koruyucu, Ertuğrul Usta ve Cem Sezer'in "Android İşletim Sistemi Yazılımının Grafikselleştirilmesi ve Çelebi Uluyol'un "Bir Arttırılmış Gerçeklik Uygulamasının Geliştirilmesi ve Öğrenci Görüşleri" adlı makaleleri yer almaktadır.

Dergimizin yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal bilimcilerimizin katkılarını bekliyoruz. Bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editörler Kurulu

I. DÜNYA SAVAŞI'NIN ARDINDAN YENİDÜNYA DÜZENİNE DOĞRU: 1919 PARİS BARIŞ KONFERANSI

Ali Erhan ERTAN*

Tevfik Orçun ÖZGÜN**

ÖZ

Büyük Savaşın ardından, Paris Barış Konferansı 1919 yılında barışın koşullarını belirlemek için 30'dan fazla ülke ve milletten gelen diplomatların ve temsilcilerin katılımıyla toplanmıştır. Konferans, galip müttefikler ile yenilen ittifak devletleri temsilcileri arasında sert münakaşalara sahne olmuştur. Aslen toplantı gündemine yön veren ve Büyük Dörtlü olarak ifade edilen Birleşik Krallık Başbakanı David Lloyd George; Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Woodrow Wilson; Fransa Başbakanı Georges Clemenceau ve İtalya Başbakanı Vittorio Emanuele Orlando'nun temel çabaları, galip gelen devletlerin taleplerini ve kaygılarını seslendirirken, savaş sonrası Almanların hamlelerinin ve geleceğe dönük gizli niyetlerinin mümkün olduğunca önüne geçebilmektir.

Bu çalışmada Büyük Britanya, Fransa ve Amerika Birleşik Devletlerinin Alman meselesi konusundaki tutum, tavır ve taleplerini incelemektedir. Ayrıca Versay Antlaşması'nın oluşumu, içeriği, etkileri ve icrasıyla ilgili önemli görülen noktalara vurgu yapmaktadır. Üzerinden 100 yıla yakın bir zaman ve çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen tarihçiler ve uzman bilim insanları söz konusu antlaşmanın etkinliği, metotları ve etkileri üzerine halen tartışmalar yürütmektedir.

Anahtar Kelimeler: Paris Barış Konferansı, Versay Antlaşması, Yeni Dünya Düzeni, Alman Meselesi

*Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
alierhanertan@gmail.com

**Dr., Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. tevfikorcunozgun@gmail.com

MOVING TOWARDS NEW WORLD ORDER AFTER THE GREAT WAR:

PARIS PEACE CONFERENCE IN 1919

ABSTRACT

After the Great War, The Paris Peace Conference took place in Paris during 1919, set the peace terms and involved diplomats from more than 32 countries and nationalities. The conference witnessed hot debates between the demands of Allied victors against the defeated Central Powers and the "Big Four", namely the Prime Minister of the United Kingdom, David Lloyd George; the President of the United States, Woodrow Wilson; the Prime Minister of France, Georges Clemenceau; and the Prime Minister of Italy, Vittorio Emanuele Orlando. They were the main actors who voiced the victors' concerns about the German motives of the past war and possible German hidden agendas on future.

This article examines the Paris Peace Conference through the demands of Great Britain, France and the United States, and their stance on the German Issue. It also gives particular importance on the emerge, content, enforcement, impact of the Treaty of Versailles. It also argues that despite having a long way past, historians and specialists still debate on its effectiveness, methods and impacts on today's world.¹

Key Words: Paris Peace Conference, Treaty of Versailles, New World Order, German Issue

GİRİŞ

Eski devlet ve halkların kıtası gibi görülebilen Avrupa birçok açıdan yenidir, 20.yüzyıl süresince genellikle sancılı süreçler ve değişimler sonucunda birçok kez kendini yeniden keşfetmiştir. 1789 Fransız Devrimi sonunda ortaya çıkan ulus-devletler gibi, modern demokrasi de 1914'te Avrupa düzeninin yıkılmasını izleyen, uzun yerel ve uluslararası denemelerin ürünüdür. Sözü edilen bu süreç ve değişimler arasında I. Dünya Savaşı'nın sonuçları ve iki savaş arası dönem önemli bir yer tutmaktadır. Altmış beş milyon erkeğin silâh altına alınarak, sekiz milyondan fazlasının öldürülüp, yirmi milyondan fazlasının yaralanmış (Mazower, 2008: viv), dünyanın en ileri ulusları üretim gücünün belkemiğini oluşturan erkek nüfusunu, servetlerini, sanayilerini, bilim ve teknoloji ürünlerini savaş için heba etmiştir. Savaşa katılan her devletin toplumunda kolektif ulusal travmaların izleri görülmüş, Stefan Zweig'in "Dünün Dünyası" adlı eserinde (Zweig, 2008) dile getirilen 18.yüzyıl optimizmi yerini "yitirilmiş kuşaklara" bırakmıştır. Ancak teselli olarak görülebilecek bir gelişme, büyük savaş alanlarından uzaklaşıldığında Avrupa'da hayatın normale yakın düzeyde devam etmesi olmuştur. II. Dünya Savaşı'nın aksine büyük kentler yerli yerinde, demiryolları ve limanlar

¹ Kaynaklarda I. Dünya Savaşı'nda hayatını kaybeden askerlerin sayısında farklılıklar vardır. Burada yapılan alıntıya göre; 1.950.000 Alman, 1.725.000 Rus, 1.392.000 Fransız, 1.310.000 Avusturya-Macaristan ve 935.000 İngiliz askeri hayatını kaybetmiştir (Goldstein, 2002: 112).

işlemeye devam etmiştir. Milyonlarca asker hayatını kaybetmiş olmasına rağmen², sivillerin toplu olarak katledilmesi çağı henüz başlamamıştır.

Büyük Savaş'ın sonrasında kıtanın eski imparatorluklarının dördü siliş süpürülmüş (Mazower, 2008: x), liberalizm-kapitalizm, faşizm-Nazizm ve sosyalizmle-komünizmin aynı zamanda temel insan doğasına hitap eden hedeflerle (refah toplumu, güven, adalet vb.) ortaya çıktığı karmaşık bir dönem yaşamıştır Avrupa. Bu ideolojilerin tamamı o dönemde ortaya çıktıklarında sancılı evrelerden geçmiş ve bazıları da kısa sürede ömrünü tamamlamıştır. Kısa vadede Wilson hayallerindeki “demokrasi için güvenli bir dünya” ve Lenin de yokluktan ve geçmişin sömürücü hiyerarşilerinden kurtulmuş komünal bir toplum inşasında başarısız olmuştur (Mazower, 2008: xi). Demokrasi ve liberalizmin savunucusu büyük devletler, I. Dünya Savaşı'nın galipleriye, iki savaş arası dönemde (1919-1939) Avrupa devletlerinde sağın güçlenmesiyle otoriter yönetimlerin işbaşına gelmesine seyirci kalmışlardır. Avrupa çapında komünist devrim gerçekleşmeyerek, Sovyetler Birliği ve sonuçları bakımından farklı olsa da Macaristan'da hayat sahası bulabilmiştir. Hitlerle birlikte 1940'larda “yüzyılın dönüm noktası” olarak adlandırılan Nazi ütopyası ise tarihin elinde belirleyici yenilgiye uğrayan ilk ideoloji olmuştur (Mazower, 2008: xi).Yukarıda bahsedilen ve daha pek çok sonuca yol açan I. Dünya Savaşı'nın ardından galip devletler kazanımlarını gözden geçirmek ve geleceği şekillendirmek amacıyla Paris'teki barış konferansında bir araya gelmişlerdir. Bu çalışmanın amacı Paris Barış Konferansı'nda yaşanan gelişmeler genel hatlarıyla ele alınırken, esas olarak Versay Antlaşması'nı şekillendiren sürecin ortaya konulmasıdır.

Yeni Dünya Düzenine İlk Adım: 1919 Paris Barış Konferansı

Barışın mimarlarının Paris'e geliş sebebi 1914 yılında başlayan savaşın ardından doğuda Çarlık Rusyası'ndan, batıda İngiltere'ye kadar tüm büyük güçleri içine çekmiş, irili ufaklı pek çok ülkeyi de bünyesine katan dört yıllık kanlı mücadele sonucu gururlu, özgüveni yüksek, zengin Avrupa'nın sonunda kendini parçalamış olmasıdır. Büyük Savaş'ın galiplerine, savaş sonlanıp ateşkes antlaşmalarının yapılmasından sonra, yeni dünya düzenini ortaya koymak ve bunu diledikleri gibi şekillendirme görevi düşmüştür.

Paris Barış Konferansı çoğunlukla 1919 Haziranında Versay'da imzalanan barış antlaşmasını yaratmış olmakla hatırlansa da, bünyesinde bu antlaşmadan çok daha fazlasını barındırmaktadır. Altı ay boyunca, yani Ocak 1919'dan Haziran 1919'a kadar Paris dünyanın hem hükümet merkezi, hem temyiz mahkemesi, hem parlamentosu olmuş, tüm korkuların ve umutların da odak noktası haline gelmiştir. Paris Konferansı'nın resmi olarak 1920'lere

² Kaynaklarda I. Dünya Savaşı'nda hayatını kaybeden askerlerin sayısında farklılıklar vardır. Burada yapılan alıntıya göre; 1.950.000 Alman, 1.725.000 Rus, 1.392.000 Fransız, 1.310.000 Avusturya-Macaristan ve 935.000 İngiliz askeri hayatını kaybetmiştir (Goldstein, 2002: 112).

kadar devam etmesine rağmen ilk altı ayı en önemli dönemi olmuştur, çünkü kilit kararlar o zaman alınmış, hayati olay zincirleri o zaman harekete geçirilmiştir (Macmillan, 2003:6). Konferansta yaşanan tüm gelişmeleri bütünüyle ele almak tek bir çalışma içerisinde elbette mümkün değildir ancak birkaç örnek vererek özetlemek daha yerinde bir yaklaşım olacaktır. I. Dünya Savaşı'nın mağlupları olan Bulgaristan, Osmanlı Devleti ve Avusturya-Macaristan ile de barış antlaşmalarının ilkeleri bu konferansta belirlenmiş, Avrupa, Afrika Uzakdoğu ve Ortadoğu'da yeni sınırlar bu konferansta görülmüştür. Uluslararası düzenin yeniden ele alınması düşünülmüş, bu da büyük bir sorumluluğu beraberinde getirmiştir. Milletler Cemiyeti, Uluslararası Çalışma Örgütü, uluslararası telgraf ağları veya uluslararası havacılık gibi yeni kurumların zamanının gelip gelmediği tartışılmış ve I. Dünya Savaşı'nın sonunda yaşanan felaketle birlikte, umutlar da aynı ölçüde büyük ve canlı kalmıştır.

1918 yılında I. Dünya Savaşı resmen sona ermiştir ancak daha silahların sesi susmadan farklı ülkelerden ve etnik gruplardan çeşitli talepler yükselmeye başlamıştır. Bu taleplerin buluşma noktası da Paris'te düzenlenen konferans olacaktır. Bu talepler de çoğunlukla birbirleriyle çelişen ve tarafların tümünü birden tatmin etmenin imkânsızlığını gösterir nitelikteydi. Bu tartışmalar arasında Çin'de egemenliğin devri sorunu; Polonya ve Kürt coğrafyasının geleceği; Rus Devrimi'ne ve İrlanda'nın bağımsızlık mücadelesine verilecek tepki; sömürgelerin durumu sayılabilir. Bunun yanında savaş sonu düzenlemelerle ilgisi olmayan kadınların oy hakkı, siyahların ve işçilerin hakları gibi pek çok talep de katılımcıların şahsen iştiraki veya dilekçeler aracılığıyla konferansa ulaştırılmıştır. Ayrıca savaşın ardından yükselen yeni güç olarak ortaya çıkan Amerika'nın gelecekteki rolü tartışılmıştır³.

Margaret Macmillan'ın '*Paris 1919: Dünyayı Değiştiren Altı Ay*' başlıklı kitabının giriş kısmında büyük bir ustalıkla tasvir ettiği gibi; "barış konferansının düzenlendiği Paris şehri adeta 1919 yılında dünyanın başkenti gibidir. Konferans 1919 dünyasının en önemli işi olarak görülmekte, barışın mimarları da dünyanın en güçlü insanlarından oluşmaktadır. Bunların dışında çeşitli sorunlarda görüş bildirmek veya sadece katılımcı olarak yer almak isteyen dünyanın dört bir yanından gelen devlet adamları, diplomatlar, bankacılar, askerler, profesörler, ekonomistler ve hukukçular da konferansta

³ I. Dünya Savaşı'nın bitimine kadar dünyada söz sahibi olan başlıca kıta Avrupa'ydı. 1919 Paris Konferansı'nda Avrupalıların hegemon iradesinin sakatlandığı pek çok çalışmada üzerine ortak kanıya varılan bir düşüncedir. Savaşın ABD'ye sunduğu benzersiz imkânlar, Atlantik ötesindeki gelişmeler dışında sesini fazla duyuramayan bir ulusun Avrupa kıtasına müdahil olmasını sağlamıştır. Ancak 1919'daki ABD'yi, 1945 sonrası süper güç olan ABD gibi algılamak yanlış bir tutum olacaktır. Savaşın mağlubu Almanya dışarıda tutulduğunda galiplerden Fransa, İngiltere ve İtalya'nın askeri, ekonomik ve siyasi gücü savaş nedeniyle erimiş ve savaşın insanlığa yaşattığı korkunç travmalar nedeniyle bu devletlerin eyleme geçebilme kapasitesi azalmıştır. Yine de Avrupa'nın gücünün tükenmesini görmek için 1945 yılını beklemek gerekecektir. 1919 yılında ABD'nin gücü Avrupalı güçlerle hemen hemen denk duruma gelmiştir ve bu durumu abartmak yerinde olmayacaktır. Avrupalılar, ABD'nin kimi isteklerini görmezden gelebilecek etkiye halen sahiptiler ve Wilson'un talepleri karşısında yaptıkları da bunu doğrular niteliktedir (Sharp and Fischer, 2005: 433).

yerlerini almışlardır. Barışın mimarları aralarında anlaşmalara varmakta, ittifaklar kaleme almakta, kurumlar ve yeni ülkeler yaratmaktadırlar. Sıradan insanlar gibi beraber yemek yemekte ve tiyatroya gitmekte, tartışmalar, kavgalar yaşanmakta, toplantı salonu terk edilmekte, yeniden barışılmakta ve hiçbir şey olmamış gibi görüşmelere kalındığı yerden devam edilmektedir” (Macmillian, 2003: 1-7). Organizasyon ve prosedürlerde de konferans başından sonuna kadar görülen bu karmaşanın ve karışıklık hüküm sürmüştür⁴. “Dört Büyükler” olarak adlandırılan İngiltere, Fransa, İtalya ve ABD’nin etkileri toplantıların başından sonuna kadar ağırlığını hissettirmiştir. Ancak konu Avrupa dışına çıkarak Uzakdoğu, Afrika veya Ortadoğu gibi alanlara kaydığında, muhatapların da farklılaşması gerekirken, yine son söz söyleme yetkisi bu dört devletle sınırlı kalmıştır. Örneğin Uzakdoğu’daki en önemli aktörler olan Japonya ve Çin’i ilgilendiren bir meselede (Shandong Sorunu) Dört Büyükler ve Japonya arasında özel toplantılar yapılmış, ilerleme kaydedilemediğinde çözüm dört büyükler arasında kararlaştırılmıştır. Karmaşa yaratan diğer iki örnek; konferansın altı ayını meşgul etmesine rağmen Versay Antlaşması’nın görüşme sürecine Almanya’nın dâhil edilmemesi ve Almanya ile Brest-Litovsk Barış Antlaşması’nı imzaladığı için savaştan çekilen Rusya’nın görüşmelere çağrılmamasıdır. Bu ve benzeri durumlar konferansın aldığı kararların objektifliğine gölge düşürmüştür.

Düşmana duyulan nefret, kolonilerin paylaşımı ve savaş tazminatının miktarı ve dağılımının belirlenmesinde açgözlü hareket tarzıyla birlikte, komünizm korkusu toplantının başından sonuna hâkim olmuştur. Almanların da hem toplantı sırasında hem de sonrasında sıklıkla dile getireceği gibi barış şartları müzakere yoluyla değil, dikte ettirilmişti. Versay Antlaşması savaşın bütün sorumluluğunu Almanların ve müttefiklerinin üzerine atmış, Almanya’nın bütün sömürgeleri elinden alınmıştır. Almanya’nın Avrupa kıtası üzerindeki bütün sınırlarında değişiklikler yapılmış ve ödeyemeyeceği bir tazminat bedeli çıkarılmıştır. Diğer barış antlaşmalarında ise Wilson’un öne sürdüğü “bütün uluslar için kendi yazgılarını belirleme” ilkesine göre hareket edilmiştir. (Çekoslovakya, Finlandiya, Polonya ve Yugoslavya bu ilkenin ürünü olan devletlerdir) Başkan Wilson’un tüm önerileri elbette antlaşmaların tümüne yansıtılamamıştır ve 14 Prensip ten tavizler verilmiştir; Başkan

⁴ Konferansa yön veren dört devletin organizasyon ve prosedür konusunda ellerindeki tek örnek, Napolyon Savaşları’na (1800-1815) son veren 1815 Viyana Kongresi’dir. Ancak sadece Avrupa ölçeğiyle sınırlı kalan Viyana’nın gerek katılan devlet ve temsilci sayısı, gerekse de konu içerikleri bakımından Paris Barış Konferansı ile karşılaştırılması ilginç sonuçlara yol açabilmektedir. Örneğin İngiltere’nin 1815’teki Dışişleri Bakanı Lord Castlereagh Viyana’ya 14 kişilik bir heyetle giderken, 1919’da Başbakan David Lloyd George’un önderliğindeki İngiliz heyeti 400 kişiden oluşmaktadır. Açıklayıcı bir diğer örnek ise Paris Konferansı’nda aralarında Latin Amerika, Tayland, Çin ve Japonya gibi 1815 yılında uzak ve esrarengiz sayılan, otuzdan fazla ülkenin katılımcı olarak yer almasına rağmen, Viyana yalnızca Avrupalı büyük güçlerin ve birkaç küçük Avrupa ülkesinin katılımıyla toplanmıştı. Zaman bağlamında da farklılıklar vardır; 1789 Fransız Devrimi’nin etkilerinin sindirilmeye başladığı bir dönemde toplanan Viyana’nın aksine, Paris Konferansı, Rus Devrimi’nin henüz iki yaşında olduğu ve etkilerinin tam olarak kestirilemediği bir dönemde toplanmak zorunda kalmıştır (Macmillian, 2003: 5).

Wilson bunu yaparken de antlaşmalardaki hataların Milletler Cemiyeti aracılığıyla düzeltilebileceğine inancından yola çıkmıştır (Nevins, Allan ve Commager 2005: 377).

Barışın mimarları aynı zamanda kendi ülkelerini temsil etmektedirler. Galip ülkelerde çoğunun demokrasiyle yönetildiği hatırlandığında, kendi kamuoylarından gelen talepleri de yerine getirmek durumundadırlar. Ülke menfaatlerinin yanında gelecek seçimleri düşünen bu siyasi kişiliklerin kararlarında, geçmişte benzerine fazlaca rastlanmamış kamuoyu baskısı ve medyanın rolünün izleri de azımsanamayacak ölçüde olmuştur.

Paris Barış Konferansı sırasında barış mimarlarının başarısızlıklarının yanında pek çok başarıya da imza attıkları görülmektedir. Kalıcılığı ve adaleti ne kadar tartışılırsa tartışılsın, Almanya ile barış antlaşması imzalanmış, bu da diğer mağlup devletlerle (Osmanlı İmparatorluğu, Bulgaristan ve Avusturya-Macaristan İmparatorluğu) yapılacak antlaşmaların temelini hazırlamıştır. Avrupa, Asya ve Afrika'da yeni sınırlar belirlenmiş, daha önce eşi benzerine rastlanmamış (belki de üzerinde düşünülmemiş) ve günümüze de etki edecek uluslararası kurumların hayata geçirilmesi planlanmıştır. Ancak tarih gösterecektir ki, 1919'da üzerinde tartışılan pek çok konu birbirleriyle örtüşemeyen iki gerçeği barındırmaktadır (MacMillian, 2003:6). Bunlardan ilki Paris Konferansı masasında alınan kararlar ve ikincisi de insanların kendi kararlarını vererek, kendi mücadelelerini sürdürdükleri sahada yaşananlardır. Örneğin Osmanlı İmparatorluğu'nun parçalanması ve başka etnik unsurlar arasında paylaşılması Paris'te masa başında tartışılırken, diğer yandan Anadolu'da Kurtuluş Mücadelesi'nin tohumları atılmış ve Osmanlı ile birlikte galip devletlere de meydan okuyan bir mahiyete bürünmüştür. Bunun gibi pek çok örnek sayılabilir. Kısacası galip devletler bir yandan geçmiş meseleleri ele alarak geleceği şekillendirme kaygısı içindeyken, diğer yandan reel dünyadaki gelişmeler masa başında tartışılanlarla tezat teşkil edebilmektedir.

Paris Barış Konferansı'nda 'Barışın Mimarları' ve İlgili Devletlerin Temel Talepleri

Paris Barış Konferansı'nın zaman olarak büyük bölümünün ayrıldığı, tarafların tüm taleplerini ve çıkarlarını savunmadaki üstün becerilerini kullanmalarını gerektiren "Alman Meselesi"ne geçmeden önce genel itibarıyla konferansa yön veren (İtalya'nın konferansı terk etmesiyle 'Dört Büyüklerin' sayısı üçe düşmüştür) İngiltere, ABD ve Fransa'nın temel talepleri ve temsilcileri (David Lloyd George, Woodrow Wilson ve George Clemenceau) ile ilgili bazı bilgileri kısaca ortaya koymak faydalı olacaktır.

Büyük Britanya (İngiltere) ve Başbakan David Lloyd George

İngiltere’yi temsilen konferansa katılan Başbakan David Lloyd George; İngiliz İmparatorluğu’nun birliğini, sömürgelerin güvenliğini, savaş sırasında İngilizlerin toprak kazanımlarını ve ekonomik bağlamda ülke çıkarlarını kollamak adına Paris’te bulunuyordu. Daha özelde ise; birincisi Fransa’nın güvenliğinin temin edilmesidir. Özellikle Almanya’nın yeniden güçlenmesi ve Kıta Avrupası’nda barışa meydan okuyan bir tutum takınmasının önlenmesinde İngiltere, Fransa’yı dengeleyici bir güç olarak görmektedir. Elbette bu ifadeyi ele alırken İngiliz-Fransız rekabetini değerlendirmeden ayrı tutmak gerekmektedir (Goldstein and McKercher, 2003: 132-144).İkincisi Almanya’nın güçlenerek İngiltere’ye deniz ve hava yolu üzerinden tehdit oluşturmasının önlenmesidir. İngiltere’nin her ne kadar bir imparatorluk olsa da Hindistan’ın güvenliği ayrı tutulduğunda, kendisini bir ada devleti olarak değerlendirdiğini unutmamak gerekir. İngiliz askeri doktrinlerinde deniz ve hava yolundan ülkenin saldırıya uğraması ihtimali o yıllarda oldukça revaçtadır. İngilizler sırf bu kaygıları nedeniyle “denizlerin özgürlüğü” noktasına katılmamıştır. Güvenlik bağlamında yaratacağı sıkıntıların yanında, İngiltere aynı zamanda düşmanlarına karşı sıklıkla başvurduğu deniz ablukası yöntemini de uygulayamayacaktır. Üçüncüsü ise “kendi kaderini tayin” ve “denizlerin özgürlüğü” maddelerine mesafeli kalmak kaydıyla, Wilson’un 14 Prensibinin ve özellikle Milletler Cemiyeti’nin desteklenmesidir. Elbette İngiltere’nin sömürgelerinde ayaklanmalar başlatacak bir öneriyi doğrudan desteklemesi beklenemezdi. Nitekim Paris Barış Konferansı’nın hemen ertesinde 1920’li yıllarda Commonwealth üyelerinden Avustralya, Yeni Zelanda, Hindistan, Nijerya ve Kanada’da isyanlar çıkmış, bu durum ancak kısmi otonomi taleplerinin yerine getirilmesiyle sonlandırılabilmiştir (Goldstein and McKercher, 2003: 135).Ayrıca 1919 yılında patlak veren İrlanda Bağımsızlık Mücadelesi, İrlanda Serbest Devleti’nin (*Irish Free State*) kurulmasıyla neticelenmiştir⁵ (Kissane, 2003: 327-346).Ancak İngiliz tarafı kendisini doğrudan ilgilendirmeyen Orta Avrupa ve Balkanlar gibi meselelerde bu maddenin uygulanması ve yeni ulus devletlerin inşasına ilgisiz kalmaktaydı. Wilson’un önerilerine destek verilmesinin ardında da İngiltere’nin dünya meselelerinde güvенеbileceği bir müttefiki kızdırmama çabası yatmaktadır. İngiltere’nin genel tutumu kendi çıkarlarını fazla zedelemeyen, meseleler üzerinde Fransa ve ABD arasında uyumlu bir sonuca varılmasını sağlamaktı, bu durum da David Lloyd George’un kimi zaman tarafları çileden çıkaracak kadar ikircikli tutumlar ve fikirler ortaya koyması ve sık sık görüş değiştirmesinden anlaşılabilir. David Lloyd George bunu anılarında şu şekilde ifade etmiştir: “Yüce İsa ve Napolyon’un arasında oturduğum düşünülürse, Barış Konferansı’nda fena iş çıkarmadım” (Stevenson, 2006: 198). Bu ifadeyle Lloyd George, Wilson’un kimi zaman aşırıya

⁵ İrlanda Özgürlük Hareketi’ni ele alan bir çalışma için bkz. KISSANE, Bill; *The Doctrine Of Self-Determination And The Irish Move To Independence:1916–1922*, Journal of Political Ideologies, 8(3), October 2003, s.327–346.

kaçan idealist fikirleri ve Almanya'yı cezalandırmaya kararlı Clemenceau'ya mizahi bir dille atıfta bulunmaktadır.

Son olarak İngiltere'nin I. Dünya Savaşı sırasında yaptığı harcamaların tazmini konusundaki taleplerine değinmek gerekir. Savaş sırasında İngilizlerin uğradığı insan kaybından ziyade maddi zarar ve ardından gelen ekonomik bunalımın İngiliz dış politikasında ağırlığını daha fazla hissettirdiği görülmektedir. Savaş öncesinde dünyanın denizaşırı en büyük yatırımcısı ve finansal merkezi olan Londra, dünyadaki tüm hükümet harcamalarının yüzde 40'ını finanse eder konumda bulunmaktadır. 1914-1920 evresinde ise İngiltere'deki enflasyon neredeyse iki katına çıkmıştır, Pound ve Sterlin yüzde 61,2'lik değer kaybına uğramıştır. Değeri 550 milyon Sterlin'i bulan yurtdışındaki İngiliz özel işletmeleri elden çıkarılmıştır. İngiliz tacirlere ait ticaret gemilerinin yüzde 40'ı Alman hücum botları tarafından batırılmıştır. Almanya'dan savaş tazminatı karşılığı alınan kömür de yerel endüstriyel üretimi felce uğratmış, 1926 Genel Grevleri'nin de başlıca nedenini oluşturmuştur (Lowe, 1982: 32). Kısacası İngiltere tazminat meselesinde yukarıda sayılan ekonomik gerekçeleri koz olarak kullanma imkânına sahip olsa da, Fransa gibi bunu açıktan açığa ve baskıcı metotlarla uygulama yolunu gütmemiş; David Lloyd George, George Clemenceau'ya göre konferansta daha ılımlı ve uyumlu bir tablo çizmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Başkan Woodrow Wilson

ABD'yi temsilen konferansa katılan Başkan Woodrow Wilson görevini sürdürürken Avrupa'yı ziyaret eden ilk Amerikan Başkanıdır. Başkan Wilson'u anlatırken, klasik Avrupalı liderlerden sayılan David Lloyd George ve Clemenceau'dan ayrı tutularak üzerinde biraz daha fazla durmak gerekir. Woodrow Wilson, pek çok bakımdan Jefferson'dan beri Amerikan politikasında en dikkate değer kişilik olmuştur. Siyaset yaşamının doğasına alışmamış bir bilgin ve aydın olduğu halde, gözü açık, işini bilir, yetenekli bir insandır. Bir hayalperest ve idealist olarak tanımlanabildiği gibi Amerikan siyasetinin Lincoln'dan beri en realist ve başarılı lideri olduğu da belirtilmektedir. Politika ve uluslararası işlerde tam bir ahlakçı, eski moda bir kibarlığın yanında mücadeleci, prensiplerine gönülden bağlı, şiddetli bir inatçıdır yapısı vardır ve itiraz edildiğinde sükûnetini muhafaza edememesi ile ünlüdür (Nevins and Commager, 2005: 363). Siyaset bilimi profesörü ve Princeton Üniversitesi başkanı olan Wilson, akademik camia ile bağını muhafaza etmiştir. 1910 yılında New Jersey'i⁶ Amerikan siyasetinin örnek bir cumhuriyeti haline getirerek, ülke çapında bir üne kavuşmuştur. Bunu başarırken de sonradan büyük bir ustalıkla kullanacağı yöntemlerden birçoğunu; cesaret, karşısındakini savunmasız bırakan bir açıklık, parti lideri konumunda ısrarcı tavır, politikacıları dikkate almayıp doğrudan halka hitabet, sürekli

⁶ Wilson'un New Jersey valiliği 1911-1913 yılları arasındadır.

baskı taktiği gibi metotlar geliştirmiştir. Ayrıca bu görevi sırasında William Jennings, Bryan gibi kendisini başkanlığa taşıyacak isimlerle de yakın diyalog halinde olmuştur.⁷ Wilson aynı zamanda bir siyaset araştırmacısıdır ve yönetim üzerine çeşitli kitaplar yazmıştır.

Wilson'un dış siyaseti, selefi William Howard Taft'tan kesin çizgilerle ayrılmaktadır. Taft, "dolar diplomasisi" adı verilen siyaseti yürütmeye gayret göstermiş, bu siyaset sayesinde ABD dünya işlerinde büyük ölçüde nüfuz elde ederken Latin Amerika'da milliyetçiliği teşvik etmiş, aynı zamanda ABD'nin o yıllarda doğrudan menfaati olmayan bölgelerde diplomatik ve ekonomik riskler almasını sağlamıştır. Wilson öncelikle bu anlayışı terketmiş ve yönetimi devralmasının ardından ilk resmi hareketlerinden biri olarak Çin'e bankerler tarafından teklif edilen borçlanma onayını geri çekmiştir (Nevins and Commager, 2005: 377). Wilson yönetimi Avrupa'nın savaşla birlikte hegemon anlayışında görülen gerilemeyi de fırsat bilerek "barışın kutsallığı" ve "antlaşmaların kutsallığı" prensiplerini de uygulamada uluslararası ilişkiler literatürüne yerleştirmeyi başarmıştır.

Wilson'a göre 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Amerikan barışına en ciddi tehdit Avrupa'dan gelmektedir. Avusturya-Macaristan veliahdının öldürülmesiyle başlayan savaş karşısında Amerikan halkının ilk tepkisi şaşkınlık olmuştur. Başkan Wilson'un savaş başlar başlamaz ilan ettiği tarafsızlık da bütün Amerikan ulusunun bu duygusunu yansıtırken ABD'nin savaş hazırlıklarına girişmesi için gereken zamanı kazandıracak nitelikte bir hamledir. Ancak eylemde tarafsızlık, fikirde de tarafsızlığı beraberinde getirmemektedir. Amerikan halkının duyguları başından beri şiddetli bir taraflılığı barındırmaktadır. Halkın büyük çoğunluğu İngiltere, Fransa ve Belçika'nın galip gelmesini istemektedir. İngiliz halkıyla geçmişten gelen ortak kültür, gelenek ve medeniyet ortaklığı, 18. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleşen Amerikan Devrimi sırasında Fransızların yardımı ve Belçika'nın Almanya karşısındaki direnişi Amerikan halkının belleğinde fazlasıyla yer tutmaktadır. Bunların dışında kalan bir kesim (Alman ve İrlanda asıllı Amerikalılar) ise sayıca genelin fikrini etkileyemeyecek kadar azınlıkta kalmaktadır. Pasifik Okyanusu, Çin ve Karayip Adaları'nda Alman siyaseti, Alman militaristlerinin acımasız davranışları ve Alman entelektüelleri ile devlet adamlarının "küstaşça" tavırları, Amerikalıları savaştan çok önce Almanya'nın aleyhine çevirmiştir (Nevins and Commager, 2005: 378-379). Halkın subjektif duyguları bir yana bırakılarak durum reel politik olarak değerlendirildiğinde de benzer bir tablo ortaya çıkmaktadır. Avrupa'da, İngiltere ve Fransa'yı mağlup eden bir Almanya'nın karşısına çıkacak güçte bir devlet kalmamaktadır, zira devrim sancıları çeken Rusya'nın toparlanması için uzun yıllara ihtiyaç vardır, Avusturya-Macaristan ve İtalya ise karşı kutuplarda yer almakla birlikte, kendi başlarına veya ittifakla Almanya devini durduracak nüfus ve

⁷ Bryan, aynı zamanda Paris Barış Konferansı'nın düzenlendiği 1919 yılında ABD Dışişleri Bakanı görevini yürütmüştür (Nevins and Commager, 2005: 364-367).

askeri güce sahip değillerdir. Kısacası ABD müdahalesi olmadığı takdirde, kıta Avrupa'sında tek güç Almanya olacak ve kısa zamanda Atlantik'in ötesine geçerek ABD'nin güvenliğini ciddi biçimde tehdit edebilecektir. Böylece Amerikan halkının Almanya antipatisi ve Alman zaferinden duyulan korku kısa zamanda etkisini göstermiş ve Amerikan politikasını kesin olarak etkisi altına almıştır.

ABD'nin Almanya'ya savaş ilan ettiği 1917 yılına kadar ABD hukuken tarafsızdır buna rağmen bazı hamleleri bu tarafsızlığın ihlali olarak değerlendirilebilir. Amerikan endüstrisi hızlı biçimde İngiltere ve Fransa'dan gelen talepler doğrultusunda düzenlenmiş ve muazzam miktarlarda besin ve savaş malzemesi bu devletlere gönderilmiştir. Amerikan bankaları da benzer şekilde satın alma ajanları olarak hareket etmiş ve büyük çaplı krediler sağlamışlardır. Tüm bu politikalar Başkan Wilson, Savunma Bakanı Newton D. Baker, Maliye Bakanı McAddo ve Harp Sanayi Masası (War Industries Board) Başkanı Bernard Baruch'un çabalarıyla da destek görmüştür. Tarım üretimi dörtte bir, kömür üretimi beşte iki artırılmıştır. Vergilerin sıkı takibi sonucu otuz altı milyar dolar vergi geliri sağlanmış, bunun on milyarı müttefiklerin borçlandırılmasında kullanılırken, kalanı da silahlanmaya ayrılmıştır (Nevins and Commager, 2005: 373). Böylece savaş öncesi ekonomik kriz tehlikesi geçiren Amerikan tarımı, endüstrisi ve bankacılık sektörü bu alışveriş karşısında oldukça kârlı çıkmıştır⁸.

Demokrasilerin savaş nedeninin özlü bir tanımını yapan Wilson'un reteriği zaferi sağlamak için silahlı kuvvetler kadar önemli bir rol oynamıştır. Wilson, ABD, Almanya ile savaşa girmeden Alman halkına karşı değil, zorba ve otokrat hükümetlere karşı olduğu noktasında ısrar ederek Almanya'da ayrılık tohumları ekmeye çalışmıştır. Barış şartlarının, Amerikan halkının ve müttefik devletlerin ısrarına rağmen, ilhak ve cezalandırıcı hükümler içermemesi gerektiğini sürekli vurgulamıştır. ABD Kongresi'ne gönderdiği

⁸ ABD'nin Almanya'nın düşmanlarına sağladığı yardımlar Almanların dikkatinden kaçmamıştır. Alman denizaltıları 1915'te İngiliz Lusitania gemisini batırarak, 128'i Amerikan 1100'den fazla kişinin ölümüne sebep olmuştur. Almanya daha dikkatli olmayı vaat etse de, bu olay Amerikan kamuoyunu öfkelenirse de, Başkan Wilson'un sükünat çağrısı işe yararmış, Amerika'yı "savaş dışı" tutmanın ödülünü 1916 başkanlık seçimini kazanarak almıştır. 1917 yılının başlarında Almanya'nın sözünden dönmesi savaşın gidişatını değiştirecektir. İngiltere'yi altı ay içinde aç bırakabileceğini ve Amerikan yardımlarının bu süre içinde etkili olamayacağını hesaplayan Almanlar, kayıtsız şartsız denizaltı savaşını yeniden başlatmış ve birkaç hafta içinde sekiz Amerikan gemisini batırmıştır. Bunun yanında ABD'yi asıl savaşın içine çeken gelişme, Almanların ABD'yi Meksika ve Japonya ile savaşa sokma niyetini güden bir planın ortaya çıkmasıdır. 2 Nisan 1917'de ABD Kongresi'nde Wilson'un ateşli konuşmasının ardından 6 Nisan 1917'de ABD savaşa girmiştir. ABD savaşa girmek için en doğru zamanı kollamış gibidir. ABD'yi savaşa çeken Almanya'nın akıl almaz hatalarının dışında, 1917 yılına geldiğinde müttefiklerin durumu da kötüye gitmektedir. 1917 Ekiminde İtalyan ordusu Avusturya-Macaristan karşısında Caporetto'da bozguna uğramış, bir ay sonra Çarlık Rusya ordusu devrim nedeniyle silah bırakarak barış istemişlerdir. 1918 baharında Almanya tartışmasız olarak Batı Avrupa'da üstünlüğü ellerine geçirmiş, İngiltere ve Fransa'ya son darbeyi vurmak için hazırlıklara girişmiştir. Müttefikler bu durum üzerine Paris Konferansı'na katılan Fransız delegelerden biri olan Mareşal Foch'u başkomutanlığa getirmiş ve Başkan Wilson'a, ABD'nin yeterli asker yardımında bulunmadığı takdirde savaşın kaybedileceği uyarısında bulunmuşlardır (Webster, 2005: 556, Nevins ve Commager: 2003: 377-378 ve Aster, 2008: 454-455).

1918 Ocak tarihli mesajında, adil bir barış için esas olarak ünlü 14 maddelik tasarısını sunmuştur⁹.

Gerek 1917 yılı şartlarında, gerekse Paris Barış Konferansı görüşmeleri sırasında ön plana çıkan bir lider olan Başkan Wilson, savaşı sona erdiren antlaşmaların imzalanması ile art arda bazı beklenmeyen hamleler yapmıştır. Öncelikle bir demokrat kongre seçimi için halka başvuran Wilson'un bu hamlesi ülkesinde "partizanlık" olarak algılanmış, her iki mecliste Cumhuriyetçilerin çoğunluğu ele geçirmesine yol açmıştır. Paris'e şahsen gitme kararı alarak, o döneme kadar hâkim olan "bir başkanın hiçbir zaman Amerikan toprağını terketmemesi" gerektiği düşüncesine sahip Amerikan halkını olumsuz etkilemiş, beraberinde lider bir cumhuriyetçi götürmeyerek toplantıya şahsen iştirak etmesiyle de Avrupa'da olan nüfuzu azalmıştır (Bellais and Fanny, 2008: 364-365; Lentin, 2004: 727). Başkan Wilson, Versay Antlaşması ve Milletler Cemiyeti tasarısıyla ülkesine döndüğünde beklemediği bir muhalefetle karşılaşmıştır. Pek çok Cumhuriyetçi lider, Demokratları yenmek ve Wilson'u saf dışı bırakmak için bunu bir koz olarak kullanmıştır. 1917'de ABD'nin savaşa girmesine muhalefet eden ancak seslerini yeterince duyuramayan Alman, İtalyan ve İrlanda asıllı Amerikalılar barış şartlarına karşı gelmek için çeşitli sebepler üretmiştir. Antlaşma Almanya karşıtı kesimleri de tam anlamıyla tatmin edememiştir. Almanya'nın daha ağır koşullarda cezalandırılmasını isteyen şahin gruba karşılık, liberaller de (aralarında iktisatçı Keynes'in de bulunduğu) antlaşmanın toprak ilhakı ve cezalandırıcı yönünün, Başkan Wilson'un öngördüğünün aksine, fazlasıyla vurgulandığını düşünmüşlerdir. Toplumun çoğunluğunu oluşturan muhafazakâr kesim ise ABD'nin politikalarının Avrupalılar arasındaki kavgalara alet edildiğini ve geçmişte ülkelerinin 'Eski Dünya'nın işlerinden uzak tutulduğunu hatırlatırken, bundan sonra Avrupa politikalarından yakasını sıyıramayacağına inanmışlardır (Nevins ve Commager: 2003: 378). Paris Konferansı'nın yarattığı buhran ve Amerikan halkının içine düştüğü derin fikir ayrılıklarının sonunda Başkan Wilson 1921 seçimlerini kaybetmiş ve yerini Cumhuriyetçi Parti'den Warren G. Harding'e bırakmıştır. Wilson'un yenilgisi, kendi icadı olan *Yeni Özgürlük* kavramının ve evrenselliğin reddiyle beraber, *bırakınız yapsınlar* (Laissez-faire) politikasının ortaya çıkmasına uygun zemin hazırlamış ve bu iki görüş sonraki 10 yıl boyunca Amerikan politikasına hâkim olmuştur¹⁰.

⁹ Wilson'un 14 Noktası olarak bilinen tasarı şu prensipleri öngörmektedir: Açık tartışma yoluyla yapılmış anlaşmalar, başka bir ifadeyle gizli antlaşmalara karşı çıkma, savaşta ve barışta denizlerin serbestliği, milletler arasında ticaret engellerinin kaldırılması, silahların azaltılması, sömürge isteklerinin tarafsız şekilde ayarlanması, Rusya'yla kendi seçtiği kurumlarla kendi ulusal siyasetinin kurulmasında işbirliği, ulusların kendi kaderini tayin ilkesine gereken önemi vererek Avrupa'da sınırların yeni baştan düzenlenmesi, siyasi bağımsızlık ve toprak bütünlüğü noktalarında karşılıklı garantiler sağlamak üzere bir kurumun oluşturulması (Bu kurum Milletler Cemiyeti adını alacaktır.)

¹⁰ 1921'de seçilen Cumhuriyetçi Parti politikası gelen olarak ABD'nin 'Yalnızlık Politikası'na dönüşü ve ekonomik milliyetçiliğin tırmanışı olarak yorumlansa da, ABD'nin geçmişteki yükümlülüklerinin bir gereği olarak, tam anlamıyla bir yalnızlık söz konusu olmamıştır. Yeni başkan Harding, denizaltı silahsızlanması üzerine bir konferans toplanmasına ön ayak olmuş ve kısmi başarılar sağlamıştır. Onun halefi Calvin Coolidge, uluslararası ilişkilerde savaşın bir araç olarak kullanımını yasaklayan 1928 Paris Paketi (Briand-

Fransa ve Başbakan Georges Clemenceau

Paris Barış Konferansı'na Fransız tarafını temsilen katılan Georges Clemenceau'nun politikalarında savaş yorgunu Fransa'nın zararlarının tazmini ve gelecek yıllar için ülkesinin güvenliğini sağlamak önceliğe sahiptir. Bunun için de Almanya'nın askeri, stratejik ve ekonomik alanlarda zayıflatılmasını hedeflemiştir. Paris Barış Konferansı öncesi 40 yıl içinde iki kez Fransız topraklarına düzenlenen Alman saldırılarına tanık olan Clemenceau'nun fikirlerinde bu olayların derin izleri görülmektedir. Bu bağlamda esas öncelik Almanya'nın bir daha böyle eylemlere girişmesinin engellenmesidir. Fransa, Rhine Nehri'nin Almanya-Fransa arasında sınır olmasını toplantı boyunca vurgulamıştır. Clemenceau, Fransa'nın bu hedefine tek başına ulaşamayacağını da farkındadır; Fransa'nın güvenliğinin Amerikan ve İngiliz müttefiklerin garantisıyla sürdürülebilmesi daha akılcı bir seçenek olacaktır. Clemenceau'nun Wilson'u zorlukla ikna ederek imzalattığı karşılıklı savunma antlaşması, ABD Senatosu'nun reddetmesi üzerine yürürlüğe girememiştir. I. Dünya Savaşı'nda materyal ve insan kaybı olarak önemli zararlara uğrayan Fransa aynı zamanda savaş tazminatı başlığı altında önemli tavizler koparmanın da peşinde olmuştur. Clemenceau'nun tüm çabalarına rağmen Fransa beklediği oranda bir miktar alamamıştır. Tazminat meselesinde de Almanya'dan beklediğini bulamayan Fransa, Almanya'nın borçlarını ödemeyeceği korkusuyla 1923 yılında Ruhr bölgesini işgal ederek İngiltere ve ABD'nin güvenini derin ölçüde sarsmıştır. Konferans süresince devamlı Almanya'nın cezalandırılması üzerine fikirler veren Clemenceau, Wilson'un cezalandırıcı ve ilhak yanlısı maddelere karşı çıkması nedeniyle büyük sıkıntı yaşamıştır. Wilson'un sürekli dile getirdiği 14 Prensibi karşısında dindar bir kişiliğe sahip olan Clemenceau şu şekilde söylenmektedir: “Bay Wilson, 14 prensibiyle beni sürekli sıkıyor. Neden on dört? Tanrı'nın bile on yasası var!” (Stevenson, 2006: 198-199).

Clemenceau'nun şahin politikalarının dışında Fransa, Almanya barış için alternatif yolları da denemekten uzak durmamıştır. Mayıs 1919'da diplomat René Massigli gizli görevle Berlin'e gönderilmiş ve Massigli, ziyareti sırasında hükümeti adına temaslarda bulunduğunu belirterek, halen Paris Barış Konferansı'nda Almanya ile ilgili düzenlemeler sürerken toprak ve tazminat konularında uzlaşılmasını teklif etmiştir. Alman-Fransız işbirliği hedeflenen bu girişime dayanak olması için Massigli, Fransa'nın “Anglo-Saxon” olarak nitelendirdiği Amerikalılar ve İngilizlere güvenmediğini, savaş sonrası dönemde Fransa'ya en büyük tehdidin bu iki ülkeden gelmesini beklediğini açıklamıştır. Anglo-Saxon hegemonyasına karşı Almanya ve Fransa'nın ortak çıkarları olduğunu vurgulayan bu plan, Alman yetkililerce ciddiye alınmamıştır. Alman Dışişleri Bakanı Kont Ulrich von Brockdorff-

Kellogg Paktı olarak da adlandırılır) için altmış iki devletin desteğini sağlamıştır. Yeniden yapılanma sorunlarının çözümü için ortaya atılan Young ve Daves Planlarının başlıca savunusu ABD'den gelmiştir ve Başkan Herbert Hoover savaş borçlarının ödenmesi üzerine moratoryum (borç erteleme) teklifini sunmuştur (Trachtenberg, 1979: 50-51).

Rantzau bu öneriyi “Fransızların bir oyunu ve Versay’ı oldu-bittiye getirerek kabul ettirmenin bir ürünü” olarak değerlendirmiştir (Trachtenberg, 1975: 43). Paris Barış Konferansı sırasında müttefik ülkelerin tazminat meselesi üzerinde derin fikir ayrılıklarının olduğunun farkında olan Almanya’nın daha cazip seçenekleri bulunmaktadır. Almanlara göre ABD, barış antlaşmasının şartlarının yumuşatılmasında Fransızlara göre daha ılımlı olacak ve Almanya lehine daha uygun şartlar sunacaktır. Tazminat meselesinin sonunda da anlaşılacağı gibi Almanların bekledikleri öneri ABD’den değil, İngiliz Başbakanı Lloyd George’dan gelmiştir (Sharp and Fischer, 2005: 436).

Paris Barış Konferansı sonrası netleşen Versay Antlaşması’nın hemen hemen hiçbir maddesi Fransız tarafını memnun etmemiştir; Müttefik Kuvvetler Genel Komutanı Fransız Ferdinand Foch, Versay Antlaşması için “Bu bir barış değil, yirmi yıllık bir ateşkes” yakıştırmalarını yapmıştır (Fried, 2005: 409-410). Almanya’nın askeri açıdan kıpırdayamaz hale getirilmesi, savaş tazminatı yüküyle ekonomisinin kontrol altına alınması ve ceza yoluyla terbiye edilmesi üzerine kurulu Fransız politikası büyük oranda başarısız olmuş, Fransız halkının ihtiyaçlarına cevap veremeyen Clemenceau, Ocak 1920’deki Fransa devlet başkanlığı seçimlerini kaybetmiş ve siyasi kariyerine son noktayı koymuştur.

Paris Barış Konferansı’nda Alman Meselesi ve Versay Antlaşması’nın Ortaya Çıkışı

Müttefiklerin Alman meselesine yaklaşımında ele aldığı temel konular ceza, önleme ve ödeme olmuştur. Yabancı kaynaklarda kısaca 3P (*Punishment&Prevention&Payment*) olarak da adlandırılan bu maddelerin geneli üzerinde tüm taraflar ortak görüşe sahiptir. Herkes Almanya’nın savaşın sorumlusu olduğunu, bir daha böyle bir girişime kalkışmaması için gerekli her türlü tedbirin alınması gerektiğini ve verdiği zararları tazmin etmesini kabul etmektedir. Müttefikleri fikir ayrılığına düşürse bunların nasıl yapılacağıdır. Bu bölümde Almanya’nın silahsızlandırılması, tazminat meseleleri genel hatlarıyla ele alınacaktır.

Ocak 1919’da başlayan görüşmelerden bir ay sonra Wilson’un Paris’e tekrar dönüşü Almanya ile varılacak barış antlaşmasının koşulları üzerinde sıkı bir çalışma dönemi başlatmış ve bu dönem de Mayıs 1919’a kadar sürmüştür. Wilson ABD’deyken müttefik kuvvetlerin aklında halen ne tür bir antlaşmanın oluşturulması gerektiği ve Almanya’nın durumu hakkında derin ve kaygı verici sorular dolaşmaktaydı: “Almanya’nın yenilgisi ne anlama gelmektedir? Almanya’nın elindeki asker, kaynak ve insan gücünün miktarı nedir? Avrupa’daki müttefik kuvvetlerin durumu nedir ve ne kadar süre boyunca Avrupa’da kalacaklardır?”. Asıl olan Almanya’nın yenilgisinin beklenmedik bir zamanda ve hızda gerçekleşmiş olmasıdır. ABD’nin 1917’de savaşa katılmasıyla birlikte gerilemeye başlayan Alman orduları ancak tam

bir yenilgiye uğradıklarını anladıklarında teslim olma gereğini hissetmiştir. 8 Ağustos 1918 tarihi Alman ordusu için “kara gün” olarak adlandırılır. Müttefik kuvvetleri o gün Alman hatlarını aşarak Almanya'nın içlerine doğru ilerlemeye başlamıştır. Nitekim 14 Ağustos'ta Alman General Ludendorff, Kayzer'e Almanya'nın müttefiklerle görüşmesi gerektiği talebini iletmış, 29 Eylül'de ise ne pahasına olursa olsun barış yapılması gerektiğinden bahsetmiştir (Macmillan, 2003: 159).

Almanların komuta cephesinde bu gelişmeler yaşanırken, Alman halkı nezdinde bu durumun tersi bir anlayış hâkimdir. 1918 yılında Alman askerleri anavatana düzgün taburlar halinde dönmeye başlamış ve sevinç gösterileri arasında kahraman gibi karşılanmışlardır. Ateşkesin imzalandığı Kasım ayı içerisinde Alman orduları halen Fransa ve Belçika topraklarında konuşlanmış vaziyettedir ve doğu cephesinde de Rusya karşısında Brest-Litovsk Antlaşması ile zafer kazanılmıştır. Müttefiklerin başlattığı Bahar Hücumuna (*Spring Offensive*) kadar Avrupalı devletler dâhil Alman halkında da savaşın Almanya'nın lehine yürüdüğü yönünde kanaat hâkimdir (Ashton and Hellema, 2000: 56-57). Bu nedenle gelişmelerden yeterince haberdar olamayan Almanların tepkisini yadırgamamak gerekir. Kayzer'in hükümeti düşmüş olmasına rağmen yeni başkan Friedrich Ebert de orduyu karşılayanların arasında yerini almıştır (Mulligan, 2003: 351). Diğer bir mesele de müttefik ordularının sayısı ve Avrupa'da kalma süreleriyle ilgilidir. Barış sonrası koalisyonlar genellikle çabuk dağılmakta ve herkes ‘kabuğuna çekilmektedir’. Zaferi kazanan Avrupalıların gözünde ABD kuvvetlerinin Avrupa'da daha fazla kalması için bir neden yoktur ve ABD'nin savaşın başında tarafsızlık kalarak elde ettiği kazanımlar Avrupalıların ‘sırtından’ sağlanmıştır (Goldstein, 2002: 102-106). Diğer yandan Almanya'nın eski gücünü geri kazanması korkusu karşısında bu kuvvetlere de ihtiyaç duyulması ihtimali göz ardı edilmemektedir. Savaş yorgunu halklar da bir an önce askerlerin ülkelerine dönmesi yönünde liderlere baskı yapmaktadır. Kasım 1918'de Avrupa'da konuşlanmış 198 müttefik tümeninin sayısı Haziran 1919'da 39'a düşmüştür (Macmillan, 2003: 161). Kısacası Avrupalılar ve Amerikalılar bu tür ikilemler arasında gidip gelmekteydi.

Müttefiklerin Almanları köşeye sıkıştırma taktiği olan deniz ablukası uygulaması da etkinliğini yitirmiş ve bir takım insani facialara davetiye çıkarmıştır. 11 Kasım'da başlayan ateşkestən 28 Haziran'daki barış antlaşmasına kadar geçen sürede uygulamada kalan abluka, 523 binden fazla insanın açlıktan ölmesine neden olmuştur. Ateşkesin Almanya'ya yiyecek sevkiyatına izin vermesine rağmen müttefikler gemileri Almanya'dan talep etmişler, Almanlar ABD'den kredi talebinde bulunmuşlardır. ABD Senatosu'nun vetosu nedeniyle kredi sağlanmamış, altın rezervlerini kullanmayı teklif eden karşısında bu defa altınları savaş tazminatı olarak almak isteyen İngiliz ve Fransızlar karşı çıkmıştır. Abluka uygulaması ve yaşanan ölümler Alman halkının hafızasında derin izler bırakmış ve müttefiklere duyulan nefreti artırmıştır (Peukert, 1992: 144-146).

Cezalandırma, Savaşın Sorumluluğunun Almanya'ya Yüklenmesi ve Sorumluların Yargılanması

Paris Barış Konferansı'nda tüm taraflar savaşı Almanya'nın başlattığını peşinen kabul etmişlerdir. Müttefiklerin ortak tezine göre Almanya Belçika'yı işgal etmesiyle sözünden dönmüştü, Romanya'ya Bükreş Antlaşması'nı dayatmış ve Brest-Litovsk Antlaşması ile Çarlık Rusyası topraklarının üçte birini ele geçirmişti. Wilson'un ifadeleriyle Rusya "hiçbir yerde adalet uygulamamış, her yerde güçlerini zorla empoze etmişlerdi" (Macmillan, 2003:163). Almanya savaşı başlatan taraf olarak görülürken, Kayzer Wilhelm ve baş danışmanları da bundan sorumluydular. Başlangıçta Lloyd George, Wilson ve Clemenceau, Kayzer konusunda işi sıkı tutmuştur. Müttefikler, Versay Antlaşması'nın 227, 228 ve 230. maddelerine bu konu ile ilgili düzenlemeleri yerleştirmişlerdir. Buna göre 227.madde gereği II. Wilhelm'in uluslararası ahlaki değerlere ve insanlığa karşı en büyük suça karışmakla ve insanlık suçu işlemekle yargılanmasına karar verilmiştir (Ashton and Hellema, 2001: 55). 228.madde ile aralarında II. Wilhelm'in baş danışmanlarının da olduğu pek çok Alman, savaş suçu işlemekle suçlanmıştır. 231. madde ile de savaşın tüm yükümlülüğü ve müttefik güçlerin ülkelerinde zarar gören sivililerin uğradığı zararlar ile yol açtığı felaketlerin tüm faturası Almanya'ya (ve müttefiklerine) kesilmiştir.

Uygulamada ise durum bundan farklı olmuştur. İngiltere'deki koalisyon savaş sonrası seçim kampanyasında bu konuyu malzeme yapmayı bile denemiş ve başarısız olmuştur. Wilson ise bu konuda kararsız kalmıştır, Alman militarizmine duyduğu nefret ve Kayzer'in de bu militarizmin sembolü olduğuna inanmakla birlikte, özellikle Robert Lansing liderliğindeki Amerikan uzmanların konunun hukuksallığından kaygı duyması Wilson'un kararını etkilemiştir (Macmillan, 2003:164-166).1919 ilkbaharında müttefiklerin Kayzer'i ve ekibini cezalandırma hevesi kaçmış ve Kayzer meselesi üç lider arasında şakalaşma konusu olmaktan ileri gidememiştir. Neticede Kayzer'in insanlığa karşı suç işlediğini öngören madde uygulanmamış, Hollanda'ya iltica etmesine göz yumulmuştur. Kayzer 1941 yılında burada ölmüştür. Daha alt düzeydeki Alman suçluların yargılanması ise Alman özel mahkemelerine devredilmiş, yargılanan 12 Almandan sadece ikisi dörder yıllık hapis cezasına çarptırılmıştır. 'Savaşın sorumlusu' Kayzer ve ekibinin yargılanması hikâyesi de böylece kapatılmıştır.

Önleme (Alman Silahlı Kuvvetlerinin Sınırlandırılması)

Müttefikler, Almanya'nın eski gücüne kavuşması ve Avrupa'yı yeni maceralara sürüklemesini önlemekte kararlıdır. Liberalizm ve demokrasinin hâkim olduğu o yıllarda militarizme (hedef alınan Alman militarizmidir) sürekli kuşku ile bakılmakta ve engellenmezse bunun dünya için tehdit oluşturacağına inanılmaktadır. Wilson'un 14 Prensibi arasında da yer alan "ulu-

sal düzeyde silahsızlanmanın teşviki” maddesi tartışmalarda sıkça yer edinmekte ve Milletler Cemiyeti'nin en güçlü iddiası da ülkelerin silahsızlanmayı kendi iradeleri ile kabullenerek, uluslararası düzeyde bir barış ve güven ortamı oluşturmaktır (Webster, 2005: 554).Ancak vurgulanan silahsızlanma kavramı kendi başına bir anlam ifade etmemektedir. Almanya'nın güvenlik ihtiyacını karşılayacak silahlı kuvvetlerin miktarı belirlenmedi; nitekim Kayzerin düşmesinin ardından kurulan yeni cumhuriyette çıkan isyanların bastırılmasının yanında, Sovyet Rusya'nın niyetlerinin anlaşılabilmesinden (Sovyet Rusya, Almanya ve müttefikleri gibi konferansa davet edilmemişti) kaynaklanan Bolşevizmin yayılması korkusu, Alman silahsızlanmasında müttefiklerin aklını sürekli meşgul etmiştir. Lloyd George'un yakın danışmanlarından Sir Maurice Hankey'in ifadelerine göre, “Tüm kusurlarına rağmen Almanlar sağlam, vatansever, güvenilir ve çok iyi örgütlenmiş bir toplumdur.” (Stevenson, 2006: 199, Macmillan, 2003: 167)

Fransız bakış açısı ise sertliğini korumuştur. Yüksek Komisyon'un başına getirilen Mareşal Foch, ateşkesin başında benimsediği tutumunu sergilemeye devam etmiş, müttefiklerin Almanların tüm askeri malzemelerine el koymasını, Ren bölgesi ve köprübaşlarının işgal edilmesini, Fransız-Alman sınırındaki istihkâmların sökülüp, Alman ordusunun 100 bin kişiyle sınırlandırılmasını savunmuştur. Foch aynı zamanda Almanların terhisleri yeterince hızlı yapmadığı ve silahları teslim etmediğinden de yakınmaktadır (Jackson, 2006: 262).Rutin olarak her ay yenilenen mütareke sırasında Foch, beklentileri doğrultusunda mütarekeye yeni şartlar sokmak istemiş ancak Wilson bu öneriyi reddetmiştir. Sonunda müttefikler arasındaki kriz, 12 Şubatta Yüksek Komiser'in toplantısının ardından mütarekeye yeni maddeler eklenmemesine ve Foch'un da barış antlaşmasının askeri maddelerinin ayrıntılı hazırlanmasında görevli komitenin sorumluluğuna getirilmesiyle geçici olarak çözülmüştür.¹¹

100 bin kişilik orduda karar kılınmasının ardından Almanya'da zorunlu askerlik hizmeti de kaldırılmıştır ve lise ile üniversite öğrencilerinin yedek subay olarak yetiştirilmesi yasaklanmıştır. Ren bölgesindeki istihkâmların sökülmesi, ağır silah sanayisinden arındırılması ve silah ithalatının yasaklanması da alınan diğer kararlardır. Müttefikler arasında Almanya ile doğrudan kara savaşına girebilecek tek ülke Fransa olduğundan Fransız talepleri kara ordusunun sınırlandırılmasında ön plana çıkmıştır. Donanma meselesinin çözümü ise daha zor olmuştur, bu konu İngiltere ve ABD'nin deniz ticaretini ve ülke güvenliğini doğrudan etkilediği için müttefikler arasında daha keskin bir görüş ayrılığı doğmuştur. Denizaltılar konusunda Fransa haricinde müttefikler bunların batırılması konusunda anlaşmıştır. Fransa'ya istediği on parça denizaltı kendisine teslim edilmiş, kalanlar da hurdaya çıkarılmıştır(Jackson, 2006: 265).

¹¹Foch'un komitesinin 3 Marttaki ilk raporunda temel donanıma sahip, ağır silahı ve genelkurmayı olmayan, sayıca az sembolik bir Alman ordusunu önermişti. Lloyd George'un Clemenceau'yla gizlice görüşmesinin ardından sembolik ordu fikrinden vazgeçilmiş, sayı noktasında da Fransa'nın istediği 100 bin kişilik orduda karar kılınmıştır. (Macmillan, 2003: 167, Jackson, 2006: 263).

Savaş gemileri meselesi ise daha farklı bir mecrada ilerlemiştir. Başlangıçta Amerikan ve İngiliz amiraller, Alman gemilerini kendi donanmalarına katmanın maliyetli olacağını hesaplamıştır. Buna rağmen denizlerde İngiliz-ABD rekabeti geçmişten beri bilinen bir olguydu. İngiliz Amiral William Benson, ABD'nin deniz hâkimiyeti tahtından İngilizleri indirene kadar silahlanmayı durdurmayacağını farkındadır. Ancak savaş dolayısıyla ekonomik zarara uğramış İngiltere'nin de bu yarışı sürdürmeyeceğini de hesaplanmıştır (Aster, 2008:452-454).Denizlerdeki İngiliz-ABD rekabetinden doğan tartışma Almanya'nın donanma gücü tartışmasını gölgede bırakmış ve İngiliz-ABD restleşmesine dönüşmüştür. Lloyd George, 1 Nisan'da Wilson'un I. Dünya Savaşı sırasında donanmadan sorumlu bakan olarak atadığı Josephus Daniels'la kahvaltı ederken kendisine ABD'nin donanma inşasını sürdürürse, Milletler Cemiyeti'nin vurguladığı denizlerde silahsızlanma maddesinin işlevini yitireceğinden bahsederek, ABD'nin ısrarını sürdürdüğü takdirde İngiltere'nin antlaşma metnine imza atmayacağı tehdidinde bulunmuştur (Macmillan, 2003: 177-178).Sonunda mesele daha fazla büyümeden taraflar uzlaşmış, ABD gemi inşa programını değiştirirken, İngilizler de Milletler Cemiyeti'ndeki maddeye itiraz etmeme kararı almıştır.

Son olarak Versay Antlaşması'nın 5. bölümünde kararlaştırılan şartlar şunlardır: Alman ordusu 100 bin kişiyle sınırlandırılmış, zorunlu askerlikle, lise ve üniversite öğrencilerinin yedek subay olması yasaklanmıştır. Almanya'nın deniz gücü en fazla 15 bin asker, 10 bin tonu geçmeyecek altı savaş gemisi, 6 bin tonu geçmeyecek 6 kruvazör, 800 tonu geçmeyecek 12 destroyerden oluşacaktır. Almanya tank, zırhlı araç, denizaltı ve savaş uçağına sahip olamayacaktır. Almanya'ya silah ithalatı ve kendi silahını imal edecek tesisler kurması yasaklanmıştır.

Ödeme (Savaş Tazminatı Meselesi)

Savaş tazminatı meselesi konferans boyunca müttefikler arasındaki en çetin görüşmelerin geçtiği konuyu oluşturmuştur. Meselenin iki boyutu vardır: Birincisi müttefikler arası boyutu ve ikincisi Almanya ile ilişkilerde yarattığı boyut.

Versay Antlaşması'nın son halini birlikte hazırlayan ABD, İngiltere ve Fransa'nın meseleyi ele alışı bütünüyle farklılık göstermektedir ve müttefikler arası ilişkileri 1920-1930'lu yıllar boyunca etkilemeye devam etmiştir (Macmillan, 2003: 181).ABD için öncelikli olan savaş sırasında İngiltere ve Fransa'nın kendisinden aldığı borcu ödemesidir. İngiltere ve Fransa içinse savaştan zarar görmüş ekonomilerini düzlüğe çıkarmak ve ABD'ye olan borçlarını ödeyebilmek. Bu ilişkiler sarmalında işin Almanya boyutu devreye girmiştir. Almanya'nın ekonomisi bu borcu kaldırabilecek midir? İngiltere ve ABD'nin fazladan Almanya ile ticaret münasebetlerini de düşünmesi gerekmektedir çünkü antlaşma sonrası Almanya'nın yeniden Avrupa düze-

nine entegrasyonu sağlanmalı ve bu devletle sağlıklı ticari ilişkiler ağı kurulmalıdır. Wilson'un düşüncesinde başından beri Alman halkının cezalandırılması değil, "rehabilite edilmesi" ön plana çıkmıştır. Fransa ise bir yandan savaşta uğradığı maddi açığı kapatabilmesi, diğer yandan da Alman ekonomisinin hızla yükselerek, silahlanmayı desteklemesinden endişe duymaktadır. (Nevins ve Commager, 2005: 382)

Paris Barış Konferansı'na hazine baş danışmanı olarak getirilen Keynes, Almanya'nın ödeyeceği tazminatı belirlemekle görevlendirilmiştir.¹² Keynes'e göre Almanya en çok iki milyar sterlin (on milyar dolar) ödeme kapasitesine sahiptir. Bundan fazlayı ülkeyi sefalete sürükleyebilir, yeni kurulmuş Weimar Cumhuriyeti'nde ihtilale neden olabilir ve Avrupa için çok tehlikeli sonuçlar doğurabilirdi (Macmillan, 2003: 183). Keynes bu miktarı çıkarırken müttefiklerin ABD'ye ve birbirlerine ödemeleri gereken borçları da çıkarmıştır. Keynes'in hesaplamalarına göre İngiltere kâğıt üzerinde alacaklı ülkedir, Fransa'nın ise toplam 3,5 milyar dolar borcu vardır. Keynes bu hesapları yaparken bir noktayı gözden kaçırmıştır; Fransa ve İngiltere'nin savaş sırasında Çarlık Rusya'ya, İtalya ve Romanya'ya verdiği borçları hesaba katmamıştır (Trachtenberg, 1979: 48). Keynes'in planının yanında İngiltere ve Fransa'nın da ABD'den farklı beklentileri vardır. Clemenceau, müttefikler arası ekonomik işbirliğini geliştirmek ve ileriki aşamalarda Almanya'yı da katmak için bir plan önermiştir. "Yeni Ekonomik Düzen" adını verdiği bu plan İngiltere ve ABD'nin muhalefetiyle karşılaşmış ve Nisan 1919'da reddedilmiştir. Lloyd George ise daha kurnazca davranarak müttefiklerin ABD'ye olan tüm borçlarının silinmesini önermiş (Macmillan, 2003: 184-185), bu 'dâhiyane' fikir de Fransız önerisi gibi çöpe gitmiştir. Keynes'in planının da ABD Kongresi'ndeki Cumhuriyetçilerin baskısıyla reddedilmesinin ardından Yüksek Konsey "Zararın Telafisi Komisyonu" adlı bir kurum daha oluşturmaya kadar vermiştir (Lentin, 2004: 740). Komisyonun çalışmaları ABD'nin tazminatı çok yüksek, İngilizlerin ve Fransızların ise çok düşük bulmaları nedeniyle kilitlenme aşamasına gelmiştir. Almanya'da da durum pek parlak değildir, vergilerde ve savaş bonolarında yaşanacak en ufak bir dalgalanma bile hükümeti ciddi sonuçlarla karşı karşıya bırakabilecektir (Peukert, 1992: 142).

Lloyd George silahsızlanma meselesinde uyguladığı taktiği yeniden denemiştir, Mart 1919'da İngiltere'nin bazı maliyetleri hesaba katılmazsa, antlaşmayı imzalamama tehdidinde bulunmuştur. General Jan Smuts'tan

¹²Avrupa uygarlığı çökmenin eşliğindeyken Avrupalıların tazminat konusunda birbirlerine girmelerine Keynes çok içerlemiştir. Keynes'e göre Wilson, "tazminat meselesinde Avrupalılar arasındaki güç ve çıkar çatışmalarının kurbanı olmuş, kendi ilkelerine, ülkesine ve daha iyi bir dünya isteyen herkesin umutlarına ihanet etmiştir." Yine Keynes'e göre George Clemenceau, konferansta "Fransa'nın çıkarlarını ve güvenliğini düşünürken saplantı noktasına varan fikirleri savunan, kurumuş, hırçın ihtiyarın tekidir." Keynes'in Lloyd George için de fikirleri hiç olumlu değildir. Lloyd George, Galler'in Dağları'ndan çıkagelmiş, iyi ve saf olanları bataklığa sürüklemeye çalışmıştır. (Macmillan; 2003:182-183, Lentin; 2004: 737-739).

gelen öneri son anda buhranlı havayı dağıtmış ve Wilson, Smuts'un "Almanya'nın kendi saldırganlığı yüzünden sivillere verdiği bütün zararlardan sorumlu olacaktır" görüşünde ikna olmuştur (Macmillan, 2003: 187). Telafi parası üzerine anlaşılan tarafların önünde yine de Almanya'nın ne kadar tazminat ödeyeceği sorusu kalmıştır. Tazminat görüşmeleri sürerken Lloyd George ve Clemenceau'nun önünde yaklaşan seçimler vardır. Her iki tarafında da yüksek rakamlarda ısrar etmesinin bir nedeni de kamuoylarında zaten zirve yapmış Alman karşıtlığı ve yüksek tazminat beklentilerini karşılayarak seçimlerden galip ayrılma planı vardır. Clemenceau'nun işi görünürde daha basittir; Fransa'nın güvenliğini sağlayacak ve yüksek tazminat geliriyle Paris'ten ayrılacaktır. Zaten konferansın hemen her toplantısında Clemenceau ve heyeti savaşın Belçika ve kendi topraklarında olduğundan, Almanların en ağır biçimde cezalandırılmasından bahsedip durmuştur. Reel durum da Fransız tezini desteklemektedir. Şimdi de zararı tazmin etme zamanı gelmiştir. İngilizlerin ise ticari çıkarları gibi, güvenlik dışında fazladan kaygıları vardır. Yoğun pazarlıklar sonucu İngilizler, toplam tazminatın %28'sinde direnmiş, Fransızların %52 pay alması ve %20'nin de geri kalanlar devletler arasında paylaşılmasında karar kılınmıştır. Nihai antlaşmaya ancak 1920 yılında varılabilmektedir. Toplamda komisyon Almanya'ya 121 milyar altın Mark (34 milyar dolar) fatura çıkarmıştır (Versay Antlaşması Madde 231 ve 232).

SONUÇ

Tarihçiler ve uzmanların Versay Antlaşması'nın içeriği, uygulanması ve etkileri üzerine tartışmaları günümüzde de sürmektedir. Temel olarak iki görüş üzerinde özetlenebilecek bu tartışmalardan birincisi Almanya'nın Versay ile cezalandırılmasının devlet ve toplum üzerinde ağır travmalar yarattığı, anlaşmanın başlı başına II. Dünya Savaşı'nın en önemli gerekçesi olduğu ve etkilerinin günümüze kadar sürdüğünü iddia etmektedir. İkincisi ise Almanya'nın Versay ile hak ettiği cezayı almadığı, antlaşmanın maddeleri ve uygulamasındaki zafiyet nedeniyle ekonomik yapısı ve askeri gücünü kısa sürede toparlayarak yeniden 'savaş makinesi' olarak Avrupa tarihinde yıkıcı sonuçlar doğurduğunu dile getirmektedir. Her iki görüşte de haklı ve eksik yanlar vardır. İlk olarak söylenecek söz, müttefiklerin Versay'ı Almanya'nın zebanisi olarak planladıkları ancak zamanla müttefiklerin antlaşma şartlarının dayatılmasındaki istekliliğini kaybederek, antlaşmanın ihlali olan pek çok gelişmeye sessiz kalmalarıdır. Örneğin Versay'da Almanya sınırları dışındaki Alman etnik unsurlar üzerinde irredentist politikalar uygulanması yasaktır. Hitler'in sıklıkla kullandığı propaganda malzemesi 'tek millet-tek devlet' anlayışı Versay'a taban tabana zıttır. Ancak Almanya'nın 1938 yılında Avusturya ile birleşmesine (*Anschluss*) göz yumulmuş, başta İngiltere olmak üzere Avrupalı devletler bu gelişmeyi uzaktan seyretmiştir. Hitler aynı şeyi Südetler bölgesinde de uygulamış, tepki yine aynı olmuştur. Avrupalı devletleri tatlı uykularından

kâbusla sıçratan 1939 Almanya-SSCB Saldırmazlık Paktı'dır ve o tarihten itibaren Avrupalılar birşeylerin yanlış gittiğini anlamıştır. Yine Almanya'nın silahsızlanma maddelerini birer birer çiğneyerek kısa sürede eskisinden çok daha güçlü bir ordu kurması da, müttefik devletlerin göz ucuyla izledikleri bir gelişmedir. İkincisi; tazminat şartları Almanya'ya dayatılsa da, Alman ekonomisinin bunu kaldıramayacağı başından beri bilinmektedir. Keynes rakamlarda müttefikleri tatmin etmeyen sonuçlar koysa da, bunu raporlarında açıkça belirtmiştir. Bu yüzden tartışmalar 1920 sonlarına kadar sürmüş, ABD'nin icadı Daves ve Young planlarıyla Almanya'nın borcu taksitlendirilmiştir. Hitler'in iktidara gelmesiyle ödemeler durdurulmuştur. Bu örneklerden anlaşılabilceği gibi, II. Dünya Savaşı'nın asıl nedenleri arasında gösterilse de, Versay tek başına savaşın tetikleyicisi değildir. Avrupalıların tarihten gelen güç ve ege-men olma yarışı, savaş başlatan kıvılcım olmuştur.

Nitekim Wilson'un uzun mesailer harcayarak oluşturduğu 14 Prensibi ve Milletler Cemiyeti, iki savaş arası dönemde etkinliğini hızla yitirerek unutulmuştur. Wilson kendisinin oluşturduğu kuruma kendisi katılmamıştır. Bu durum da güç dengelerinde müttefikler aleyhine hızlı bir kayışı beraberinde getirmiştir. Günümüzde de Milletler Cemiyeti'nin halefi Birleşmiş Milletleri'nde küresel krizler ve gelişmeler karşısında ne derece etkin olabildiği tartışmaları sürmektedir. Aynı şekilde demokrasi ve liberalizm de iki savaş arası dönemde yara almış ve müttefikler Avrupa'nın ve dünyanın her yerinde mantar gibi türeyen otoriter, totaliter ve faşist yönetimleri izlemek zorunda kalmışlardır. Paris Barış Konferansı boyunca müttefiklerin kabusu olan Bolşevizm, sanıldığı aksine etkili olamamış ve sınırlı bölgelerde kendini gösterebilmiştir. SSCB'nin yıkılmasıyla da evrensellik iddiasını kaybetmiştir. Kısacası Versay Antlaşması ne müttefikleri ne de Almanya'yı tatmin edecek kadar güçlü ve etkilidir. Lloyd George, Clemenceau ve Wilson 'savaş kahramanları' itibarlarını hızla yitirmişler ve Clemenceau'dan başlamak üzere birer birer siyaset sahnesinden çekilmişlerdir. İngiltere ve Fransa'nın dünya meselelerindeki etkisi hızla aşınmış ve Soğuk Savaş'ın ardından kendilerini iki süper güç arasında kısıtlanmış olarak bulmuşlardır.

Son olarak Paris Barış Konferansı ve konferans sonrası varılan noktayı günümüz koşullarından bakarak kıyasıya eleştirmek doğru olmayacaktır. 'Barışın Mimarları' Lloyd George, Clemenceau ve Wilson, 1919 yılında ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarından ötürü bireysel tatmin yaşamakla birlikte, o yıllarda dünyayı çepeçevre kuşatan siyasi, etnik ve ekonomik temelli sorunlarını kalıcı olarak çözdüklerine ise içlerinden hiçbirisi inanmamaktadır. Elbette görüşmeler sırasında ve sonrasında hatalar yapmışlardır, Avrupa dışındaki coğrafyaları ele alırken fazlaca taraflı ve ilgisiz davranmışlar, Afrika ve Orta-doğu'da bilindik sömürü düzenini devam ettirmişlerdir. Ayrıca Versay Antlaşması'nın uygulamada takibi işini gevşek tutmuşlardır. Ancak önlerine gelen sorunların büyüklüğü ve karmaşık yapısının kapsamı düşünüldüğünde, onlardan daha fazlasını beklemek yerinde ve mantıklı bir tutum olmayacaktır.

KAYNAKÇA

ASHTON, N. J. and HELLEMA, D. (2000). "Hanging the Kaiser: Anglo-Dutch Relations and the Fate of Wilhelm II: 1918-20", *Diplomacy&Statecraft*, Vol:11 (2).

ASTER, S. (2008). "Appeasement: Before and After Revisionism", *Diplomacy and Statecraft*, Vol:19 (2).

BAYCROFT, T. (2005). "The Versailles Settlement and Identity in the French Flanders", *Diplomacy and Statecraft*, Vol:16 (8).

BELLAIS, R. and COULOMB F. (2008). "The Fight of a Citizen Economist for Peace and Prosperity", *Defence and Peace Economics*, Vol: 19(5).

FISCHER, C. (2005). "The Human Price of Reparations", *Diplomacy and Statecraft*, Vol:16(1).

FRIED, M.B. (2005). "Analysis of Brockdorff-Rantzau's cover letter to 'The Counter Proposals of the German Government to the Peace Terms' ", *Diplomacy and Statecraft*, Vol:16.

GOLDSTEIN, E. and MCKERCHER, B.J.C. (2003). *Power and Stability in British Foreign Policy, 1865-1965*, Routledge.

GOLDSTEIN, E. (2002). *The First World War Peace Settlements: From Versailles to Locarno, 1919-1925*, Longman; 1. Edition.

JACKSON, P. (2006). "France and the Problems of Security and International Disarmament After the First World War", *The Journal of Strategic Studies*, Vol:29(2).

JOHNSON, G. (Edt.) (2005). *The Foreign Office and British Diplomacy in the Twentieth Century*, Routledge.

KISSANE, B. (2003). "The Doctrine Of Self-Determination And The Irish Move To Independence:1916–1922", *Journal of Political Ideologies*, Vol:8(3).

LENTIN, A. (2004). "Maynard Keynes And The 'Bamboozlement' of Woodrow Wilson: What Really Happened At Paris? (Wilson, Lloyd George, Pensions And Pre-Armistice Agreement)", *Diplomacy and Statecraft*, Vol:15(4).

LOWE, N. (1982). *Mastering World History*, Palgrave Macmillan.

MACMILLAN, M. (2003) *Paris 1919: Dünyayı Değiştiren Altı Ay* (Çeviren: Belkıs Dişbudak), ODTU Yayıncılık.

MAZOWER, M.; *Karanlık Kıta: Avrupa'nın 20. Yüzyılı*, (2008). (Çev: Mehmet Moralı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.

MCKERCHER, B.J.C. (2008). *National Security and Imperial Defence: British Grand Strategy and Appeasement: 1920-1939*, *Diplomacy and Statecraft*, Vol:19 (8).

MOORHOUSE, R. (2005). "The Sore That Would Never Heal: The Genesis of the Polish Corridor", *Diplomacy and Statecraft*, Vol:16 (6).

MULLIGAN, W. (2003). "The Reichswehr, The Republic and the Primacy of Foreign Policy, 1918–1923", *German History* Vol:21(3).

NEILSON, K. (2006). *Britain, Soviet Russia and the Collapse of the Versailles Order: 1919–1939*, Cambridge University Press.

NEVINS, A.ve COMMAGER, H. S. (2005). *ABD Tarihi* (Çev: Halil İnalçık), Doğu Batı Yayınları: İstanbul.

O'RIORDAN, E. (2005). "The British Zone of Occupation in the Rhineland, *Diplomacy and Statecraft*", Vol:16 (4).

OBERDÖRFER, L. (2004). "The Danzig Question in British Foreign Policy, 1918–1920", *Diplomacy and Statecraft*, Vol:15(3).

PEUKERT, D. (1992). *The Weimar Republic*, Hill&Wang: New York.

RIGA, L. and KENNEDY J. (2009). "Tolerant majorities, Loyal Minorities and 'Ethnic Reversals': Constructing Minority Rights at Versailles 1919", *Nations and Nationalism*, Vol: 15(3).

SHARP, A. and FISCHER, C. (2005). "The Versailles Settlement: Enforcement Compliance, Contested Identities", *Diplomacy and Statecraft*, Vol: 16 (7).

STEVENSON, D. (2006). "Britain, France and the Origins of German Disarmament, 1916–1919", *The Journal of Strategic Studies*, Vol: 29(2).

TRACHTENBERG, M. (1979). "Reparation at the Paris Peace Conference", *The Journal of Modern History*, Vol: 51(1).

WEBSTER, A. (2005). "Making Disarmament Work: The Implementation of the International Disarmament Provisions in the League of Nations Covenant", *Diplomacy and Statecraft*, Vol: 16 (9).

ZWEIG, S. (2008). *Dünün Dünyası*, Can Sanat Yayınları: İstanbul.

TÜRKİYE’DE BİYO-İKTİDAR AÇISINDAN SAĞLIK HİZMETLERİ VE KADIN*

Hüsnünur ASLANTÜRK**

ÖZ

İktidar, modern çağ ile birlikte evrilerek, farklı anlamlarla kendini yeniden yapılandırmıştır. Michel Foucault’un biyo-iktidar çözümlemesi bu yeniden yapılanma sürecinde modern iktidarı ele alırken önemli bir başvuru kaynağıdır. İktidarı sadece devlet ve aygıtları çerçevesinde ele almak yerine, tüm toplumsal alanlara nüfuz eden iktidar ilişkileri temelinde analiz eden Foucault, iktidara olumlu anlamlar yüklemiştir. Foucault’ya göre biyo-iktidar kendisini, öldürerek, kapatarak değil, hayatta tutarak, var eder. Biyo-iktidarın temel konularından birisi olan nüfus politikalarının en önemli uygulama alanı ise, sağlık ve kadın sağlığıdır. Refah devletinin düzenleme aracı olarak nüfus politikaları, kadın sağlığı hizmetleriyle paralel olarak uygulanmakta ve nüfus konusu kadının üreme kapasitesi üzerinden somutlaştırılmaktadır. Bu çalışmada Michel Foucault tarafından ortaya konulan biyo-iktidar kavramı, Türkiye’de nüfus politikası ve uygulamalarının bir aracı olarak kadınlara sunulan sağlık hizmetleri özelinde çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Michel Foucault, biyo-iktidar, kadın, nüfus, sağlık hizmetleri

HEALTH SERVICES AND WOMAN IN THE TERMS OF BIO-POWER

ABSTRACT

Power has restructured itself with different meanings, evolving along with the modern era. Michel Foucault's bio-power analysis is an important source of information when considering modern power in this restructuring process. Instead of taking the power within the framework of the state, Foucault who analyzed the power on the base of power relations including to all social areas, attributed affirmative meanings to power. According to Foucault, bio-power is generating itself by keeping

* Yazarın aynı başlıklı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

** Araştırma Görevlisi., Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, husnunaslanturk@anadolu.edu.tr

alive, instead of killing or closure. As one of the most important topics of bio-power; health and women health are the major implementation areas in particular. Population politics, as an important manipulation instrument of welfare state, are arranged parallel to the women’s health services and objectified via female reproduction capacity. In this study, the concept of bio-power, as introduced by Michel Foucault, is analyzed on the basis of health services for women which is an instrument of population politics and implementations in Turkey.

Key Words: Michel Foucault, bio-power, women, population, health services

GİRİŞ

İktidar analizini, iktidar ilişkileri çerçevesinde temellendiren Foucault (2003) iktidarı bir kişi ya da grubun diğerleri üzerinde tahakküm kurma hakkına sahip olma ilkesine dayanan yaklaşımların aksine, pozitif ve olumsuzlayıcı anlamlar atfederek ele alır. Foucault için iktidar negatif bir olgu değildir ve bu çerçevede anlaşılmalıdır. Toplumsal alanın her zerresine nüfuz etmiş iktidar, bütün ilişkilerde kendisini gösterir.

Michel Foucault’nun iktidar çözümlemesinde genel olarak üç farklı iktidar türünün bulunduğu görülür; hukuksal, disiplinci ve düzenleyici iktidar. Egemenlik kavramına dayanan hukuksal iktidar, klasik çağın monarşilerinde kendini gösterir ve kralın bedeninde hayat bulur. Disiplinci iktidar ise, hakikat arayışı çerçevesinde üretilen bilgi sayesinde geliştirilen stratejilerle bireyi disipline etmeyi amaçlar. Kapatma, dışlama, gözetleme ve normalleştirme gibi dört farklı aşamada iktidarın uygulanması şeklinde kendini gösterir. En son olarak düzenleyici iktidarın ise genel amacı toplumsal hayatı düzenlemek ve dolayısıyla refah toplumunu kurmaktır. Ana odağı kaliteli nüfus yaratmak olan düzenleyici iktidar, hedefleri doğrultusunda sağlık, eğitim, sosyal hizmetler, ekonomi gibi alanları planlı bir şekilde etkinleştirir. Refah toplumu ile gerçek ifadesini bulan düzenleyici iktidar, kendisini cezalandırarak, kapatarak değil, yaşatarak ifade eder (Foucault, 2003).

Biyo-iktidarın stratejilerinden birisi olarak özellikle refah devletinin gelişimine paralel olarak, nüfusu düzenlemeye yönelik politikalar ön plana çıkmaktadır. Nüfusun düzenlenmesi, iktidarın kendini ifade etme şekli haline gelirken, nüfus politikaları genel olarak kadın bedeni üzerinden uygulamaya konulmuştur. Kadın bir yandan değişimin, modernliğin ve ilerlemenin ispatı haline gelirken, bir yandan da nüfus politikalarının nesnesi konumuna gelmiştir. Bu bağlamda nüfus politikalarının sağlık, özellikle kadın sağlığı ve üreme sağlığı ile arasındaki sıkı ilişki göz önüne alındığında, biyo-iktidarın izi sürülürken, kadın sağlığı konusu üzerinden ilerlemek, iktidarın toplumsal hayattaki yansımalarına ulaşmak açısından önemlidir. Nüfusun düzenlenmesi ile ilgili politikalar kadın sağlığı hizmetleriyle paralel olarak uygulamaya aktarıldığı için, kadının üreme kapasitesi üzerinden somutlaşmaktadır. Doğum kontrolü, aile planlaması, gebelik takibi, çocuk gelişimi ve sağlığı kürtaj gibi özellikle vurgulanan konular, biyo-iktidarın nüfusu düzenleme pratikleri olarak sağlık hizmetlerinin planlanmasında öncelikle ele alınmaktadır.

MICHEL FOUCAULT’NUN İKTİDAR ANLAYIŞI

İktidar, ilk çağdan başlayarak insanlık tarihinin her aşamasında farklı şekillerde var olmuş ve her dönem kendi iktidar tarzını oluşturmuştur. Jouvenel (1997: 46) “*iktidar bizim için tabiatın bir gerçeğidir. İktidar, yazılı tarihin ilk günlerinden itibaren insan kaderi üzerindeki hakimiyetini devamlıca hissettirdi*” diyerek, iktidarın insanlık tarihi boyunca önemini koruyan ve üzerinde sürekli tartışılan bir konu olduğuna dikkat çeker. Russell (1990: 17) da aynı şekilde *İktidar* adlı ünlü eserinde “*bilgimiz içine giren en eski çağlardan beri, insan topluluklarında iktidar dağılımı eşitsizliği hep varolagelmıştır. Bu kısmen dış zorunluluğa, kısmen de insan doğasında bulunan nedenlere dayanmaktadır*” diyerek iktidarın insanlık tarihinden ya da insanlık tarihinin iktidar kavramından ayrı düşünülmemeyeceğini savunur. Tarihsel olarak incelendiğinde, yaşanan dönemin özelliklerinin iktidar kavramının taşıdığı anlamı etkilediği görülmektedir. Süreç içinde iktidara yaklaşım da, iktidarın taşıdığı anlamlar da bir değişim ve dönüşümden geçmiş, bir nevi her dönem kendi iktidar anlayışını yaratmıştır. Bu noktada günümüzde iktidar kuramları içinde şüphesiz en çok dikkat çeken isimlerden birisi olan Foucault, iktidarı klasik devlet iktidarı temelinden çıkararak, toplumsal ilişkilerin her alanında bulunan bir unsur olarak kavramsallaştırmıştır. Foucault’nun iktidar anlayışını, çalışmanın odağında yer alan biyo-iktidar kavramı çerçevesinde ele almadan önce, kendi serüveni içinde farklı aşamalardan geçtiği belirtilmelidir.

Foucault sadece bir iktidar kuramcısı olmamakla birlikte, çalışmalarında iktidara ilişkin görüşlerinin ağırlığının hissedildiği görülür. Çalışmalarının tarihsel seyri iktidara bakış açısı çerçevesinde ele alınacak olursa, iktidara ilişkin görüşleri genel olarak iki evrede incelenebilir. 1961 yılında yayınlanan *Deliliğin Tarihi* isimli çalışmasıyla birlikte geliştirdiği ve 1975 yılında yayınladığı *Hapishanenin Doğuşu*’na kadar geçen süredeki iktidar, Foucault için baskıcı bir yapıyı ifade eder. 1976 yılında yayınladığı *Cinselliğin Tarihi* ile başlayan evrede ise artık iktidarı, sadece baskıcı özelliğiyle değil, özneyi üreten boyutu dile getirmeye başlamıştır (Özmkas, 2012: 57). Çalışmalarındaki bu dönüşüm, üzerinde durduğu kavramların içeriğine paralel olarak görülebilir. Toplumda ötekileştirilen, bir kenara itilen ve adeta merkezden uzaklaştırılan konumda olan deliler ve suçlular üzerine yaptığı çalışmalarda, onların üzerinde görünür olan iktidarın baskıcı özelliği dikkat çekmiştir. *Cinselliğin Tarihi* (2010) ile birlikte ise, iktidarın bireyleri kapatmaktan, cezalandırmaktan ziyade yaşatarak ve ortaya çıkararak ürettiği yeni bir bakış açısı vardır.

Biyo-iktidar, aslında Foucault’nun iktidara bakışındaki dönüşümün de işaretidir. İktidarın disipline edici, baskıcı özelliğinden uzaklaşarak, düzenleyici rolü üzerine odaklandığının bir göstergesidir. Beden üzerindeki denetimin, özellikle hapishane gibi kurumlarda disipline edici yönünün ön plana çıkarıldığını vurgulayan Foucault için, nüfus politikaları temelinde

şekillenen ve bastırmaktan ziyade ortaya çıkararak, göz önünde bulundurarak iktidar altına almayı amaçlayan bir biyo-iktidar vardır artık ve her ne kadar disiplini bire bir dışarıda bırakmasa da onu değiştirip, şekillendirmektedir: *İlkini dışlamayan, disiplin tekniğini dışlamayan ama onu içine alan, onu kısmen değiştiren ve özellikle, bir biçimde onun içine yerleşerek ve gerçekten de önceden var olan bu disiplinci teknik sayesinde iyice yerleşerek onu kullanacak olan bir iktidar teknolojisidir bu. Bu yeni teknik, disiplinci tekniği ortadan kaldırmaz, çünkü çok basit olarak, disiplinci teknik başka bir düzeye aittir, başka bir ölçektir. Başka bir dayanak yüzeyi vardır ve çok başka araçlardan yararlanır....disiplin, insanların çokluğunu yönetmeye çalışır öyle ki bu çokluk gözetlenecek, eğitilecek, kullanılacak, belki de cezalandırılacak bireysel bedenlere dönüşebilmeli ve dönüşmelidir. Ve sonra, yerleşen yeni teknoloji, insanlar asal olarak bedenlerden ibaret oldukları için değil, tersine yaşama özgü ve doğum, ölüm, üretim, hastalık vesaire gibi süreçler olan toplu süreçlerden etkilenen, global bir kitle oluşturmaya nede niyle insanların çokluğuyla ilgilenir (Foucault, 2003: 248)*

Canpolat (2005: 101) bu iki iktidar teknolojisi arasındaki geçişi “*Es-ki müdahale biçiminin araçları, darağaçları, kızgın kerpetenler, kaynak yağ- lar vb. yerini düzenli etkinlikler, ortak çalışma, sessizlik saygı ve iyi alışkan- lıklara bırakmıştır*” diyerek ifade eder. Bu yeni iktidar teknolojisinde amaç, düzene ve kurallara boyun eğen, ama en önemlisi de otoriteyi içselleştirmiş bir nüfusun yaratılmasıdır. Burada amaç, bireyin normalleştirilmesi, bir de- rece daha ileri gidilecek olursa Bayram (2003: 44)’ın ifade ettiği gibi “iyileş- tirilmesi”ni sağlamaktır.

Biyo-politiğin doğuşu, yönetim anlayışındaki değişimin ve dönüşü- mün bir sonucu olarak değerlendirilir. On sekizinci yüzyıldan itibaren kralın bedeninde var olan iktidar anlayışından, yeni bir yönetim anlayışına doğru evrilmiş, biyo-politikanın doğuşu ile sonuçlanmıştır. Foucault (2005: 280) bu dönüşüm sürecini “*Bir yönetim sanatından siyaset bilimine, hükümlerlik yapılarının hâkim olduğu bir rejimden yönetim teknikleriyle yönetilen bir rejime geçiş, on sekizinci yüzyılda nüfus teması ve sonuçta ekonomi politiğin doğuşu çevresinde olmuştur*” şeklinde ifade eder. Machiavelli’nin iktidar olgusundan yola çıkarak çözümlediği hükümlerlik yapılarının değişim sü- recini analiz ettiği “*Yönetimsellik*¹³” adlı makalesinde, biyo-politiğin oluşum sürecine de işaret eder. Biyo-politiğin oluşumu ile birlikte iktidar artık “*ken- dini gizleyerek, tek bir bedende merkezleşerek değil, toplumsal bünyenin tüm boyutlarına yayılıp nüfuz ederek bir anlamda toplumsal bedene dönüşmekte- dir. İktidar artık krallar gibi öldürerek insanları yönetmek yerine onları canlı tutarak yönetmektedir*” (Akay, 2000: 118). Klasik yönetim yerini yavaş yavaş, Foucault’nun “*biyo-iktidar*” adını verdiği, bireylerle halkların daha

¹³ Governmentality’nin Türkçe karşılığı olarak çeşitli kaynaklarda farklı kullanımlar vardır. Ancak ifade ettiği anlam bakımından ve makalenin Türkçe’ye çevirisinde de bu şekilde kullanılması nedeniyle “yönetimsellik” kelimesi tercih edilmiştir.

verimli bir idaresine bırakır. Rejimler ‘*bedenlerle ırkın yaşam ve beka müdürleri*’ haline gelir: Bir toplumun modernite eşliğine, türün yaşamı o toplumun politik stratejilerine bağlı hale geldiği zaman, erişilmiş olur (West, 2005: 280-281). Bu noktada biyo-politiğin anlamının Foucault’nun çalışmasında tam olarak ne demek olduğunun açıklanması gerekir. Foucault (1993: 109)’ya göre biyo-politik; *[N]üfus olarak ortaya çıkan bir canlılar topluluğuna özgü fenomenlerin (sağlık, sağlık koruma, doğum, uzun yaşam, ırklar) hükümet uygulamalarının karşısına çıkardığı sorunların nasıl akılsallaştırılmaya başlandığı (XVIII. Yüzyıldan başlayarak)dır ve bu sorunların, içinde ortaya çıktıkları ve yoğunluk kazandıkları siyasal akılsallık çerçevesinden (örneğin liberalizmden) soyutlanarak ele alınamayacağını savunmaktadır.*

Biyo-politiğin oluşmasıyla birlikte Foucault’nun iktidar çözümlemesinde denetlenmesi ve düzenlenmesi gereken bir unsur olarak nüfus ön plana çıkmıştır. Foucault (2010: 26-27) on sekizinci yüzyılda ekonomik ve siyasal bir sorun olarak “*nüfus*”un ortaya çıkmasını iktidar tekniklerinin büyük yeniliklerinden biri olarak değerlendirir. Hükümetler yalnızca uyruklarla, hatta halkla değil, doğum, ölüm, yaşam süresi, doğurganlık, sağlık durumu, hastalıkların sıklığı, beslenme ve konut biçimi gibi özgül fenomenleri ve özel değişkenleriyle bir “*nüfus*”la karşı karşıya olduklarının farkına varırlar. Bernauer (2005: 221-222) de batı toplumlarının, diğer bir deyişle kapitalist toplumsal düzenin biyolojik hayatla ilgilenen ve bu hayatın idaresine adanmış bir siyasi davranış sergileyen bir nüfus olarak kurulduğunu belirtir. Foucault’nun on sekizinci yüzyılın iktidarlara olarak nitelendirdiği yapı, Bernauer’in kapitalist toplumsal düzende somutlaştırdığı yapıya tekabül eder. Foucault’ya göre kapitalizm bedeninin üretim sürecine denetimli bir şekilde girmesini ve nüfusun ekonomik süreçlere uygun hale getirilmesini gerektirir. Bu yönüyle biyo-iktidar kapitalizmin gelişmesinde vazgeçilmez bir unsur olmuştur. Kapitalizmle biyo-iktidar arasındaki ilişki daha geniş bir perspektifte değerlendirilecek olursa, kapitalist üretim tarzının bir gereği olarak bedenin emeği üreten bir şekilde maddeleştirilmesi ve üretim sürecinde kullanılmasının gerekliliği dikkat çeker. Bunu sağlamak için bedenin itaatkar ve uysal olması, bir anlamda pasifleştirilmesi gerekir. Ancak bu pasifleştirme süreci içinde biyo-iktidar artık negatif ve sınırlandırıcı özerliklerini ön plana çıkarmaktansa bireyi güçlendirmek, onu en iyi şekilde kullanmak ama bunları yaparken de denetimi altında tutmak zorundadır. Böylece Foucault’nun tarihsel olarak işaret ettiği gibi on sekizinci yüzyıldan itibaren biyo-politiğin doğuşuyla artık insan yaşamı, siyasi tekniklerinin alanını oluşturmuştur. Bu süreçte artık hukuksal sistemin yerine normlar önem kazanmaya başlamıştır. Yasaların sınırlandırıcı ve baskı altına alıcı ve en uç sınır olarak yaşama son verici özelliğinin yerine nesnesi yaşam olan iktidarın, düzenleyici ve denetleyici mekanizmalara olan ihtiyacı ön plana çıkar. Hukuksal kurallar ortadan kalkmamış, ancak norm gibi işlemeye başlamıştır. Hukuk sistemi, artık yaşamın güçlerini düzenlemeye odaklanmış bir aygıtlar bütünüdür. Biyo-iktidar bu normlar aracılığıyla bir normalizasyon toplumu oluşturur (Keskin, 2011: 17-18).

Nüfusla ilgili değişimler ve demografik büyüme ile birlikte artık eski yönetim teknikleri işlevselliğini yitirmektedir. Artık nüfusun refahının mümkün kılınması, sorunlarının çözümlenmesi, koşullarının geliştirilmesi, sağlıklı bir şekilde yaşamasının sağlanması ile ilgili çalışan yeni bir yönetim anlayışı gereklidir. “Sanırım ‘yönetim’ sorununun geniş ölçekli olarak yeniden değerlendirilmesiyle biçimlenecek büyük bir bunalımın eşiğindeyiz” (Foucault, 2004: 177) diyerek, bu dönüşümün zamanının geldiğinin haberini veren Foucault, tarih olarak on sekizinci yüzyıldan itibaren başlayan bir süreci işaret eder. “Demek ki hem bedenim hem de yaşamım, ya da, şöyle diyelim, beden ve nüfus kutuplarıyla birlikte genel olarak yaşamın sorumluluğunu yüklenen bir iktidarın içindeyiz” (Foucault, 2011: 25) diyerek biyo-iktidarın hem beden, hem de nüfus üzerine odaklanarak, amacını gerçekleştirdiğini belirtir.

BİYO-İKTİDAR, SAĞLIK, BEDEN VE KADIN

Biyo-iktidarın odağında yer alan sağlığın nasıl tanımlandığı konusuna bakıldığında Dünya Sağlık Örgütü’nün sağlığı “sadece hastalık ve sakatlık halinin olmayışı değil, bedensel, ruhsal ve sosyal yönden tam iyilik hali” olarak işlediği tanımına kadar sağlığın genellikle ölüm ve hastalık gibi negatif göstergelerin olmayışı olarak ele alındığı görülür. Bu tanımlamalara bağlı kalınmasının nedenleri ise “ölüm ve hastalık gibi negatif göstergelerin ölçülmesindeki kesinlik ve kolaylık” ve “sağlığı pozitif yönden tanımlayabilecek, ölçülebilir nitelikteki pozitif göstergelerin bir türlü saptanamamış olması”dır (Belek, 1998: 24). Sağlığın sosyal boyutuna vurgu yapılması ve artık sağlığın toplumsal alanın tüm boyutlarını içerecek şekilde genişletilmesi, biyo-iktidarın tüm alanlara nüfuz etme özelliğiyle eşleşmesi açısından önemlidir.

Bu bağlamda tıp alanındaki gelişmeler ve sağlığın ön plana çıkmasındaki süreç değerlendirildiğinde iki itici güç olduğu görülür. Temel tıp bilimlerinde ve klinik bilimlerinde bilimsel yöntemin gittikçe artan bir ölçüde ve kullanılışı ve teknolojik gelişmelerle birlikte tıp özellikle son yüzyılda önemli bir ivme kazanmıştır (Fişek, 1983: 24). Toplumsal olarak ele alındığında ise giderek artan dünyevileşme ile birlikte bilimsel sağlık kurumlarının yükselişi, zihinsel ve fiziksel hastalığın birbirinden ayrılması, geleneksel tedavilerin yerini bilimsel uygulamalara bırakması ile sağlık yükselen bir değer olarak görülmektedir. Sağlık artık “değişen anlamlar içeren, kendi içinde somut; aynı zamanda sembolik, ahlaki ve sürekli testlere tabi tutulan bir imgeye dönüşmektedir” (Sezgin, 2011: 38-39).

Sağlığın devlet tarafından sunulan bir hizmete dönüşmesi boyutunda ülkemizdeki uygulamalara bakıldığında Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 56. Maddesine göre devlet, “herkesin hayatını, beden ve ruh sağlığı içinde sürdürmesini sağlamak; insan ve madde gücünde tasarruf ve verimi artırarak, işbirliğini gerçekleştirmek amacıyla sağlık kuruluşlarını tek elden planlayıp

hizmet vermesini düzenleyecektir”. En temel yasal düzenleme olan Anayasa’daki bu madde ile toplumda tüm bireylerin sağlık şartının sağlanmasıyla ilgili yükümlülük devlete verilmektedir. Sosyal devletin en önemli ayaklarından birisi olarak herkese sağlık hizmeti ulaştırılması, Anayasanın bu maddesiyle teminat altına alınmıştır.

Sağlık hizmetlerinin sunumu konusunda yetkili kurum olan Sağlık Bakanlığı’nın yeni anlayışlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda bu konudaki uygulamaları ve biyo-iktidarın yaşatan, hayatta tutan, sağlıklı bir nüfus oluşturma amacıyla ilişkisi bağlamında 2003 yılından itibaren “Sağlıkta Dönüşüm Programı” ile “herkese sağlık” anlayışı çerçevesinde şekillenen yeni bir süreç girmiş ve sağlık hizmetinin sunumuna ilişkin yeni uygulamalara gidilmesi kararı alınmıştır. Sağlıkta Dönüşüm Programının genel amacı sağlık hizmetlerinin etkin ve üretken bir yolla, eşitlik içerisinde düzenlemek, finanse etmek ve sunmaktır. “Herkes için ulaşılabilir, nitelikli ve sürdürülebilir sağlık hizmeti” fikrine dayanır.

Genel politikası “insanı yaşat ki, devlet de yaşasın” olan Sağlıkta Dönüşüm Programı, Foucault’nun işaret ettiği biyo-iktidarın kendi devamını sağlamak için toplumun sağlıklı olması gerekliliği üzerine odaklanan modern anlayışın tam bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Sağlık hizmetlerinin ve dolayısıyla nüfus politikalarının uygulama alanı olarak değerlendirilen beden, Michel Foucault (2003)’ün biyo-iktidar kavramsallaştırmasında önemli bir yere sahiptir. Özellikle biyo-iktidarın stratejilerinden birisi olan bedenin anatomi-politiğinde, iktidar, bedeni odak alır ve bedeni tahakkümü altına almayı amaçlar. Diğer bir strateji olan nüfusun biyo-politiğinde ise, iktidarın düzenleyici rolünü ön plana çıkar. Bir yandan bedenin denetim altına alınarak disipline edilmesi ve düzenlenmesi üzerinde duran Foucault, bir yandan da bedenin yönetim aracılığıyla üretilmesi üzerine odaklanır. Sonuç olarak biyo-iktidarda beden, vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkar.

Biyo-iktidarda artık beden kendi başına ontolojik bir varlık olarak değil, yönetsel yordamlar aracılığıyla üretilen şekliyle ele alınmaktadır. Bu noktadan sonra da, siyasetin nesnesi “akıl” değil, yönetsellik tarafından üretilen “*beden*”dir ve siyaset, Aristoteles’in işaret ettiği “*iyi yaşam*”la, ilgilenmemektedir. (Özmkas, 2012: 60). Her ne kadar burjuva ve kapitalist toplumlarda, iktidarın ruh, bilinç, mükemmeliyet adına bedeni yadsıdığını öne süren görüşler olsa da, aslında iktidarın uygulanması maddi, fiziksel, bedensel bir nitelik taşır. On sekizinci ve yirminci yüzyıl arasında katı ve baskıcı bir iktidarın uygulanmasıyla bedenlerin denetiminin sağlanabileceği düşünüldükçe, bunu göre uygulamalar toplumda yaygınlaştırılmıştır. Ancak 1960’lı yıllardan itibaren artık bu baskıcı tavrın kaçınılmaz olmadığı, iktidarın kendini daha gevşek bir şekilde de ifade ederek, bedenleri denetim altına alabileceği keşfedildi (Foucault, 1994: 27). Foucault, bedeni, söylemlerin

etkisi ve kurumsal - yönetsel pratiklerin sonucu olarak ele alır ve bunu ispatlamak için de, cinsel ve tıbbi söylemler ile tıp, eğitim, hapisane gibi disiplinler kurumları çözümleme yoluna gider (Nazlı, 2009: 63-64). “*Foucault’nun sözünü ettiği beden soyut bir kendiliktir, tarihsel söylemin inşa edilmiş etkisidir*” (Stauth ve Turner, 1997: 266) ve güç ilişkilerinin merkezinde yer alan bir özelliğiyle de kendini gösterir.

Beden konusunda mutlaka ele alınması gereken bir diğer önemli konu ise cinsiyettir. Cinsiyet, bedenin en çok önemsenen özelliklerinden birisi olarak görülür. Toplumsal yaşamın başından itibaren cinsiyet ayrımı önemli bir yere sahip olmuş ve toplumsal yaşamdaki eşitsizliklerin kaynağı cinsiyetler arasındaki farklılığa dayandırılmıştır (User, 2012: 136). Batı düşünce tarihinde beden, düzenin korunması ve devamının parçası olması özelliğiyle konumlandırılmıştır. Bu beden dişil olan ile bağdaştırılmıştır. Bu bağdaştırma sonucunda her ikisine karşı duyulan korku ve nefretin yollarının kesişmesi ile kadın bedenini çevreleyen anlamlar tekrar tekrar üretilmiştir. Aydınlanma düşüncesi ile birlikte ön plana çıkan “akıl” aslında hem dişil hem de eril özellikler taşıyor, akıl yüceltilirken, “*akıldan yoksun*” olarak tanımlanan kadın da ikinci plana atılmış oluyordu. Böylece bir yandan kadın akıldan uzaklaştırılıp, başka özellikleriyle ön plana çıkarılırken, bir yandan da iktidardan uzaklaştırılıyordu (Yanıkaya, 2010: 47). Ataerkil ideoloji içinde aklın, kadından ziyade erkeği çağrıştırdığını Berktaş, (2010: 152) “*ataerkil ideoloji daha ilk şekillenmeye başladığı andan itibaren, erkeği rasyonellik (akıl/zihin), uygarlık ve kültür ile; buna karşılık kadını irrasyonellik, doğa ve duygusallık ile özdeşleştirir*” ifadesiyle vurgular.

Foucault’ya göre beden, farklı iktidar düzenlemeleri arasındaki mücadelenin merkezinde yer alır. Tarihsel süreçte beden üzerinde ve onun aracılığıyla işleyen güçleri bütünleştirici bir tarihsel perspektife dahil edilmeye direnen bir tutumla ele alır. Bu çerçevede bedeni tarihsel ve kültürel açıdan özgül bir kendilik olarak görmekte ısrarlı olduğu göze çarpar (McNay, 2012: 318). Bu bakış açısı özellikle kadın bedenine farklı anlamlar atfeden ataerkil ideolojinin bakışından ve yorumundan farklılaşır ve feministler için önemli bir referans kaynağı haline gelir.

Ancak Foucault’nun iktidar çözümlemesinde özellikle feminist bakış açısında mutlaka vurgu yapılan iktidarın cinsiyetine dair herhangi bir iz yoktur. İktidarın eril ya da dişil özellikler taşımasının, özellikle kadın bedeni üzerinde kurulmak istenen tahakkümün bir yansıması olduğu düşüncesi, feminist bakışın en önemli dayanaklarından biridir. Ancak Foucault, çalışmaları sırasında böyle özel bir vurguya yer vermemiştir.

Biyo-politikte birlikte önem kazanan nüfusun düzenlenmesinde ise ön plana çıkan kadın bedeni ve onun üreme kapasitesidir. Her ne kadar kadın ve erkek bedenine ortak disiplin teknikleri uygulansa da, söz konusu olan nüfusun kontrolü, üreme, doğurganlık vs. gibi göstergeler ise, kadın bedeni

ön plana çıkmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda nüfusun düzenlenmesinin bir aracı olarak kullanılan kadın sağlığı politikalarının ve hizmetlerinin ele alınması sürecinde biyo-iktidarın kullandığı teknikler çıkış noktasını oluşturur.

NÜFUSUN DÜZENLENMESİ VE KADIN SAĞLIĞI

Toplumsal yapının şekillenmesinde en önemli araçlardan birisi olan nüfus, bu yönüyle her zaman iktidarların en önemli gündem maddesini oluşturmuştur. Bu nedenle nüfusun düzenlenmesi ile ilgili görüş ve düşünceler güncelliğini korumakta, iktidar anlayışlarının farklılaşmasıyla daha da önemli hale gelmektedir.

Ana odağı bedenin düzenlenmesi olan biyo-iktidarın da en önemli konularından birisi olan nüfus, iktidarların amaçları doğrultusunda farklı şekillerde yorumlanmıştır. Nüfusun düzenlenmesi ile ilgili teorilere bakıldığında, bu konudaki en önemli belirleyicilerin dönemin sosyal, kültürel ve siyasal yapısı olduğu dikkat çekicidir. Nüfus konusu savaş, kıtlık, kuraklık ve siyasal iktidarların bakış açılarıyla şekillenmiş, adeta nasıl bir toplum yaratılmak isteniyorsa, nüfus, bu amacı gerçekleştirme konusunda en önemli araç haline gelmiştir.

Nüfus politikaları genel olarak nüfusu arttırmaya yönelik politikalar (pronatalist) ve nüfusu azaltmaya yönelik politikalar (antinatalist) olmak üzere iki grup altında incelenebilir. (Özberk, 2003: 127). Antinatalist nüfus politikaları çerçevesinde doğum kontrol yöntemleri, kürtaj ve kısırlaştırma yaygınlaştırılıp, nüfusun kontrol altına alınması amaçlanırken, bu politikalar söylemsel düzeyde de desteklenir. Az çocuk sahibi olmak özendirilirken, ulusal düzeydeki hizmetlere bu politikalar yansıtılarak somutlaştırılır. Pronatalist nüfus politikalarında ise tam tersi şekilde doğum kontrol yöntemlerinin kullanımının yasaklanması, çocuk sayısının artmasına yönelik olarak söylem ve propagandalar ulusallaştırılır, kalabalık aile olmak özendirilir. İktidarlar kendi amaçları ve ideolojik yönelimleri çerçevesinde hangi politikayı seçecekleri konusunda farklılaşırken, bu politikaları uygulama şekilleri ve kullandıkları araçlar açısından da farklılık gösterirler. Bu araçlar kimi ülkelerde hukuki düzenlemelerle çocuk sayısının belirlenmesine kadar uç noktalara giden uygulama şekilleri olarak bile gözlenebilir.

Nüfusu düzenlemeye yönelik geliştirilen politikaların uygulamaya yansımaları incelendiğinde ise, uygulama noktasında kadının ve dolayısıyla kadın bedeninin ön planda olduğu görülür. Üremenin merkezi olarak kadın bedeni, ister nüfusun artması gerekliliğini savunan politikalar uygulansın, isterse azaltılması yönünde önlemler alınsın; her zaman uygulama alanı olarak kullanılmıştır. Bu nedenle doğum kontrol yöntemleri, üreme sağlığı ve aile planlaması uygulamaları her ne kadar kadının sağlığını korumaya ve

yükseltmeye yönelik tedbirler ya da uygulamalar olarak sunulsa da, ülkelerin nüfus politikalarına paralel olarak aldıkları makro düzeydeki tedbirler sayesinde, hakim ideolojinin amaçlarına hizmet etmek için araçsallaştırılmıştır.

Bu bağlamda Türkiye’de biyo-iktidar açısından kadın sağlığı konusundaki uygulamalar, biyo-iktidar kavramının da temel dayanaklarından birisi olan nüfusun düzenlenmesi politikalarına paralel olarak ele alınacak, tarihsel süreç içerisinde Türkiye’de, nüfus konusu ile ilgili oluşturulan politikalarla birlikte kadına verilen sağlık hizmetlerinin nasıl şekillendirildiği gösterilmeye çalışılacaktır.

Türkiye’de nüfus sorunu, Cumhuriyetin ilanından itibaren sürekli güncelliğini korumuştur. Modern iktidarların en önemli toplumu şekillendirme aracı olarak görülen nüfus düzenlemesi, kurtuluş mücadelesinden çıkmış ve yeni bir devletin inşası gibi zor bir süreçle karşı karşıya olan iktidarın en önemli uygulama alanı olarak görülmüş, ilerleyen yıllarda da farklı bakış açıları ve politikalarla önemini korumaya devam etmiştir. Cumhuriyet döneminde uygulanan nüfus politikaları 1923-1960 yılları arasında izlenen nüfusu arttırıcı (pronatalist) politikalar ve 1960’lı yıllardan itibaren nüfus artış hızını yavaşlatmaya yönelik (antinatalist) politikalar olmak üzere iki dönemde incelenebilir (Özberk, 2003: 128). Uygulanan nüfus politikalarının dünyadaki gelişmelerden, uluslararası düzeydeki etkileşimlerden, başka ülkelerde uygulanan program ve politikalarından ve uluslar arası kuruluşlarca gerçekleştirilen yönlendirmelerden etkilendiğinin de altı çizilmelidir (Karaca Bozkurt, 2011: 65). Her ne kadar ulusal düzeyde gerçekleştirilen politikalar olsa da içe kapanık bir şekilde, dünyadaki gelişmelerden bağımsız olarak oluşturulduğunu düşünmemek gerekir.

Pronatalist Nüfus Politikaları ve Kadın Sağlığı (1923-1960)

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte devlet, savaştan çıkmış bir toplumun, her alanda yeniden kurulması amacını taşımıştır. Özellikle Kurtuluş Savaşı sırasında erkek nüfusun azalması, bu yeniden inşa döneminde işgücüne olan ihtiyaç dolayısıyla nüfusun arttırılması gerekliliği en önemli ihtiyaçlardan birisi olarak görülmüştür. Dünyada bu dönemde birçok ülke aynı sorunlarla karşı karşıya kalmış, savaş sonrasında üreten sınıfın arttırılması yönünde çalışmalar üzerinde yoğunlaşan Avrupa’da bu konuyla ilgili çeşitli kongreler düzenlenerek, nüfus politikalarının nasıl şekillendirilmesi gerektiği ile ilgili tartışmalar yapılmıştır. Özellikle İtalya’da Mussolini tarafından uygulanan “*azami doğum ve asgari ölüm*” dengesi üzerine kurulmuş olan nüfusu arttırmaya yönelik sert politikalar, hem Avrupa’yı hem de Türkiye’yi etkilemiştir (Erdal, 2011: 781).

3 Mayıs 1920 tarihinde 3 Sayılı Kanun ile kurulan Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, özellikle ilk dönemde toplumda çok yaygın olan sıtma, trahom, frengi gibi hastalıklarla mücadele yolunda düzenlemelerle ilgilen-

mek zorunda kalmış, aynı zamanda sağlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması için çalışmıştır. (Öztürk, 1999: 38). Bu dönemde hem nüfusun düzenlenmesine, hem de kadın ve çocuk sağlığına ilişkin en önemli yasal düzenleme 06.05.1930 tarih ve 1593 sayılı *Umumi Hıfzısıhha Kanunu*'dur. Bu yasa ise Sağlık Bakanlığı, doğumları teşvik etmekle görevlendirilmiştir. Ayrıca doğum kontrol yöntemlerinin üretilmesi, ithali ve uygulaması yasaklanmış; altı ve daha fazla çocuğu olan kadınlara maddi ödüller veya madalya verilmesi gibi uygulamalar öngörülmüştür.

Nüfus ve kadın sağlığı politikalarında en hassas konulardan birisi olarak karşımıza çıkan isteyerek düşüklerle ilgili de yasal düzenlemelere gidilmiştir. 1926 yılında çıkarılan *Türk Ceza Kanunu* ile birlikte gebeliğin isteyerek düşükle sonlandırılması suç olarak kabul edilmiştir. Kadın sağlığı açısından çok önemli yansımaları olan bu düzenleme sonucunda, kadının bedeni üzerindeki denetim sadece özendirme, teşvik etme gibi araçları aşarak, doğrudan müdahale şeklini almıştır.

Ayrıca yine pronatalist politikalara dolaylı olarak katkı sağlayacak düzenlemelere bakılacak olursa 1426 sayılı *Vilayetler İdaresi Kanunu* ve 1580 sayılı *Belediye Kanunu* ile ücretsiz doğumevlerinin kurulması dikkat çeker. Yasal evlenme yaşı erkekler için on sekizden on yediye kadınlar için on yediden on beşe indirilmiş (Bozbeyoğlu, 2011: 27), diğer bir çok alanda da çok sayıda çocuğu olanlara vergi ve harçlardan indirimler gibi düzenlemelerle çocuk sahibi olmak özendirilmiştir.

Sadece yasal düzenlemeler kapsamında değil, siyasi iktidar tüm söylemlerinde çocuk sahibi olmayı özendirilmiş, “annelik” kutsal bir görev olarak vurgulanmıştır. Mustafa Kemal Atatürk de 1 Mart 1922 tarihinde yaptığı Meclis konuşmasında: “*Milletimizin sağlığının korunması ve daha sağlıklı hale getirilmesi, ölüm oranlarının düşürülmesi, nüfus artışının sağlanması, salgın hastalıkları etkisiz kılarak toplum sağlığının iyileştirilmesi, böylelikle ulus bireylerinin dinç ve çalışmaya yetenekli duruma getirilmesi, amacımızdır* (Akın ve Aykut, 2011)

ifadesiyle bu dönemdeki politikaları genel olarak özetlemiştir. Bu dönemdeki politikalar kadınların kendi bedenleri ve kendi yaşamları üzerindeki söz sahibi olma durumlarını artırmaya yönelik değildir. Dünyadaki genel yaklaşımın bir yansıması olarak Türkiye’de de nüfus, askeri ve siyasi bir güç olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede kadın ve kadının üreme kapasitesi de bir güç elde etme aracı olarak nesneleştirilmiş ve kadınlar bu politikaların oluşturulmasında doğrudan yer almamışlar; aynı zamanda istekleri, ihtiyaçları ve varlıkları görmezden gelinmiştir (Özberk, 2003). Kadın sağlığı açısından düşünüldüğünde sık ve çok sayıda gebeliğin olumsuz etkileri üzerinde durulmamış, nüfusa niceliksel değerler atfedilmiştir. Kaliteli nüfus yaratma gibi bir hedeften ziyade ilk olarak sayıca çoğalmak üzerinde yoğunlaşmış ve kadın kimliği adeta görmezden gelinmiştir.

Yeni kurulan devlet her ne kadar modernlikle kendini tanımlasa da ataerkil bir yapıya sahiptir. Bunun en önemli delili olarak Cumhuriyet döneminde kabul edilen Yeni *Medeni Kanun*’da kadınlar bir yandan ulus-devletin yurttaşları kabul edilip bu yönde hak ve özgürlükler tanıyan bir anlayış varken, diğer yandan da cinsiyetçi kalıpları tekrarlayan bir zihniyet kendini gösterir (Berktaş, 2004, s.17). Bu dönemde özellikle toplumsal cinsiyet çevresinde şekillenen normlar ve aile ideolojisi yeni oluşan toplumsal ve siyasal düzen içerisinde inşa edilmeye çalışılmış; kadın bir yandan yüksek doğurganlığı ile güçlü bir Türkiye yaratma yolunda olmazsa olmaz bir unsur olarak değerlendirilirken, bir yandan da modern Türkiye yaratma yolundaki mücadelede eğitim ve iş hayatında yer alması teşvik edilerek adeta simgeselleştirilmiştir (Durakbaşı, 1998: 42). Bu politikalar kadının kimliğini arayışında da önemli çelişiklere neden olmuştur. Kadının bedenine ilişkin konuların böylesine sosyal politikaların unsuru haline getirilmesi, kadının kendi özerkliği ile düşünmemesine neden olmuştur.

Bu dönemde en önemli siyasi gelişme olarak gündeme gelen İkinci Dünya Savaşı, tüm alanlarda önemli değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur. Doğrudan savaşa girilmemiş olsa da ülkenin sağlık durumunun bozularak, salgın hastalıkların baş göstermesi, sağlık konusundaki önceliklerin değişmesine neden olmuştur. Ayrıca 1945 yılında belediyeye ve özel idareye ait hastanelerin devletleştirilmesi de sağlık hizmetlerinin sunumunda yeni bir anlayışın gelişmesiyle sonuçlanmıştır (Öztürk, 1999: 38). İkinci Dünya Savaşı’nın nüfusla ilgili yansımalarına bakılacak olursa, pronatalist politikaların, istenilen sonuca ulaşamamasında en önemli neden olarak yaşanan savaş durumu görülebilir. Silah altına alınan erkeklerin sayısının fazlalığı, doğurganlıkta beklenen artışın gerçekleşmesini geciktirmiş, ancak savaşın bitmesinden sonra nüfus artmaya başlamıştır (Karaca Bozkurt, 2011: 68-69).

Antinatalist Nüfus Politikaları ve Kadın Sağlığı (1961-)

Türkiye’de planlı döneme geçiş sürecine kadar devam eden nüfusu arttırmaya yönelik politikalar, 1950’li yıllarda tartışılmaya başlanmış, nüfus artış hızının yüksekliği artık yavaş yavaş var olan politikayı değiştirmenin gerekliliği yönünde sinyaller vermeye başlamıştır. Antinatalist nüfus politikalarının benimsenmeye başlanmasının sebeplerinin izi sürüldüğünde öncelikle 1958 yılında bir grup bilim insanının nüfus politikasında değişiklik yapılması ve kontrorepsiflere izin verilmesi gerektiğini savunan bir girişim başlatmaları çıkış noktası olarak değerlendirilebilir. Dr. Zekai Tahir BURAK’ın Sağlık Bakanlığı’na hitaben yazdığı mektupta; düşüğün yasalarca suç sayılmasına rağmen bir çok kadının bu yöntemle kendi kendilerine ve sağlıksız koşullarda başvurduğunu belirtmiş ve anne ölümlerinin en önemli sebebi olarak bu durumu göstermiştir. Bunun üzerine konuyu araştırmak üzere bir komisyon görevlendiren Sağlık Bakanlığı da yapılan araştırma ve hazırlanan raporlar sonucunda mektupta belirtilen konuların doğruluğu anla-

şılmış, hatta bazı uzman olmayan kişilerin bu konuyu çıkar sağlamak için kullandıkları da tespit edilmiştir (Karaca Bozkurt, 2011: 69-70). Akın ve Aykut *Nüfus Politikasının Oluşturulmasında Türkiye Deneyimi* (2011) başlıklı makalelerinde Komisyonun çalışmalarının sonucunu şu şekilde özetlerler: *Komite raporunda, Türk Ceza Kanununun çok katı hükümlerine rağmen, düşüklerin yaygın olarak uygulandığını, bu vakaların çoğuna yasal bir işlem uygulanmadığını ve düşüklerin çoğunun yetersiz tıbbi koşullarda uygulandığını ve ciddi tıbbi sonuçlara ve ölüme yol açtığını belirtmiştir. Komite istenmeyen gebelikleri önlemek için kontrasepsiyonun yasallaşması gerektiğini ve kadınların diğer gelişmiş ülkelerde olduğu gibi kontraseptif yöntemlerden yararlanmalarını sağlamak üzere, yasanın değiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.*

Sadece nüfusun artmasına odaklanan bir yaklaşım sonucunda kadın sağlığı konusunun ihmal edildiğinin ve kadının bu politikalar çerçevesinde hiçe sayıldığı en büyük göstergesi olarak bu komisyon raporu ve dünyada da nüfusun kontrol altına alınması gerekliliği üzerine yapılan tartışmalar ve görülen gelişmeler, Ayrıca askeri İhtilal ile birlikte her alanda bir düzenleme ve planlamaya geçilmesi genel olarak nüfus politikasının değiştirilmesinin nedenleri arasında sayılabilir

Bu gelişmelerden sonra 1960 yılında Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulmasıyla birlikte artık daha planlı ve resmi bir nüfus politikasına geçiş süreci başlamış, nüfus konusunun sağlıkla olan ilişkisi çerçevesinde bu konuda hazırlanan raporlar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ile Devlet Planlama Teşkilatı'nın ortak çalışmaları sonucunda oluşturulmuştur.

Planlı döneme geçişle birlikte hızlı nüfus artışının getirdiği sosyal sorunlar da değerlendirilmeye alınmış, özellikle çarpık kentleşme, yoksulluk, işsizlik ve en önemlisi sağlık konusundaki sorunlar masaya yatırılmış; her sektör için ayrı planlar ve programlar yapılmaya başlanmıştır. *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı* (Devlet Planlama Teşkilatı, 1963) nüfus politikalarının değişmesi gerektiğini ifade etmesi ve bunun gerekçelerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu nedenle tüm Planların tek tek incelemesine girilmeyecek olmakla birlikte, kısaca ilk plandan bahsetmek gerekir.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda nüfus önemli bir sorun olarak ele alınmış, buna gerekçe olarak da "nüfusla iktisadi gelişme arasındaki sıkı bağıntı, gelişme plânlarında nüfus eğilimlerine ve politikasına büyük bir ağırlık verilmesini gerektirir" ifadesiyle nüfusla ekonomik gelişme arasındaki ilişkiyi göstermiştir. Nüfusun azaltılmasına yönelik politikaların gerekçesi olarak ekonomik kalkınma ile nüfusun hızlı artışı arasındaki ters yönlü ilişki gösterilmiştir "Bir zamanlar çok haklı sebeplerle kabul edilmiş olan, nüfusu mümkün olduğu kadar hızlı artırma politikası bugünün şartlarına uygun değildir. Bu nedenle bugünkü politikanın nüfus planlamasını yasaklayan yönü hemen değiştirilecektir" şeklindeki ibareyle nüfusu azaltmaya yönelik

politikalara geçiş resmileştirilmiştir. Sağlık konusundaki hedefler ise genel olarak çevre sağlık şartlarının iyileştirilmesi, halkın sağlık konusunda eğitilmesi, beslenme şartlarının düzeltilmesi, aile plânlaması ve bulaşıcı hastalıkların ortadan kaldırılması gibi konularda belirlenmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı, 1963). Ayrıca *Plan*’da sağlık ayrı bir sektör olarak ele alınmamış, sağlığa ilişkin hedefler “iktisadi ve sosyal hedefler” başlığı altında incelenmiştir. Kadın sağlığını ilgilendiren konulara da “nüfus meselesi” başlığı altında yer verilmiştir.

1961 yılında yürürlüğe giren *Sağlık Hizmetlerinin Sosyalleştirilmesi Hakkındaki Kanun*, sağlık hizmetlerinin sunumunda bir dönüm noktası olarak ele alınır ve kadın sağlığı açısından da düşünüldüğünde çok önemli yenilikler getirmiştir. Birinci basamak sağlık hizmetlerini vermesi düşünülen sağlık ocaklarının hem koruyucu, hem de tedavi edici hizmetleri verecek bir ekipten oluşmasını öngören Kanun ikinci ve üçüncü basamak sağlık hizmetlerinin verileceği hastanelerden ise sevk zinciri doğrultusunda hizmet alınmasını öngörmektedir (Öztürk, 1999: 40). Kadın sağlığı açısından dönemin şartlarında en önemli sorunlardan birinin sağlık hizmetine erişme noktasından kaynaklandığı düşünülecek olursa bu sosyalleştirilmiş sağlık hizmeti anlayışının, bu sorunun çözümü için büyük bir gelişme olduğu görülmür.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında yer alan değişiklikler kısa zamanda uygulamaya konularak, ilk yansımasını 1965 yılında yürürlüğe giren “*Nüfus Planlaması Yasası*” ile göstermiştir. Yasa ile birlikte doğum kontrol yöntemlerinin ithal edilmesini ve satılmasını yasaklayan mevzuat değiştirilmiş, bu yöntemlerin kullanımıyla ilgili olarak halkı teşvik etmek ve bilgilendirmekle ilgili görev Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na verilmiştir. Doğum kontrol yöntemlerinin uygulanması ile ilgili yasak ortadan kalkarken, isteyerek düşüklerle ilgili mevzuat değiştirilmemiş, bu konu yasal platforma taşınmamıştır. Bu sebeple asıl kadın sağlığını tehdit eden unsur iktidar tarafından görmezden gelinmiş ve bu sefer de kadın, nüfusun azaltılması yönündeki politikaların uygulanması yönünde bir araç olarak kullanılmıştır. İsteyerek düşüklerle ilgili mevzuatın değişmesi için 2827 sayılı “*Nüfus Planlaması Hakkında Kanun*”un 1983 yılında yürürlüğe girmesine kadar beklemek gerekmiştir. Bu kanunla artık 10 hafta dahil olmak üzere gebeliklerin istek üzerine sonlandırılması kadın ve erkeklerin tüplerinin bağlanması yasallaştırılmıştır. Ancak evli kadınların gebeliği sonlandırmak istemesi halinde eşlerinin yazılı izni, kadının on sekiz yaşın altında olması durumunda ise ebeveyninin izni şart koşulmuştur (Bozbeyoğlu, 2011: 28).

1990’lara geldiğinde konuya ilişkin yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu dönemden itibaren sadece nüfusun artması ya da azalması boyutundan ziyade, insan hakları ve ihtiyaçlar üzerine odaklanılmaya başlanmıştır. Çok sayıda ülkenin ve uluslararası kuruluşun katılımıyla 1994 yılında Kahire’de yapılan Uluslararası Nüfus ve Kalkınma Konferansı’nda, nüfus ve aile planlamasının, genel kalkınma çabalarının önemli bir parçası olduğu

ortaya konmuştur (Akın ve Özvarış, 2006: 208). Kalkınmanın temel bir insan hakkı olduğu vurgulanırken, nüfus politikalarının odak noktasının bireylerin yaşam kalitesini yükseltmek olması gerektiği belirtilmiştir. Cinsiyet eşitliğinin de üzerinde durulan Konferansta kadınların güçlendirilmesi ve kendi doğurganlıklarını kontrol edebilmelerinin sağlanması, bir sağlık sorunu olarak kadına yönelik şiddetin yok edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca bu konferansta ilk kez dile getirilen “üreme sağlığı” kavramı, yani “*devletlerin, kadın erkek eşitliğini temel alarak, aile planlaması ve cinsel sağlığı da içeren üreme sağlığı hizmetleri dahil, tüm sağlık hizmetlerine evrensel ulaşılabilirliği sağlamak için gereken bütün önlemleri alması gerektiği ilkesi*” (Akın ve Özvarış, 2006: 209) kabul edilmiştir. Bu noktada artık nüfus politikalarında ve dolayısıyla kadın sağlığı ile ilgili konularda ciddi bir anlayış değişikliği yaşanmaya başlanmıştır. Kadın-erkek eşitliğini ön plana çıkaran toplumsal cinsiyet temelli yaklaşımlar yavaş yavaş politikalarda yer almaya başlamış, çoğu hizmet bu anlayış etrafında yeniden kurgulanma sürecine girmiştir.

Avrupa Birliği sürecinde bir ülke olarak Birlik müktesebatında da yer alan bu anlayış üye ve üyelik aşamasındaki ülkeler için politik bir öncelik, hatta zorunluluk haline getirilmiştir. Bu çerçevede Türkiye’de, Avrupa Birliği üyeliği aşamasındaki bir ülke olarak toplumsal cinsiyet eşitliği temelli politikaları her alanda uygulamayı kabul ve taahhüt etmiştir. Bu çerçevede toplumsal cinsiyet eşitliği eylem planları hazırlanarak, eğitim, sağlık, adalet, medya, çevre ve sosyal hizmetler gibi her alanda hizmet sunan kurum ve kuruluşların bu kapsamda yapması gerekenler bir plan haline getirilerek, yılda bir kez bu alanlardaki gelişmeler sunulan raporlar sayesinde izlenmektedir. 2008-2013 yıllarını kapsayan “*Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eylem Planı*”nın sağlıkla ilgili maddeleri incelendiğinde genel olarak üç ana hedef üzerinde durulduğu görülmektedir: (i) Kadınların sağlık hizmetlerine erişim koşulları ve verilen hizmetlerin kalitesinin iyileştirilmesi için politika geliştirme dahil gereken tüm önlemlerin alınması, (ii) sağlık konusunda doğru davranış ve tutum değiştirme ve (iii) kadın sağlığına ilişkin araştırmalar, bilimsel çalışmaların ve bilgilerin yaygınlaştırılması. Öncelikli olarak kadın sağlığını ilgilendiren konular başta olmak üzere, sağlıkla ilgili genel konularda da toplumsal cinsiyet eşitliği temelli bir yaklaşımın benimseneceğini bu plan çerçevesinde kabul edilmiştir (T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2009: 57-58).

Sadece Anayasada yer alan maddelerle ya da yasalarla değil, kadın-erkek eşitliği çeşitli uluslararası düzenlemelerle¹⁴ de teminat altına alınmıştır. Bu tür sosyal konular, ülkeler için sadece iç politikalarında belirledikleri

¹⁴ Kadın konusunun yer aldığı uluslararası düzenlemeler: Birleşmiş Milletler Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW), Avrupa Sosyal Şartı, Çocuk Hakları Sözleşmesi, ILO, OECD, AGİK gibi kuruluşların sözleşme, karar ve tavsiyeleri, Kahire Dünya Nüfus ve Kalkınma Konferansı Eylem Planı, 4. Dünya Kadın Konferansı Eylem Planı, Pekin Deklarasyonu ve Avrupa Birliği Müktesebatı.

ve kendi ideolojilerini simgeleştirdikleri bir konu olmaktan çıkmış, küreselleşme ile birlikte ortak bir anlayışın ve uygulama birliğinin oluşturulabilmesi adına uluslararası arenada da modernliğin, gelişmenin ve ilerlemenin bir göstergesi olarak görülmeye başlanmıştır. Bu sebeple kadın konusu ile ilgili yapılan yenilikler bir yandan bir prestij meselesi olarak görülüp bu konudaki şartlar kabul edilirken, bir yandan da belli birliklere kabul edilmenin ya da tanınmanın bir zorunluluğu haline gelmektedir

Kadın sağlığı ile ilgili göstergelere bakıldığında anne ölüm hızı, perinatal bebek ölüm hızı, toplam doğurganlık hızı, yaşa özel doğurganlık hızı, tamamlanmış doğurganlık hızı, düşük, toplam düşük hızı, isteyerek düşük oranı, doğum öncesi bakım alan gebe oranı, sağlık personeli tarafından yaptırılan doğumların oranı, düşük doğum ağırlıklı bebek prevalansı, kadınlarda infertilite prevalansı, 15-24 yaş arası gebe kadınlarda HIV prevalansı, kadınlarda anemi prevalansı, gebeliği önleyici yöntemleri bilenlerin oranı, yöntem kullanma hızı gibi göstergelerdir (Akın ve Özvarış, 2006: 190-193). Kadına ilişkin sağlık göstergelerinin genel olarak üreme sağlığı ve anne çocuk sağlığı çerçevesinde toplandığı görülmektedir.

Günümüzde kadınlara sunulan sağlık hizmetleri çerçevesinde yapılacak değerlendirmede 2003 yılından itibaren sağlıkta meydana gelen dönüşümün en temel ve resmi belgesi olarak *Sağlıkta Dönüşüm Programı*’nın koyduğu hedef ve değerlendirmelere dayanarak yapılmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

Kadın sağlığı konusunun üreme sağlığı temelli ele alındığı görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü üreme sağlığını, “üreme sistemi işlevleri ve süreci ile ilgili sadece hastalık ve sakatlığın olmaması değil, tüm bunlara ilişkin fiziksel, mental ve sosyal yönden tam bir iyilik halinin olmasıdır” şeklinde tanımlar. Ayrıca üreme sağlığı, bireylerin güvenli ve doyurucu bir cinsel hayatlarının olması ve üreme yeteneklerini kendi insiyatifleri doğrultusunda kullanmalarını içerir (Akın ve Özvarış, 2006: 209). Bu anlayışla üreme ile ilgili sadece kadının üzerinden yürütülen bir proje olmaktan çıkarılarak kadını ve erkeği eşit olarak kapsayan bir anlayışı içerir. Akın ve Özvarış (2006: 213) üreme sağlığının amaçlarını şu şekilde sıralarlar:

- Üreme sağlığı ve aile planlaması ile ilgili ihtiyaçları karşılamada yardımcı olmak,
- İstenmeyen gebelikleri önlemek, yüksek riskli gebelik, hastalık ve ölümleri azaltmak,
- Erkeklerin katılımını artırmak,
- Emzirmeyi teşvik etmek,
- Kızları ve kadınları dikkate alarak, cinsel yolla bulaşan hastalıkları, komplikasyonlarını önlemek, tedavi yöntemlerini bulmak,
- Cinsiyetler arası eşitliğe dayanan cinselliğin yeterince gelişmesini sağlamak,

- Kadın ve erkeklerin cinsel sağlık, üreme hak ve sorumluluklarını kullanmak için gerek duydukları bilgi, eğitim ve hizmetlere ulaşmalarını sağlamak,
- Gençlere bilinçli ve sağlıklı üreme ve cinsel davranışı özendirme, hizmet ve danışmanlık sağlamak,
- Erken yaştaki gebelikleri azaltmak.

Bu amaçları gerçekleştirmek için sunulması gereken hizmetler de amaçlar kadar çeşitlidir. Sadece hastalığı tedavi etmek anlayışına dayanmayıp, konuya bir süreç olarak yaklaşan anlayış, eğitimden, danışmanlığa, tedaviden, korumaya kadar bir dizi hizmetin sunulması gerekliliğini de beraberinde getirir. Çok sayıda ve çeşitli hizmetleri içeren üreme sağlığı, ayrıca konuya bütüncül bir anlayışla yaklaşmayı da zorunlu hale getirmektedir. Kadın sağlığı ile ilgili olarak en önemli sorunlardan birisi olan hizmete erişimle ilgili olarak ülke genelinde yaygınlaştırılan aile hekimliği uygulaması ile kişiye yönelik hizmetlerin aile hekimi, topluma yönelik hizmetlerin ise toplum sağlığı merkezleri tarafından uygulanması sürecine geçilmiştir. Bu uygulama ile her kadının bireysel üreme sağlığı ile ilgili soru ve sorunlarında aile hekiminden bireysel danışmanlık alabileceği, yine üreme sağlığı ile ilgili toplu eğitimlerin ise Toplum Sağlığı Merkezleri tarafından yürütüleceği bir hizmet sunum modeli uygulanmaktadır. Ayrıca yine sağlık hizmetine erişimde sorun yaşayan anneler için geliştirilen “*Misafir Anne Projesi*” ile mevsim şartları itibarıyla riskli bölgelerde ikamet eden ve ulaşım sorunu yaşayan gebelerin doğum yapmalarına dört hafta kala tıbbi bakım ve barınma hizmetinden faydalanmak üzere “*Anne Otelleri / Misafirhaneleri*”ne davet edilerek, isteyenlerin doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası bakımları yapılarak ulaşım şartlarının uygun olduğu zamanda evlerine götürülmeleri amaçlanmıştır. Sağlık kuruluşuna ulaşamayacak durumda olan hastaların takibinin ve tedavisinin yapılması için “*Evde Sağlık Hizmetleri*” kapsamında hizmet verilirken; gezici sağlık hizmetleri uygulaması ile yine sağlık hizmete ulaşamayan grupların buldukları yere gezici sağlık araçlarıyla sağlık personelinin ulaştırılması sağlanarak, sağlık hizmetinden faydalanmaları sağlanmıştır. Hizmete sosyal güvencesi olmadığı için ulaşmayanlar için ise 5510 sayılı kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte tüm nüfusun sosyal güvenlik kapsamına alınması sağlanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2011; Sağlık Bakanlığı 2013).

Toplumun en yoksul olarak değerlendirilen %6’lık kesimindeki ailelere, gebe ve çocuklarının sağlık takiplerini yaptırmaları şartıyla her gebelik ve her bir çocuk için aylık 17 TL nakit para yardımı yapılması ve doğumlarını sağlık kuruluşlarında yaptırmaları durumunda gebelere ayrıca 55 TL yardımda bulunarak sağlık hizmetinden faydalanma ve hastaneden doğum özendirilmektedir. 2004 yılı Mart ayından 2010 yılı sonuna kadar 2 milyar TL’ yi aşan ödeme yapıldığı kaydedilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2011).

“*Bilinçli Anne, Sağlıklı Bebek Programı*” ile yataklı tedavi kurumlarında doğum yapan bütün annelere hastaneden ayrılmadan kendilerinin ve

bebeklerinin sağlıklarını ilgilendiren temel konularda bilgilendirilmelerini amaçlanmıştır. “*Bilinçli Anne Sağlıklı Bebek Rehberi*”nin de dağıtıldığı eğitimler ile bu güne kadar yaklaşık beş milyona yakın anneye ulaşılmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2011).

15- 49 yaş arasındaki kadınların yılda en az iki kez doğurganlık davranışlarına dair bilgi vermek, riskli durumları saptamak, erken dönemde gebelik tespitini yapabilmek, aile planlaması yöntem kullanımları hakkında bilgi vermek ve kadın sağlığı ile ilgili konularda danışmanlık yapmak birinci basamak sağlık kuruluşları ve aile hekimleri tarafından izlemi yapılmaktadır. Ayrıca gebelik öncesinde yapılan izlemlerle annenin gebelik sürecine hazırlanması da amaçlanmaktadır (Sağlık Bakanlığı, 2011).

Gebelikte artan demir ihtiyacının karşılanması “*Demir Destek Programı*” kapsamında her gebeye gebeliğinin 16. Haftasından itibaren, doğum sonrasında ise 3 ay süreyle 40-60 mg/gün demir desteği sağlanmaktadır. 2010 yılında gebelerin yaklaşık %90’ına ücretsiz demir desteği sağlandığı kaydedilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2011).

Üreme Sağlığı Programı kapsamında 81 ile yaygınlaştırılan Üreme Sağlığı Eğitim Merkezi ile Üreme Sağlığı Bölgesel Eğitim Merkezlerinde, nitelikli hizmet sunumunu sağlamak amacıyla, Üreme Sağlığı Modül Eğitimleri ile sağlık personelinin hizmet içi eğitimleri devam etmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2011). Bebeklerin ilk altı ay sadece anne sütüyle beslenmesi, altıncı aydan sonra ek gıdalarla birlikte anne sütüne 2 yaşına kadar devam edilmesinin bebek ölümlerini özlemedeki önemi nedeniyle anne sütünün teşvik edilmesi amacıyla başlatılan “*Bebek Dostu Hastane*” sayısı 2002’de 141 iken 2010 yılı sonunda 784’e ulaşmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2011).

Anne ölümlerini ve istenmeyen gebeliklerin önlenmesinde annelerin iki yıldan kısa aralıklarla gebe kalmalarının önlenmesi amacıyla aile planlaması konusunda sağlık kuruluşlarına danışmanlık, klinik hizmet ve yöntem amacı ile gerçekleşen ve yöntem uygulanan kişilere ait ziyaret sayısı 2003 yılı için dört milyona yakın iken 2010 yılı itibari ile 8.165.000 kişiye ulaşmıştır.

2007 yılında oluşturulan Anne Ölümleri Veri Sistemi ile anne ölümlerinin öncelikle İl Anne Ölümleri İnceleme Komisyonunda değerlendirilmesi yapılmakta, sonrasında ölen anneye ait her türlü bilgi, belge komisyonun raporuyla birlikte ilgili Genel Müdürlüğe iletilmektedir. Her anne ölümü Ön İnceleme Komisyonu tarafından incelenip 3 gecikme modeline göre gecikme modeli ve önlenebilirlik durumu belirlenmekte, ICD-10’e göre ölüm nedeni yazılmaktadır. Anne ölümlerinin incelenmesinde gizlilik esas olup kodlama sistemiyle dosyalar incelenmektedir. Sağlık Bakanlığı Ulusal Verisine göre ise 2010 yılı anne ölüm oranı yüz binde 16,4’tür.

Sağlık Bakanlığının verdiği hizmetler çerçevesinde değerlendirilen kadın sağlığı konusunda, artık kadına ait her konunun en ince detayına kadar plan ve programlarda yer aldığı, özellikle kadınların gebe izlemi, çocuk izlemi gibi süreçlerle birlikte sağlık durumlarının her aşamada takip edildiği görülmektedir. Uygulanan programların ve sunulan hizmetlerin odak noktasında yer alan kadın, her ne kadar üreme sağlığı anlayışı çerçevesinde değerlendiriliyor olsa da, özellikle doğurganlıkla ilgili durumlarına yönelik hizmetlere yapılan vurgu dikkat çekicidir. Özellikle sağlık göstergeleri konusundaki verilerin çoğunun kadının doğurganlığıyla ilişkili olması nedeniyle bu alana verilen önem, “demir gibi anneler” ve “demir gibi çocuklar”ın oluşmasında hedef kitle olarak görülmekte, verilen eğitim ve danışmanlık hizmetleri yine kadınlar üzerinden yürütülmektedir. Kadının çocuk yetiştirme rolü üzerine yapılan bu vurgu, aynı yoğunlukta cinsel eğitim üzerinde görülmemekte, her ne kadar iş hayatına katılım düzeyinde önemli gelişmeler yaşanmış olsa da, toplumsal cinsiyet rolleri açısından kadının “anne” imajı devam etmektedir.

Sağlık Bakanlığı'nın sunduğu hizmetler alt alta okunduğu zaman oluşan tablo göz kamaştırırsa da, kadın sağlığı açısından aile hekimliği uygulamasına geçiş süreci ile birlikte aile planlaması merkezlerinin görevlerini tamamladıkları ve konuyla ilgili rolün aile hekimleri tarafından gerçekleştirileceği düşünüldüğünde, geçiş sürecinde aile hekimlerinin hepsinin aile planlaması sertifikası olmadığı ve aile planlaması hizmetlerinin performans sisteminde hekime puan sağlamaması için bu hizmeti aksatacağı öngörülmektedir (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008).

Yeni nüfus politikaları çerçevesinde ve uluslararası kuruluşların da sürece dahil olmasıyla birlikte gerçekleştirilen nüfus politikalarının kadın sağlığı hizmetlerine yansımaya yukarıda sayılan hizmetler çerçevesinde bakıldığında, öncelikle kadınların hizmete erişimlerindeki sorunlarının çözümlenmesinin ön plana çıktığı görülmektedir. İyi bir hizmet vermenin, kadını ve dolayısıyla doğacak çocukları sağlıklı kılmanın yolu, özellikle hizmetin ulaştırılmasının sağlanmasıdır. Bu noktada alınan tedbirler, kadınların doğum dönemlerine odaklanması noktasında ilgi çekicidir. Sağlık hizmetlerinde daha ziyade gebe ve anne konumunda değerlendirilerek kadınların hizmete ulaşmaları da bu noktadan ele alınmaktadır.

Diğer hizmetlerin birçoğunun da yine gebelik, lohusalık ve çocuk sağlığına yönelik hizmetler olduğu, sağlıklı nesillerin ve “demir gibi” bebeklerin yetiştirilmesi konusunda kadına verilen görev, bu noktada da somutlaştırılmış olmaktadır. Kadın, bir yandan çalışma hayatının bir parçası olarak kabul edilirken, bir yandan da çocuk yetiştirme ile ilgili görev ve sorumluluklar ve çocuk sağlığıyla ilgili hizmetler kadını odak almaktadır. Bu bağlamda kadının “annelik” rolünün halen ön planda olduğu ve kimliğinin resmi ideoloji içinde bu şekilde tanımlandığı aşikardır.

Özellikle anne ölümleriyle ilgili tutulan titiz istatistikler ve bunları azaltmaya yönelik çalışmalar, biyo-iktidarın öldürmekten ziyade yaşatma nosyonuna gönderme yapmaktadır. Sağlık ile ilgili istatistiklerin çoğunun kadını ve çocuğu içeriyor olması, diğer bir deyişle, bir toplumun sağlıklı olmasının göstergesi olarak kadının sağlıklı olması ve çocuklarına iyi bakmasının ele alınıyor olması, bu yaşatma iktidarının odağında kadının konumunu netleştirmektedir. Her ne kadar bedenlerin denetimi konusunda kadın da erkek de merkezde yer alıyor olsa da, uygulanan politikaların nesnesi olma durumunda iki cins birbirinden ayrılmaktadır.

SONUÇ

Biyo-iktidarla birlikte işkence eden, öldüren, kısıtlayan bir iktidardan ziyade, en belirgin amacı yaşatma olan iktidar anlayışı, özellikle Sağlık Bakanlığı’nın kadınlara sunduğu sağlık hizmetleri çerçevesinde ifade edilebilir. Kadın bedeni üzerindeki denetimin sağlık politikaları ile birlikte giderek arttığı ve sağlık istatistiklerinin nesnesi haline geldiği bu yeni anlayışta, insan doğmadan önce nüfus politikaları çerçevesinde düzenlenip denetlenirken, doğum anından itibaren sağlık sisteminin odak noktasında yer almaya başlamıştır.

Gebelik süresince “gebe izlemleri” ile birlikte izlenen ve kayıt altına alınan bireye “anne” yani kadın aracılığıyla ulaşılmaktadır. Bu bağlamda yaşatmayı amaçlayan iktidar kadını, bedenini ve sağlığını bu amacı gerçekleştirmek için araçsallaştırmaktadır. Bu durum kadın sağlığının üreme sağlığı ve doğurganlıkla, sonraki süreçte de çocuk sağlığı ile birlikte anılmasının sebepleri arasında görülebilir. Kadının gebelik sürecini sağlıklı geçirmesini sağlamak amacıyla verilen hizmetler ile sağlıklı nesillerin yaratılması yolunda ilk adım atılmakta, yine birey dünyaya geldiği andan itibaren sağlık sisteminin odağında ve denetiminde yaşamaya devam etmektedir. Bu süreçte annelere verilen eğitimlerle zihinsel bir dönüşümün sağlanması için gerekli müdahaleler yapılırken, “*hastalık*” ve “*sağlık*” algısı çeşitli söylemsel pratikler yoluyla şekillendirilmektedir.

Bu süreçle eşzamanlı olarak gündeme gelen siyasi iktidarın “üç çocuk” politikası ile birlikte nüfusun düzenlenmesinde yeni bir döneme geçildiği görülmektedir. Nüfusu azaltmaya yönelik politikaların terk edilerek, tekrar nüfusu artırmaya yönelik politikalara dönüşün simgelerini siyasi iktidarın söylemlerinde kendini göstermektedir. Bu kapsamda henüz ulusal düzeyde herhangi bir politika belgesinde yer almayan bu söylemin, yine isteyerek düşüklere ilgili yapılan açıklamalarla birleştirildiğinde yeni bir politikanın habercisi olduğu düşünülebilir.

Her ne kadar bireysel düzeyde alınan kararlarda, siyasi iktidarın politikaları eşzamanlı olarak yer almasa da, söylem aracılığı ile desteklenen bu

politikalar orta ve uzun vadede bireysel seçimleri şekillendirmede etkin rol oynamaktadır. Cumhuriyet tarihindeki nüfus politikaları bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, nüfusun kontrol altına alınmasında tek etken olmamakla birlikte, iktidarın kararlarının ve politikalarının etkin olduğu, nüfus artış hızındaki değişimlerden takip edilebilir.

Bu çerçevede konuya dikkat çekilmesi açısından kadın sağlığını toplumsal cinsiyet duyarlılığıyla ele alan çalışmalara olan ihtiyaç hissedilmektedir. Gerek akademik çalışmalarda, gerekse bu çalışmaların politika belgelerine yansıyan boyutunda kadın sağlığını, sadece kadının üreme kapasitesi üzerinden ele almak yerine, kadını bir özne olarak konumlandırarak bireysel istek ve seçimlerinin de sürece dahil edildiği bir yapının oluşturulmasına zemin hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- AKAY, A. (2000). *Michel Foucault'da İktidar ve Direnme Odakları*, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- AKIN, A. VE AYKUT, N. B. (2011). "Nüfus Politikasının Oluşturulmasında Türkiye Deneyimi", *Sağlık ve Toplum*, S:3.
- AKIN, A. VE ÖZVARIŞ, B. Ş. (2006). Kadın Sağlığı/Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması, Çağatay Güler ve Levent Akın (Ed.), *Halk Sağlığı Temel Bilgiler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- BAYRAM, A.K. (2003). "İktidar Çözümlemelerinde Bir Mihenk: Michel Foucault", *Bilgi Dergisi*, S:7 (2).
- BELEK, İ. (1998). *Sınıf Sağlık Eşitsizlik*, İstanbul: Sorun Yayınları.
- BERKTAY, F. (2004). Kadınlarının İnsan Haklarının Gelişimi ve Türkiye, *Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi.
- BERKTAY, F. (2010). *Tarihin Cinsiyeti*, (3. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- BERNAUER, J. W. (2005). *Foucault'nun Özgürlük Serüveni Bir Düşünce Etiğine Doğru*, İsmail Türkmen (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BOZBEYOĞLU, A. Ç. (2011). "Doğurganlık Kontrolünde Rasyonelliğin Sınırları: Türkiye Kürtaj ve Gebeliği Önleyici Yöntem Kullanımı", *Fe Dergi* S:3(1).
- CANPOLAT, N. (2005). Michel Foucault. Nurdoğan Rigel (Ed.), *Kadife Karanlık 21. Yüzyıl İletişim Çağını Aydınlatan Kuramcılar* (2. Baskı). İstanbul: Su Yayınevi.
- DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI (1963). *1.Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)*, Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası.
- DURAKBAŞA, A. (1998). Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve "Münevver Erkek-

ler”, Ayşe Berktaş Mirzaoğlu (Ed.), *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* (1. Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

ERDAL, İ. (2011). Ülkü Mecmuasına Göre Erken Cumhuriyet Dönemi Nüfus Politikası, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S:48.

FİŞEK, N. (1983). *Halk Sağlığına Giriş*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Dünya Sağlık Örgütü Hizmet Araştırma ve Araştırmacı Yetiştirme Merkezi Yayını. No:2.

FOUCAULT, M. (1993). *Ders Özetleri 1970-1982*, (2. Baskı). Selahattin Hilav (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

FOUCAULT, M. (1994). *Dostluğa Dair*, Cemal Ener (Çev.). İstanbul: Hil Yayınları.

FOUCAULT, M. (2003). *Seçme Yazılar 4: İktidarın Gözü*, (1. Baskı). Işık Ergüden (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

FOUCAULT, M. (2004). *Marx’tan Sonra*, Gökhan Aksay (Çev.). İstanbul: Chiviyazıları Yayınevi.

FOUCAULT, M. (2005). *Seçme Yazılar 1: Entelektüelin Siyasi İşlevi*, (2. Baskı). (Işık Ergüden, Osman Akinhay ve Ferda Keskin (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

FOUCAULT, M. (2010). *Cinselliğin Tarihi*, (3. Baskı). Hülya Uğur Tanrıöver (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

FOUCAULT, M. (2011). *Toplumun Savunmak Gerekir*, (5. Baskı). Şeyhsuvar Aktas (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

IŞIK, E. (1998). *Beden ve Toplum Kuramı*, (1. Baskı). Ankara: Bağlam Yayıncılık.

JOUVENEL, B. (1997). *İktidarın Temelleri İktidarın Mahiyeti ve Tarihi Gelişimi*, Nejat Muallimoğlu (Çev.). İstanbul: Birleşik Yayınları.

KARACA BOZKURT, Ö. (2011). *Uluslararası Nüfus ve Kalkınma Konferansı (ICPD, 1994) Eylem Programı’nın Türkiye’de Uygulanan Sağlık Politikalarına Yansımalarının Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden İncelenmesi* (Uzmanlık 150 Tezi), Ankara: Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.

KESKİN, F. (2011). Özne ve İktidar, *Seçme Yazılar 2: Özne ve İktidar*, (3. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

MCNAY, L. (2012). “Foucaultcu Beden ve Deneyimin Dışlanması”, (Çev.) Şeyda Öztürk. *Cogito Üç Aylık Düşünce Dergisi Michel Foucault Özel Sayısı*, s. 70-71.

NAZLI, A. (2009). “Sosyolojik Bakışın Eşiğindeki Beden”, *Toplumbilim Dergisi Beden Sosyolojisi Özel Sayısı*, s. 24.

ÖZBERK, E. (2003). *Nüfus Politikaları ve Beden Üzerindeki Denetim*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

ÖZMAKAS, U. (2012). “Foucault: İktidardan Biyoiktidara”, *Cogito Üç Aylık Düşünce Dergisi Michel Foucault Özel Sayısı*, 70-71, 53-81.

ÖZTÜRK, M. (1999). “Cumhuriyet Dönemi’nde Sağlık Hizmetleri”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, S:6(1).

RUSSELL, B. (1990). *İktidar*, (Çev. Mete Ergin). İstanbul: Cem Yayınları.

SEZGİN, D. (2011). *Tıbbileştirilen Yaşam Bireyselleştirilen Sağlık*, (1. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

STAUTH, G. VE TURNER, B. S. (1997). *Nietzsche’nin Dansı*, (Çev. Mehmet Küçük). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

T.C. BAŞBAKANLIK KADININ STATÜSÜ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, (2008). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ULUSAL EYLEM PLANI 2008-2013*, Ankara: Fersa Ofset.

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI, (2003). *Sağlıkta Dönüşüm Programı*, Ankara.

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI, (2011). *Sağlıkta Dönüşüm Programı Değerlendirme Raporu (2003-2013)*, Ankara.

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI, (2013). *Stratejik Plan 2013-2017*, Ankara.

UMUMİ HIFZISSIHHA KANUNU, (1930), *TC Resmi Gazete*, 14896, Mayıs 1930.

USER, İ. (2010). *Biyoteknolojiler ve Kadın Bedeni*, Yasemin İnceoğlu ve Altan Kar (Ed.). *Dişilik, Güzellik ve Şiddet Sarmalında Kadın ve Bedeni (1. Baskı)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

WEST, D. (2005). *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş*, (2. Baskı). (Çev. Ahmet Cevizci). İstanbul: Paradigma Yayınları.

YANIKKAYA, B. (2009). “Beden Dilimi Oku”: Popüler Müzik ve Bir Metin Olarak Beden Dili, *Toplumbilim Dergisi Beden Sosyolojisi Özel Sayısı*, s. 24.

ALKOL VE MADDE BAĞIMLILIĞI OLAN BİREYLERİN BAŞA ÇIKMA TUTUMLARI

Ercüment ERBAY* Nihan OĞUZ**

Buğra YILDIRIM*** Engin FIRAT***

ÖZ

Alkol ve madde kullanımı, hem sosyal bilimlerin hem de sağlık bilimlerinin önemli konularından birisidir. Bu araştırma alkol ve madde bağımlılığı olan bireylerin başa çıkma tutumlarını keşfetmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel yönetime sahip olan araştırmaya 141 bağımlı birey dâhil olmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak sosyodemografik bilgi formu ve Carver, Scheier ve Weintraub (1989) tarafından geliştirilen Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizinde betimleyici ve parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Çoğunlukla erkek olan katılımcıların %53.2'si bekârdır. En çok %56,4 oranı ile alkol kullanılmaktadır. Katılımcıların en çok kullandıkları başa çıkma tutumlarının pozitif yeniden yorumlama ve gelişme, soruna odaklanma ve duyguları açığa vurma, aktif başa çıkma, dini olarak başa çıkma olduğu; ayrıca yadsıma (inkar), mizah (şakaya vurma), davranışsal olarak boş verme tutumlarının ise diğerlerine göre daha az kullanıldığı bulunmuştur. Alkol ve madde bağımlılığı olan bireyleri başta başa çıkma tutumları olmak üzere pek çok değişken açısından irdeleyen betimleyici çalışmalara ve müdahale araştırmalarına ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Alkol ve madde kullanımı ve bağımlılığı, başa çıkma tutumları

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, ercumenterbay@gmail.com

** Psikiyatri Uzmanı Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Atatürk Eğitim ve Araştırma Hastanesi AMATEM Kliniği, oguznihan@gmail.com

*** Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, bugrayildirim58@gmail.com

*** Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, enginfirat2@gmail.com

COPING ATTITUDES OF INDIVIDUALS WITH ALCOHOL AND SUBSTANCE DEPENDENCY

ABSTRACT

Alcohol and substance use is an important issue in both social and health sciences. This research is carried out to explore the coping attitudes of individuals with alcohol and substance dependency. 141 addicted individuals participated in this quantitatively oriented research. The COPE inventory that is developed by Carver, Scheier and Weintraub (1989) and the sociodemographic questionnaire were used as data collection tools in the study.

Descriptive and non-parametric tests were applied in the analysis. Majority of the participants are male and 53.2% of the participants are single. Alcohol is the most widely used drug with 56.4%. It is found that the coping attitudes most commonly adopted by the participants are positive reinterpretation and growth, focusing on and venting of emotions, active coping, and turning to religion. It is also found that the coping attitudes less commonly used by the participants are denial, humor (laughing it off) and behavioral disengagement. There is a need for more descriptive and intervention researches which examine individuals with alcohol and substance dependency with regard to numerous variables, notably coping attitudes.

Key Words: Alcohol and substance use and dependency, coping attitudes

GİRİŞ

İnsan bireysel ve gelişimsel tarih sürecinde giderek artan bir ayrılık ve yalnızlık dönemine girmektedir. Kendini topluma kabul ettiremeyen ve yalnızlaşan insan, kaygısını azaltmak amacıyla çeşitli savunma mekanizmaları geliştirmektedir. Anneden ayrılış, toplumun insanı yalnızlaştırması, sevgisizlik karşısında duyduğu kaygı, bağımlılık yapıcı madde kullanımını kolaylaştırmakta ve yaşamla ancak bu yolla başa çıkabilmektedir (Ögel, 2001: 101). Bireyin karşılaştığı sorunlara çözüm üretmek veya sorunlarla başa çıkmak, uygun davranış ve düşünmeyi gerektirir. Sorunların çözümü için kullanılan madde, kişiyi uygun düşünme, duyma ve davranmadan uzaklaştırır. Maddenin yaşama biçimi olması ve bireyin kendini çözümsüz hissetmeye başlaması, kullanımını artırır. Bir süre sonra madde kullanma, getirdiği sorunlarla “başa çıkma” mekanizması olarak algılanır (Sağkal, 2005).

Günümüzde ölümler ve ciddi sağlık sorunlarının çoğunun temelinde yetersiz ve dengesiz beslenme, bedensel hareketsizlik, kendine ve başkasına bilerek zarar verme, kronik hastalıklar, kazalar, cinselliğin güven içinde yaşanmaması ile sigara ve diğer sağlığa zararlı maddelere olan bağımlılık belirlenmiştir (Çetinkaya vd., 2007). Bağımlılık yapıcı madde kullanımı ırk ve etnik farklılıkları aşan ve bütün toplumların yüzleşmek zorunda kaldığı (Karataş ve Kubilay, 2004) halk sağlığı sorunlarının başında gelmektedir (Turhan vd., 2011). Özellikle tütün, alkol ve yasadışı madde kullanımı bir yandan toplumların ölüm oranlarını etkilerken diğer yandan aşırı ekonomik maliyet-

lere, yoksulluğa, aile dinamiklerinin sarsılmasına ve sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde önemli çabaların boşa çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Galea vd., 2004). Uyuşturucu maddeler ve bağımlılıkla mücadele günümüzde birçok devlet için önemli bir öncelik olarak yer almakta ve bu maddelerin bireyler, toplum ve ülkeler üzerindeki zararlarının ortadan kaldırılması için farklı birçok politika da izlenmektedir (Akgül ve Kaptı, 2010).

Alkol ve madde bağımlılığı, kendine özgü tedavi ve rehabilitasyon uygulamaları ile sağlık bilimleri ve sosyal bilimlerde her zaman farklı bir öneme sahip olmuştur. Toplumlar çağın gereği olarak modern bir hayat tarzı sürerken, modernleşmenin beraberinde taşıdığı bazı sorunlarla da yüzleşmek durumunda kalmıştır. Alkol ve madde kullanımı bu sorunlar arasında yer alırken büyük ölçüde merak ya da arkadaş özentisi nedeniyle başlamakta, ancak kısa sürede bireyi bağımlı hale getirmektedir. İlk başlarda bireyi gerçeklerden uzaklaştırarak rahatlatır da ilerleyen dönemlerde hem fizyolojik hem de psikolojik yönden oldukça ciddi problemlere yol açmaktadır (Karataşoğlu, 2013: 321). Bağımlılığın sosyal yönü ise, gerek bağımlılığı tetikleyen faktörlerde, gerek bağımlılık tedavisinin dinamiklerinde, gerekse tedavi sonrası süreçlerde öne çıkan unsurları kapsamaktadır. Alkol ve madde bağımlılığının nedenleri arasında literatürde çoğunlukla yer alan sosyal etkiler, diğer süreçlerde de bağımlı bireyi etkilemektedir (Sun vd., 2006; Polat, 2012). Alkol ve madde kullanımına ilişkin risk faktörlerinden bazılarının hiperaktivite bozukluğu, ebeveyn ya da aile bireylerinin alkol veya madde bağımlılığı, ebeveyn boşanması, fiziksel ve cinsel şiddete maruz kalma, şiddete tanık olma şeklinde çeşitlendiği bildirilmiştir (Kilpatrick vd., 2000; Sartor vd., 2007).

Bağımlılık konusu, bireylerin sosyal işlevselliğini olumsuz yönde etkileyen ve toplumsal yansımaları olan bir sosyal sorundur. Konunun tıbbi boyutu göz ardı edilmemekle birlikte; sosyal ve ekonomik boyutları da büyük bir önem arz etmektedir. Alkol ve madde bağımlılığı sorununa çözüm yolları üretirken bütüncül bir bakış sergilenmediği takdirde, madde arama ve kullanma davranışlarının nüksetmesi ile kalıcı çözüm önerilerinin sunulmaması gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Alkol ve madde bağımlılığı olan bireylere yönelik toplumda bir öteki algısı ya da insanları gruplaşmaya itme refleksi her zaman söz konusu olabilmektedir. Örneğin bağımlılığı olan bireyler, toplumdan kendilerini soyutlayarak kendileri gibi alkol ve madde kullanan bireylerle birlikte olmayı tercih etmektedirler. Toplumun alkol ve madde kullanımı nedeniyle üyelerini ötekileştirmesi, bireylerin sosyal işlevselliğini tam olarak yerine getirememesine neden olmakta ve onlara bir takım olumsuz psiko-sosyal etkiler yaşatmaktadır. Bu psiko-sosyal etkiler; güven eksikliği, depresyon, yetersizlik duygusu, çaresizlik, toplumdan kendini soyutlama ve yalnızlık gibi sorunlara yol açmaktadır. Bireyin deneyimlediği psiko-sosyal sorunlar, toplumda kabul görmemesine ve çareyi yeniden alkol ve maddede aramasına neden olabilmektedir (Sevin ve Erbay, 2008).

Diğer bir ifade ile bağımlılık, beraberinde sosyal dışlanmayı getirebilmektedir. Bu nedenle bağımlılık konusu ele alınırken birbiri ile ilintili olan birden çok değişkenin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Alkol ve madde bağımlılarının tedavi sonrası süreçte yaşadıkları bir takım sıkıntılar da söz konusudur. Collins (1990) bu sıkıntıları; aile problemleri, ekonomik problemler ve psikolojik problemler olarak sıralamaktadır. De Angelis (1991) toplum tarafından dışlanan bireyin tedavi sonrasında, çalışıyorsa işine, okuyorsa okuluna gidemediğini; hem aile ortamında hem de sosyal ortamında ilişki bozuklukları yaşadığını açıklamaktadır. Sevin ve Erbay (2008)'a göre alkol ve madde bağımlılığının en önemli sosyal etkisi, içinde yaşadığı toplumda değil ailede kendini göstermektedir. Yetişkinler açısından alkol ve madde bağımlılığı sorununu yaşamış ve ekonomik anlamda ailesine katkı sağlayamayan bir birey, sadece ailedeki rol modelini kaybetmemekte aynı zamanda ailenin ciddi ekonomik sıkıntılar içerisine girmesine neden olmaktadır. Özellikle ekonomik düzeyi yetersiz aileler için bu durum söz konusu olabilmekte ve ailedeki yoksulluk sorunu çok daha karmaşık bir hal alabilmektedir. Bu süreçte aile içinde kadınlar, lider ebeveyn rolünü üstlenmekte ve ailedeki yükü omuzlarına almaktadırlar.

Alkol ve madde bağımlısı bireylerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri ise özel önem verilmesi gereken bir konudur. Herhangi bir sorunla başa çıkabilmek; insanın nasıl düşündüğü, hissettiği ve birtakım stresli durumlarda nasıl davrandığı gibi çok yönlü kuramsal bir kavram olup algılanan stres düzeyini düşürmeyi amaçlayan bir süreç olarak görülmektedir (Keil, 2004). Bireyin kültür ve inancından, ulaşabileceği kaynaklardan, psikolojik işlevselliğinden ve kişiliği dâhil olmak üzere çeşitli faktörlerden etkilenebilir (Cukor vd., 2007).

Madde bağımlısı bireyler tıbbi, psikolojik ve sosyal yönden birçok araştırmanın konusu olmuştur (Botvin, 2000; Kilpatrick vd., 2000; Evren vd., 2001; Karatay ve Kubilay, 2004; Diclemente, 2006; Sartor vd., 2007; Karataşoğlu, 2013). Ancak madde bağımlısı bireylerin başa çıkma tutumlarını irdeleyen araştırmaların sınırlı düzeyde olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle bireylerin kullandıkları hangi başa çıkma tutumlarının alkol ve madde bağımlılığı ile mücadelede etkili olup olamayacağını tartışmak gerekir. Araştırmalar bireylerin alkol ve madde kullandıkları süreçte yaşadıkları psikososyal sorunlarla başa çıkamadığını işaret etmekte, tinselliğin kullanımının ve destek gruplarından faydalanmanın bireylerin başa çıkma yöntemleri arasında yer aldığını belirtmekte ancak hangi başa çıkma tutumlarını kullandıklarından yeterince bahsetmemektedir (Botvin, 2000; Diclemente, 2006; Tuncay, 2007; Tuncay, 2010). Öte yandan maddeye başlama yaşı ile başa çıkma tutumları arasındaki ilişki de merak edilmiştir. Literatürde maddeye başlama yaşı ile başa çıkma tutumları arasındaki ilişki yeterince görünür değildir. Bu çerçevede çalışmanın amacı, alkol ve madde bağımlılığı olan bireylerin yaşadıkları sorunlara karşı geliştirdikleri başa çıkma tutumlarını irdelemektir.

YÖNTEM

Bu çalışma, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Atatürk Eğitim ve Araştırma Hastanesi AMATEM Kliniğinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma nicel metodoloji temelinde bir kesit alma araştırması olarak planlanmıştır. Veriler Mart 2015-Mayıs 2015 tarihleri arasındaki üç aylık sürede toplanmıştır. Gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmak isteyen 141 madde bağımlısı birey araştırmaya dâhil olmuştur. Çalışma öncesinde İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi'nden Etik Kurul onayı alınmış ve katılımcılar çalışmanın amacı ile olası yararları hakkında bilgilendirilmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Sosyodemografik Bilgi Formu ve Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, Carver, Scheier ve Weintraub (1989) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik analizi Ağargün ve arkadaşları (2005) tarafından yapılmıştır. Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı 0.79, ölçeğin alt ölçekleri ve toplam puanlar arasındaki bağıntı geçerliliği 0.29 ve 0.76 arasında değişmektedir. Ölçek, kendi içerisinde 60 soru ve 15 alt ölçekten oluşan bir öz bildirim ölçeğidir. Atmış farklı durum dört seçenek üzerinden yanıtlandırılır. Bu yanıtlar: 1=Asla böyle bir şey yapmam; 2=Çok az böyle yaparım; 3=Orta derecede böyle yaparım; 4=Çoğunlukla böyle yaparım şeklindedir. Her alt ölçekte ise dörder soru yer almaktadır. Bu alt ölçeklerin her biri ayrı ayrı başa çıkma tutumları hakkında bilgi verir. Sonuç olarak alt ölçeklerden alınacak puanların yüksekliği hangi başa çıkma tutumunun kişi tarafından daha çok kullanıldığı hakkında yorum yapma olasılığı verir (Ağargün vd., 2005).

Alt ölçekler şunlardır: 1. Pozitif yeniden yorumlama ve gelişme, 2. Zihinsel boş verme, 3. Soruna odaklanma ve duyguları açığa vurma, 4. Yararlı sosyal destek kullanımı, 5. Aktif başa çıkma, 6. İnkâr, 7. Dini olarak başa çıkma, 8. Şakaya vurma, 9. Davranışsal olarak boş verme, 10. Geri durma, 11. Duygusal sosyal destek kullanımı, 12. Alkol ve madde kullanımı, 13. Kabullenme, 14. Diğer meşguliyetleri bastırma, 15. Plan yapma.

Veri analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Sosyodemografik verilerin analizinde sıklık dağılımları ve yüzdelikler hesaplanmıştır. Katılımcıların yaşı ve maddeye başlama yaşı ile Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin analizinde Spearman korelasyon analizleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan bireylerin büyük bir çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 31.65 olup %53.2'si bekârdır. Katılımcıların eğitim düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda büyük bir çoğunluğun (%91.5) lise ve altı düzeyde eğitime sahip olduğu gözlenmektedir.

dir. Aylık ortalama gelirleri 843.39 TL olan katılımcıların %40.4'ü çalışmamaktadır. Ayrıca katılımcıların alkol ve madde bağımlılığına başlama yaş ortalamasının 18.15 olduğu gözlenmektedir (Tablo 1).

Tablo 1: Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri (N=141)

Yaş	31.65 ± 11.51 yıl
Erkek	121 (%85.8)
Bekâr	75 (%53.2)
Eğitim düzeyi	
Lise ve altı	129 (%91.5)
Üniversite ve üstü	12 (%8.5)
Çalışma durumu	
Çalışmıyor	57 (%40.4)
Aylık gelir	843.39 ± 921.64 TL
Alkol ve maddeye başlama yaşı	18.15 ± 5.23

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde katılımcıların %56.4'ü alkol, %37.4 esrar, %18.7'si extasy, %5.0'i eroin ve %3.6'sı uçucu madde kullanmaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların kullandıkları madde türleri

Madde Türleri	Sayı		Yüzde	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Alkol	79	61	56.4	43.6
Esrar	52	87	37.4	62.6
Extasy	26	113	18.7	81.3
Eroin	7	133	5.0	95.0
Uçucu maddeler (Tiner, bali, uhu vb.)	5	135	3.6	96.4

Araştırmaya katılan madde bağımlısı bireylerin başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında katılımcıların en çok kullandıkları başa çıkma tutumlarının *Pozitif Yeniden Yorumlama ve Gelişme*, *Soruna Odaklanma ve Duyguları Açığa Vurma*, *Aktif Başa Çıkma*, *Dini Olarak Başa Çıkma* olduğu; *Yadsıma (İnkâr)*, *Mizah (Şakaya Vurma)*, *Davranışsal Olarak Boşverme* tutumlarının ise diğerlerine göre daha az kullanıldığı göze çarpmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3: Başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeğinin ortalama ve standart sapma değerleri (N=141).

Değişkenler	X	SS	Aralık
Pozitif Yeniden Yorumlama ve Gelişme	11,71	2,87	4-16
Zihinsel Boşverme	10,33	2,58	4-16
Soruna Odaklanma ve Duyguları Açığa Vurma	11,03	2,70	4-16
Yararlı Sosyal Destek Kullanımı	10,58	3,17	4-16
Aktif Başa Çıkma	11,47	2,82	4-16
Yadsıma (İnkâr)	8,68	3,07	4-16
Dini Olarak Başa Çıkma	11,28	3,78	4-16
Mizah (Şakaya Vurma)	8,46	3,46	4-16
Davranışsal Olarak Boşverme	8,61	2,97	4-16
Geri Durma	10,34	2,38	4-16
Duygusal Sosyal Destek Kullanımı	10,58	3,03	4-16
Alkol ve Madde Kullanımı	10,69	4,41	4-16
Kabullenme	10,30	2,57	4-16
Diğer Meşguliyetleri Bastırma	10,84	2,52	4-16
Plan Yapma	10,94	2,89	4-16

Katılımcıların alkol ve madde kullanımına başladıkları yaş ile başa çıkma puanları arasındaki ilişki Tablo 4'te gösterilmektedir. Tablo 4'ten de görüldüğü üzere katılımcıların alkol ve madde kullanımına başladıkları yaş ile *zihinsel boş verme* arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki söz konusudur. Aynı şekilde *yadsıma* ve *mizah* alt ölçek puanları ile madde kullanımına başlama yaşı arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki söz konusudur.

Tablo 4: Alkol ve madde kullanımına başlama yaşı ile başa çıkma tutumları arasında ilişki

Başa Çıkma Tutumları	Madde kullanımına başlama yaşı		
	N	Spearman	P
Zihinsel Boş Verme	135	-.189	.028*
Yadsıma (İnkâr)	135	-.231	.007**
Mizah (Şakaya Vurma)	135	-.179	.038*

*p < .05, ** p <.01.

Araştırmaya katılan bireylerin madde kullanımına başlama yaşı ile başa çıkma tutumları arasındaki ilişki Tablo 4'te gösterilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin madde kullanımına başlama yaşı ile Zihinsel Boş Verme, Yadsıma ve Mizah gibi başa çıkma tutumları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır.

Ayrıca katılımcıların biyolojik yaşı ile başa çıkma tutumları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Yararlı Sosyal Destek Kullanımı ile yaş arasında 0.01 düzeyinde düşük derecede anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aktif Başa Çıkma ile yaş arasında 0.05 düzeyinde düşük derecede anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kabullenme ile yaş arasında 0.05 düzeyinde düşük derecede anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer Meşguliyetleri Bastırma ile yaş arasında 0.05 düzeyinde düşük derecede anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özetle, yaş düştükçe bireylerin zihinsel boş verme, yadsıma (inkar) ve mizah (şakaya vurma) alt ölçeklerinden aldığı puanlar artarken yaş arttıkça yararlı sosyal destek kullanımı, aktif başa çıkma, kabullenme ve diğer meşguliyetleri bastırma tutumlarına başvuru da artmaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışma da alkol ve madde bağımlılığı olan bireylerin yaşadıkları sorunlara karşı geliştirdikleri başa çıkma tutumları incelenmiştir. Alkol ve madde bağımlılığı zararlı sonuçları ile bireysel kontrolü engeller. Bu nedenle alkol ve madde bağımlılığı tedavisi bireyin sorunlarına kalıcı ve bütüncül çözümlerin üretilmesi, sosyal ve psikolojik alanında iyilik halinin sağlanması amacıyla kapsamlı bir analizi gerektirmektedir. Bireyin kullandığı başa çıkma tutumları ise yapılacak olan kapsamlı analizlerin vazgeçilmez bir parçası olabilir. Yaşan ve Gürgen (2004)'in ergenler üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada maddeye başlama yaş ortalaması 10.84 olarak bulunmuştur. Sosyo-ekonomik seviyesi düşük bir okulda yapılan başka bir çalışmada katılımcıların dikkat çekici oranda büyük bir çoğunluğu (%98.6) 15 yaşın altında ilk defa madde kullandıklarını belirtmiştir (Karatay ve Kubilay, 2004). Ülkemizde yapılan diğer çalışmalarda, alkol ve maddeye başlama yaş ortalamasının 15-19 yaş aralığında bulunduğu ve düşük sosyo-ekonomik seviyeye sahip bireylerde tercih sebebi olduğu kanaatine varılmıştır (Öztürk vd., 1996; Evren vd., 2001). Ulusal literatürdeki bulgular çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bu çalışmada alkol ve maddeye başlama yaş ortalaması 18.15'tir.

Ulusal literatür yaşam boyu bireylerin kullandığı maddelerin yoğunlukla alkol, sigara ve uyuşturucu madde türünde olduğunu belirtmektedir (Karatay ve Kubilay, 2004; Yaşan ve Gürgen; 2004; Taşçı vd., 2005; Yüncü vd., 2006; Turhan vd., 2011). Özellikle alkollü içecekler ve uyuşturucu maddeler, bireyler üzerinde sosyal baskıları ve çekingenliği azaltmaya yardımcı eder. Ancak maddenin bu türleri, risk alma davranışının artmasını da sağlamakta (Taşçı vd., 2005) ve bireyleri başta AMATEM olmak üzere madde bağımlılığı ile mücadele kliniklerine mecbur bırakmaktadır. AMATEM kliniğinde yapılmış olan bu çalışma hali hazırda ulusal literatür ile aynı doğrultudadır. Bizim çalışmamızda katılımcıların kullandıkları başlıca madde türleri büyük bir çoğunlukla alkol ve esrar olarak belirlenmiştir. Bağımlılık tedavisinin süreci ve yoğunluğu, bireylerin başa çıkma tutumlarını değerlendirme

sürecinde pek çok çalışmanın hazırlanmasına ket vurabilir. Alkol ve madde bağımlısı bireylerin başa çıkma tutumları veya baş etme stillerine yönelik araştırmalar sınırlıdır. Arevalo ve arkadaşları (2008) kendi çalışmalarında madde bağımlısı bireyler için tinselliğin önemli bir baş etme tutumu olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar madde bağımlısı bireylerin algıladığı stres ile tinsellik arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Benzer bir çalışmada benlik saygısı, algılanan sosyal destek ve başa çıkma stillerinin bireyin işlevlerinin gelişiminde kilit rol oynadığı sonucu çıkarılmıştır (Dorard vd., 2013). Başka bir çalışmada, yüksek seviyede mizaha yönelmenin bireylerin madde kullanım oranlarını düşürdüğü iddia edilmektedir (McConnel vd., 2014). Ayrıca madde kullanımı ile psikiyatrik bozukluklar eş zamanlı görülse dahi mizah etkili bir baş etme aracı olabilmektedir (Marquez-Arrico vd., 2015). Çalışmamız son dönem yapılan çalışmalar ile kısmen uyumakta, bazı noktalarda ise bu çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu çalışmada yorumlama ve gelişme, soruna odaklanma ve duyguları açığa vurma, aktif başa çıkma, dini nitelikli başa çıkma tutumları alkol ve madde bağımlılığı olan bireylerin en çok yararlandığı başa çıkma tutumlarıdır. Yadsıma (inkar), mizah (şakaya vurma), davranışsal olarak boş verme tutumları ise diğer tutumlara göre alkol ve madde bağımlılığı olan bireylerce daha az tercih edilmektedir.

Literatürde alkol ve madde kullanımının kadınlara oranla erkek cinsiyetinde daha yaygın görüldüğü konusunda fikir birliği mevcuttur (Espeland, 1995; Young vd., 1999; Mırsal vd., 2000; Pektaş vd., 2001; Anderson ve Loomis, 2003; Saatçioğlu vd., 2003; Turhan vd., 2011). Farrell ve arkadaşları (2001) tarafından İngiltere ve Galler’de ulusal hane halkı bağımlılık anketi kapsamında 10108 birey ile yapılan görüşmelerin sonuçlarına göre bireylerin alkol tüketim düzeylerinde belirli cinsiyet farklılıkları ortaya çıkmıştır. Erkeklerin alkol kullanımı konusunda kadınlarla karşılaştırıldığında ağır içici olma olasılığı daha yüksek iken aksine kadınların alkol kullanmadığı ya da ara sıra alkol tükettiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkekler arasında ağır içici sıklığı 25-34 yaşları arasında olup erkek katılımcıların %35’ini kapsarken kadın katılımcıların %15’i ile sınırlı kalmaktadır. Kadın ve erkekler arasında ağır içiciliğin en düşük olduğu yaş aralığı ise 55-64 yaşları arasındır. Alkol tüketimi gibi yasal olmayan madde (uyuşturucu) kullanımı da yaşa ve cinsiyete göre şekillenmektedir. Erkeklerin geçmişte kayda değer ölçüde yasal olmayan maddeleri ya da reçetelenmeyen ilaçları kullanma eğiliminde olduğu görülürken bu maddelerin kullanımı daha genç yaş grupları arasında yaygınlık göstermektedir. Örneğin geçmişte yetişkinlerin %15’i 16-24 yaş arasında yasal olmayan madde kullandığını belirtirken 25-34 yaş aralığında bu oran %6 ve 45-55 yaş aralığında ise sadece %1 olarak açıklanmıştır. Ayrıca erkeklerin yasal olmayan madde bağımlılığı skorları (puanları) kadınlar ile karşılaştırıldığında daha yüksektir.

Araştırmamızda, yukarıdaki çalışmalar ile uyumlu bulgular elde edilmiştir. Öncelikle, alkol ve yasal olmayan madde kullanan bireylerin büyük bir bölümünü bütün çalışmada erkekler oluşturmaktadır. Ayrıca bizim çalışmamızda da katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%56.4) alkol bağımlısı olup katılımcıların yaş ortalaması ağır içiciliğin ve geçmişte yasal olmayan madde kullanımının yoğun olarak ortaya çıkarıldığı söz konusu çalışma ile benzerdir. Ancak söz konusu çalışma ile bizim çalışmamız arasındaki kayda değer benzerlik kadın ve erkekler arasında ağır içiciliğin en düşük olduğu yaş aralığı göz önünde bulundurulduğu vakit ortaya çıkmaktadır. Bizim çalışmamızda zihinsel boş verme, yadsıma (inkar) ve mizah (şakaya vurma) alt ölçeklerinden alınan puanlar yaş arttıkça düşmekte yani bu başa çıkma tutumlarına bireylerin başvurma sıklığı azalmaktadır. Sonuçta bu tarz başa çıkma tutumlarından vazgeçilmesi ile ilerleyen yaşlarda alkol ve madde kullanımının terk edilmesi arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Günümüzde alkol ve madde bağımlılığı sorunu tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de birey ve toplumu tehdit etmekte, giderek ciddi bir artış ve yaygınlaşma göstermektedir. Bu sorun alanının biyopsikososyal boyutları çok disiplinli yaklaşım anlayışının gereğini ortaya çıkarmaktadır (Mutlu, 2015). Bağımlılığın geliştikten sonra tedavisinin güç olduğunun anlaşılması ile birlikte bağımlılığı önleme kuramları giderek önem kazanmaktadır. Bağımlılık gelişmeden önce yapılacak müdahaleler her zaman daha başarılı, ekonomik ve psikososyal açıdan daha yararlı olmaktadır (Ögel ve Tamar, 2002: 1).

Alkol ve madde bağımlılığının tedavi sürecinde kurum içi uygulamalar kadar, bireylerin başa çıkma tutumları da önemlidir. Tedavinin toplumsal uzantısı madde bağımlısı bireylerin gerilimini, moral bozukluğunu hafifletmek, ekonomik güçlülere karşı dayanmasına yardımcı olmak ve eve dönüşlerini desteklemek başlıkları üzerine kurgulanabilir. Bağımlılığın yok-sullukla ilişkisi düşünüldüğünde bireylerin toplumda ötekileştirmeye, damgalanmaya maruz kalması kaçınılmazdır. Bireylerin yaşadıkları sorunlara ilaveten bağımlılıkla başa çıkma tutumlarının da tartışılmaya başlanması madde bağımlılığının farklı değişkenleri içeren çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla alkol ve madde bağımlılığı olan bireyleri başta başa çıkma tutumları olmak üzere pek çok değişken açısından irdeleyen betimleyici çalışmalara ve müdahale araştırmalarına ihtiyaç vardır.

Alkol ve madde kullanımının yoğunluğu ve madde türlerinin yaşa ve cinsiyete göre değişiklik gösterdiği yadsınamaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Dahası, bağımlı bireylerin ve eşlerinin iletişim kısıtlılıkları, ekonomik sorunlar ve olumsuz duygular yaşadığı ve danışmanlığa gereksinim duyduğu açıktır (Korkmaz vd., 2003). Böyle bir durumda tek bir tedavi

şeklini benimsemek ve sorunun sosyal yönüne atıfta bulunmamak sağlık profesyonellerinin umutsuzca emek harcamasını beraberinde getirebilir. Alkol ve madde bağımlılığı ile mücadelede çok disiplinli bir yaklaşım benimsemek ve ekip çalışmasına gereken önemi vermek bir başlangıç olarak düşünülebilir. Bağımlılık literatürünün zenginleştirilmesi, tedavi sürecinin ve sonrasında bireyler üzerine olan etkilerini ortaya çıkarma noktasında önemlidir. Alkol ve madde bağımlılığı olan bireylerin tedaviyi reddetme ve toplumla bütünleşme ağları önündeki engeller, sıklıkla kullandıkları başa çıkma tutumlarının bilinmesi ve bu tutumları odağına alan tıbbi yaklaşımların kullanılması aracılığı ile önlenebilir. Böylelikle alkol ve madde bağımlılığı olan bireylerin tedaviden etkin şekilde faydalanmalarına yardımcı olunabilir.

KAYNAKÇA

AĞARGÜN, M. Y., BEŞİROĞLU, L., KIRAN, Ü. K., ÖZER, Ö. A. ve KARA, H. (2005). "COPE (Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği): Psikometrik Özelliklere İlişkin Bir Ön Çalışma", *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, S: 6(4).

AKGÜL, A. ve KAPTIL, A. (2010). *Türkiye'nin Uyuşturucu İle Mücadele Politikası: Politika Süreç Analizi. Yerelden Küresele Sınırşan Suçlar*, Ankara: Polis Akademisi Yayınları.

ANDERSON, C. E. ve LOOMIS, G. A. (2003). "Recognition And Prevention Of Inhalant Abuse", *American Family Physician*, S:68(5).

AREVALO, S., PRADO, G. ve AMARO, H. (2008). "Spirituality, Sense Of Coherence, And Coping Responses In Women Receiving Treatment For Alcohol And Drug Addiction", *Evaluation and Program Planning*, S: 31(1).

BOTVIN, G. J. (2000). "Preventing Drug Abuse In Schools: Social And Competence Enhancement Approaches Targeting Individual-Level Etiologic Factors", *Addictive Behaviors*, S: 25(6).

COLLINS, S., OTTLEY, G. ve WILSON, M. (1990). *Historical Perspectives And The Development Of Community Services*. İçinde: *Alcohol, Social Work and Helping* (ss.9-42). London: Routledge.

CUKOR D., COHEN S.D., PETERSON R.A. ve KIMMEL P.L. (2007). "Psychosocial Aspects Of Chronic Disease: Esrd As A Paradigmatic İllness", *Journal of the American Society of Nephrology*, S: 18(12).

ÇETİNKAYA, S., NUR, N., DEMİR, Ö. F., SÖNMEZ, S. ve AKAN, S. (2007). "Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Merkezi'nde Verilen Gençlik Danışma Birimi Hizmetleri", *C.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, S: 29(3).

DE ANGELIS, T. (1991). "No one method better in treating addiction", *The APA Monitor*, S: 10.

DICLEMTE, C. C. (2006). *Addiction And Change: How Addictions Develop And Addicted People Recover*, New York: Guilford Press.

DORARD, G., BUNGENER, C. ve BERTHOZ, S. (2013). "Self-Esteem, Perceived Social Support, Coping Style And Psychoactive Substance Use During Adolescence", *Psychologie Francaise*, S: 58(2).

ESPELAND, K. (1995). "Identifying The Manifestations Of Inhalant Abuse", *The Nurse Practitioner*, S: 20(5).

EVREN, C., ÖGEL, K., TAMAR, D. ve ÇAKMAK, D. (2001). "Uçucu Madde Kullanıcılarının Özellikleri", *Bağımlılık Dergisi*, S: 2(2).

FARRELL, M., HOWES, S., BEBBINGTON, P., BRUGHA, T., JENKINS, R., LEWIS, G., MARSDEN, J., TAYLOR, C. ve MELTZER, H.(2001). "Nicotine, Alcohol And Drug Dependence And Psychiatric Comorbidity: Results Of A National Household Survey", *The British Journal of Psychiatry*, S: 179(5).

GALEA, S., NANDI, A. ve VLAHOV, D. (2004). "The Social Epidemiology Of Substance Use", *Epidemiologic Reviews*, S:26(1).

KARATAŞOĞLU, S. (2013). "Sosyal Politika Boyutuyla Madde Bağımlılığı", *Türk İdare Dergisi*, S: 476.

KARATAY, G. ve KUBİLAY, G. (2004). "Sosyoekonomik Düzeyi Farklı İki Lisede Madde Kullanma Durumu Ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi", *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, S: 1(2).

KEIL, R. M. (2004). "Coping And Stress: A Conceptual Analysis", *Journal of Advanced Nursing*, S: 45(6).

KILPATRICK, D. G., ACIERNO, R., SAUNDERS, B., RESNICK, H. S., BEST, C. L., ve SCHNURR, P. P. (2000). "Risk Factors For Adolescent Substance Abuse And Dependence: Data From A National Sample", *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, S: 68(1).

KORKMAZ, G., BATUR, D., KARAKUŞ, E. ve TEL, H. (2003). "Alkol Bağımlısı Erkeklerin Eşlerinin Yaşadıkları Güçlükler Ve Başetme Tarzlarının Belirlenmesi", *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, S: 7(1).

MARQUEZ-ARRICO, J. E., BENAIGES, I. ve ADAN, A. (2015). "Strategies To Cope With Treatment In Substance Use Disorder Male Patients With And Without Schizophrenia", *Psychiatry Research*, S: 228(3).

MCCONNELL, M. M., MEMETOVIC, J. ve RICHARDSON, C. G. (2014). "Coping Style And Substance Use Intention And Behavior Patterns In A Cohort Of Bc Adolescents", *Addictive Behaviors*, S: 39(10).

MIRSAL, H., KALYONCU, A., PEKTAŞ, Ö., MIRSAL, N. ve BEYAZYÜREK, M. (2000). "Alkol Bağımlılığında Klinik Özellikler Ve Sosyodemografik Değişkenler", *Bağımlılık Dergisi*, S:1(2).

MUTLU, E. (2015). "Madde Bağımlılığının Tedavisinde Sosyal Hizmet Uzmanlarının Rol Ve İşlevleri: Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi Alkol Ve Madde Bağımlılığı Tedavi Ve Eğitim Merkezi Örneği", *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, S: 6(5).

ÖGEL, K. (2001). *İnsan, Yaşam Ve Bağımlılık-Tartışmalar ve Gerçekler*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

ÖGEL, K. ve TAMAR, D. (2002). *Psikiyatrik Epidemiyoloji*, İzmir: Ege Psikiyatri Yayınları.

ÖZTÜRK, K. E., ALTINOĞLU, I. ve ATASOY, N. (1996). *Ergenlerde Uçucu Madde Kullanımında Rol Oynayan Faktörler*. 5. Anadolu Psikiyatri Günleri Program ve Bildiri Özetleri Kitabı.

PEKTAŞ, Ö., KALYONCU, A., MIRSAL, H. ve BEYAZYÜREK, M. (2001). “Alkol Bağımlılığında Sosyodemografik Değişkenler, Klinik Özellikler Ve Tedavi Sonuçlarının Cinsiyetler Arasındaki Farklılıklarının İncelenmesi”, *Bağımlılık Dergisi*, S: 2(1).

POLAT, G. (2012). *Madde Bağımlısı Ergenlerin Tedavi Sonrası Toplumla Yeniden Bütünleşme Deneyimleri Ve Sosyal Sermaye Yaklaşımı Temelinde Sosyal Hizmet Müdahalesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

SAATÇIOĞLU, Ö., EVREN, E. C. ve ÇAKMAK, D. (2003). “1998-2002 Yılları Arasında Yatarak Tedavi Gören Alkol Ve Madde Kullanımı Olan Olguların Değerlendirilmesi”, *Bağımlılık Dergisi*, S: 4(1).

SAGKAL, T. (2005). *Alkol Ve Madde Bağımlılığında Öğrenilmiş Güçlülüğün İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

SARTOR, C. E., LYNKEY, M. T., HEATH, A. C., JACOB, T., ve TRUE, W. (2007). “The Role Of Childhood Risk Factors In Initiation Of Alcohol Use And Progression To Alcohol Dependence”, *Addiction*, S: 102(2).

SEVİN, Ç. ve ERBAY, E. (2008). “Madde Bağımlılarının Tedavi Sonrası Sosyal Yaşama Uyumluluğu Ve Sosyal Hizmet Uygulamaları”, *Bağımlılık Dergisi*, S: 9(1).

SUN, W., SKARA, S., SUN, P., DENT, C. W. ve SUSSMAN, S. (2006). “Project Towards No Drug Abuse: Long-Term Substance Use Outcomes Evaluation”, *Preventive Medicine*, S: 42(3).

TAŞÇI, E., ATAN, Ş. Ü., DURMAZ, N., ERKUŞ, H. ve SEVİL, Ü. (2005). “Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Madde Kullanma Durumları”, *Bağımlılık Dergisi*, S: 6(3).

TUNCAY, T. (2007). “Kronik Hastalıklarla Başetmede Tinsellik”, *Sağlık ve Toplum*, S: 17(2).

TUNCAY, T. (2010). “Kanserle Başetmede Destek Grupları”, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, S: 21(1)..

TURHAN, E., İNANDI, T., ÖZER, C. ve AKOĞLU, S. (2011). “Üniversite Öğrencilerinde Madde Kullanımı, Şiddet Ve Bazı Psikolojik Özellikler”, *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, S: 9(1).

YAŞAN, A. ve GÜRGEN, F. (2004). “Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Ergenlerde Uçucu Madde Kullanım Özellikleri”, *Bağımlılık Dergisi*, S: 5(2).

YOUNG, S. J., LONGSTAFFE, S. ve TENENBEIN, M. (1999). “Inhalant Abuse And The Abuse Of Other Drugs”, *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, S: 25(2).

YÜNCÜ, Z., AYDIN, C., COŞKUNOL, H., ALTINTOPRAK, E. ve BAYRAM, A. T. (2006). “Çocuk Ve Ergenlere Yönelik Bir Bağımlılık Merkezine İki Yıl Süresince Başvuran Olguların Sosyodemografik Değerlendirilmesi”, *Journal of Dependence*, S: 7(1).

DÜNYA KALKINMA RAPORU 2015 PERSPEKTİFİNDEN YOKSULLUK, ÇOCUK GELİŞİMİ, EV İDARESİ VE VERİMLİLİĞE YENİDEN BAKIŞ

Erdinç YAZICI*

Hıdır DÜZKAYA**

ÖZ

Dünya Kalkınma Raporu 2015, insanların düşünme ve mantık yürütme süreçlerini yeniden ele almakta, bu süreçlerin kültürel düşünme modelleri ile bireylerin tercih ve davranışlarına odaklanan kalkınma politikalarının tasarlanarak uygulanmasını kapsamaktadır. Bu amaçla öncelikle klasik kalkınma politikalarının tarihsel kökenleri iktisadi düşüncenin evriminde karar verme mekanizmaları bölümünde incelenmektedir. Her durumda kendi çıkarı doğrultusunda hareket eden mekanikleşmiş birey yerine, bireysel ve toplumsal farklı düşünme modelleri ile karar verme mekanizması etkilenen bir birey bu bölümde tanımlanmaktadır.

Bu bölümü takip eden karar verme mekanizmalarında farklı düşünme modelleri başlıklı bölümde, insan doğasına dayanan düşünme modelleri ile klasik iktisadi akıl birleştirilmektedir. Bu düşünme modelleri kullanılarak geliştirilen yeni kalkınma politikaları yoksulluk, çocuk gelişimi, ev idaresi ve verimlilik bağlamlarına bir sonraki bölümde uygulanmakta ve kalkınma politikalarında söz konusu yeni yaklaşımların sonuçlarına değinilmektedir. Bu uygulama örnekleri ve ilgili sonuçlar, kalkınma politikalarında klasik düşünme modellerinin yanı sıra insan davranış biliminin de kullanılması ile önemli ekonomik ve toplumsal katkılar sağlanabileceğini göstermekte ve bu konuda yapılacak çalışmaların önemini açıkça ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalkınma politikaları, yoksulluk, çocuk gelişimi, ev idaresi, verimlilik

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, erdincy@gazi.edu.tr

** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Elektrik Elektronik Mühendisliği Bölümü, hduzkaya@gazi.edu.tr

REVIEW OF POVERTY, CHILD DEVELOPMENT, DOMESTIC ECONOMY AND EFFICIENCY FROM THE PERSPECTIVE OF WORLD DEVELOPMENT REPORT 2015

ABSTRACT

World Development Report 2015 reconsiders the people's thinking and reasoning processes and comprises of the application of designed development policies which focus on behaviors and preferences of individuals, and the cultural thinking models of these processes. For this reason, the historical origins of classical development policies are examined in the section of decision making mechanisms in the evolution of economic thought. Instead of a mechanized individual acting in accordance with their own interests, an individual whose decision making mechanism is affected from individualistic and social different thinking models is defined in this section. In the section titled as 'Different thinking models in decision making mechanisms' following the section mentioned above, thinking models based on human nature and classical economic mind are combined. In the next section, new development policies by using these thinking models are applied to the context of poverty, child development, domestic economy and efficiency and the results of stated new approaches in development policies are addressed. These application examples and relevant results indicate that important economic and social contributions can be made by using human behavior science besides classical thinking models in development policies, and clearly express the importance of the future studies in this subject.

Key Words: Development policies, poverty, child development, efficiency

GİRİŞ

Dünya Bankası tarafından her yıl düzenli olarak yayınlanan Dünya Kalkınma Raporu'nun 2015 yılı yayını kalkınma politikalarında akıl, toplum ve davranışın yerini yeniden ele almaktadır. Ekonomi politikalarında davranış biliminin etkisinin incelendiği çalışma, öncelikle insani karar verme mekanizmasını oluşturan üç ana prensibi tanımlamaktadır. Karar verme mekanizmasını etkileyen bu prensipler; otomatik, sosyal ve zihinsel düşünme modelleridir.

Karar verme süreçlerinde karar verecek kişinin sahip olduğu tüm bilgiyi kullanarak rasyonel veya diğer bir deyişle pozitif bilimler ekseninden gerçekçi bir değerlendirmeyi her bir karar sürecinde işletemeyeceği yönündeki yargı, düşünme mekanizmamızdaki bireysel ve toplumsal altyapının davranışları değiştirdiği sonucunu da beraberinde getirmektedir. Elinizdeki çalışma karar verme mekanizmasında etkili olan düşünme biçimlerinin kalkınma politikalarını nasıl etkileyebileceğini; Dünya Kalkınma Raporu 2015 çerçevesinde yoksulluk, çocuk gelişimi, ev idaresi ve verimlilik alanlarında verilen örneklerle açıklamaya çalışmaktadır. Bu örnekler; karar verme mekanizmalarına etki eden sosyal politikalarda yapılan küçük değişikliklerin, ciddi ekonomik ve toplumsal getirileri mümkün kılabileceğini göstermektedir.

Klasik liberal görüşün değiştiği, esnek üretim ve tüketim ilişkilerinin piyasaya gün geçtikçe daha çok hâkim olduğu, tüketim ilişkilerinde bireyselleşme ve kendi kendini ifade etme arayışının gittikçe yaygınlaştığı post-modern ekonomide, söz konusu davranışsal etkilerin anlaşılması ve bu etkiler özelinde klasik müdahale formlarının yeniden değerlendirilerek geliştirilmesi, daha üretken ve daha aktif bir piyasanın oluşturulması için gereklidir. Aşağıda raporun başlıkları temel alınarak, ele alınan olgular üzerine geliştirilen yeni yaklaşımlar değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

İKTİSADİ DÜŞÜNENİN EVRİMİNDE KARAR VERME MEKANİZMALARI

Bireylerin iktisadi davranışını belirleyen nedenleri sorgulayan araştırmalar, iki farklı yaklaşıma yoğunlaşmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilki iktisadi davranışın toplumsal, psikolojik ve sosyal etkilerin bir sonucu olduğunu savunurken; ikinci görüş psikolojik ve sosyal etkilerin karar verme süreçlerinin dışında tutulması gerektiğini, pozitif bilimlerin ürünü olan ekonomik düzenin ancak ve ancak duygulardan ve toplumsal etkilerden arındırılmış tek bir doğrusal davranış modeli ile geliştirilebileceğini ifade etmektedir.

İktisadi karar verme modeli ile ilgili bu iki farklı yaklaşımı daha iyi anlayabilmek için, bazı önemli iktisatçıların konu hakkındaki fikirlerine başvurmak faydalı olacaktır. Modern iktisadi düşüncenin temellerini atan Adam Smith'den bu yana, iktisatçılar karar verme mekanizmalarındaki psikolojik ve sosyal etkileri araştırmaktadır. Refah devleti uygulamalarını yeniden yorumlayan Keynes, para yanılığını tanımlamanın yanı sıra uzun vadeli yatırımların çoğunluğunun hayvansal güdüler, önsezi ve duyguları yansıttığını ve serinkanlı bir hesaplamanın ürünü olmadığını ifade etmiştir. Herbert Simon ve F.A. Hayek çalışmalarını, insanın bir kerede bu kadar çok bilgiyi sadece işleyebileceği ve kendi kararlarının mümkün olan her türlü sonucunu maliyet ve faydaların ağırlığı ölçüğünde yeterince ölçme kabiliyetinde olmadığı tespiti üzerinde temellendirmektedir. Albert Hirschman ise, insanların karmaşık güdülere, işbirliğine ve sadakate değer verdiğini ve bu subjektif değerlerin karar verme süreçlerini etkilediğine vurgu yapmaktadır.

Bununla birlikte, refah devleti uygulamalarının etkinliğini yitirdiği 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren davranış biliminin iktisadi karar verme sürecinde etkin olmadığı yönündeki düşüncelerle de sıklıkla karşılaşılacaktır. Paul Samuelson yaptığı çalışmada, "hazcı, öz-gözlemsel ve psikolojik unsurların reddedilmesi yönünde kararlı bir eğilimi" savunmaktadır (Samuelson, 1938). Milton Friedman, mevcut kanıtlara dayanarak piyasa sonuçları hakkında tahminler yapan iktisatçıların psikolojik faktörleri güvenle ihmal edebileceğini ifade etmektedir. Bu görüşünü, iktisadi aktörün serinkanlı, akılcı ve tamamen çıkarıcı vasıflara sahip olması gerektiğine, aksi takdirde bu davranış özelliklerine sahip bireyler tarafından piyasa dışına sürüle-

ceği inancına dayandırmaktadır (World Bank, 2014:5). Standart ekonomik modellerde, karar verme aşamasındaki eksiksiz değerlendirme ve tamamıyla kendi kendine işleyen tercihlerin bulunduğu kabulü modern kapitalist çevrede halen daha bir dogma halinde ifade edilmektedir. Bugünün dünyasında deneysel çalışmalar, insanların kararlarını tüm maliyetleri ve faydaları dikkate alarak vermediklerini göstermektedir. İnsanlar, sosyal beklentilerine uyumlu bir ekonomik hayat istemekte, değişmeyen veya keyfi olarak değişen zevklerden kaçınmaktadır. Tercihler, bireylerin bulunduğu bağlam ve gözlemleri vasıtasıyla geliştirdikleri yorumsal çerçevenin ürettiği kurumsal yapıya bağlıdır (World Bank, 2014:5).

İnsanların davranış modelini dikkate alarak geliştirilen iktisadi karar verme süreçleri bugün, salt ekonomik kaygıların dışında psikolojik, toplumsal ve kültürel etkilerin uzun bir aradan sonra tekrar dikkate alındığı ve daha gerçekçi bir anlayışa dayanan ekonomik davranış modelini yeniden keşfetmektedir. Ama bu kez söz konusu süreçler, davranış ve sosyal bilimlerin genelinden elde edilen mikro-seviyedeki ampirik kanıtlar üzerinde sağlam bir temelde inşa edilmektedir. Klasik ekonomik anlayışın tersine ekonomik karar verme mekanizması mantıksal bir kurallar bütünü tanımlandığı sabit süreçler değil, psikolojik koşulların etkilediği esnek bir süreçtir. Bilgisayar teknolojisi karşılaştığı birbirine eş iki sorunu çözebilmek için mutlaka aynı rasyonel çözümü uygularken, insan söz konusu durumda sıklıkla farklı çözümlere başvurmaktadır. Tercihler, başlangıç seçenekleri veya soruna verilen önem değiştiğinde farklılaşmaktadır (World Bank, 2014:5). İnsanlar, deneyimlerini yorumlamak ve kararlar almak için şartlara ve mensup oldukları kültüre bağlı zihinsel modelleri kullanmaktadır.

KARAR VERME MEKANİZMALARINDA FARKLI DÜŞÜNME MODELLERİ VE KALKINMA POLİTİKALARI İLE İLİŞKİLERİ

Kalkınma politikaları, genel olarak ağırlığını düşük ve orta gelirli insanların oluşturduğu ekonomik sistemlerde ihtiyaç duyulan kaynaklar, bilginin temin ve bunların kalkınma hedefi doğrultusunda kullanılmasını kapsamaktadır. Kalkınma politikaları ile karar verme süreçleri arasındaki ilişki, insanların zihinsel olarak nasıl düşündükleri ile mensup oldukları bağlamın şekillendiği toplumsal düşünme modellerinin her ikisinin birden anlaşılmasına ihtiyaç duymaktadır. Bu düşünme modelleri, insanların tercih ve eylemlerine odaklanan kalkınma politikalarının tespitine, müdahale yöntemlerinin tasarlanmasına ve uygulanmasına yardımcı olmaktadır (World Bank, 2014:4).

Raporda odaklanılan yeni model, gelişen toplumlarda araştırmacı ve uygulayıcıların her ikisi tarafından mümkün olduğunca daha sistematik bir modeli tasarlamak için davranışın psikolojik ve sosyal temellerine dayanan son bulguları kullanmayı amaçlamaktadır. Çalışmada nöroloji, bilişsel bilim,

psikoloji, davranışsal iktisat, sosyoloji, siyaset bilimi ve antropoloji gibi birçok disiplinin bulgularından faydalanılmaktadır. Devam eden araştırmalardan elde edilen bulgular bireylerin tasarruf, yatırım, sağlık, enerji tüketimi, çocuk eğitimi, ev idaresi ve yoksulluk gibi birçok konuda kalkınma politikaları ile karar verme mekanizması arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Bu bulgular aynı zamanda yerleşik bir toplumda güvenin ve çürümenin yaygınlaşması gibi kolektif davranışların nasıl geliştiğini de anlamaya yardımcı olmaktadır. Karar verme süreçlerinde davranış biliminin etkisini inceleyen rapordaki söz konusu yaklaşım, sürdürülebilir bir kalkınma ve yoksullukla mücadele için kullanılabilen araç ve strateji kümesini genişletmektedir. Standart ekonomiler gücünü kendi çıkarına dayalı, muhtemel tüm maliyetleri ve faydaları göz önüne alan ve sonrasında dikkatli ve akılcı karar veren insanın hemen hemen her zaman var olduğu kabulünden almaktadır. Bireylerin karmaşık ve bilinmeyen iç işleyişini kasıtlı olarak basitleştiren bu yaklaşım, güçlü ve kullanışlı olmakla birlikte, davranışlar üzerindeki psikolojik ve sosyal etkileri ihmal ettiği için yeni politikaların geliştirilmesi aşamasında başarısız olabilmektedir.

Bireyler, çıkarıcı robotlar değildir. Aksine, karar verme mekanizması esnasında bağlamsal işaretler, yerel sosyal ağlar ve sosyal normlar ile paylaşılan otomatik, sosyal ve zihinsel düşünme modelleri tarafından etkilenen duygusal aktörlerdir. Bu modellerin tamamı bireylerin muhtemel arzuları ve davranışlarının sınırlarını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. İnsani faktörlerin tamamının göz önüne alınmasına dayanan bu düşünme modelleri, çıkarıcı kişisel isteklerin etkilediği politik yaklaşımların varlığının yerine geçmemektedir; aksine, bunlar diğerlerini tamamlamakta ve geliştirmektedir. Bu yaklaşımlardan bazıları kalkınma politikalarının tasarım ve uygulama aşamasında yapılacak küçük değişikliklere bağlı olduğu için oldukça düşük maliyetlidir; nakit transferlerinin zamanlamasının değiştirilmesi, farklı sınıflama metodlarının kullanımı, işlem adımlarının basitleştirilmesi, hatırlatıcı mekanizmaların geliştirilmesi, gizli bir sosyal normun aktifleştirilmesi veya damgalanmış bir kimliğin belirginliğinin azaltılması gibi (World Bank, 2014: 3).

Kalkınma politikalarında insan davranışı ve sosyalliğinin etkisini dikate alan yaklaşımlar özel sektörde oldukça yaygındır. Bu yaklaşımı kullanan firmalar sıklıkla kendi doğal bağlamında tüketici davranışını anlamaya çalışmaktadır. Bir şirket bir ürünü piyasaya sürdüğünde, bu ürün ister kahvaltılık gevreği, ister diğ macunu veya cep telefonun yeni bir modeli olsun, rekabetçi bir piyasaya girmektedir. Söz konusu piyasa ortamında kullanılabilirlik veya tüketici memnuniyetindeki küçük farklar ürünün kabul görmesi veya reddedilmesine sebep olmaktadır. Etkileşimin yoğun olduğu tasarım aşamasında ürünü piyasaya sürecek şirket, tüketici davranışını kritik düzeyde etkileyen unsurları anlamak için nitel ve nicel araştırmalar yapmaktadır. Örneğin bir kahvaltılık gevreği ürünü için; “Tüketiciler kahvaltılarını genellikle nerede ve ne zaman yapar? Evde, işte, okulda, otobüste, trende veya araçlarında mı? Bu öğünün sosyal anlamı nedir? Geleneksel alışkanlıkları içermek-

te midir? Toplumsal ya da subjektif bir olay mıdır? Bu davranışın değişmesi için birçok insanın koordinasyonuna mı, bireysel bir çabaya mı ihtiyaç vardır?” gibi sorulara cevap bulunması gerekmektedir. Bu ve benzeri örnekler gelişmekte olan ülkelerde hükümetlerin veya uluslararası organizasyonların karşılaştıkları sorunlara göre önemsiz görülebilir. Oysa bu sorunlara yönelik benzeri sorular sormak, kalkınma politikalarının geliştirilmesi aşamasında yeni bir pencere açmaktadır. Bireylerin davranış modellerini anlamak amacıyla sorular sorulması tüketim alışkanlıklarının açıklanmasına yardımcı olmaktadır. Davranışların incelenmemesi sonucu ortaya çıkan hatalar kârları minimize ettiği için politikacılar, insanın düşünme ve karar verme mekanizmasının gerçekte nasıl olduğuna gittikçe daha fazla ilgi duymaktadır. Mühendisler, özel şirket çalışanları ve tecrübeli pazarlamacıların tamamı insanların zihinsel kapasitesinin doğal sınırlarını, sosyal tercihlerinin rolünü, karar verme mekanizmasının bağlamını ve sınırlı bilgiyle yorum yapılmasını sağlayan zihinsel kısa yolların ve modellerin kullanımını anlamak için dikkatlice gözlem yapmaktadır (World Bank, 2014: 3).

Bu çalışmanın temelini oluşturan insani karar verme süreçleri hakkında yapılan deneysel araştırmalar, davranışın anlaşılabilmesi ve kalkınma politikalarının bunlara bağlı olarak tasarlanabilmesi için yeni kalkınma politikalarına yön veren üç ana prensibi öne çıkarmaktadır. Birincisi, insanların sıklıkla verdiği kararlar ve otomatik seçimleridir. Bilinçli olmayan bu tercihler, çalışma boyunca “otomatik düşünme” olarak adlandırılmaktadır. İkinci düşünme biçimi, insanların hareketleri ve düşüncelerini genellikle çevrelerindeki diğer insanların ne yapacaklarına ve ne düşüneceklerine bağlı olarak şekillendirmelerinin sonucudur ve “sosyal düşünme” olarak tanımlanmaktadır. Üçüncüsü ise, toplum içerisindeki bireylerin çevrelerindeki dünyayı ve kendilerini anlamlandırmalarını sağlayacak yaygın bir bakış açısının paylaşımıdır. Bu düşünme biçimi, “zihinsel modeller ile düşünme” olarak ifade edilmektedir (World Bank, 2014: 3).

Yukarıda tanımlanan düşünme biçimlerini dikkate alarak tasarlanabilecek kalkınma politikaları ve sonuçları, çalışma içerisinde kalkınma politikalarından beklentiler kısmında incelenmektedir. Günümüz ekonomi politikaları hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerde tasarruf oranlarının arttırılmasına ve bu şekilde üretimin arttırılmasına odaklanmaktadır. Ama fiyatlar, girdiler ve düzenlemelerin bulunduğu standart değişkenlerin dışında diğer faktörler de tasarruf davranışını etkilemektedir. Bu faktörler arasında tercihlerimizi çerçeveleyen ve anlamlandırmamızı sağlayan otomatik düşünme, sosyal normlara bağlı olarak ortaya çıkan eğilimler ve kişinin statüsünün bir sonucu olan zihinsel modeller bulunmaktadır. Kenya, Güney Afrika ve Etiyopya’daki alan araştırmaları, kalkınma problemi ile insani karar verme mekanizmasına etki eden düşünme biçimleri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (World Bank, 2014:3-4). Kenya’da birçok hane finansal problemleri nedeniyle ilaçlanmış cebinlik gibi koruyucu sağlık ürünlerine ulaşamamaktadır. Bununla birlikte, insanlara hane halkının ihtiyaç duyduğu

koruyucu sağlık ürünü için açılmış bir hesap cüzdanı, kilitlenebilir bir kasa ve kilit verildiğinde, araştırmalar tasarrufun arttığını ve bunun sonucu olarak ilgili ürünün kullanımının % 66-75 seviyesinde yükseldiğini göstermektedir (Dupas ve Robinson, 2013: 1155). Bu uygulamanın arkasındaki fikir, insanların tüketim kategorilerini ve tüketim davranış kalıplarını birbiri ile ilişkilendiren zihinsel muhasebe süreciyle kaynakların sınıflandırılarak farklı parçalara ayrılmasıdır. Hedef için özel bir hesap cüzdanı, kasa ve kilidin ne kadar önemli olduğu, koruyucu sağlık ürünlerine ulaşım yüzdesindeki artıştan anlaşılabilir. Bu müdahale başarılı sonuç vermiştir, çünkü zihinsel muhasebe insanların sıklıkla kullandığı otomatik düşünmenin bir parçasıdır. Hedef doğrultusunda ihtiyaç için özel bir tasarruf mekanizması geliştirildiğinde, bu sınıflandırmanın etkisi başarılı bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Düşük gelirli ülkelerde geleneksel finansal eğitim programları, sınırlı etkilere sahiptir. Buna karşılık, Güney Afrika'da ilgi çekici bir pembe dizi yoluyla finansal eğitim oldukça başarılı bir şekilde verilmiştir. Finansal mesajlar, finansal olarak atılgan bir karakter yardımıyla pembe diziyeye gömülmüştür. İki ay boyunca pembe diziyi izleyen hane halkı, riskli yatırımlara ve yüksek faizli taksitlendirme yolu ile ürün satın almaya daha az istekli hale gelmiştir (World Bank, 2014: 4). Programı izleyen hane halkı, dizi karakteri ile duygusal olarak bir bağ kurmakta ve bu bağ ile standart finansal eğitim programlarına göre finansal mesajları çok daha çabuk anlamaktadır. Söz konusu müdahalenin başarısı, insanların kendisini karşısındaki insan ile eş tutarak eylemlerini taklit ettiği sosyal düşünme biçiminin sonucudur.

İnsanların belirli rol modeller vasıtasıyla ekonomik davranış modelini değiştirdiği bir diğer örneğe ise Etiyopya'da rastlanmaktadır. Etiyopya'da dezavantajlı gruba ait bireyler, genellikle psikolojik olarak zayıftır. Bu sorunu aşabilmek amacıyla 2010 yılında rastgele seçilen bir denek grubuna, hedeflerini belirleyerek daha sıkı çalışan ve bu sayede sosyo-ekonomik durumlarını iyileştirilen bireylerin başarı hikâyelerini anlatan yaklaşık bir saat süreli ilham verici dört belgesel izlettirilmiştir. Altı ay sonra, bu videoları izleyen hane halkı ortalamaya göre daha fazla tasarruf etmiş ve çocuklarının eğitimi ile daha fazla ilgilenmiştir. Araştırmalar ilgili videoların çocukların eğitimi başta olmak üzere insanların özlem ve umutlarını tekrar yeşerttiğini göstermektedir (Bernard ve Taffesse, 2014: 33-34; World Bank, 2014:4). Bu program sayesinde, başarılı bir rol model kullanılarak insanların düşünme modelleri değiştirilebilmiştir. Rol modellerin veya beklentilerin sınıflandırılarak tasarruf tedbirlerinin etkilenebildiği yukarıdaki bakış açısı, insanların faiz oranları, fiyatlar veya diğer teşviklerdeki değişimlere bağlı olarak tasarruf politikalarını şekillendirdiği görüşüne aykırı değildir. Sosyal ve zihinsel davranış modellerinin kullanıldığı bu yeni yaklaşım, standart ekonomik kuralların yerine geçmemektedir. Fakat bu modeller, kalkınma süreci ve politikaların anlaşılmasına ve daha verimli politikaları geliştirebilecek müdahalelerin tasarlanarak uygulanabilmesine imkân sağlamaktadır (World Bank, 2014: 4).

Çalışmaya konu olan dünya kalkınma raporu, bu bağlamda kalkınma hedeflerine ulaşmak için yeni araçlara dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, mevcut müdahale araçlarının etkinliğinin artırılması fırsatı da karşımıza çıkmaktadır. Yeni seçenekler, yoksulluğun azaltılması ve refah paylaşımı için daha fazla çaba ortaya koyan politikaları ve yeni araçları ancak ve ancak daha fazla değişkenin kontrol edilebilmesi ile sağlayabilmektedir. Bu rapor, birçok alanda karar verme mekanizmasına ışık tutarak insan faktörünün bütünüyle nasıl dikkate alınabileceğini tartışmaktadır. Çalışma kapsamında birçok örnek, insanın bilgiyi işleme yeteneğinin nasıl engellendiği ve toplumların kalkınma politikalarında sorunların kaynağı olan ama bununla birlikte değiştirilebilen zihniyetlere nasıl şekil verilebileceğini göstermektedir (World Bank, 2014: 4-5). Bireylerin ekonomik davranışlarını etkileyen otomatik, sosyal ve zihinsel düşünme modellerinin daha derinlemesine anlaşılması yeni kalkınma politikalarının geliştirilmesi açısından fırsatlar sunmaktadır. Yukarıdaki örneklerde de görülen söz konusu fırsatları tasarlayabilmek için ilgili modellerin alt bölümler halinde açıklanması faydalı olacaktır.

Otomatik Düşünme

Raporda standart insan davranışı, ekonomik aktörlerin karar verme aşamasında sahip olduğu bilgi ve çevresel ipuçları evrenini göz önüne alarak sabit ve uzun vadeli hedefler doğrultusunda karar aldığı kabulüne dayanmaktadır. Fakat gerçek hayatta insani karar verme süreci kesin sınırları belirlenmiş böyle bir kurallar bütününe neredeyse hiçbir zaman uymamaktadır (World Bank, 2014: 6). İnsanlar genellikle karar verme aşamasında değerlendirebileceklerinden çok daha fazla bilgiye sahiptir. Hemen hemen her karar verme süreci, sahip olduğumuz bilginin tamamının süzgeçten geçirilmesi ve deneyimlenen konu ile ilgili birçok farklı karar seçeneğinin ortaya çıkması gibi sorunları beraberinde taşımaktadır.

Psikologlara göre, insanların düşünme süreçleri iki türde tanımlanmaktadır. Bunlardan ilki hızlı, otomatik, zahmetsiz ve ilişkisel; diğeri ise yavaş, sıralı, zahmetli ve analitiktir. Uzmanlar bu çerçeveyi kullanarak zihinde metaforik olarak iki ayrı karar verme modeli olduğunu ifade etmektedir: otomatik ve düşünülmüş sistem (Kahneman, 2003: 1450-52). Birçok insan kendi başına karar alırken genellikle otomatik düşünme modeline uygun karar verme eğilimindedir ve verdiği kararın karakteri sahip olduğu zihinsel modellerin etkisi altındadır. Gerçekte, otomatik düşünme modeli kararlarımızın ve yargılarımızın önemli bir çoğunluğunu güçlü hatta belirleyici bir biçimde etkilemektedir. Genellikle bireyler, kendi kararları üzerindeki bu etkinin farkında değildir. Otomatik düşünme modeli üzerine çalışan araştırmacılar, karar verme sürecinde söz konusu modeli kullanmanın büyük ve sistematik hatalara yol açabildiğini düşünmektedir (World Bank, 2014: 6). Bunun sonucu olarak, insanlar

otomatik düşünce modeli ile verdikleri kararları sonuçlarına bağılı olarak çoğı zaman eleştirmekte, hatta değıştirmek istemektedir.

Otomatik düşünme, sorunları birleştirmemize ve dar bir çerçevede alıgılamamıza neden olmaktadır. Bu durumda, dünya hakkında eksik bilgiye dayanan kabullerimiz otomatik olarak varsayımsal bir değıerlendirme ile özümsemiğimiz zihin ve inanç sistemlerine dayanarak şekillenmektedir. Başlangıç kabulleri ve ilişkilerinden yararlanan dar bir çerçevenin kullanılması, karşılaşılan durumun yanıltıcı bir resmini görmemize neden olabilmektedir. Gerçekleşen bir durumun nasıl olduğı hakkında görünüşte ilgisiz bir ayrıntı gibi görünen detaylar bile konu ile ilgili değıerlendirmemizi değıştirebilmektedir. Verilen bu kararın arkasında, insanoğlunun sınırlı bilgilere dayanarak karar verme eğilimi bulunmaktadır. Örneğın, küçük bir pencere kullanarak kent parkına bakan birisi, kent ile ilgili diğeri uyarıcıların olmadığı varsayılsa, kendisini daha kırsal bir bölgede düşünerek yanılabilir (World Bank, 2014:7). Bireylerin otomatik düşünmeye güveniyor olması, kalkınma sorunlarını anlamak ve bunları aşmak için daha iyi politikaların tasarlanmasında önemli fırsatlar sunmaktadır. Eğer politika yapıcıları kabullerini bireylerin karar verme aşamasında kullandığı düşünme modeline göre revize ederlerse, hedeflenen çıkarlar ve sonuçlar ile uyumlu davranış kalıplarını kullanarak insanların daha basit ve kolay uygulayabilecekleri politikaları tasarlayabilirler.

Sosyal Düşünme

Bireyler sosyal tercihler, sosyal ağılar, kimlikler ve toplumsal normlardan etkilenen sosyal canlılardır. Çoğı insan, çevresinde olanları ve mensup olduğı topluluğı nasıl uyum sağlaması gerektiğini önemsemekte ve neredeyse otomatik olarak başkalarının davranışını taklit etmektedir. Birçok insan, adalet ve zenginliğin paylaşılması için sosyal bir toplumda yaşamayı ve kooperatif bir ruhun parçası olmayı tercih etmektedir. Toplum halinde yaşama durumu bireyler açısından hem iyi, hem de kötü sonuçlar doğursa da, güven seviyesi yüksek olan toplumlardan tutun da toplumsal bozulmanın en derin izlerinin görüldüğü toplumlara kadar her toplum işbirliğine ihtiyaç duymaktadır (World Bank, 2014: 6). Her insanın bir diğeri bağılı olma ve karşılıklı endişe duyma eğilimlerinden beslenen sosyallik, karar verme mekanizması ve davranış analizine karmaşık ve gerçekçi yeni bir katman daha eklemektedir. Birçok ekonomi politikası, bireylerin kendisini önemsemesi ve özerk kararlar vermesi kabulüne dayandığı için, kalkınma politikaları genellikle fiyatlar gibi maddi unsurların teşvikine dayanmaktadır. Bununla birlikte, sosyallik tanımı gereğı bireysel davranışı sosyal beklentiler, onaylanma, işbirliğı, grup-içi üyelerin bakımı ve normlarla sınırlandırmaktadır. Nitekim toplumsal kurumların tasarlanması ve grupların organize edilmesi toplumsal kalkınma ve eğitim gibi temel hedeflerde işbirliğı motivasyonunu arttırabilmekte veya azaltabilmektedir (World Bank, 2014: 6-7).

Sosyal tercihler ve toplumsal etkiler, bireyi kolektif kalıplar toplumuna doğru sürüklemektedir. Birçok durumda ilgili kalıplar, toplum içerisinde yaşayan bireyin güvende hissetmesi ve toplumsal zenginliğin adil bir şekilde paylaşılması özelinde oldukça arzu edilmektedir. Ama grup davranışları bireysel tercihleri etkilediğinde ve bireysel tercihler grup davranışının bir parçası haline geldiğinde, tek tipleşen toplum hastalıklı ve yıkıcı bir nokta etrafında düzeni sağlayan aktivitesini kaybedebilmektedir. Bu tehlikeli durum için ırksal/etnik ayrışma veya yolsuzluk örnek olarak verilebilir. Toplumda kendi kendini besleyen “koordineli birimler” ortaya çıktığında, toplumsal davranış biçimini değiştirmek oldukça zordur. Sosyal anlamlar, normlar ve bir parçası olduğumuz sosyal ağlar, toplumu belirli çerçevelere ve kolektif davranış kalıplarına doğru sürüklemektedir. Standart ekonomik model, insanları kendi menfaatleri doğrultusunda hareket eden salt akılcı bireyler olarak tanımlamasına rağmen, Martinson, Pham-Kanh ve Vilages-Palacio’nun (2013: 151-153) Kolombiya, Vietnam, İsviçre, Danimarka, Rusya Federasyonu, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya’yı kapsayan çalışması söz konusu ekonomik modelin yarattığı homo-economicus insan tipini tartışmaya açmaktadır. Bu araştırmaya konu olan ülkeler arasında ilgili davranış modeline uygun hareket edenlerin oranı % 5-35, koşullara bağlı işbirliği içerisinde davrananlar ise % 42-81 aralığındadır. Bu rakamlar hiçbir toplumda, salt akılcı davranış modeline uygun hareket eden insanlar çoğunluğu oluşturmamaktadır. Sosyalliğin insan davranışı üzerindeki etkisini dikkate almak, yenilikçi politik müdahalelerin oluşturulmasına ve mevcut müdahalelerin daha da etkinleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Örneğin, Hindistan’da mikro-kredi uygulaması için haftalık ve aylık bazda çalışmak üzere rastgele bir araya getirilen grupların tepkileri incelendiğinde, kredi döngüsünün sonlanması ile birlikte haftalık bazda bir araya gelenlerin aylık bazda bir araya gelenlere göre daha asosyal, risk havuzunda yer almaya daha açık ve ikinci bir kredi kullanma teşebbüsü hususunda çok daha çekingen olduğu gözlemlenmiştir (World Bank, 2014: 10). Bireyler genellikle kendi kredilerini ödeme ve yeni ürünleri benimseme eğilimindedir, ama bu hedeflere ulaşabilmek için motivasyon sorunları yaşamaktadır. Hindistan’daki uygulama ile görüldüğü gibi, sosyal motivasyon kullanılması bireylerin hedeflerine ulaşmaları ve kendi çıkarlarını koruyacak politikalar geliştirebilmeleri sağlayabilmektedir.

Rapora göre konu ile ilgili yukarıdakiler ek olarak bir diğer örnek, 1997 yılında Kolombiya, Bogota’da yaşanan büyük su kesintisi ve sonrasında alınan önlemleri kapsamaktadır (World Bank, 2014: 10). Söz konusu olayda, kente su sağlayan tünelin bir parçası çökmüş ve acil bir su kesintisi ortaya çıkmıştır. Şehir yönetiminin ilk eylemi genel bir acil durum olduğunu ifade etmek ve potansiyel krize maruz kalacak sakinleri uyaran bir iletişim programına başvurmak oldu. Sorunun daha da büyümemesi için su tüketimi ve istifçiliğin yerine, su tasarrufunun teşviki amaçlandı. Bu amaç doğrultusunda şehir yönetimi kendi iletişim stratejisini değiştirip; etkili tasarruf önlemleri hakkında insanları eğiten gönüllülerin oluşturulması ve su tüketim rakamları göre tasar-

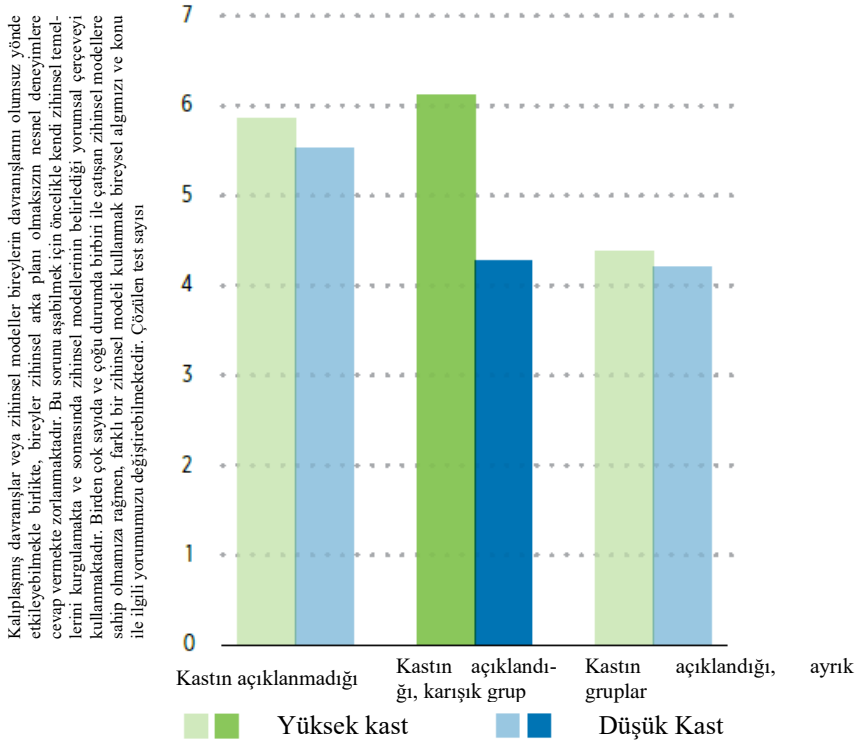
ruf çabalarına destek veren/vermeyen kişilerin kamuoyuna duyurulması gibi politikalar üretti. Belediye başkanı eşikle birlikte yer aldığı bir televizyon reklamında, çift olarak duş alınmasını önerdi ve duş alırken musluğun nasıl kapalı tutulabileceğini açıkladı. Bu stratejiler toplumsal işbirliğini ve farkındalığı güçlendirdiği gibi, su kullanımının azaltılması hususundaki kazanım tünel tamir edildikten sonra da uzun süre devam etti. Sosyal düşünme modelinin açıklandığı bu bölümde sosyalliğin insan davranışını etkileyen önemli bir faktör olduğu gösterilmekte, ekonomik ve sosyal teşviklerin kapsamı incelenmekte, işbirlikçi davranışı desteklemek için kurumlar ve müdahaleler tasarlanmakta ve sosyal ağların/normların davranışı nasıl etkilediğini örneklerle açıklayan yeni politik müdahalelerin temeli atılmaktadır.

Zihinsel Modeller ile Düşünme

Raporda düşünme modelleri incelenirken bireylerin ayrıntılı değerlendirmelerine dayanan karar verme süreçlerini genellikle kullanmadıkları gözlemlenmektedir. Bunun yerine bireyler toplumun şekillendirdiği bağlam, kategori, kalıp, neden ve sonuçlar ile dünya görüşlerini kullanmaktadır. Bireylerin karar verme aşamasına yön veren bu argümanlar, zihinsel düşünme modellerinin birer örneğidir. Zihinsel modeller, bireylerin algılarını ve bu algıların nasıl yorumlanması gerektiğini etkilemektedir. Sigorta risklerinin ne olduğu, çocuklarla nasıl konuşulacağı, korumanın neden gerekli olduğu, iklimin nasıl değiştiği ve hastalıkların nedenlerinin ne olduğu gibi birçok konuda toplumun şekillendirdiği zihinsel modeller bulunmaktadır. Zihinsel modeller, insanların sıklıkla kültür olarak adlandırdıkları kavramsal çerçevenin ürünüdür. Burada kültür, bireysel karar vermeyi etkilemektedir, çünkü insanların hareket ve tercihlerinde kullandıkları birbiri ile ilgili anlamlandırma şemalarının bir kümesi olarak görev yapmaktadır. Bu anlamlandırma şemaları, karar verme aşamasında uygulanacak hareketin etkinleştirilmesi ve yönlendirilmesi için bir araç niteliğindedir (World Bank, 2014: 11-12).

Zihinsel modeller, sosyal inanış ve uygulamalar genellikle bireylerin zihinlerinin derinliklerinde yer almaktadır. Bireyler, toplumun kaçınılmaz “sosyal gerçekler” olarak tanımladığı çeşitli yönlerini içselleştirme eğilimindedir. Bu çerçevede zihinsel modeller, toplum bağlamında doğru ve doğanın ne olduğunu tanımladığı gibi hayatta neyin mümkün olduğu anlayışını da şekillendirmektedir. Sosyal yapılar ve ilişkiler tarafından toplumsal olarak inşa edilen ve bazı durumda ötekileştirmeye de neden olabilen sağduyu, bu çerçevede bireylerin karar almak için kullandıkları ve özümstedikleri inançları, ideolojileri ve özelemleri tanımlamaktadır. Antropologlar ve diğer sosyal bilimcilerin tanımladığı bu yapı, insan davranışını anlamının ne kadar zor olduğunu göstermektedir (World Bank, 2014: 12). Davranış ile kültürel yapı arasındaki bu ilişki sadece bireylerin subjektif karar verme süreçlerini etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda kurumları etkileyen sosyal pratiklerin içselleştirilmiş zihinsel modeller yardımıyla değişimini de başarıya potansiyeli taşımaktadır. Zihinsel

düşünme modelinin standart bir örneği kalıplaşmış davranışlardır. Kalıplaşmış davranışlar, bireylerin karşılaştıkları fırsatlara gösterecekleri tepkiyi etkilemekte, sosyal birleşme ve dışlanma süreçlerini şekillendirmektedir. Örneğin, dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan bireylerin yeteneklerinin hafife alınması ve mensup oldukları grubun toplum içerisinde sürekli olumsuz örneklerle vurgulanması nedeniyle sosyal dışlanmaya maruz kalmaları bir kalıplaşmış davranış modelidir. Olumlu veya olumsuz etkilerine bakılmaksızın her iki açıdan da kalıplaşmış davranışlar kendisini üretmeye devam etmekte ve gruplar arasındaki farklılığı tetikleyebilmektedir (World Bank, 2014: 12).



Şekil 1. Damgalanmış bir kimliğin öğrenci performansına etkisi

Rapora göre toplumsal yapısı binlerce yıllık bir kast sistemi ile şekillenen Hindistan'da düşük ve yüksek kasttan gelen çocuklar arasında yapılan bir araştırmada, ilgili hedef kitleye sunulan zekâ testi sonuçları incelendiğinde deneyin uygulandığı çocuklara kastları ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemesinde başarı düzeylerinin hemen hemen aynı olduğu, test öncesi diğer değişkenler kontrol edilmesine rağmen sadece mensup oldukları kast bildirildiğinde ise yüksek kasttan gelen çocukların diğerlerine göre % 23 daha başarılı oldukları görülmüştür, bkz. Şekil 1. Teste girenlerin ait oldukları

kastların hatırlatılması durumunda sergiledikleri performans da etkilenmektedir. Damgalanmış bir şekilde düşük kasttan gelen çocukların performansları, yüksek kasttan gelen çocukların performansına göre göreceli olarak gerilemiştir. Bu çalışma ile bağlantılı ikinci bir araştırmada ise, mensup oldukları kast bilgisinin verildiği ve farklı sınıflara yerleştirilen düşük ve yüksek kasttan çocuklar test sonuçlarına göre birbirine yakın başarı elde etmiştir, bu sonucun muhtemel nedeni herhangi bir rekabet ortamının olmamasıdır (World Bank, 2014: 12; Hoff ve Pandey, 2014: 21-22). Çalışmaya göre, kalıplaşmış bir davranış bireylerin yeteneklerini sergilemesi etkilemekte ve bu örnekte görüldüğü gibi kalıplaşmış davranışın pekiştirdiği bir kısır döngü içerisinde kast sitemini varlığını devam ettirmektedir. Kalıplaşmış davranış modellerinin neden olduğu toplumsal döngüyü kırmak, ötekileşen bireylerin refahını ciddi ölçüde arttırabilmektedir. Bireyler pozitif kimliklerini hatırlatacak politikalar sayesinde kalıplaşmış yargıları ortadan kaldırmakta ve daha üretken hale gelebilmektedir. Bireylerin kendi güçlerinin farkına varması ABD’de azınlıklar arasında daha yüksek akademik başarıya, yoksul insanların arasında yoksulluk karşıtı programlara daha fazla destek görmesine ve Birleşik Krallık’ta yüksek işsizlik oranına rağmen iş bulma ihtimalinin artmasına neden olmaktadır (World Bank, 2014: 12).

Paylaşılan zihinsel modeller kalıcıdır ve bireysel tercihler ile sosyal çıktılar üzerinde ciddi bir etkiye sahip olabilmektedir. Zihinsel modeller bir dereceye kadar müdahaleye açık olduğu için, söz konusu müdahaleler daha çok kalkınma hedeflerini teşvik etme amacı taşımaktadır. Bireyler karşılaştıkları herhangi bir durumu değerlendirebilmek için birbirinden farklı ve bazen de birbiri ile rekabet halinde birçok zihinsel modele sahiptir, hangisinin tercih edileceği bağlamın değerlendirilmesine bağlıdır. Dünyanın farklı biçimde anlaşılması ve düşünmenin yeni yolları için bireylere sunulan kalkınma politikaları, sahip olunan zihinsel modelleri arttırmakta ve bunun neticesinde kalkınma sorunlarında önemli bir rol oynamaktadır.

KALKINMA POLİTİKALARINDA YENİ BEKLENTİLER

Raporda ortaya konulan iddiaya göre, karar verme mekanizmasının etkili bir şekilde kullanılması tasarruf oranının artması veya daha iyi sağlık hizmeti alınması gibi daha büyük toplumsal hedeflere ulaşılmasına yardımcı olabilmektedir. Bu yolla bireysel refah geliştirilebilmektedir. İnsan faktörünü dikkate alarak ve davranışın daha gerçekçi anlaşılmasına dayanarak farklı sorunların çözümüne yönelik müdahale örnekleri Tablo 1’de görülmektedir (World Bank, 2014: 13).

Tablo 1. İnsan faktörünü dikkate alan sorun-müdahale çiftleri ve sonuçları

Müdahale	Tanım	Çıktı
Hatırlatıcılar	Kenya'daki HIV hastalarına haftalık cep telefonu mesajları ile ilaçlarını almalarının hatırlatılması	Tıbbi rejime bağlı kalmak Haftalık hatırlatmalar sonucu ilaç kullanım oranı %40'tan %53'e çıkmıştır.
Hediyeler	Yiyecek veya mutfak araç/gereçleri gibi nakdi olmayan küçük teşvikler ve ödülleri ile Hindistan'da aşılama faaliyetinin yaygınlaştırılması	Aşılama oranının artması 1-3 yaş aralığındaki çocuklar arasında hiçbir müdahale olmadığında sadece %6 seviyesinde olan tam aşılama oranı, güvenilir bağışıklama hakkındaki kanun hükmüne uyanlarla %18'e, hediyeler ile %39'a yükselmiştir.
Kamusal uyarılar	Kenya'da bazı toplu taşıma araçlarına yerleştirilen küçük çıkartmalar ile kurallara uymayan sürücülerini "sıkıştırmak ve ayıplamak" için yolcuların teşvik edilmesi	Trafik kazalarındaki azalma Kazalar nedeniyle ortaya çıkan sigorta talepleri yıllık bazda tüm araçların %10'undan %5'ine gerilemiştir.
Ulaşılabilir ürünler	Kenya'da su kaynaklarının iyileştirilmesi için klorun ücretsiz dağıtılması ve bu ürünün ev ziyaretleriyle tanıtılması	Klorlamanın kabul edilmesi Klorlamanın kabul edilme oranı herhangi bir müdahale yapılmayan gruptaki %7'ye karşın %60 seviyesine çıkmıştır.
İlham veren mesajlar	Etiyopya'da yoksul hane halkına, yoksulluktan kurtulan ve kendi sosyoekonomik statüsünü geliştirebilen insanların videolarının izlettirilmesi	Beklentiler ve yatırımlar Çocukların geleceğine dair beklentiler artmış, eğitim için daha fazla tasarruf edilmiş ve yatırım oranları yükselmiştir.
Nakit transferlerin planlanması	Kolombiya'da ücretlerin bir kısmının şartlı olarak biriktirilmesi ve aileden birisi yüksek eğitime kaydolduğunda bu birikimin eğitim harcaması olarak kullanılması	Yükseköğretim öğrencilerinde artış Eğitim fonuna katılımında herhangi bir düşüş olmaksızın, yükseköğretim başvuruları artmıştır.

İnsanın karar verme sürecini ayrıntılı bir şekilde anlamak, kalkınma politikalarının çerçevesini geliştirebilmektedir. Elinizdeki çalışmada bir önceki bölüm insan davranışının prensiplerini açıklamaya çalışırken, bu bölüm söz konusu prensiplerin politika alanına nasıl uygulanabileceğini göstermekte ve aşağıda ifade edilen bazı kalkınma problemlerine çözümler aramaktadır.

Yoksulluk

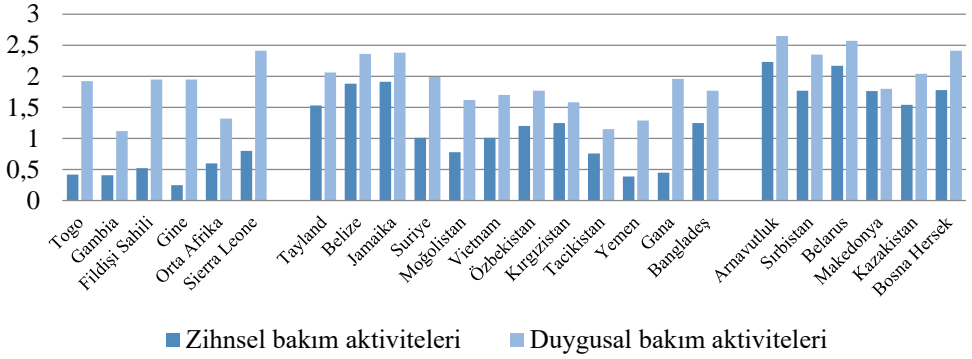
Rapora göre yoksulluk sadece mali imkânlardan mahrum olma durumu değildir. Maddi yetersizlik bireylerin temel ihtiyaç malzemelerine ulaşamamasının yanı sıra, hayat standartlarını ve verdiği kararların kalitesini etkilemektedir (World Bank, 2014: 13). Sadece gıda ve temiz su gibi temel insani ihtiyaçlara ulaşabilmek için zihinsel enerjilerinin büyük bir kısmını harcamak zorunda kalan bireyler, sağlıklı bir altyapı ve kurumların bulunduğu bir toplumda yaşamaları durumunda temel ihtiyaçlarının temini hususunda daha az enerji harcayacaklarından çalışma veya eğitim faaliyetine daha yoğun bir şekilde odaklanabilmektedir. Yoksul insanların temel ihtiyaçları dışında karar verme mekanizmalarına katılamaması, karar verme mekanizmasına hâkim toplumsal bir elitin verdiği kararlara, yoksulların çıkarlarına aykırı olsa da, uyulması sonucunu doğurmaktadır (World Bank, 2014: 13). Örneğin, Hindistan'da şeker kamışı üreticileri genellikle hasat zamanında yılda bir kez gelir elde etmektedir. Hasattan hemen önce ve sonrasında ortaya çıkan büyük gelir farkı, finansal karar verme süreçlerini etkilemektedir. Hasattan önce üreticilerin temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çiftçilerin kredi alması veya bazı eşyalarını rehine bırakmaları sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Yaşanan bu mali sıkıntı, üreticilerin karar verme süreçlerine zarar vermektedir. Hasat gelirlerinin elde edilmesinden önce ve sonra üreticilere uygulanan testler, iki durum arasında değerlendirme kapasitesi açısından yaklaşık 10 IQ puanına eşdeğer bir farkın olduğunu göstermektedir (World Bank, 2014: 14). Bu tespite göre, yoksulluk beraberinde düşünme mekanizmasında da sorunlara neden olmaktadır.

Yoksulluğun neden olduğu bu sorunu azaltmak veya yok etmek amacıyla kalkınma politikaları, süreçlerle ilgili verilecek kritik kararların uygun zamanlara kaydırılmasını önermektedir. Kritik kararlar, zihinsel kapasitenin görece düşük olduğu dönemlerde alınmamalıdır. Örneğin, bireylerin eğitime katılma hususundaki karar zamanlaması gelirinin yüksek olduğu döneme denk getirilmeli veya karar verme mekanizmalarında daha istekli olabilmeleri için öncelikli ve motive edici hedefler belirlenmelidir. Psikolojik ve antropolojik araştırmalar, yoksul insanların çoğu durumda kendilerini ve sahip oldukları fırsatları hakir gördüğünü kanıtlamaktadır. Bu insanların daha iyi yaşayabilmesi ancak ve ancak bu algının köreltilmesine bağlıdır. İnsanların kendi potansiyelini tanımlayabildiği ya da en azından maruz kaldığı dezavantajlara vurgu yapmayan zihinsel modellerle tasarlanan politikalar ve müdahaleler eğitim oranlarında artış, işgücü piyasasına katılım ve yoksullukla mücadele gibi önemli kalkınma çıktıları sağlayabilmektedir (World Bank, 2014: 14). Yukarıdaki çerçeve üzerinden raporun yoksulluk sorununa önemli bir yaklaşım ortaya koyduğu, konunun ele alınış biçiminden ve tespitlerden kolayca anlaşılabilir.

Çocuk Gelişimi

Raporun çocuk gelişimine yaklaşımları yetişme çağında karşılaşılan yüksek stres ve yetersiz sosyal, duygusal ve bilişsel uyarımın hem otomatik karar verme (örneğin, stresle baş etme), hem de zihinsel düşünme (örneğin, dikkat kabiliyeti) kapasitesinin gelişimini engellemesi sorununa çözüm bulmayı amaçlamaktadır. Bugüne kadar yapılan çalışmalar düşük, orta veya yüksek gelir düzeyinde bulunmasından bağımsız olarak tüm ülkelerde, daha alt sınıftaki ailelere mensup çocukların zihinsel ve duygusal gelişimi ile üst sınıfa mensup ailelerin çocuklarının gelişimi arasındaki farklılaşmanın 3 yaşına kadar indiğini göstermektedir (World Bank, 2014: 14). Toplumsal dayanışmaya zarar verme potansiyeli taşıyan bu eşitsizlik, insan gerçeğini göz ardı etmeyen uygun kalkınma politikaları üretilerek ortadan kaldırılmalıdır.

Düşük İGE Orta İGE Yüksek İGE



Şekil 2. Zihinsel ve duygusal bakım aktivitelerinin ülkelere göre değişimi (Bornstein ve Putnick, 2012: 51)

Şekilde yer alan çubuk grafikler, Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Endeksi'ne (İGE) göre sıralanmış gelişmekte olan 28 ülkeden gelen karşılaştırılabilir verilere dayanarak, verilerin toplandığı son 3 gün içerisinde ailelerin bildirdiği bakım faaliyetlerinin sayısını göstermektedir. Zihinsel bakım verme faaliyetleri kitap okuma, hikâye anlatma ve isimlendirme, sayma veya çizim yapma olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır. Zihinsel bakım aktiviteleri, İnsani Gelişim Endeksi verileri ile neredeyse doğrusal bir ilişki içerisindedir. Yani İGE sıralamasında daha üst sıralarda yer alan ülkelerde, çocuk gelişimi sürecinde daha fazla zihinsel bakım faaliyeti sunulmaktadır. Bu sonuçlar duygusal aktiviteler açısından incelendiğinde ise, ülkeler arasında sadece anlamlı olmayan küçük farklar gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar, düşük ve orta insani gelişim indeksi sınıflandırması içerisinde yer alan ülke-

lerde çocukların gelişimi ile ilgili yapılacak çalışmaların zihinsel bakım aktivitelerine yoğunlaşması gerektiğini açıkça ifade etmektedir (World Bank, 2014: 14). Yukarıda sunulan araştırma verileri çocuk gelişiminde yeni bir bakış açısını ortaya koymaktadır. Davranış bilimine ait bu çalışma, farklı gelişmişlik düzeylerindeki ülkelerde çocuklara sunulacak okul öncesi eğitim politikasının geliştirilmesi yönünde değerli veriler sunmaktadır.

Ev İdaresi

Tüm riskleri göze alarak iyi bir finansal karar verme bireyi, paranın gelecekteki değerini tahmin etme, tarafsızca kazançlara ve kayıplara odaklanma, tüketme arzusuna karşı koyma ve işlerini planlama gibi birçok kararla karşı karşıya bırakmaktadır. Son dönemde davranış bilimi ve daha genel çerçevede sosyal bilimler üzerine yapılan çalışmalar, karşılaşılan sorunları öncelikle tanımlamakta ve politika yapıcılara yeni fırsatlar sunarak bireylerin çıkarları ve hedeflerine hizmet etmesi muhtemel kararlar almasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda rapor önemli tespitler içermektedir.

Tüketicilerin aşırı borçlanması genellikle otomatik düşünme biçiminin sonucudur. Bu davranışı sergileyen birey, tüketimi karşılayabilmek için kullandığı kredilerin sahip olduğu tüketim kabiliyetini daha da sınırlaması sonucu yeni borçlanma yolunu tercih etmekte ve borçları daha fazla artmaktadır. İnsan doğasını dikkate alan mali politikalar, tüketicilerin ani tüketim arzusunu kamçulamak yerine daha kapsamlı bir değerlendirme yaparak borçlanma hakkında yeni kararlar vermesini sağlamalıdır. Bu tür düzenlemeler, kararlarını genelde otomatik düşünme biçiminin sonucunda alan bireyler yerine müdahaleler ile daha bilinçli kararlar alan bireyleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (World Bank, 2014: 14-15).

Rapor, dışsal müdahale ile finansal karar verme süreçlerinde sağlanan değişim üzerine iki önemli örnek sunmaktadır. Meksika’da düşük gelir grubundan insanlara uygulanan deney, finansal bilgilendirme süreçlerinin finansal tercihleri nasıl değiştirebileceğini göstermektedir. Meksiko City’de çalışmaya konu olan düşük gelirli bireylerden, yerel olarak kullanılabilir kredi ürünleri listesinden 10 bin pezo değerinde bir kredi seçmesi istenmiştir. En düşük maliyetli krediyi seçebilen bireylere motivasyonu arttırmak için ödül verilmektedir. Bu seçim esnasında bankaların kendi müşterileri için hazırladığı broşürler kullanıldığında en düşük maliyetli krediyi seçme konusundaki başarı oranı % 39’da kalırken, finansal kredi bürosu tarafından tasarlanan kullanıcı dostu bir değerlendirme notu kullanıldığında bu oran %68 seviyesine çıkmaktadır (World Bank, 2014: 15). Bu sonuç, bireylere kolaylıkla anlayabilecekleri bir finansal yardım sunulduğunda ekonomik karar verme süreçlerinin olumlu bir şekilde etkilenebileceğini göstermektedir.

Müdahalelerin yoğunlaştığı bir diğer alan ise, tasarruf tedbirleridir. Bazı programlar, bireylerin hedeflerini daha belirgin hale getiren hatırlatmaları kullanarak amaçlanan tasarruf oranlarına ulaşılmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin Bolivya, Peru ve Filipinler’de yayınlanan bir dizi, tasarruf için basit ve zamanında yapılan mesajlarla bireylerin amaçları doğrultusunda tasarruf oranlarını geliştirebilmiştir. Bu amaçla yürütülen diğer bir müdahale, tasarrufu arttırabilmek için bireyleri kendi isteği ile kendi tasarrufuna erişimden alıkoymaktadır. Örneğin, Filipinler’de tasarruf hesaplarına yaklaşık altı ay süre ile erişilmemesi önerisi tasarruf sahiplerinin % 30’u tarafından herhangi bir zorlama olmaksızın kabul edilmiştir. Bir yıl sonra, gönüllü olarak hesaplarına erişimden vazgeçen bireyler ile tasarrufunu her an kullanma fırsatını elinde bulunduran bireylerin tasarrufları karşılaştırıldığında ilk grup lehine % 82 düzeyinde bir birikim fazlası gözlemlenmiştir. Bu ve benzeri çalışmalar, psikolojik ve sosyal değişkenlerin finansal karar verme süreçlerini etkilediğini ve bu değişkenler kullanılarak belirlenen müdahalelerin bireylerin finansal hedeflerine ulaşabilmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Yukarıdaki örneklerden de anlaşılabilir gibi, dışsal müdahalelerle şekillendirilen finansal kararlar hedeflenen sonuçlara ulaşabilmek için oldukça faydalı olmakta ve önemli bir çalışma alanını teşkil etmektedir.

Verimlilik

Raporda verimlilik sorunu önemli başlıklardan birisini oluşturmaktadır. Otomatik, sosyal ya da zihinsel modelleri kullanarak düşünme, çalışanların motivasyonundan girişimcilerin yeni yatırım kararları almasına kadar önemli bir sahada rol oynayabilmektedir. Ücretler tatmin edici olsa bile üretim için herhangi bir son teslim tarihi veya parça başı ücretlendirme gibi yaptırımlar olmadıkça, üretimin artması mümkün olmamaktadır. Örneğin, işçiler niyet/eylem bölünmesi olarak da tanımlanan, zamanla çalışma isteğinin azalması ve bunun sonucu olarak belirlenen hedefe ulaşamama tehdidi altındadır (World Bank, 2014: 16).

Niyet ve eylem arasındaki bu açıklık, Hindistan’da yaygın olarak karşılaşılan veri işleme sektöründe her bir işçinin girdiği doğru veri sayısını hedef olarak seçebildiği bir sözleşme ile kapatılmaya çalışılmaktadır. Eğer çalışan sözleşmede taahhüt ettiği hedefi gerçekleştiremezse, aldığı ücret düşmektedir. Bu sözleşme şartlarında çalışmanın en büyük dezavantajı, çalışma isteği olmayan bireylerin hedeflerine ulaşması durumunda alacağı ücret değişmeyeceği için işi yavaşlatmasıdır. Ama işçiler emekleri ile hedefleri arasındaki açıklığın farkına vardıklarında, taahhüt sözleşmesi yararlı bir amaca hizmet edebilmektedir. Emek sarf edildiği anda bir maliyet, gelecek için ise bir ödül olduğundan; bireyler genellikle hedeflediklerinden daha az zamanı emek sarf ederek geçirmektedir. Taahhüt sözleşmesi bu gerçeğe dayanarak, bireyi verdiği taahhüt çerçevesinde daha fazla çalışmaya teşvik

etmektedir. Hindistan'daki veri işleme sektörü özelinde çalışanların yaklaşık üçte biri kendi istekleri ile taahhüt sözleşmesi ile çalışmayı seçmektedir. Bu yöntem sayesinde, taahhüt sözleşmesi ile çalışan işçilerin verimi standart sözleşmelere bağlı kalarak çalışan işçilere göre %18 oranında artmıştır (Kaur, Kramer ve Mullainathan, 2014: 4).

Birbirine eş ücret seviyesine ek olarak performans değerlendirmesi yapmak da üretkenliği etkileyebilmektedir. Eğitimciler için her yılsonunda akademik performansa veya öğrencilerin başarılarına bağlı olarak bir performans sisteminin düzenlenmesi, eğitim konusunda verilen çabayı, dolayısıyla eğitim kalitesini, arttırmaktadır. Bu müdahale seçeneğinin diğer bir versiyonu ise, içerisinde kazançlar kadar kayıpları da barındıran bir ikramiye sisteminin kurulmasıdır. Bu modele göre, merkezi yönetim tarafından eğitimcilerle öğretim yılı başında sabit bir ikramiye verilmektedir. Eğitim-öğretim yılı sonunda öğrencilerin başarısı genel ortalamanın üzerinde ise, eğitimciler ek ödeme hakkı kazanmaktadır. Aksi takdirde, istenilen başarıyı elde edemeyen eğitimciler başarılı eğitimcilerin aldığı ek ödeme ile başlangıç ikramiyesi arasındaki farkı geri ödemek zorunda kalmaktadır (World Bank, 2014:16). Bu örneklerle de görüldüğü gibi, insanların otomatik, sosyal veya zihinsel düşünme modelleri çerçevesinde iyi tasarlanan modeller verimliliği arttırabilmektedir. Modern üretim teknolojisi içerisinde önemli kavramlarda birisi olan üretkenliğin arttırılabilmesi yolundaki çabalarda davranış biliminin aktif bir şekilde kullanılması oldukça yararlı sonuçlar vermektedir.

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Elinizdeki çalışmaya konu olan Dünya Kalkınma Raporu 2015, yoksulluk sorunundan verimliliğin arttırılmasına kadar birçok konuda ufuk açıcı değerlendirmeler ortaya koymaktadır. Karar verme süreçlerinde davranış biliminin etkisi üzerinde yoğunlaşan çalışma, ele alınan hedef doğrultusunda nasıl daha isabetli karar verilebildiğini örneklemektedir.

Modern iktisat biliminin temel kavramlarını ortaya atan Adam Smith'ten bu yana, karar verme süreçleri ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Bu tartışmalar genellikle karar verme mekanizmalarını etkileyen faktörler üzerine yoğunlaşmaktadır ve iki ana akımı ortaya çıkarmıştır. Bunlardan ilki karar verme süreçlerinde davranış ve toplum biliminin de etkili olduğunu ve kalkınma politikalarının sadece pozitif bilime dayanan iktisadi görüş çerçevesinde şekillendirilmemesi gerektiğini savunmaktadır. İkinci görüş ise, piyasanın ister istemez iktisadi aklın ürünü olmayan davranışları ayrıştıracağını ve tüm kalkınma programlarının klasik iktisadi düşünceye göre geliştirilmesi gerektiğini inancı çerçevesinde şekillenmektedir. Bu tartışmalar son dönemde, davranış ve sosyal bilim araştırmalarının iktisadi alana yayılması ve kalkınma politikalarıyla davranış biliminin açık ilişkisinin görülmesiyle yeni bir boyut kazanmıştır. Saha araştırmalarının da yardımıyla insan

doğasının daha iyi anlaşılması, yeni kalkınma politikalarının başarısını arttırmakta ve daha sağlam bir zemine oturmasını sağlamaktadır.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler açısından oldukça önemli olan kalkınma politikaları, ekonomik büyüme için ihtiyaç duyulan kaynakların temin edilmesi ve üretim bilgisi ile planlanarak uygulanmasını kapsamaktadır. Bu aşamada kalkınma politikaları, davranış biliminin ve insan psikolojisinin de yardımıyla geliştirilebilmekte ve daha verimli çıktılar elde edebilmektedir. Kalkınma politikalarında insan faktörünün de bir değişken olarak yer aldığı bu yeni yaklaşım, klasik iktisadi teorilerin yerine geçme iddiasını taşımamaktadır. Kalkınma politikalarında insanın doğasından kaynaklanan etkileri göz önüne alarak uygulanabilecek küçük müdahaleler ile politikaların sonuçlarının daha verimli hale gelmesi amaçlanmaktadır. Bu müdahaleleri tasarlayabilmek için nicel ve nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Genel çerçevede insan davranışını anlamak için yürütülen çalışmalar insanların karar verme mekanizmalarında otomatik, sosyal ve zihinsel düşünme modellerinin varlığına işaret etmektedir. Söz konusu davranış modellerinin kalkınma politikalarına etkisi tasarrufun artırılması, sağlık ürünlerine erişim, finansal eğitim ve dezavantajlı grupların desteklenmesi gibi örneklerle çalışma içerisinde ayrıntılı biçimde incelenmektedir. Bireylerin karar verme süreçlerinde önemli bir yeri olan otomatik düşünme modeli, çoğunlukla aniden karar verilen durumlarda ortaya çıkmakta ve doğru değerlendirilebilirse etkin bireysel ve toplumsal kazanımların sağlanmasına yardımcı olabilmektedir. Toplum halinde yaşamının bir gereği ve sonucu olan sosyal düşünme, bireyin karar verme sürecinde toplumsal tepkilerin etkisini incelediği için oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir etki mekanizmasına sahip olmakla birlikte, müdahalelere oldukça açık geniş bir uygulama sahasını ortaya çıkarmaktadır. Bireylerin yaşadığı toplumun kültürel ve tarihi geleneklerinin bir sonucu olarak karşımıza çıkan zihinsel düşünme modeli ise toplumu şekillendiren bağlamlar, kategoriler, prototipler ve kalıplardan oluşmaktadır. Bu olgular, bireylerin algılarını ve anlayış biçimini değiştirmektedir. Zihinsel düşünme modelleri doğası gereği müdahaleye açık olmadığı için, genellikle kalkınma politikalarının teşvik edilmesinde bir araç statüsündedir.

Çalışmanın ikinci kısmını oluşturan kalkınma politikalarında yeni beklentiler bölümü, iktisadi müdahalelere ek olarak insan faktörünü de dikkate alan yeni müdahale seçeneklerini ve uygulanan bazı müdahalelere ait çıktıları içermektedir. Yoksulluk, çocuk gelişimi, ev idaresi ve verimlilik bağlamında daha da özelleştirilen bu müdahaleler, karşılaşılan herhangi bir sosyal soruna nasıl çözüm bulunabileceğine dair örnekler sunmaktadır. İnsanın karar verme süreçlerinde davranış biliminin, yaşadığı toplum yapısının ve klasik iktisadi modelin kanıtlarını bir araya getirilerek oluşturulan yeni kalkınma politikaları, çalışma kavramının gittikçe değiştiği post-modern ekonomi içerisinde kendisine daha sağlıklı ve daha işlevsel bir yer bulmaktadır.

Türkiye'nin kalkınma perspektifine önemli katkıları yapabilecek söz konusu rapordan çıkarılabilecek sonuçların günümüzde karşılaştığımız kalkınma, işsizlik, gelir adaletsizliği, verimlilik ve eğitim gibi birçok sorunun çözümüne katkıda bulunma potansiyeli taşımaktadır. Bireylerin davranış modellerini dikkate alarak kalkınma politikalarının yeniden düzenlenebilmesi için, klasik ekonomik modelin yanı sıra insanın davranışını ve doğasını açıklamaya çalışan bilimsel çalışmalardan da faydalanmak gerekmektedir. Bunu başarabilmek için birçok bilimsel düzeyde farklı ilgi alanlarına sahip araştırmacıların ortak çalıştırma geliştirmesi ve kalkınma politikalarının iyileştirilebilmesi için duragan olmayan bir geri besleme sistemi tasarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

BERNARD, T. ve TAFFESSE, A.S. (2014). Aspirations: An Approach to Measurement with Validation Using Ethiopian Data. *Journal of African Economies*, Vol:23(2).

DUPAS, P. ve ROBINSON, J. (2013). Why Don't the Poor Save More? Evidence from Health Savings Experiments. *American Economic Review*, Vol:103(4).

BORNSTEIN, M.H. ve PUTNICK, D.L. (2012). Cognitive and Socioemotional Caregiving in Developing Countries. *Child Development*, Vol:83(1).

HOFF, K. ve PANDEY, P. (2014). Making Up People: The Effect of Identity on Performance in a Modernizing Society. *Journal of Development Economics*, Vol:106.

KAHNEMAN, D. (2003). Maps of Bounded Rationality: Psychology for Behavioral Economics. *American Economic Review*, Vol:93(5).

KAUR, S., KREMER, M. ve MULLAINATHAN, S. (2014). Self-Control at Work. *Working Paper*, Harvard University, Cambridge, MA.

MARTINSSON, P., PHAM-KHANH, N. Ve VILLEGAS-PALACIO, C. (2013). Conditional Cooperation and Disclosure in Developing Countries. *Journal of Economic Psychology*, Vol:31.

SAMUELSON, P. A. (1938). The Empirical Implications of Utility Analysis. *Econometrica*, Vol:6 (4).

WORLD BANK. (2014). *World Development Report Overview2015: Mind, Society and Behavior*, Washington DC: World Bank.

AVRUPA'DA YAŞAYAN TÜRKLERİN TÜRK TELEVİZYON YAYINLARI ve TÜRKÇE ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ

Kayhan İNAN*
Hatice VARGELEN**

ÖZ

Almanya'da 1964 yılından itibaren göçmenlerin ana dillerinde yayınlar yapılmaya başlanmıştır. Bu yayınlar, 1980'lerin artmış ve çeşitlenmiştir. Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren özel televizyon kanallarının yayın hayatına başlaması ile birlikte çok seslilik ilkesinin egemen olduğu bir döneme geçilmiştir. Avrupa'da yaşayan göçmen Türklere televizyon aracılığı ile uzatılan el, Türk toplumu içinde yankı bulmuş ve bir arz talep ilişkisi oluşturacak şekilde her kuşaktan insanın Türkçe işitme ve Türkiye'den haber alma ihtiyacını karşılamaya başlamıştır.

Bu araştırmada kendi dilleri ve kültürlerini yaşatma ve Türkiye ile olan bağlarını sürdürme açısından önemli yer tuttuğu düşünülen Türkçe televizyon yayınları ve Türkçe hakkında, Avrupalı Türklerin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bir tür olgu bilim araştırması olan çalışma kapsamında uzman görüşü ve ilgili alanyazın göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Çalışma grubunun amaçsal örnekleme ile belirlendiği araştırmada Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde yaşayan 38 Türk göçmen ile görüşülmüş ve bu görüşmelerin içerikleri analiz edilmiştir. Böylece Türk televizyon kanallarının ana dili olarak Türkçe ediniminde ve Türk kültürünün geleceğe aktarılmasına ilişkin rolünün belirlenmesine çalışılmıştır. Beş tema etrafında toplanan bulgular ışığında Türkçenin ve Türk kültürünün geleceğe aktarılmasında Türkçe televizyon kanallarının katkısını yadsınmamakla birlikte daha nitelikli programların hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, televizyon, göçmen, ana dili, kültür

* GÜ GEF Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, kayhaninan@gazi.edu.tr

** GÜ GEF Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, haticevargelen@hotmail.com

THE VIEWS OF TURKISH PEOPLE LIVING IN EUROPE ON TURKISH LANGUAGE AND TURKISH TELEVISION BROADCASTING

ABSTRACT

In Germany, broadcasts have started to be in the native language of immigrants from 1964 onwards. These broadcasts increased and varied in 1980s. Especially since the 1990s, a new era dominated by the principle of polyphony has begun with the start of private TV channels' broadcasts. The aid through television to the Turkish immigrant people living in Europe had a tremendous impact in Turkish society, and started to meet the needs of people of all generations which is hearing Turkish as to create a supply-demand relationship and the needs of getting news from Turkey. This study aimed to reveal the views of European Turkish people on Turkish language and Turkish television broadcasts which are thought to be significant in terms of maintaining their own language and culture as well as maintaining the links with Turkey. Semi-structured interviews were prepared considering the related literature and experts' opinions in the scope of this research which is a kind of case study.

In this research, the study group has been determined by purposeful sampling, and 38 Turkish immigrants living in various European countries were interviewed and the content of these interviews were analyzed. Thus, the role of Turkish television channels on the acquisition of Turkish as a native language and on Turkish culture transmission to the future was tried to be identified. In light of the findings gathered around five themes, it has been found out that the contribution of the Turkish television channel for transmitting Turkish culture cannot be ignored and along with this finding, it is also obtained that more qualified programs need to be prepared.

Key Words: Turkish, television, immigrant, native language, culture

GİRİŞ

Türklerin Avrupa'ya ilk olarak misafir işçi olarak gitmelerinin üzerinden elli yıl geçmiştir. Bu uzun zaman diliminde başta Almanya olmak üzere pek çok Batı Avrupa ülkesinin iş gücü ihtiyacını karşılayan Türkler, ailelerini de çalıştıkları ülkelere getirerek beklentilerin aksine Türkiye'ye dönmemiştir.

Okuma yazması dahi olmayan ve Türkiye'nin kırsal kesimlerinden Avrupa'ya göç eden Türk işçiler aslında Avrupa'ya kalıcı olmak niyeti ile gitmemişlerdi. Onlar Türkiye'deki yüksek orandaki işsizlik sonucu ailelerini ve ülkelerini bırakarak başta Almanya olmak üzere, Batı Avrupa'nın yolunu tutmuşlardır (Kaya, 2008:149). Zaman içerisinde sayıları artan Avrupalı Türkler, yaşadıkları ülkelere kendi kültürel alışkanlıklarını da taşımıştır. Bu durum, Türklerin kalıcı olacağını ön göremeyen ve buna yönelik insani poli-

tikalar üretmekte zorlanan otoriteler tarafından kabul görmemiş ve bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Aradan geçen elli yıla rağmen Avrupalı Türklerin Türkiye ile olan bağlarını sürdürme eğilimi göstermesi Avrupa'da değişen göç ve kültür politikaları nedeniyle bir sorun olarak algılanmaktadır. Bunun yanında küreselleşme ve çok kültürlülük tartışmaları çevresinde göçmenlere ve yabancılara yönelik tutarsız politikalar özellikle Batı Avrupa'da yaşayan Türkleri kültürel anlamda sıkıştırılmaktadır. Bir yandan yabancı kültürlerle kapılarını açan ve çok kültürlülüğü teşvik edici faaliyetler yürüten otoritelerin diğer yandan göçmenlere yönelik baskılama politikaları yürütmesi düşündürücüdür. Bu bağlamda Avrupalı Türkler, dillerini ve kültürlerini aktarma ve sürdürme konusunda açmaza düşmektedir. Bedirhan'a (2009) göre iki dilli ve çok kültürlü bir toplumda yetişen bu bireyler için benlik saygısının gelişimi çok önemlidir. Kendi kültürel benliğini kazanamayanların, başka toplumların değerlerine saygı duymaları, dolayısıyla yaşadıkları toplumla sosyo-kültürel uyum içinde olmaları beklenemez. Sağlıklı bir kültürel kimlik, farklı kültürel değerlere uyum sağlamayı da kolaylaştıracaktır. Aksi takdirde kendine güvenleri zayıf olan topluluklar kendi değerlerine körü körüne sarılarak, yaşadıkları toplumdan uzaklaşır ve içine kapanırlar.

Türkçenin ve Türk kültürünün Avrupa'da doğan ve büyüyen kuşaklara öğretimi konusunda da önemli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar ailelerin ana dili konusunda bilinçsiz ve isteksiz oluşları, Türkiye tarafından gönderilen eğitimcilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde yetersizliği, Avrupa ülkelerinin bu konudaki olumsuz tutumları nedeniyle giderek artmaktadır. Bu durum ana dilini ve kültürünü tam olarak edinemeyen, uyum sorunları yaşayan, sosyal ve akademik yeterlikleri düşük, ileri düzeyde dil kayıpları yaşayan bir kuşağın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Belet'e göre (2009:82) bazı Avrupa ülkelerindeki Türk öğrenciler Türkçeyi, sadece aileleriyle ve Türk arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmak, derslerde başarılı olmak gibi nedenlerle öğrenmektedir.

Avrupa'da yaşayan Türklerin ana dili olarak Türkçe öğretiminde yaşadığı sorunlarda yukarıda bahsedilen dış faktörler etkili olabildiği gibi dil öğretim sürecinde geleneksel yöntemlerin uygulanması ve çağın gerisinde kalmış öğretim biçimleri de etkili olmaktadır. Türkçe ve Türk kültürü bağlamında Avrupalı Türklerin yaşadığı bu olumsuz durumun aşılmasında televizyon yayıncılığı bir çözüm yolu olarak belirmeye başlamıştır. Televizyon yayıncılığı kolay ulaşılabilirliği ve yarattığı etki nedeniyle bugün kitlelerin vazgeçilmezi durumundadır. Başkan'a göre, televizyon, dil öğretiminde etkili kullanıldığında kitlesel sonuçlar alınabilecek bir iletişim aracıdır. Görme ve işitme duyu organlarını uyaran televizyon öğrenimde kalıcılığı artırmakta ve sürekliliği sağlamaktadır (2006: 86). Televizyon reklamlarıyla öğretim, dil öğrenimde yeni bir yönelim olarak değerlendiren Akpınar'a (2004:200) göre, bugüne kadar kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı ola-

rak bu yöntem, öğrencilere, gramer yapıları dışında, daha aktif bir düşünme ve iletişim becerisi kazandıracak stratejiler sağlamaktadır. Buradan yola çıkarak, Türkçenin ve Türk kültürünün Avrupalı Türklere ulaşabilmesinde Türkiye'den yapılan uluslararası televizyon yayınlarının bir seçenek olarak belirmeye başladığı söylenebilir.

Türkçenin basın yoluyla Avrupa'daki Türklere ulaşmasının geçmişi, göçün başladığı 1960'ların sonlarına doğru uzanmaktadır. Bu tarihten itibaren yazılı basın, radyo, televizyon vb. araçlar, Avrupa'daki Türk göçmenler ile Türkiye arasında bir köprü vazifesi görmüştür. RTÜK tarafından hazırlanan ve Almanya'da yaşayan Türklerin televizyon izleme eğilimleri ile ilgili rapora göre, hemen hemen bütün hane halkında kablo yayın sistemi bulunmaktadır. Bunun yanında raporda Türk hanelerinde televizyon donanımının teknik açıdan bir hayli yüksek olduğu ve hemen her evde bir televizyon bulunduğu, ayrıca Türk hane halkının % 96'sının günde en az bir saat olmak üzere televizyon seyrettiği belirtilmiştir (2007:12).

Televizyon yayıncılığının sergüzeştine bakıldığında, gelişen teknolojinin getirdiği yeniliklerin ve uydu aracılığıyla yapılan televizyon yayınlarının görsel basın alanında büyük ilerlemeler sağladığı görülmektedir. Özellikle 1990'lı yılların başından itibaren özel televizyon kanallarının yayın hayatına başlaması ile birlikte çok seslilik ilkesinin egemen olduğu bir döneme geçilmiştir. Sınır ötesi televizyon yayınları sayesinde geniş kitlelere aynı anda seslenebilme fırsatı elde edilmiştir. Birbiri ardına açılan ve yayın hayatına başlayan özel kanallar, televizyon yayıncılığı alanına birçok yenilik getirmiştir (Büyükbakkal, 2011: 24).

Göçmenler için 1964'ten beri devlet radyo ve televizyonlarında ana dilde yapılan radyo ve televizyon yayınları vardı. Türkiye'de de Almanya ile eş zamanlı ortaya çıkan uydu ve kablolu yayınların gelmesiyle birlikte, Almanya'da yaşayan Türklere yönelik televizyon yayınları, ana dillerinde yayın yapan televizyonlarla daha genişledi. 1984'te sadece Berlin ile sınırlı bir yayın ağına sahip olan TD1 televizyon kanalını, 1990 yılında kurulan TRT-Int izlemiştir. TRT-Int, kablolu yayın aracılığı ile göçmenlere ulaşmaya çalışmıştır. Özellikle Almanya'da çok geniş bir çalışan ağına sahip olan TRT, yayınlarının bir kısmını Almanya'da hazırlamaya başlamıştır. Takip eden yıllarda Türkiye'de varlık göstermeye başlayan özel kanallar da Avrupa'da yaşayan Türklere yönelik programlar yapmaya başlamış ve Türkiye ve Avrupa için ayrı ayrı yayınlar hazırlamışlardır. Bu kanallar, programlarının Türk Medya Kanunu'na uygun olup olmadıklarını denetleyen "Türkiye Radyo ve Televizyon Üst Kurulu"nun (RTÜK) mevzuatına tabidir (Halm ve Sauer, 2006: 20-21).

Avrupa'da yaşayan Türklere televizyon aracılığı ile uzatılan el, Türk toplumu içinde yankı bulmuş ve bir arz talep ilişkisi oluşturacak şekilde her kuşaktan insanın Türkçe işitme ve Türkiye'den haber alma ihtiyacını karşı-

lamaya başlamış, hatta Türkçeyi televizyondan öğrenen bir kuşağın doğmasını sağlamıştır.

Araştırmanın Amacı

Avrupa’da yerleşik olarak yaşayan Türk sayısı milyonları bulmaktadır. Bu nüfusun çokluğu bazı sorunları doğurmanın yanında, Avrupa ülkelerinde yeni hak taleplerini beraberinde getirmektedir. Bu taleplerin bir kısmı insanın en temel haklarından biri olan ana dilini ve kültürünü öğrenme ve yaşatmadır. Bu çalışma Avrupa’da yaşayan Türklerin kendi dilleri ve kültürlerini yaşatma ve Türkiye ile olan bağlarını sürdürme bağlamında önemli bir yer tutan Türkçe televizyon yayınları ve Türkçe hakkında Avrupalı Türklerin görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türk televizyon kanallarının Türkçe ve Türk kültürü ile olan ilişkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Televizyon aracılığıyla Türk kültürüne ilişkin unsurların öğrenilmesi ve yaşatılması mümkün müdür? Mümkünse bu nasıl gerçekleşebilir?
3. Türk televizyon kanallarının ana dili olarak Türkçenin edinimine katkıda bulunabileceğini düşünüyor musunuz? Nasıl?
4. Çocukların ve gençlerin ana dili gelişiminde Türk televizyon kanallarının ne gibi bir katkısı olabilir?
5. Türklerin Türk televizyon kanallarına ilişkin beklenti ve önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2008: 72) göre olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların seçilirken gönüllülük esası göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda 38 kişi ile görüşülmüştür. Katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Cinsiyet	f	Eğitim	f	Ülke	f	Günlük Televizyon	f	İzlenen Program	f
Kadın	15	Lise	16	Almanya	16	1 saatten az	17	Haber	16
Erkek	23	Lisans	18	Hollanda	8	2-3 saat	18	Dizi	14
		Lisansüstü	11	Çek Cum.	6	4-5 saat	2	Eğlence	7
				Belçika	2	6 ve daha fazla	1	Belgesel	1
				Danimarka	2				
				Fransa	2				
				Avusturya	1				
				Polonya	1				

Amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, durumlar ve nesnelere oluştuğunda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme dâhil edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Araştırmanın temel dayanağını oluşturan Avrupa’da yaşama ve Türk olma katılımcılardan beklenen en temel özellik olmuştur. Bunun dışında yaş, cinsiyet, eğitim ve ülke durumuna dair herhangi bir sınırlandırmaya gidilmemiştir. Veri toplama sürecinde önceden belirlenen soruların ayrıntılı bir şekilde cevaplanarak kişisel görüş ve yargıların açığa çıkması hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. “Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir” (Türnüklü, 2000:547)

Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunda yer alan soruların oluşturulmasında, dil öğretimi, kültür aktarımı, iletişim, Avrupa’da yaşayan Türkler ile ilgili alanyazın dikkate alınmıştır. Daha sonra oluşturulan açık uçlu sorular ile kişisel bilgiler ile ilgili sorular tek bir formda birleştirilmiştir. Katılımcıların araştırmanın amacına yönelik bilgi sahibi olmaları için formun başına kısa bir açıklama eklenmiştir. Daha sonra katılımcılardan internet ortamına aktarılan görüşme formunu ayrıntılı bir şekilde doldurmaları istenerek cevapların kaydedilmesi sağlanmıştır.

Görüşme formlarının doldurulması ile elde edilen veriler, içerik analizi yapılarak incelenmiştir. İnceleme, iki Türkçe eğitimi uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veriler ilk olarak belirlenen temalar çerçevesinde gruplandırılmış, daha sonra da elde edilen bulgular açıklanarak yorumlanmıştır. Verilerin sunumunda bulgularla ilgili bazı görüşlerden doğrudan alıntı yapılmıştır. Her katılımcıya bir kod verilmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı yapıldığında bu kodlar ile birlikte görüş yazılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde Avrupa’da yaşayan Türklerin, Türk kültürü ve Türkçe bakımından Türk televizyon kanallarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla görüşmeye katılan katılımcılara yöneltilen sorular çerçevesinde elde edilen bulgular, tablolar ve katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırmanın bulguları 5 tema altında toplanmaktadır. Aşağıda görüşmeler sonucunda belirlenen 5 temaya yer verilmiştir:

1. Türk televizyon kanallarının Türkçe ve Türk kültürü ile ilişkisi
2. Televizyon aracılığıyla Türk kültürüne ilişkin unsurlarının öğrenilmesi ve yaşatılması
3. Türk televizyon kanallarının ana dili olarak Türkçeye katkısı
4. Çocukların ve gençlerin ana dili gelişiminde Türk televizyon kanallarının katkısı
5. Avrupa’da yaşayan Türklerin Türk televizyon kanallarına ilişkin beklenti ve önerileri

Türk Televizyon Kanallarının Türkçe, Türkiye ve Türk Kültürü ile İlişkisi

Katılımcılara Türkçe, Türkiye ve Türk kültürü ile ilişki kurmada izledikleri televizyon kanallarının etkili olup olmadığı soruldu. Katılımcıların 32’si (%84) izledikleri olumlu yanıt verirken, 6’sı (%16) izledikleri kanalların Türkçe, Türkiye ve Türk kültürü ile ilişki kurmada etkili olmadığı yönünde görüş bildirdi. Verilen yanıtlara ilişkin düşüncelere ait frekans dağılımları şu şekildedir:

Türk televizyon kanallarının Türkçe, Türkiye ve Türk kültürü ile ilişkisi	f
Evet, etkilidir.	32
Çocukların ve gençlerin Türkçe ve Türk kültürü ile ilişki kurmalarını sağlamada etkili	20
Unutulan geleneklerin canlandırılması ve öğrenilmesinde faydalı	12
Türkçe eğitiminin kısıtlı olması nedeniyle Türkçe programlar önemli	11
Türkiye gündemini takip etmek için önemli	9
Türkiye’deki tarihi mekânları tanıtması	5
Türlere özgü davranış kalıplarını ve kültürel değerleri yansıtması	3
Hayır, etkili değildir.	6
Kanallardaki öğretici programların azlığı	5
Türkçenin doğru kullanılmaması	3
Hazırlanan programların sanatsal içerikten yoksun olması	2
Türk televizyonlarında şiddetin olağan ve kontrolsüz bir şekilde sunulması	1
Görüşlerin Toplamı	71

Verilen yanıtlar ışığında Türk televizyon kanallarının Türkçe, Türk kültürü ve Türkiye ile ilişki kurmada etkili olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılar daha çok Türk kültürünün çocuklar ve gençler tarafından tanınması, Türkçenin kullanılması ve Türkiye’yi takip etmek açısından kanalların önemli olduğunu belirtmektedir. Etkili olmadığı şeklinde yanıt verenler arasında ise Türk televizyon kanallarında hazırlanan programların öğreticilikten yoksun olduğu düşüncesi ağırlıktadır. Bu bulguya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Her akşam ailem ile birlikte Türkiye’yi izliyoruz. Sokakta Türkçe duymak imkânsız. Televizyon sayesinde çocuklar da Türkçe dinliyor, kültürümüzü tanıyor.” G3.

“Televizyonu açtığımda Türkiye ayağıma geliyor. Yapılan programlar sayesinde Türkiye’deki gündemi yakından takip edebiliyorum. Kendi dilimde yayınları takip etmek beni Türkiye’den uzakta hissettiriyor.” G5.

“Kesinlikle hayır. Reyting uğruna yapılan uygunsuz programlar, çoğu da yurtdışındaki programlardan alıntı yapılarak üretilen boş şeyler, gerçek sanatsal bir üretim söz konusu değil.” G7.

Televizyon Aracılığıyla Türk Kültürüne İlişkin Unsurlarının Öğrenilmesi

Katılımcılara Türk kültürüne ilişkin unsurların öğrenilmesi ve yaşatılmasında Türk televizyon kanallarını izlemenin yardımcı olup olmayacağı soruldu. Katılımcıların 30’u (%79) Türk kültürünü oluşturan unsurların öğrenilmesi ve yaşatılmasında Türk televizyon kanallarının olumlu bir etkisi olduğunu düşünürken 8’i (%21), bunun tersi görüş bildirmiştir.

Televizyon kanalları aracılığıyla Türk kültürüne ilişkin unsurların öğrenilmesi	f
Evet, yardımcıdır.	30
Dizilerde yer verilen kız isteme, düğün ve cenaze sahneleri	24
Gezi programları ile Türkiye’nin farklı bölgelerindeki geleneklerin anlatılması	18
Ramazan ayında hazırlanan programlar	9
Dini ve milli bayramlar ile ilgili hazırlanan reklam ve kısa filmler	5
Hayır, yardımcı değildir.	8
Hazırlanan programlarda Türk kültürüne ilişkin unsurlara yeteri kadar yer verilmemesi	8
Niteliksiz yayınların yapılması	8
Türk kültürünün çarpıtılmış bir biçimde sunulması	7
Televizyon programlarının kültürel yozlaşmanın en önemli aracı olması	6
Görüşlerin Toplamı	85

Farklı bir kültürel atmosferin içinde yaşamının kendilerini ister istemez etkilediğini vurgulayan katılımcılar, kendi kültürlerini devam ettirmede en önemli yardımın buldukları ülkelerdeki soydaşları olduğunu düşünmekle birlikte takip ettikleri televizyon kanallarının olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedir. Bu bulguya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Bulduğum çevrede çok fazla Türk yok. Bu nedenle bayramların yaklaştığını çoğu zaman izlediğim kanallardan anlıyorum. Türk kanalları benim için ajanda, takvim işlevi görüyor.” G17.

“Özellikle bayramların Türkiye’de nasıl kutlandığını televizyon aracılığı ile takip ediyoruz. Ramazan programlarının bu konuda ayrı bir yeri olduğunu düşünüyorum.” G22.

“Aile içerisinde çocuklarımıza büyüklere saygı ve misafirperverlik gibi değerlerimizi öğretmeye çalışıyoruz ancak hiçbiri çocukların televizyonda görmeleri kadar etkili olmuyor.” G9

“Bu konuda dizilerin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Sadece biz Türkler için değil, bunları izleyen yabancılar için de. Örneğin kızım hiç şahit olmadığı kız isteme merasiminin nasıl gerçekleştiğini izlediği dizilerden öğrendi.” G14.

Bunun yanında Türk televizyonlarının Türk kültürüne ilişkin unsurların öğrenilmesi ve yaşatılmasında yardımcı olmadığını düşünenler, kültürel unsurların sunumu noktasında sorunların olduğuna dikkat çekmektedir.

“Televizyonlarda Türk kültürünün yansıtılmasında daha çok ideolojik kaygıların olduğunu düşünüyorum. Yapımcılar ortak değerlerimizi kendi siyasi görüşlerine göre biçimlendirmekte.” G27.

“Özellikle dizilerde töre cinayeti, çocuk yaşta evlilik, çekeşlilik gibi pek çok olumsuz sahneye yer veriliyor. Bunlardan çok kültürümüzün olumlu yanlarına daha çok yer verilmeli.” G26.

Türk Televizyon Kanallarının Ana Dili Olarak Türkçeye Katkısı

Katılımcılara ana dili olarak Türkçenin edinilmesi ve geliştirilmesinde Türk televizyon kanallarının izlemenin katkısı olup olmadığı soruldu. 32’si (%84) Türk televizyon kanallarının ana dili olarak Türkçe anlama ve anlatma becerilerine katkısı olduğunu düşünürken geriye kalan 6 (%16) katılımcı bu konuda olumsuz görüş belirtmiştir.

Türk televizyon kanallarının ana dili olarak Türkçeye katkısı	f
Evet, katkısı vardır.	32
Türkçenin hayatın akışı içinde yer bulmasında önemli	22
Gündelik hayatta kullanılan Türkçenin unutulmaması açısından faydalı	20
Türkçe kelimelerin öğrenilmesi ve hatırlanmasında yardımcı	17
Türkçe dinleme açısından faydalı	6
İstanbul Türkçesinin öğrenilmesinde önemli	3
Hayır, katkısı yoktur.	6
Hazırlanan programlar kalitesiz	6
Kullanılan dil çok basit	4
Kullanılan dilin Türkçeye ait söyleyiş kurallarına aykırı	2
Çok fazla argoya yer verilmesi	1
Görüşlerin Toplamı	81

Türk televizyon kanallarının Türkçeye katkısı olduğunu düşünen katılımcıların büyük bir kısmı Türkçe dinleme ve günlük yaşamlarında Türkçenin kendine yer açması bakımından önemli olduğunu düşünmektedir. Bu bulguya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Yıllardır Türkiye dışında yaşıyorum. Artık buralı olduk ve geri dönmeyi düşünmüyorum. Hâliyle Almanca okumam, yazmam Türkçeden daha iyi. Bunun dışında öyle zamanlar oluyor ki günlerce Türkçe bir kelime dahi duymuyorum, konuşmuyorum. Türkçe zihnimin bir köşesine itiliyormuş gibi oluyor. Türkçe kanalları açtığımda yanımda Türkçe konuşan biri olmasa da bir şekilde Türkçe duyuyorum.” G22.

“Kesinlikle sağladığına inanıyorum çevremizde çok Türk bulunmadığından belirli bir zaman sonra kullandığımız Türkçe de daha zor anlatımı olan bir dil hâlini alıyor. Bir dilekçe yazarken saatlerce düşündüğümüz bile oluyor. Türk kanallarını izledikçe unuttuğumuz şeyleri yeniden hatırlıyoruz. Ancak dizilerden çok haberlerin, belgesellerin ve yarışma programlarının yardımcı olacağına inanıyorum.” G21.

“Katkı sağlıyor. Yaşamımızda kullandığımız dil çok basit ve sadece günlük işler için ama televizyonlar, hemen her konuda yayın yapıyor ve bizim yeni kelime ve kavramları öğrenmemizi sağlıyor.” G19.

“Hayır, aksine daha da geriye götürüyor. Televizyonlardaki programların yüzeyselliği Türkçeye de yansıyor. Aynı şeyler tekrar edilip duruluyor. Televizyona çıkan gençlerin diksiyonu oldukça bozuk ve çok fazla argoya yer veriliyor. Özellikle bu durum yayınlanan dizilerde daha da belirgin.” G30.

“Hayır, sağlamıyor. Genelde izlediğim spor kanallarında kullanılan Türkçe ancak günlük yaşamda kullanılan sözcüklerin bir derlemesi şeklinde.” G18.

Çocukların ve Gençlerin Ana Dili Gelişiminde Türk Televizyon Kanallarının Katkısı

Katılımcılara Türk televizyon kanallarının çocukların ve gençlerin ana dillerini edinmelerine ve geliştirmelerine katkısı olup olmadığı soruldu. 29'u (%76) yurt dışında yaşayan çocukların ve gençlerin ana dili edinimlerinde ve gelişimlerinde Türk televizyon kanallarının olumlu etkisi olduğu yönünde görüş bildirirken, 9'u (%24) aksi görüş bildirmiştir.

Çocukların ve gençlerin ana dili gelişiminde Türk televizyon kanallarının katkısı	f
Evet, katkısı vardır.	29
Çocukların Türk dilini tanımaları bakımından faydalı	27
Türkçe yayın yapan çocuk kanallarının rolü yadsınamaz	12
Çocukların ve gençlerin Türkçe iletişim kurma becerilerini geliştirmekte önemli	9
Karma evliliklerde çocukların Türkçe öğrenmelerinde faydalı	5
Çocukların sözcük dağarcığının zenginleşmesi için önemli	3
Çocuk ve gençlerin atasözü ve deyimleri öğrenmesi bakımından faydalı	1
Yurt dışında doğmuş çocuklar için bir tür okul görevinde	1
Hayır, katkısı yoktur.	9
Ana dilinin geliştirilmesinde sadece televizyon izlemek yetersiz	8
Yayınlanan programlar Türkçe açısından yetersiz	8
Televizyonun sadece belirli duyulara hitap etmesi	4
Çocuklar ve gençler Türk televizyon kanallarına karşı ilgisiz	2
Buldukları ülkenin dilini öğrenmek daha önemli	1
Görüşlerin Toplamı	81

Verilen yanıtlara bakıldığında katılımcılar, televizyonun tanıtıcı etkisi nedeniyle çocuk ve gençlerin Türkçeyi tanımalarında önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. Bunun yanında Türkçe yayın yapan çocuk kanallarının da küçük yaş gruplarının ana dillerini tanımalarında faydalı olduğu belirtilmiştir. Türk televizyon kanallarının bu konuda katkısı olmadığını düşünenler ise televizyonun dil gelişiminde yetersiz kaldığını belirtmektedir.

“Dilin en iyi yaşanarak öğrenildiğini düşünüyorum. O yüzden televizyonların katkısının çok fazla olduğuna inanmamaktayım. Ancak şu an yaşadığım yer gibi Türk nüfusunun az olduğu, Türkçe konuşmanın nadir olduğu durumlarda, televizyonun katkısı normalden daha fazladır.” G19.

“Hiç Türkçe bilmeyen çocuklarım Türk çocuk kanalları sayesinde dillerini geliştirdiler. Türk çocuk kanalları gerek sözcük hazinesi, gerekse cümle yapıları açısından çok yardımcı oldu.” G35.

“Kesinlikle katılıyorum. Özellikle yabancı ülke vatandaşları ile evli olan ve çalışan Türklerin çocukları ile geçirdikleri zaman kısıtlı. Çocuk anneden de Türkçe öğrenemediği için televizyon en uygun araç.” G33.

“Dil öğrenmek için sistemli bir eğitim almak şart. Çocuklar okula gitmeden Türkçeyi tam olarak öğrenmesi imkânsız ama en azından kendi ana dillerini tanımaları için yararlı.” G32.

“Programlarda ciddi bir Türkçe sorunu var. Dilin kullanımı basit ve yanlışlarla dolu. Bunları izleyen çocukların dil seviyeleri de ister istemez düşüyor.” G30.

“Yabancı kanallarda daha kaliteli programlar varken gençler Türk kanallarına pek bakmıyor. Zaten Türk kanalları buradaki yaşantımızla alakasız.”G18.

“Televizyonun okuma ve yazma için yetersiz olduğunu düşünüyorum. Sadece dinlemeye yönelik bir araç. Bu nedenle Türkçeye katkısı çok sınırlı.”G9.

Avrupa’da Yaşayan Türklerin Türk Televizyon Kanallarına İlişkin Beklentileri ve Önerileri

Katılımcılara, Türk televizyon kanallarına ve bunların yaptığı yayınlara ilişkin beklentileri ve önerileri soruldu. Verilen yanıtların ışığında kanalların daha nitelikli yayınlar yapması ve eğitici programlara yer vermesi konusunun ağırlık kazandığı söylenebilir.

Türk televizyon kanallarına ilişkin beklentiler ve öneriler	f
Okullarda verilen eğitimi destekleyici Türkçe programlar hazırlanmalı	14
Yaş gruplarına uygun programlar yapılmalı	13
Çocuk ve gençlere yönelik programlar artırılmalı ve çeşitlendirilmeli	11
Konusunu tarihten alan dizilere daha çok yer verilmeli	8
Yayımlar dizi, maç ve haber üçgeninden kurtarılmalı	6
Yaşanılan ülke merkezli Türkçe programlar hazırlanmalı	3
Türkçe ve Avrupa dillerinde iki dilli yayınlar yapılmalı	2
Türkçe film ve diziler Türkçe altyazı ile yayınlanmalı	1
Görüşlerin Toplamı	58

Bunun yanında konusunu tarihten alan dizilere yer verilmesi ve programların çeşitlendirilmesi de bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu bulguya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Televizyon denildiğinde yurt dışında yaşayan Türklerin büyük bir kitlesi bunu dizi ve maç programları olarak algılıyor, bence dizide olacaksa öğretici olmalı oynanan bölgedeki dizinin kültürünü insanların yaşam tarzlarını hatta yediklerine içtiklerini bile tanıtmalı.” G19.

“Türkiye’den gelmiş olsak da artık burada yaşıyoruz. Elbette Türkiye ile bağlarımız var. Ancak bizim için Türk kültürünün yanında bulunduğumuz

ülkenin değerlerini de tanımak. Bence gençler için yaşadıkları ülkeleri tanıtan Türkçe programlar onların ilgisini daha çok çekecektir.” G15.

“Televizyondaki Türkçeyi büyük oranda anlıyoruz ancak bu sadece kulağa hitap ediyor. Eğer yayınlara Türkçe altyazı da eklenirse konuştuğumuz Türkçenin nasıl yazıldığı ile daha çok işimize yarayacak. Çünkü Türkçe yazmak ve okumak bazen zor olabiliyor.” G34.

SONUÇ

Katılımcıların Türk televizyon kanalları ve Türkçe hakkındaki görüşleri ışığında Avrupa’da yaşayan Türkler için Türkçe, Türk kültürü ve Türkiye’yi tanımak ve bunlarla bağlarını sürdürmek için televizyon etkili bir araç olduğu söylenebilir. Bunun yanında katılımcılar, yayınlar ve hazırlanan programları yüzeysel bulmakla birlikte yayınların çeşitlendirilmesi ve farklı ilgilere yönelik programların hazırlanmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Televizyon kanalları Türkçenin az kullanıldığı ortamlarda Türkçenin kendine yer bulması açısından yardımcı bir araç olarak görülmektedir. Bu nedenle çocuk kanalları erken yaş gruplarının ana dili olarak Türkçe öğrenmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde yayınlarda evrensel ve kültürel değerlerin sunulması, Türkçenin sevdirmesine çalışmalıdır.

Katılımcılar, yayınlarda Türkçenin kullanımını standart Türkçeden uzak ve özensiz bulmaktadır. Bu nedenle sunucuların dil hassasiyetine sahip, eğitilmiş kişiler olmasına dikkat edilmeli, yapımcıların dil konusuna dikkatli bir şekilde yaklaşması sağlanmalıdır. Ayrıca Türkçe programların bir kısmının (özellikle diziler ve haberler) altyazılı olarak yayınlanması Türkçenin hitap ettiği beceri alanlarını çeşitlendirmede faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

AKPINAR, B. (2004). “Konuşulan, Otantik Bir Dil Kaynağı Olarak Televizyon Reklamlarının, Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S:38.

BAŞKAN, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*, Multilingual Yayınları: İstanbul.

BEDİRHAN, Y. (2009). “Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşayan Türk Çocuklarının Kültürel Uyum Sorunları ve Çözüm Önerileri”. *Akademik Bakış*, S:16.

BELET, Ş. D. (2009). “İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S:21.

BÜYÜKBAKKAL, C. I. (2011). “Günümüzde Türkiye’deki televizyon yayıncılığının genel görünümü”, *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, S:3(10).

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Yayınları: Ankara.

HALM, D. ve SAUER, M. (2006). Avrupa’daki Türk Medyası. <http://www.konrad.org.tr/Medya%20Mercek/04halm.pdf>, Erişim Tarihi: 22.09.2015

KAYA, İ. (2008). “Avrupalı Türkler: Misafir İşçilikten Avrupa Vatandaşlığına”, *Doğu Coğrafya Dergisi*, S:19.

RTÜK, (2007). Almanya’da Yaşayan Türklerin Televizyon İzleme Eğilimleri Kamuoyu Araştırması. www.medyaokuryazarligi.org.tr/arastirmalar/almanyadaki_turklerin_tv_aliskanliklari.pdf Erişim tarihi: 22.09.2015

TÜRNÜKLÜ, A. (2000). “Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme”, *Eğitim Yönetimi*, S:6(25).

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.

THE SCOPE AND USE OF ESP IN FOREIGN AND TURKISH CONTEXT

Nazlı GÜNDÜZ*

ABSTRACT

Before English was this widespread and used at international arena it was taught at schools as a foreign language without striving for any occupational or individual purposes. Today, it has become a phenomenon because of the different needs and expectations of individuals due to the globalization of the world, and globalization of education. A close-up study will reveal that mainly at universities and private courses instead of learning a foreign language with all its aspects, people rather prefer to learn it for academic, occupational or specific purposes. They aim to learn it with specially tailored and more functional methods through English for Specific Purposes (ESP). The purpose of this paper is to illustrate ESP teaching and learning through sample applications and uses throughout the world and in Turkey. In the study, next to the historical development of ESP, its definition and characteristics, its types, general English, differences between English for specific purposes and English for academic purposes, it also mentions about drawbacks and benefits experienced in teaching ESP. Both information about ESP teachers and students taking ESP courses, and a definition of the indispensable needs analysis study with its types is provided in detail. Its importance is highlighted by exemplifying why, when, where, to whom, how and with what resources it be implemented. Several international and national needs analysis studies are presented, commented on, evaluated and suggestions proposed on difficulties met by ESP teachers and books tailored specifically for ESP.

Key Words: ESP, General English, needs analysis

* Yrd. Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, nazgunduz@gazi.edu.tr

YABANCI VE YEREL ORTAMDA ÖZEL AMAÇLI İNGİLİZCENİN KAPSAMI VE KULLANIMI

ÖZ

İngilizce uluslararası arenada bu kadar yaygın kullanılmadan önce okullarda herhangi bir mesleki ve eğitimsel amaç güdülmeksizin bir yabancı dil olarak öğretiliyordu. Günümüzde ise dünyanın ve de eğitimin globalleşmesinden dolayı bireylerin farklı ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda çok talep gören bir olgu haline gelmiştir ve dünyada en etkili yabancı dil olarak kabul görmektedir. Yabancı dil öğreniminin nedenlerine bakıldığında üniversiteler ve özel dil kurslarında insanların artık bir yabancı dili tüm yönleriyle öğrenmek yerine akademik, sektörel ve profesyonel anlamda öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir. Bunu da daha işlevsel yöntemler vasıtasıyla şahıs ve özel amaçlarına daha çok hizmet verecek şekilde özel amaçlı İngilizce olarak öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu makalenin amacı özel amaçlı İngilizce öğretimi ve öğreniminin genel durumunu ve uygulama alanlarını dünya çapında ve Türkiye’de birkaç uygulama alanıyla örneklemektir. Makalede öncelikle özel amaçlı İngilizce öğretiminin tarihsel yapısı, tanımı, özellikleri, türleri, genel İngilizce, özel amaçlı İngilizce ve akademik amaçlı İngilizce öğretimi arasındaki genel farklar ve karşılaşılan güçlükler ve faydalardan bahsedilmiştir. Daha sonra, bu dersi okutan öğretmen ve bu dersi alan öğrenci hakkında bilgi verilerek özel amaçlı İngilizce öğretimi için uygulanması olmazsa olmaz olan ihtiyaç analizi çalışmasının tanımı çeşitleri ile birlikte yapılmıştır. Önemi vurgulanarak kimlere, için, ne zaman, nasıl, hangi durumlarda, hangi şartlarda ve hangi kaynaklar kullanılarak yapılması gerektiği örnek uluslararası ve ulusal ihtiyaç analizi çalışmaları ile kapsamlı bir şekilde ortaya konmuştur. Bunların yanı sıra, çalışma özel amaçlı İngilizce öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardan da bahsederek özel olarak tasarlanmış ve yayımlanmış destekleyici kitaplara değinmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel amaçlı İngilizce, Akademik İngilizce, ihtiyaç çözümlenmesi

INTRODUCTION

The importance of English as an international language continues to increase as more and more people want, are required or urged to learn English because of globalization in recent decades. The growth of international business and increased occupational mobility has resulted in a need for knowledge of English beyond Basic English which was a sufficient common medium of communication. However, processing specific, scientific or technical text or communication is complicated and hard for these people who did not acquire specific vocabulary related to the field of their occupation.

Additionally, in recent years English as a medium of instruction and communication among lecturers, students, and teaching facilities has increased throughout the world. In the latter part of the twentieth century the USA and Britain have taken a leading role in many academic fields of research, and academic publishing in English outnumbered publishing in other

languages. Therefore, English became a commonly learned modern language in academic life. That is, English has become a '*lingua franca*' for different language backgrounds and specific academic subjects, whereas in the Middle Ages Latin had this role and served as the *lingua franca* of such academic community in Europe (Swales, 1990).

Demands and requirements have resulted in the expansion of one particular aspect of English Language Teaching (ELT); that is, the teaching of English for Specific Purposes (ESP). The demand for ESP comes from learners who have accomplished Basic English. Some of the ESP learners are the ones who have already completed a general course or passed a proficiency exam in English and wish to pursue learning English for particular reasons in connection with their studies or their job. Others are university students who have difficulty in understanding lectures, or find it hard to participate in seminars. Individuals working in business or commerce also need to learn specific English to read reports and conduct business transactions.

ESP has its basis in the purposes of the specific group of learners and the set of communicative needs arising from those purposes. These needs act as a guide to the design of the programs and the selection of course materials. The kind of English to be taught and the topics and themes through which it is taught is based on the interests and requirements of the learners. Students studying any subject or discipline through the medium of English have to learn to understand and eventually speak and write English discourse.

In Turkey, a non-native country of English, in most of the private universities, as well as in some state universities medium of instruction is in English. Students attending these universities have to be taught appropriate study and academic English skills to enable them listen to lectures and write assignments and sit exams in English. Moreover, they need to be taught specific English skills related to their field of study to enable them perform successfully in English in their disciplines.

This paper will focus on the need for English for Specific Purposes (ESP). The first section presents a short historical background of ESP and its characteristics followed by a definition of needs analysis, types of needs and needs analysis studies and ESP applications.

BACKGROUND OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

The end of the Second World War in 1945 showed the approach of an age of enormous and unprecedented expansion in scientific, technical and economic activity on an international scale. This expansion created a world unified and dominated technology and commerce, which in their constant progress generated a demand for an international language. For various reasons, especially the economic power of the United States in the post-war world, this role fell to English.

The effect was to create a whole mass of people wanting to learn English, not for the pleasure or prestige of knowing the language, but because English was the key to the international currencies of technology and commerce. The reasons for learning English were not defined well and only a few people had questioned why it was necessary. Knowledge of a foreign language had been regarded as a sign of well-education. Since English became the accepted international language of technology and commerce, it created a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language. Businessmen and women who wanted to sell their products, mechanics who had to read instruction manuals, doctors who need to keep up with developments in their field and a whole range of students whose course study included textbooks and journals only available in English. All these people knew why they needed to learn appropriate English for their specific field. (Hutchinson and Waters, 1987; Day and Krzanovski, 2011; Williams, 2014)

This development was accelerated by the Oil Crisis in the early 1970s, which resulted in a massive flow of funds and Western expertise into the oil-rich countries. English suddenly became big business and consequently commercial pressures began to exert an influence. Time and money constraints created a need for cost-effective courses with clearly defined goals. The significant effect of this development was to exert pressure on the language teaching profession to deliver the required goods. English had previously decided its own destiny, it now became subject to the wishes, needs and demands of people other than language teachers.

As the demand was growing for English courses for tailored specific needs, new ideas began to emerge in the study of language. Traditionally the aim of linguistics had been to describe the rules of English usage, that is, the grammar. However, the new studies shifted attention away from defining the formal features of language usage to discovering the ways in which language is used in real communication (Widdowson, 1978; Williams, 2014). One finding of this research was that the language we speak and write varies considerably in a number of different ways, from one context to another. In English language teaching, this gave rise to the view that there are some differences between the English of commerce and that of engineering. These ideas married up naturally with the development of English courses for specific groups of learners.

It was the late 1960s and early 1970s which saw the greatest expansion of research into the nature of particular varieties of English. Some included descriptions of written scientific and technical English by Ewer and Latorre (1969), Swales (1988), Selinker and Trimble (1976) and others. Most of the work at this time was in the area of English for Science and Technology (EST) and for a period of time ESP and EST were regarded as almost synonymous. But there were studies in other fields, too, such as the analysis of doctor-patient communication. In short, the view gained ground that the English

needed by a particular group of learners could be identified by analyzing the linguistic characteristics of their specialist area of work or study.

Developments in educational psychology also contributed to the rise of ESP, by emphasizing the central importance of the learners and their attitudes towards learning English (Rodgers, 1969). Learners were seen to have different needs and interests, which would have an important influence on their motivation to learn and therefore on the effectiveness of their learning. This led to the development of courses in which relevance to the learners' needs and interests was paramount. For instance, significant numbers of international undergraduate medical students in English-medium universities find aspects of clinical communication skills challenging. Recently, Wette and Hawken (2016) made a research to investigate the effectiveness of a course in English for medical purposes to assist students to develop knowledge and skill in this area. Results indicated that students made progress in their knowledge and ability to ask questions and respond appropriate for medicine. The main step of achieving this was to take texts from the learners' specialist area-texts about medicine for medicine students. The assumption underlying this approach was that relevance of the English course to their needs would improve the learners' motivation and thereby contribute better and faster learning.

In sum, the growth of English for specific purposes emerged through three important factors: the expansion of demand for English to suit particular needs, developments in the fields of linguistics and educational psychology. All of these factors seemed to point towards the need for increased specialization in language learning.

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP)

In the recent decade Day and Krzanowski (2011:5) highlight the essence of ESP in their book 'Teaching English for Specific Purposes: An Introduction' once more as seen in the successive lines:

ESP (English for Specific Purposes) involves teaching and learning the specific skills and language needed by particular learners for a particular purpose. The P in ESP is always a professional purpose – a set of skills that learners currently need in their work or will need in their professional careers. ...ESP contrasts with General English, which is aimed at a very wide range of learners. It also contrasts with Business English, although there is considerable overlap between the two branches. A lawyer and a marketing executive might both benefit from attending the same Business English course, focusing on the generic skills they both need at work (such as writing an email or participating in a meeting), but they might get more from attending an ESP course in legal or marketing English respectively as this will focus more precisely on their needs.

Since the demand for English was growing, courses were tailored to specific needs: “if language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learners’ course” (Hutchinson and Waters, 1987, p. 7). ESP courses are defined as the ones in which language learning is based on learner needs and therefore learners have to be placed in the very center of the language teaching and learning process (Strevens, 1977; Richterich and Chancerel, 1980; Hutchinson and Waters, 1987). Hence, its aims and content are determined, principally, not by the criteria of general education, but by the functional and practical English language requirements of the learner (Strevens, 1988). Some examples for ESP are English courses for secretaries, nurses, businessmen/women, air traffic controllers, and doctors, which will be shown with sample contexts. Hutchinson and Waters (1987:9) ask the following question which is the basis of all ESP: “Why does this learner need to learn a foreign language?” English for Specific Purposes implies a specific aim which determines the precise area of language required, skills needed and the range of functions to which language is to be put. The term ‘specific’ in English for Specific Purposes is firmly placed upon the purpose of the learner for learning the language, not on the language s/he is learning. For example, a doctor learning English might be required to talk to patients to interview and understand them, give instructions to nurses, converse with colleagues about particular cases, write up case studies, read highly medical descriptions and treatments in manuals published by firms and organizations marketing pharmaceutical products. Course materials for such specific requirements should have to be organized to relate the appropriate language skills together in an ordered and situationally relevant manner in units of teaching material.

In the 80s ESP was divided into two main branches: English for Occupational Purposes (EOP) and English for Academic Purposes (EAP). However, later Jordan (1997) defined ESP as a branch of EAP divided into two- English for Specific Academic Purposes (ESAP) and English for General Academic Purposes (EGAP). EOP is taught in a situation in which learners need to use English as part of their work or profession. EOP students are, for example, medical students or doctors who need English to talk or respond to patients, nurses, and other staff, and to read medical articles. There are some differences in such courses depending on whether the learners are learning English before, during or after the time they are being trained in their job or profession. The content of the ESP program for the students of the medicine is different from the program for the doctors who need to operate in English. Therefore, ESAP is most suitable for medical students and ESP for doctors. EAP is taught generally within educational institutions to all students needing English to pursue their studies in English.

In the past the types of ESP were expressed as in the following diagram which shows that there is a division between EOP and EAP. For example, a trainee secretary has more in common with an undergraduate than a businessman (though both may be in the same Commercial English class), and the undergraduate may, in return, have more in common with the trainee secretary than with a postgraduate research fellow who wants to learn English to give a paper on his/her findings to an international congress (Kennedy and Bolitho, 1984). The initial student needs to express in English the knowledge he already has, the latter student needs English in order to gain access to knowledge.

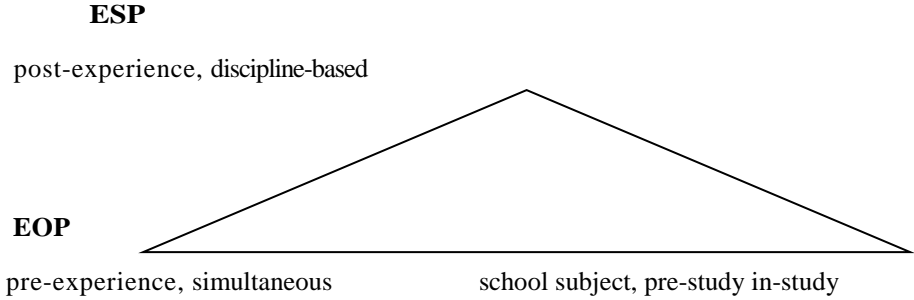


Diagram 1. (Stevens, 1977)

The Characteristics of ESP

ESP, as a theoretical concept, has attracted a good deal of research. However, there has been an anomaly between British and American research studies on the subject. The British studies (those of Allen, Widdowson, and others) assume the setting for ESP as a second language situation, whereas the American studies have drawn data largely from native or first language settings as evidenced in the works of Selinker and Trimble, and others. Allen and Widdowson (1974:2) state:

...a need has arisen to specify the aims of English learning more precisely as the language has increasingly been required to take on an auxiliary role at the tertiary level of education. English teaching has been called upon to provide students with the basic ability to use the language to receive and (to a lesser degree) to convey information associated with specialist studies. This is particularly so in the developing countries where essential textbook material is not available in the vernacular languages. Thus, whereas one talked previously in general terms of ELT (English language teaching), we now have such acronymic variants as ESP (English for Special Purposes) and EST (English for Science and Technology).

English for specific purposes contrasts with ‘*General English*’, but the nature of ESP rests rather on the ends which the English is put and the needs of the learner who experiences those needs. It always requires the appropriate selection of language content, including not solely lexical and grammatical items but also rhetorical and communicative capabilities, and it sometimes requires restriction of the language skills to be learned. For example, within the field of tourism the learners need to learn the ability of speaking English, whereas in the field of hotel management they need to learn the ability of both writing and speaking.

Bhatia (1986) claims that there is no difference between ESP and general English in theory, but there is a great deal in practice. The development of the concept of English for specific purposes can be justified in terms of two facts:

- the limitations of the sentence-oriented grammars used in language learning and teaching,
- a professional commitment to relating the teaching of English as a second language to the academic needs of the students.

The students’ needs vary with the subjects: specific courses for students in commerce, engineering, medicine, science, social sciences, and so on. Such courses require collaborative efforts between the language teacher and the subject teacher. The order of work includes an analysis of the nature of language use both in the subject textbooks and in the performance required of the students. The language use both in the subject textbooks and in the expected performance of the students is different from what is covered in a course in Basic English.

Although the general English course helps in the achievement of basic proficiency in the English language, it is more economical in both time and resources to relate the teaching to specific needs. The general English course is intended to cover what Allen and Widdowson (1974) call an *elementary syllabus* as distinct from the concern of English for specific purposes with an *intermediate and advanced syllabus* (Bhatia, 1986). It is believed that proficiency in ESP should be preceded by a proficiency in Basic English. The learner’s understanding and control of the language system moves from a narrow and simplified system to a broad and specified one.

The methodologies of ESP conform to the same model of the language learning/teaching process as any other form of language teaching. The basic teaching objectives are the following:

- Shaping the input
- Encouraging the learner’s intention to learn

- Managing the learning strategies
- Promoting practice and use

In ESP courses English which is not part of the English of her/his special purpose(s) is not needed to be presented to the learner. However, English that is part of her/his special purpose(s) needs to be provided in profusion. Since there are a great many kinds of ESP, methods and materials in use for a particular kind of ESP must be appropriate to that kind. In other words, methods, techniques and materials should be selected accordingly.

The ESP Teacher

It is a fact that an ESP teacher possesses specialist knowledge of the target language which the learner is interested in acquiring, and he/she may be fortunate enough to possess some familiarity with the subject matter relevant to the learner's area of study or occupation. Sometimes the ESP teacher does not conform the image of a knower as he/she does not have enough knowledge like a specialist. This depends on whether language instruction precedes or runs parallel to academic study that the learner possesses far more knowledge in his/her own specialist field than the teacher does. In such a situation, as a language instructor, the teacher feels insecure since he/she lacks the academic standing of the subject specialist and the learners will sense these emotions (Early, 1981).

The ESP teacher leads an uneasy existence in a curriculum unit which exists on the margin of the academic world. It is not a situation which is conducive to a strong sense of professional identity. Peter Strevens (1980:7) states:

Certain recent pedagogical developments have had the effect of placing upon teachers new responsibilities which they did not previously bear...in particular, the analysis of learners' needs, the design (or at least the adaptation or modification) of syllabuses, the writing of teaching materials, even the development of tests, now often fall upon the teachers with little experience- who may be 'instructors' in the sense outlined earlier.

Most of the ESP teachers have adapted their teaching of ESP from general ELT teaching. It is put that every good teacher of English is potentially a good teacher of ESP, but he/she needs special help and training before the course. The teacher who is new to ESP needs advice, help and support from the subject teachers or those who already have the necessary experience, so they usually work together collaboratively with the subject specialists especially when there is a gap between the learner's knowledge of the special subject and the teacher's ignorance of it. It is a fact that becoming

an effective ESP teacher requires more experience, additional training, extra effort and a fresh commitment compared with being a teacher of ELT (Stevens, 1988).

The ESP teacher needs to follow the developments in linguistics and learning theory. He/she aims to keep up with current views on the place of the learner in the educational system, and has to confront the new technologies offered as aids to improved pedagogy. What distinguishes the ESP teacher from the others, however, is the additional, crucial need to understand, and be willing to accommodate, the requirements of other professionals, in academic or occupational spheres (McDonough, 1984).

Day and Krzanowski (2011: 9) designed a checklist with 10 vital questions that an ESP teacher may need to ask prior preparing and delivering a course designed according to the preferences of the learners. The following are some of those questions:

- Am I expected to deliver a tailor-made (custom-made) ESP course or can I adapt or modify an existing course (e.g. published ESP coursebooks such as Good Practice or Cambridge English for Engineering)?
- Are my ESP learners ‘homogenous’ in their skills or are they a mixed ability group? Does any member have a ‘spiky profile’ (i.e. different levels of ability and performance in speaking, writing, reading, and listening)? Are the learners self-aware enough to inform me of this in the needs analysis questionnaire?
- To what extent am I familiar with the specific subject matter (e.g. law, nursing, marketing)? Will the learners provide me with some specialist materials from their work that I can use in classroom materials?

The ESP Learner

The two dimensions of ESP are for study, and for an occupation: learners for whom ESP is appropriate are either engaged in studying a particular subject in English, or are following a particular occupation for which they need English, or both. But there is a distinction between the ones who already know the subject in their own language or who are already employed in their occupation but use only their vernacular language, and the ones whose learning of English is part of, or parallel with their academic studies or part of their occupational training. This shows that the distinction is between English which is instructional and English which is operational.

The difference has an important role in the preparation of ESP teaching materials. It is obvious that providing instructional ESP materials - about the communication by a ship’s radio to a helicopter’s messages concerning

search and rescue activities is appropriate when the learner is a trainee ship officer. But the same instructional materials may appear quite different, or even too elementary, to a learner who is already a captain. Such experienced learners require operational materials where knowledge, concepts, instruction and training are taken for granted, and where it is the ability to function in English. The learner attends an ESP course with at least three kinds of expectations:

- cultural/educational
- personal and individual
- occupational/vocational

There is a big difference between ESP as part of study or occupational training, where the learner is geared to being in the process of obtaining her/his education, and ESP for those who are already subject specialists or are experienced in a particular job. Such students, often returning to the task of learning after a break of some years, tend to have a low opinion of their chances of learning English. The third kind of expectation is the one most commonly expressed in advance, when a needs analysis is carried out. The learner usually has at least a rough idea of what he wishes to be able to do in English. Young students who are learning English at the same time with their academic or occupational training have least difficulty in ESP. They are more dynamic and more successful than the others. The students who may have to become a student of language unwillingly have the most difficult conditions. In such a case the teacher's approach has an important role to play to motivate the students. However, since many ESP learners are adults, they have their own definite ideas on why they are learning English, and accordingly, there is likely to be more agreement on needs between teacher and student at adult level as the purposes are more clearly defined.

learner-centered approach

The learning-centered approach presented by Hutchinson and Waters (1987) means that learning is a process of negotiation between individuals and society, which is regarded more different than the teacher-centered approach. However, they consider the former one as a myth because they think that the whole learning process cannot be determined by the learner. On the contrary, Nunan (1988) favors a learner-centered approach because it is not 'decision binding' and claims that it is impossible to teach learners everything they need to know in class. He suggests class time should be used effectively and learners should be taught the language items they require most, which will increase motivation and therefore learning.

NEEDS ANALYSIS

Needs Analysis (also called needs assessment) is the sum of the processes in collecting information about the learners' current and future language needs, in order to develop a curriculum which will meet the specific needs of students in a particular group (Brown, 1995; Brindley, 1989; Berwick 1989; Sylvia, 2010; Williams, 2014). Teachers' views of needs in a research project conducted with 100 ELT teachers are summarized as "needs are seen as a gap between present language performance in a specific area and language performance required in a particular communication situation. Needs analysis provides distinction between the target needs and learning needs of learners" (Brindley 1989:61).

Broadly, needs analysis is a set of procedures for specifying the parameters of a course of study and setting up the goals and objectives for a specific language program (Nunan, 1988; Richterich and Chancerel, 1980). Undoubtedly, needs analysis practice has evolved and improved over time. In 2014 Ellen, Serafini, Julie, Lake, and Long conducted a survey study to unearth and evaluate design, methods and procedures reported in needs analyses conducted for specialized English learner populations in varying contexts over the last thirty years (1984–2014). Based on the latest needs analyses and the findings of their survey, in their study they suggested a set of practical recommendations that are intended to be adaptable for local contexts and useful to language program administrators, curriculum designers and teachers responsible for the design of ESP courses and programs.

To sum, needs analysis is a type of research which tries to identify the gaps between what is desired and is actually done in a particular institution. Through the identification of the gaps, the needs of that particular institution can be determined thoroughly.

Types of Needs

Needs are divided into three categories: target needs, subjective needs and objective needs, which will be explained successively.

target needs

Target needs include the concepts such as necessities, lacks, and wants of students (Hutchinson and Waters, 1987). What the learner has to know in order to function effectively in the language classes are considered as the necessities. Lacks represent the gap between the target proficiency and the present proficiency of the students (Brown, 1995). Learners may be aware of their lacks, but it is possible that their awareness of their own needs may conflict with the views of teachers, ESP/ EAP curriculum planners, and institution administrators (Hutchinson and Waters, 1987). Though, students' wants still represent a very important part of needs analysis.

subjective needs

Subjective needs are partially reflecting target needs and usually are related to personal or other factors that might have an impact in the program (Brindley, 1989)

objective needs

Objective needs or in other words learning needs are the activities the learner does in order to learn a language; the abilities and strategies he follows in order to acquire a language to function effectively in the target situation. (Brindley, 1989; Hutchinson and Waters, 1987). Objective needs are those needs that are determined on the basis of clear-cut, observable data gathered about the situation, the learner, the language that students must eventually acquire their present proficiency and skill level. In order to identify the objective needs of learners the combination of questions presented below can be asked by the analysts or course designers, because a detailed analysis of the learners' needs can supply comprehensive information about the aims, purposes, roles and functions for which English is required in their circumstances. To analyze these needs some checklists can be used as in the examples below:

a target situation analysis framework

why is the language needed?

- for study;
- for work;
- for training
- for a combination of these;
- for some other purpose, e.g. status, examination, promotion.

how will the language be used?

- medium: speaking, writing, reading etc.;
- channel: e.g. telephone, face to face;
- types of text or discourse: e.g. academic texts, lectures, informal conversations,

technical manuals, catalogues;

- subjects: e.g. medicine, biology, architecture, shipping, commerce, engineering;
- level; e.g. technician, craftsman, postgraduate, secondary school.

Who will the learner use the language with?

- native speakers or non-native;
- level of knowledge of receiver: e.g. expert, layman, student;
- relationship: e.g. colleague, teacher, customer, superior, subordinate.

where will the language be used?

- physical setting: e.g. office, lecture theatre, hotel, workshop, library;
- human context: e.g. in own country, abroad.

when will the language be used?

- concurrently with the ESP course or subsequently;
- frequently, seldom, in small amounts, in large chunks.

(Richards, 1990; Munby, 1978; Richterich and Chancerel, 1980; Hutchinson and Waters, 1987; Jordan, 1997).

As it can be seen in the example above, analysis of target needs is concerned with language use. The ESP process is concerned with learning, not with knowing and doing. Therefore, it is not useful to base a course design on the target objectives, it is necessary to have the analysis of learner needs, too.

a framework for analyzing learning needs

why are the learners taking the course?

- compulsory or optional;
- apparent need or not;
- are status, money, promotion involved?
- what do learners think they will achieve?
- what is their attitude towards the ESP course? Do they want to improve their English
- or do they represent the time they have to spend on it?

how do the learners learn?

- what is their learning background?
- what is their concept of teaching and learning?
- what methodology appeal to them?
- what sort of techniques are likely to bore / alienate them?

what resources are available?

- number and professional competence of teachers;
- attitude of teachers to ESP;

- teachers' knowledge of and attitude to the subject content;
- aids;
- opportunities for out-of-class activities.

who are the learners?

- age/sex/ nationality;
- what do they know already about English?
- what subject knowledge do they have?
- what are their interests?
- what is their socio-cultural background?
- what teaching styles are they used to?
- what is their attitude to English or to the cultures of the English-speaking world?

where will the ESP course take place?

- are the surroundings pleasant, dull, noisy, cold, etc.?

when will the ESP course take place?

- time of day;
- every day I once a week;
- full-time / part-time;
- concurrent with need or pre-need.

(Adopted from Hutchinson and Waters, 1987:59-63).

The target situation analysis has a direct influence on the development of syllabus, materials methodology and tests. However, the data of needs analysis should be used to design an effective ESP course as well as the factors concerned with learning, such as the learner-centered approach which is based on recognition of the complexity of the learning process.

Nowadays, bookstores contain countless textbooks for the teaching of English as a foreign (TEFL), second language (ESL), as well as English for Specific Purposes (ESP) textbooks. Therefore, EFL experts conduct textbook evaluations to inform professionals in the ELT field about their strengths and weaknesses, and to offer ways for improvement.

Needs Analysis Studies

Throughout nearly four decades there have been a number of research studies looking at students' needs and wants, and teachers' perceptions of their students' needs and wants. There are various methods that the analyst can begin with to analyze the needs of a given population and therefore different researchers employ different methods to analyze students' needs.

In a study at the Reading University in UK, Seymour (1999) made a survey among students, teachers and academic tutors to find out students' English needs. First, he asked students coming from various countries to study at Reading University their needs in English in an in-session English program. Then, he asked English teachers and academic tutors their perceptions of their students' needs in English. English instructors reported their students needed to learn academic study skills, including reading academic books and journal articles. Next to better listening skills to listen to lectures, they needed skills for note-taking, for writing academic essays and reports, participating in seminars, and other vital course components like culture and communication. Academic tutors responded that their students needed thinking in English, analyzing, logical reasoning evaluating evidence and data, appraising and judging perceptively, thinking critically, arguing, synthesizing, seeing new relationships, speculating creatively, transferring skills to new contexts, and problem solving. On the other hand, students' wants were social English and general discussion, academically acceptable writing, faster reading, more pronunciation practice, more vocabulary more grammar. However, they had less demands for academic seminar discussion skills and listening to lectures. As a result, the study revealed that the students' responses were different from what teachers thought their students needed. Whereas teachers thought students required academic skills, most new students at the university preferred more general conversation skills.

Baştürkmen (1998) carried out a formal needs analysis study in the English Language Unit (ELU) at the College of Petroleum and Engineering of Kuwait University where the medium of instruction is English. She wanted to find out whether the present curriculum of the College needed major reorientation and a newly defined role. The study also aimed to analyze the students' language requirements in target academic situations in relation to their present situation. To collect data, Baştürkmen used exploratory interviews, class observations, structured questionnaires, and examined student materials and samples. The results of the data analysis showed that reading and listening skills had to be given more priority in the curriculum of the ELU of the College, whereas the current emphasis on the development of writing skills should be reconsidered. Further, the results indicated that students' English language proficiency fell below faculty expectations and that students were unaware of the level of proficiency expected from them.

Johnson and Lyddon (2016) have questioned whether to include voice in an ESP program in Japanese tertiary contexts and conducted a pilot project at teaching grammatical voice to computer science students in a Japanese university setting. The results confirmed the difficulty of teaching the various facets of voice to learners with low English proficiency, yet some significant gains were also made. Needs analysis data showed that coordinated instruction in the metaphorical underpinnings of different aspects of grammatical voice may better inform the teaching of voice in the English for Computer Science writing syllabus.

Various needs analysis studies have been conducted since two decades in Turkey too. Three of them are briefly presented below as following:

A needs analysis study was conducted at the Veterinary Medicine Faculty of Selçuk University in Konya to find out the English language needs of the Veterinary Medicine students. Since English courses in the Veterinary Medicine Faculty were taught through the grammar-translation method, students' specific language needs were not taken into consideration. Moreover, Elkılıç (1994) stated language teachers were unaware of the students' special needs. Elkılıç (1994) collected his data through three types of structured questionnaires, each of which he gave out to three groups of informants. The results of the data analysis showed that reading was the most important skill that the students of veterinary medicine had to develop in order to better read and understand scholarly journals and magazines.

Another needs analysis study conducted in 1999 at Selçuk University was by Gündüz (1999) aiming to investigate the English Language needs of students at the English Language and Literature Department where the medium of instruction is English. Data were collected through interviews and questionnaires with three groups of informants: department heads and administrators, lecturers and instructors, and students. The results of the analysis revealed that students enrolling the department had different levels of English and were lacking basic vocabulary knowledge related to the department. Consequently, next to being trained to reach a similar level of English with their classmates, students lacking appropriate background knowledge of English for the department needed to be trained in a specific preparatory program to be able to pursue their studies at the English Language and Literature Department. In the light of the findings the researcher presented guidelines for an appropriate preparatory program for the English Language and Literature Department at Selçuk University.

In 2009 Savaş carried out a needs analysis research at Kocaeli University, in Faculty of Education, Turkey. It is sated that 60 4th grade students and 40 teachers in the Department of Foreign Languages contributed to the research and responded to a questionnaire designed for both students and faculty lecturers in order to explore student and faculty experiences and expectations regarding ESP teaching and learning. The study declares that the

questionnaire examined student and lecturer familiarity with the problems of ESP teaching and their views on possible solutions and benefits. The results of the study validated the researcher's hypothesis and research questions about the source of the problem. As a result of the research Savaş (2009:5) claims "both prospective EFL/ESP teachers and lecturers agree that an ESP teacher needs to have a prior content knowledge, functional academic literacy in content-specific language and knowledge of methodologies suitable to ESP teaching".

Some Applied ESP Courses and Tailored ESP Books

Studies show that an English teacher who is going to teach ESP needs special training, knowledge of methodology, and accordingly use a special coursebook tailored for the needs of the learners in the ESP course(s). The lines below show some sample ESP courses in Turkish context with materials, needs and reflections of arising problems and objectives.

The following data is adopted from an ESP course at Faculty of Medicine, Gazi University. The class consists of a group of 80 first year medical students who are in their late teens and early twenties. They stated their need for English for their future career and for the special proficiency examination (called TUS in Turkish) mandatory to sit and pass in order to specialize in medicine in Turkey. Students are timetabled for 2 times 50 minutes 'service English' per week.

The materials are a coursebook called *English in Medicine* by Eric H. Glendinning and Howard (2007) and a supplementary CD. The main aim of this coursebook is to develop speaking and listening skills reference materials and journal articles are used for reading skills. Some written practice is also provided in writing referral letters and completing a range of medical documents. Although the syllabus of the book has these objectives, there is more focus on medical terminology and occupational knowledge which is more appropriate to the ESP course. Consequently, the students become familiar with the vocabulary they are going to use in their future careers. The teacher requires specialist knowledge as well as an interest in language needs of the medical professions and a grasp of communicative and post-communicative teaching techniques in order to become successful in teaching English at this Faculty. As it is emphasized by the authors, this book aims to help the students communicate in English with patients, with medical colleagues, and with paramedical staff. It is stated that this book is useful in the clinical phase of the students, but it is applied to the first year students. Although the coursebook is tailored for the needs of the medical students still some problems occur:

- too many students in the classroom for an ESP class;
- some students realize they need and will need English in their careers, but have some resistance to the fact;
- English is regarded as less serious than their main subject, medicine;
- students have varying levels of school English although they have background knowledge in English and have passed the proficiency exam in the preparatory school;
- some students do not want to talk in English during the lesson although they are often encouraged.

Another sample lesson is for the students of economics and administrative sciences at Gazi University. The students are a group of thirty economics students. They are timetabled for 3 times 50 minutes of service English per week. Their needs are summed as:

- students need English for their future career;
- vocabulary related to the field of business

Their coursebook *Academic Reading in Focus* is compiled by their instructor Oğuz (1997). Some summarized problems are stated as:

- many students who perform satisfactorily at simple sentence level show lack of competence in free writing, at paragraph level; students who have high degree of understanding in reading also suffer from the same problem.

One recent ESP book in the market is *The Handbook of English for Specific Purposes* (Paltridge and Starfield, 2013) which claims to be designed after a detailed survey and research in ESP and the authors describe ESP studies in a “straightforward and pragmatic” way referring to the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain.

All in all, as long as the content and aims of the courses are oriented to the specific needs of the learners; the ESP tailored books focus on the language, skills, and genres appropriate to the specific activities the learners need to carry out in English in their specific disciplines and occupations; and if the teachers are trained in teaching ESP, the courses will meet the needs and wants of the students for a great extent.

CONCLUSION

English has become increasingly dominant as a world language and therefore a lingua franca in higher education throughout the world, as well as in Turkey. This means that students whose mother tongue is not English often have to develop a high level of competence in English to pursue their studies at universities with medium of English, as well as with medium of Turkish.

ESP contrasts with General English, which is aimed at a very wide range of learners. However, it contrasts with Business English, although there is considerable overlap between the two branches. A lawyer and a marketing executive might both benefit from attending the same Business English course, focusing on the generic skills they both need at work (such as writing an email or participating in a meeting), but they might benefit more from attending an ESP course in legal or marketing English respectively as this will focus more precisely on their needs. (Isani, 2013) Lin, Wu and Huang (2014:1) claim that in Taiwan English for Specific Purposes (ESP) has become a core study subject, and therefore cultivates competence within the hospitality training program.

Needs Analysis studies revealed that some of the problems for native as well as overseas students studying at a college or university in a second/foreign language context is the sheer volume of reading listening, speaking and writing skills required of them in their subjects. As a result, different fields of study require different language skills and therefore, besides EAP courses students also need to take ESP courses which are designed according to their specific needs in their major fields of study.

In the design and planning of ESP courses the first major step is to identify the needs of the specific group of learners and the educational and curriculum setting into which teaching English must fit. Teachers cannot decide what they are going to teach unless they know to whom and why teaching is required. Such information is necessary as a background to the more directly linguistic considerations affecting the course content (Mackay and Mountford, 1978; Jordan, 1997).

As aforementioned, ESP requires extra training next to teaching Basic English, and learning specific terminology related to various subjects causes difficulties for English teachers. That is, it requires extra work next to the heavy loaded program of the English teachers. Further, there has been a growing demand that teachers should not limit their effort to teaching English language skills only, but that they also should attempt to develop the study skills that many colleges and universities expect from them.

Although program evaluation of ESP has not yet been carried out intensively, recent studies emphasize the importance of need analysis and language use in ESP. Needs Analysis studies have made clear that for students

studying either in a second language context or foreign language context just like at Turkish universities with English medium courses problems not only arise in all four language skills but also in their own field of study. Different fields require different language skills. That is, besides taking EAP courses university students also need to take ESP courses which are designed specifically to meet the requirement of their field of study. Finally, as El-Sakran (2012) unearths ESP has become a prominent area of EFL teaching and this development is reflected in a great number of ESP textbooks in use all over the globe all tailored for the needs of specific fields and professions.

REFERENCES

ALLEN, J.P.B. and WIDDOWSON. H.G. (1974). "Teaching the Communicative use of English", *International Review of Applied Linguistics XII, I*.

BAŞTÜRKMEN, H. (1998). "Refining Procedures: A Needs Analysis Project at Kuwait University". *Forum*, Vol: 36 (4) Oct-Dec.

BERWICK, R. (1989). *Second Language Curriculum*. Chapter 4 - Needs assessment in language programming: from theory to practice. New York: CUP. (Online publication 2012).

BHATIA, A.T. (1986). "ESP for students of Science" in A.C. Newton (Ed.). *A Forum Anthology: Selected Articles from the English Teaching Forum*. Vol: 66-70. Washington D.C.: USIS Agency.

BRINDLEY, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL program design. In: R. K. Johnson (Ed). *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.

BROWN, J.D. (1995). *Needs Analysis. The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*, New York: Heinle and Heinle.

DAY, J. and KRZANWSKI, M. (2011) *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*. Cambridge. Cambridge University Press.

EARLY, P. (1981). The ESP teacher's role-implications for the "Knower-client" relationship. *English Language Teaching Document*, Vol: 112, 42-52, British Council.

ELKILIÇ, G. (1994). *An Analysis of English Language Needs of Veterinary Medicine Students at Selçuk University*. An Unpublished Master's Thesis. Bilkent University, Ankara, Turkey.

EL-SAKRAN, A. T. (2012). "Evaluation of an English for Specific Purposes (ESP) Book for Students of Islamic and Arabic Studies1", *English for Specific Purposes World ISSN 1682 -3257 Issue 3 (4)*, Vol: 12.

EWER, J.R. and LATORRE, G. (1969). *A Course in Basic Scientific English*. London: Longman.

GLENDINNING, E. H. and HOLMSTRÖM, B. A. S. (2007). *English in Medicine*, Cambridge: University Press.

GÜNDÜZ, N. (1999). *An Analysis of Students English Needs in the English Language and Literature Department of Selçuk University* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi: SBE.

HUTCHINSON and WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ISANI, S. (2013). "Quo vadis? Past, present and future aspects of ESP". *The Handbook of English for Specific Purposes* In ASP 64:2013 Domaines, territoires et frontières en anglais de spécialité

JORDAN, R.R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

KENNEDY, C. and BOLITHO, R. (1984). *English for Specific Purposes*. London: Macmillan.

LIN, C. H. and WU, W. C. and HUANG, Y. T. (2013). "English for Specific Purposes (ESP) for Hospitality College Students and Hotel Employees", *International Journal of Education and Research* Vol: 1 No. 8 August 2013. Taiwan <http://www.ijern.com/journal/August-2013/15>.

MACKAY, R. and MOUNTFORD, A. (1978). *English for Specific Purposes*. London: Longman.

MCDONOUGH, J. (1984). *ESP in perspective : A Practical Guide*, London: Collins ELT.

MUNBY, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, (1988). *The learner-centered Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.

OĞUZ, A. B. (1997). *Academic Reading in Focus*. Ankara: Gazi University.

PALTRIDGE and S. STARFIELD: *The Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Blackwell.

RICHARDS, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*, Cambridge: Cambridge University Press.

RICHTERICH, R. and CHANCEREL, J.L. (1980). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Oxford: Pergamon Press.

SELINKER, L. and TRIMBLE, M. (1976). "Presuppositional Rhetorical Information in EST Discourse", *TESOL Quarterly*, Vol: 10 (3).

SEYMOUR, A. (1999). "What Students Say they Need". *Bilkent University Conference*. Unpublished Speech.

STREVENS, P. (1977). "Special-purpose language learning: a perspective", *Language Teaching and Linguistics*, N. 3, Vol: 10.

STREVENS, P. (1980). *Teaching English as an International Language: From Practice to Principle*. Oxford: Pergamon Press.

STREVENS, P. (1988). “ESP after twenty years: A re-appraisal”. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Centre.

SWALES, J.M. (1988). *Episodes in ESP*. Hempstead: Prentice Hall International.

SWALES, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

WETTE, R. and HAWKEN S. J. (2016). “Measuring gains in an EMP course and the perspectives of language and medical educators as assessors”, *English for Specific Purposes*. Vol: 42.

WIDDOWSON, H. J. (1978). *Teaching Language as Communication*, London: Oxford University Press.

WILLIAMS, C. (2014). “The future of ESP studies: building on success, exploring new paths, avoiding pitfalls” *ASP 66 Intersections - l'anglais de spécialité, creuset ultidomaine*.

TÜRKMEN ŞORTA SÖZLERİ VE NASREDDİN HOCA (EPENDİ)¹⁵

İhsan KALENDEROĞLU**

ÖZ

Türkmen folklorunda fıkra teriminin karşılığı olarak şorta söz, yomak veya anekdot kullanılmaktadır. Özellikle Ekim Devrimi'nden önceki Türkmen folklorunda çok önemli bir yere sahip olan fıkralar daha çok Türkmenlerin, "Ependi" adını verdikleri Nasreddin Hoca ile klasik dönem şairlerinden Keminâ; Esen Polad, Aldar Köse, Miralî ve Soltan Söyün gibi tipler çevresinde oluşturulmuştur. Bu tipler içinde en ünlüsü hiç şüphesiz Türk dünyasının ortak değerlerinden ve aksakallarından olan Nasreddin Hoca'dır. Nasreddin Hoca fıkralarıyla, hazırcıvaplığıyla, sosyal meselelere mizah anlayışıyla ve nüktedan bir şekilde bakarak kendine has bir üslup oluşturmuş; halk tarafından çok büyük ilgi görmüştür. Bu ilginin en yoğun olduğu Türk coğrafyalarından biri de Türkmenistan'dır. Türkistan coğrafyasında ve Türkmenistan'da özellikle Bolşevik dönemde gerek rejimi yayma sürecinde gerekse toplumu eğitmek için Nasreddin Hoca ve diğer fıkra tiplerinden çok etkin bir şekilde yararlanılmıştır. Her ne kadar Türkmen sahasında Nasreddin Hoca adına derlenen şorta sözlerle Anadolu sahasındaki fıkralar birbirinin benzeri olsa da 1934 yılından sonra başlatılan derleme çalışmalarında Nasreddin Hoca adının karşılığı olarak "Ependi" adıyla yeni şorta sözler toplanmıştır. Kimi zaman da güncel meselelere ait konular "Ependi" veya "Nasreddin" karakterleriyle işlenerek yeni şorta sözler (fıkra) oluşturulmuştur. Çalışmamızda, tarama yöntemiyle, mevcut kaynaklar doğrultusunda Türkmenistan'da "Ependi" adıyla derlenen şorta sözlerin toplum üzerindeki işlevinden, öneminden, algılanma, yorumlanma biçiminden ve yapılan çalışmalardan bahsedilecektir.

Anahtar Kelimeler: Nasreddin Hoca (Ependi), Türkmen, şorta söz

¹⁵ Bu çalışma, 30 Eylül-2 Ekim 2016 tarihleri arasında Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi TUDAM ve Türk Dünyası Vakfı tarafından düzenlenen "Uluslararası Nasreddin Hoca Sempozyumu"nda sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir.

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, kihsan@gazi.edu.tr

TURKMEN SORTA SOZ AND NASREDDIN HODJA (EPENDİ)

ABSTRACT

Sorta soz, yomak or anecdote are counterparts of jokes (Hodja stories) in Turkmen folklore. Jokes which have a crucial role in Turkmen folklore especially before the October Revolution were centered around especially Nasreddin Hodja, who was called “Ependi” by Turkmens, and the poets of the classical period such as Keminä, Esen Polad, Aldar Köse, Miralı ve Soltan Söyün. Nasreddin Hodja, one of the wise old men and shared values in Turkic World, is undoubtedly the most famous among these characters. With his jokes, wittiness and his unique sense of humour and his witty viewpoint of social problems, Nasreddin Hodja created his own genre in the Turkic world which has received a great deal of attention most notably in Turkmenistan. It was profited from the stories of Nasreddin Hodja and other types of jokes actively both to propagate the regime and to educate the society across Turkistan and Turkmenistan especially in the Bolshevik Revolution Period. Although the *sorta soz* which were compiled on behalf of Nasreddin Hodja in Turkmen literature are similar to the jokes (Hodja stories) in Anatolia, within the scope of compilation studies starting after 1934, new *sorta soz*s were collected with the name of “Ependi” corresponding the name of Nasreddin Hodja. At times, current events were discussed via the characters named “Ependi” or “Nasreddin” and new *sorta soz*s (jokes) were created. In this study, we will discuss the role of *sorta soz*s on the society, their importance, perceptions, the way of their interpretation, and the related studies in the literature by using the survey method on the current resources compiled with the name of “Ependi” in Turkmenistan.

Key Words: Nasreddin Hodja (Ependi), Turkmen, *sorta soz*

GİRİŞ

Türk düşünce hayatının ve mizah anlayışının en önemli temsilcileri arasında yer alan Nasreddin Hoca gerek Türk dünyasında gerekse Anadolu sahasında yüzyıllardır halk muhayyilesinde yaşamaya devam etmektedir. Peki, Nasreddin Hoca’yı bu kadar geniş bir coğrafyada, yüzlerce fıkrasıyla farklı kılan, insanların ortak öğrenme, eğlenme süreçlerinde birlikteliklerini sağlayan güç nedir? Fıkralarında derin bir felsefe bulunan, ortak değerler silsilesinin taşınmasında önemli bir görev üstlenen Nasreddin Hoca aynı zamanda bütün dünyaya mâl olmuş evrensel bir değerdir. Gerek yaşadığı dönemde kendi ürettiği fıkraları gerekse sonraki yüzyıllarda onun fikra tipine uygun olarak anonim şekilde Türk dünyasında ve Anadolu’da oluşturulan fıkralar bugün pek çok Türk lehçesine ve yabancı dile çevrilmiştir. Nasreddin Hoca denildiğinde aklımıza pratik zekâ, hazırcevaplık, eleştiri, kinaye, gibi pek çok önemli unsur gelmektedir.

Yapılan araştırmalar, özellikle 20. yüzyılda kitle iletişim araçlarının teknolojik olarak halka ulaşmadığı dönemlerde en önemli araçların başında hiç şüphesiz anonim, sözlü kültür unsurlarının geldiğini göstermektedir. Bu yüzyılda özellikle Sovyet Rusya, yeni kurulan rejimi Türkistan coğrafyası başta olmak üzere, çok geniş bir alanda inşa ederken edebi eserlerden, folklor ürünlerinden yararlanma yoluna gitmiş; bu alanlara ait türleri halka ulaştırmada ve rejimin önemli yapıtaşlarını aktarmada birer araç olarak kullanmıştır. Bu türlerden biri de hiç şüphesiz, fıkradır. Türk dünyasında işlevleri ve kullanım şekli yönüyle birbirinden farklı isimler verilen fıkraların en yoğun kullanıldığı Türk topluluklarından biri de Türkmenistan Türkmenleridir.

Türkmen folklorunda fıkra teriminin karşılığı olarak şorta söz, yomak, rivayet ve anekdot terimleri kullanılmaktadır. “Şorta söz”ün sözlükteki ilk anlamı “anekdot”, ikinci anlamı ise “değişken; etkileyici”dir. (Tekin vd. 1995: 608) “Yomak” ise “cinas, kelime oyunu” (Tekin vd. 1995: 706) olarak geçmektedir. Sovyetler Birliği döneminde Türkmenistan’da folklor çalışmalarlarıyla dikkati çeken Baymuhammet Garriyev “şorta” kelimesinin etimolojisiyle ilgili olarak “şorta”nın (şarta kesmek, şatırdatıp, ganırtıp/eğip, büküp almak) manasına yakın olduğunu belirtmiştir (Garriyev, 1980: 3). Burada “şarta kesmek, çatırdatıp, koparıp, söküp almak” anlamında kullanılmıştır. Rivayet ve anekdot ise anlam ve kullanım bakımından bizim edebiyatımızdaki gibidir. Türkmen folklorunda şorta sözün diğer kullanım şekillerinden en büyük farkı anonim olmasının yanı sıra şahısların isimleriyle birlikte anılması ve anlatılmasıdır. Bu yönüyle Türkmenistan’da özellikle Ekim Devrimi’nden önceki Türkmen folklorunda çok önemli bir yere sahip olan şorta sözler (fıkralar), daha çok Türkmenlerin, Ependi adını verdikleri Nasreddin Hoca veya Hocanasreddin Ependi, klasik dönem şairlerinden Keminä, Esen Polad, Aldar Köse, Capbaklar, Miralı ve Soltan Söyün gibi tipler çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu tipler içinde en ünlüsü şüphesiz Nasreddin Hoca’dır. Nasreddin Hoca veya Türkmenler arasındaki yaygın kullanım şekliyle “Ependi” adına pek çok fıkra farklı coğrafyalardaki rivayetleriyle yüzyıllara göre farklı şekillerde yorumlanmıştır. Türkmenistan’da Çarlık döneminde Nasreddin Hoca şorta sözlerinin Anadolu rivayetlerinden pek farklı olmadığı ve farklı yorumlanmadığı görülürken Ekim Devrimi’nden sonraki süreçte sistematik olarak rejimin ruhuna uygun şekilde değiştirildiği ve yorumlandığı tespit edilmiştir.

Türkmen araştırmacılarından Berkeliyev’in tespitlerine göre, Türkmen sahasındaki Nasreddin Hoca fıkralarının hangi döneme ait olduğu belli olmamakla birlikte; yüzyıllarca devam eden süreçte şorta sözlerin her birinde Ependi çok akıllı, yetenekli, sakın biri değilmiş gibi görünse de o, sıradan, emekçi insanlara kinayeli sözler söylemenin yanı sıra hayatın kötü yanlarını eleştirmiştir. Ayrıca, dönemin bütün yöneticilerinin, sahtekârların, düzenbazların, zenginlerin ve din adamlarının durumunu çok ağır şekilde hicvetmiştir. Ayrıca, Ependi adıyla anlatılan fıkralarda hayatın çeşitli zorluklarına, çilele-

rine, sosyal bakımdan eşitsizliğe, zalimlerin zulmüne ve adaletsizliğine değinilmiştir (Berkeliyev, 1967: 39). Bir diğer Türkmen folkloru araştırmacısı Şamuhmet Halmuhammedov da benzer değerlendirmeler yaparak Hocanasreddin şorta sözlerinin bütün birlik cumhuriyetlerine yayıldığını; farklı isimlerle neşredildiğini; sadece folklor alanında değil, Türkmen Sovyet yazarlarının da pratik yazarlık gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir (Halmuhammedov, 1977:101). Şorta söz, Ependi ve diğer fıkra tipleriyle ilgili yapılan bütün çalışmalarda, bu türün toplum üzerindeki yapıcı, eğitici etkisinden bahsedilmiş olup özellikle Ependi'ye ait Türkmen şorta sözlerinin, dönemin adaletsizliklerini yansıtmada, Bolşevik rejimin en ücre köşedeki halka ulaştırılmasındaki önemi sürekli örneklerle vurgulanmaya çalışılmıştır.

Bu doğrultuda, Türkiye versiyonundaki şekliyle “Nasıl Olsa Yarın Kıyamet Kopacak” fıkrasının “Ertir Ahırzamana” şeklindeki Türkmen versiyonunu Türkmen araştırmacılarından Akiniyazov yorumlarken, Nasreddin Hoca'nın körpe kuzusunu yemek için plan kuran din adamlarının ve açgözlülerin, o dönemde “cennet, cehennem, ahir zaman, ahiret” gibi kavramlarla halkı korkuttuğunu, fakir, aç kalmış Türkmen halkının haklarını gasp ettiklerini, dinî yönden sömürüldüğünü; zayıf, emekçi halkın bu şekilde dini istismar edenlere tâbi olmak zorunda bırakıldığını vurgulamıştır. Yine bir başka değerlendirmede ahiret, Müslüman din adamları tarafından eğitimsiz halk kitlesinin aklına, düşünce yönünden tesir etmek için önemli bir vasıta olarak görülmüştür (Akiniyazov, 1980: 11). Berkeliyev de aynı fıkra için “Ependi, hayâsız mollaların hakkından geliyor, onlara hakkını yedirmiyor ve aldatmıyor.” şeklinde bir yorum yapmıştır. Bir başka fıkra örneğinde de zavallı, aç, perişan durumdaki, halkı temsil eden *Ependi*, *hamal olup bir tüccarın içinde çaydanlık ve kase bulunan sandığı dükkana taşımak üzere anlaşır. Tüccar Ependi'ye sana para yerine üç nasihat vereceğim der. Ependi kabul eder. Tüccarın nasihatleri: Birincisi, “Açlık tokluktan iyidir deseler, inanma”, ikincisi, “Uzak yola gidildiğinde piyade atlıdan iyidir deseler inanma”, üçüncüsü de “Dünyada senin gibi ahmak var deseler inanma”. Ependi buna çok üzülür, öfkelenir ve omuzundaki sandığı yere çalar. Tüccara dönüp “Sana da bu sandığın içindekilerden kırılmayan biri kaldı deseler inanma !” demiştir. (Berkeliyev, 1967: 39-40). Bu fıkra örneğinde de toplumdaki sınıf farkının dile getirildiği, zenginlerin insanları ahmak yerine koyarak onlara gayri insani davrandıkları belirtilmiştir.*

Fıkra tipi olarak Nasreddin Hoca'nın Timur'la olan münasebeti Türkmen fıkralarına da yansımıştır. Türkmen Nasreddin Hoca fıkralarında “Teymirleñ” veya “Teymir” olarak yer alan Timur'un Nasreddin Hoca'yla çağdaşlığı konusuyla Türkmenler çok fazla ilgilenmemiştir (Şahin, 2010: 136). Ancak burada da Berkeliyev'e göre Timurleng o dönemdeki halka acımayan, halkı köle gibi gören yönetici kesimini temsil etmektedir. Buna benzer tiplerle de Ependi - aşağıdaki fıkra örneğinde olduğu gibi- başa çıkmıştır.

Bir gün Timurleng Hocanasreddin'e: "-Benim değerim kaç tenge? diye sorar. Ependi ona:

-Yedi tenge –diye cevap verir.

Timurleng: Ben biraz önce sizin şehrinizden şu belimdeki kuşağı yedi tengeye aldım; sadece bu kuşağın değeri yedi tenge- diyerek öfkelenildiğinde,

Ependi: O kuşağın olmasa, sen bir tenge bile etmezsin." (Berkeliyev, 1967: 40) diyerek dönüp gider. Bu şekildeki fıkra örneklerine ve yorumlanma biçimlerine sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak burada vurgulamak istediğimiz, gerek Nasreddin Hoca'nın yaşadığı dönemde kendisine ait fıkralarda gerekse sonradan ona izafe edilenlerde onun tip özelliklerinin yanı sıra dönemselsel olarak toplumdaki algı biçimlerine göre istenildiği şekilde kullanılması ve yorumlanmasıdır. Sovyet dönemi Türkmenistan'da da durum genel olarak bu şekildedir. Belirtilen fıkra örneklerinde ve daha birçok fıkrada dönemin araştırmacıları bir şekilde fıkranın temasını Sovyet rejiminin siyasi görüşü ve savunduğu değerlerle özdeşleştirmiştir. Hâlbuki Nasreddin Hoca'nın yaşadığı dönemle, Türkmen rivayetindeki fıkraların yorumlandığı dönem arasında yüzyıllar vardır. Aynı şekilde Ependi veya Nasreddin Hoca fıkralarının yukarıdaki gibi yorumlanmasına diğer Türk boylarında da rastlanmaktadır. Özkan'ın tespitine göre, Tatarlar arasında II. Dünya Savaşı yıllarında çıkarılan bir cephe gazetesinde savaştaki askerlerin moralini yükseltmek için "Hoca Nasretidin Front"ta (Cephede)" serileriyle yayımlanan fıkraların askerler ve halk arasında büyük ilgi görmesi üzerine yeni Nasreddin Hoca fıkraları oluşturulmuştur. Bu fıkralardan birinde Hoca, "Savaş sırasında korkusuzca Alman karargâhında dolaşır. Hitler'in askerleriyle konuşur. O, sözünü çekinmeden söyleyen bir cesaret abidesidir. Hem cephe hem de söz savaşında düşman olarak takdim edilen Almanları mağlup eder. Hatta bir fıkrada Tatar Türkleri, Hoca'yı Hitler'le bile karşılaştırırlar. Alman karargâhında dolaşan Hoca, Hitler'e rastlar ve endişesinin sebebini sorar. Hitler: "Kaçarsam yakalarlar, yakalayınca da kurşuna dizerler." diye dert yanınca Hoca, "Hey ahmak sen boşa kaygılanıyorsun, seni hiç vurup, (kurşun) ziyan ederler mi, seni asarlar!" (Özkan, 1999: 23-24) der, şeklinde Sovyet ordusuyla savaşan Hitleri ve Alman ordusunu küçük göstermek, alay etmek için kullanırlar. Türkmenistan'da ise II. Dünya Savaşı'na ait fıkralar Nasreddin Hoca etrafından ziyade daha çok Hitler, Alman ordusu ve faşizmi yerme amacıyla oluşturulmuş ve üretilmiştir. Bu tür fıkra örneklerini 1943 yılında Sovyet Edebiyatı Dergisi'nde yayımlanan "Antifaşistik Şorta Sözler" adını taşıyan seride görmek mümkündür. Özellikle Stalin döneminde, II. Dünya Savaşı'nda Almanlarla yapılan mücadelede Rus askerinin cephedeki mücadele gücünü artırmayı hedefleyen dönemin araştırmacıları, toplam 32 fıkrayı Türkmenlerin kendi kültürlerine ait olmasa da Rusçadan Türkmençeye tercüme etmişlerdir. Bu fıkra örneğinden birisi şöyledir:

Votka Bitirdi

Almanların bir generali emrindeki bir askeri yanına çağırıp:

*-Tanklarla ortalığı karıştırıp piyadeleri bu gece dağıt, diye emretmiş.
O sırada asker;*

-Mümkün değil, demiş.

- O niye, tankların yakıtı mı bitti?

*- Yok büyük general, piyadelerini votka bitirmiştir diye cevap vermiş
(Gurbansâhet, 1943: 23).*

TÜRKMENİSTAN'DA NASREDDİN HOCA İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Türk dünyasında Nasreddin Hoca hakkında yapılan çalışmaların tarihine bakıldığında, Azerbaycan'da Celil Mämmetkulizade'nin 1906 yılında çıkardığı "Molla Nasreddin" dergisi görülmektedir. Türkmenistan'da ise 1925 yılında ilk sayısı çıkarılan "Tokmak" dergisinde "Ependi, Keminä, Miralı ve Soltansöyün, Capbaklar, Esenpolad" gibi tiplerin fıkralarına yer vermeye başlanmış. Aynı zamanda burada yayımlanan fıkra örnekleri, Körmolla, Mollamurt, Berdi Kerbabayev, Durdı Gılıç, Ata Salıh, Ata Köpek Mergen, Garaca Burunov, Yakup Nasırlı gibi yazar ve şairlerin eleştiri yönlerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur (Halmuhammedov, 1977:103).

Türkmen folkloruyla ilgili genel çalışmaların tarihi, 1940'lı yıllarda başlayan derleme çalışmaları ve bu çalışmalardan elde edilen materyallerin derli toplu bir şekilde 1974 ve 1976 yılında kitap hâlinde basılmasıyla başlamaktadır. 1935 yılından itibaren Sovyet rejiminin yöneticileri bütün birlik cumhuriyetlerinde olduğu gibi Türkmenistan'da da eski geleneksel folklor çalışmalarının yerine, yeni rejime uygun bir model yaratma çalışmalarına başlamışlardır. Aynı zamanda toplumun bütün kesimine hitap eden folklor eserlerinden de politik bir araç olarak yararlanma yoluna gitmişlerdir. Bu amaçla yetiştirilen Türkmen folklor araştırmacılarından, Kakabay Seyitmıradov, Köneürgeç ve Lenin'de, Babış Mämmetyazov Yılanlı ve Tagta'da, Şamuhammet Halmuhammedov Tecen, Murgap, Merv ve Saragt'ta, Amangül Durdıyeva ise Kaka, Gazancık ve Gızılubat'ta bizzat derlemeler yapmak suretiyle Türkmen folkloruyla ilgili çok önemli veriler elde etmişler, bu verileri tasnif etmek suretiyle özellikle türlere göre yazarak Türkmen Folklorunuñ Hâzirki Zaman Yagdayı (1974)" ve "Türkmen Folkloru Hâzirki Zamanda "Makalalar Yığındısı (1976)" adlı çok önemli iki kitap neşretmişlerdir. Bu kitaplarda yer alan şehirlerde yapılan derleme çalışmalarında dikkat çeken en önemli tür destan ve masallardan (erteki) sonra şorta sözler olmuştur. Şorta sözler içinde de mutlaka Ependi veya Hocanasreddin adıyla, Nasreddin Hoca'ya değinilmiş; ancak çok zengin fıkra örneklerine yer verilmemiştir.

Özellikle, Merv şehrinde yapılan derleme çalışmalarında derlenen 3 Nasreddin Hoca fıkrasına yer verilmiş; diğerlerinde ise daha çok değerlendirme yapılarak Nasreddin Hoca ve fıkralarının, yukarıda belirtilen şehirlerde bulunduğu değinilmiştir. Ayrıca diğer fıkra tiplerinin varlığı ve özellikle Mah-tımku, Kâmine, Ata Salih, Ata Köpek Mergen gibi şairlere atfedilen fıkra örnekleriyle diğer yerel fıkra tiplerine değinilmiştir.

Derleme çalışmaları dışında gerek Rus gerekse Türkmen araştırmacıların çeşitli dönemlerde yaptıkları hem Nasreddin Hocayla hem de Türkmen şorta sözleriyle ilgili çalışmalar da mevcuttur. Kronolojik olarak bu çalışmaların en önemlilerinden birini 1937 yılında Yakup Nasırlı yapmıştır. Nasırlı'nın Nasreddin Hoca ile ilgili yazmış olduğu "Ependi" adlı kitabı 219 sayfadan ibaret olup, Türkmenistan'da o döneme kadar Nasreddin Hoca ile ilgili anlatılan şorta sözlerin (fıkra) tamamını kapsamaktadır. Eserde ayrıca, Nasreddin Hoca'nın "Ependi, Mollanasreddin, Nasreddin Ependi, Hoja Nasreddin Ependi" adlarıyla sadece Türkmenler arasında değil, tüm Türkistan'daki Türk toplulukları arasında da meşhur olduğu vurgulanmıştır (Berkeliyev, 1980: 26). 1941 yılında Yakup Nasırlı önceki çalışmasına eklemeler yaparak ikinci kez Nasreddin Hoca fıkralarını neşretmiştir (Halmuhammedov, 1977:7). 1963 yılında ise Aman Kekilov ve Mâti Kösayev'in editörlüğünde çıkarılan "Yomaklar hem Değişmeler" adlı 268 sayfalık kitapta Nasreddin Hoca'nın fıkralarına da yer verilmiştir. Ayrıca aynı yıl dönemin "Sovyet Türkmenistanı", "Kommunist", "Sovyet Edebiyatı" gibi dergilerinde de Nasreddin Hoca fıkraları neşredilmiştir. 1980 yılında "Magarif Neşriyatı"ndan Baymuhammet Garıyev tarafından önsözü yazılan "Yomaklar" adlı çalışmada da Nasreddin Hoca fıkralarına yer verilmiştir. 1990 yılında ise Türkiye, Azerbaycan, İran, Uygur, Özbek, Kazak, Türkmen versiyonlarının yer aldığı kitap "Yıgrimi Üç Ependi" adıyla Oraz Akmammedov tarafından Rusçadan çevrilmiştir.

Türkmen folklorunda, Nasreddin Hoca ile ilgili 1991 yılındaki bağımsızlık sonrası ilk çalışma, 1993 yılında Aşkabat'ta Muhammetnazar Annamammedov ile Şamuhmet Gandımov tarafından "Ependi Şorta Sözler, Yomaklar" adıyla yayımlanmıştır. Bu çalışma İsa Özkan tarafından Türkiye Türkçesine aktarılarak 1999 yılında TİKA yayınları arasından çıkmıştır. Eserde, birçoğu Türk halk edebiyatında da mevcut olan Nasreddin Hoca fıkralarının Türkmen rivayetlerinden oluşan 337 fıkra mevcuttur.

SONUÇ

Türk dünyasının ortak kültür değerlerinden olan Nasreddin Hoca ve fıkraları yüzyıllardır, ortak düşünce, akıl, mizah, eleştiri unsuru olarak varlığını devam ettirmektedir. Özellikle günümüzde her zamankinden daha çok ihtiyaç duyduğumuz Türk cumhuriyetleri ve akraba topluluklardaki birlik ve beraberliğin en somut delillerinden biri olan Nasreddin Hoca ve fıkraları ortak dil ve edebiyat bilinci oluşturmada, nesillerimizin birbiriyle iletişim

kurup kaynaşmasında en büyük yapı taşı niteliğindedir. Tarihe mâl olmuş bu abide şahsiyetlerin ve onların eserlerinin ne kadar önemli olduğunu, Sovyetler Birliği döneminde Rusların bize ait olan değerlerden nasıl faydalandığını örnekleriyle ifade ettik. Türk dünyası olarak belki de en büyük şansımız, Ahmet Yesevi, Yusuf Has Hacip, Kaşgarlı Mahmut, Korkut Ata, Nasreddin Hoca gibi bilge aksakallara sahip olmamızdır. Burada önemli olan bu sahipliğin yanı sıra onların bize bıraktığı eserlerindeki Türk kültürüne ve düşünce hayatına ait ortak felsefeyi, mefkûreyi anlamak ve anlatmaktır. Yapılan bilimsel toplantılar, anma etkinlikleri elbette çok önemli ve yerindedir. Burada vurgulamak istediğimiz, amaç sadece belirli günlerde belirli şahsiyetleri anma şeklinde olmaması, aynı zamanda adına etkinlikler düzenlenen şahsiyetlerin eserlerindeki Türklüğe, Türk kültür ve edebiyatına ait değerler, çocuklarımızı geleceğe hazırlamada bir araç olarak kullanılmalıdır. Günümüzde gerek ilk ve ortaöğretim gerekse yükseköğretimin ilgili programlarında belirttiğimiz bu bilge şahsiyetlere ait bilgilere, eserlerindeki felsefi derinliklere, mesajlara yeterince değinilirse, bizleri geleceğe taşıyacak neslimizi inşa sürecinde çok farklı sonuçlar elde edilecektir. Bu doğrultuda yapılan çalışmaların ortak hedeflerinden ve en önemli çıktılarında biri bu olmalıdır.

KAYNAKÇA

AKİNİYAZOV, G. B. (1980). *Dilden Dile Geçyän Halk Dörediciligi ve Din*, Aşkabat: Türkmenistan SSR “Bilim Cemgıyeti Yay.

AKMÄMMEDOV, O. (1990). *Yigirmi Üç Ependi*, Aşkabat: Magarif Neşriyatı.

BERKELİYEV, K. (1967). “*Şorta Sözlere ve Halk Rovayatları*”, *Türkmen Halk Dörediciligi Boyunça Oçerk*, Aşkabat: İlim Neşriyatı.

BERKELİYEV, K. (1980). *Türkmen Halk Dörediciligi Boyunça Görkezici*, Aşkabat: İlim Neşriyatı.

GARRİYEV, B. (1980). *Şatlık Hem de Payhas Çeşmesi*, “*Yomaklar*”, Aşkabat: Magarif Neşriyatı.

GURBANSÄHET, G.D. (1943). “Antifaşistik Şorta Sözlere”, *Sovyet Edebiyatı Dergisi*, S. 2.

HALMUHAMMEDOV, Ş. (1977). *Türkmen Halk Yumorını ve Satirasını Özboluşliligi*, Aşkabat: İlim Neşriyatı.

ÖZKAN, İ. (1990). *Ependi/Şorta Sözlere, Yomaklar*, Ankara: TİKA Yay.

SEYİTMİRADOV, K, HALMUHAMMEDOV, Ş. (1976). *Türkmen Folkori Hızirki Zamanda*, Aşkabat: İlim Neşriyatı.

SEYİTMİRADOV, K, HALMUHAMMEDOV, Ş. (1974). *Türkmen Folkorini Hızirki Zaman Yagdayı*, Aşkabat: İlim Neşriyatı.

ŞAHİN, H. İ. (2010). Türkmenistan’da Nasreddin Hoca ve Timur Fıkraları, *Bilgi Dergisi*, S. 55.

TEKİN, T. vd. (1995). *Türkmençe-Türkçe Sözlük*, Ankara: Simurg Yay.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ARAŞTIRMA SORGULAMAYA DÖNÜK ÖZYETERLİLİK ALGI ÖLÇEĞİ

Cansu Ebr̄n OZAN*

Özgen KORKMAZ**

Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul ğrencilerinin araştırma sorgulama öz-yeterlilik algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Çalışmanın başlanğıcında Araştırma Sorgulamaya Yönelik Öz-yeterlilik Algı Ölçeği (ASYÖÖ)'nin 23 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Bu ölçeğe ilişkin veriler Amasya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı farklı iki ortaokulda 5. -8. Sınıf aralığında öğrenim gören toplam 233 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan verilerle ölçeğin geçerlik düzeyini belirlemek amacıyla, açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizi, madde-faktör toplam korelasyonu, düzeltilmiş madde korelasyonu ve madde ayırt edicilik düzeyleri incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi ise iç tutarlılık ve kararlılık analizleri kullanılarak araştırılmıştır. Ölçeğin faktör analizi ve ayırt edicilik özellikleri bulunarak geçerliği incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizlerine göre ölçeğin üç faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için, faktörlerdeki maddelerin faktör yükleri, öz-değerleri ve açıklanan varyansları incelenmiş, böylece yapı geçerliği sağlanmıştır. Doğrulamayı faktör analizinde, 13 madde ve 3 faktör olan ölçeğin faktör yapısının kabul edilebilir uyum gösterdiği ve doğrulandığı gözlemlenmiştir. Ölçeğin faktörlere göre ve bütün olarak güvenilirliği; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değer, Sperman-Brown formülü ve Guttman Split-half güvenilirlik formülleri uygulanarak hesaplanmıştır. ASYÖÖ'ndeki maddelerin zamanla değişmediğini tespit etmek amacıyla da altı hafta ara verilerle toplanan verilerle test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Bu uygulama verilerinin daha önce yapılan analizlerle tutarlı olduğu belirlenmiş ve buna bağlı olarak ilgili ölçeğin ortaokul ğrencilerinin araştırma sorgulamaya yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemek

* Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı
cnsozan@hotmail.com

** Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Teknoloji Fakültesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü,
ozgenkorkmaz@gmail.com

*** Prof. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı,
sevilay2000@yahoo.com

amacıyla kullanılabilir geçerlik ve güvenilirlik düzeyi yeterli bir ölçek olduğuna karar verilmiştir. Bu amaç için yapılabilecek çalışmalarda kullanılabilir bir ölçeğin ilgili literatüre kazandırıldığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme, geçerlik, güvenilirlik, öz-yeterlilik

SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SELF EFFICIENCY PERCEPTION SCALE FOR RESEARCH INQUIRY

ABSTRACT

The aim of this study was to develop a self- perception scale for determining secondary school students' self-efficacy for research inquiry. At the beginning of the study, 23-point trial form of Self –Efficacy Perception Scale for Research Inquiry (ASYÖÖ) was created. The data on this scale was applied to a total of 233 students enrolled into 5-8 class range in two different secondary schools belonging to Amasya National Education Directorate. In order to determine the validity of the scale with the data collected, exploratory and confirmatory factor analysis, item-total correlation factors, corrected correlation and item discrimination were investigated. The scale reliability was investigated using internal consistency reliability and stability analysis. Its validity was investigated by finding the factor analysis and discriminant properties of the scale. According to the scale exploratory factor analysis, it was found that the scale consisted of three factors. For construct validity of the scale, factor loadings of the items in the factors, core values and variances described were examined, so its construct validity was provided. In confirmatory factor analysis, it was observed that factor structure of the scale forming 13 items and 3 factors adapted in an acceptable way and that they were validated. The scale factor and reliability as a whole was calculated by applying Cronbach's alpha reliability coefficient, correlation values between the two co-half, Spearman-Brown formula, and the formulas of Guttman split-half reliability. With the aim of determining that Self - Efficacy Perception Scale for Research Inquiry (ASYÖÖ) would not change over time, test-retest method was made with the data collected again six weeks later. This practice determined that the data was consistent with the analysis which had been previously made, and consequently it was judged that this scale was a valid and reliable scale which would be used in order to determine secondary school students' self-efficacy for research inquiry. It can be said that a scale which will be used in studies which will be done for this aim has been acquired into literature related to this objective.

Key Words: Learning for research inquiry, validity, reliability, self-efficacy

GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin giderek öneminin arttığı günümüzde eğitim sistemimizin temel hedefinin, öğrencilerin hazır bilgiyi almalarından çok bilgiyi yapılandırılmaları ve bilimsel okuryazar olarak yetiştirilmeleri olduğu söylenebilir. Bunun için bilgiyi üreten, bilgiye ulaşan ve bilgiyi kullanan nitelikli insanlara ihtiyaç vardır (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005; Ün Açıkgoz, 2011). Bu amacı sağlamada şüphesiz pek çok değişken vardır. Bunlardan bir tanesinin de fen eğitimi olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle fen öğretim programları ve fen derslerinin bu açıdan da oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Arslan, 2005). Bireyler fen dersleriyle birlikte bilimsel süreçlerle ve fenle alakalı deneyimler yaşama ve bu deneyimlerden elde ettikleri bilgileri değişik durumlarda yaşamlarına uyarlayabilme fırsatını bulurlar (Yaşar & Yıldız-Duban, 2007). Fen eğitimi okul öncesi dönemden yükseköğretimin sonuna kadar bu imkanları da sunmasıyla beraber öğrencilerin;

- Hayat boyu faydalı olacak bilgileri ve becerileri elde etmelerine yardımcı olur.
- Eleştirel düşünüp, problem çözmeyi ve karar alabilmeyi öğrenmelerini sağlayarak yaşam kalitelerini artırır.
- Çevre sorunlarına karşı meraklarını, duyarlılıklarını artırır ve bu konularda daha çok sorumluluk almalarını sağlar.
- Fen okuryazarı bireylerden oluşan bilgi toplumuna katılmaları yolunda yol gösterici olur (Krajcik vd., 1999, s.15-16).

Fen eğitiminin önemli bir boyutunu merak oluşturur. Öğrencinin meraklandırılmaları, daha sonraki yıllarda daha ayrıntılı olarak öğreneceği konuları anlamasına yardımcı olmak ve bu konuları öğrenebilmesi için gerekli olan becerileri kazanması için katkı sağlamak ve öğrencileri neden sonuç ilişkileri çerçevesinde düşünerek araştırmaya yöneltmek fen eğitimi verilmesinde kullanılan öğretim programlarının taşıması gereken özelliklerdendir (NRC, 2006; Victor ve Kellough, 1997:13). Pek çok ülke bu gerekçeleri göz önünde bulundurarak vatandaşlarını fen okuryazarı olarak yetiştirecek fen bilimleri öğretim programları geliştirmişlerdir. Bu geliştirilen programlar öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme ortamlarına dahil olmalarını, değişiklik ve yenilik yapabilmelerini ve yeni tasarımlar ortaya koymalarını tavsiye etmektedir (Çepni, 2005). Bu ülkelerde sorgulamaya dayalı öğrenme, program geliştirme çalışmalarının en önemli bileşenlerinden biri olarak ele alınmaktadır. Amerika'da yayınlanan Ulusal Fen Eğitimi Standartlarına göre, eğitimcilerin amacının araştırmaya dayalı öğrenmeye öğretim programında yer vermesi konusunda fikir birliği vardır ve yapılan araştırmalarda araştırmaya dayalı öğrenmenin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Colburn, 2006; Geier, vd., 2008; Wilson, Taylor, Kowalski ve Carl-

son, 2010). Türkiye’de de ortaokul Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı 2013’de Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı olarak değiştirilmiştir. Bu programdaki değişikliklerle birlikte gelen yeniliklerden en dikkat çekici olanlarından birisi programda araştırmaya ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının temel alınmış olmasıdır (MEB, 2013). Son dönemlerde fen öğretiminin iyileştirilmesi ve iyi fen öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda yapılan tartışma ve araştırmaların, araştırma ve sorgulamanın önemi konusunda giderek ve artarak yoğunlaştığı görülmektedir (Anderson, 2002).

Fen eğitiminde sorgulama, öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde yapılandıracakları bilgiye ulaşmada sorular üretmeleri için fırsatların sağlanması, araştırma sürecini yapılandırması, sonuçların ortaya konması ve elde edilen verilerin diğerleriyle paylaşmalarını içeren bir süreci içermektedir (Lin Tuan, 2005). Sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerinde etkili olan, öğrenmeyi öğrenmelerine yardımcı olan ve yapılandırmacı kuramı temel alan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Minner, Levy ve Century, 2009). 1996 yılında Amerika’da Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council-NRC) (2000) tarafından belirlenen NSES’da, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin soru sorup gözlemler yaptığı, sahip oldukları bilgileri ellerindeki kaynaklardan doğrulamaya çalıştığı ve deneylerden elde edilen bulgularla karşılaştığı araç gereçler kullanarak bilgilerin toplanıp analizlerinin yapıldığı çok boyutlu süreç araştırmaya dayalı öğrenme olarak ifade edilmiştir. Başka bir deyişle bu yaklaşım bireylerin sorular sorup, araştırmalar yaparak bilginin elde edilme sürecinde yaratıcılıklarını kullandıkları bir yaklaşımdır (Llewellyn, 2002; Burden ve Byrd, 2003; Hammerman, 2006; Bass, Contant ve Carin, 2008). Araştırmaya dayalı öğrenme, bilginin anlamlı olmasını sağlayan öğrencilerin grupla ya da kendi başlarına yaptıkları etkinlik, deney ve buluşlardan oluşan bir süreçtir (Tatar ve Kuru, 2006). Yani bu yaklaşım, öğrencilerin aktif olduğu (Çalışkan, 2009), hayatında karşılaştığı problemlere yönelik çözüm önerileri sunduğu ve neden sonuç ilişkisi kurarak sonuca ulaşmaya çalıştığı bir öğrenme sürecini kapsamaktadır. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı Werner (2007)’in de ifade ettiği gibi vaka çalışması etkinliklerini, toplumsal etkinlikleri buluş temelli veya proje tabanlı çalışmalarını ve problem çözme çalışmalarını kapsayabilmektedir. Aynı zamanda bu yaklaşımda öğrenme sürecinin başında öğrenci problemle karşılaşır devamında öğrenci çözüm önerileri sunar, bu çözüm önerilerini araştırır ve uygulamaya koyar ve öğrencinin çözümü bulmasıyla süreç sona erer. Kısacası bu yaklaşımda öğrenme; öğrencilerin araştırma becerilerini, araştırma bilgilerini, zihinsel, alansal ve kişisel beceri ve tutumlarını destekleyen ve geliştiren bir süreçtir (Moore, Bramhall, Clarke ve Craig, 2008).

Öğrencilerin yukarıda açıklanan bu süreç konusunda kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerinin belirlenmesi öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağlayabilir. Bandura (1977) sosyal öğrenme kuramıyla beraber yeterlilik

kavramını detaylı bir biçimde ortaya koymuştur. Sosyal Öğrenme Kuramı'nda yeterlik inanışları; öz-yeterlilik ve sonuç beklentisi olmak üzere iki yapıdan oluşmaktadır. Bu kurama göre bireylerin davranışlarının temelinde olan güdüsel yapı öz-yeterlilik algısıdır (Çetin, 2008). Bandura (1994)'ya göre öz-yeterlilik, bireylerin yaşamlarında etkili olan olaylarda performans etkisi oluşturmak için yeteneklerine ilişkin inanışlar; sonuç beklentisi ise bireylerin davranışlarının sonuçlarına ilişkin inanışlarıdır. İnsanların hayatlarına etki eden durumlar hakkında ne hissettikleri, nasıl düşündükleri ve bu konuda nasıl davrandıkları özyeterlilik olarak ifade edilir. İnsanların bilişsel, güdüsel, duyuşsal, ve seçme süreçleri sahip oldukları bu inanışları etkilemede oldukça önemli bir rol almaktadır (Bandura,1994).

Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmenin sağlayabileceği pek çok avantaja rağmen, alanyazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmeyle ilgili öz-yeterliliklerinin ölçümüne dönük bir ölçme aracına rastlanamamıştır. Yapılan çalışmaların çoğunlukla, anlama ve araştırma ustalık seviyelerinin tespitine yönelik olduğu görülmektedir (Balım ve Taşkoyan, 2007). Özyeterlilik araştırmalarının ise genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterliliklerini incelemeye yönelik olduğu görülmektedir (Rame ve Shroyer, 1992; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Duran, Ballone-Duran, Haney ve Beltyukova, 2009; İnaltekin ve Akçay, 2012). Bu çerçevede bu araştırmanın amacı öğrencilerin araştırma ve sorgulamaya yönelik öz-yeterlilik algı düzeylerini ölçmeye yönelik geçerlik ve güvenilirlik düzeyi yeterli bir ölçme aracı geliştirmektir. Alan yazında aynı amaçla geliştirilmiş geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli bir ölçüğe rastlanamamış, bu ölçme aracının ise bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Amasya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı iki ortaokulda 5. - 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 233 ortaokul öğrencisi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzunda yer alan madde adedinin yaklaşık 10 katı katılımcıya ulaşılması tavsiye edilmektedir. Bu çalışmada da bu öneri dikkate alınmıştır. Çalışma grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de özetlenmiştir:

Tablo 1. Cinsiyet ve Sınıflara Göre Öğrenci Dağılımları

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
5	21	28	49
6	35	26	61
7	28	30	58
8	33	32	65
Toplam	117	116	233

Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması gerçekleştirilmiş, literatürde öz-yeterlilikle (Bandura, 1977; Bandura, 1994; Çetin, 2008) ilgili genel özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Tespit edilen genel özelliklerin her biri madde haline dönüştürülmüş ve madde havuzuna alınmıştır. Amasya’da bir ortaokulda öğrenim gören 40 öğrenciden araştırma sorgulamaya yönelik düşüncelerini kompozisyon halinde yazmaları istenmiştir. Oluşturulan kompozisyonlar çözümlenerek, öğrenci düşünceleri öz-yeterlilik ifadesi şekline dönüştürülmüş ve madde havuzuna dahil edilmiştir. Örneğin; öğrencinin “Ben bir konuda araştırma yapmak istesem o konuyu iyice araştırırım. Böylece o konu üzerinde kendimi geliştirmiş ve o konuyu iyi bir şekilde anlamış olurum.” düşüncelerinden “Bir konu üzerinde araştırma yaparak o konuyu iyice kavrayabilirim.” maddesi oluşturulmuştur. Ardından maddeler için biri Türkçe öğretmeni ve ikisi Fen Bilimleri öğretmeni olmak üzere üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Tüm görüş ve önerilere göre yapılan güncelleme ve düzeltmelerden sonra 23 maddelik “ASYÖÖ”nin deneme formu oluşturulmuştur. Bu form 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenimi devam eden 5.- 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçek 14 olumlu ve 9 olumsuz olmak üzere 23 madde olarak hazırlanmıştır. Ölçek 5’li Likert türündedir. Ölçekte bulunan olumlu maddeler “Tamamen Katılıyorum:5”, “Katılıyorum:4”, “Kararsızım:3”, “Katılmıyorum:2”, “Hiç Katılmıyorum:1” seçenekleriyle 5’den 1’e puanlanırken olumsuz maddeler ise 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Toplanan verilerin analizi için SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Olumsuz ifadelerle ilgili değerler programa kodlanırken ters puanlama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme sürecinde deneme formundaki verilerin analizinin yapılmasında SPSS kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin araştırma sorgulamaya yönelik öz-yeterliliklerini tespit etmek hedefiyle geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek ve ölçekte bulunan maddelerin faktör yüklerinin tespit edilerek boyutlandırılması için temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğuna karar verilirken ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik (sphericity) testinin sonuçları kullanılmıştır. KMO katsayısının 0,90’ın üzerinde olması verilerin faktör analizleri için mükemmel düzeyde olduğu biçiminde ifade edilir (Russell, 2002). Faktörlerin anlamının daha iyi yorumlanabilmesi için Varimax rotasyonu yapılmıştır (Ho, 2006). Bu rotasyon faktörler arasındaki en iyi farkı gösteren ve en çok tercih edilen rotasyonlardan birisidir. Dönmez ve Aşkar (2005)’a göre faktör adetinin tespit edilmesinde madde öz-değerleri alt sınırı (eigenvalue) 1,00 olarak uygulanmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin birbirine benzeyen öz-yeterlilikleri ne kadar ölçtüğünü tespit etmek için maddeler

ve maddelerin oluşturduğu faktör puanları arasındaki ilişki (madde-faktör korelasyonu) hesap edilerek bulunmuştur. Bunun yanında ölçek kapsamında var olan maddelerin her birinin özyeterlilik seviyesi açısından öğrencilerin ayrımını yapmaya ne kadar tesir ettiğini tespit etmek için ölçek puanlarına bakılarak üst ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki ayrımın ne kadar anlamlı olduğu göz önüne alınmıştır. Faktör yükleri düşük olan, birden fazla faktöre yüklenen veya madde-toplam korelasyonları katsayısı az bulunan maddeler ölçek dışında bırakılmıştır. Bu yapılanlar sonrasında 14 maddeden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Açıklayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 14 madde ve 3 faktör olan ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Korkmaz (2012), doğrulayıcı faktör analizinin gizil değişkenler ve gözlenen ölçümler arasındaki ilişkilerin ölçüm teknikleriyle ilgilenen bir yapısal eşitlik modeli olduğunu ifade etmektedir.

Ölçme aracının güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi için yapılan çalışmalar dahilinde uygulanan hesaplamalar ise iç tutarlılık ve test tekrar test işlemleri gerçekleştirilmiştir. Erkuş (2003)'a göre güvenilirlik, bir ölçme aracının tesadüfi hatalardan arındırılmış bir şekilde ölçme yapabilmesidir. Bu çalışma yapılırken de Cronbach α iç tutarlılık katsayısı hesap edilmiştir. Ayrıca Amasya'da bir ortaokulda öğrenim gören 38 ortaokul öğrencisine test tekrar test yönteminden yararlanılarak altı hafta arayla ölçek tekrar uygulamaya konulmuş ve ölçeğin tutarlılık düzeyi iki uygulama arasındaki ilişki hesaplanarak araştırılmıştır.

BULGULAR

Ölçek Geçerliğine İlişkin Bulgular

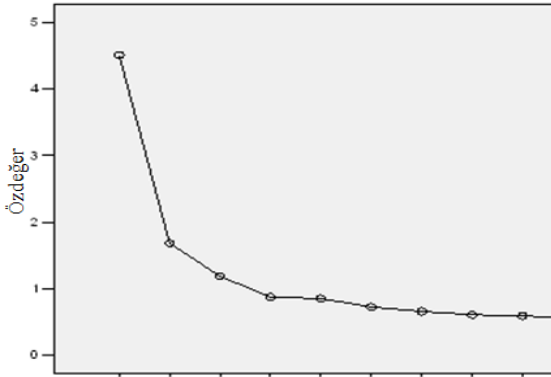
Yapı geçerliği:

Açıklayıcı faktör analizi: Veri seti üzerinde açıklayıcı faktör analizi yapıp yapılamayacağını belirlemek amacıyla KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi incelenmiş. KMO'nun 0,60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2003: 120). Verilerin KMO= 0,868; Bartlett testi değeri ise $\chi^2= 1778,652$; $sd=378$ ($p=0,000$) olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara dayanarak eldeki verilerin faktörleşme yapısına uygun olduğu söylenebilir.

Birinci basamakta, ölçeğin tek boyutluluk durumunun tespiti amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Sonrasında ana bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda madde yükü 0,30'dan az bulunan 6 ve yükü değişik faktörlere genişleme gösteren 3 olmak üzere toplamda 9 madde ölçekten çıkarılarak kalan maddeler için yeniden faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Çıkarılan maddeler yüzünden kapsam geçerliliğinin bozulmasını engellemek amacıyla oluşturulan madde havuzu aynı alan uzmanlarına yeniden incelenmiştir. Alan uzmanlarının, bu 9 maddenin madde

havuzundan çıkarılmış olmasının kapsam geçerliliğini düşürmediği doğrultusundaki fikirleri elde edildikten sonra diğer analizlerin yapılabilmiştir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizinden sonra ölçekte kalan toplam 14 maddenin, üç faktör altında bir araya geldiği belirlenmiştir. Son şekliyle 14 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0,858; Bartlett değerlerinin $\chi^2=859,035$; $sd=91$; ($p=0.000$) olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte artakalan 14 maddenin rotasyona sokulmadan (unrotated) faktör yüklerinin 0,449 ile 0,563 değerleri arasında bulunduğu; buna karşın varimax dik döndürme tekniği sonrasında rotasyona sokulduktan sonraki biçimiyle bu yüklerin 0,400 ile 0,674 değerleri arasına geldiği belirlenmiştir. Öte yandan ölçeğe dahil edilen faktörlerin toplam varyansın %52,727'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bir sonraki aşamada faktörlerdeki maddelerin içerikleri tetkik edilerek faktörler adlandırılmıştır. “Kaçınma” olarak adlandırılan faktör altında yedi madde, “Araştırmayı Sürdürebilme” olarak adlandırılan faktör altında dört madde ve “Kişisel Gelişim” olarak adlandırılan faktör altında üç madde bir araya gelmiştir. Bu durum, öz değerlere göre çizilen yamaç-eğim grafiğinde (Grafik 1) de belirtilmektedir. Grafik 1’de, ilk üç faktörde yüksek ivmeli düşüşün olduğu; bu sebeple varyansa bu üç faktörün mühim bir etkisinin olduğu; buna karşın öbür faktörlerdeki düşüşün yataylaşmaya başladığı, bir başka deyişle varyansa etkilerinin birbirlerine yakınlaştığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2002).



Grafik 1. Yamaç Eğim Grafiği

Bu işlemlerin yapılmasından sonra, ölçekte artakalan 14 maddenin faktörlere göre madde yükleri ile faktörlerin öz değerleri ve varyansı açıklama ölçüleriyle ilgili ulaşılan veriler Tablo 2’de belirtilmiştir.

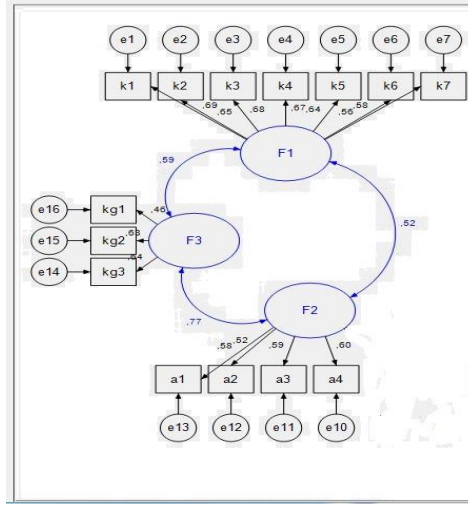
Tablo 2. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler		Ort. Var.	F1	F2	F3
F1:Kaçınma	M20	Öğrendiklerimi başka kaynaklardan araştırarak doğruluğunu sorgulamam.	0,744	0,728	
	M1	Araştırmalarda fikir alışverişinden yararlanmam.	0,724	0,726	
	M9		0,725	0,703	
	M22	Bir konuyu ayrıntılı bir şekilde araştırmam. Merak ettiğim soruların cevabını verirken cevaplarımın doğruluğunu kanıtlamaya gerek duymam.	0,709	0,679	
	M17	Araştırmaları planlı ve sistemli bir şekilde yapmam.(-)	0,672	0,645	
	M23	Araştırma sonuçlarımın doğruluğuna karar vermek için arkadaşlarımla tartışmam.(-)	0,641	0,509	
	M14	Herhangi bir konuda bir şeyler okurken, okuduklarımın doğruluğunu test etmem.(-)			
F2:Araştırmayı Sürdürebilme	M10	Bir araştırmayı yaparak sonuçlandırabilirim	0,702		0,735
	M3	Baştan sona bir araştırmayı planlayabilirim.	0,725		0,721
	M5	Bir konu üzerinde araştırma yaparak o konuyu iyice kavrayabilirim.	0,698		0,709
	M16	Araştırma yaparak araştıracağım konuya odaklanabilirim.	0,735		0,550
F3:Kişisel Gelişim	M19	Hangi bilgiyi öğrenmem gerektiğini ayırt ederim.	0,693		0,711
	M4	Araştırmalarda bir şeyi ortaya çıkarmak için çalışabilirim.	0,760		0,708
	M11	Araştırmalar sayesinde iç dünyamı geliştirebilirim.	0,781		0,627
Açıklanan varyans			23,953	14,836	13,938
Özdeğer			3,353	2,077	1,951

Tablo 2’de belirtildiği üzere ölçeğin “Kaçınma” faktörü 7 maddeyi kapsamaktadır ve faktör yükleri 0,509 ile 0,728 değerleri arasında değişiklik göstermektedir. Bu faktörün ölçeğin geneli içindeki öz-değeri 3,353; varyansın geneline sağladığı katkı miktarı ise %23,953’tür. “Araştırmayı Sürdürebilme” faktörü 4 maddeyi kapsamaktadır. Maddelerin faktör yükleri 0,550 ile 0,735 değerleri arasındadır. Faktörün ölçeğin geneli içindeki öz-değeri 2,077; varyansın geneline verdiği katkı miktarı ise %14,836’dır. “Kişisel Gelişim” faktörü 3 maddeyi kapsamaktadır. Maddelerin faktör yükleri 0,627 ile 0,711 arasında bulunmaktadır. Faktörün ölçeğin geneli içindeki öz-değeri 1,951; varyansın geneline verdiği katkı miktarı ise %13,938’dir.

Doğrulayıcı faktör analizi: Herhangi bir sınırlama uygulanmadan maksimum olasılık tekniği kullanılarak uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerleri $\chi^2(sd=62, N=235)=2,375$ $p<0,001$,

RMSEA= 0,077, GFI= 0,913, AGFI= 0,87, S-RMR= 0,09, IFI= 0,837 ve CFI= 0,831 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlere doğrultusunda AGFI, IFI ve CFI gözlenen fit değerlerinin kabul edilebilir, diğer gözlenen fit değerlerin ise mükemmel uyum gösterdiği belirtilebilir. Başka bir deyişle oluşturulan bu model, veriler tarafından faktörlerin doğruluğunun tespit edildiğini göstermektedir. Ölçeğin faktöriyel modeli ve faktör-madde yapısı Şekil 1’de belirtilmiştir.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Korelasyon Diagramı

Madde faktör toplam ve düzeltilmiş korelasyonları

Bu kısımda madde faktör korelasyonu ve düzeltilmiş madde faktör korelasyonu yöntemine göre her bir maddenin içinde bulunduğu faktör puanları arasındaki ilişkiler hesap edilerek her bir maddenin genel amaca hizmet edip etmeme seviyesi denenmiştir. Maddelerin her biri için ulaşılan madde-faktör korelasyon değerleri ile düzeltilmiş korelasyon değerleri Tablo 3a ve 3b’de gösterilmiştir.

Tablo 3a. Madde- Faktör Korelasyonlar

F1		F2		F3	
I.	r.	I.	r.	I.	r.
M20	0,744	M10	0,702	M19	0,693
M1	0,724	M3	0,725	M4	0,760
M9	0,725	M5	0,698	M11	0,781
M22	0,694	M16	0,735		
M17	0,709				
M23	0,672				
M14	0,641				

Tablo 3b. Madde – Faktör Düzeltilmiş Korelasyonlar

F1		F2		F3	
I.	r.	I.	r.	I.	r.
M20	0,620	M10	0,437	M19	0,340
M1	0,592	M3	0,475	M4	0,458
M9	0,612	M5	0,479	M11	0,415
M22	0,573	M16	0,416		
M17	0,591				
M23	0,513				
M14	0,504				

Tablo 3a’da belirtildiği üzere madde-faktör korelasyon değerleri faktör bir için 0,641 ile 0,744; faktör iki için 0,698 ile 0,735 ve faktör üç için ise 0,693 ile 0,781 değerleri arasında değişmektedir. Bu ilişkilerin tamamı anlamlı ve pozitif yöndedir ($p=0,000$). Ayrıca Tablo 3b’de belirtildiği üzere ölçekteki her bir maddenin ait olduğu faktör ile arasındaki düzeltilmiş korelasyon katsayıları faktör bir için 0,504 ile 0,620; faktör iki için 0,416 ile 0,479 ve faktör üç için ise 0,340 ile 0,458 değerleri arasında değişiklik göstermektedir. Bu durumda maddelerin her birinin bulunduğu faktörün hedefine hizmet ettiği söylenebilir.

Madde ayırt ediciliği

Ölçekte bulunan maddelerin ayırt edicilik güçlerinin hesaplanabilmesi için ilk olarak maddelerin her birinden ulaşılan ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıraya konulmuş, daha sonra listenin alt ve üst kısmından %27’lik gruplar oluşturulmuştur. Bu çerçevede 64’şer kişilik alt ve üst gruplar belirlenmiştir. Gruplarda bulunan toplam puanları üzerinden bağımsız gruplar t-testi değerleri hesap edilmiştir. Ayırt edicilik güçlerine ilişkin t-değerleri ve anlamlılık düzeylerine ilişkin elde edilen veriler Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. Madde Ayırt Edicilikleri

F1		F2		F3	
I.	t.	I.	t.	I.	t.
M20	14,253**	M10	6,241**	M19	6,197**
M1	12,384**	M3	7,306**	M4	6,853**
M9	11,064**	M5	7,532**	M11	7,978**
M22	12,448**	M16	7,368**	F1	25,820**
M17	12,840**			F2	11,403**
M23	11,324**			F3	9,966**
M14	11,325**			Toplam	39,605**

sd:127 ; ** $p=0,000$

Tablo 4’te, üst ve alt grup arasında ölçekteki 14 maddeye, faktörlere ve toplam puana ilişkin bağımsız örneklem t testi değerlerinin 6,241 ile 25,820 değerleri arasında farklılaştığı görülmektedir. Ölçeğin geneli için t değeri ise 39,605 olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen farklılaşmaların tamamı anlamlı düzeydedir ($p=0,000$). Bu durumda hem ölçeğin genelinin hem de maddelerin her birinin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu belirtilebilir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini hesaplayabilmek için veriler üzerinde iç tutarlılık ve kararlılık analizleri uygulanmıştır. Yapılan işlemler ve bulgular aşağıda belirtilmiştir:

İç tutarlılık düzeyleri

Ölçeğin faktörleri ve bütünü açısından güvenirliliği; Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve GuttmanSplit-half güvenirlilik formülleri uygulanarak hesap edilmiştir. Genel olarak ölçeğe ve faktörlerin her birine dönük iç tutarlılık değerleri Tablo 5’de gösterilmiştir:

Tablo 5. İç Tutarlılık Düzeyleri

Faktörler	Madde Say.	Eşyarılar Kor.	Sperman Brown	GuttmanSplit-Half	Cronbach’s Alpha
F1	7	0,692	0,818	0,795	0,826
F2	4	0,537	0,699	0,699	0,674
F3	3	0,524	0,615	0,637	0,597
Toplam	14	0,712	0,832	0,825	0,835

Tablo 5’te belirtildiği gibi ölçeğin iki eş yarı korelasyonları 0,712; Sperman Brown güvenirlilik katsayısı 0,832;Guttman Split-Half değeri 0,825; Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı ise 0,835 olarak tespit edilmiştir. Öte yandan faktörlere ilişkin eş yarı korelasyonlarının 0,524 ve 0,712; Sperman Brown değerlerinin 0,615 ve 0,832; Guttman Split-Half değerlerinin 0,637 ile 0,825; Cronbach’salpha değerlerinin ise 0,597 ile 0,835 olduğu belirtilmektedir. Buna göre “Araştırmayı Sürdürebilme” olarak isimlendirilen faktör 2 ve “Kişisel Gelişim” olarak isimlendirilen faktör 3’ün iç tutarlılık katsayısı düşük olmakla birlikte 1. faktörün ve ölçeğin genelinin iç tutarlılık katsayıları yeteri kadar yüksektir. Bu çerçevede faktörlerin kendi başlarına iç tutarlılık düzeyleri düşük olduğundan, araştırmalarda toplam puanın kullanılması, faktör puanlarının ayrı ayrı kullanılmaması önerilir.

Kararlılık düzeyi

Ölçekteki maddelerin zamanla değişip değişmediği test-tekrar test yöntemi yapılarak belirlenmiştir. Bunun için altı hafta ara verilerek 38 öğrenciden 14 maddelik ölçek için veriler tekrar toplanmıştır. Ölçeğin ölçümleri kararlı yapıp yapmadığını tespit etmek için yapılan iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki ilişki madde, faktör ve ölçeğin geneli için ayrı ayrı incelenmiş ve bulgular Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6. Kararlılık Düzeyleri

F1		F2		F3	
I.	r	I.	r	I.	r
M20	0,691	M10	0,791	M19	0,693
M1	0,812	M3	0,812	M4	0,635
M9	0,741	M5	0,718	M11	0,712
M22	0,773	M16	0,774	F1	0,821
M17				F2	0,811
M23				F3	0,793
M14				Toplam	0,803

N=38; =p<, 001

Tablo 6’da her bir maddenin korelasyon katsayıları 0,635 ile 0,812 arasındadır. Ölçeği oluşturan üç faktörün korelasyon katsayıları ise 0,793 ile 0,821 arasında ve toplam puana ilişkin korelasyon 0,803’dür. Bu da her ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda ölçeğin kararlılık seviyesinin oldukça yüksek bulunduğu belirtilebilir.

TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada öğrencilerin araştırma sorgulamaya yönelik öz-yeterlilik algılarını belirleme hedefine yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. ASYÖÖ 14 madde, 3 faktörden meydana gelmektedir. Ölçek 5’li Likert tipindedir. Ölçekteki maddeler “Tamamen Katılıyorum:5”, “Katılıyorum:4”, “Kararsızım:3”, “Katılmıyorum:2”, “Hiç Katılmıyorum:1” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilebilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70’tir. Birinci faktör 7 maddeden oluşan “Kaçınma”, ikinci faktör 4 maddeden oluşan “Araştırmayı Sürdürebilme”, üçüncü faktör 3 maddeden oluşan “Kişisel Gelişim” dir. Birinci faktör tamamen olumsuz maddelerden oluşmaktadır. İkinci ve üçüncü faktörlerin kendi başlarına iç-tutarlılık düzeyleri düşük olduğundan, araştırmalarda toplam puanın kullanılması, faktör puanlarının ayrı ayrı kullanılmaması önerilebilir.

Yedi maddeden oluşan ve “Kaçınma” adı verilen faktör; araştırmanın negatif yönlerini ve araştırma yapmaya isteksizliği düşünülerek verilmiş-

tir. Öz-yeterlilik insanların hayatlarına etki eden durumlar hakkında ne hissettikleri, nasıl düşündükleri ve bu konuda nasıl davrandıkları olarak ifade edilir. İnsanların bilişsel, güdüsel, duyuşsal, ve seçme süreçleri sahip oldukları bu inanışları etkilemede oldukça önemli bir rol almaktadır (Bandura,1994). Öz-yeterlilik algısı olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Kaçınma ifadesi de olumsuz öz-yeterlilik algısını ifade etmektedir. Diğer iki faktör olumlu maddelerden oluşurken bu faktör olumsuz maddelerden oluşmuştur. Bu çerçevede eğer bu faktörde yer alan maddeler analiz edilirken ters kodlanmadıysa, diğer iki faktörle ters şekilde yorumlanması gerekir. Öte yandan dört maddeden oluşan “Araştırmayı Sürdürebilme” faktörü; araştırmayı planlı bir şekilde yapma, araştırmaya odaklanma, araştırmayı devam ettirebilme gibi davranışları içerdiği için bu şekilde adlandırılmıştır. Araştırma yapmak bilginin etkin kullanılmasını sağlamakta ve araştırma etkinliklerini hayatında sürekli kullanan bireyler eleştirel düşünme, olayları analiz etme, farklı bakış açıları geliştirme gibi becerilere sahip olmaktadır (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005).Son olarak üç maddeden oluşan “Kişisel Gelişim” faktörü kendini geliştirmeye yönelik maddeleri içerdiği için bu şekilde adlandırılmıştır. Sorgulamaya dayalı öğrenmede ortaya bir ürün koymaktan çok araştırma sürecinin nasıl olduğu önemli olup öğrencilerin araştırma sorgulamaya yönelik becerilerinin gelişimi sağlanır (Lim, 2001).Bu yaklaşımda temel amaç, öğrencinin bilgi edinme sürecini ve problem çözme becerisini aktif olarak kullanarak gerçek yaşamla ilgili bilgileri araştırması ve bunları diğer durumlara genelleyebilecek tutum ve beceri geliştirmesidir (Wilder ve Shuttleworth, 2005:37).

Ölçeğin faktör analizi ve ayırt edicilik özellikleri bulunarak geçerliği incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizlerine göre ölçeğin üç faktörden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için ise faktörlerdeki maddelerin faktör yükleri, öz değerleri ve açıklanan varyansları incelenmiş, böylece yapı geçerliği olduğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi de uygulanmıştır. Ondört madde ve 3 faktör olan ölçeğin faktör yapısının kabul edilebilir uyum gösterdiği ve doğrulandığı gözlemlenmiştir. Ölçek kapsamında bulunan maddelerin buldukları her bir faktör için ölçmesi gereken özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla madde faktör korelasyonları hesaplanmıştır. Bu durumda hem ölçekteki maddelerin hem de genel olarak ölçeğin yüksek bir ayırt ediciliğe sahip olduğu belirtilebilir. Ölçeğin faktörlere göre ve bütün olarak güvenilirliği; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenilirlik formülleri uygulanarak hesap edilmiştir. Ölçeğin hem bütün olarak hem de faktörler bakımından güvenilir ölçümler yapıldığı belirtilebilir. ASYÖÖ’ndeki maddelerin zamanla değişmediğini tespit etmek için altı hafta ara verilerek toplanan verilerle test-tekrar test yöntemi yapılmıştır. Böylece ölçekte bulunan 14 maddenin ve 3 faktörün zamanla değişmediği, kararlı ölçümler yapabildiği tespit edilmiştir.

SONUÇ

Ortaokul öğrencilerinin fen eğitiminde öğrenme-öğretme etkililiği açısından araştırma sorgulamaya yönelik öz-yeterlilikleri önemlidir. Bunun için ortaokul öğrencilerinin fen eğitiminde öğrenme-öğretme etkililiğine araştırma sorgulamaya yönelik öz-yeterlilik ölçeğinden yararlanılarak yön verilebilir. ASYÖÖ'nin ortaokul öğrencilerinin araştırma sorgulamaya yönelik öz-yeterlilik algılarının ölçülmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Bu nedenle ölçeğin ortaokul öğrencilerinin araştırma sorgulamaya yönelik öz-yeterlilik algılarının ölçülebilmesi için kullanılması önerilmektedir. Ancak daha sonra yapılacak olan çalışmalarda da kullanılmadan önce ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili analizlerin tekrarlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

AKBAŞ, A., & ÇELİKKALELİ, Ö. (2006). "Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 2(1).

ANDERSON, R. D. (2002). "Reforming science teaching: What research says about inquiry", *Journal of science teacher education*, S: 13(1).

ARSLAN, C. (2005). "Eğitimde Reform", <http://mimas.politics.ankara.edu.tr/Aksoy/reform/erlist05b.html>.

BANDURA, A. (1977). "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior alchange", *Psychological review*, S: 84(2).

BANDURA, A. (1994). "Self-efficacy", In, VS Ramachaudran(Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*, S: 4.

BÖKEOĞLU, O. Ç., & YILMAZ, A. G. K. (2005). "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları İle Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S: 41(41).

BURDEN, R. P., BYRD, D. M. (2003). *Methods for effective teaching*, Boston: Allynand Bacon.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

CARIN, A. A., BASS, J. E., & CONTANT, T. L. (2005). *Teaching science as inquiry*, PrenticeHall.

COLBURN, A. (2006). "What Teacher Educators Need to Know About Inquiry-based Instruction", www.csulb.edu/~acolburn/AETS.htm.

ÇALIŞKAN, H. (2009). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S: 17(1).

ÇEPNİ, S. (2005). Bilim, Fen, Teknoloji ve Eğitim Programlarına Yansımaları, *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*.3. Baskı. Editör: Salih Çepni. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

ÇETİN, B. (2008). “A Study On the Self-efficacy Perceptions of Classroom Teacher Candidates at Marmara University Concerning Their Computer Skills”, *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 11.

DÖNMEZ, O., & AŞKAR, P. (2005). “A blended learning environment for a course on educational software in the framewok of Project management”, *Proceedings of the IADIS International Conference e-society*.

DURAN, E., BALLONE-DURAN, L., HANEY, J., & BELTYUKOVA, S. (2009). “The Impact of a Professional Development Program Integrating Informal Science Education on Early Childhood Teachers’self-Efficacy and Beliefs About Inquiry-based Science Teaching”, *Journal of Elementary Science Education*, S: 21(4).

ERKUŞ, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

GEIER, R., BLUMENFELD, P. C., MARX, R. W., KRAJCIK, J. S., FISHMAN, B., SOLOWAY, E., & CLAY-CHAMBERS, J. (2008). “Standardized Test Out Comes for Students Engaged in Inquiry-based Science Curricula in the Context of Urban Reform”, *Journal of Research in Science Teaching*, S: 45(8).

HAMMERMAN, E. (2006). *Eight Essentials of Inquiry-based Science, K-8*, Corwin Press.

HO, Y. S. (2006). “Review of Second-order Models for Adsorption Systems”, *Journal of hazardous materials*, S: 136(3).

İŞİK H. (2011). “Rehberli Sorgulamalı Eğitimi ile Üniversite Öğrencilerinin İğne Deliği ve Düzlem Ayna ile İlgili Bilgileri Öğrenmesi”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, S: 5(1).

İNALTEKİN, T., ÖZYURT, B. B., & AKÇAY, H. (2012). “İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitabı Etkinliklerinin İncelenmesi”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 2(2).

KORKMAZ, Ö. (2012). “A Validity and Reliability Study of the Online Co-operative Learning Attitude Scale (OCLAS)”, *Computers & Education*, S: 59(4).

KRAJCIK, J. S., CZERNIAK, C., & BERGER, C. (1999). *Teaching children science: A project-based approach*, McGraw-Hill College.

LIM, B. R. (2001). “Guide lines for designing inquiry-based learning on the Web: Online Professional development of educators”
<https://www.learntechlib.org/p/124113>.

LLEWELLYN, D. (2002). *Inquiry Within: Implementing Inquiry- Based Science Standarts*.USA, Corwinn Pres, Inc. A Sage Publications Company.

MEB (2013). *Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*, Ankara.

MINNER, D. D., LEVY, A. J., & CENTURY, J. (2010). "Inquiry-based Science Instruction—what is it and does it matter? Results From a Research Synthesis Years 1984 to 2002", *Journal of research in science teaching*, S. 47(4).

MOORE, I., BRAMHALL, M., CLARKE, J., & CRAIG, C. (2008). "OK Boggs, Just Watch the Blackboard While I Run Through it: What Has Learning Got to Do with EBL?", In *3rd Learning Through Inquiry Alliance (LTEA) Conference: 'Inquiry n A Networked World'*, United Kingdom.

NRC (National Research Council). (2000). *Inquiry and the national science Education Standards*, Washington, DC: National Academy Press.

NRC (National Research Council). (2006). *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*, Editors: R. A. Duschl, H. A. Schweingruber and A.W. Shouse. Washington, D.C.: National Academies Press.

RAMEY-GASSERT, L., & SHROYER, M. G. (1992). "Enhancing Science Teaching Self-efficacy in Preserve Elementary Teachers", *Journal of Elementary Science Education*, S. 4(1).

RUSSELL, D. W. (2002). "In Search of Underlying Dimensions: The Use (and abuse) of Factor Analysis in Personality and Social Psychology", *Bulletin. Personality and social psychology bulletin*, S: 28(12).

TATAR, N., & KURU, M. (2006). "Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 31(31).

ÜN AÇIKGÖZ, K. (2011). *Aktif Öğrenme (12. Baskı)*, İzmir: Biliş Eğitim.

VICTOR, E. & KELLOUGH, R.D. (1997). *Science for the Elementary and Middle School*, Eight Edition. USA: Prentice-Hall, Inc., New Jersey.

WERNER, R. J. (2007). "Inquiry-Based Learning at Minnesota's University of St. Thomas", *International Journal of Learning*, S: 14(1).

WILDER, M., & SHUTTLEWORTH, P. (2005). "Cell inquiry: A 5E learning cycle Lesson. *Science Activities*", *Classroom Projects and Curriculum Ideas*, S: 41(4).

WILSON, C. D., TAYLOR, J. A., KOWALSKI, S. M., & CARLSON, J. (2010). "The Relative Effects and Equity of Inquiry-based and Common Place Science Teaching on Students' knowledge, reasoning, and Argumentation", *Journal of research in science teaching*, S: 47(3).

YAŞAR, S., & DUBAN, N. Y. (2007). "An Exemplary Approach within the Scope of Inquiry-based Learning in Science and Technology Course for the 5th Grade Students in Primary Education in Turkey", *International Journal of Learning*, S: 14(3).

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN YAZMA ÖZ YETERLİKLERİNDE YARATICI YAZMA UYGULAMALARININ ETKİSİ

Deniz MELANLIOĞLU*

Tazegül Demir ATALAY**

ÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için metin üretiminde yazma, konuşmaya göre daha zorlayıcı bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin yazma etkinliğinde sergilediği performans, hedef dile olan inancını da etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin yazmaya karşı geliştirdiği algı ve inancın oldukça önemli olduğu söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliklerini bilmek, onların beceriye yönelik gelişimlerini desteklemeye yardımcı olacaktır. İfade edilen desteğin sağlanmasında öğrencinin duygu ve düşüncelerini istediği gibi anlatabileceği yaratıcı yazma etkinlikleri kullanılabilir.

Bu araştırmanın amacı, yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin etkisini belirlemektir. Çalışmanın verileri kendi ülkelerinde Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerden ön test son teste dayalı yarı deneysel yöntemin sunduğu imkânlar doğrultusunda toplanmıştır. Ön test ve son test aşaması dâhil on haftada tamamlanan uygulama süreci neticesinde elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma öz yeterliği, yaratıcı yazma

THE EFFECT OF CREATIVE WRITING ACTIVITIES ON THE WRITING SELF-EFFICACY OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

Writing is regarded as a more challenging skill than speaking for learners of Turkish as a foreign language. The performance of learners in writing activities affects their beliefs about the target language. Thus, learners' perceptions and beliefs about writing are very important. Knowing the writing self-efficacy of learners of Turkish as a foreign language makes it possible to support their skill development.

* Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
denizmelanlioglu@hotmail.com

** Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, tazeguldemir@gmail.com

Creative writing activities that enable learners to express their emotions and thoughts as they desire can help to provide this support. The aim of this study is to determine the effect of creative writing activities on the writing self-efficacy of foreign learners. The data of the study were collected from Bosnian learners who were learning Turkish in their country in accordance with the opportunities provided by a quasi-experimental design with a pretest and a posttest. The analysis of the data obtained from the ten weeks of activities including pretest and posttest stages showed that the correlation between the creative writing skills of learners and their writing self-efficacy perceptions was highly significant.

Key Words: Teaching Turkish to foreigners, writing self-efficacy, creative writing

GİRİŞ

Türkçe farklı coğrafyalarda çeşitli yaş grubundaki öğrencilere yabancı dil olarak öğretilmekte ve her geçen gün Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı artmaya devam etmektedir. Öğrencilerin hedef dilde kendilerine yönelik algıları ve inançları, Türkçeyi ne derece öğrendikleri ya da öğrenecekleri konusunda fikir vermektedir. Çünkü inançların yeni bir dil öğrenme üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Raofi, Tan ve Chan, 2012). Dil öğretiminde benzer bilgi ve beceri düzeyine sahip bireylerin sergilediği davranışlar, hedef dile olan algıya göre değişmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğrenirken bireysel özelliklere göre pek çok farklı yolun denediği bilinmektedir (Dörnyei, 2005).

Bazı öğrenciler yeni bir dil öğrenme konusunda diğerlerinden daha başarılıdır. Bu durumun nedenini; kimi araştırmacılar öğrencilerin hedef dile olan dikkatine (Williams ve Burden, 1997), kimi, bir görevi gerçekleştirme-yeye yönelik kendilerine olan inançlarına (Bandura, 1997), kimi ise bireysel farklılıklar neticesinde başvurulmuş dil öğrenme stratejilerine bağlamaktadır (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990). Öğrenme süreci bilgi, beceri, zekâ ve bilişsel yetenekler gibi farklı değişkenler içerir ki bu da sürecin çok yönlü ve karmaşık olmasına neden olur. Dolayısıyla öğrencilerin düşünce ve inançları, onların öğrenmelerine rehberlik etmektedir (Schunk, 2003). Bu açıdan bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hedef dilde kendilerine yönelik inançlarının bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalıkları veya algıları olarak nitelenen öz yeterlik, kişinin belirli bir performansı gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri düzenleyip amacına uygun bir şekilde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin inancıdır (Bandura, 1997:3; 1986:391). Öğrenci algısına paralel olarak öğretimde etkisi olduğu düşünülen (Heidari, İzadi ve Ahmadian, 2012) öz yeterlik, bireylerin yaptığı seçimlerde oldukça önemli bir etkiye sahiptir ve karşılaştıkları duruma gösterdikleri çaba neticesinde amaçlarına yönelik kaygı veya güven duymalarına kaynaklık etmektedir (Bandura, 1986). Aşkar ve Umay (2001)'a göre öz yeterlik algısı gelişmiş

öğrenci, karşılaştığı zorluklardan kaçmak yerine bu zorluklarla baş etmeye çalışmaktadır. Bu, öğrencinin deneyim ve gözlemlerinden hareketle edindiği ve zor durumlarda kullanacağı duygusal performansını kontrol edebilmesi anlamına gelmektedir. Öğrenciler, amaçlanan görevi başaracaklarına inandıklarında nasıl bir zorlukla karşılaşılırsa karşılaşınlar onun üstesinden gelmeyi başarabilmektedirler (Yürekli, 2015).

Öz yeterliğin deneyim, gözlem, sosyal görüş, psikolojik ve ruhsal durum olmak üzere dört ana kaynağı vardır. Bireyler sergiledikleri performansı kendince değerlendirirler; bu değerlendirmede bireylerin geçmişte başarmış oldukları görevler ve gözlemledikleri esastır; göreve ilişkin çevrenin yorumları dikkate alınarak bireyler, kendilerine yönelik algılarıyla ulaştıkları sonucu yorumlarlar. Bu süreçte ulaşılan başarı öz yeterlik inancını artırır, başarısızlık ise bu hissi zayıflatır. Zaten konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da öz yeterliği yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu ortaya konmuştur (Pajares, 2003; Linnenbrink ve Pintrich, 2003; Tılfarlıoğlu ve Cinkara, 2009).

Yabancı dil öğretiminin her alanında özellikle de zor olarak nitelenen alanlarda öğrencilerin öz yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olunması onların hedef dili istenilen düzeyde öğrenmeleri için önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en zor alanlardan biri yazma olarak düşünülmektedir (Top, 2013; Büyükkiz, 2011). Yazma, dilin dört becerisinin en son aşamasıdır. Yabancı bir dilde kendini yazarak ifade etme, oldukça zor bir aşamadır. Çünkü yabancı dilde yazan öğrenci aynı anda dil bilgisi, söz varlığı, yazdıklarını düzenleme gibi pek çok aşamayı aynı anda gerçekleştirme durumunda kalmaktadır (Erkan ve Saban, 2011).

Yazma, öğrenciler için düşüncelerini, sınıf etkinlikleriyle ilgili duygularını, kişisel deneyimlerini ifade etme ve iletişim kurma aracı olduğu zaman anlamlıdır (Hidi ve Boscolo, 2006: 153). Öğrenciler, dil becerileri içinde enerjilerinin çoğunu yazmak için harcarlar. Öğrencilerin çoğu, seviyesi iyi olsun veya olmasın, hedef dilde yazmayı zor bir görev olarak değerlendirmekte ve yazmanın sınav için yerine getirilmesi gereken bir görev olduğuna inanmaktadır (Zimmerman ve Bandura, 1994). Bu yaklaşımda öğrenci tutumu, yazma kaygısı, yazma öz yeterliği gibi duygusal faktörlerin etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü yazarak kendini ifade etmeye gönüllü olmayan öğrenci, yazma becerisinde kendinin yeterli olmadığını düşünecek, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirecek ve bu olumsuz tutum zamanla yerini yazma kaygısına bırakacaktır. Böylece öğrenci Türkçe yazmaktan her zaman kaçınacaktır.

Öğrencilerin Türkçe yazarak kendilerini ifade etmeyi bir alışkanlık hâline getirebilmeleri için süreçten zevk almaları gerekir. Bunun için yaratıcılıklarını kullanabilecekleri, sınırlandırılmayacakları konular hakkında yazmalarının faydalı olabileceği ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle öğrencilerden süreçte yaratıcı olmaları istenmelidir. Yaratıcılık, orijinallik, hayal gücü, yeni şeyler keşfetme, yapılmayan şeyleri yapma, söylenmeyen şeyleri

söylemektir (Honig, 2001). Harris (1998), yaratıcılığı bir tutum ve süreç olarak görmektedir. Yaratıcılık, bir tutumdur çünkü yenilik ve değişiklikleri kabul etme yeteneği, ihtimal ve fikirler üzerine odaklanmaya gönüllü olma, bakış açısında esneklik, onu düzeltmenin yollarını ararken iyiden hoşlanma duygusu oluşturur. Bir süreçtir çünkü yaratıcı insan, fikirleri ve çözümleri düzeltmek için çalışmalarında detaylandırma ve kademeli değişiklikler yaparak sürekli sıkı çalışma eğilimindedir.

Dış dünyadan edinilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasına dayanan yaratıcı yazma normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgünlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak, yazmadan zevk almak, standartların dışına çıkmak (Küçük, 2007:11; Aşılıoğlu, 1993:146; Burns ve Lowe, 1966; Temizkan, 2010:638; Güteryüz, 2006: 126; Oral, 2003:8) şeklinde tanımlanmaktadır. Bir öğrencinin öğrenebileceği en önemli becerilerden biri olarak ifade edilen yaratıcı yazma (Arthur ve Zell, 1996), var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak ve birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir yazı koyma etkinliği; kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda aktarmasıdır. Öğrencinin içten gelen bir tepki olarak yazmayı gerçekleştirdiği yöntem, yaratıcı yazmadır. Dolayısıyla öğrencinin Türkçe yazarak kendini en iyi ifade edebileceği yazma türünün, yaratıcı yazma olduğu söylenebilir. Yaratıcı yazma sürecinde metinler oluşturulurken öğretmen kendi fikirlerini öğrencilere kabul ettirmeye çalışmakta; bunun yerine öğrencilerle yakından ilgilenmekte, onlara rehberlik etmekte ve onları desteklemektedir. Ayrıca öğretmen, hem kendi yazım becerilerini geliştirmek hem de öğrencilerle özdeşim kurmak için bir öğrenci gibi yazma etkinliklerine katılarak yazılı anlatım ürünleri oluşturmaktadır (Chenfeld, 1978; Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, 1998).

Yabancı ya da ikinci dil öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosu, eğitsel açıdan hedef dilin hayali ve estetik kullanımını önemli bulmaktadır. Yazma faaliyetlerinde dil kullanıcısının yazar olarak bir ya da daha fazla okuyucu tarafından okunmak üzere kabul edilen bir yazılı metin üretmesi gerektiğini ifade etmektedir (CEF, 2001:55-60). Yapılacak yazma etkinliklerine yönelik öneriler sıralanırken “Yaratıcı ve hayal gücüne dayanarak yazma”ya da yer verildiği görülmektedir. Yaratıcı yazma, öğrencinin hedef dilde düşünme becerilerini harekete geçirmesini ve farklı yazma deneyimleri yaşamasını sağlaması açısından önemlidir, denilebilir. Dil düzeylerine göre öğrencilerden beklenen yaratıcı yazma yeterlikleri aşağıdaki tabloda belirtilmektedir (CEF, 2001:61):

Tablo 1: Düzeylere Göre Avrupa Dil Portfolyosundaki Yaratıcı Yazma Yeterlikleri

Düzeyler	Yeterlikler
C2	Seçilen yazı tarzına uygun bir biçimle anlaşılır, pürüzsüzce akan ve tümüyle sürükleyici hikâyeler ve deneyimlerle ilgili betimlemeler yazabilir.
C1	Hedef okuyucu kitlesine uygun, kendinden emin, kişisel ve doğal bir biçimle anlaşılır, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve gelişmiş betimlemeler ve hayali metinler yazabilir.
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkileri işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. • İlgi alanına ait çeşitli konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. • Bir filmin, kitabın ya da oyunun eleştirisini yazabilir.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • İlgi alanına ait çeşitli bildik konular hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. • Bir dizi deneyimleri, duyguları ve tepkileri basitçe bağlanmış bir metinde tanımlayarak yazabilir. • Bir olayın, yakında gerçekleşmiş olan bir seyahatin gerçek ya da hayali, betimlemesini yazabilir. • Bir hikâyeyi anlatabilir.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Kendi çevresinin her günkü yönlerini (örneğin insanlar, mekânlar, bir iş ya da çalışma deneyimini birbirine bağlı cümlelerle) yazabilir. • Olaylar, geçmiş faaliyetler ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa ve basit betimlemeler yazabilir. • Ailesi, yaşam koşulları, geçmişteki eğitimi, şu andaki veya en son zamanlardaki işi ile ilgili bir dizi basit tümeçler ve cümleler yazabilir. • Kısa, basit hayali biyografiler ve insanlar hakkında basit şiirler yazabilir.
A1	Kendi ve hayali insanlar, nerede yaşadıkları ve neler yaptıkları hakkında basit cümleler yazabilir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin günlük hayatta kullanmak durumunda kalacakları yazma görevleri, yaratıcılıkla ilişkilendirilmekte ve öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri beklenmektedir. Böylece öğrencilerin, yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmeleri veya yazma kaygıları yaşamaları engellenerek Türkçe yazma öz yeterlik inançlarının yüksek olması istenmektedir.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik öz yeterlik algıları üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisini belirlemektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi sürecine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Yaratıcı yazma uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test son test deneme modeli kullanılmıştır. Bu modelde, araştırmada yer alan tek bir grubun uygulama öncesi bilgileri ölçülerek (ön test) uygulamaya başlanmakta, belli bir zaman diliminden sonra grup için yeniden ölçüm yapılmaktadır (son test). Yapılan veri analizi doğrultusunda grubun ön test ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edildiği takdirde bunun uygulamadan kaynaklandığı kabul edilmektedir (Karasar, 2008). Araştırmada uygulanan deneysel desenin görünümü şu şekildedir:

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Deneysel Desenin Görünümü

Grup	Ön test	Deneysel işlem	Son test
B2	Yazma öz yeterlik ölççeği	Yaratıcı yazma uygulaması	Yazma öz yeterlik ölççeği
ZAMAN (8 Haftalık uygulama süreci)			

Tablo 2’den anlaşılacağı gibi çalışma grubunda yer alan katılımcılarla sekiz hafta boyunca yaratıcı yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında kendi ülkelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrenciler oluşturmaktadır. Türkçeyi B2 düzeyinde bilen katılımcıların biri hariç Türkiye’de bulunma imkânları olmamıştır. Yaş aralığı, 18 ilâ 20 arasında değişen katılımcıların 16’sı kız (%84), 3’ü erkektir (%16). Katılımcıların sadece 4’ü daha önceden Türkçe bilmektedir. Her birinin öğrenme gerekçeleri; Türk dizileri izleme, Türkçe kursuna gitme, çalıştığı yerde Türk turistlerle etkileşime girme ve Türkiye’de yaşama şeklinde değişmektedir. Katılımcıların dil öğrenme geçmişleri de birbirinden farklılaşmaktadır. Türkçe haricinde öğrencilerin 10 (%53)’ü 2, 6 (%32)’sı 3, 3 (%15)’ü ise 4 yabancı dil bilmektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin hepsi Türkçe öğrenmek için ders çalıştıklarını ifade etmektedirler. %84'ü 1-3 saat aralığında, %16'sı ise 3-6 saat aralığında Türkçe öğrenmeye günlük zaman harcadıklarını belirtmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği”, “B2 Düzeyindeki Kullanıcılar İçin Yazılı Anlatım (Yazma) Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğrencilere ait bilgileri tespit etmek amacıyla düzenlenen “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz yeterlilik algılarını belirlemek için Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilen “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği, iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Birinci faktörde 13 madde yer almaktadır ve bunlar, genel kompozisyon yazma becerisi ile ilgilidir. İkinci faktördeki madde sayısı 3'tür ve dil bilgisi kurallarını kapsamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri birinci faktör için 0,928; ikinci faktör için 0,743; ölçeğin tümü için 0,922'dir. 0,05'in altında olması gereken RMSEA değerinin 0,048 ve SRMR değerinin 0,047 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90 ve üzerinde olması gereken GFI değerinin 0,90, AGFI değerinin 0,86, CFI değerinin 0,99 NFI değerinin 0,96 olduğu görülmüştür (Büyükkiz, 2011:87-92). Ölçekte olumlu ve olumsuz maddeler bulunmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanların sürekli yüksek öz yeterlilik algılarını gösterebilmesi için olumsuz maddeler olumlu maddelerin tersine kodlanmıştır. Olumlu ifadelerle verilen cevaplar için “Katılmıyorum” 1 – “Katılıyorum” 7 şeklinde puanlanırken olumsuz ifadelerle verilen cevaplar için “Katılmıyorum” 7 – “Katılıyorum” 1 şeklinde puanlanmıştır. Buna göre öğrencilerin birinci faktörden alabilecekleri maksimum puan 91; en düşük puan 13'tür. İkinci faktör için alınabilecek en yüksek puan 21; en düşük puan ise 3'tür. Yapılan yaratıcı yazma uygulamalarında elde edilen verilerin (kompozisyonların) değerlendirilmesinde ise Avrupa Dil Portfolyosu'nda yer alan yeterlikler dikkate alınarak Demir (2013:568) tarafından oluşturulan “B2 Düzeyindeki Kullanıcılar İçin Yazılı Anlatım (Yazma) Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Formda 6 madde bulunmaktadır. Yaratıcı yazma becerileri düzeylerini belirleyen her bir madde için 1-5 arası puan verilmektedir. Bu forma göre öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 30 iken en düşük puan 6'dır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada katılımcılara, Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulamadan alınan puanlar, ön test puanları olarak hesaplanmıştır. Sekiz haftayı kapsayan yaratıcı yazma etkinlikleri sona

erdiğinde ikinci aşamada adı geçen ölçek tekrar uygulanıp elde edilen veriler de son test puanları olarak değerlendirilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama aşamasında deney grubuyla her hafta bir ders saati yaratıcı yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar, araştırmacılarından biri tarafından sürdürülmüştür. Etkinliklere başlamadan önce katılımcılara, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma, ön ve son testlerin uygulandığı haftalar hariç 8 hafta sürmüştür, araştırma toplamda 10 haftadır. Haftada bir olmak üzere toplam 8 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Yapılan etkinlikler şu şekilde özetlenebilir:

I. Hafta: “Kelime Patlaması” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikle bir kelime belirlenmiş (yaz) ve tahtanın ortasına yazılmıştır. O kelimenin çağrıştırdığı kelimeler (mevsim, güneş, tatil, elbise, çilek, kalabalık...), öğrenciler tarafından söylenmiş ve bir kelime havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilerden kelime havuzunda yer alan kelimeleri kullanarak bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

II. Hafta: “Klasîge Farklı Bak” etkinliği düzenlenmiştir. Etkinlik herkes tarafından bilinen masallardan birini öğrencilerin seçmesi ile başlamıştır. Külkedisi masalı belirlenmiş, bu masal sınıfta öğrenciler tarafından anlatılmıştır. Son aşamada onlar, bu masalı yazsa nasıl bir masal olacağı sorgulanmış ve bu masalı tekrar yazmaları istenmiştir.

III. Hafta: “Karakterini Yarat” etkinliği uygulanmıştır. Kendilerince adı, cinsiyeti, yaşı, kilosunu, boyu, zevkleri vb. belirleyecekleri bir kişiyi yazarak tanıtmışlardır.

IV. Hafta: “Ben Gazeteciyim” etkinliğiyle on adımda gerçekleşecek bir nesne ya da yer tasarımları ve bu tasarımlarını gazete haberi şeklinde düzenlemelerine yönelik uygulama yapılmıştır.

V. Hafta: “Eğlenceye Yolculuk” başlıklı etkinlik yapılmıştır. Daha önce katıldıkları ya da katılmayı düşündükleri bir festivalde neler yaşayabileceklerini anlatmaları söylenmiştir.

VI. Hafta: “Şimdi Reklamlar” ile bir reklam metni oluşturmuşlardır. Bu metin var olan ya da hayal ettikleri bir ürün hakkındadır. Öğrenciler, etkinlik sırasında reklamını yapmak istedikleri ürünü seçme nedenlerini de açıklamışlardır.

VII. Hafta: “Mekândan Mekâna” etkinliğinde çalışma kâğıdında kısa bir okuma metni verilmiştir. Öğrencilere, metinde geçen mekân kendilerine göre değiştirmeleri söylenmiştir.

VIII. Hafta: “Ben Olsaydım”da verilen durum karşısında nasıl davranacaklarını nedenleriyle yazarak ifade etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi Formu ile Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizi SPSS (20,0) paket programı ile yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu yoluyla alınan; cinsiyet, yaş, Türkoloji bölümünü isteyerek seçme, Türkoloji bölümüne başlamadan önce Türkçe bilme, Türkçe öğrenmenin zorluk derecesi, Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma ve bunun sıklık derecesi, Türk televizyon kanallarını izleme ve en çok izlenen programlar, en çok zorlanılan beceri, en iyi olunan beceri, bilinen diller ve bu dildeki yazma düzeyi hakkındaki düşünceler, bölüm arkadaşlarıyla ders dışı konuşmalarda kullanılan dil, ne kadar sıklıkla ve ne kadar süreyle internete girdiği, internette dolaşılan sayfaların çoğunlukla hangi dilde olduğu, e-mail yazarken en çok kullanılan dil, cep telefonunda kısa mesaj gönderirken en çok kullanılan dilin hangisi olduğu, kendi dilinde hikâye veya şiir yazma, günlük tutma, bir günde Türkçe öğrenmek için ayrılan süre, Türkçe kelimeleri öğrenmek için neler yapıldığı (açık uçlu soru) gibi bilgiler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına SPSS (20,0) girilmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak incelenmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerden 8 hafta boyunca yaratıcı yazma becerilerini geliştirecek çeşitli yazılı anlatım çalışmaları alınmıştır. Bunlar değerlendirilirken her bir hafta için öğrencilerden alınan yazılı anlatım çalışması verileri üç ayrı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş, ardından dördüncü alan uzmanı da elde edilen üç ayrı notu yazılı anlatımlarla karşılaştırarak uygun notu tespit etmiştir. Her bir hafta için puanlar belirlenirken üç alan uzmanının değerlendirmeleri ayrı ayrı tutarlılık değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Yapılan değerlendirmede Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik analizi kullanılmıştır. Buna göre öğrencilerin yazma üretimleri için 1. hafta için % 85, 2. hafta için %90, 3. hafta için %78, 4. hafta için %87, 5. hafta için %87, 6. hafta için %77, 7. hafta için %80, 8. hafta için %85 tutarlılık belirlenmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlilik algı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği"nden elde edilen veriler SPSS (20.0) paket programına girilirken öğrencilerin her bir alt boyut için aldıkları toplam puan hesaplanmış ve öğrencinin genel kompozisyon yazma becerisi ile dil bilgisi kurallarına uyma olarak yazma öz yeterliliği bakımından iki ortalama not elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin birinci faktörden alabilecekleri en yüksek puan 91; en düşük puan 13'tür. İkinci faktör için alınabilecek en yüksek puan 21; en düşük puan ise 3'tür. Ölçekten alınan puanlar azaldıkça yazma öz yeterlilik algısının da düşük olacağı söylenebilir.

Analiz yapmadan önce grupların normal dağılım gösterme özellikleri tespit edilmiştir. T-testi için Levene Testi, ANOVA için normallik testi uygulanarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Bu uygulama sonucunda veri-

lerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin ne düzeyde değişiklik gösterdiğini belirlemek amacıyla (ön test ve son test puan ortalamaları birinci ve ikinci faktör boyutunda) bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algılarının genel kompozisyon yazma becerisi ve dil bilgisi kuralları faktörü arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla belirlenmiş ve korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre ön test ve son test durumlarını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi işlemi; Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının çoklu değişkenlere göre ön test ve son test durumlarını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin ikili değişkenlere göre analizi bağımsız gruplar t-testiyle yapılırken çoklu değişkenler için ANOVA testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2003). Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin ne düzeyde değişiklik gösterdiğini belirlemek amacıyla ön test ve son test puan ortalamaları birinci ve ikinci faktör boyutunda bağımlı gruplar t-testiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 3: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliklerinin Genel Kompozisyon Yazma Becerisi Faktörü Bağlamında Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Genel Kompozisyon Yazma Becerisi	N	\bar{X}	S	Sd (Df)	t	P
Ön Test	19	51,4211	10,4	18	-4,503	0.000*
Son Test	19	59,0526	13,6			
Dil Bilgisi Kuralları	N	\bar{X}	S	Sd (Df)	t	P
Ön Test	19	8,2632	4,2	18	-4,703	0.000*
Son Test	19	10,6842	5,0			

*p<0.05

Tablo 3'e bakıldığında genel kompozisyon becerileri alt boyutunda ön test ve son test gruplarının p değerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her iki grubun da ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin genel kompozisyon yazma becerileri kapsamında yaratıcı yazma etkinliklerini aldıktan sonra arttığını söylemek mümkündür. Yine Tablo 3 dikkate alındığında yazma öz yeterliği dil bilgisi kurallarına uygunluk faktörü bağlamında ön test ve son test gruplarının p değerinin 0.05'ten küçük olduğu belirtilebilir. Bu durum ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunun göstergesidir. Aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise farkın son test lehine olduğu söylenebilir. Bu durumda yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yazma becerisinde özellikle dil bilgisi kuralları kapsamında olumlu bir gelişme sağlamıştır, denilebilir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları genel kompozisyon yazma becerisi faktörü arasındaki ilişkinin yönü, büyüklüğü ve anlamlılığı Pearson Korelasyon Katsayısıyla incelenmiş, yapılan analizin sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Öz Yeterlik Algıları Genel Kompozisyon Yazma Becerisi ve Dil Bilgisi Kuralları Faktörleri Ön Test Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

	r
Pearson Correlation	,633
Yaratıcı Yazma - Genel Kompozisyon Yazma Becerisi	
p	004
N	19
	r
Pearson Correlation	,704
Yaratıcı Yazma - Dil Bilgisi Kuralları	
p	001
N	19

*p >,01

Büyüköztürk (2009:32), korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında şu sınırların sıklıkla kullanılabileceğini ifade etmektedir: Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0,70 – 1.00 arası, yüksek; 0,70 – 0,30 arası, orta; 0,30 – 0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir. Bu bilgilere ve Tablo 4’e göre öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı genel kompozisyon yazma becerisi faktörü arasındaki ilişkinin, 633 olduğu ve bu oranın orta düzeyde bir ilişki olarak görüldüğü belirtilebilir. Yine öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik düzeyleri dil bilgisi kuralları alt boyutu arasındaki ilişki, 704 olarak belirlenmiştir. Bu oran dikkate alındığından ilişkinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 5: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Öz Yeterlik Algıları Genel Kompozisyon Yazma Becerisi ve Dil Bilgisi Kuralları Faktörleri Son Test Puanları Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları

	r	
Yaratıcı Yazma - Genel Kompozisyon Yazma Becerisi	Pearson Correlation	,801
	p	000*
	N	19
	r	
Yaratıcı Yazma - Dil Bilgisi Kuralları	Pearson Correlation	,671
	p	002
	N	19

*p <,01

Tablo 5’e bakıldığında öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı genel kompozisyon yazma becerisi faktörü son test puanları arasındaki ilişki ,801’dir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0,70 – 1.00 arasında olması “yüksek” ilişkiyi gösterdiği (Büyüköztürk, 2009:32) dikkate alındığında araştırma kapsamında ulaşılan bu bulgunun yüksek düzeyde bir ilişkiyi belirttiği ifade edilebilir. Yine öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı genel kompozisyon yazma becerisi faktörü son test puanları arasındaki ilişkinin ,671 olduğu ve bu oranın da Büyüköztürk (2009:32) tarafından belirlenen sınırlar doğrultusunda “orta” düzeyde bir ilişki gösterdiği söylenebilir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları genel kompozisyon yazma becerisi ve dil bilgisi kuralları faktörlerinin çeşitli değişkenlere göre ön test analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlılık düzeyinde olanlar aşağıda tablolandırılmıştır; yapılan analizin sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Ön Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Türkçe öğrenmeyi zor bulma	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	15	49,2000	9,93694	17	-2,019	,098
	Hayır	4	59,7500	9,10586			
2.Faktör	Evet	15	6,9333	3,34806	17	-3,309	,023*
	Hayır	6	5,8333	3,71035			
	Kendi dilinde şiir, hikâye yazma durumu	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	7	57,2857	12,84152	17	1,749	,117
	Hayır	12	48,0000	7,45898			
2.Faktör	Evet	7	11,1429	4,59814	17	2,348	,043*
	Hayır	12	6,5833	2,99874			

*p< ,05

Tablo incelendiğinde öğrencilere sorulan “*Türkçe öğrenmek size göre zor mu?*” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda dil bilgisi kuralları faktöründe ön testte anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (t=-3,309, p < 0,05). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında bu soruya özellikle dil bilgisi kuralları boyutunda “*Evet*” diyen öğrenciler lehine bir sonuç ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğrenciler dil bilgisi kuralları kapsamında Türkçe öğrenmenin zor olduğu kanaatindedirler.

Yine Tablo 6’daki bulgular ışığında araştırmaya katılan öğrencilerin “kendi dillerinde şiir, hikâye yazma durumları” ile dil bilgisi kuralları boyutu arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (t=2,348, p < 0,05). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına göre bu fark, kendi dilinde şiir ve hikâye yazan öğrenciler lehinedir. Bu öğrencilerin dil bilgisi kuralları alt boyutunda öz yeterliklerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları genel kompozisyon yazma becerisi ve dil bilgisi kuralları faktörlerinin çeşitli değişkenlere göre ön test Anova analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlılık düzeyinde olanlar, Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Ön Test ANOVA Sonuçları

<i>En Çok Zorlanılan Beceri</i>							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	447,020	1	447,020	4,949	,040	
	Gruplar İçi	1535,611	17	90,330			*Dinleme ve konuşma +
	Toplam	1982,632	18				
2. Faktör	Gruplar Arası	100,073	1	100,073	7,818	,012	
	Gruplar İçi	217,611	17	12,801			*Dinleme ve konuşma +
	Toplam	317,684	18				
<i>En İyi Olduğun Beceri</i>							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	625,104	4	156,276	1,612	,226	
	Gruplar İçi	1357,527	14	96,966			
	Toplam	1982,632	18				
2.Faktör	Gruplar Arası	184,339	4	46,085	4,838	,012	*Okuma-Konuşma/
	Gruplar İçi	133,345	14	9,525			*Okuma-Dinleme/
	Toplam	317,684	18				*Okuma-Yazma
<i>Cep Telefonunda Kısa Mesaj Gönderirken En Çok Kullanılan Dilin Hangisi Olduğu</i>							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	599,132	2	299,566			
	Gruplar İçi	1383,500	16	86,469			
	Toplam	1982,632	18		3,464	,056	
2.Faktör	Gruplar Arası	124,247	2	62,123			
	Gruplar İçi	193,438	16	12,090			
	Toplam	317,684	18		5,138	,019	Boşnakça - Türkçe*

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının üç çoklu değişkene göre ön test p değerleri anlamlılık göstermiştir. Buna göre Türkçe öğrenen yabancıların en çok zorlandıkları beceri değişkeni genel kompozisyon becerileri faktörüne göre ön testte anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=4,949$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına bakıldığında bu öğrencilerin konuşma becerisinde dinleme becerisine göre daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla analiz sonuçları konuşma becerisi lehinedir, denilebilir. Dil bilgisi kuralları faktörüne göre öğrencilerin en çok zorlandıkları becerinin tespiti için yapılan analiz sonucu da anlamlıdır ($F=7,818$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre ise yine konuşma becerisinde dinleme becerisine göre daha fazla zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı öğrencilere sorulan bir diğer soru, en iyi olduklarını düşündükleri becerinin tespitine ilişkindir ve bu değişken de istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Tablo 7’de verilen değerler incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının bu değişkene göre ön test p değerleri anlamlılık düzeyinde çıkmıştır. Türkçe öğrenen yabancıların en iyi olduklarını düşündükleri beceri değişkeni dil bilgisi kuralları faktörüne göre ön testte anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=4,838$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre okuma; konuşma, dinleme ve yazma becerilerine göre en iyi olduklarını düşündükleri beceridir.

Tablo 7’de verilen ve anlamlı farklılık olduğu görülen bir diğer değişken “*Cep telefonunda kısa mesaj gönderirken en çok kullanılan dilin hangisi olduğu*”dur. Değerler incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının dil bilgisi kuralları faktöründe cep telefonunda mesaj dili olarak kullanılan dil değişkenine göre ön test p değerleri anlamlılık düzeyinde çıkmıştır. ($F=5,138$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre kendi dilleri olan Boşnakça Türkçeye göre en çok kullandıkları dil olarak tespit edilmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları genel kompozisyon yazma becerisi ve dil bilgisi kuralları faktörlerinin çeşitli değişkenlere göre son test analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlılık düzeyinde olanlar aşağıda Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Son Test T-Testi Sonuçları

Türkçe öğrenmek zor mu?		N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	15	55,4667	12,37432	17	-2,881	,022*
	Hayır	4	72,5000	9,94987			
2.Faktör	Evet	15	9,4000	4,45293	17	-2,350	,029*
	Hayır	4	15,5000	4,65475			
Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma		N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	13	63,0769	12,31842	17	1,999	,076
	Hayır	6	50,3333	13,18585			
2.Faktör	Evet	13	12,3846	4,75287	17	2,669	,020*
	Hayır	6	7,0000	3,74166			

*p<,05

Tablo incelendiğinde “*Türkçe öğrenmek size göre zor mu?*” değişkeni genel kompozisyon becerileri faktöründe, son testte anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır ($t=-2,881$, $p < 0,05$). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında bu soruya genel kompozisyon becerileri boyutunda “*Evet*” diyen öğrenciler lehine bir sonuç olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda öğrenciler genel kompozisyon becerileri kapsamında Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünmektedirler. Yine aynı değişkende dil bilgisi kuralları faktörü boyutunda da istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=-2,350$, $p < 0,05$). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına bakıldığında dil bilgisi kuralları boyutunda öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi genel olarak zor buldukları yönünde bir bulgu ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Yine Tablo 8’deki veriler dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin “*Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma durumları*” ile dil bilgisi kuralları boyutu arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık vardır ($t=2,669$, $p < 0,05$). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına göre bu fark Türkçe kitap, dergi ve gazete okuyan öğrenciler lehinedir. Bu öğrencilerin dil bilgisi kuralları alt boyutunda öz yeterlikleri yüksektir, denilebilir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları genel kompozisyon yazma becerisi ve dil bilgisi kuralları faktörlerinin çeşitli değişkenlere göre son test Anova analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlılık düzeyinde olanlar Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Son Test ANOVA Sonuçları

<i>En Çok Zorlanılan Beceri</i>							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	508,447	1	508,447	3,034	,100	
	Gruplar İçi	2848,500	17	167,559			
	Toplam	3356,947	18				
2.Faktör	Gruplar Arası	112,327	1	112,327	5,491	,032	*Dinleme
	Gruplar İçi	347,778	17	20,458			ve konuşma +
	Toplam						
<i>En İyi Olduğun Beceri</i>							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	1183,020	4	295,755	1,905	,166	
	Gruplar İçi	2173,927	14	155,281			
	Toplam	3356,947	18				
2.Faktör	Gruplar Arası	243,123	4	60,781	3,922	,024	*Konuşma - Okuma /
	Gruplar İçi	216,982	14	15,499			* Konuşma - Dinleme/
	Toplam	460,105	18				* Konuşma - Yazma
<i>Kaç Dil Biliyorsunuz?</i>							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	1304,547	3	434,849	3,178	,055	
	Gruplar İçi	2052,400	15	136,827			
	Toplam	3356,947	18				
2.Faktör	Gruplar Arası	247,839	3	82,613	5,838	,008	2/3
	Gruplar İçi	212,267	15	14,151			-
	Toplam	460,105	18				2/4

Tablo 9 incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının üç farklı değişkene göre son test p değerleri anlamlıdır. Buna göre Türkçe öğrenen yabancıların en çok zorlandıkları beceri değişkeni dil bilgisi kuralları faktörüne göre son testte anlamlı bir şekilde değişmektedir (F=5,491, p < 0,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi yapılmış ve öğrencilerin dinleme becerisinde konuşma becerisine göre daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca

göre Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, konuşma becerisinde daha fazla öz yeterliğe sahip olduklarını düşünmektedir.

Yabancı öğrencilerin en iyi olduklarını düşündükleri beceri de yazma öz yeterliği son teste göre anlamlı farklılığa neden olmuştur. Tablo 9 incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının dil bilgisi kuralları değişkene göre son test p değerleri anlamlılık düzeyindedir (F=3,922, p < 0,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre konuşma becerisi okuma, dinleme ve yazma becerilerine göre en iyi olduklarını düşündükleri beceridir. Tablo 9’da verilen ve istatistikî açıdan anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilen bir diğer değişken, öğrencilerin bildikleri dil sayısıdır. Değerler incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının dil bilgisi kuralları faktöründe kaç dil bildikleri değişkenine göre son test p değerleri anlamlıdır (F=5,838, p < 0,05). İki dil bilen öğrencilerle üç ve dört dil bilen öğrenciler arasında istatistikî açıdan anlamlı fark çıkmış ve bu fark üç ve dört dil bilen öğrenciler lehine olmuştur.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlılık düzeyinde olanlar Tablo 10’da belirtilmiştir:

Tablo 10: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre T-Testi Sonuçları

Türkoloji bölümünü isteyerek seçme	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	18	22,3333	4,49837	17	2,885	,010*
Hayır	1	9,0000	.			
Daha önce Türkçe bilme durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	3	25,0000	,00000	17	2,852	,012
Hayır	16	21,0000	5,60952			
Türkçe öğrenmek zor mu?	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	15	20,3333	4,89412	17	-2,448	,036
Hayır	4	26,5000	4,35890			
Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Evet	13	23,5385	4,59375	17	2,630	,026
Hayır	6	17,5000	4,67974			

*p<,05

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin dört değişkene göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Türkoloji bölümünü isteyerek seçme değişkeni ile yaratıcı yazma becerisi arasında anlamlı farklılık vardır ($t=2,885$, $p < 0,05$). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında bölümü isteyerek seçen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin diğer öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Daha önce Türkçe bilme değişkeni de yaratıcı yazma becerisine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur ($t=2,852$, $p < 0,05$). Daha önce Türkçe bilen öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri, diğerlerine göre daha iyi düzeydedir.

“Türkçe öğrenmek zor mu?” şeklinde belirtilen değişken de yaratıcı yazma becerisi için anlamlı farklılık oluşturan bir değişkendir ($t=-2,448$, $p < 0,05$). Tablo 10’da verilen değerlere göre Türkçe öğrenmeyi zor olarak ifade eden öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri Türkçe öğrenmeyi kolay bulan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Tablo 10’daki veriler dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin “Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma durumları” ile yaratıcı yazma becerileri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=2,630$, $p < 0,05$). Bu fark Türkçe kitap, dergi ve gazete okuyan öğrenciler lehinedir. Bu öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin diğerlerine nazaran daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre Anova analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlı olanlar Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre ANOVA Sonuçları

<i>İnternette Bulunma Süresi</i>						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	185,004	2	92,502	4,520	,028	3-6 saat/6 saat üstü
Gruplar İçi	327,417	16	20,464			1-3saat/6 saat ve üstü
Toplam	512,421	18				
<i>Cep Telefonunda Kullanılan Mesaj Dili</i>						
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	164,171	2	82,086	3,771	,046	Türkçe/Boşnakça –
Gruplar İçi	348,250	16	21,766			Türkçe/
Toplam	512,421	18				Diğer

* $p < ,05$

Tablo 11'e bakıldığında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin iki değişkene göre p değerleri anlamlıdır. Buna göre Türkçe öğrenen yabancıların yaratıcı yazma becerileri internette bulunma süresine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($F=4,520$, $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına bakıldığında, bu öğrencilerin 3-6 saat arasında internette bulunanlarla 6 saat üstü bulunanlar arasında ve 1-3saat arasında bulunanlar ile 6 saat ve üstü bulunanlar arasında 6 saat ve üstü internette bulunanlar lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablodaki değerlere göre anlamlı farklılık olduğu görülen bir diğer değişken "Cep telefonunda kısa mesaj gönderirken en çok kullanılan dilin hangisi olduğu"dur. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerileriyle cep telefonunda kullanılan mesaj dili değişkenine göre p değerleri anlamlılık göstermektedir ($F=3,771$, $p < 0,05$). Kendi dilleri olan Boşnakça Türkçeye göre en çok kullandıkları dil olarak tespit edilmiştir. Yine diğer seçeneğinde belirtilen dillere göre ise Türkçe lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1.Öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin genel kompozisyon yazma becerileri kapsamında yaratıcı yazma etkinliklerini aldıktan sonra arttığı,

2.Yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisinde özellikle dil bilgisi kuralları kapsamında olumlu bir gelişme sağladığı,

3.Ön teste öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı genel kompozisyon yazma becerisi faktörü arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu,

4.Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik düzeyleri dil bilgisi kuralları alt boyutu arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğu,

5.Son teste ise öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı genel kompozisyon yazma becerisi faktörü arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde bir ilişkiyi belirttiği,

6.Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı dil bilgisi kuralları faktörü son test puanları arasındaki ilişkinin "orta" düzeyde bir ilişki gösterdiği söylenebilir.

Ön teste göre yazma öz yeterliği alt boyutlarında şu sonuçlara ulaşılmıştır: "Türkçe öğrenmek size göre zor mu?" sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda dil bilgisi kuralları faktöründe ön teste anlamlı bir farklılık orta-

ya çıkmış, bu farkın Türkçe öğrenmenin zor olduğunu belirten öğrenciler lehine olduğu anlaşılmıştır. Yine kendi dilinde şiir ve hikâye yazan öğrenciler dil bilgisi kuralları alt boyutunda öz yeterlikleri yüksek öğrenciler olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin genel kompozisyon becerileri faktöründe konuşma becerisinde dinleme becerisine göre daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla analiz sonuçları konuşma becerisi lehine çıkmıştır. Dil bilgisi kuralları faktöründe ise konuşma becerisinde dinleme becerisine göre daha fazla zorlandıkları sonucu tespit edilmiştir. En iyi olduklarını düşündükleri beceri okuma becerisidir, bu beceride konuşma, dinleme ve yazmaya göre daha iyi olduklarını düşünmektedirler. Cep telefonunda kullandıkları mesaj dili değişkeninde kendi dilleri olan Boşnakça, Türkçeye göre en çok kullandıkları dil olarak tespit edilmiştir.

Son teste göre yazma öz yeterliği alt boyutlarıyla çeşitli değişkenler arasındaki anlamlılık ilişkisi şu şekildedir: Öğrenciler genel kompozisyon becerileri kapsamında Türkçe öğrenmenin zor olduğunu; dil bilgisi kuralları boyutunda ise öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi genel olarak zor buldukları yönünde bir bulgu ortaya çıktığı görülmektedir. Türkçe kitap, dergi ve gazete okuyan öğrenciler dil bilgisi kuralları alt boyutunda öz yeterlikleri yüksek düzeyde olan öğrencilerdir. En çok zorlanılan beceriler değişkenine göre son testte öğrencilerin dinleme becerisinde konuşma becerisine göre daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, konuşma becerisinde daha fazla öz yeterliğe sahip olduklarını düşünmektedir. Bunun yanında en iyi olduklarını düşündükleri beceri de anlamlı farklılığa neden olmuştur. Konuşma becerisi okuma, dinleme ve yazmaya göre en iyi olduklarını düşündükleri beceridir. İki dil bilen öğrencilerle üç ve dört dil bilen öğrenciler arasında istatistikî açıdan anlamlı fark çıkmış ve bu fark üç ve dört dil bilen öğrenciler lehine olmuştur.

Yaratıcı yazma ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar ise şöyledir: Bölümü isteyerek seçen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin diğer öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu; Türkçe bilen öğrencilerin yaratıcı yazma becerisinde bilmeyenlere göre daha başarılı oldukları; Türkçe öğrenmeyi zor olarak ifade eden öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin Türkçe öğrenmeyi kolay bulanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; Türkçe kitap, dergi ve gazete okuyan öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu; öğrencilerin 3-6 saat arasında internette bulunanlarla 6 saat üstü bulunanlar arasında ve 1-3saat arasında bulunanlar ile 6 saat ve üstü bulunanlar arasında 6 saat ve üstü internette bulunanlar lehine bir sonuca ulaşıldığı ve son olarak araştırmaya katılan öğrencilerin cep telefonu mesaj dili olarak Boşnakçayı, Türkçeye göre daha çok kullandıkları ve yine diğer seçeneğinde belirtilen dillere göre ise Türkçe lehine bir sonuç ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma öz yeterliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu

söylenbilir. Uzun (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrenciler ile yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının onların yazma sürecini olumlu etkilediğini dile getirmektedir. Top (2013), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazmada karşılaştıkları problemleri önlemek için yaratıcı yazmadan faydalanılabileceğini ifade etmekte; bu etkinliklerin aynı zamanda öğrencilerin yazma öz yeterlikleri üzerinde de anlamlı bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Aktaş (2009) da tek gruplu ön test – son test modeline dayanan çalışmasında katılımcıların yaratıcı yazma uygulamalarıyla aktif bir yazma süreci geçirdiğini, öğrenciler tarafından üretilen yazılı metinlerin de düzeye uygun olarak gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yazma öz yeterliği üzerinde yazma kaygısı ve tutumunun etkisini öğrencilere deneme yazdırarak araştıran Pajares ve Valiante (2001), yazma öz yeterliğinin başarı üzerinde tutum ve kaygıdan bağımsız bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Benzer sonuçlar Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi için de geçerlidir (Korkmaz, 2015; Top, 2013; Beydemir, 2010).

Karatay (2011), yazmanın aktif kullanılan bir beceri hâline gelebilmesi için süreç temelli yazma etkinliklerinin uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Böylece öğrenci süreç içerisinde yazılı üretimdeki gelişimini gözlemleyebilir, her bir aşamada gösterdiği performansa yönelik farkındalık kazanabilir ve yazma öz yeterliği bakımından kendini başarılı olarak değerlendirebilir. Avrupa Dil Portfolyosu da dil öğretiminde özellikle dil öğrenenlerin yazılı üretimlerinde süreç temelli bir yaklaşımın benimsenmesini istemektedir. Planlama (prova yapma; kaynakları tespit etme; izleyiciyi göz önünde bulundurma; görev ayarlaması; ileti ayarlaması), Uygulama/yerine getirme (ödünleme; önceki bilgiler üzerine kurma; denemek), Değerlendirme Başarıyı denetleme (onarım kişisel doğrulama) olmak üzere üç aşamayı kapsayan süreç temelli yazma (CEF, 2001:63), öğrencilerin hedef dilin her düzeyinde yazılı olarak ifadelerinde kendilerine algı ve inançlarını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

Öğrenciler ilgi duydukları bir konu hakkında yazıyorlarsa yazma öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir (Hidi, Berndorff ve Ainley, 2002). Başarıyla sonuçlanan deneyimler ise öz yeterlik algısını güçlendirmekte, geliştirmektedir. Bu nedenle öğrenciler öncelikle üstesinden gelebilecekleri, ilgi duydukları konularla yazma etkinliklerine başlamalıdır. Yazma görevlerinde kızların yazma öz yeterlik inançları erkeklere oranla daha yüksek olduğu bilinmektedir (Demir, 2011; Andrade, Wang, Du ve Akawi, 2009). Dolayısıyla değerlendirmelerde bu nokta göz önünde bulundurulmalı ve erkek öğrencilere süreçten uzaklaştıracak dönütler vermekten kaçınılmalıdır. Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin etkisini araştıran bu çalışma Boşnak öğrencilerle B2 düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma farklı dil seviyelerinde de tekrarlanarak ulaşılan sonuçlar tartışılabilir. Yaratıcı yazma dışında farklı yazma etkinliklerinin yazma öz yeterliği üzerindeki etkisi araştırılabilir. Bu açıdan yapılan çalışmanın konuyla ilgili bir bakış açısı sunduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

AKTAŞ, M, (2009). “Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi”. *Dil Dergisi*, S: 145.

ANDRADE, H., WANG, X., DU, Y. ve AKAWI, R. (2009). “Rubric-referenced Self-assessment and self-efficacy for Writing. *The Journal of Educational Research*, S. 102 (4).

ARTHUR, B. ve ZELL, N. A. (1996). Strategy for Teaching Creative Writing Skills to Emotionally Disturbed Students. *Preventing School Failure*, S. 34 (4).

AŞILIOĞLU, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

AŞKAR, P. ve UMay, A. (2001). “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algısı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 21.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.

BANDURA, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. NJ: Prentice-Hall.

BEYDERMİR, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

BURNS, P.C. ve LOWE, A.L. (1966). *The Language Arts In Childhood Education*. Chicago: Rand McNally and Co.

BÜYÜKİKİZ, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.

CEF (Common European Framework of Reference For Language). Learning, Teaching, Assesment (2001), Cambridge: Cambridge University Press.

CHENFELD, M. B. (1978). *Teaching language arts creatively*. Harcourt Brace Javonavich, Inc.

DEMİR, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DEMİR, T. (2013). Türk dillilere (soylulara) Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*, Editörler: Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur, Ankara: Grafiker Yayıncılık.

DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. NJ: Lawrence Erlbaum.

ERKAN, D. Y. ve SABAN, A. İ. (2011). "Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-efficacy in Writing and Attitudes Towards Writing: a Correlational Study in Turkish Tertiary-level EFL". *Asian EFL Journal*, S: 13 (1).

GÜLERYÜZ, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*, Ankara: PegemA Yayınları.

HARRIS, R. (1998). Introduction to creative thinking version date. <http://www.virtualsalt.com/crebook1.htm> (ET: 14.02.2016).

HEIDARI, F., IZADI, M. ve AHMADIAN, M. (2012). The Relationship Between Iranian EFL learners' Self-Efficacy Beliefs and Use of Vocabulary Learning Strategies. *English Language Teaching*, S: 5 (2).

HIDI, S. ve BOSCOLO, P. (2006). Writing and motivation (Charles A. MacArthur, Steve Graham, Jill Fitzgerald). Handbook of writing research. Guilford Press.

HIDI, S., BERNDORFF, D. ve AINLEY, M. (2002). "Children's Argument Writing, Interest, and Self-Efficacy: An Intervention study". *Learning and Instruction*, S: 12.

HONIG, A. S. (2001). How to promote creative thinking?. *Early Childhood Today*, S: 15 (5).

KARASAR, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARATAY, H. (2011). "4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies*, S: 6 (3).

KORKMAZ, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

KÜÇÜK, S. (2007). *Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık*, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

LINNENBRINK, E. A. ve PINTRICH, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, S: 19.

MILES, M. B. ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.

O'MALLEY, J. M. ve CHAMOT, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

ORAL, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

OXFORD, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle.

PAJARES, F. (2003). "Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature". *Reading and Writing Quarterly*, S: 19.

PAJARES, F. ve VALIANATE, G. (2001). "Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing", *The Journal of Educational Research*, S. 90 (6).

RAOOFI, S., TAN, B. H. ve CHAN, S. H. (2012). Self-Efficacy in Second/foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, S: 5 (12).

SCHUNK, D. H. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting and self-Evaluation", *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, S: 19 (2).

Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee. (1998). Creative Writing 20. A Curriculum Guide For The Secondary Level. <http://www.sasked.gov.sk.ca/~ischool/CrWriting20/module1/intro.html> (ET: 05.03.2016).

TEMİZKAN, M. (2010). "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi." *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR) Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, S: 27.

TILFARLIOĞLU, F. T. ve CİNKARA, E. (2009). Self- efficacy in EFL: Differences Among Proficiency Groups and Relationship With Success. *Novitas Royal*, S: 3(2).

TOP, F. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

UZUN, A. (2015). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

WILLIAMS, M. ve BURDEN, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

YÜREKLİ, B. (2015). *Prospective teachers' self-efficacy for preparing and implementing worth while mathematical tasks*. Yayınlanmamış doktora tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

ZIMMERMAN, B. J. ve BANDURA, A. (1994). "Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment", *American Educational Research Journal*, S: 31.

DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA ETKİSİNİN VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Abdulkadir SAĞLAM*

ÖZ

Ülkemizde 2010 yılından itibaren, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, geleceğimiz olan çocuklarımıza ve gençlerimize değerler eğitimi verilmeye başlanmıştır. Bu araştırmanın amacı değerler eğitimi programının öğrenci davranışına etkisini, velilerin (projenin uygulayıcı ve veli olarak her iki ayağında da yer alan öğretmen veliler) görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırmada nitel araştırma metodu kullanılmıştır. Sosyo-ekonomik açılardan farklı bölgelerdeki okullarda çalışan 27 veli çalışma grubumuzu oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu elde edilen bilgiler ışığında uzman görüşü alınarak bir görüşme formu hazırlanmıştır ve veriler bu görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi ile; velilerin büyük çoğunluğunun Değerler Eğitiminin hedeflerinden haberdar olmadıkları, çocuğunun öğretmenini değerler eğitimi kapsamında yeterli bulmadıkları, çocuklarında değerler eğitimi uygulanmaya başladıktan sonra herhangi bir davranış değişikliği meydana gelmediği, öğretmenlerin değerler eğitimi alanında uzman olmadıkları, değerler eğitimine gereken önemin verilmemesi, “birlikte ve barış içinde yaşamak, adaletli olmak, doğruluk, empati” gibi değerlerin öncelikli olarak verilmesi gerektiği ve değerler eğitimi uygulanırken “evrensel değerler, kültür, din, dil” gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu kapsamda; değerler eğitiminin ders olarak müfredatta yer alması, öğretmenlerin bu konuda hizmet içi veya hizmet öncesi dönemlerinde eğitilmesi, öncelikli olarak verilmesi gereken değerlerin bölgesel olarak belirlenebileceği ve benzer bir çalışmanın özel okullarla devlet okullarının karşılaştırılması şeklinde yapılabileceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, davranış değişikliği, veli görüşü

* Öğr. , Van Yusuf Gökçenay Bilim ve sanat Merkezi saglam6888@gmail.com

EXAMINING IMPACT OF VALUCESS EDUCATION ON STUDENTS' BEHAVIOURS ACCORDING TO OPINIONS OF PARENTS

ABSTRACT

The Values Education has started to be given in 2010 by the Turkish Ministry of Education to our children and teenagers who are our future. The aim of this research is to find out the effect of Values Education program on students' behaviors depending on parents' opinions (who are both implementers of the Project and parents at the same time). In this study qualitative research method has been used. Our study group consisted of 27 parents who have worked in socio-economically different schools. An interview form has been prepared in the direction of literature review and by asking expert opinions and data has been obtained by using that interview form.

According to the opinions obtained from parents in this study, results have been achieved that most of the parents have not been aware of Values Education, have evaluated their children's teachers as insufficient on behalf of Values Education; there has not been any behavioural change after Values Education practice; teachers have not been expert on Values Education; due importance has not been given to Values Education; some values such as "living together and in peace, being fair, integrity, and empathy" should be given priority; and while practicing Values Education some factors such as "universal values, culture, religion, and language" should be taken into consideration. In this context, several suggestions have been made that Values Education should take place in the curriculum as a course, teachers should be educated in service or pre-service training, prior Values may be identified regionally, and a similar study may be done as a comparison between state schools and private schools.

Key Words: Values education, behavioral change, parent's opinions

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanın, diğer insanlarla barışık ve sağlıklı bir şekilde hayatını devam ettirebilmesi için toplumla bütünleşmeye, toplum içinde yaşamaya ihtiyacı vardır. Bu durum, insanın sosyal yaşayış, kültürel durum ve ahlaki kural gibi toplum üyelerinin geneli tarafından kabul görmüş ilkelere uyması ile mümkündür.

Toplum, genç bireylerine oluşturduğu birikimi okul aracılığıyla aktararak geleceğini yapılandırır. Toplumda insanların hangi özelliklere sahip olması isteniyorsa, anne babalar da çocuklarına o nitelikleri kazandırmayı amaçlar.

Bireyler toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla "iyi – kötü"yü ve "doğru-yanlış"ı ayırmayı ve kendi ahlâk ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler (Beill, 2003:14). Edinilen bu ölçü değer adı verilen kanaatler ve inançlar bütünü oluşturur (Yazıcı, 2006).

“Değer” Kavramı

İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Aydın, 2003; Altınkurt ve Karaköse, 2009; Özensel, 2003; Izgar, 2013:14). Değerler hayata, yaşam biçimimize ve mesleğimize bakış açımızı oluşturan yapı taşlarından biridir ve birçok yazara göre farklı tanımlanmıştır. Değerler, insanların çoğu tarafından üzerinde uzlaşma sağlanmış ve paylaşılan gerçek davranış standartlarıdır. Davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır (Hökelekli, 2010).

Çelikkaya (1996:168) değeri; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlamıştır. Başaran (1992) değeri, bir nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin örgüt içerisinde taşıdığı önemi belirleyen nitelik ve nicelik şeklinde tanımlamakta ve nesne, işlem, fikir ve/veya eylemin değerlendirilmesinde araç olarak kullanıldıklarını belirtmektedir (Akbaba, 2003).

Değer, insan davranışını anlamada önemli bir kavramdır. Değerler bireyin hayatına yön verdiği gibi onun iş yaşamı boyunca karşılaştığı karar verme, problem çözme, iletişim, motivasyon sağlama, kişisel gelişimini sürdürme ve öte yandan yine bireydeki bütünlüğü sağlayan ilkeler olarak tanımlanabilir. Değerler bu bakımdan yaşamımızı derinden etkilerler. Tecrübe ettiğiniz gerçekliğin önemli bir parçasıdır, varoluşumuzun anlamına katkıda bulunurlar (Kilby, 1973;akt. Hüseyinliklioğlu, 2010:12; Özensel, 2003).

Değerler dünyaya, hayata anlam veren, insanı yücelten unsurlardır. Değerler, insanı bir kültürün, bir topluluğun, bir bütünün parçası kılar. Değerler, hem kişide gelişir hem de kişi onları geliştirir. Değerlerin yaşandığı toplumlara bakıldığında, bunlarda ayrışmanın yaşanmadığı, sağlıklı toplumlar olarak varlıklarını devam ettikleri görülebilir (Tozlu, 2003:45). Değerler, insanın tarih ve kültür varlığı olarak kendini gerçekleştirmesi kadar, insanın ne olduğunun farkına varması bakımından da önem taşımaktadır. Değerlerin; hem eylem, hem de bilgi bakımından insanın varoluş temelini oluşturduğunu (Günay, 2006:18) söylemek mümkündür. Çünkü değerler insanla ilgilidir. Doğada insan dışında değerlere sahip olan başka canlılar yoktur (Arslanoğlu, 2012:4). Değerler, yaşamın hazineleridir. Değerler, bağımsızlık ve özgürlük getirir, insanın kendi kendine yeterli olma kapasitesini artırır. Kendi içimizde değerleri geliştirirken, bunu dünyayla paylaşıyoruz ve böylece daha iyi bir dünyaya doğru ilerleriz (Janki-Brahma Kumaris World Spiritual University, 1995;akt. Demirhan İşcan, 2007:1). Değerler, ulusal kültürleri koruyan, bir kültürü başka kültürden ayıran ve belli sınırlılıklar içerisinde yaşayan insanların birliğini ve kaynaşmasını sağlamaktadır. Ayrıca değerler, sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde ve toplumsal ayrışmanın önlenmesinde önemli görev-

ler üstlenmektedirler. Bu açıdan bakıldığında değerlerin, kişilerin ve toplumların anlaşılmasında önemli katkılarının olduğunu söylemek mümkündür (Avcı, 2007a:21). Değerlerin ilk alındığı yer ailedir. Ailede bireylerin iletişimleri, yaşam biçimleri, tutum ve davranışları çocukların değerleri kazanmalarında etkili olmaktadır. Çocuğun yaşamının sonraki süreçlerinde aile kurumuna ek olarak eğitim kurumları, medya, arkadaş grupları, oyun grupları vb. etki odakları da süreç içerisinde bireye değer kazandırmada önemli bir rol üstlenmektedirler (Özdaş, 2013:31).

Değerlerin Özellikleri

Değerler konusu, sosyal bilimler alanında sürekli olarak ilgi çekmiş konulardan biridir. Bu ilgi birçok sosyal bilimcinin değerleri, insan davranışını, insanın özünü açıklamada temel bir öneme sahip olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır.

İnsan yaşamında bu kadar önem sahip olan değerlerin çok sayıda özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerden bazıları şu şekilde sıralanmıştır (Özlem, 2002; MEB, 2006:37; Özensel, 2003; Silah, 2005; Aydın ve Akyol Gürler, 2012; Özdaş, 2013:16):

Değerler:

- Toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığı ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütler olarak bakılmaktadır.
- Duygu ve heyecanları ilgilendiren yargılardır.
- Bireyin davranışını yönlendiren güdülerdir.
- Özneyle, öznenin arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve beklentileri ile ilgilidir. Aynı zamanda değerler, öznenin şeylere, nesnelere, olgulara yüklediği, atfettiği niteliklerdir.
- Bireyin pratik yöneliminin ürünüdür.
- Olan ile ilgilenmez, olması gereken ile ilgilenmektedir.
- Öznelliklerinden dolayı bireyler arasında sürekli olarak tartışma konusu olmaktadır.
- Kalıcıdır, bireyin davranışları üzerinde etkileri uzun sürelidir.
- Bir inançtır, bireyin bir şeye inanmasının sonucudur.
- Bireyin tercihi ile ortaya çıkmaktadır.
- Kişisel ve sosyal olarak bireyler tarafından tercih edilebilmektedirler.
- Sosyal hayatın düzenlemesine yardımcı olurlar.
- Değerler tarihi birikimlerden ve köklü inançlardan oluşurlar.
- Kültürün taşıyıcısıdır.
- Öğrenilebilir ve öğretilbilir olgulardır.

Değerler Eğitimi

Geçmişten günümüze değerler ve ahlak eğitimi ile ilgili sorular eğitim felsefecileri ve teorisyenlerinin gündemini meşgul etmiştir. Günümüzde bu

sorunların çözümüne yönelik “değerler eğitimi” kavramı bütün dünyada mesleki, kamusal ve siyasi alanlarda ilgi odağı oluşturmıştır.

Bazen “Karakter Eğitimi” diye de adlandırılan “Değerler Eğitimi” fikri, eğitimin kendisi kadar eskidir. Tarih boyunca, dünyanın hemen her köşesinde eğitimin iki temel amacı olmuştur: İlki, İnsanların daha akıllı olmalarını; ikincisi de bireylerin daha iyi insanlar ve vatandaşlar olmalarını sağlamaktır (Altan, 2011). Geçmişte ahlâk eğitimi, karakter eğitimi gibi adlar altında verilen eğitimin güncel ve geliştirilmiş şekli olan değerler eğitimi, son yıllarda eğitimin önemli konularından biri olmuştur (Önder, 2011; Keskin, 2008:19).

Değerler eğitiminin amacı, bütün insanlığın ortaklaşa sahip olduğu evrensel değerlere vurgu yaparak iyi karakter örnekleri sergileyen, ahlâkî değerlere sahip, sorumluluk duygusu içinde hareket eden vatandaşlar ortaya çıkarmaktır. Bu bakımdan, Değerler eğitimi bireylerde; saygı, sevgi, sorumluluk, erdem, cesaret, inanç, azim, adalet ve bireysel disiplin gibi çok önemli ahlâkî ve medeni değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Diğer taraftan, Değerler eğitiminin uzun vadeli amacı ise toplumda giderek daha büyük bir sorun haline gelen ahlâkî, etik ve akademik konularda yardımcı olmak ve dünyamızın daha güvenilir ve yaşanılır hale gelmesine katkı sağlamaktır (Altan, 2011).

Çocuklar, her geçen gün artarak, şiddet, sosyal problemler, birbirlerine saygı eksikliği tarafından etkilenmektedirler. Bu durumda, birçok ebeveyn ve eğitimci çözümün bir parçası olarak değerlerin öğretimi üzerinde durmaktadır. Buradan yola çıkarak, çocuklara ve gençlere sadece bilmeleri gereken şeyler hakkında eğitim verilmemeli, insan olmak ve bir arada yaşamak konusunda da eğitim verilmelidir. Nitelikli eğitim, insanı bir bütün olarak algılar ve bilişsel alanı olduğu kadar duygusal alanı da içeren eğitimi destekler (Demirhan İçcan, 2007:30). Her ailenin çocukları için istedikleri ve özlemi içinde oldukları konu, onların iyi ahlâkî değerlere sahip olmalarıdır. Her aile çocuklarını birer örnek vatandaş, toplumda saygı gören ve takdir edilen birer birey olarak yetiştirmek ister (Lapsley, 2008:30). Yetişkinler, gençlerin ahlâkî değerler konusunda yönlendirmeye ihtiyaçları olduğunu fark ederler. Bu yönlendirme sorumluluğu da ailelere ve öğretmenlere aittir. Okulların da evrensel olarak kabul gören temel değerleri ve bireylerin bu temel değerler etrafında oluşturacakları değerleri savunma, muhafaza etme ve geliştirme konusunda sorumlulukları vardır (Altan, 2011).

Okullarda doğrudan değer eğitimine yönelik dersler olmasa bile örtük program ile değerler öğrencilere kazandırılabilir. Okulun atmosferi, öğretmenlerin disiplin olayları karşısında takındıkları tavırlar ve beklentileri değer eğitiminde etkili olmaktadır (Akbaş 2004; Bacanlı, 2006:13; Akbaş, 2007; Özdaş, 2013:46). Okul kültürü, okuldaki paydaşların (yönetici, öğretmen, diğer çalışanlar, öğrenciler ve veliler) davranışlarını derinden etkilediği için önem taşımaktadır (Demirtaş ve Ersözlü, 2007:179).

Davranışlar doğrudan ya da dolaylı biçimde değerler tarafından yönlendirilmektedir. Çocuklar bir yandan ailede ve okulda değerleri kazanırken diğer yandan sahip oldukları değerleri öğrenme sürecine yansıtırlar. Bir başka deyişle değerler öğrenme üzerinde önemli etkiye sahiptir. Etkili bir değerler eğitimi için okulda ve sınıfta oluşturulan ortamın niteliği önem taşır. Okuldaki ilişkilerin niteliği ve ortamın özelliği değerler eğitiminin desteklenmesinde dikkate alınmalıdır (Berkowitz, 2002; Dilmaç vd., 2009; akt. Çengelci vd. 2013). Okul ortamında tüm öğrenmeler planlı olarak gerçekleşmez. Çocuklar okulda öğrenmeyi amaçladıkları ve amaçlamadıkları birçok şeyi gözler. Gözledikleri her şey onların iyi, kötü, doğru ve yanlış konusunda anlayış geliştirmelerine katkıda bulunur. Çocuklar okul ortamını ve öğretmenleri gözleyerek değerleri öğrenirler (Halstead ve Pike, 2006'danakt. Çengelci vd. 2013).

Ülkemizde Değerler Eğitimi

Ülkemizde bu konuyla ilgili olarak 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurasının önemli konu başlıklarından birisini değerler eğitimi oluşturmuş ve 08 Eylül 2010 tarihinde Milli Eğitim Bakanı imzası ile 53 numaralı İlk Ders Genelgesi yayınlanmıştır. Genelgede belirtildiği üzere; eğitim sistemimiz öğrencilerimize; bilgi, beceri, tutum kazandırmanın yanında onların dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, temel ve insani değerleri kazanmış iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak görevini üstlenmiştir. Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır (MEB, 2010/53 Nolu Genelge).

Dayanağını 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ve 18. Milli Eğitim Şurasından alan Değerler Eğitimi Projesinin okullarda uygulanmasından öncelikle iller bazında uygulama kararı alınmış, her il için saptanan İl Proje Yürütme Kurulları, İlçe Proje Yürütme Kurulları ve Okul Proje Yürütme Kurulu sorumludur. Belirli bir süreyle sınırlandırılmayan ve eğitim-öğretim yılının tümüne yayılan değerler eğitiminin programı,

- Sınıf içi etkinlikler,
- Okul içi etkinlikler
- Aileye yönelik etkinlikler olmak üzere

birbirini tamamlayan üç boyutta geliştirilmiş etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler, okulöncesi, ilk ve ortaöğretim okullarında, her branştan öğretmenler, rehber öğretmenler, okul yöneticileri ve okul aile birliği üyelerinden oluşturulan “değerler eğitimi komisyonu” üzerinden yürütülen çalışma-

larla, Milli Eğitim Bakanlığının önerdiği faaliyet planı konularından ve kaynaklardan yararlanılarak belirlenmektedir. Okullarda uygulanacak etkinlik konuları, her eğitim-öğretim yılı için hazırlanan faaliyet planında belirtilmekte, her sınıf, ilgili ayların değerlerine yönelik, sınıf rehber öğretmeninin denetim ve rehberliğinde etkinlik örnekleri ve benzeri başka etkinlikleri sınıf düzeyinde yapmaktadır (Cihan, 2014).

Uygulanacak etkinliklerin genel kapsamı ve niteliği, 2552 Sayılı Tebliğler Dergisinde kısaca “Öğrencilerden Beklenen Davranışlar” olarak şu şekilde tarif edilmektedir:

“Bütün okul arkadaşlarının kendisi gibi Türk toplumunun ve Türkiye Cumhuriyeti'nin bir bireyi olduklarını unutmamaları, onur ve haklarına saygı göstermeleri, öğretmenlerine/okul yöneticilerine/arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgörülü davranmaları, doğru sözlü, dürüst olmaları, yalan söylememeleri, iyi ve nazik tavırlı olmaları, kaba söz ve davranışlardan kaçınmaları, millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları, yasalara, yönetmeliklere ve toplumun etik kurallarına, millî, manevî ve kültürel değerlere uymaları beklenir (Tebliğler Dergisi, 2003).

Bu kapsamda ülkemizde 2010 yılından beri okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde değerler eğitimi programı uygulanmaktadır.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, ülkemizde 2011 yılından itibaren okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulanmakta olan “Değerler Eğitimi Projesi”nin öğrenci davranışına etkisini incelemektir. Bu doğrultuda projenin her iki ayağında da yer alan (uygulayıcı- veli), öğretmen olan velilerin görüşlerine başvurulmuştur.

Değerler eğitimi konusunda literatür taraması yaptığımızda özellikle son yıllarda yapılmış birçok çalışma karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmaların bazıları genel durumu ortaya koyması adına literatür taraması şeklinde: Yazıcı (2006), Altan (2011), Cihan (2014); bazı araştırmalar yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak: Çengelci vd. (2013), Özdaş (2013), Demirhan İşcan (2007), Aydın (2003), Altınkurt ve Karaköse (2009) ortaya konulmuştur. Yine bazı çalışmalarda da değerler eğitimi üzerinde öğretmen adaylarının görüşleri (Oğuz, 2012) ve asker hastanesi çalışanlarının görüşleri (Hüseyinlikli, 2010) olarak veya şeklinde literatürde yer almaktadır.

Yapılan incelemelerde değerler eğitimi üzerine; programın her iki ayağında da (uygulayıcı ve uygulanan) yer alan (öğretmen) velilerin görüşlerine yönelik nitel bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, değerler eğitiminin uygulayıcısı olarak yer alan öğretmenlerin (velilerin), programın hedeflerinden haberdar olması ve (öğrencide) çocuğunda

nasıl bir davranış değişikliğinin beklenilmesini bilmesi açısından; öğretmenlerin değerler eğitiminin öğrenci davranışına etkisini bir veli gözüyle ortaya koyması önem arz etmekte ve sonuçların daha gerçekçi olacağı düşünülmektedir. Bu da araştırmamızın önemini vurgulamaktadır.

YÖNTEM

Çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden olan nitel araştırma metodu kullanılmıştır. “Nitel araştırma yöntemlerinde, olay ve olgular doğal ortamlarında gözlemlenir. Bu bağlamda gerçeğin birden fazla ve sosyal olarak yapılandırıldığına inanan nitel araştırmacı, sosyal olaylar araştırırken bunların gerçekleştiği doğal ortamda insanları inceleyerek araştırmasını yapar. Nitel araştırma yöntemleri, araştırmacının gerçekleştirildiği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan eğitsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma imkânı tanır. Bu yönleri ile de eğitim araştırmalarında zenginlik katar (Yıldırım ve Şimşek, 2005:77).”

Araştırmamıza Van ilinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan ve sosyo-ekonomik açıdan farklı bölgelerde bulunan 8 farklı okuldan 15’i kadın 12’si erkek toplam 27 veli (öğretmen) katılmıştır. Araştırmaya katılan velilerin kişisel bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan velilerin kişisel bilgi dağılımı

Kıdem	Katılımcı Sayısı	Cinsiyet		Eğitim Düzeyi		Çocuğunun devam ettiği öğrenim kademesi		
		K	E	L	YL	İlkokul	Ortaokul	Lise
1-10 yıl	5	4	1	3	2	3	2	-
11-20 yıl	15	7	8	10	5	8	3	4
21 yıl ve üstü	7	4	3	6	1	1	2	4
Toplam	27	15	12	19	8	12	7	8

K: Kadın, **E:** Erkek, **L:** Lisans, **YL:** Yüksek Lisans

Ayrıca araştırmamıza yönelik olarak 3 Rehberlik, 2 Coğrafya, 9 Sınıf, 3 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 2 İngilizce, 3 Sosyal Bilgiler 1 Bilişim Teknolojileri, 2 Türkçe ve 2 Matematik öğretmeni ile görüşülmüştür. Katılımcılar kadınlar için K1, K2,...; erkekler için E1, E2, E3,... şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcıların değerler eğitimiye yönelik görüşlerini belirlemek için açık uçlu 7 sorudan oluşan “Değerler Eğitiminin Öğrenci Davranışına Etkisinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi” formu kullanılmıştır. Konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve çok sayıda sorudan oluşan bir “soru havuzu” oluşturulmuştur. Daha sonra Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin de görüşleri alınarak soru sayısı azaltılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin toplanması bizzat araştırmacı tarafından ilgili okulların ziyareti ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme formundaki sorular yöneltilmiş ve katılımcının cevapları araştırmacı tarafından görüşme formunda ilgili alana yazılmak suretiyle kaydedilmiştir.

Velilerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması ve verilerin tanımlanması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:78).

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde görüşme formunda sorulan sorulara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Velilerin değerler eğitiminin hedeflerinden haberdar olma durumuna yönelik bulgular

Değerler eğitimi faaliyetlerinin uygulayıcılarından olan öğretmenlerin (velilerin), bu projenin hedeflerinden haberdar olma durumları incelenmiştir. Bu soruya öğretmenlerin 12’si haberdar olmadığı,4’ü kısmen haberdar olup farklı kaynaklardan bilgi edinmeye çalıştıklarını beyan etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri aşağıda doğrudan aktarılmıştır.

“İnternette takip etmeye çalışıyorum” (K3).

“Yeterince haberdar olmadığımı düşünüyorum” (K1,K4,K7,K8, K14, E1,E2,E4,E6,E9, E10,E11).

“Sadece emek, alınteri, kişilik ile ilgili hedeflerden haberdarım” (K13).

“Bireye ahlak, dostluk ve sevgi gibi davranışlar kazandırmayı amaç edinmiştir” (K12).

Değerler eğitiminin hedeflerinden haberdar olduğunu belirten velilerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Haberdar olduğumu düşünüyorum. Cömertlik, emek-alınteri, kişilik sahibi olmak, karşılıksız iyilik etmek gibi amaçları vardır” (K11, E12).

“Kısmen haberdarım ve farklı kaynaklardan bilgi edinmeye çalışıyorum” (K6,E3,E7).

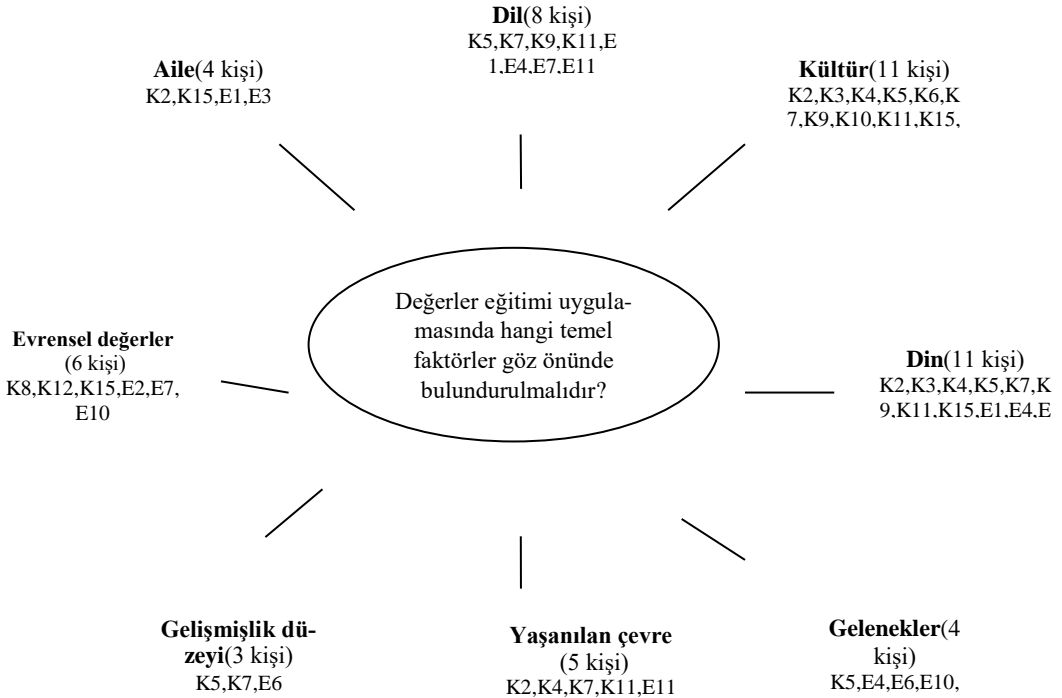
“Haberdarım. Doğruluk, dürüstlük, adalet, yardımseverlik gibi amaçları kazandırmak” (K9, K10, K15).

“Ahlaklı ve dürüst, güvenilir ve hoşgörülü, çevresini koruyan, temizliğe önem veren, elindeki nimetlerin farkında olan (yaşam, sağlık gibi) ve şükretmeyi bilen bireyler yetiştirmektir” (K5).

“Değerler eğitimi öğrencilerin bazı ahlaki standartlarını yükseltmek adına, okul içinde öğretmenler tarafından gerçekleştirmek suretiyle yapılan bir çalışmadır” (E5).

“Kişinin kendine-doğaya-çevreye-aileye-topluma ve ülkesine karşı sorumluluk ve duyarlılıklarını fark edebilmesini sağlama; diğer insanlara, farklı görüşlere, tercihlere saygı ve hoşgörü ile yaklaşabilmesini sağlama; hak ve sorumluluklarının bilincinde olma” (E8).

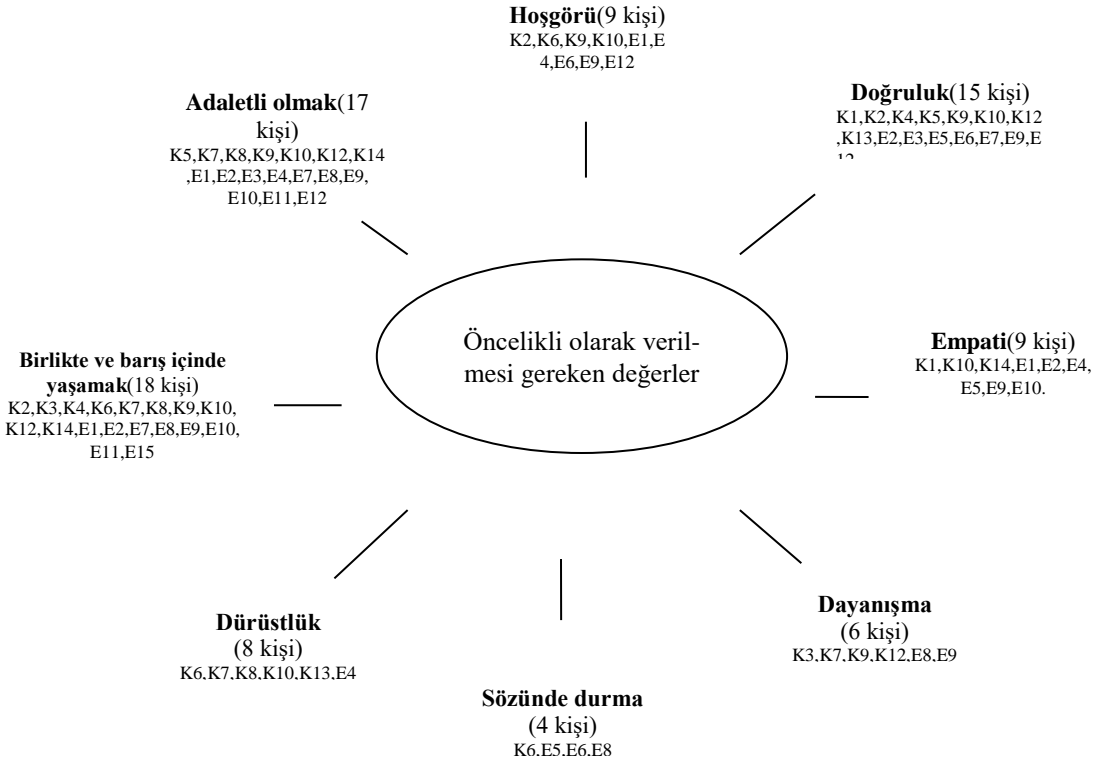
Değerler eğitimi uygulanırken göz önünde bulundurulması gereken temel faktörlere yönelik bulgular



Şekil 1: Değerler eğitimi uygulamasında göz önünde bulundurulması gereken temel faktörler

Değerler eğitimi uygulamasında göz önünde bulundurulması gereken temel faktörlere yönelik cevapların frekans analizi yapılmış ve en fazla görüş bildirilenleri Şekil 1’de belirtilmiştir. Buna göre velilerden 11’i değerler eğitimi uygulamasında “kültür” ve “din” faktörünün, 8’i “dil” faktörünün, 6’sı “evrensel değerler” faktörünün, yine 6’sı “yaşanılan çevre” faktörünün, 4’er veli “aile” ve “gelenekler” faktörünün, son olarak 3 veli de “gelişmişlik düzeyi” faktörünün göz önünde bulundurulması gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Değerler eğitimi uygulamasında öncelikli olarak verilmesi gereken değerlere yönelik bulgular



Şekil 2: Değerler eğitiminde öncelikli olarak verilmesi gereken değerler

Değerler eğitiminde öncelikli olarak verilmesi gereken değerler nelerdir? sorusuna verilen cevapların frekans analizi yapılmış ve verilmesi gereken değerlerden en fazla görüş bildirilenleri Şekil 2’de belirtilmiştir. Buna göre “birlikte ve barış içinde yaşamak” değerini 18 veli, “adaletli olmak” değerini 17 veli, “doğruluk” değerini 15 veli, “empati” ve “hoşgörü” değerlerini 9’ar veli, “dürüstlük” değerini 8 veli, “dayanışma” değerini 6 veli ve “sözünde durma” değerini ise 4 veli öncelikli olarak verilmesi gereken değer olarak ifade etmiştir.

“Çocuğunuzun öğretmeninin değerler eğitimi kapsamında yeterince donanımlı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik bulgular

Veliler çocuklarının öğretmenlerinin değerler eğitimi kapsamında yeterince donanımlı olmadığını aşağıdaki gibi çeşitli şekillerde dile getirmiştir:

“Hayır, çünkü öyle bir eğitim sürecinden geçtiklerini düşünmüyorum” (E4, K7, E6, K10, E8).

“Toplum olarak (buna öğretmenler de dahil) değerlerimizin sıkıntılı olduğunu söyleyebilirim. Her şeyin aile ile başlayıp bittiğini, okulun sadece tamamlayıcı ve destekleyici olduğunu düşünüyorum. Açıkçası okulun benim öğrencime ahlaksal olarak çok şey verebileceğine inanmıyorum” (E10).

“Hayır düşünmüyorum, çünkü daha çok geleneksel yöntemlerle eğitim veriyor” (K3).

“Hayır, değerler eğitimi almamış, değerleri olmayan insanlar bu eğitimi yeterince veremez. Ayrıca akademik başarı maalesef değerlerimizin önüne geçmiştir”(K12, K4).

“Yeterince donanımlı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü değerler eğitimi ayrı bir uzmanlık gerektirir” (E1, E5).

“Öğrencim lisede okuyor ve çocuğumun öğretmenlerinin bu konuda hiç de başarılı ve donanımlı olmadıklarını düşünüyorum çünkü; bu konuda onlarla konuştum, değerler eğitiminden haberleri bile yok maalesef. Davranış olarak kendileri de göstermiyorlar zaten” (K5).

Çocuklarının öğretmeninin değerler eğitimi konusunda donanımlı olduğunu düşünen veliler ise görüşlerini şu şekilde beyan etmişlerdir:

“Evet, çünkü öğrencime konu kapsamında hikayeler, özlü sözler aktarıyor ve bunu davranışlarıyla da destekliyor. Anlattıklarıyla uyum içerisinde olması etkili ve güzel bir davranış örneği” (K13, E3).

“Çocuğumun öğretmeninin değerler eğitimini etkin olarak kullandığını düşünüyorum. Günlük hayata yönelik etkinlikleri çok kullanan ve bunların kalıcı olmasını isteyen birisidir. Örneğin tutumlu olmaları için sınıfa kumbara etkinliğini yaptırdı ve biriktirdikleri paralarla kitap aldı.” (K6)

“Değerler eğitimi uygulanmaya başladıktan sonra çocuğunuzda herhangi bir davranış değişikliği gözlemlediniz mi?” sorusuna yönelik bulgular

Değerler eğitiminin öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirme durumuna göre veliler arasında olumlu ve olumsuz görüşler olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu davranış değişikliği gözlemlemediğini belirtmiş ve bunu aşağıdaki şekillerde etmişlerdir:

“Değerler eğitimi uygulandığını bile bilmiyor. Herhangi bir davranış değişikliği gözlemedim” (K7, K10, E1, K9, E5, K8, K11, K12, K3, E10, E7, E2).

“Hayır, çünkü çevrede çocuğumun davranışlarını etkileyen o kadar etken var ki. Değerler eğitiminin bu anlamda yetersiz olduğunu düşünüyorum” (E4).

“Belirgin bir değişiklik yok. Var olan değişimin aileden mi öğretmenlerden mi kaynaklandığını belirtmek zor” (E9).

Bu konuda kısmen davranış değişikliği gözlemleyen ve olumlu yönde davranış değişikliği gözlemediğini belirten veliler de mevcuttur. Veliler görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

“Biraz gözlemedim. Büyüklere saygı, yalan konuşmama gibi” (E6).

“Çocuğumun davranışlarında olumlu davranışların olduğunu gözlemedim. Mesela, çevresine karşı daha saygılı ve hoşgörülü olmaya başladı” (K6, K14).

“Adalet konusunda, arkadaşlarıyla ilişkilerinde, kardeşi ile ilişkisinde farklılıklar gözlemedim. Daha saygılı, oyunlarında adalet ve kurallara daha uyumlu olmaya başladı” (K2).

“Evet gözlemedim. Her alandaki duygu düşünce ve davranışlarındaki değerleri, dini yaklaşımları, etik kuralları, ölçü olarak davranışlar sergiliyor. Bu davranışlarının nedeni olarak da dini kuralları, etik değerleri ve ahlaki normları referans olarak gösteriyor” (E3).

“Değerler eğitiminin uygulanmasındaki sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular

Araştırmaya katılan veliler değerler eğitiminin uygulanmasında; okul idarelerinin yeterli önemi vermemesi, öğretmenlerin yeterli önemi vermemesi, zaman yetmemesi, öğretmenlerin algısal sorunlarından kaynaklanan nedenler, öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitimi almamış olmaları, teorik eğitimden öteye gidilememesi gibi sorunlar yaşandığını ortaya koymak adına aşağıdaki görüşleri belirtmişlerdir:

“Öncelikle okul idarelerinin bu konuyu sadece evrak bazında yaptıklarını gördüm. Yani okul idarecileri çok da önemsemiyorlar dolayısıyla öğretmenlerde önemsemiyor ve verim alınamıyor” (K5).

“Öğretmen yaklaşımlarında sorunlar olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerin değerler eğitimi –dindar olmak, dindar bir nesil yetiştirmek olarak algıladıkları için bu eğitime karşı direnç geliştirdiklerini gözlemedim” (E3).

“Zaman yetmemesi, işlenen eğitimin hayata yansıtılmaması” (K1, K14).

“Maalesef birçok sorun var. Çoğunlukla devlet okullarında değerler eğitimi kağıt üzerinde ya da panoda sergilenen etkinlikler olarak kalmıştır. Günlük yaşama yönelik etkinlikler müfredatta kendine yer edinememiştir. Halbuki, değerler eğitimi eğitim sistemimizin temel, yani birinci hedefi olmalıdır. Müfredat yoğunluğu sebebiyle öğretmenler çoğu zaman bazı şeyleri es geçebilmekte ya da sadece nasihat etmeyi değerler eğitimi olarak görmektedir. Uygulamalı eğitim verilememektedir” (K6).

“Değerler eğitimine okullar yeterince önem vermiyor, öğretmenler bu konuda yetersiz ve çocuklar etkinliğe dahil edilmiyor” (E2, K4, E1, E9).

“Değerler eğitimi kağıt üzerinde ve panodadır. Uygulanmayıp geri dönüt alınmadıktan sonra işlevsizdir” (E10, K12, K8).

“Ders olarak görüldüğü için amacına ulaştığını düşünmüyorum. İstekli öğretmenlerin bu eğitimi vermesinin daha faydalı olacağını düşünüyorum” (K3).

“Bana göre en önemli iki sorun öğretmen ve zaman sorunudur. Şöyle ki; değerler eğitimi faaliyeti uygulanırken uygulayacak öğretmenlerde işleyeceği ahlaki tutum ve davranışların bir ön kabul olarak var olduğu düşünülüyor ki, bu son derece yanlıştır. Nitekim kimi öğretmenlerin değerleri benimsemek ve öğretmek gibi bir kaygısı yoktur. Ayrıca değerler eğitimi ayrı bir zamanda emek verilerek icra edilmesi gereken ciddi bir iştir. Bundan dolayı ayrı bir zaman verilmediği takdirde müfredattaki konuları yetiştirmeye çalışan bir öğretmen, bu eğitimi hiç uygulayamayacaktır. Hatta bazen zamanı olsa da çoğu zaman dersi ile ilgili çalışmalar yapacaktır” (E5).

“Kurumlarda rehberlik dersi kalktığı için öğretmenler ders aralarına sıkıştırmaya çalışıyor. Bu da değerler eğitiminin verilememesine sebep oluyor” (K13).

Velilerin değerler eğitimi kapsamındaki önerilerine yönelik bulgular

Araştırmada yer alan veliler değerler eğitimi kapsamında çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerden bazıları aşağıda doğrudan aktarılmıştır:

“Öğretmenler bu konuda eğitim almalı, okullarda bu konuya gereken özen gösterilmelidir” (K7, K10, E6).

“Değerler eğitimi ders olarak haftalık ders programında yer almalıdır” (E1, E3, K14).

“Dersler yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenmeli, görsellerden faydalanılmalıdır” (K9, E4, E11).

“Davranışsal düzeye indirgenmelidir. Sadece teorikte kalmamalıdır. Başarılı öğrenciler sadece ders notları ile değerlendirilmemeli, davranışlar da değerlendirilmelidir” (K8, K3). Ayrıca kazanımı elde eden öğrenciler ödüllendirilmelidir (K2).

“Öncelikle eğitim felsefesi, etik değerler ders olarak okutulmalıdır. Hatta ders olarak vermek de yeterli gelmeyebilir. Toplum da bunu kendi yaşantısında uygulamalıdır. Hedefler gerçekçi ve uygulanabilir olmalıdır” (E10, E7).

“Öğretmenlerde farkındalık yaratılmalı, çocuklar sürece aktif olarak dâhil edilmeli ve okullarda değerler eğitimi ile ilgili olarak yarışmalar yapılmalıdır” (E2).

“Çok düzenli bir şekilde takip edilerek uygulanması taraftarıyım. Özellikle değerler eğitimi önemsemeyen branş öğretmenlerine önemsettirilmeli ki ergenlikteki çocuklara kazandırabilsin. Ergenlik dönemi kazanılan doğru ya da yanlış davranışlar ömür boyu bizimle gelebiliyor” (K5).

“Öğretmenlerimiz sosyal etkinlikler yapabilme konusunda desteklenmeli ve öğretmenler müfredatla sıkıştırılmamalıdır. Dersler daha esnek olabilmelidir. Sonuç itibariyle, saatlerce ders dinlediği halde sınavlarda “0” (sıfır) yapan öğrencilerimiz gün geçtikçe artmaktadır. Bu öğrenciler hiç değilse ahlaklı ve özüne sahip çıkan bireyler olabilirlerse başarı sağlanmış olacaktır. Ayrıca akademik olarak başarılı olan öğrencilerin de değerlerine sahip çıkan bireyler olması toplumun gelişmesi açısından önemlidir. Bu nedenle değerler eğitimi müfredatın temel hedefi olmalıdır, yan hedefi değil” (K6).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Günümüzde değerler eğitimi diğer derslerin konuları içerisinde veya diğer derslerde zaman ayırma yoluyla verilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmaya katılan velilerden değerler eğitiminin hedeflerinden haberdar olduğunu belirten bir kitle mevcuttur. Bununla birlikte velilerin büyük çoğunluğunun değerler eğitiminin hedeflerinden haberdar olmadıkları ya da çeşitli kaynaklar yoluyla haberdar olmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durum aynı zamanda değerler eğitiminin uygulayıcılarından olan öğretmenler (veliler) açısından oldukça düşündürücüdür. Ateş (2013) de, öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin; değerler eğitimi, değerler eğitiminin amaçları, uygulama şekilleri ve yararları gibi konularda bir eğitimden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Yine araştırmada değerler eğitimi uygulamasında göz önünde bulundurulması gereken temel faktörler din, kültür, dil, evrensel değerler, gelenekler, çevre, gelişmişlik düzeyi olarak ortaya çıkmıştır. Demirhan İşcan(2007)'da çalışmasında, evrensel değerlerin önemine vurgu yapmıştır. Araştırmamızda bu temel faktörlerin ön plana çıkmasında, araştırmaya katılan velilerin (öğretmenlerin) ülkemizin farklı kültürlerle sahip kesimlerinden olmasının etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan velilere göre okul ortamında kazandırılmaya çalışılan öncelikli değerler; birlikte ve barış içinde yaşamak, adaletli olmak,

doğruluk, dürüstlük, empati, hoşgörü, sözünde durmak ve dayanışmadır. Bu değerler ilköğretim ve ortaöğretim basamağında bazı derslerde ya doğrudan bu başlıklar altında ya da derslerin öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken değerler olarak yer almaktadır (Şen, 2007). Ulaştığımız sonuçlar bu açıdan literatür ile tutarlılık göstermektedir. Dilmaç ve arkadaşları (2008), Sarı (2005), Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) da yaptıkları araştırmalarda evrensellik, iyilikseverlik, güvenlik gibi değerler önem verilmesi gerektiğini sonucuna varılmıştır. Burada üzerinde durulması gereken değerlerin yaşanılan coğrafyanın içinden geçtiği dönemin şartlarına ve aktüaliteye göre farklılık arzdebileceği, bu değerlerin güncel ihtiyaçlara ve bölgenin göre şekillenebileceğidüşünülebilir.

Araştırmada velilerin çocuklarının öğretmenlerini değerler eğitimi kapsamında büyük oranda yeterli bulmadıkları sonucuna varılmıştır. Özellikle çocuğu lise kademesinde öğrenim görmekte olan veliler, bu konuda çocuğunun öğretmenlerini oldukça yetersiz bulmaktadırlar. Bunda ilkokul (kısmen ortaokul) seviyesinde öğretmenlerin sınıflarını daha fazla benimseyip bu doğrultuda eğitim-öğretimi planlaması ve lise düzeyinde öğretmenlerin daha çok sınav odaklı (YGS) öğretim etkinlikler yapmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu soruda çocuğunun öğretmenin değerler eğitimi kapsamında donanımlı olduğunu, eğitim planlamasında değerlerle ilgili özlü sözler, hikayeler kullanan öğretmenlerin de olduğunu belirten veliler mevcuttur. Fakat bu oran oldukça düşük kalmaktadır.

Araştırmada velilerin büyük çoğunluğu, değerler eğitiminin çocukları üzerinde herhangi bir davranış değişikliği meydana getirmediğini, çocuklarının değerler eğitimi projesi uygulamasından haberlerinin bile olmadığını belirtmiştir. Değerler eğitiminin M.E.B. in 2010/53 sayılı genelgesinde yer alan “iyi insan yetiştirmek” ve 2552 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alan “Beklenen Öğrenci Davranışları” başlığıyla verilen davranışların kazandırılmasında büyük oranda yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Yine çocuğunda olumlu davranış değişikliği olduğunu belirten veliler de mevcuttur fakat bu sayı 3-4 kişi ile sınırlıdır. Velilerin çocuklarının öğretmenlerinin değerler eğitimini daha etkili bir şekilde aktarmış olabileceğibu farklı görüşlerin ortaya çıkmasında etkili olabileceği söylenebilir. Özdaş(2013)da yaptığı çalışmada ortaokulda değerlerin kazandırılma sıklığıyla istenmeyen öğrenci davranışı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Buna karşın Izgar, (2013) yaptığı çalışmasında değerler eğitimi programının 8.sınıf öğrencilerinde demokratik tutum ve becerileri, bağımsızlık, arkadaşlık, sorumluluk gibi olumlu davranışları kazandırdığını saptamıştır. Yine Duer ve diğerleri (2002)’ninyaptığı çalışmada, uygulanan değerler eğitimi programı ile öğrencilerin istenmeyen davranışlarında düşüş tespit etmişlerdir. Eren (2005), Yaratıcı Drama ile İnsani Değerler Eğitimi başlığı altında yaptığı çalışmasında, drama ile değerlerin öğretilmesi sayesinde öğrencilerin olumlu davranış sergilemesinde artış olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmamızda değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik olarak: öğretmenlerin ve idarecilerin değerler eğitimine gereken önemi vermemesi, öğretmenlerin değerler eğitimi kapsamında herhangi bir eğitim almamış olmaları ve kişisel algıları, değerler eğitimine müfredatta yer verilmemesi, yeterli bir değerlendirme sürecinin olmaması, derslerde zaman probleminin olması, işleyişin sadece kağıt ve pano üzerinde olduğu, değerler eğitiminin uzmanlık gerektirdiği için yeterince etkili işlenilemediği gibi sorunların mevcut olduğu tespit edilmiştir. Yazıcı (2006), Ateş (2013)'de çalışmalarında araştırmamızla benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Veugelers(2000)'de araştırmalarında öğrencilerin; öğretmenlerin kendi görüşlerini çok fazla vurgulamaması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yine Oğuz (2012), araştırmalarında öğretmen adaylarına lisans eğitimleri boyunca değerler eğitimine yönelik dersler verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen veriler ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- 1- Değerler eğitimi kapsamında öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- 2- Değerler eğitimi ders olarak müfredatta yer almalı ve bu ders bu alanda kendini yeterli gören öğretmenler tarafından verilmelidir.
- 3- “Değerler eğitimi öğretmenliği” alanı oluşturulmalı ve üniversitelerce bu alanlarda uzman öğretmenler yetiştirilmelidir.
- 4- Okul idarelerinin ve öğretmenlerin değerler eğitimine gerekli özeni göstermeleri adına büyük çapta yarışmalar ve ödüllendirmeler yapılmalıdır.
- 5- Değerler eğitimi kazanımlarının sadece teoride, panoda, kağıtta kalmaması adına yapılandırmacı yaklaşıma, çoklu zeka kuramına göre eğitimler düzenlenerek öğrencilerin davranışa dönüştürmeleri sağlanmalıdır. Değerler eğitimi,drama yöntemi ile de verilebilir.
- 6- Her okul, kendi bünyesinde toplantı yaparak bölgesel şartlar, ihtiyaçlar, gelenek ve göreneklere göre öncelikli değerler belirlenmeli ve buna göre değerler eğitimi programları oluşturmalıdır.
- 7- Öğrencilerin bilişsel öğrenmelerini ölçen kriterlerin yanında davranışsal becerilerini ölçen değerlendirme kriterleri daha etkin olarak kullanılmalıdır.
- 8- Aile-okul-çevre işbirliği yapılmalıdır.
- 9- En iyi eğitimin temsil olduğu göz önünde bulundurularak öğretmenin temsiline (değerler eğitimi müfredatı göz önünde bulundurularak) önem verilmeli, eğiticinin temsil davranışları da ölçülebilir hale getirilmeli ve eğiticiyi motive edici unsurlar geliştirilerek ön plana çıkarılmalıdır.

- 10- Eğitimci – öğrenci – aile - toplum ilişkileri ve etkileşimleri bağlamında değerler eğitimi içeriğine ilişkin tema seçilip STÖ/NGO vb.dahil edilerek ortak değerler ile birleştirici sosyal sorumluluk projeleri geliştirilmeli, başta eğitimcilerin gönüllü katılımı, ailelerin gönüllü katılımı sağlanarak sinerjik bir alan yaratılmalı ve anılan çalışmalar kapsamında değerler öğrencilere kazandırılmalıdır.
- 11- Değerlerin kazandırılması sürecinde bilgi aktarım kanalları çok çeşitli şekilde ele alınarak monolog anlatım yada diyalog şeklinde aktarımların yanı sıra öğrencilerin yaş, ilgi, algı ve güncel trendler-doğrultusunda okul içi yada harici zaman ayırdığı konular belirlenerek bu konularda önce öğrencinin dikkatini çekme ve kendisini fark ettirdikten sonra paylaşım ve etkileşim sürecine girilmelidir.

Değerler eğitimi uygulamasına yönelik olarak araştırmacılara da:

- 1- Özel ve devlet okullarındaki değerler eğitimi uygulamalarının karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabileceği,
- 2- Veliler üzerinde benzer bir çalışmanın anket yoluyla daha fazla sayıda veliye ulaşarak yapılabileceği yönünde önerilerde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

AKBABA ALTUN, S. (2003). “Eğitim Yönetimi ve Değerler”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S: 1(1).

AKBAŞ, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II.kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

AKBAŞ, O. (2008). “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, S: 6 (16).

ALTAN, M. Z. (2011). “Çoklu Zeka Kuramı ve Değerler Eğitimi”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, S: 1 (4).

ALTINKURT, Y. ve KARAKÖSE, T. (2009). “Okul Yöneticilerinin ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü Çalışanlarının Değerlere Göre Yönetim İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S: 7(17).

ARSLANOĞLU, İ. (2012). Türk Değerleri Üzerine Bir Değerlendirme. <http://w3.gazi.edu.tr/~iarслан/turkdeğerleriuzerine.pdf> (Alındığı tarih 28.12.2015).

ATEŞ, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. İstanbul. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

AVCI, N. (2007). *Toplumsal Değerler ve Gençlik*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

AYDIN, M. (2003). “Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S: 1(3).

AYDIN, M.Z., AKYOL GÜRLER, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları.

BACANLI, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi* (3. basım), Ankara: Nobel Yayınları.

BAŞARAN, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Ankara: Gül Yayınevi.

BEİLL, B. (2003). *İyi Çocuk, Zor Çocuk “Doğru Davranışlar Çocuklara Nasıl Kazandırılır?”* (Çev. Cuma Yorulmaz), Ankara: Arkadaş Yayınevi.

BERKOWİTZ, M. W. (2002). The science of character education içinde (ss.43-63). W. Damon (Ed.). *Bringing in a newera in characte education*, Stanford, California: Hoover Institution Press.

CİHAN, N. (2014). “Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaya Bir Bakış”, *International Periodical for the Languages*, Vol: 9(2).

ÇELİKKAYA, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*, İstanbul: Alfa Yayınları.

ÇENGELCİ, T. HANCI, B. KARADUMAN, H. (2013). “Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S: 11(25).

DEMİRHAN İŞCAN, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

DEMİRTAŞ, Z. ve ERSÖZLÜ, A. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri bağlamında teftiş sürecinde etik (Tokat ili örneği). Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.

DİLMAÇ, B., BOZGEYİKLİ, H. ve ÇIKILI, Y. (2008) “Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S: 6 (16).

DİLMAÇ, B., ERTEKİN, E., YAZICI, E. (2009) Değer Tercihleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S: 7 (17).

DUER, M., PARİSİ, A. ve VALİNTİS, M. (2002). *Character education effective ness*. Chicago, Illionis: Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University & Sky Light Professional, Field-Based Masters Program (SO 034383, ED 471 100).

EREN, Y.Z. (2005). *Yaratıcı drama ile insani değerler eğitimi*. www.egitici.egitimi.com. Erişim Tarihi: 22/10/2015.

GÜNAY, Ü. (2006). *Dindarlığın Sosyo -Psikolojisi*. İstanbul: Karahan Yayınları.

HÖKELEKLİ, H. (2010). Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler eğitimi”, *Eğitime Bakış Dergisi*, s: 6 (18).

HÜSEYİNKLİOĞLU, B. (2010). Bireysel değerler ve örgütsel bağlılık düzeyi ilişkisi: Asker hastanesi çalışanları üzerinde bir inceleme. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

IZGAR, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi*. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

KESKİN, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

KUŞDİL, M. E. ve KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2000). “Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Teorisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, S: 15 (45).

LAPSLEY, D. K (2008). Moral self-Identity as the aim of education. In L.P. Nucci and D. Narvaez (Eds). *Handbook of moral and character education*. New York: Taylor & Francis.

MEB. (2005). Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıf Öğretim programı) <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (Alındığı tarih 24. 12. 2015.)

M.E.B. (2010). 18. Milli Eğitim Şûra Kararları. www.ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12 erişim: 02.01.2016, 19:25.

M.E.B. (2010). İlk ders (53 nolu) genelgesi. <http://www.egitimmezuat.com/index.php/01009091422/2010/ik-ders-201053-genelge.html> erişim: 02.01.2016, 21:03.

OĞUZ, E. (2012). “Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitime İlişkin Görüşleri”, *Educational Sciences*, S: 12(2).

ÖNDER, M. (2011). *Din ve Temel Değerler*. Değerler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri. 26-28 Ekim 2011. Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi.

ÖZDAŞ, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Elazığ. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora tezi.

ÖZENSEL, E. (2003). “Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S: 1(3).

ÖZLEM, D. (2002). *Kavramlar ve Tarihleri*, İstanbul: İnkılap Yayınevi.

ROKEACH, M. (1973). *Nature of Human Values*, New York, The Free Press.

SARI, E. (2005). “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, S: 3 (10).

SİLAH, M. (2005). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.

ŞEN, Ü. (2007). Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma. Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

TEBLİĞLER DERGİSİ, (2003). 2552 sayılı.

TOZLU, N. (2003). *Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler*. Ankara: Mikro Yayınları.

VEUGELERS, W. (2000). “Different Ways of Teaching Values”, *Educational Review*. S: 52(1).

YAZICI, K. (2006). Değerler Eğitimi’ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, S: 19.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK H. (2008). “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

NEY METOTLARINDAKİ MAKAM ANLATIMLARINDA YER ALAN ÖRNEK ESERLERİN İNCELENMESİ

Nihat Ozan KÖROĞLU*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de yayımlanmış ney metotlarındaki makam anlatımlarında yer alan örnek eserlerin form ve makamsal yönden incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırmalardan doküman analizi yöntemi kullanılmış, örneklem ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Buna göre Türkiye’de yayımlanmış ney metotları içerisinde örneklem grubuna ney metodu seçilirken metodun ney eğitimcileri tarafından yaygınlıkla kullanılır olması ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubu bu ölçütle belirlenen dört ney metodunu içermektedir. Bulgular kendi içerisinde; metotlarda kullanılan örnek eserlerin belirlenmesi, metotlarda yer alan örnek eserlerden ortak ve farklı olanların tespiti, metotlarda yer alan örnek eserlerin bestecilerinin tespiti, örnek eserlerde kullanılan makamların tespiti, örnek eserlerin form yapısının belirlenmesi bakımından sınıflandırılmıştır.

Araştırma ney için yazılan metotların ortak ve farklı yönlerinin tespit edilerek değerlendirilmesi ve bu sayede yeni görüşlerle ney için yapılacak olan bu ve benzeri çalışmalara katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda; dört ney metodunun makam ve bu makamlardan seçilen örnek eser bakımından benzer ve farklı yönlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ney eğitimi, ney metodu, makam, örnek eser

* Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, nayiozan@hotmail.com

ANALYSIS OF CASE STUDIES IN THE MODE OF NEY METHODS

ABSTRACT

The goal of this study is to analyze form and mode of case studies in the mode of ney methods published in Turkey. Document analysis method of quality investigations has been used in the study and for case study, scale sampling method of teleological sampling has been preferred. Accordingly, choosing ney method for the sampling group among the ney methods published in Turkey, the scale of *being commonly used by ney Educators* was adopted. The case study of the paper includes four ney methods determined with this scale. The findings have been classified according to determining sample works used in the methods, determining the common and different ones among the sample works, determining the composers of sample works in the methods, determining the mode used in the sample works, determining the form structures of the sample works. This study is important in terms of determining and evaluating the common and different sides of the methods written for ney and therefore contributing to the similar studies to be conducted on ney. It has been concluded in the study that four ney methods have similar and different aspects in terms of mode and case studies chosen from these modes.

Key Words: Ney education, ney method, mode, case study

GİRİŞ

Çalgı eğitimi; bireyin davranışlarında çalgıyı icra edebilmek için teknik ve estetik olarak yeni davranışlar geliştirme sürecidir. Böylece bu süreçte kazanılan bilgi ve beceriyle müzikal kimlik oluşmaya başlar (Kaya, 2013:353). Aynı zamanda bu süreçte kazanılan bilgi ve becerinin niteliği çalgı eğitimi için yazılan alıştırma ve etütlerin, seçilen eserlerin o çalgıdaki kazanımları gerçekleştirmeye olan katkısıyla doğru orantılıdır. Çalgıya yönelik yazılan eserler öğrencilerde hem teknik hem de müzikal anlamda beceri gelişimi sağlar. Bu beceri gelişiminde en önemli unsurlardan biri de seçilecek repertuvardır. Bu repertuvardan seçilecek eserleri icra edebilen bireylerde gerçek anlamda istendik bir davranış değişikliği kazanımından söz edilebilir (Bulut, 2008:2). Eserler seçilirken eserin makam, form, usûl gibi unsurlarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca eserlerin bütün olarak mı yoksa bir bölümünün mü çalışma kapsamına alınacağına titizlikle karar verilmesi ve eser seçiminde basitten zora şekilde bir yol izlenmesi daha yararlı olacaktır.

Verimli bir çalgı eğitimi sürecinin gerçekleşebilmesi çalgı eğitimi veren kişinin doğru teknik, çalışmaya ayrılan süre ve bu sürenin sağlıklı kullanımı ile ilgili öğrenciyi doğru bir şekilde bilgilendirmesine ve bu süreçte öğrenciyi rehberlik etmesine bağlıdır (Özmenteş, 2005:97). Günümüzde Türk müziği çalgı eğitimi belirli bir sistem dâhilinde ve bilimsel olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bunun bir sonucu olarak belirli bir standart yakalamak açısından metotlar üzerinde çalışılmaya başlanmış, çalgı müfredatları oluşturulmuş ve öğrenciyi temel alan bir görüş ortaya çıkmıştır (Kaya,

2013:353). Öğrencinin çalgıdaki temel teknik ve müzikal davranışlarının kazanımında, bu davranışların geliştirilmesinde ve çalgıya yansımada çalgı metotları büyük öneme sahiptir (Felek, 2012:13). Metodun içerisinde yer alan etütler ve alıştırmaların yanında çalgıyla ilgili verilen temel bilgiler, çalışma yol ve yöntemleri metodun yazıldığı döneme göre farklılıklar göstermekle birlikte metot, etüt ve alıştırmalar eğitim sürecinde her daim yararlanılması gereken ana unsurlardır (Özçimen ve Burubatur, 2012:187). Türk müziği çalgı eğitimine 20. yy. başlarında giren yazılı metotlar icrayı geliştiren bir unsur olarak görülmekle birlikte aynı zamanda öğrencinin sazına teknik ve bilgi yönünden odaklanmasını sağlama işlevi de görürler. Tüm bu işlevlerin yanı sıra metodun uygulanmasında hoca nezareti metodun yararlı olması için elzemdir (Aksüt, 1988:415).

Çalgı eğitiminin önemli kollarından birisi de ney eğitimidir. Ney eğitimine teknik açıdan bakıldığında gerekli olan unsurlar; doğru bir tutuş ve oturuş pozisyonu, doğru üfleme tekniği, doğru baş açısı, doğru dudak pozisyonu, doğru ve etkili parmak pozisyonlarıdır. Ney eğitiminin hedeflerine ulaşmasında ney metotları önem teşkil etmektedir. Bu bakımdan ney eğitimi sürecinde kullanılan metotların belirlenerek incelenmesi, alana ilişkin somut önerilerin sunulmasını sağlayacaktır. Bu araştırmada yayımlanmış ney metotları içerisinde; Sencer Derya¹⁶, Ahmet Kaya, Süleyman Erguner ve Burcu Karadağ'ın ney metotları seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini kapsamında seçilen dört metotta makam anlatımında yer alan örnek eserler form ve makamsal yönden incelenmiş, benzer ve farklı yönleri tespit edilmeye çalışılmış ve elde edilen sonuçlar ışığında ney eğitimi için faydalı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de yayımlanmış ney metotlarındaki makam anlatımlarında yer alan örnek eserlerin form ve makamsal yönden incelenmesidir. Çalışmada bu temel amaç doğrultusunda şu soruların cevapları aranmıştır:

Metotlarda makam anlatımında yer alan örnek eserler hangileridir?

Metotlarda makam anlatımında yer alan örnek eserlerden ortak olanlar hangileridir?

Metotlarda makam anlatımında yer alan örnek eserlerin bestecileri kimlerdir?

Metotlarda makam anlatımında yer alan örnek eserlerde kullanılan makamlar hangileridir?

Metotlarda makam anlatımında yer alan örnek eserlerin form yapıları nasıldır?

¹⁶ Aziz Şenol Filiz tarafından yayına hazırlanmıştır.

Bu araştırma; Türkiye’de yayımlanmış ney metotlarındaki makam anlatımlarında yer alan örnek eserlerin form ve makamsal yönden incelenmesine yönelik seçilen örnek eserlerin tespiti, benzer ve farklı yönlerinin ortaya çıkartılması ve elde edilen sonuçlar ışığında ney eğitimi için faydalı önerilerde bulunulması açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma türündedir. Nitel araştırma Yıldırım ve Şimşek’e göre (2005:39) “*gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.*”

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi belgelere ve dokümana dayalı araştırmalardandır ve programlar, yönetmelikler, kitaplar, gazeteler, raporlar gibi farklı yazılı ya da elektronik ortamdaki verilerin analizini kapsar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012:12).

Bu araştırmada da ney metotlarındaki makam anlatımlarında yer alan örnek eserlerin formları ve makamsal özellikleri tanımlanmış ve bu özellikler gruplandırılarak özetlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de yayımlanmış ney metotları oluşturmaktadır. Örneklem ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Ölçüt örnekleme: Örneklemenin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012:91). Buna göre Türkiye’de yayımlanmış ney metotları içerisinde örneklem grubuna ney metodu seçilirken ney eğitimcileriyle görüşülmüş ve *metodun ney eğitimcileri tarafından yaygınlıkla kullanılır olması* ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubu bu ölçütle belirlenen dört ney metodunu içermektedir. Bu metotlar Sencer Derya, Ahmet Kaya, Süleyman Erguner ve Burcu Karadağ’ın yazmış olduğu metotlardır. Araştırma kapsamında incelen örnek eserler metotların makam anlatımı bölümlerinde metotların yazarları tarafından seçilen ve her bir makamın neydeki icrasına yönelik eserlerdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yayımlanmış ney metotlarından örneklem kapsamında dört ney metodu tespit edilmiştir. Bu metotlar *Aşkın Sesi Ney Öğretim Kitabı*, *Ney Metodu*, *Ney “Metod”* ve *Meşkte Ney Eğitimi* adlarını taşımaktadır. Sencer Derya’nın yazdığı *Aşkın Sesi Ney Öğretim Kitabı* 2008 yılında yayımlanmış 1.

baskı, Ahmet Kaya'nın yazdığı *Ney Metodu* 2013 yılında yayımlanmış 2. Baskı, Süleyman Erguner'in yazdığı *Ney "Metod"* 2002 yılında yayımlanmış 1. Baskı ve Burcu Karadağ'ın yazdığı *Meşkte Ney Eğitimi* 2013 yılında yayımlanmış 1. Baskı olan nüshalarıdır. Ayrıca iki ney metodunda CD eki varken Ahmet Kaya'nın yazdığı *Ney Metodu*'nda ve Burcu Karadağ'ın yazdığı *Meşkte Ney Eğitimi* kitabında CD eki bulunmamaktadır.

Veriler kendi içerisinde; metotlarda kullanılan örnek eserlerin belirlenmesi, metotlarda yer alan örnek eserlerden ortak ve farklı olanların tespiti, metotlarda yer alan örnek eserlerin bestecilerinin tespiti, örnek eserlerde kullanılan makamların tespiti, örnek eserlerin form yapılarının belirlenmesi bakımından sınıflandırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın verilerinin çözümlenmesinden elde edilen bulgular: Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlere İlişkin Bulgular, Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerden Ortak Eserlere İlişkin Bulgular, Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerin Bestecilerine İlişkin Bulgular, Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerin Makamlarına İlişkin Bulgular ve Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerin Form Yapılarına İlişkin Bulgular başlıkları altında sunulmakta ve yorumlanmaktadır.

Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde Sencer Derya, Ahmet Kaya, Süleyman Erguner ve Burcu Karadağ'ın ney metotlarındaki makam anlatımları bölümlerinde yer alan örnek eserlerin adları, makamları ve bestecileri ayrı ayrı tablolar halinde sunulmaktadır. Bulgular tabloların bitiminde bütüncül olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca Burcu Karadağ'ın ney metodunda makam anlatımlarında yer alan örnek eserlerin sadece isim olarak belirtildiği ve örnek eser notalarının metotta yer almadığı görülmektedir.

Tablo 1.1. Sencer Derya'nın Aşkın Sesi Ney Öğretim Kitabı'nda Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserler, Makamları ve Bestecileri

Sıra No	Eser Adı	Makam	Besteci
1	Çargâh Peşrevi	Çargâh	Tanbûr-i Küçük Osman Bey
2	Bûselik Saz Semaisi	Bûselik	Muallim İsmâil Hakkı Bey
3	Rast Beste <i>Ahmed Nesimi Subhu Dem</i>	Rast	III. Selim
4	Uşşak Saz Semaisi	Uşşak	Neyzen Aziz Dede
5	Hüseyini Peşrevi	Hüseyini	Lavtacı Andon
6	Nevâ Şarkı <i>Yine Bağlandı Dil Bir Nev-Nihale</i>	Nevâ	Zekâi Dede
7	Kürdi Ağır Semai <i>Güzelsin Bi-Bedelsin</i>	Kürdi	Hacı Faik Bey
8	Hicaz Hümâyün Nakış Yürük Semai <i>Nideyim Sahnı Çemen Seyrini Cananım Yok</i>	Hicaz Hümâyün	Hacı Sadullah Ağa
9	Hicaz Şarkı <i>Ülfet Etsem Yar ile Ağyare Ne</i>	Hicaz	Şevki Bey
10	Hicaz Uzzal Şarkı <i>Kamer Çehre Peri Ru Tende Canım</i>	Hicaz Uzzal	Hacı Ârif Bey
11	Hicaz Saz Semaisi	Hicaz	Neyzen Yusuf Paşa
12	Karcığar Ağır Semai <i>Ne Dane vü Dam-ü Ne Seyyad Gerektir</i>	Karcığar	Dellalzâde Hacı İsmâil Efendi
13	Sûz'nâk Şarkı <i>Pek Revadır Sevdiğim Ettiklerin</i>	Sûz'nâk	Ahmet Râsim Bey

Tablo 1.1'e bakıldığında araştırma kapsamında incelenen dört ney metodundan Sencer Derya'nın metodunda makam anlatımlarında yer alan 13 örnek eser tespit edilmiştir. Ayrıca örnek eserlerin çoğunluğunu sözlü eserlerin oluşturduğu Tablo 1.1 incelendiğinde görülmektedir.

Tablo 1.2. Ahmet Kaya'nın Ney Metodu'nda Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserler, Makamları ve Bestecileri

Sıra No	Eser Adı	Makam	Besteci
1	Kürdi Peşrevi	Kürdi	Neyzen Ahmet Kaya
2	Kürdi Şarkı <i>Seni Andım Bu Gece Kulakların Çınlasın</i>	Kürdi	Ş. Ayhan Özışık
3	Hicaz Hümâyün İlahi <i>Gelin Gidelim Efendim Allah Yoluna</i>	Hicaz Hümâyün	İsmâil Dede Efendi
4	Hicaz Uzzal Peşrevi	Hicaz Uzzal	Kutb-i Nâyi Hamza Dede
5	Büselik Aranağme <i>Eysaki-i Sahib Vefa</i>	Büselik	Kemal Gürses
6	Büselik Peşrevi	Büselik	Kemençeci Nikolaki
7	Büselik Şarkı <i>Bir Pür Cefa Hoş Dilberdir</i>	Büselik	III. Selim
8	Zirgüleli Hicaz Peşrevi	Zirgüleli Hicaz	Hızır Ağa
9	Zirgüleli Hicaz İlahi <i>Hiç Bulunmaz Akranı</i>	Zirgüleli Hicaz	Şeyh Hüsnü Efendi
10	Uşşak Peşrevi	Uşşak	Neyzen Salih Dede
11	Uşşak İlahi <i>Bu Akli Fikr ile Mevlam Bulunmaz</i>	Uşşak	
12	Hüseyini Peşrevi	Hüseyini	Neyzen Baba Raşit
13	Muhayyer Peşrevi	Muhayyer	Tanbûr-i Cemil Bey
14	Bayâti Peşrevi	Bayâti	Neyzen Emin Dede
15	Segâh İlahi <i>Şol Cennetin Irmakları</i>	Segâh	
16	Segâh Peşrevi	Segâh	Neyzen Yusuf Paşa
17	Hüzzam Şarkı <i>Ey Gül-i Bağlı Eda</i>	Hüzzam	Dede Efendi
18	Hüzzam Mevlevî Âyini Son Yürük Semai	Hüzzam	-
19	Hüzzam Peşrevi	Hüzzam	Giriftzen Asım Bey
20	Hüzzam Aranağme	Hüzzam	
21	Karcıgar Nakış Yürük Semai <i>Nihani Ol Büt-i Şirin Sühlanla Söyleşiriz</i>	Karcıgar	Dellalzâde İsmâil Efendi
22	Karcıgar Peşrevi	Karcıgar	Tanbûr-i Ali Efendi
23	Basit Sûz'nâk Ağır Semai <i>Kapılır Her Gören Ol Şuhu</i>	Basit Sûz'nâk	Köçek Mehmet Ağa

	<i>Cihan</i>		
24	Basit Sûz'nâk Peşrevi	Basit Sûz'nâk	Neyzen Emin Efendi
25	Mâhur Aranağme <i>Sen Şeh-i Hüsn-ü Bahasın</i>	Mâhur	III. Selim
26	Mâhur Peşrevi	Mâhur	Rauf Yekta Bey
27	Mâhur Peşrevi	Mâhur	Gâzi Giray Han
28	Acemaşîran Peşrevi	Acemaşîran	Neyzen Salih Dede
29	Acemaşîran Şarkı <i>Kaptanın Kızı</i>	Acemaşîran	Neyzen Erdoğan Köroğlu
30	Acemaşîran Mevlevî Âyini	Acemaşîran	Hüseyin Fahrettin Dede
31	Acemaşîran Saz Semaisi	Acemaşîran	Mısırlı İbrahim Efendi
32	Rast Şarkı <i>Nedendir Bu Dil-i Zarın Figanı</i>	Rast	Şevki Bey
33	Rast Peşrevi	Rast	III. Selim
34	Rast Aranağme <i>Yine Bir Gûlnihal</i>	Rast	Dede Efendi
35	Yegâh Şarkı <i>A Benim Gözüm Nuru Cilveli Yârim</i>	Yegâh	Dellalzâde İsmâil Efendi
36	Irak Peşrevi	Irak	Zeki Mehmed Ağa
37	Nihâvend Şarkı <i>Saçlarına Bağlanalı Ey Peri</i>	Nihâvend	Rahmi Bey
38	Nihâvend Peşrevi	Nihâvend	Gâzi Giray Han
39	Nihâvend Zeybek	Nihâvend	
40	Hicaz Son Yürük Semai	Hicaz	Neyzen Ahmet Kaya
41	Hüseyini Son Yürük Semai	Hüseyini	Neyzen Ahmet Kaya
42	Şedaraban Peşrevi	Şedaraban	Tanbûr-i Cemil Bey
43	Şedaraban Şarkı <i>Bade-i Vuslat İçilsin Kâse-i Fağfurdan</i>	Şedaraban	Faize Ergin
44	Şedaraban Aranağme	Şedaraban	-
45	Sûzidil Nakış Ağır Semai <i>Kani Yâd-ı Lebinle</i>	Sûzidil	Tanbûr-i Ali Efendi
46	Sûzidil Saz Semaisi	Sûzidil	Sedat Öztoprak, Fahri Kopuz
47	Sabâ Peşrevi	Sabâ	Griftzen Asım Bey
48	Sabâ Saz Semaisi	Sabâ	Neyzen Salih Dede
49	Dügâh Peşrevi	Dügâh	Neyzen Yusuf Paşa
50	Bestenigâr Şarkı <i>İstedin de Gönlümü Verdim Sana</i>	Bestenigâr	Şekerci Cemil Bey
51	Bestenigâr Peşrevi	Bestenigâr	Dede Efendi
52	Ferahfeza Peşrevi	Ferahfeza	Dede Efendi
53	Ferahfeza Mevlevî Âyini Son yürük Semai	Ferahfeza	-

54	Sultaniyegâh Yürük Semai <i>Şadeyledi Can-ü Dilimi Şah-ı Cihanım</i>	Sultaniyegâh	Dede Efendi
55	Dilkeşide Peşrevi	Dilkeşide	Neyzen Emin Efendi
56	Dilkeşide Mevlevî Âyini	Dilkeşide	Ahmed Avni Bey
57	Nikriz Zeybek	Nikriz	
58	Nikriz Peşrevi	Nikriz	Ali Ufki Külliyyatından
59	Nikriz Sırto	Nikriz	Tanbûr-i Cemil Bey
60	Zâvil Yürük Semai <i>Olmuş Nişan-ı Tir-i Muhabbet</i>	Zâvil	III Selim
61	Neveser Peşrevi	Neveser	Neyzen Yusuf Paşa
62	Şevkefza Saz Semaisi	Şevkefza	Nâyi Şeyh Said Dede
63	Nişaburek Saz Semaisi	Nişaburek	Küçük Osman Bey
64	Nevâ İlâhi <i>Vakti Seherde</i>	Nevâ	Hafız Post
65	Nevâ Şarkı <i>Yine Bağlandı Dil Bir Nev-Nihale</i>	Nevâ	Zekâi Dede
66	Nevâ Saz Semaisi	Nevâ	Cahit Gözkan
67	Tâhir Peşrevi	Tâhir	Neyzen Salih Dede
68	Acem Saz Semaisi	Acem	Ali Hoca
69	Arazbar Peşrev	Arazbar	III Selim
70	İsfahan Peşrevi	İsfahan	Neyzen Salih Dede
71	Bayâti Araban Saz Semaisi	Bayâti Araban	Rauf Yekta Bey
72	Şehnaz Peşrevi	Şehnaz	Kemani Ali Ağa
73	Hisar Yürük Semai <i>Heva Güzel Yine Gülşende Gösteriş Günüdür</i>	Hisar	Dede Efendi
74	Sûzidilara Peşrevi	Sûzidilara	III. Selim
75	Pençgâh Peşrevi	Pençgâh	Neyzen Salih Dede
76	Niyaz İlâhisi	Segâh Mâye	İtri
77	Segâh Mâye Şarkı <i>Yarin Bu Kadar Cevri Gelir</i>	Segâh Mâye	Zeki Ârif Ataergin
78	Müstear Saz Semaisi	Müstear	Hüseyin Fahreddin Dede
79	Sazkâr Saz Semaisi	Sazkâr	Neyzen Gavsi Baykara
80	Rehâvi Saz Semaisi	Rehâvi	Neyzen Selim Dede
81	Eviç İlâhi <i>Ey Maksadı Aşıkın Olan Mevlana</i>	Eviç	Dede Efendi
82	Eviç Şarkı <i>Bülbül Asa Ruz-u Şeb Karım Neva</i>	Eviç	Dede Efendi
83	Eviç Saz Semaisi	Eviç	Sedat Öztoprak
84	Ferahnâk Peşrevi	Ferahnâk	Zeki Mehmed Ağa
85	Ferahnâk Şarkı <i>Ey Mürüvvet Madeni Kan-ı</i>	Ferahnâk	Kazasker Mustafa İzzet Efendi

	<i>Kerem</i>		
86	Ferahnâk Mevlevî Âyini	Ferahnâk	Ser Müezzîn Rifat Bey
87	Evcara Saz Semaisi	Evcâra	Yumni Dede
88	Hicazkâr İlâhî <i>Bir Nokta İdim Kıldı Beni</i>	Hicazkâr	İzzeddin Hümayî Bey
89	Yağcılar Zeybeği	Hicazkâr	-
90	Hicazkâr Saz Semaisi	Hicazkâr	Neyzenbaşî Fevzi Dede
91	Kürdilihicazkâr Peşrevi	Kürdilihicazkâr	Neyzen Raşid Efendi
92	Kürdilihicazkâr Şarkı <i>Sana Ey Canımın Canı Efendim</i>	Kürdilihicazkâr	Rahmi Bey
93	Rast Kâr-ı Natk	Rast	Dede Efendi

Tablo 1.2'ye bakıldığında araştırma kapsamında incelenen dört ney metodundan Ahmet Kaya'nın ney metodunda makam çeşidinin fazla olmasıyla doğru orantılı olarak makam anlatımında yer alan 93 örnek eser tespit edilmiş ve örnek eserlerin diğer ney metotlarına kıyasla daha çeşitli ve fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca örnek eserlerin çoğunluğunu saz eserlerinin oluşturduğu Tablo 1.2 incelendiğinde görülmektedir.

Tablo 1.3. Süleyman Erguner'in Ney Metodu'nda Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserler, Makamları ve Bestecileri

Sıra No	Eser Adı	Makam	Besteci
1	Rast Peşrevi	Rast	Benli Hasan Ağa
2	Rast Peşrevi	Rast	Nâyi Osman Dede
3	Segâh Peşrevi	Segâh	Neyzen Yusuf Paşa
4	Acemaşîran Mevlevî Âyini	Acemaşîran	Hüseyin Fahreddin Dede
5	Uşşak İlâhî <i>Allah Emrin Tutulum</i>	Uşşak	Zekâi Dede
6	Uşşak Saz Semaisi	Uşşak	Neyzen Aziz Dede
7	Sabâ Saz Semaisi	Sabâ	Neyzen Aziz Dede
8	Sabâ Peşrevi	Sabâ	Tanbûr-i Büyük Osman Bey
9	Şevkefza Peşrevi	Şevkefza	Numan Ağa
10	Hicaz Mevlevî Âyini	Hicaz	Nâyi Osman Dede
11	Hicaz Son Yürük Semai	Hicaz	-

12	Ferahfeza Saz Semaisi	Ferahfeza	Tanbûr-i Cemil Bey
13	Bayâti Araban Peşrevi	Bayâti Araban	Neyzen Ulvi Erguner
14	Sûz'nâk Peşrevi	Sûz'nâk	Neyzen Emin Efendi
15	Kürdilihicazkâr Aranağme	Kürdilihicazkâr	-
16	Mahur Peşrevi	Mahur	Rauf Yekta Bey
17	Sûzidil Peşrevi	Sûzidil	Tanbûr-i Ali Efendi
18	Evcara Saz Semaisi	Evcâra	Dilhayat Kalfa
19	Bestenigâr Peşrevi	Bestenigâr	Numan Ağa
20	Bestenigâr Saz Semaisi	Bestenigâr	Numan Ağa

Tablo 1.3'e bakıldığında araştırma kapsamında incelenen dört ney metodundan Süleyman Erguner'in ney metodunda makam anlatımlarında yer alan 20 örnek eser tespit edilmiştir. Ayrıca örnek eserlerin çoğunluğunu saz eserlerinin oluşturduğu Tablo 1.3 incelendiğinde görülmektedir.

Tablo 1.4. Burcu Karadağ'ın Meşkte Ney Eğitimi Kitabı'nda Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserler, Makamları ve Bestecileri

Sıra No	Eser Adı	Makam	Besteci
1	Bayâti Peşrevi	Bayâti	Neyzen Emin Dede
2	Bayâti Yürük Semâi <i>Gülyüzlülerin Şevkine Gel</i>	Bayâti	Tab'i Mustafa Efendi
3	Uşşak Saz Semâisi	Uşşak	Neyzen Aziz Dede
4	Hüseyini Peşrevi	Hüseyini	Lavtacı Andon
5	Muhayyer Peşrevi	Muhayyer	Tanbûr-i Cemil Bey
6	Rast Peşrevi	Rast	Farâbi
7	Rast Peşrevi	Rast	Benli Hasan Ağa
8	Hicaz İlâhi <i>Dağlar İle Taşlar İle</i>	Hicaz	-
9	Hicaz Hümâyün Peşrevi	Hicaz Hümâyün	Veli Dede
10	Bayâti Âyin Dördüncü Selam	Hicaz	Köçek Derviş Mustafa Dede
11	Hicaz Son Yürük Semâi	Hicaz	-
12	Bûselik Peşrevi	Buselik	Kemençeci Nikolaki

13	Bûselik Şarkı <i>Güle Sor Bülbüle Sor</i>	Bûselik	İsmail Baha Süreisan
14	Acemaşîran Peşrevi	Acemaşîran	Neyzen Salih Dede
15	Acemaşîran Saz Semâisi	Acemaşîran	-
16	Acemkürdi Peşrevi	Acemkürdi	İsmail Hakkı Bey
17	Acemkürdi Saz Semâisi	Acemkürdi	İsmail Hakkı Bey
18	Mahur Peşrevi	Mahur	Rauf Yekta Bey
19	Mahur Saz Semâisi	Mahur	Gazi Giray Han
20	Mahur Saz Semâisi	Mahur	Refik Talat Bey
21	Nihâvend Şarkı <i>Kâtip</i>	Nihâvend	-
22	Nihâvend Saz Semâisi	Nihâvend	Hasip Dede
23	Neveser Peşrevi	Neveser	Neyzen Yusuf Paşa
24	Sultaniyegâh Peşrevi	Sultaniyegâh	Kanunî Hacı Arif Bey
25	Sultaniyegâh Saz Semâisi	Sultaniyegâh	Nedim Ağa
26	Ferahfeza Peşrevi	Ferahfeza	İsmail Hakkı Bey
27	Segâh Peşrevi	Segâh	Neyzen Yusuf Paşa
28	Segâh Saz Semâisi	Segâh	Neyzen Aziz Dede
29	Hüzzam Peşrevi	Hüzzam	Tanbûr-i Büyük Osman Bey
30	Hüzzam Şarkı <i>Hâl-i Dili Zarımı Duysa Cihan</i>	Hüzzam	Kanunî Hacı Arif Bey
31	Şehnaz Peşrevi	Şehnaz	Kemani Ali Ağa
32	Şehnaz Şarkı <i>Beni Ateşlere Salan</i>	Şehnaz	Zeki Arif Ataergin
33	Sabâ Peşrevi	Sabâ	Tanbûr-i Büyük Osman Bey
34	Sabâ Saz Semâisi	Sabâ	Neyzen Aziz Dede
35	Bestenigâr Şarkı <i>Gayrıdan Bulmaz Teselli Sevdiğim</i>	Bestenigâr	Kazasker Mustafa İzzet Efendi
36	Şevkefza Peşrevi	Şevkefza	Numan Ağa
37	Şevkefza Saz Semâisi	Şevkefza	Numan Ağa
38	Sûz'nâk Peşrevi	Sûz'nâk	Kemânî Tatyos Efendi
39	Sûz'nâk Şarkı <i>Pek Revadır Sevdiğim</i>	Sûz'nâk	Ahmet Rasim Bey
40	Sûz'nâk Şarkı <i>Dokunma Kalbime Zira Çok İnce- dir Kırılır</i>	Sûz'nâk	Neyzen Gavsi Baykara
41	Hicazkâr Peşrevi	Hicazkâr	Tanbûr-i Cemil Bey
42	Hicazkâr Saz Semâisi	Hicazkâr	Tanbûr-i Cemil Bey
43	Kürdilihicazkâr Peşrevi	Kürdilihicazkâr	Kemânî Tatyos Efendi
44	Kürdilihicazkâr Saz Semâisi	Kürdilihicazkâr	Kemânî Tatyos Efendi
45	Kürdilihicazkâr Şarkı <i>İftirakındır Sebep</i>	Kürdilihicazkâr	Kanunî Hacı Arif Bey
46	Kürdilihicazkâr Şarkı <i>Gurup Etti Güneş Dünya Karardı</i>	Kürdilihicazkâr	Kanunî Hacı Arif Bey
47	Şedaraban Peşrevi	Şedaraban	Tanbûr-i Cemil Bey

48	Şedaraban Saz Semâisi	Şedaraban	Tanbûr-i Cemil Bey
49	Şedaraban Şarkı <i>Düşünür Hep Seni Ruhum</i>	Şedaraban	Şemseddin Ziya Bey
50	Sûzidil Peşrevi	Sûzidil	Tanbûr-i Ali Efendi
51	Sûzidil Saz Semâisi	Sûzidil	Sedat Öztoprak
52	Evcara Peşrevi	Evcara	Dihayat Kalfa
53	Evcara Saz Semâisi	Evcara	Dihayat Kalfa
54	Evcara Saz Semâisi	Evcara	Yumni Dede
55	Nişaburek Şarkı <i>Meyl Edip Bir Gülizare</i>	Nişaburek	Ali Rifat Çağatay

Tablo 1.4'e bakıldığında araştırma kapsamında incelenen dört ney metodundan Burcu Karadağ'ın ney metodunda makam anlatımlarında yer alan 55 örnek eser tespit edilmiştir. Ayrıca örnek eserlerin çoğunluğunu saz eserlerinin oluşturduğu Tablo 1.4 incelendiğinde görülmektedir.

Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerden Ortak Eserlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde ney metotlarının makam anlatımları bölümlerinde yer alan örnek eserlerden ortak eserler belirlenirken ortak eserlerin metotların tamamında ya da yarıdan fazlasında yer alıyor olması ölçüt olarak alınmıştır. Bu eserler Neyzen Yusuf Paşa'nın Segâh Peşrevi, Neyzen Aziz Dede'nin Uşşak Saz Semâisi ve Rauf Yekta Bey'in Mâhur Peşrevi'dir. Makam anlatımında yer alan örnek eserlerden ortak eserlerin metotlardaki kullanım durumları Tablo 2.1'de, ortak ve farklı eserlere ilişkin sayısal dağılımlar da Tablo 2.2'de sunulmaktadır.

Tablo 2.1. Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerden Ortak Eserler

Ortak Eserler	Sencer Derya Aşkın Sesi Ney Öğretim Kitabı	Kullanım Durumları	Ahmet Kaya Ney Metodu	Kullanım Durumları	Süleyman Erguner Ney "Metod"	Kullanım Durumları	Burcu Karadağ Meşk- te Ney Eğitimi	Kullanım Durumları
Segâh Peşrevi- Neyzen Yusuf Paşa	-	-		1.Han e ve Teslim		Tam		Tam

Uşşak Saz Semai- si- Neyzen Aziz Dede		Tam	-	-		Tam		Tam
Mâhur Peşrevi- Rauf Yekta Bey	-	-		1.Han e ve Teslim		1.Han e ve Teslim		1. Hane ve 2. Hane

Tablo 2.1'e baktığımızda ortak eserler çoğunlukla Süleyman Erguner'in ve Burcu Karadağ'ın ney metotlarında görülmektedir. Ayrıca Süleyman Erguner'in ve Burcu Karadağ'ın ney metodunda ortak eserlerin genellikle tamamı metotta yer alırken Ahmet Kaya'nın ney metodunda daha çok ortak eserlerin bir bölümünün, özellikle de ses sahasının çok geniş olmadığı giriş bölümlerinin tercih edildiği ifade edilebilir.

Tablo 2.2. Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerin Ortak/Farklı Olma Durumlarına Göre Dağılımı

Ortak/Farklı	f	%
Ortak Eserler	3	2
Farklı Eserler	178	98

Tablo 2.2'de görüldüğü gibi metotlarda makam anlatımında yer alan örnek eserlerden ortak eserler tüm örnek eserlerin %2'sini, farklı eserler tüm örnek eserlerin %98'ini oluşturmaktadır. Bu bağlamda Tablo 2.2'ye baktığımızda metotlarda yer alan örnek eserlerin genel anlamda birbirinden farklı olduğu söylenebilir.

Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerin Bestecilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ney metotlarının makam anlatımları bölümlerinde yer alan örnek eserlerin bestecileri sık kullanılanlardan az kullanılanlara doğru sıralanmış ve Tablo 3'de sunulmuştur. Tablonun yan dağılımlarında besteciye ait eserin kullanım sıklığı ile bestecinin eserlerinin dört metotta yer alma durumu verilmiştir. Metotlarda makam anlatımında yer alan 181 örnek eserin 89 bestecisi tespit edilmiştir. İncelenen metotlarda bu bestecilerden 35 bestecinin 2 ve daha fazla eseri mevcutken geri kalan 54 bestecinin sadece 1 eserinin metotlarda yer aldığı görülmüştür.

Tablo 3. Metotların Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerin Bestecilerine Göre Dağılımı

Sıra No	Besteci	f	Kaç Metotta Kullanılmış
1	Dede Efendi	10	1
2	Tanbûr-i Cemil Bey	9	3
3	III Selim	9	2
4	Neyzen Yusuf Paşa	7	4
5	Neyzen Salih Dede	7	2
6	Neyzen Aziz Dede	6	3
7	Neyzen Emin Dede	5	3
8	Numan Ağa	5	2
9	Rauf Yekta Bey	4	3
10	Kanunî Hacı Arif Bey	4	1
11	Zekâi Dede	3	3
12	Gâzi Giray Han	3	2
13	Sedat Öztoprak	3	2
14	Tanbûr-i Büyük Osman Bey	3	2
15	Dilhayat Kalfa	3	2
16	Dellalzâde İsmâil Efendi	3	1
17	Tanbûr-i Ali Efendi	3	1
18	Kemani Tatyos Efendi	3	1
19	Neyzen Ahmet Kaya	3	1
20	İsmail Hakkı Bey	3	1
21	Şevki Bey	2	2
22	Tanbûr-i Küçük Osman Bey	2	2
23	Hüseyin Fahreddin Dede	2	2
24	Lavtacı Andon	2	2
25	Benli Hasan Ağa	2	2
26	Kemençeci Nikolaki	2	2
27	Kazasker Mustafa İzzet Efendi	2	2
28	Ahmet Rasim Bey	2	2
29	Neyzen Gavsı Baykara	2	2
30	Tanbûr-i Ali Efendi	2	2
31	Yumni Dede	2	2
32	Zeki Mehmed Ağa	2	1
33	Rahmi Bey	2	1
34	Nâyi Osman Dede	2	1
35	Kemani Ali Ağa	2	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi dört ney metodunda makam anlatımında yer alan örnek eserlerde en çok Dede Efendi, Tanbûr-i Cemil Bey, III Selim, Neyzen Yusuf Paşa, Neyzen Salih Dede, Neyzen Aziz Dede, Neyzen Emin Dede ve Numan Ağa'nın bestelemiş olduğu eserler tercih edilmiştir. Ayrıca Neyzen Yusuf Paşa'nın incelenen dört ney metodunun dördünde de eserleri tercih edilen tek besteci olduğu Tablo 3 incelendiğinde ifade edilebilir.

Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerin Makamlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ney metotlarının makam anlatımları bölümlerinde yer alan örnek eserlerin makamları Tablo 4.1'de, bu makamların sıralanma ölçütüne ilişkin sayısal dağılımlar da Tablo 4.2'de sunularak yorumlanmaktadır.

Tablo 4.1. Metotların Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerde Kullanılan Makamlara Göre Dağılımı

Sıra No	Makam Adı (Alfabetik)	F	Kaç Metotta Kullanılmış
1	Acem	1	1
2	Acemaşîran	7	3
3	Acemkürdi	2	1
4	Arazbar	1	1
5	Bayâti	3	2
6	Bayâti Araban	2	2
7	Bestenigâr	5	3
8	Bûselik	6	3
9	Çargâh	1	1
10	Dilkeşide	2	1
11	Dügâh	1	1
12	Evcâra	5	3
13	Eviç	3	1
14	Ferahfeza	4	3
15	Ferahnâk	3	1
16	Hicaz	8	4
17	Hicazkâr	5	2
18	Hicaz Hümâyun	3	3
19	Hicaz Uzzal	2	2
20	Hicaz Zirgüle	2	1
21	Hisar	1	1
22	Hüseyini	3	3
23	Hüzzam	6	2
24	Irak	1	1
25	Isfahan	1	1

26	Karcığar	3	2
27	Kürdi	3	2
28	Kürdilihicazkâr	7	3
29	Mâhur	7	3
30	Muhayyer	2	2
31	Müstear	1	1
32	Nevâ	4	2
33	Neveser	2	2
34	Nihavend	5	2
35	Nikriz	2	1
36	Nişaburek	2	2
37	Pençgâh	1	1
38	Rast	9	4
39	Rehâvi	1	1
40	Sabâ	6	3
41	Sazkâr	1	1
42	Segâh	5	3
43	Segâh Mâye	2	1
44	Sultaniyegâh	3	2
45	Sûzidil	5	3
46	Sûzidilara	1	1
47	Sûz'nâk	7	4
48	Şedaraban	6	2
49	Şehnaz	3	2
50	Şevkefza	4	3
51	Tâhir	1	1
52	Uşşak	6	4
53	Yegâh	1	1
54	Zâvil	1	1

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi dört ney metodunda makam anlatımında yer alan örnek eserlerde 54 farklı makamda eser kullanılmıştır. Bu makamlardan rast makamı 9 eserde kullanılarak dört metodun dördünde de en çok tercih edilen makam olmuştur. Yine uşşak, sûz’nâk ve hicaz makamları dört metotta da kullanılan makamlardır. Makamlarda tercih edilen eser sayısı bakımından rast makamından sonra hicaz makamı 8 eser kullanımı ile ikinci, acemaşiran, kürdilihicazkâr, mâhur ve sûz’nâk makamları 7 eser kullanımı ile üçüncü sırada yer almaktadır.

Tablo 4.2. Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerde Makam Sırası Belirleme Ölçütü

Makam Sırası Belirlemede Ölçüt	Kaç Metotta Kullanılmış
Basit Makamlara Göre	2
Perde Pozisyonlarına Göre	2

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi dört ney metodundan iki tanesinde makam anlatımında yer alan örnek eserlerin seçiminde basit makamlara göre bir sıralama yapılırken diğer iki ney metodunda bu sıralama perde pozisyonları gözetilerek yapılmıştır. Sencer Derya’nın ney metodunda önce neydeki perdeler ve üfleyiş şiddetine göre bu perdelerden çıkan sesler gösterildikten sonra makam anlatımına geçilmiş ve makam sıralamasında neydeki perde pozisyonlarından ziyade basit makamlar gösterilerek bu sıraya göre eserler seçilmiştir. Ahmet Kaya’nın ney metodunda makam sıralaması yapılırken neydeki perdelerden çıkan sesler ve perde pozisyonları dikkate alınarak bir makam sıralamasına gidildiği tespit edilmiştir. Örnek olarak hicaz ailesi anlatılırken nim zirgüle ve nim şehnaz perdelerinden dolayı bûselik makamı anlatılmış ve ardından yine bu perdelerin kullanıldığı hicaz zirgüle makamına geçilmiştir. Süleyman Erguner’in ney metodunda Ahmet Kaya’nın ney metodundaki gibi perde pozisyonları dikkate alınarak bir makam sıralaması yapılmış ve eserler bu makamlara göre seçilmiştir. Burcu Karadağ’ın ney metodunda ise kolay olandan zor olana doğru bir sıra izlenmiştir.

Metotlar içerisinde Sencer Derya’nın Ney metodunda *Seçtiğimiz Eserler* başlığı adı altında, Ahmet Kaya’nın Ney metodunda *Bazı Eserlerden Seçme Bölümler* başlığı adı altında, Süleyman Erguner’in Ney metodunda ise *Eserler* başlığı adı altında ayrı bölümlerde diğer makamlara ait örnek eserler verilirken, Burcu Karadağ’ın ney metodunda diğer makamlara ait örnek eserlerle ilgili bir bölüm ve başlık bulunmamaktadır.

Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerin Form Yapılarına İlişkin Bulgular

Metotlarda makam anlatımında yer alan örnek eserlerin form yapısı iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunlar saz eseri formları ve sözlü eser formları olmak üzere sınıflandırılarak araştırma kapsamında incelenmiştir (Bkz: Tablo 5).

Tablo 5. Metotlarda Yer Alan Örnek Eserlerin Kullanılan Formlara Göre Dağılımı

		Kullanılan Form	f	%
Saz Eseri Formları		Peşrev	70	38,67
		Saz Semaisi	38	21
		Sirto	1	0,55
		Aranağme	6	3,31
		Zeybek	3	1,65
		Son Yürük Semai	6	3,31
Sözlü Eser Formları	Dini Müzik Formları	İlâhi	10	5,52
		Mevlevî Ayini	6	3,31
	Dindışı Müzik Formları	Beste	1	0,55
		Kâr-ı Natık	1	0,55
		Nakış Ağır Semai	1	0,55
		Ağır Semai	3	1,65
		Nakış Yürük Semai	2	1,10
		Yürük Semai	4	2,21
Şarkı	29	16		

Tablo 5'te metotlarda yer alan örnek eserlerin formlara göre dağılımına bakıldığında saz eseri formlarının sözlü eser formlarına oranla daha çok tercih edildiği görülmüştür. Tablo 5'te peşrev ve saz semailerinin kullanımının tüm örnek eserlerin yarısından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sözlü eser formlarından dindışı müzik formlarının içerisinde yer alan şarkı formunun peşrev ve saz semailerinden sonra metotlarda en çok kullanılan form olduğu söylenebilir.

Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerde Saz Eseri Formlarına İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında incelenen dört ney metodunda makam anlatımında yer alan örnek eserlerden saz eseri formunda olan eserler: Peşrev, Saz Semaisi, Sirto, Aranağme, Zeybek ve Son Yürük Semai olmak üzere 6 farklı form olarak tespit edilmiştir (Bkz: Tablo 5.1).

Tablo 5.1. Metotlarda Yer Alan Örnek Eserlerde Saz Eseri Formları

Metotlar	Peşrev	Saz Semaisi	Sirto	Aranağme	Zeybek	Son Yürük Semai
Sencer Derya Aşkın Sesi Ney Öğretim Kitabı	2	3	-	-	-	-
Ahmet Kaya Ney Metodu	34	14	1	5	3	4
Süleyman Ergüner Ney “Metod”	10	5	-	1	-	1
Burcu Karadağ Meşkte Ney Eğitimi	24	16	-	-	-	1

Tablo 5.1’e bakıldığında Ahmet Kaya ve Burcu Karadağ’ın ney metotlarında saz eseri formunun diğer formlara göre daha çok tercih edildiği görülmüştür. Saz eserlerinin tercih edilme oranı tüm saz eseri formundaki örnek eserler temel alındığında yüzde olarak Ahmet Kaya’nın ney metodunda %49 ve Burcu Karadağ’ın ney metodunda ise %33’tür. Sencer Derya’nın ney metodunda ise bu oran %4 olarak tespit edilmiştir.

Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerde Sözlü Eser Formlarına İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Metotlarda makam anlatımında yer alan örnek eserlerden sözlü eser formları iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunlar dini müzik formları ve dindışı müzik formları olmak üzere sınıflandırılarak araştırma kapsamında incelenmiştir.

Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerde Dini Müzik Formlarına İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında incelenen ney metotlarında makam anlatımında yer alan örnek eserlerde dini müzik formlarından biri olan *Tekke Müziği* formu içerisinde yer alan İlâhi ve Mevlevî Âyini formları tespit edilmiştir (Bkz: Tablo 5.2.1).

Tablo 5.2.1. Metotlarda Yer Alan Örnek Eserlerde Tekke Müziği Formları

Metotlar	Tekke Müziği Formları	
	İlâhi	Mevlevî Âyini
Sencer Derya Aşkın Sesi Ney Öğretim Kitabı	-	-
Ahmet Kaya Ney Metodu	8	3
Süleyman Erguner Ney “Metod”	1	2
Burcu Karadağ Meşkte Ney Eğitimi	1	1

Tablo 5.2.1.’e bakıldığında Sencer Derya’nın ney metodunda makam anlatımındaki örnek eserlerde bu form yapısında örnek eserlere yer verilmemişken, Ahmet Kaya, Süleyman Erguner ve Burcu Karadağ’ın ney metotlarında İlâhi ve Mevlevî Âyini formlarında örnek eserlerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerde Dindışı Müzik Formlarına İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında incelenen ney metotlarında makam anlatımında yer alan örnek eserlerde dindışı müzik formunda olan eserler: Beste, Kâr-1 Natık, Nakış Ağır Semai, Ağır Semai, Nakış Yürük Semai, Yürük Semai ve Şarkı olmak üzere 7 farklı form olarak tespit edilmiştir (Bkz: Tablo 5.2.2).

Tablo 5.2.2. Makam Anlatımında Yer Alan Örnek Eserlerde Dindışı Müzik Formları

Metotlar	Beste	Kâr-1 Natık	Nakış Ağır Semai	Ağır Semai	Nakış Yürük Semai	Yürük Semai	Şarkı
Sencer Derya Aşkın Sesi Ney Öğretim Kitabı	1	-	-	2	1	-	4
Ahmet Kaya Ney Metodu	-	1	1	1	1	3	14
Süleyman Erguner Ney “Metod”	-	-	-	-	-	-	-
Burcu Karadağ Meşkte Ney Eğitimi	-	-	-	-	-	1	11

Tablo 5.2.2'ye bakıldığında Süleyman Erguner'in ney metodunda makam anlatımında yer alan örnek eserlerde dindışı müzik formlarına yer verilmemişken, Ahmet Kaya ve Burcu Karadağ'ın ney metotlarında makam anlatımındaki örnek eserlerde bu form yapısından en çok şarkı formunda eserlerin seçildiği görülmüştür.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Makam anlatımında yer alan örnek eserlerin melodik yapılarının bazen seviye gözetilerek sadeleştirildiği ve eserlerin bestelendikleri usûllerin mertebelerinin¹⁷ değiştirildiği, bazı eserlerin de farklı perde üzerine göçürülerek yani transpoze edilerek yazıldığı, Sencer Derya'nın metodunda makam anlatımlarında yer alan örnek eserlerin çoğunluğunu sözlü eserlerin oluşturduğu, Ahmet Kaya'nın, Süleyman Erguner'in ve Burcu Karadağ'ın metodunda ise makam anlatımlarında yer alan örnek eserlerin çoğunluğunu saz eserlerinin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makam anlatımında yer alan örnek eserlerden ortak eserlerin çoğunlukla Süleyman Erguner ve Burcu Karadağ'ın ney metotlarında görüldüğü, bu ortak eserlerin genellikle tamamının her iki metotta da yer aldığı, Ahmet Kaya'nın ney metodunda ise daha çok ortak eserlerin bir bölümünün, özellikle de ses sahasının çok geniş olmadığı giriş bölümlerinin tercih edildiği, örnek eserlerden ortak eserlerin tüm örnek eserlerin %2'sini, farklı eserlerin tüm örnek eserlerin %98'ini oluşturduğu ve bu bağlamda metotlarda yer alan örnek eserlerin genel anlamda birbirinden farklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Makam anlatımında yer alan 181 örnek eserin 89 bestecisi olduğu, bu bestecilerden 35 bestecinin 2 ve daha fazla eseri mevcutken geri kalan 54 bestecinin sadece 1 eserinin metotlarda yer aldığı, dört ney metodunda makam anlatımında yer alan örnek eserlerde en çok Dede Efendi, Tanbûr-i Cemil Bey, III Selim, Neyzen Yusuf Paşa, Neyzen Salih Dede, Neyzen Aziz Dede, Neyzen Emin Dede ve Numan Ağa'nın bestelemiş olduğu eserlerin tercih edildiği, ayrıca Neyzen Yusuf Paşa'nın incelenen dört ney metodunun dördünde de eserleri tercih edilen tek besteci olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makam anlatımında yer alan örnek eserlerde 54 farklı makamda eser kullanıldığı, bu makamlardan rast makamının 9 eserde kullanılarak dört metodun dördünde de en çok tercih edilen makam olduğu, uşşak, sûz'nâk ve hicaz makamlarının dört metotta da kullanılan makamlar olduğu, makamlarda tercih edilen eser sayısı bakımından rast makamından sonra hicaz makamının 8 eser kullanımı ile ikinci, acemaşiran, kürdilihicazkâr, mâhur ve sûz'nâk makamlarının 7 eser kullanımı ile üçüncü sırada yer aldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca dört ney metodundan Sencer Derya ve Burcu Karadağ'ın

¹⁷ Usûl rakamlarından alttaki her zaman birim gösterir. Usûlün zamanını gösteren üstteki rakam hiç değişmezken, usulün ağırlığına ve yürüklüğüne göre birim değişebilir. Buna usulün mertebesi denir (Özkan, 2000:562).

ney metotlarında makam anlatımında yer alan örnek eserlerin seçiminde basit makamlara göre bir sıralama yapıldığı, diğer iki ney metodunda ise bu sıralamanın perde pozisyonları gözetilerek yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Makam anlatımında yer alan örnek eserlerin saz eseri formları ve sözlü eser formları olmak üzere iki şekilde ortaya çıktığı, saz eseri formlarının sözlü eser formlarına oranla daha çok tercih edildiği, peşrev ve saz semailerinin kullanımının tüm örnek eserlerin yarısından daha fazla olduğu, sözlü eser formlarından dindışı müzik formlarının içerisinde yer alan şarkı formunun peşrev ve saz semailerinden sonra metotlarda en çok kullanılan form olduğu, Ahmet Kaya ve Burcu Karadağ'ın ney metotlarında saz eseri formunun diğer formlara göre daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Makam anlatımında yer alan örnek eserlerden sözlü eser formlarının dini müzik formları ve dindışı müzik formları olmak üzere iki şekilde ortaya çıktığı, dini müzik formlarından biri olan Tekke Müziği formu içerisinde yer alan İlâhi ve Mevlevî Âyini formlarının kullanıldığı, Sencer Derya'nın ney metodunda makam anlatımındaki örnek eserlerde bu form yapısında örnek eserlere yer verilmediği, Ahmet Kaya, Süleyman Erguner ve Burcu Karadağ'ın ney metotlarında İlâhi ve Mevlevî Âyini formlarında örnek eserlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Makam anlatımında yer alan örnek eserlerde dindışı müzik formunda olan eserlerin: Beste, Kâr-ı Natık, Nakış Ağır Semai, Ağır Semai, Nakış Yürük Semai, Yürük Semai ve Şarkı olmak üzere 7 farklı formda olduğu, Süleyman Erguner'in ney metodunda makam anlatımında yer alan örnek eserlerde dindışı müzik formlarına yer verilmediği, Ahmet Kaya ve Burcu Karadağ'ın ney metotlarında makam anlatımındaki örnek eserlerde bu form yapısından en çok şarkı formunda eserlerin seçildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Metotlarda çok fazla örnek eserden ziyade makamın yapısını daha iyi yansıtan ve neyin yapısına daha uygun eserler seçilebilir. Ayrıca seçilen örnek eserlerde sadece bazı bölümlerin metotlarda yer aldığı dikkate alındığında ney eğitimi için özel olarak yazılmış etüt ve alıştırmalardan daha fazla yararlanılabilir.

Makam anlatımında yer alan örnek eserlerin seçiminde ney sazına yeni başlayanlar da dikkate alınarak basitten zora doğru bir makam sırası ve eser seçimi yapılması daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Makam anlatımında yer alan örnek eserlerle ilgili bir komisyon kurularak ney sazı ile ilgili bir repertuar çalışması yapılabilir. Ayrıca bu araştırma ney metotlarında yer alan diğer başlıklar dikkate alınarak genişletilebilir.

KAYNAKÇA

AKSÜT, S. (1988). “Türk Musikisi Çalgı Eğitiminde Metod İhtiyacı”, I. Müzik Kongresi Bildiriler-Sorular-Cevaplar, Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü, Ankara, 14/18 Haziran 1988.

BULUT, F. (2008). “Piyano Eğitiminde Geleneksel Türk Halk Müziği Kaynaklı Eserlerin Seslendirilmesine Yönelik Oluşturulan Bir “Çoklu Analiz Modeli” ve Bu Modelin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 11. Baskı, Pegem Akademi Yayınları: Ankara.

FELEK, A. (2012). “Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında Viyolonsel Eğitiminde En Çok Kullanılan Başlangıç Metotlarının Karşılaştırmalı Analizi”, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

KAYA, F. (2013). “Kemençe Sazında Usta İcracılığa Yönelik Dağar Önerileri”, *E-Journal of New World Sciences Academy-Fine Arts*, C. 8, S: 3.

ÖZÇİMEN, A. ve BURUBATUR, M. (2012). “Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında Birinci Sınıf 1. ve 2. Yarıyıl Viyolonsel Eğitiminde En Çok Kullanılan Metot Etüt ve Egzersizler”, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S: 27.

ÖZKAN, İ. H. (2000). *Türk Müsikisi Nazariyatı ve Usülleri-Kudüm Velveleleri*, 6. Baskı, Ötügen Neşriyat: İstanbul.

ÖZMENTEŞ, S. (2005). “Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 6, S: 9.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5. Baskı, Seçkin Yayınevi: Ankara.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ENGELLİLERE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Hande ŞAHİN*

Hatice BEKİR**

ÖZ

Üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmaya Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi, Hemşirelik ve Sağlık Yönetimi Bölümlerinde öğrenim gören 349 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Yuker ve Block (1986) tarafından geliştirilen, Özyürek (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeğinden (YEKYTÖ) yararlanılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde t testi ile One-Way ANOVA testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin ölçek puanları ile okudukları bölüm arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca erkeklerin ölçek puanının kızlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Engelli, engelliye yönelik tutum, üniversite öğrencisi

DETERMINATION OF UNIVERSITY STUDENT ATTITUDES TOWARD DISABLED PEOPLE

ABSTRACT

This study which aimed at investigating the attitudes of university students toward individuals with disabilities was conducted with the participation of 349 students attending the Departments of Child Development, Nursing, and Health Management at Kırıkkale University, Faculty of Health Sciences. The study employed the “Attitudes Toward Disabled Persons Scale” (ATDP) developed by Yuker

* Doç.Dr. Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü,
hande_k1979@yahoo.com

** Doç.Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD,
shatice@gazi.edu.tr

and Block (1986) and adapted into Turkish by Özyürek (2006). The t-test and the One-Way ANOVA test were used in statistical analysis.

The study results revealed a significant difference in scale scores with respect to the department the students attended. In addition, the male students scored higher in the scale than the female students.

Key Words: Disabled, attitude towards disabled, university student

GİRİŞ

Engellilik, bir hasar veya sakatlık sonucunda, bireyin yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel durumuna göre kendisinden yapması beklenen aktiviteleri yerine getirmesini önleyen veya sınırlayan olumsuz bir durumdur. Engellilik hem engelli bireyin hem de ona bakmakla yükümlü olan kişinin fiziksel, duygusal, sosyal yönden etkilenmesine ve bu nedenle de çeşitli sorunlara maruz kalmasına neden olmaktadır (Girgin-Aykanat ve Balcı, 2015:305). Bugün bazı ülke ve bölgelerde engelliler, engeli olmayan insanlarla yaşam biçimi ve standardı yönünden farklılıklarını en aza indirmişken, bazı ülkelerde toplum dışına itilmişlikten kurtulamamışlardır (Karahan-Güven ve Kuru, 2015:36). Bu problemin temelinde ise engelli kişilere yönelik olumsuz tutumlar yatmaktadır.

Tutumlar diğer pek çok davranış gibi doğuştan olmayıp, öğrenme yoluyla sonradan kazanılmaktadır. Ebeveynler, arkadaşlar, kitle iletişim araçları ve geçmiş yaşantılar tutumların oluşmasında önemli rol oynayan faktörlerdir (Sezer, 2012:16). Engelli bireylere yönelik tutumlar ile; görme, işitme, zihinsel ve ortopedik engeli bulunan kişilerle ilgili düşüncelerin, inançların ve duyguların bütünü kast edilmektedir (Özyürek, 2006). Engelli bireyler genellikle toplumla bütünleşmelerini engelleyen olumsuz tutumlarla mücadele ederler. Bu olumsuz tutum ve davranışlar sırasıyla; aşağılanma (ikinci sınıf vatandaş olarak görülme), acıma, bilgisizlik (birçok engelinin yetersiz ve bilgisiz olduğu düşünülmektedir), etkenlerin yaygınlaştırılması (yetersizliği olan kişilerin zihinlerinin, yeteneklerinin ve kişisel özelliklerinin de olumsuz etkilendiğinin düşünülmesidir), modelleştirme (bazı insanlar bütün görme engellileri olağanüstü halleri olan üstün koku alma ve önsezileri olanlar olarak düşünebilmektedir), karşı çıkma (kimi insanlar engellilerin buldukları noktaya haksız avantajla geldiklerini savunur), ret (engeli bulunan bu kişinin bazı rahatsızlıkları görmezden gelinbilir), korku (onlara yanlış bir şey söyleyip üzebilecekleri düşünülebilir) ve önyargılardır (Ergün, 2005:377; Johnson ve Johnson, 1984).

Engelli bireylere yönelik tutumlar, bu kişilerin tüm yaşamlarını etkileyebilmektedir. Nitekim bireylerdeki fiziksel yetersizliğin tek başına bir engelle neden olamayacağı, bu durumun ancak yetersizliği olan kişinin kendi

kendisini yetersiz görmesi veya başkalarının onu yetersiz algılaması durumunda, bir engelle neden olacağı belirlenmiştir (Şenel, 1996:68).

Yapılan çalışmalar, engellilerin kökleşmiş olumsuz önyargılar nedeniyle ayrımcılığa maruz kaldığını ve engellilere yönelik önyargının, engelli bireylerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Engelli bireyin bu ön yargılar nedeniyle maruz kaldığı sosyal dışlanma çok küçük yaşlarda başlamaktadır. Hali hazırda var olan engelin yarattığı güçlüklerin yanı sıra, sosyal çevreden gelen önyargılı tutumlar, engelli bireylerin okul hayatını aksatarak onların eğitim almalarını güçleştirmekte ve sonrasında istihdam sorunu yaşamalarına yol açmaktadır. Yeterince eğitim alamayan engelli bireyler çoğunlukla terfi olanağı olmayan, vasıfsız işlerde çalışmakta ya da işsizliğe mahkûm olmaktadır. Bu durum ise yoksulluğu da beraberinde getirerek, onlar için kırılması güç bir kısır döngü haline gelmektedir. Sonuç olarak engelli birey, başkalarına bağımlı hale gelmekte, gelinen bu durum da toplumdaki engellilere yönelik önyargıları doğrulamaktadır (Altıparmak ve Sarı-Yıldırım, 2012:110; Ergüden, 2008; Özgökçeler, 2006; Kitchin, Shirlow ve Shuttleworth, 1998:785). Toplumun tüm üyeleri engellilere karşı önyargılı değillerdir. Ancak engellilere yönelik genel toplumsal tutum, sözel ifadelerde çok olumlu olmakla birlikte; gerçekte duygularda sıklıkla reddedilmektedir (Sarı-Yıldırım, Bektaş ve Altıparmak, 2010:80). Engelli bireylere yönelik tutumlar onların toplumdaki uyumsal ve duygusal davranışlarını biçimlendirmede önem taşımaktadır.

Bu nedenle, engelliler için yaşamı güçleştiren önyargılı tutumlara sahip olan ve olmayan bireyleri belirlemek, önyargılı tutumları etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak ve çözüm önerilerinde bulunmak büyük önem taşımaktadır. Buradan hareketle bu araştırma üniversite öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve araştırma sonuçları ışığında üniversite öğrencilerinin engelli bireylere karşı olumlu tutum geliştirmeleri için önerilerde bulunmak amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

YÖNTEM

Örneklem

Betimsel tarama modelinde olan bu araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi, Hemşirelik ve Sağlık Yönetimi Bölümleri'nde öğrenim gören ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 349 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde üniversite öğrencilerinin bireysel özelliklerini belirlemeye yönelik sorulara (yaş, cinsi-

yet, bölüm, sınıf, aylık gelir düzeyi, ailesinde engelli bulunma durumu, engellinin yakınlık derecesi, engelli arkadaşının olma durumu, engelli ile ilgili ders alma durumu) yer verilirken, ikinci bölümde Yuker ve Block (1986) tarafından geliştirilen ve Özyürek (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği (YEKYTÖ)’ne yer verilmiştir. Ölçeğin amacı; engel gruplarını özel olarak ayırmaksızın, genel anlamda yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ölçmektir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .67-.83, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .76 olarak saptanmıştır.

Ölçek 20 madde olup, 6’lı likert biçiminde hazırlanmıştır (+3 Tamamen Katılıyorum, +2 Katılıyorum, +1 Biraz Katılıyorum, -1 Biraz Katılmıyorum, -2 Katılmıyorum, -3 Kesinlikle Katılmıyorum). Ölçeğin 2, 5, 6, 11 ve 12. maddeleri ters şekilde puanlanmaktadır. Tüm maddeler işaretleri dik-kate alınarak toplandıktan sonra, negatif değerleri ortadan kaldırmak amacıyla +60 eklenerek toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 120’dir. Veriler 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde öğrencilerin toplu olarak ders yaptıkları bir sınıfta, araştırmacılar tarafından yapılan yüz yüze görüşmeler sonucu toplanmıştır. Verilerin toplanmasına geçmeden önce öğrencilere araştırmanın amacı konusunda bilgi verilmiştir. Öğrencilerin soru formunu doldurmaları 10-15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma bulguları SPSS for Windows 21.0 programı ile değerlendirilmiş ve %95 güven ile çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen ölçek puanının normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi amacı ile normallik testi yapılırken güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi amacı ile Cronbach’s Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Normallik testi sonucu ölçek puanı “Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği” puanının normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve buna bağlı olarak analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek puanının demografik değişkenlere göre değişiklik gösterme durumunun test edilmesinde iki grupta değişkenler için t testi, üç ve daha fazla grupta değişkenler için One-Way ANOVA testi kullanılmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre dağılımı (n=349)

		n	%
Cinsiyet	Kız	278	79,7
	Erkek	71	20,3
Bölüm	Çocuk Gelişimi	116	33,2
	Sağlık Yönetimi	114	32,7
	Hemşirelik	119	34,1
Sınıf	1	52	14,9
	2	129	37,0
	3	71	20,3
	4 ve üzeri	97	27,8
Ailenin aylık geliri	1000 TL ve altı	35	10,0
	1001-1500 TL	122	35,0
	1501-2000 TL	70	20,0
	2001-2500 TL	77	22,1
	2501 TL ve üstü	45	12,9
Engelli yakını olma durumu	Engelli yakını var	89	25,5
	Engelli yakını yok	260	74,5
Engelli yakının yakınlık derecesi	Kuzen	56	63,0
	Baba ve kardeşleri (hala, amca)	12	13,5
	Anne ve kardeşleri (dayı, teyze)	9	10,1
	Kardeş	6	6,7
	Diğer (komşu vb.)	4	4,5
Engelli bir arkadaşın olma durumu	Engelli arkadaşı var	46	13,2
	Engelli arkadaşı yok	303	86,8
Üniversitede engellilik veya engelli bireyler ile ilgili ders	Evet	138	39,5
	Hayır	211	60,5

Araştırmaya alınan katılımcılardan cinsiyeti kız olan öğrencilerin oranı (%79,7) erkek öğrencilerden (%20,3) fazladır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okudukları bölüm açısından oranları birbirine yakındır (Hemşirelik %34,1; Çocuk Gelişimi %33,2; Sağlık Yönetimi %32,7). Öğrenciler arasında 2. sınıfta okuyanlar ilk sırada (%37,0) yer almakla birlikte 1. sınıfa devam edenlerin oranı (%14,9) en düşüktür. Araştırmaya alınan

öğrenciler arasında aylık geliri 1001-1500 TL olanlar önde gelirken (%35,0) bunu sırasıyla 2001-2500 TL arasında gelire sahip olanlar (%22,1) ile 1501-2000 TL arasında gelire sahip olanlar (%20,0) izlemektedir. Üniversite öğrencilerinin yarısından oldukça fazlası (%74,5) engelli yakını olmadığını belirtmişlerdir. Yakınları arasında engelli bulunanlar arasında kuzeni engelli olanlar (%63,0) önde gelmektedir. Bunu sırasıyla babası ve babasının kardeşleri (amca, hala) (%13,5) ve anne ile annesinin kardeşleri (dayı, teyze) (%10,1) engelli olanlar izlemektedir.

Araştırmaya alınan üniversite öğrencilerinin çoğu (%86,8) engelli bir arkadaşının olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin az bir kısmı (%39,5) üniversitede engellilik veya engelli bireyler ile ilgili bir ders almıştır.

Tablo 2. Yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum puanının betimsel istatistikleri, güvenilirlik katsayısı ve normallik testi sonucu

	n	X	ss	Güvenirlik Katsayısı	Shapiro-Wilk		
					Normallik Testi		
					İstatis-tik	sd	p
Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Puanı	349	58,13	12,51	,592	,995	349	,333

Ankete cevap veren öğrencilerin “Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum” puan ortalaması $58,13 \pm 12,51$ ’dir. Ölçeğin Cronbach’s Alfa katsayısı ise 0,592 bulunmuştur. Cronbach’s alfa katsayısının 0-1 arasında değiştiği, değerlendirme kriterlerine göre $0.00 < 0.40$ ise ölçek güvenilir değil, $0.40 < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirlikte, $0.60 < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve $0.80 < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek” olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Buna göre ölçek güvenilirdir. Yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum puanı ortalaması ölçeği için yapılan Shapiro-Wilk normallik analizi sonucu söz konusu ölçek puanının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin ölçek puanlarının ve bazı bireysel özelliklerinin t testi ile karşılaştırılması

Değişkenler	Grup	\bar{X}	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	57,12	12,84	-3,008	,003*
	Erkek	62,07	10,29		
Engelli yakını olma durumu	Var	58,22	11,34	,084	,933
	Yok	58,10	12,91		
Engelli arkadaşının bulunma durumu	Var	58,28	14,15	,089	,929
	Yok	58,11	12,27		
Üniversitede engellilik veya engelli bireyler ile ilgili ders alma durumu	Alan	56,92	11,83	-1,462	,145
	Almayan	58,92	12,91		

*p<0.05

Analiz sonucuna göre kızlarla erkekler arasında ölçek puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Kızların ölçek puan ortalaması 57,12 erkeklerin ölçek puan ortalaması ise 62,07'dir. Buna göre erkeklerin ölçek puanı kızlara göre daha yüksektir. Bu bulgu ilgili yazınla benzerlik göstermektedir. Sarı-Yıldırım, Bektaş ve Altıparmak (2010) tarafından yapılan çalışma da ölçek puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Yakınları arasında engelli bulunup bulunmama durumu ile ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Engelli bir yakını olan öğrencilerin ölçek puan ortalaması ($\bar{X}=58,22$), engelli yakını olmayanların ise ($\bar{X}=58,10$) olarak bulunmuştur. Sarı-Yıldırım, Bektaş ve Altıparmak (2010) ile Şenel (1995) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiş olup, araştırmaya katılanların yakınları arasında engelli bulunma durumu ile ölçek maddeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yapılan bazı araştırma bulguları engellilere yönelik önyargı üzerindeki, engelli yakının olup olmaması temel etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Engelli yakını olan bireylerin, engellilere yönelik önyargı düzeylerinin engelli yakını olmayanlarınkinden düşük olduğu gözlenmiştir. (Chan ve diğerleri, 1988:267; Jaques, Linkowski ve Sieka, 1970:54; Yıldırım ve Dökmen, 2004). Ayrıca engellilerle ilişki ya da iletişim halinde olmanın engelliye yönelik tutumları daha olumlu hale getirdiği belirtilmiştir.

Engelli bir arkadaşı bulunup bulunmama durumu farklı olan öğrenciler ile ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunma-

maktadır ($p>0,05$). Engelli arkadaşına sahip olanların puan ortalaması $\bar{X}=58,28$, engelli arkadaş olmayanların puan ortalaması $\bar{X}=58,11$ olarak bulunmuştur. Bu bulgu ilgili yazınla çelişmektedir. Yapılan bir çalışmada arkadaşları arasında engelli birey bulunanların engelli bireylerin haklarına daha önem verdikleri belirlenmiştir (Horner ve diğerleri, 2002:365). Yükseköğretim öğrencilerinin bedensel engelli bireylere yönelik tutumlarının değiştirilmesi amacıyla yapılan çalışmada engelli olan ve olmayan eşit statüdeki öğrenciler yaz kampında görevli olarak eşit statüde çalışmışlardır. Sonuçta engelli olmayan ve daha önce engelli olmayan kişilerle sosyal etkileşimi olmamış üniversite öğrencilerinin tutumlarının olumlu yönde değiştiği, daha önce en az bir yıl engelli olanlarla sosyal etkileşimi olanların ise engelli bireye yönelik olumlu tutumunun sürdüğü görülmüştür. Engelli bireyler ile engelli olmayan bireylerin etkileşimde bulunmalarının ve bazen aynı sınıfta eğitim görmelerinin engellilere yönelik tutumların olumlu yönde değişmesi üzerinde etkisi bulunduğu belirtilmiştir (Özyürek, 2013; Sezer, 2012).

Üniversitede engellilik veya engelli bireyler ile ilgili bir ders alıp almama durumu farklı olan öğrenci grupları arasında ölçek puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yapılan çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Şahin ve Güldenoğlu (2013)'nin çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiş olup, araştırmaya alınan üniversite öğrencilerinin engelliler ile ilgili eğitim alma durumuna göre engelli bireylere karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu durum örneklem grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması nedeniyle engelli bireylere yönelik belli bir bilgi birikimine sahip olunmasından kaynaklandığını düşündürmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin ölçek puanlarının ve bazı bireysel özelliklerinin ANOVA testi ile karşılaştırılması

Değişkenler	Grup	\bar{X}	sd	F	p
Bölüm	Çocuk Gelişimi	57,92	11,98	3,603	,028*
	Sağlık Yönetimi	60,46	11,88		
	Hemşirelik	56,10	13,31		
Sınıf	1	60,30	10,81	1,568	,197
	2	57,66	12,81		
	3	59,70	11,89		
	4 ve üzeri	56,42	13,25		

Ailenin aylık geliri	1000 TL ve altı	59,09	11,90		
	1001-1500 TL	59,01	12,52		
	1501-2000 TL	55,94	13,33	1,066	,373
	2001-2500 TL	59,22	12,26		
	2501 TL ve üstü	56,53	12,03		

*p<0.05

Analiz sonucuna göre farklı bölümde öğrenim gören öğrenci grupları ile ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Sağlık Yönetimi puan ortalaması ($\bar{X} = 60,46+ 11,88$), Çocuk Gelişimi ($\bar{X}=57,92+11,98$), Hemşirelik puan ortalaması ($\bar{X} = 56,10+13,31$) olarak bulunmuştur. Farklı sınıfta olan ve farklı aylık gelire sahip öğrenci grupları ile ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Farklılık kaynağının belirlenmesi amacı ile yapılan TUKEY ikili karşılaştırma testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Farklı bölümde öğrenim gören öğrenci gruplarının ölçek puanlarının TUKEY ikili karşılaştırma testi sonuçları

Bölüm		Ortalama Farkı	sh	p
Çocuk Gelişimi	Sağlık Yönetimi	-2,53373	1,63810	,270
	Hemşirelik	1,82157	1,62065	,500
Sağlık Yönetimi	Çocuk Gelişimi	2,53373	1,63810	,270
	Hemşirelik	4,35530*	1,62783	,021
Hemşirelik	Çocuk Gelişimi	-1,82157	1,62065	,500
	Sağlık Yönetimi	-4,35530*	1,62783	,021

Çocuk Gelişimi ve Hemşirelik bölümü öğrencileri arasında ölçek puanları bakımından anlamlı fark bulunmazken ($p>0,05$), Sağlık Yönetimi öğrencileri ile Hemşirelik öğrencileri arasında ölçek puanları açısından anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Donaldson (1980) ve Tait (2000)'ın yaptıkları araştırmalarda, üniversitenin çeşitli bölümlerinde okuyan ve engelli

bireyi tanıtan ders alan ve almayan öğrencilerin tutumları karşılaştırılmıştır. Sonuçta ders alanların tutumlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Hodge (1998)'de çalışmasında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencilerini, Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor dersini almadan önce ve sonra Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum ölçeği ile değerlendirmiş ve bilgilendirmenin öğrencilerin engelli bireylere yönelik genel tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini bulmuştur. İlkokul Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada başlangıçta özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarının, İlkokul Öğretmenliği programındaki öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu, ancak engelli bireyler ile ilgili yapılan sosyal ve mesleki yaşantılarına ilişkin bilgilendirmeden sonra deney grubunu oluşturan İlkokul Öğretmenliği öğrencilerinin engelli bireylere olan tutumlarının anlamlı düzeyde değiştiği, başlangıçta olumlu tutuma sahip özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin de tutumlarının anlamlı düzeyde arttığı belirtilmiştir. Bu durum engelli bireylere yönelik olarak üniversite öğrencilerine yapılan bilgilendirmenin engelli bireylere yönelik tutumları değiştirmede etkili olabileceğini göstermiştir (Özyürek, 2013). Bu bulgular araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya alınan öğrencilerin tutum ölçeği puanları sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($p>0,05$). Literatürde öğrencilerin engelli bireylere yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğini belirten çalışmalar (Kargın ve Baydık, 2002:27; Thompson, Emrich ve Moore, 2003:27) bulunmakla birlikte, sınıf değişkeni ve engelli bireye karşı tutum arasında fark bulunmayan çalışmalara da (Sarı-Yıldırım, Bektaş ve Altıparmak, 2010:80) rastlanmıştır. Bu durum, sınıf değişkeninin tutumları açıklamada tek başına yeterli olmadığını diğer değişkenlerle birlikte incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ailesinin aylık geliri farklı öğrenci grupları arasında yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bu durum, gelir değişkeninin tutumları açıklamada tek başına yeterli olmadığını diğer değişkenlerle birlikte incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir;

Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri arasında; kızlar, 2.sınıfta okuyanlar, bölümü Hemşirelik olanlar, ailesinin aylık geliri 1001-1500 TL arasındakiler, engelli yakını olmayanlar, engelli yakınları arasında kuzeni bulunanlar, engelli bir arkadaşı bulunmayanlar ve üniversitede engelli ile ilgili herhangi bir ders almayanlar ilk sırada yer almaktadır.

Üniversite öğrencilerinin engelli kişilere yönelik tutumları cinsiyet ve bölüm değişkenine göre fark gösterirken, yakınları arasında engelli bulunma durumu, arkadaşları arasında engelli bulunma durumu, üniversitede konu ile ilgili ders alma durumu, sınıf ve aylık gelir değişkenlerine göre fark göstermemektedir.

Yaşanılan toplum ancak engelli kişileri de içine alacak şekilde yaşanıldığında tam olur ve olacaktır. Onları da içine alan toplumsal kurumların oluşturulması ve çevre düzenlemeleriyle toplumun tam olması olasıdır. Bu da, bedensel, duyuşsal, işitsel, görsel ve bilişsel engelli olan bireylerin diğer kişiler gibi kabul edilme ve değerli görülmesi ile mümkündür.

Araştırma sonucunda elde edilene bulgular neticesinde;

Üniversite öğrencilerinin engelli bireylerle etkileşimde bulunmalarını sağlama ve gerçekçi bilgilendirme (panel, konferans vb.) toplantılarının yapılması,

Üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesini sağlayıcı eğitim programlarının düzenlenmesi,

Üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmesini sağlayacak müfredat çalışmalarının yapılması,

Konu ile ilgili araştırmaların arttırılarak daha geniş kapsamlarda uygulamaların gerçekleştirilmesi,

Sivil toplum kuruluşları, medya tarafından konu ile ilgili programların düzenlenmesi, önerilebilir.

İletişim araçları engellilere karşı tutumların olumlu yönde değişmesinde kullanılması önerilebilir.

Unutulmamalıdır ki herkes bir engelli adaydır!

KAYNAKÇA

ALTIPARMAK, S. & SARI-YILDIRIM, H. (2012). “Manisa İlinde Engelli Bireylere Karşı Toplumsal Tutum”. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, S: 13.

CHAN, F.; HEDL, J.J.; PARKER, H.J.; LAM, C.S.; CHAN, T. & YU, B. (1988). “Differential Attitudes of Chinese Students Towards People with Disabilities: a Cross Cultural Perspective”. *Journal of Social Psychiatry*. S: 34.

DONALDSON, J. (1980). “Chanking Attitudes Toward Handicapped Persons: A Review and analysis of research”, *Exceptional Children*, S. 46 (7).

ERGÜN, M. (2005). “Ayrımcılık ve Özürlüler. *Öz-veri Dergisi*, S: 2(1).

ERGÜDEN, A.D. (2008) Sosyal dışlanma açısından bedensel engelli bireylerin yaşantılarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı.

GİRĞİN-AYKANAT, B. & BALCI, S. (2015). “Fiziksel Engelli Çocuk ve Ailesinin Evde Bakım Gereksinimi,” *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, S: 4.

JAQUES, M.; LINKOWSKI, D.C. & SIEKA, F.L. (1970) “Cultural Attitudes Toward Disability: Denmark, Greece and the United States”, *Journal of Social Psychiatry*, S: 16.

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (1984). *Class room learning structure and attitudes toward handicapped students in main stream settings: A theoretical model and research evidence. Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice*, ERIC.

HODGE, S. (1998). “Prospektive Physical Education Teachers, Attitudes Toward Teaching Students with Disabilities,” *Physical Educator*, S. 55.

HORNER-JOHNSON, W.; KEYS, C.; HENRY, D.; YAMAKI, K.; OI, F.; WATANABE, K. & SHIMADA, H. (2002). “Attitudes of Japanese Students Toward People Within Tellektual Disability”, *Journal of Intellectual Disability Research*, S: 46.

KARAHAN GÜVEN, B. & KURU, E. (2015). “Ortopedik, Görme ve İşitme Engelli Öğrenciler İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, S: 10 (1).

KARGIN, T. & BAYDIK, B. (2002). “Kaynaştırma Ortamındaki İşiten Öğrencilerin İşitme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, S: 3(2).

KITCHIN, R.; SHIRLOW, P. & SHUTTLEWORTH, I. (1998). “On the Margins: Disabled People’s Experience of Employment in Donegal”, West Ireland. *Disability & Society*, S: 13 (5).

ÖZGÖKÇELER, S. (2006) Sosyal dışlanma sorunsalı ve engellilerin sosyal politikası bağlamında değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı. Çalışma Ekonomisi Bilim Dalı. Bursa.

ÖZYÜREK, M. (2006). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

ÖZYÜREK, M.(2013). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

SARI-YILDIRIM H.; BEKTAŞ, M. & ALTIPARMAK, S. (2010). “Hemşirelik Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi”, *Yeni Tıp Dergisi*, S: 27.

SEZER, F. (2012). “Engelli Bireylere Yönelik Olumlu Tutum Geliştirmeye Yönelik Önleyici Rehberlik Çalışması; Deneysel Bir Uygulama”, *E-Journal of New World Science Academy*, S:7 (1).

ŞAHİN, F. & GÜLDENOĞLU, B. (2013). “Engelliler Konusunda Verilen Eğitim Programının Engellilere Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisi,” *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 2 (1).

ŞENEL H.G. (1995). Yetersizliğe Sahip Kardeşi Olanlarla, Olmayanların Yetersizliğe Yönelik Tutumları ve Kaygı Düzeyleri Yönünden Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, S: 2.

ŞENEL, H.G. (1996). Yetersizliği Olan ve Olmayan Gençlerin Yetersizliğe Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, *Özel Eğitim Dergisi*, S: 2.

TAIT, K. & PURDIE, N. (2000). “Attitudes Toward Disability: Teacher Education for Inclusive Environments”, *International Journal of Disability, Development and Education*, S: 47 (1).

TAVŞANCIL, E.(2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

THOMPSON, T.L.; EMRICH, K. & MOORE, G. (2003). “The Effect of Curriculum on Theattitudes of Nursing Students Toward Disability”, *Rehabilitation Nursing*, S: 28.

YILDIRIM, F. & DÖKMEN, Z. Y. (2004). Engellilere ilişkin tutumlarla sosyal üstünlük yönelimi, adil dünya inancı ve kontrol odağı inancı arasındaki ilişkiler, 6. Ulusal Sosyal Hizmetler Konferansı, 21 Mayıs 2004, Hacettepe, Ankara.

YUKER, H. E. & BLOCK, J. R. (1986). *Research With the Attitude to Ward Disabled Persons Scales (ATDP) 1960-1985*. Hempstead, NY: Center for the Study of Attitudes Toward Persons with Disabilities, Hofstra University.

ANDROİD İŞLETİM SİSTEMİ YAZILIMININ GRAFİKSEL KULLANICI ARAYÜZÜNÜN GÖRSEL TASARIM İLKELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Agâh Tuğrul KORUCU*
Ertuğrul USTA**
Cem SEZER***

ÖZ

Hızlı bir değişime uğrayan mobil cihazlar daha fazla kullanıcı oranına ulaşmak için sürekli olarak güncellenmektedir. Bu güncellemelerden en önemlisi kullanıcıların bir mobil cihazı kullanırken ilk karşılaştıkları grafiksel kullanıcı arayüzüdür. Bu doğrultuda araştırmanın amacı android işletim sistemi yazılımının grafiksel kullanıcı arayüzünün görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesini yapmaktır. Tarama modelinde yapılan çalışmada çalışma grubunu ortaokullarda görev yapmakta olan 51 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikli olarak görsel tasarım unsurları kullanmış oldukları yazılımdan örneklerle açıklanmıştır. Veri toplama aracı olarak; (Smaldino, Russell, Heinich ve Molenda, 2005: 101) tarafından geliştirilen 3'lü likert (1:“Zayıf”, 2:“Kabul Edilebilir”, 3:“Çok iyi”) türünde oluşturulan 15 maddeden oluşan “Görsel Tasarım Kontrol Ölçeği” kullanılarak yazılım görsel tasarım kriterleri açısından değerlendirilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bilgisayar destekli istatistik paket programı olan SPSS kullanılmış; betimsel istatistik tekniğinden yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mobil, işletim sistemi, arayüz, görsel tasarım ilkeleri

* Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Konya-Türkiye, akorucu@konya.edu.tr

** Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Konya-Türkiye, ertugrulusta@gmail.com

*** Yüksek lisans öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Konya-Türkiye, cmszr09@gmail.com

AN EVALUATION OF ANDROID OPERATING SYSTEMS' GRAPHICAL USER INTERFACE IN TERMS OF VISUAL DESIGN PRINCIPLES

ABSTRACT

Mobile devices exposed to a rapid change are continually updated in order to reach more users' rate. The most important one of these updates is graphical user interface which is encountered by users firstly while using a mobile device. The aim of this research in this direction is to evaluate the android operating systems' graphical user interface in terms of visual design principles. In this research which is conducted as a survey model, the research group consists of 51 teachers who work at middle schools. As a priority, visual design elements are explained with examples from software used in the study. Using "Visual Design Control Scale" developed by (Smaldino, Russell, Heinich & Molenda, 2005) and consist of 15 questions which are 3-item likert type questions(1:"Poor", 2:"Acceptable", 3:"Very Good") as data collection tool, the software is assessed in terms of visual design principles and the results are evaluated. SPSS, computer-assisted statistical software package, is used and descriptive statistical techniques are utilized for data analysis.

Key Words: Mobile, operating system, interface, visual design principles

GİRİŞ

21. yüzyılda hızlı bir değişim geçiren teknoloji, bu etkisini mobil platformda da göstermiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde ki bu hızlı değişim mobil uygulamaları da etkilemektedir. Mobil teknolojik aletler gündelik yaşamın her alanında kendini göstermektedir (Selwyn, Gorard, Furlong, Madden, 2003). Yazılımcılar bu teknolojik değişim de kendilerini gösterebilmek için en uygun yöntemi bulmaya çalışmışlardır, bu çalışmalar Android gibi mobil sistemlerin ortaya çıkmasını, geliştirilmesini ve nicelik olarak artmalarını sağlamaktadır (İğci, 2014: 1). Yaşadığımız dönemde en çok kullanılan mobil işletim sistemleri Android, iOS, Windows Mobile' dır. Linux çekirdeğini kullanan Android, açık kaynak kodlu olması yazılım geliştiriciler ve bu platforma yönelik olarak geliştirilen uygulama sayısının fazla olması sebebiyle günümüzde diğer işletim sistemlerine oranla daha fazla tercih edilmektedir (Arslan ve Gülnar, 2012). Android bir araştırma şirketi olan IDC (International Data Corporation)' nin ikinci çeyrek verilerine göre dünya üzerinde satılan akıllı telefonlar üzerindeki hâkimiyetini korumaktadır. Milyonlarca teknolojik cihaz üzerinde kurulu olan Android uygulamaları Google tarafından geliştirilmiş olan Google Play'a yüklenmekte ve kullanıcıların erişimine sunulmaktadır (Arslan ve Gülnar, 2012).

Android, işletim sistemiyle, yazılımlarla ve standart uygulamalarla bir bütün haline gelmiş, büyük bir yazılımdır. Android günümüzde bir milyarın üzerinde telefon ve tablette çalışmaktadır. Android işletim sisteminin geliştiri-

rilmesini sağlayan Google ve Open Handset Alliance' dir (Güral, 2013). Open Handset Alliance mobil cihazlar için daha zengin mobil deneyim sunmak için bir araya gelmiş 84 teknoloji şirketinin oluşturduğu bir birliktir. Bu birlik ilk özgün, özelleştirilebilir ve ücretsiz mobil platform olan Android mobil işletim sistemini geliştirmiştir (Open Handset Alliance, 2007). Android platformunun ilk zamanlar telefon gibi küçük ekranlara yönelik sürümü ve tabletlere özel iki çeşit sürümü kullanılmakta idi. Bu iki çeşitleme bir üst sürüm olan Ice Cream Sandwich ile birleştirilmiştir. Bu geliştirme ve birleştirme sonucu birlikte Ice Cream Sandwich tablet ve telefonlarda çalışan ilk Android işletim sistemi sürümü halini almıştır (Güral, 2013).

Tablo 1: Android platformu sürümleri

Versiyon	Kod adı	API	Dağıtım
2.2	Froyo	8	0.2%
2.3.3-2.3.7	Gingerbread	10	3,4%
4.0.3-4.0.4	Ice Cream-Sandwich	15	2.9%
4.1.x		16	10.0%
4.2.x	Jelly Bean	17	13.0%
4.3		18	3.9%
4.4	Kit Kat	19	36.6%
5.0	Lollipop	21	16.3%
5.1		22	13.2%
6.0	Marshmallow	23	0.5%

Android' in günümüzde en çok kullanılan sürümleri KitKat (% 36,6) ve Lollipop (% 29,5)'tur (Android, 2015).

Android 5.0 Lollipop versiyonu daha hızlı, dinamik, dengeli stil özellikleri ve yeni tasarımlarla donatılmıştır. Platformun bu versiyonu yeni görsel Arayüz tasarımı materyal design, performans güncellemeleri, büyük ekran uygulamaları, daha iyi grafik ve ses, pilin verimli kullanılmasına yönelik birbiri ile bütünleştirilmiş özelliklerden oluşmaktadır. Android 5.0 sürümü ile birlikte gelen kullanıcı ara yüzünde köklü bir değişiklik gerçekleştirilmiştir. Materyal tasarım desteği görseller dinamik hale gelmiş, yeni yazı şekilleri oluşturulmuş, kullanıcılar doğal görünen stiller ve canlı renkler ile etkileşimli ve duyarlılığı artırılmış kullanıcı ara yüzünü kullanmaya başlamıştır (Android, 2015).

Teknolojide meydana gelen büyük değişim bilginin ve yeni teknolojilerin artışı ile yazı okuryazarlığının yanında yeni okuryazarlık kavramları ortaya çıkmıştır. Kellner (2001) 'in açıklamasına göre bunlardan biride görsel okuryazarlık kavramıdır. Günlük yaşamda görseller iletişim amaçlı kul-

lanılmaktadır. Örneğin yollarda kullanılan trafik işaret levhaları kişinin “Okuryazar” olmasını gerektirir. Günümüzde bu terime bir konu ile ilgi görsel iletiler eklenirse bu kavram “görsel okuryazarlık” olarak adlandırılmaktadır (Smaldino, ve diğ., 2005: 83). Bleed’ e (2005: 5) göre görsel okuryazarlık, görsel mesajların anlamlandırılması, ortaya yeni bir iletinin çıkarılması ve yorumlanabilme kabiliyetidir. Görsel tasarım ise sözel iletilerin görsel hale dönüştürülüp, bu materyallerin amacına uygun kullanılmasını sağlamaktır (Semerci ve Semerci, 2004: 1-2). Yeni (2010: 28), görsel tasarım ilkelerinin üç grupta incelendiğini ifade etmiştir. “Elementler: Sözlü ve görsel elementlerin seçimi ve birleştirilmesi, biçimsel yapı: Seçilen elementi sunmak için yapı belirlenmesi, düzenlemeler: Seçilen elementi modelle birlikte yerleştirme.” Bir malzemenin tasarlanması sürecinde gerçekçi, benzeşik ve şematik olmak üzere 3 görsel unsurdan söz edilmektedir. Gerçekçi görseller nesnenin gerçek resmini gösterir. Benzeşik görseller, nesne ya da malzemeyle ifade ederken başka bir nesne ile arasındaki benzerlikler ifade edilerek açıklanmaya çalışılır. Şematik görseller ise akış şemaları, çizimler, şemalar ve sınıflandırma unsurlarını içermektedir. Görsel elemanlar ile birlikte sözel elamanlarda birlikte kullanılmaktadır. Görsel mesajın anlamının kaybolmaması kaydıyla özel imgelerle yapılan renk, stil sayısı, harf büyüklüğü, nesne renkleri, harf stilleri ve boşluklar kullanılarak görsel ifadenin etkisinin artırılması sağlanmaktadır (Yeni, 2010: 29). Hazırlanan materyalde görsel ve sözel unsurlar belirlendikten sonra çekicilik katan unsurların kullanılması öğrenmenin gerçekleşmesine kolaylık sağlamaktadır.

Tablo 2: Görsel Tasarım Unsurları

GÖRSEL TASARIM UNSURLARI		
Görsel Unsurlar	Sözel Unsurlar	Çekici Unsurlar
Gerçekçi	Yazı Tipi	Dikkat çekici
Benzeşik	Stil Sayısı	Dokunabilir
Şematik	Büyükklük	Etkileşimli
	Renk	
	Harf	
	Boşluklar	

İlgili Literatür

Yeni (2010) yaptığı çalışmada görsel tasarım açısından fen ve teknoloji dersi yazılımlarını değerlendirmiş ve değerlendirdiği yazılımların öğrenimin ilgisini çekmek ve öğrenmeyi basit hale getirecek unsurların olduğunu belirtmiştir. Programlarda göze ilk çarpan öğrenin ekranın görsel tasarımı olduğunu vurgulamıştır. Başka bir çalışmada ilköğretim beşinci sınıf mate-

matik ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendiren Uluşık (2008) 5. Sınıf matematik ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerinden; metin tasarımının uygun olduğunu, görsel tasarımın uygun olduğunu, sayfa tasarımının uygun olduğunu, kapak tasarımının uygun olduğu ve üretime yönelik dış yapı özelliklerine uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Dursun (2004) yaptığı çalışmada eğitsel web sitelerinin görsel tasarıma yönelik değerlendirme ilkelerinin %56 oranında karşılandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu oranın görsel tasarım ilkelerinin eğitsel web sitelerince yetersiz oranda karşılandığını belirtmiştir.

Yıldıran (2007) ilköğretim 8.sınıf bilgisayar ders kitaplarını görsel tasarım ilkelerine uygunluğunu değerlendirmiş ve içerik analizi yapmıştır. Uygunluk sıralamasına göre Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Mutlu Yayınevi, Fırat Yayınevi ve Okyay Yayınevi şeklinde sonuç belirlemiştir. Keser (2004) İlköğretim 4.sınıf bilgisayar kitaplarını 48 görsel tasarım ilkesine göre değerlendirmiştir. 46 öğrenciden oluşan Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri son sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada 4 ayrı bilgisayar ders kitabını incelemiş ve kitapların görsel tasarım ilkelerine uygun nitelikte olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karataş (2003) öğretim amaçlı web sayfası tasarımında renk kullanımında dikkat edilmesi gereken noktaları belirlemeye çalışmıştır. Bu bilgilerin öğretim amaçlı web sitelerinin hazırlanmasında yararlanabileceğini belirtmiştir. Alpan (2004) 288 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada grafik tasarım ilkelerine uygun olarak düzenlenen kitapçığın öğrencinin dersteki başarısına olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Yüksel (2010) tarafından 2008-2009 eğitim-öğretim yılından Adana ili genelinde okutulmakta olan ilköğretim 6. Sınıf matematik ders kitabı ve ders kitabına yardımcı materyallerin, teknik tasarım ve düzenleme; içerik; dil ve anlatım ile ölçme ve değerlendirme özellikler, bakımından öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Yaptığı araştırma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin 6.sınıf matematik ders kitabı ve yardımcı materyallerinin teknik tasarım ve düzenleme konusunda yeterli görüşlere sahip oldukları, içerik, dil ve anlatım ve ölçme değerlendirme gibi özellikler açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı tarafından ayrıca kitabın daha kaliteli baskı ve cildin daha renkli ve eğlenceli hale getirilmesinin yan sıra bireysel çalışmalara olanak veren geniş konu anlatımlarına örnek ve alıştırmalara yer veren bir kitap olmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak literatür tarandığında ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine ve görsel tasarıma uygunluğunu değerlendirilmiştir. Bilgisayar yazılımlarının ve web sitelerinin değerlendirilmesine ilişkin çok az, mobil işletim sistemi yazılımlarının görsel tasarıma uygunluğunun değerlendirilmesine ilişkin hiç araştırma yoktur. Günümüzde oldukça yaygın olarak kullanılan mobil cihazların içerisinde yüklü bulunan mobil işletim sistemi yazılımların görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı Android işletim sistemi yazılımının grafiksel kullanıcı

arayüzünün görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirmektir. Amaca yönelik olarak çalışmanın temel problem cümlesi “Öğretmenlerin Android işletim sistemi yazılımının grafiksel kullanıcı arayüzünün görsel tasarım ilkelerine uygunluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?”

YÖNTEM

Nicel Araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada, çalışma grubuna ait betimsel verilerin toplanmasında tarama modelinden yararlanılmıştır.

Yapılan bu çalışmada çalışma grubunu ortaokullarda görev yapan Android 5.0 mobil işletim sistemi yazılımını kullanmakta olan N= 51 öğretmen grubu oluşturmaktadır. 51 kişilik öğretmen grubunun 27 tanesi erkek öğretmen, 24 tanesi kadın öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyetlerine ait betimsel sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet Durumları

Cinsiyet	N	%
Kadın	27	52,9
Erkek	24	47,1
Toplam	51	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 51 öğretmenden 27’si (% 52,9) kadın, 24’ü erkek (% 47,1) öğretmendir.

Araştırmada çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Branş Dağılımı

Branş	N	%
Beden Eğitimi ve Spor	3	5,9
Bilişim Teknolojileri	13	25,5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	3,9
Fen Bilimleri	5	9,8
Görsel Sanatlar	4	7,8
Matematik	12	23,5
Sosyal Bilgiler	4	7,8
Türkçe	4	7,8
Yabancı Dil	4	7,8
Toplam	51	100,0

Tablo 3’den görüldüğü gibi araştırmaya katılan 51 öğretmenden; N=3 Beden Eğitimi ve Spor, N=13 Bilişim Teknolojileri, N=2 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, N=5 Fen bilimleri, N=4 Görsel Sanatlar, N=12 Matematik, N=4 Sosyal Bilgiler, N=4 Türkçe ve N=4 Yabancı Dil alanında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında öğretmenlerin yazılımın görsel tasarım ilkele-ri hakkındaki görüşlerini almak için önce; Google tarafından Android 5.0 ile ilk defa geçilen “Materyal Design” yeni grafik arayüz tasarımı kendi cihazla-rından zaten kullanılmış oldukları arayüzün bütünlük, çekicilik, düzenleme ve sözel elementler gibi görsel unsurları örneklerle açıklanmış ve Smaldino, ve diğ., (2005: 101) tarafından geliştirilen 3’lü likert (1:“Zayıf”, 2:“Kabul Edilebilir”, 3:“Çok iyi”) türünde oluşturulan 15 maddeden oluşan “Görsel Tasarım Kontrol Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik kat-sayısı ölçeğin tamamı için .93 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışma grubu öğretmenlerine ait demografik veriler ve ölçeğe ait maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile açıklanmıştır. Çalış-madaki tüm analiz işlemleri için SPSS 21.0 (Statistical Package For Social Sciences) versiyonlu program kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Veri toplama aracı ile toplanan veriler analiz kısmında belirtildiği şekilde analiz edildikten sonra bulgular ve yorumlar ortaya çıkarılmıştır. Temel problem cümlesi olan “Öğretmenlerin Android İşletim Sistemi Yazılımının grafiksel kullanıcı arayüzünün görsel tasarım ilkelerine uygunluğu hakkındaki görüşleri nelerdir” sorusu için uygulanan ölçeğe uygun olarak öğretmenlerin görüşleri Tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4: Android 5.0 Yazılımının Görsel Tasarım İlkelerine Uygunluğu

Maddeler	N	\bar{X}	SS
BÜTÜNLÜK			
1. Hizalama	51	2,47	,578
2. Şekil	51	2,47	,578
3. Denge	51	2,49	,612
4. Stil	51	2,47	,611
5. Renk Şeması	51	2,43	,608
6. Renk Uygunluğu	51	2,47	,643
DÜZENLEME			
7. Yakınlık	51	2,68	,547
8. Yönlendirme	51	2,49	,612
9. Şekil Ve Zemin Renk Zıtlıkları	51	2,47	,643
10. Uyumluluk	51	2,50	,612
SÖZEL ELEMENTLER			
11. Yazı Tipi	51	2,35	,594
12. Yazı Tipi ve Boşluğu	51	2,56	,608
ÇEKİCİLİK			
13. Dikkat Çekici	51	2,54	,610
14. Desen	51	2,56	,574
15. Etkileşim	51	2,70	,575

Tablo 4 incelendiğinde, madde 1’de hizalama ifadesine ($\bar{X} = 2,47$) “çok iyi” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Madde 2’de Şekil ifadesine ($\bar{X} = 2,47$) “çok iyi” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Madde 3’de denge ifadesine ($\bar{X} = 2,49$) “çok iyi” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Madde 4’de stil ifadesine ($\bar{X} = 2,47$) “çok iyi” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Madde 5’de renk şeması ifadesine ($\bar{X} = 2,43$) “çok iyi” düzeyinde ve madde 6’da renk uygunluğu ifadesine ($\bar{X} = 2,47$) “çok iyi” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin Android 5.0 yazılımının görsel tasarım ilkelerine uygunluğunun incelenmesini belirleyen maddelere verdikleri yanıtların ortala-

maları incelendiğinde Düzenleme ana kategorisinde madde 7’de yakınlık ifadesine ($\bar{X} = 2,68$) “çok iyi”, madde 8’de yönlendirme seçeneğine ($\bar{X} = 2,49$) “çok iyi”, madde 9 şekil ve renk zıtlıkları önermesine ($\bar{X} = 2,47$) “çok iyi” ve madde 10 uyumluluk ifadesine ($\bar{X} = 2,50$) “çok iyi” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin genel olarak görsel tasarım açısından yazılımın bütünlük ve düzenleme ana unsurlarına ilişkin yöneltilen özelliklere “çok iyi” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin sözel elementler ile ilgili yazı tipi ve boşluk kullanımı ile ilgili görüşlerine bakıldığında, madde 11’de yazı tipi ifadesine ($\bar{X} = 2,35$) “çok iyi” düzeyinde ve madde 12’de yazı tipi ve boşluğu ifadesinde ($\bar{X} = 2,56$) “çok iyi” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Çekicilik ana unsurlarından olan madde 13’de dikkat çekicilik ifadesine ($\bar{X} = 2,54$) “çok iyi”, madde 14 desen ifadesine ($\bar{X} = 2,56$) “çok iyi”, madde 15 etkileşim ifadesine ($\bar{X} = 2,70$) “çok iyi” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin tüm maddelerin tamamı için ($\bar{X} = 2,51$) “çok iyi” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin yazılımın görsel tasarım ilkeleri açısından genel görüşünün çok iyi olduğudur.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada android işletim sistemi yazılımının grafiksel kullanıcı arayüzünün görsel tasarım ilkelerine uygunluğu incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubu Android 5.0 sistemine akıllı cihazlarını güncelleyen ve kullanan N=51 öğretmene uygulanan “Görsel Tasarım Kontrol Ölçeği” sonucunda yapılan analiz ile tüm test maddelerine verilen cevaplar incelendiğinde $\bar{X} = 2,51$ “çok iyi” düzeyinde bir görüşe ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle yazılımın görsel tasarım kriterlerini karşıladığı görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle; Yazılımın görsel tasarım ilkeleri uygunluğu için örneklemin büyük tutulması tutarlılığı artırabilir. Günümüz dünyasında kitapların yerini e- kitaplara bıraktığı düşünüldüğünde artık kitapların değerlendirilmesi yerine elektronik ortamlardaki verilerin incelenmesi daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin de hazırladıkları tüm kaynaklarda bu kriterlere uyması önerilmektedir. Ayrıca, bu yazılımın etkililiği için diğer mobil işletim sistemlerinin grafik arayüzlerinin karşılaştırıldığı daha geniş bir çalışma kullanıcı tercihleri için faydalı olacağı önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Alpan, G. B. (2004). “Ders Kitaplarındaki Grafik Tasarımın Öğrenci Başarısına ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi”, *Journal of Educational Scinces & Practices*, S: 3 (6).

Android.(2015). Android 5.0 lollipop sürümü hakkında. Erişim: <http://developer.android.com/about/versions/lollipop.html>; Aralık 2015.

Android(2015).Android Platformu Sürümlerinin kullanım oranları. Erişim: <http://developer.android.com/about/dashboards/index.html>; Aralık 2015.

Android (2015). Android 5.0 Özellikleri. Erişim: <https://www.android.com/versions/lollipop-5-0/#features>; Aralık 2015.

Arslan, B., & Gülnar, S. (2014). *Java-Android Yazılım Mimarisi: Bir Masaüstü ile Çoklu Tablet Bilgisayar Haberleşme Uygulaması*, Akademik Bilişim’14 - XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Bleed, R. (2005). *Visual literacy in higher education*. Educase Learning Initiative.

Dursun, Ö. Ö. (2004). *Eğitsel Web Sitelerinin Görsel Tasarım kriterlerine ve Kullanıcılara Sunulan Hizmetlere Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güral, C.(2013). Android Sürümlerinin Yakın Geçmişi. Erişim: <https://gelecegiyazanlar.turkcell.com.tr/blog/android-surumlerinin-yakin-gecmisi>; Ocak, 2016.

IDC (2015). Smartphone Vendor Market Share, 2015 Q2. Erişim: <http://www.idc.com/proderv/smartphone-market-share.jsp>; Aralık, 2015.

İğci, E. (2014). *Android işletim sistemi ile çalışan mobil cihazlarda uygulama geliştirilmesi*. Yüksek lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Fen bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karataş, S. (2003). “Öğretim Amaçlı Web Sayfası Tasarımında Renk Kullanımı” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 23 (2).

Kellner, D.(2001). “New Tecnologies/New Literacies: Reconstructing education for the Millennium”, *International Journal of Technology and Design Education* S: 11.

Keser, H. (2004). “İlköğretim 4.sınıf Bilgisayar Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S: 2(3).

OHA (2007). FAQ. Erişim: http://www.openhandsetalliance.com/oha_faq.html; Aralık, 2015

Semerci, Ç. ve Semerci N. (2004). “İlköğretim (1.-5. Sınıf) Matematik Ders Kitaplarının Genel Bir Değerlendirilmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, S.162.

Smaldino, E. Russell, J.D. Heinich, R. Ve Molenda, M. (2005). *Instructional Media and Technologies for Learning (8th edition)*, Merrill Prentice Hall, USA.

Uluşık, M. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Yeni B. (2010). *Görsel Tasarım Açısından Fen ve Teknoloji Dersi Yazılımlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Yıldıran, N. B. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Bilgisayar Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi ve İçerik Analizinin Yapılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana

Yüksel (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Selwyn, N., Gorard, S., Furlong, J., & Madden, L. (2003). "Older adults' use of information and communications technology in everyday life" *Ageing and Society*, S: 23 (5).

BİR ARTTIRILMIŞ GERÇEKLIK UYGULAMASININ GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Cüneyt ÖZEL*

Çelebi ULUYOL**

ÖZ

Teknoloji baş döndürücü bir şekilde çok hızlı biçimde gelişmektedir. Akıllı telefon ve tablet bilgisayarlardaki donanımsal gelişmeler beraberinde bu cihazlar üzerinde kullanılan yazılımların sayısında da artışa neden olmaktadır. Gerçek görüntü ve bilgisayar tarafından üretilmiş olan nesnelerin aynı anda bir bağlantı aracılığıyla ekranda görüntülenmesi arttırılmış gerçeklik olarak adlandırılmaktadır. Elektronik ticaret, mimari ve tasarım, eğlence, satış ve pazarlama, giyim endüstrisi ve eğitim gibi birçok alanda arttırılmış gerçeklik uygulamalarına rastlamak mümkündür. Alanyazın incelendiğinde arttırılmış gerçeklik ile ilgili daha çok teorik bilgilere rastlanmaktadır. Bununla birlikte uygulama geliştirmeye yönelik çalışmaların bulunduğu da bir gerçektir. Bu araştırma içerisinde de alanyazında eksikliği bulunan arttırılmış gerçeklik uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğine yönelik açıklamalar yer almaktadır. Geliştirilen uygulama, Gazi Üniversitesi merkez kampüs içindeki binaların konumlarını alıp isimlerini ortaya çıkaran mobil arttırılmış gerçeklik yazılımıdır. Kodlama aşamasında Wiktude yazılım geliştirme aracından faydalanılmıştır. Bu aşamada Android işletim sistemi için uygulama geliştirme aracı olan Android Studio platformu kullanılmıştır. Kullanıcı ekranında gerçekleştirilen işlemler için Html, javascript ve CSS teknolojilerinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar, bu araştırmada ortaya konan adımların, özellikle arttırılmış gerçeklik uygulamaları geliştirmek isteyen kişiler açısından yararlı olacağını düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Arttırılmış gerçeklik, uygulama, Android, Wiktude, Gazi

* Yüksek Lisans Öğrencisi, cuneytozel@msn.com

** GÜ GEF Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, celebi@gazi.edu.tr

DEVELOPMENT OF AN AUGMENTED REALITY APPLICATION AND STUDENTS' OPINIONS

ABSTRACT

Technology is evolving very rapidly. Hardware development in the smartphones and tablet computers causes an increase in the number of software use on these devices. One of the important concepts emphasized in recent years is augmented reality. In augmented reality applications, reality and computer-generated objects are presented together on a same screen via an Internet or local connection. Nowadays, augmented reality is used in different areas such as medical applications, e-commerce, advertising and marketing, entertainment, architecture and interior design, modeling and education. Most research in the literature emphasize the advantages or disadvantages of augmented reality theoretically. However, it is also true that there are some efforts to develop applications in various areas. In this study, an augmented reality application was developed by researchers and development stages were explained step by step. The application takes the location and radar data of some faculty buildings in Gazi University campus and shows the name of the buildings on the mobile device screen. For the research, Wikitude software development kit was used for coding. The augmented reality application was designed in Android Studio platform for Android operating system. User screens were designed using Html, javascript and CSS. Researchers believe that emphasized steps in this study will be useful for researchers who want to develop augmented reality applications in the future.

Key Words: Augmented reality, application, android, Wikitude, Gazi

GİRİŞ

Bilişim teknolojilerindeki hızlı değişim ve mobil teknolojilerin kullanım oranındaki artış ile birlikte görsel teknoloji içerikleri de önem kazanmaktadır. Mobil cihazların giderek yaygınlaşması ve farklı yaş grubundaki kişiler tarafından arzu edilen mobil uygulama talepleri, mobil cihazlarda çalışan uygulamaların nitelik ve nicelik olarak da artmasına neden olmuştur. Bu sayede mobil cihazlarda çalışan uygulama kütüphaneleri çok daha zenginleşmiştir. Arttırılmış gerçeklik (Augmented reality) olarak adlandırılan teknoloji de aslında mühendislik alanında uzun bir geçmişe sahip olsa da mobil uygulama anlamında son yıllarda popüler hale gelmekte ve giderek hayatın farklı alanlarında karşımıza çıkmaktadır (Küçük, Kapakin ve Göktaş, 2015).

Bu araştırmanın amacı alanyazında birçok çalışmaya konu olmuş ve geleceğin teknolojilerinden birisi olarak gösterilen arttırılmış gerçeklik (AG) ile ilgili örnek bir uygulama geliştirmektir. Arttırılmış gerçeklik uygulamaları tıp, eğlence, mimari, tasarım ve eğitim gibi birçok disiplinde kullanılmaktadır. Bu uygulamaları gerçekleştirme imkanı sağlayan hem ticari hem de ücretsiz

açık kaynak kodlu yazılımlar mevcuttur. Özellikle son dönemde arttırılmış gerçeklik üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde bir artış olduğu söylenebilir. Ancak, konu ile ilgili uygulama geliştirme anlamında çeşitli nedenlerden ötürü önemli eksiklikler bulunmaktadır. Bu makalenin özellikle yeterli teknik beceriye sahip olmayan, fakat uygulama geliştirmek isteyen araştırmacılar için yararlı olacağı düşünülmektedir. Makaledeki uygulama geliştirme adımları, kullanılan teknolojiler ve kodlar giriş düzeyinde de olsa araştırmacılara yön gösterecektir. Aşağıda ilk olarak arttırılmış gerçeklik ile ilgili temel tanımlamalar verilmiş, ardından araştırmacılar tarafından geliştirilen ortam detaylı olarak açıklanarak ortamla ilgili öğrenci görüşleri sunulmuştur.

ARTTIRILMIŞ GERÇEKLİK

Dijital nesnelere olarak adlandırılabilen metin, ses, resim, grafik, şekil ve animasyonların gerçek dünya görüntüsü üzerine yerleştirilerek hem gerçeğin hem de bilgisayar tarafından üretilen bu nesnelere aynı anda ekranda görüntülenmesi arttırılmış gerçeklik olarak adlandırılır (Zhou, Duh ve Billingham, 2008). Arttırılmış gerçeklik ilk olarak üzerinde özel lenslerin bulunduğu ve HMD (Head Mounted Display) olarak adlandırılan gözlükler aracılığıyla çalıştırılmıştır. Kişi gerçek dünyaya bu gözlük aracılığıyla bakmakta ve dijital nesnelere kişinin döndüğü yöne göre uygulama olarak bir ekranda veya gözlük üzerinde çalışabilmektedir (Ludwig ve Reimann, 2005). Bu gözlüklerin en büyük dezavantajlarından birisi tüm uygulamaların bir laboratuvar ortamında çalıştırılmasıdır.

Arttırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik akademik araştırmalarda birbirinin yerine kullanılsa da çeşitli araştırmacılar bu kavramları farklı tanımlamaktadırlar (Hsieh ve Lin, 2011). Hsieh ve Lin (2011) sanal gerçekliği, gerçeğin tamamen sanal bir ortama taşınması, arttırılmış gerçekliği ise sanal ve gerçeğin aynı anda ekranda sunulması olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanıma göre sanal gerçeklik gerçek ortamdaki tüm değişken ve bileşenlerin sanal bir ortama taşınmasıdır. Böyle bir durumda artık gerçek yerini tamamen sanal dünyaya bırakmaktadır.

Özel tasarlanmış ortamlarda yürütülen ilk AG uygulamaları çeşitli eksikliklerine rağmen, endüstriyel düzenekler, tıp eğitimi ve oyunlar gibi geniş bir yelpazede başarılı olmuştur. Bu sistemlerin maliyetinin pahalı olması ve teknik olarak uzmanlık gerektirmesi bu teknolojilerin yaygınlaşmasını engellemiştir (Billingham, Kato ve Poupyrey, 2001). Özellikle 2000'li yıllarla birlikte akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarlardaki gelişim Wikitude, Layar, Junaio gibi arttırılmış gerçeklik tarayıcılarının geliştirilmesine imkan tanımıştır. Bu gelişmelerle birlikte arttırılmış gerçeklik de laboratuvar ortamından çıkarak akıllı cihazlarda çalışan ve ulaşılması kolay uygulamalara dönüşmüştür. Günümüzde bu teknoloji hem kullanıcılar hem de uygulama geliştiriciler açısından daha ulaşılabilir hale gelmiştir.

Arttırılmış Gerçeklik Teknolojilerinin Kullanım Alanları

Ludwig ve Reimann (2005)'in önerdiğine göre alanyazında yapılan tüm arttırılmış gerçeklik uygulamaları üç kategoriye ayrılmıştır: (1) Sunum ve görselleştirme, (2) Sanayi ve (3) Eğitici eğlence. Ek olarak, Hamilton (2011) eğlence sanayi, oyun endüstrisi, gezi ve turizm endüstrisi, pazarlama alanı, çevrimiçi sosyal ağlar ve günlük yaşamda kullanılabilirliğinin yanında, arttırılmış gerçekliğin eğitimde de geniş bir yelpazede kullanılabileceğini önermiştir. Şu reddedilemeyen bir gerçektir ki arttırılmış gerçeklik uygulamaları hızlı bilgi transferinin kritik ve hassas olduğu bütün alanlar için muazzam bir potansiyele sahiptir. Bu potansiyel özellikle eğitim için oldukça doğru ve önemlidir. Ancak dünyadaki uygulamalara bakıldığında arttırılmış gerçeklik araştırma ve gelişmelerinin eğitim yerine daha çok iş dünyası ve çevresinin ilgisini çektiği görülmektedir. Dolayısıyla bu tarz uygulamalarda herhangi bir gerçek eğitim gündemi söz konusu değildir. Bu nedenle arttırılmış gerçeklik uygulamalarının büyük bir kısmının akademik olmayan çevrelerde kullanımına rastlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde arttırılmış gerçekliğin reklam ve pazarlama, mimari ve inşaat, eğlence, tıp, askeri alanlar, gezi vb. farklı alanlarda kullanımının olduğu görülmektedir.

Arttırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanıldığı alanlar aşağıda kısaca tanıtılmaktadır (Billinghurst, Kato ve Poupyrey, 2001). Bu alanlara ilişkin bilgiler Billinghurst, Kato ve Poupyrev'in (2001) yaptığı çalışmada daha detaylı açıklanmaktadır.

Reklamcılık: Arttırılmış gerçeklik (AG) uygulamalarının en çok kullanıldığı alanlardan birisi reklamcılıktır. Çeşitli videolar ve animasyonlarla desteklenen AG kampanyaları kullanıcıların ilgisini çekmektedir. Günümüzde otomotiv, kozmetik, basın yayın, giyim, gıda, müzik, sinema vb. birçok sektöre yönelik AG reklamları geliştirilmektedir.

Tıp ve medikal: Tıp uygulamalarının çoğunluğu görüntü ve robot destekli cerrahi uygulamalardır. Günümüzde çeşitli tıp fakültelerinde eğitim ve tıbbi operasyon amaçlı AG uygulamaları kullanılmaktadır. Bu uygulamaların tıp alanındaki avantajlarından en önemlisi gelişmiş cihazlar yardımıyla verilerin anlık olarak doktor ve öğrencilere sunulmasıdır. Görüntüleme ve görüntü işleme sistemleri tıp alanında önemli bir konudur. Bu alanda görüntüleme sistemleri ve arttırılmış gerçeklik sistemleri çalışmaları düzenlenmektedir (örneğin MIAR-Medical Imaging and Augmented Reality). Google firmasının geliştirmiş olduğu Google Glass ürününden ameliyatlarda yararlanılması, tıp doktorları ve genç cerrahlar için geliştirilen rehber niteliğindeki bir ürün olan Medicar uygulaması, hemşireler için üretilen Evena Glasses akıllı gözlükleri/uygulamaları, endoskop işlemleri için üretilen başlık cihaz ve uygulamaları ve Vuzix akıllı gözlükleri için üretilen tıbbi uygulamalar AG'nin tıp alanında kullanımına örnek olarak verilebilir.

Eğitim: Teknolojideki gelişmeler eğitim ortamlarında AG kullanımına yönelik uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Eğitim içerikleri ve AG teknolojilerinin birleşimi ile öğrencilerin gerçek hayat senaryoları içinde, yeni uygulamalar ve etkin, çekici öğrenme ve öğretim teknikleri geliştirilebilir. AG uygulamaları her alanda olduğu gibi eğitim alanında da öğrenciler için zenginleştirilmiş bir görsel olarak desteklenen içerikler oluşturularak eğitim etkinliği artırılabilir (Rieber, 1996). Arttırılmış gerçeklik ile öğrenci ve öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde gerçek dünyada çeşitli imkânsızlıklar sebebiyle ulaşamadıkları ya da somutlaştıramadıkları birçok nesneyi, uygulamayı, deneyi çok farklı boyutlarda daha uygun maliyetlerde ve gerçek ortamından soyutlamadan sunabilmekte ve sağladığı anlık etkileşimlerle eğitim süreci daha eğlenceli kılınabilmektedir. Öğrenen, arttırılmış gerçeklik uygulamalarıyla duyuşsal olarak görme ve işitmenin yanında etkileşimli uygulamalar sayesinde zenginleştirilmiş ortam ile etkileşime geçebilme olanağına sahip olmaktadır (Kerawalla, Luckin, Seljeflot ve Woolard, 2006). Anatomy 4D uygulaması, insan vücudunun farklı şekillerde üç boyutlu olarak görüntülenmesini sağlayan etkileşimli bir mobil AG uygulamasıdır. Bunun dışında Aurasma arttırılmış gerçeklik tarayıcısının alt yapısını kullanan Science AR uygulaması, bazı bilimsel konularda çocuklara yönelik olarak hazırlanmış bir eğitim içerikli uygulamadır. Ayrıca yıldız sistemlerinin konumsal olarak kameradan görüntülenmesini sağlayan Skyview ve Skymap gibi uygulamalar mevcuttur. Chemistry101, Anatomy101 ve Geometry101 gibi eğitim amaçlı uygulamalar da farklı AG örnekleridir.

Alanyazın incelendiğinde eğitimle doğrudan ilgili olan veya olmayan birçok farklı alan ve disiplindeki çeşitli uygulamaların araştırmacılar tarafından incelendiği görülmektedir. Örneğin, Heydarzadeh, Nourani ve Park (2015) genel anesteziye arttırılmış gerçeklik tıp uygulamalarını incelemiştir. Benzer biçimde, Sielhorst ve arkadaşları (2004) tıp eğitim simülasyonlarında arttırılmış gerçeklik kullanımına bakmışlardır. Aynı zamanda, Sielhorst, Feuerstein ve Navab (2008) 1990'lı yıllardaki arttırılmış gerçeklik tıbbi görüntüleme cihazlarını incelemişlerdir. Liarokapis ve arkadaşları (2004) makine mühendisliği için arttırılmış gerçekliğin bir araç olarak kullanımını incelemişlerdir. Kaufmann ve arkadaşları öğretmenler ve öğrenciler arasındaki öğrenmeyi kolaylaştırmak için matematik ve geometri dersinde kullanılan bir arttırılmış gerçeklik sistemi geliştirmişlerdir (Kaufmann, 2003; Kaufmann ve Dünser, 2007; Kaufmann ve Schmalstieg, 2003). Bütün bu farklı alanlardaki uygulamaların dışında eğitimsel arttırılmış gerçeklik uygulamaları; arttırılmış gerçeklik kullanılan kitaplar, arttırılmış gerçeklik oyunları, keşfederek öğrenme (discovery learning), nesne modelleme (objects modeling) ve beceri eğitimi (skills training) olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Eğlence ve oyun: Mobil uygulama marketlerinde farklı platformlarda çalışan cihazlar için geliştirilmiş, farklı ilgi alanlarına yönelik pek çok arttırılmış gerçeklik oyun uygulaması bulmak mümkündür. Farklı bir örnek

olarak mobil cihaz uygulamaları ile uzaktan kumanda edilebilen bir Wi-Fi helikopter cihazı olan AR.Drone ürünü verilebilir. Bu oyuncak helikopter, ios ya da Android mobil cihaza yüklenen kontrol uygulaması sayesinde video kaydının yanı sıra arttırılmış gerçeklik oyun deneyimini de kullanıcılara sunmaktadır. Son günlerde büyük yankı uyandıran Pokemon Go uygulaması da AG'ye verilebilecek en güzel örneklerden birisidir.

Navigasyon ve coğrafi bilgi sistemleri: Arttırılmış gerçeklik uygulamalarının ilgi çekici ve büyük potansiyele sahip kullanım alanlarından birisi de navigasyon konusudur. Yelp Monocle, Wikitude World Browser, Junaio Around You, Layar City Guides uygulamaları gibi AR uygulamaları, kullanıcılara bir şehirde bulunan restoranlar, müzeler, parklar vb. yerleri kamera vasıtası ile görüntüleme ve ilgili noktaya yönlendirme hizmeti vermektedirler. Bu tarayıcılar verilerini sosyal ağlardan, Wikipedia veya Google gibi içerik sağlayıcılardan temin etmektedirler (Craig, 2013).

Yukarıda sayılan kullanım alanlarına ek olarak arttırılmış gerçeklik teknolojisi tercüme hizmetleri, elektronik ticaret, tasarım, modelleme ve üretim gibi daha birçok alanda uygulamalar barındırmaktadır. Arttırılmış gerçeklik uygulamaları geliştirirken üç farklı uygulama çalıştırma işleminden söz edilebilir (Wojciechowski ve Cellary, 2013). Bunlar: (1) İşaretleyici tabanlı, (2) İşaretleyicisiz ve (3) Konum tabanlı AG uygulamalarıdır.

İşaretleyici tabanlı arttırılmış gerçeklik uygulamalarında ortama eklenecek sanal objelerin düzgün bir biçimde konumlandırılabilmesi için bazı işaretleyiciler kullanılmaktadır. Bir tane işaretleyici yazılım tarafından tanındığı takdirde bir eylem gerçekleştirilir. Genelde bu eylem 3 boyutlu nesnenin işaretleyicinin üzerinde belirmesi şeklinde olmaktadır. Genel olarak AG sistemi cihaz ya da işaretçinin yeri değiştirilse bile 3 boyutlu model işaretçi ile hareket ederek çeşitli açılardan da görüntü alınması sağlanabilir. Yani bu nesnenin etrafında hareket edilebileceği model için 360 derecelik bir görüş anlamına gelmektedir. Benzer şekilde işaretleyicinin kameraya olan uzaklığı da dikkate alınarak 3 boyutlu modelin boyutu buna göre ayarlanabilir.

İşaretleyicisiz AG sistemi ile canlı video akışı içerisinde tanınabilir nesnelere ile AG ortamları oluşturmak mümkün olabilir. Örneğin işaretçisiz bir AG uygulaması basılı bir işaretçiye ihtiyaç duymadan, insan yüzlerini ve diğer objeleri tanımak için geliştirilmiş olabilir. Ayrıca işaretleyici tabanlı arttırılmış gerçeklik uygulamaları her bir nesne gösterimi için basılı bir işaretçiye ihtiyaç duyduğundan açık alanlarda gerçekleştirilen AG ortamları için uygun olmayabilir. Böyle durumlar için işaretleyicisiz AG yaklaşımları uygulanabilir. Bu yaklaşım gelişmiş görüntü işleme ve tanımlama yöntemleri kullanılmaktadır. Bunlara bir araç firmasının bir modelinin tanımlanarak o araca ait bir videonun ekranda gösterimi ya da bir hayvan resminin tanımlanarak resim üzerine hayvanın 3 boyutlu modelinin bindirilmesi gibi örnekler verilebilir.

Konum bazlı AG uygulamalarının ise en yaygın kullanımı AG taryıcıları ile olmaktadır. Bir akıllı telefonda mevcut olan jiroskop, ivmeölçer, pusula gibi donanımlar vasıtası ile algılanabilen kamera görüntüsü üzerinde katmanlı sanal çevre bilgilerinin görüntülenmesi sağlanmaktadır. Konum bazlı AG uygulamalarının performansı mobil cihazlarda bulunan sensörlerin yetenekleri ile sınırlıdır. Yani yanlış GPS verileri, pusula ya da diğer sensör arızaları hatalı AG deneyimlerine yol açabilir. Mobil cihaz teknolojileri geliştikçe konum bazlı AG deneyimleri de kapalı ve açık alanlarda daha kararlı bir yapıya ulaşacaktır. Konum bazlı AG uygulamalarında mobil cihaz kullanıcının konumunu tanımlar ve ağ bağlantısı sayesinde çevredeki bilgileri getirir. Çevredeki parklar, eczaneler, hastaneler, restoranlar, kamu binaları ya da konum bazlı çalışan sosyal medya içerikleri sanal işaretleyicilerle cihaz ekranından canlı bir şekilde görüntülenebilir (Jackson, Angermann ve Meier, 2011).

Bu araştırmanın birincil amacı konum tabanlı bir mobil arttırılmış gerçeklik uygulaması geliştirmektir. Uygulamanın her aşaması adım adım açıklanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla uygulama ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. Anket altı sorudan oluşmakta ve arttırılmış gerçeklik uygulaması ile ilgili temel düzeyde çeşitli soruları içermektedir. Anket maddeleri alanyazından yararlanılarak oluşturulmuş ve uygulama öncesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde görev yapan doktora derecesine sahip üç farklı uzman tarafından kontrol edilmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın katılımcıları, veri toplama aracı, verilerin analizi ve geliştirilen örnek uygulamanın detaylı anlatımı ele alınmaktadır.

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcıları Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü öğrencilerinden 2015-2016 Güz ve Bahar yarıyılı Arttırılmış Gerçeklik Öğrenme Ortamları Analiz ve Tasarımı dersini alan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 38'i erkek 3'ü kız olmak üzere toplam 41 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler Adli Bilişim, Bilişim Sistemleri, Bilgisayar Bilimleri ve Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dallarında öğrenimine devam eden öğrencilerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada uygulamayı deneyen katılımcıların uygulama ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir anket tasarlanmıştır. Anket alanyazından yararlanılarak uygulama ile ilgili genel görüşleri

öğrenmeyi kapsayan maddelerden oluşmaktadır. Ankette toplam altı madde yer almaktadır. Kullanılan anket 1-5 aralığında olup, 1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Verilerin analizinde frekans ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nden doktora derecesine sahip üç öğretim elemanının görüşleri alındıktan sonra ankete son şekli verilerek veri toplamak üzere hazır hale getirilmiştir.

Arttırılmış Gerçeklik Uygulaması ve Geliştirme Süreci

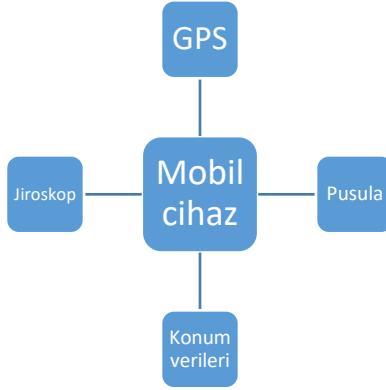
Bu bölümde geliştirilen bir AG uygulamasına ait detaylı açıklamalar sunulmaktadır.

Uygulamanın Tanımı

Araştırma içinde geliştirilen uygulama konum tabanlı bir arttırılmış gerçeklik uygulamasıdır. Uygulama, Gazi Üniversitesi'nin merkez kampüsünde bulunan fakülte binalarının konumlarını mobil telefon vasıtası ile görüntüleme işlemlerini gerçekleştirecek olan bir uygulamadır. Uygulamada kullanılan işaretçiler yardımıyla kullanıcının fakülte binalarının yerlerini mobil akıllı telefonda tespit etmesi sağlanmaktadır. Google harita (Google maps) üzerinden tespit edilen fakülte binalarının enlem boylam bilgileri uygulamanın kullanacağı bir forma dönüştürülmektedir. Uygulamanın kullanıldığı uygun bir forma dönüştürülen koordinat verileri, özel işaretçilerle işlenerek mobil cihazın ekranından görüntülenebilmektedir. Fakülte binalarının mobil cihaza olan uzaklığı da görüntülenebilmektedir.

Yazılım Araçları, Platform ve Kullanılan Teknolojiler

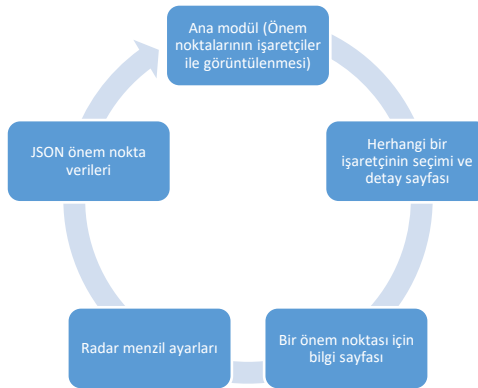
Uygulama Android 4.4.2 platformunda çalıştırılmak üzere geliştirilmiştir. Uygulamayı geliştirmek için Android Studio editörü kullanılmıştır. Uygulama geliştirme için Wikitude Android yazılım geliştirme aracından faydalanılmıştır. Aynı zamanda arayüz tasarımları için Javascript, Html5 ve CSS teknolojileri kullanılmıştır. Fakülte binalarının önem noktası verileri (konumları, isimleri ve açıklamaları) JSON data tipinde uygulama kodları içinde barındırılmaktadır. Temel sistem özellikleri Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1: Temel sistem özellikleri

Uygulama Tasarımı

Uygulama bir ana modül ve ona bağlı olan önem noktalarının bilgilerinin alındığı detay modülü ve radar mesafe aralığı modüllerinden oluşmaktadır. Uygulamaya ait modüller Şekil 2’de görülmektedir. Programın çalıştırılması ile hazır halde bulunan önem noktalarının sisteme yüklenmesi ve işaretçiler yardımıyla uygulama ekranında görüntülenmesi ana işlemi oluşturur. Sonrasında herhangi bir işaretçinin seçimi ve detay sayfasının görüntülenmesi, detay sayfasından noktanın bilgi sayfasına ulaşılması gibi işlemler sonraki adımlarda gerçekleştirilir. Yine aynı şekilde ana ekrandan radar genişlik bilgilerine ve belirli bir mesafe aralığında kaç adet noktanın görüntüleneceği ve düzenleme işlemleri gibi işlemler yapmak mümkün olmaktadır.



Şekil 2: Ana iş akış şeması

Arayüz Tasarımları

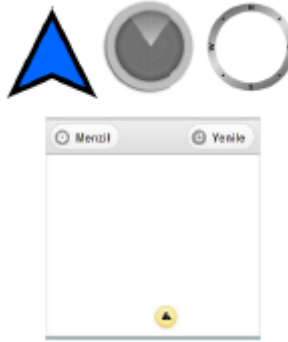
Uygulama içerisinde işaretleyici tasarımları, ana ekran tasarımı, önem noktası detay ekranı tasarımı, önem noktası bilgi ekranı tasarımı ve radar menzil ayarları ekran tasarımı yapılmıştır. Bu tasarımlar aşağıdaki bölümde tanıtılmaktadır.

İşaretleyici tasarımları: İşaretleyiciler önem noktalarının ekranda görüntülenmesini sağlayan birimlerdir. Uygulama için logo renklerine uygun iki farklı biçimde işaretleyici tasarlanmıştır. Birisi işaretleyicinin normal ekran görünümü, diğeri ise önem noktasının seçili hale geldiğinde görüntülenecek olan işaretçi nesnesidir (Şekil 3).



Şekil 3: Standart işaretçi resmi ve seçilmiş işaretçi resmi

Ana ekran tasarımı: Ana ekran tasarımında Wikitude uygulama geliştirme aracı ile gelen radar, pusula sembolleri ve seçili hale gelen işaretçinin takibi için kullanılan ok sembolü kullanılmıştır. Semboller ve ana ekran arayüz html tasarımı Şekil 4’te gösterilmektedir.



Şekil 4: Radar sembolleri ve ana sayfa tasarımı

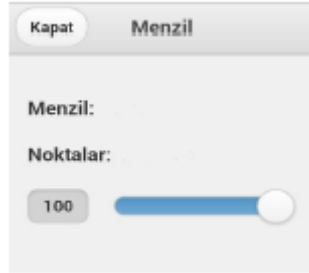
Önem noktası detay ekranı tasarımı: Herhangi bir önem noktası seçildiği takdirde kullanıcı tarafından görüntülenecek olan ekran tasarımıdır. Bu ekranda önem noktası bilgileri ve kullanıcıya olan uzaklığı gibi bilgiler yer almaktadır (Şekil 5).



Şekil 5: Detay sayfa tasarımı

Önem Noktası Bilgi Ekranı tasarımı: Önem noktası bilgi ekranı önem noktası bilgilerinin gösterildiği boş bir sayfa tasarımıdır.

Radar Menzil Ayarları Ekran Tasarımı: Radar menzil ayarlarında radarda gösterilecek olan önem noktalarının menzil ayarlarının yapıldığı tasarım ekranıdır (Şekil 6).



Şekil 6: Menzil sayfa tasarımı

Kodlama ve Kodlar

Kodlama aşamasında Wikitude yazılım geliştirme aracından faydalanılmıştır. Bu aşamada Android işletim sistemi için uygulama geliştirme aracı olan Android Studio platformu kullanılmıştır. Kullanıcı ekranında gerçekleştirilen işlemler için Html, Javascript ve CSS teknolojilerinden yararlanılmıştır. Uygulama için gerekli olan verileri bir JSON dökümanında saklanmakta ve uygulama içerisinden veriler yüklenmektedir. Veri işlemlerinin uygulama içerisinde bulundurulması bu uygulama için konum verilerinin sabit olmasından dolayıdır. Aynı veriler bir web servis vasıtasıyla da alınıp rahatlıkla işlenebilir.

Wikitude yazılım geliştirme aracı, javascript API ile birlikte Html sayfalarında javascript kodlarıyla fonksiyonel işlemlerin gerçekleştirilmesine olanak tanır. Bunun için uygulamada oluşturulan Html sayfasına aşağıdaki referans kodu eklenerek, javascript fonksiyonları ile AG nesnelere oluşturulabilir, nesne özelliklerinden ve fonksiyonlarından yararlanılabilir.

```
<script src="architect://architect.js"></script>
```

Tanımlanan API nesnesi ile Wikitude kütüphanesinde tanımlı ARchitect nesnelere tanımlanarak AG ortamı sahnesinde kullanılabilir hale gelmektedir.

Konum verileri: Aşağıdaki veriler JSON data veri örnekleridir.

```
var JsonData = [{  
  "id": "1",  
  "longitude": "32.8220565",  
  "latitude": "39.9395254",  
  "description": "Rektörlük",  
  "altitude": "100.0",  
  "name": "Gazi Üniversitesi"  
}, {  
  "id": "2",  
  "longitude": "32.822514",  
  "latitude": "39.942349",  
  "description": "Fen Edebiyat Fakültesi",  
  "altitude": "100.0",  
  "name": "Gazi Üniversitesi"  
}  
, {  
  "id": "3",  
  "longitude": "32.821964",  
  "latitude": "39.942455",  
  "description": "Eğitim Fakültesi",  
  "altitude": "100.0",  
  "name": "Gazi Üniversitesi"}];
```


Ana İşlevler ve Kullanılan Fonksiyonlar: Wikitide yazılım geliştirme aracının ARchitect nesnelere yardımıyla bir işaretçi resminin artırılmış gerçeklik sahnesine nasıl eklendiği aşağıda bir örnekle açıklanmıştır. Sonraki bölümlerde uygulama kodlarının da bazı işletilen fonksiyonların açıklamaları yer almaktadır.

Gösterilmek istenen nesnenin lokasyonunun alınan koordinatlar ile oluşturulması aşağıdaki gibidir.

```
markerLocation = new AR.GeoLocation(latitude, longitude, altitude)
```

Nokta koordinatları enlem, boylam ve yükseklik referansıyla yeni bir konum nesnesi oluşturulur.

```
img = new AR.ImageResource("Dosya\img.png");
```

kodu ile artırılmış gerçeklik sahnesine eklenecek olan resim dosyasının okunması ve bir resim nesnesi oluşturulması sağlanır.

```
markerDrawable = new AR.ImageDrawable(img, height, {
.....Özellikler-Opacity-OnClick-Rotation
});
```

Oluşturulan img nesnesi referans olarak verilerek ImageDrawable nesnesi oluşturulur. Bunun yanında AR.Label nesnesi ile konumu alınan verilere ait çeşitli bilgiler artırılmış gerçeklik sahnesinde görüntülenmek üzere Label nesnelere ile oluşturulup ARObject nesnesine parametre olarak verilebilir.

```
AR.Label ( text , height , options );
markerObject = new AR.GeoObject(markerLocation, {
drawables: {
cam: [markerDrawable, Label1, Label2],
indicator: Indicator,
radar: radar
} }
}
```

Son olarak da yukarıda oluşturulan GeoObject nesnesi konum nesnesi ve etiket nesnelere ile oluşturularak artırılmış gerçeklik sahnesine eklenmek için hazır hale gelir.

Ana modül ekranı: Ana Modül ekranı ve ana modül üzerinden açılan ekranlar html sayfasıdır ve index.html adındaki dosyada tutulmaktadır. MainActivity'den çağırılan openMapActivity() fonksiyonu yardımıyla index.html sayfası oluşturulur. Bu html dosyanın ilk kısmında tanımlanan marker.js, PoiProcess.js, radar.js işaretçilerin gösterim işlemleri, veri yükleme işlemleri, radar mesafe ve menzil işlemlerinin yapıldığı javascript dosyalarıdır. Marker.js dosyası alınan önem nokta bilgilerinin işaretçiler ile gösterim fonksiyonlarını barındıran dosyadır. Buradaki fonksiyonlarla işaretçiler gösterilir ve seçilme anında tetiklenecek fonksiyonları barındırır. PoiProcess.js dosyası World nesnesinin oluşturulduğu, arayüz tasarımlarında bahsedilen işaretçi sembollerinin sisteme yüklendiği, alınan veriler ile işaretçi nesnelerinin oluşturulduğu, durum mesajlarının oluşturulduğu, konum verilerinin dosyadan okunup yüklendiği, menzil mesafe hesaplamalarının yapıldığı fonksiyonların bulunduğu dosyadır.

Radar.js dosyası radar nesnesinin oluşturulduğu, sembollerinin yüklendiği ve maksimum menzil değerlerinin atandığı fonksiyonları barındıran javascript dosyasıdır. Poiprocess.js dosyasında tanımlanan World nesnesi işaretçileri ve kullanıcı nesnesini bulandıran ana obje niteliğindedir.

```
requestDataFromLocal: function requestDataFromLocalFn() {  
    World.loadPoisFromJsonData(FacultyJsonData);  
}
```

Yukarıdaki fonksiyon önem nokta verilerinin yüklenmesi için çağırılan fonksiyondur. Bu fonksiyon vasıtası ise konum verileri;

```
World.loadPoisFromJsonData(FacultyJsonData)
```

fonksiyonuna parametre olarak verilir ve bu fonksiyon alınan önem nokta konum verilerinden işaretçi nesnesi oluşturularak ana nesne olan World nesnesine listeleterek atama yapar. Aşağıdaki kodun işlevi alınan önem nokta verilerinden işaretçi (marker) nesneleri oluşturmaktır.

```
for (var currentPlaceNr = 0; currentPlaceNr < poiData.length; currentPlaceNr++) {  
    var singlePoi = {  
        "id": poiData[currentPlaceNr].id,  
        "latitude": parseFloat(poiData[currentPlaceNr].latitude),  
        "longitude": parseFloat(poiData[currentPlaceNr].longitude),
```

```

"altitude": parseFloat(poiData[currentPlaceNr].altitude),
"title": poiData[currentPlaceNr].name,
"description": poiData[currentPlaceNr].description
};
World.markerList.push(new Marker(singlePoi));
}

```

Oluşturulan işaretçi nesneleri function Marker(poiData) {} ile düzenlenir. İşaretçi nesnesinin değerleri atanır.

```

var markerLocation = new AR.GeoLocation(poiData.latitude, poiData.longitude, poiData.altitude);

```

Koordinat değerleriyle birlikte World nesnesinde yüklenen işaretçilerin resim dosyalarının ataması ve özellik atamaları aşağıdaki gibi yapılır.

```

this.markerDrawable_idle = new AR.ImageDrawable
(World.markerDrawable_idle, 2.5, {
  zOrder: 0,
  opacity: 1.0,
  onClick: Marker.prototype.getOnClickTrigger(this)
});

```

Aynı şekilde işaretçinin seçilme durumunda gösterilecek olan resim içinde nesne oluşturma işlemleri gerçekleştirilir. Ayrıca bu konum bilgilerinin yanında verilerin isim, açıklama gibi alanları da AR.Label nesnesi olarak tanımlanarak oluşturulacak olan işaretçi nesnesine atanabilir. Örnek aşağıdaki kod bloğunda bulunmaktadır.

```

this.titleLabel = new AR.Label(poiData.title.trunc(18), 0.5, {
  zOrder: 1,
  offsetY: 0.55,
  style: {
    textColor: '#FFFFFF',
    fontStyle: AR.CONST.FONT_STYLE.BOLD
  }
}

```

```
});  
this.descriptionLabel = new AR.Label(poiData.description.trunc(30), 0.5, {  
zOrder: 1,  
offsetY: -0.55,  
style: {  
textColor: '#FFFFFF'  
}  
});
```

Burada da görüldüğü gibi etiket nesneleri farklı özellik parametreleriyle oluşturulmaktadır. Ardından aynı işaretçi nesnesinde olduğu gibi radar nesnesi oluşturulup son olarak işaretçi için AR.GeoObject nesnesi oluşturulur ve World nesnesinin MarkerList işaretçi listesine atanarak ekranda işaretçilerin gözükmesi sağlanmış olur.

```
this.markerObject = new AR.GeoObject(markerLocation, {  
drawables: {  
cam: [this.markerDrawable_idle, this.markerDrawable_selected,  
this.titleLabel, this.descriptionLabel],  
indicator: this.directionIndicatorDrawable,  
radar: this.radardrawables  
}  
});
```

Aşağıdaki html kodlarında ise kodlama bölümümün giriş kısmında bahsedilen Architects API'nin uygulama butonlarının eklenmesi gibi işlemler gerçekleşmektedir.

```
<!DOCTYPE html PUBLIC "-//W3C//DTD HTML 4.01 Transitional//EN"  
"http://www.w3.org/TR/html4/loose.dtd">  
<html>  
<head>  
<meta http-equiv="Content-Type" content="text/html; charset=utf-8">  
<meta http-equiv="Content-Type" content="application/json; charset=utf-8">  
<meta content="width=device-width,initial-scale=1,maximum-scale=5,  
user-scalable=yes" name="viewport">
```

```

<title>World</title>
<script src="architect://architect.js"></script>
<!--radar css dosyası -->
<link rel="stylesheet" href="css/poi-radar.css" />
<link rel="stylesheet" href="jquery/jquery.mobile-1.3.2.min.css" />
<!-- required to set background transparent & enable "click through" -->
<link rel="stylesheet" href="jquery/jquery-mobile-transparent-ui-overlay.css" />
<script type="text/javascript" src="jquery/jquery-1.9.1.min.js"></script>
<script type="text/javascript" src="jquery/jquery.mobile-1.3.2.min.js"></script>
<!--işaretçilerin gösterimi-->
<script src="js/marker.js"></script>
<!--Önem Noktaları -->
<script type="text/javascript" src="js/JsonData.js"></script>
<!--Ana Modül İşlemleri-->
<script type="text/javascript" src="js/nativePoiDetail.js"></script>
<!--radar -->
<script type="text/javascript" src="js/radar.js"></script>
<script type="text/javascript">
</script>
</head>
<body>
<div data-role="page" id="page1" style="background: none;" >
<!--Ana Sayfa İçeriği -->
<!--Başlık Kısmında bulunan butonlar -->
<div id ="header-status" data-role="header" data-position="fixed" data-
theme="c">
<a href="javascript: World.showRange();" data-icon="gear" data-
inline="true" data-mini="true">Menzil</a>
<a href="javascript: World.reloadPlaces()" data-icon="refresh" >Yenile</a>
<h1></h1>
</div>
<!--Radar -->
<div class="radarContainer_left" id="radarContainer"></div>

```

```
<div data-role="footer" class="ui-bar" data-theme="f" data-position="fixed" style="text-align:center;">
```

```
<!--Durum Butonu -->
```

```
<a style="text-align:right;" id="popupInfoButton" href="#popupInfo" data-rel="popup" data-role="button" class="ui-icon-alt" data-inline="true" data-transition="pop" data-icon="alert" data-theme="e" data-iconpos="notext">Log</a>
</p>
```

```
<!-- popup -->
```

```
<div data-role="popup" id="popupInfo" class="ui-content" data-theme="e" style="max-width:350px;">
```

```
<p style="text-align:right;" id="status-message"> </p>
```

```
</div>
```

```
</div>
```

```
<!--Önem Nokta detay Paneli -->
```

```
<div data-role="panel" id="panel-poidetail" data-position="right" data-display="overlay" style="background-color:#F0F0F0;" data-theme="c">
```

```
<!--Panel Butonları -->
```

```
<div data-role="header" data-theme="c">
```

```
<h1>Detaylar</h1>
```

```
<a href="#header" data-rel="close">Kapat</a>
```

```
</div>
```

```
<div data-role="content">
```

```
<h3 id="poi-detail-title"></h3>
```

```
<!--Açıklama -->
```

```
<h4 id="poi-detail-description"></h4>
```

```
<!-- Mesafe -->
```

```
<h4>Mesafe: <a id="poi-detail-distance"></a></h4>
```

```
<!--Bilgi Butonu-->
```

```
<a href="javascript: World.onPoiDetailMoreButtonClicked();" data-role="button" data-icon="arrow-r" data-iconpos="right" data-inline="true">Bilgi</a>
```

```
</div>
```

```
</div>
```

```
<!--Menzil Paneli -->
```

```
<div data-role="panel" id="panel-distance" data-position="left" data-display="overlay" style="background-color:#F0F0F0;" data-theme="c">
```

```

<!--Panel Butonları -->
<div data-role="header" data-theme="c">
<h1>Menzil</h1>
<a href="#header" data-rel="close">Kapat</a>
</div>
<div data-role="content">
<!--Menzil-->
<h4> Menzil: <a id="panel-distance-value"></a></h4>
<!--Görüntülenen noktalar -->
<h4> Noktalar: <a id="panel-distance-places"></a></h4>
<!--Kaydırma Cubugu>
<input id="panel-distance-range" type="range" data-highlight="true" name="rangeSlider" min="0" max="100" value="100" data-show-value="false" step="5" data-popup-enabled="false">
</div>
</div>
</div>
</body>
</html>

```

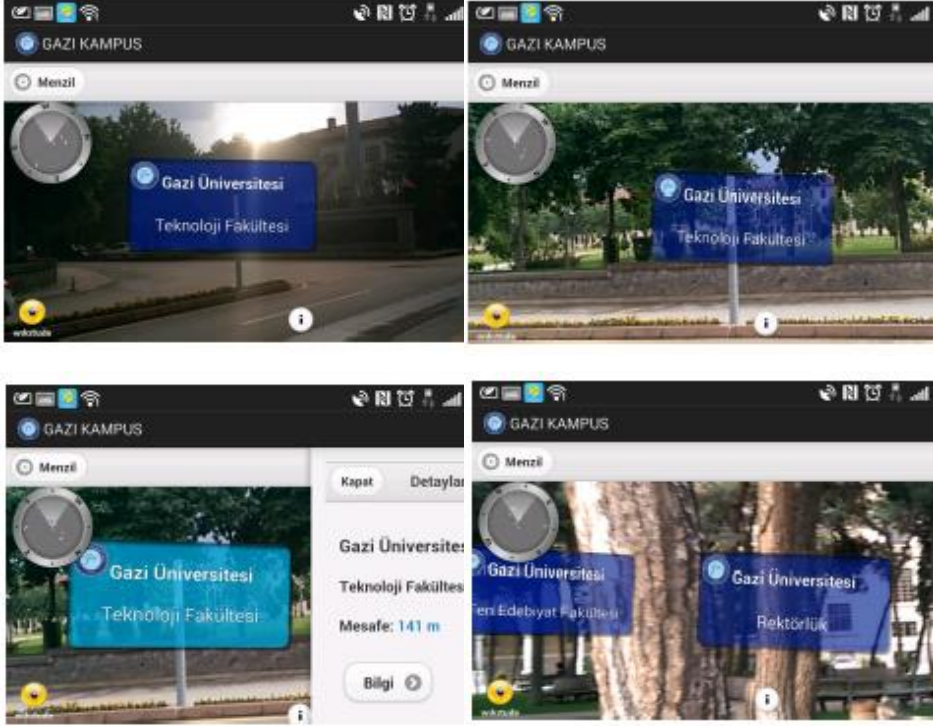
Yukarıda bazı örneklerle açıklanan javascript dosyalarına ait tüm kodlar EK 1’de sunulmuştur.

Uygulamanın Testi

Test işlemleri lokal verilerden yola çıkılarak yapılmıştır. Maddeler halinde aşağıdaki test işlemleri gerçekleştirilmiştir.

- İşaretçilerin önem nokta konumlarını göstermesi: İşaretçiler eklenen koordinatlarda genel anlamda başarılı bir şekilde görüntülenmiştir. Fakat zaman zaman mobil cihaz donanımına ve kullanıcı GPS verilerine dayanan sapmalardan dolayı işaretçilerin konumlarında değişiklikler meydana gelmektedir.
- İşaretçilerin mesafe gösterimi: Kullanıcı ile işaretçiler arasında hesaplanan mesafe verileri yine GPS verilerine göre değişimler göstermiştir. Mesela aynı noktada sabit bir şekilde durulduğunda kullanıcı ile işaretçiler arasında kullanıcı konumunun güncel-

lenmesi ile 3-10 metrelik farklılıklar meydana gelebilmektedir. Bu sapmalar iç mekanlarda yer tespitinin zor olmasından kaynaklı daha fazla olmaktadır. Aşağıdaki resimler programdan alınmış ekran görüntüleridir (Resim1,2,3,4).



Resim 1,2,3,4: Uygulamadan alınan dört farklı ekran görüntüsü

BULGULAR ve YORUM

Yukarıda tasarım ve geliştirme adımları detaylı olarak açıklanan uygulama ile ilgili olarak "Arttırılmış gerçeklik ortamları analiz ve tasarımı" dersini alan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin geliştirilen uygulama ile ilgili olarak görüşleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Mobil arttırılmış gerçeklik uygulaması ile ilgili öğrenci görüşleri

İfade	Ortalama	Standart Sapma
Böyle bir uygulama yeni yerlerin keşfi (kampüs, müze, şehir merkezi, vb. yerler) için geliştirilebilir	4.55	0.59
Uygulamanın yararlı olduğunu düşünüyorum	4.88	0.67
Uygulamanın birçok avantajı bulunmaktadır	4.51	0.45
Böyle bir uygulamayı ben de geliştirebilirim	3.03	0.66
Uygulamayı geliştirmek zordur	3.21	0.61
Uygulama geliştirmek için yüksek düzeyde teknik beceri gerekmektedir	4.10	0.44

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulamanın farklı yerlerin keşfedilmesinde kullanılabileceğini düşünmektedir. Katılımcılar arttırılmış gerçeklik uygulamasının yararlı olduğunu ve çeşitli avantajlara sahip olduğunu düşünmektedirler. Bütün bu olumlu düşüncelerine karşın, katılımcılar benzer bir uygulamayı kendilerinin geliştirmesi hususunda zorluklar olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar uygulama geliştirmenin zorluğu hususunda ise kararsızdır. Üstelik uygulama geliştirebilmek için çeşitli teknik becerilere sahip olunması gerektiğini düşünmektedirler.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada arttırılmış gerçeklik kavramı incelenerek örnek bir AG uygulaması geliştirme adımları açıklanmıştır. Geliştirilen AG uygulamasına ait detaylar paylaşılarak ardından öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Alanyazın incelendiğinde AG uygulamalarının nasıl geliştirildiğine dair detaylı kodları içeren bir bilgiye pek fazla rastlanmadığı görülmektedir. Arttırılmış gerçeklikten yararlanmak isteyen bireylerin kullandığı cihazlara ve planlanan arttırılmış gerçeklik çeşidine göre, eğitimde bu uygulamaları kullanmak ve oluşturmak isteyen eğitimciler için birçok araç bulunmaktadır. Bu araçlardan en belirgin ve kullanışlı olanlarına aşağıda kısaca değinilmektedir.

Daqri (<http://www.daqri.com>) kullanıcıların telefon kameralarını çalştırdıklarında resim, ses, video vb. dijital içeriklere kolayca ulaşmalarını sağlayan QR kod (karekod) üretmelerini sağlamaktadır. Bunun için iPhone ya da Android cihazın bulunması yeterlidir. Herhangi bir programlama becerisi gerektirmeden dijital dünyaya kapılar açılmaktadır (Yuen, 2011). iPhone için Hololabs stüdyosu tarafından MixAR isimli bir uygulama geliştirilmektedir. Bu uygulama kullanıcının 3D model, fotoğraf ve video üretmesini kod bilmeden yapabilmesine olanak sağlamaktadır. Şu an için sadece ios işletim

sistemi kullanan cihazlarda çalışmaktadır. Ayrıca çalışmalar pilot olarak yürütüldüğünden kişilerin kullanımına şu an için henüz açılmamıştır (Gordon, 2011). ZooBurst (<http://www.zooburst.com>), yazarlar için geliştirilmiş bir arttırılmış gerçeklik hikaye aracıdır. Yazarlar bu uygulama aracılığıyla okuyucular için çeşitli etkileşim araçları sunabilirler. Bu uygulama ile kitap sayfaları kolaylıkla değiştirilebilir, diyalogları görmek için karakterlerin üzerine tıklanabilir, kitap sayfası farklı yönlerde hareket ettirilebilir ve kitap sayfalarına ses entegre edilebilir (Carr, 2011). ARToolKit açık kaynak kodlu, ücretsiz ve C programlama dili ile hazırlanan zengin kütüphaneye sahip bir uygulama aracıdır. 1999 yılında Hirokazu Kato tarafından geliştirilmiş, ardından birçok enstitü ve üniversite tarafından desteklenmiştir. Programlama becerisi gerektiren ARToolKit ile şu ana kadar 3D-Live, AR Groove, FaiMR, MagicBook ve PyARTK gibi birçok arttırılmış gerçeklik projesi geliştirilmiştir (Billinghurst, Kato ve Poupyrev, 2001). iPhone, Android, Symbian ve Windows Mobile işletim sistemleri için kullanıcıların arttırılmış gerçeklik uygulamaları geliştirmelerine izin veren Unifeye Mobile SDK Metaio tarafından geliştirilmiştir. Unifeye Mobile SDK kullanıcılara çok kapsamlı bir kütüphane sunmaktadır. Dolayısıyla kütüphanesi güçlü olan bu program içerisinde programcının arttırılmış gerçeklik uygulamaları geliştirmesinde esneklik sunulmaktadır (Metaio, 2011).

Arttırılmış gerçeklik ve kullanılan geliştirme araçları ilgili yukarıda özetlenen çeşitli araştırmalar derinlemesine incelendiğinde, bu araştırmaların birçoğunda amaca yönelik olarak tasarlanmış özel gözlüklerin (head mounted display - HMD) kullanıldığı görülmektedir. Bir arttırılmış gerçeklik ara yüzü içerisinde, kişi bu özel gözlük aracılığıyla gerçek dünyaya bakmaktadır. Bu gözlüklerin üzerinde özel lensler bulunmakta ve bu sayede kişinin döndüğü yöne göre özel lensler aracılığıyla gerçek dünya nesnelere dijital dünyanın nesnelere ile desteklenmektedir. Ayrıca bu gözlükler kablolar aracılığıyla bir bilgisayara bağlanmaktadır. Bu da arttırılmış gerçeklik uygulanmasının laboratuvar dışına çıkmasına engel olmaktadır. Bu engelin aşılmasına yardımcı olan gelişmeleri ise Internet, kablosuz ağ, Wi-Fi ve bunlara paralel olarak yukarıda sözü edilen ve her bireyin taşıdığı akıllı telefon, tablet bilgisayar ve diz üstü bilgisayarlardaki gelişmeler olarak sıralamak mümkündür. Günümüzdeki tüm bu gelişmeler düşünüldüğünde arttırılmış gerçekliğin laboratuvar ortamından çıkıp kişisel kullanıma da kolaylıkla açılacağı açıkça görülmektedir.

Yazılım alanında geçmişten günümüze kadar yapılan araştırma ve geliştirmelerin sonucu olarak birçok alanda yazılım geliştiriciler için çok kullanışlı uygulama kütüphaneleri oluşmuş ve hala yeni teknolojilerle desteklenerek bireylerin kullanımı için yeni teknolojiler geliştirilmektedir. Aynı şekilde arttırılmış gerçeklik teknolojilerinde de geliştirilen araçlar vasıtasıyla hiç yazılım bilgisi olmadan bile arttırılmış gerçeklik uygulamaları geliştirmek mümkün hale gelmiştir. Bu projenin amacı da AG teknolojileri hakkın-

da genel bilgiler vermek ve var olan araç ve kütüphaneleri kullanarak AG uygulamalarının geliştirme aşamalarını göstermektedir. Akıllı telefonlar üzerinde arttırılmış gerçeklik uygulamalarının tasarımını anlatan çeşitli rehberlere de alanyazında rastlanmaktadır (Butchart, 2011).

Bu çalışmaya katılan öğrenciler arttırılmış gerçeklik uygulamaları ve çeşitli disiplinlerde kullanımı ile ilgili olarak olumlu görüşlere sahiptir. Öğrenciler AG uygulamalarının yararlı olduğunu düşünmektedirler. Alanyazın incelendiğinde de benzer sonuçlar görülmektedir. El Sayed, Zayed ve Sharawy (2011)'nin geliştirdiği arttırılmış gerçeklik öğrenme kartlarının, öğrencilerin içeriğe karşı olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Juan, Llop, Abad ve Lluch (2010) kelime öğretiminde arttırılmış gerçekliğin yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde arttırılmış gerçeklik uygulamaları konusunda öğrencilerin tutumunun da olumlu olduğu sonucuna ulaşan çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir (Lee, 2012; Shelton ve Hedley, 2004; Küçük, Yılmaz ve Göktaş, 2014;).

Arttırılmış gerçeklik teknolojileri eğlenceden eğitime, coğrafi bilgi sistemlerinden tıp bilimine kadar geniş kullanım alanları sayesinde büyük bir potansiyele sahiptir. Arttırılmış gerçeklik, genel anlamda görselliğin ön planda olduğu bir teknoloji olduğu için yaygın olarak reklamcılık, oyun ve eğlence örnekleri fazlasıyla karşımıza çıksa da, eğitim alanında, turizmde, tıp biliminde, üretim teknolojilerinde de çok yararlı uygulamalara sahiptir ve durmadan gelişen teknolojilerle böyle olmaya devam edecek gibi görünmektedir. Juniper Research'un 4 Şubat 2014 tarihli raporuna göre mobil arttırılmış gerçeklik gelirlerinin yılda 1 milyar doları aşması beklendiği belirtilmiştir. Aynı rapora göre 2018 yılına kadar arttırılmış gerçeklik kullanıcılarının sayısının 200 milyona yaklaşması beklenmektedir.

Ülkemizde bu uygulamalardan yararlanacak birey sayısında artış olacağı öngörülebilir. Ülkemiz özellikle konum tabanlı arttırılmış gerçeklik uygulamaları ve etkileşimli AG müze uygulamaları geliştirilmesi için çok elverişli imkanlara sahiptir. Türkiye'de belediyeler, bazı devlet kurumları, özel kuruluşlar coğrafi bilgi sistemlerinden yararlanmaktadır. Ayrıca yaygın olarak kullanılan veri tabanı sistemleri (IBM DB2, Oracle, MS SQL Server gibi) mekansal verileri desteklemektedir. Coğrafi bilgi sistemlerinin kullanımının artmasının mobil arttırılmış gerçeklikle ilgisi, mekansal olarak saklanan veri hacminin artmasıdır. Yani ülke çapında belediyeler, devlet kurumları ya da özel telekomünikasyon şirketlerinin altyapı hizmetleriyle ilgili mekansal milyarlarca veri, veri tabanlarında tutulmakta ve işlenmektedir. Bunun anlamı konum tabanlı arttırılmış gerçeklik teknolojileri için görüntülenebilecek milyarlarca veri bulunduğudur. Arttırılmış gerçeklik teknolojilerinin gelişmesiyle kurumlar açısından farklı çözümler üretmek için ülkemizde de sadece arttırılmış gerçeklik uygulamaları geliştiren şirketlerin sayısının artması olasıdır. Bilişim teknolojilerinin hızlı gelişimi bilgi güvenliği, özel hayatın gizliği, sosyal hayatın olumsuz yönde etkilenmesi gibi konularda

endişelere sebep olsa da, yeni teknolojilerin yarar sağlayacak alanlarda kullanılması, eğitime katkısının olması ve tıbbi çözümler sunması insanlar için fazlasıyla avantaj sağlamaktadır.

Bu araştırmada ortaya konulan arttırılmış gerçeklik ortamı geliştirme adımları sadece yazılım geliştiriciler için değil özellikle öğretim teknolojileri açısından da oldukça önemlidir. Eğitimsel arttırılmış gerçeklik uygulamalarının geliştirilmesine yönelik çalışma yapmak isteyen öğretim teknolojilerinin de bu araştırmadan yararlanacakları düşünülmektedir. Kodlama becerisi gerektiren veya gerektirmeyen birçok yazılım geliştirme platformu mevcuttur. Bütün bu bilgiler ışığında bu alanda uygulama geliştirmek ve uygulamanın çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini incelemek isteyen araştırmacılar, bu platformlardan rahatlıkla yararlanabilirler.

KAYNAKÇA

BILLINGHURST, M., KATO, H. VE POUPLYREV, I. (2001). The Magic Book — Moving seamlessly between reality and virtuality. *IEEE Computers, Graphics and Applications*, S: 21(3).

BUTCHART, B. (2011). Augmented reality for smartphones: a guide for developers and content publishers. 15 Ağustos 2016 tarihinde observatory.jisc.ac.uk/docs/AR_Smartphones.pdf. adresinden erişilmiştir.

CARR, A. (2011). BMW to Launch NYC Tech Incubator with \$100 million investment fund. 20 Kasım 2015 tarihinde <http://www.fastcompany.com/1743933/bmw-to-launch-nyc-tech-incubator> adresinden erişilmiştir.

CRAIG, A. B. (2013). Understanding Augmented Reality: Concepts and Applications, *Newnes* S: 1, (37).

EL SAYED, N. A. M., ZAYED, H. H. VE SHARAWY, M. I. (2011). ARSC: Augmented reality student card. *Computers & Education*, S: 56(4).

GORDON, K. (2011). MixAR: World's First 3D Augmented Reality Editor for iPhone. 6 Şubat 2016 tarihinde <http://www.psfk.com/2011/02/mixar-worlds-first-3d-augmented-reality-editorfor-iphone.htm>. adresinden erişilmiştir.

HEYDARZADEH, M., NOURANI, M. VE PARK, J. (2015). "An Augmented Reality Platform for CABG Surgery", *2015 IEEE Biomedical Circuits and Systems Conference (BioCAS)* S: 1-4.

HSIEH, M. C. VE LIN, H. C. K. (2011). A Conceptual Study for Augmented Reality E-learning System Based on Usability Evaluation, *CISME*, S: 1(8), 5-7.

JACKSON, T., ANGERMANN, F. VE MEIER, P. (2011). Survey of Use Cases for Mobile Augmented Reality Browsers. *Handbook of Augmented Reality*, Springer New York.

JUAN, C. M., LLOP, E., ABAD, F. VE LLUCH, J. (2010). Learning words using augmented reality. In *The 10th IEEE international conference on advanced learning technologies*, Washington, DC, USA: IEEE Computer Society.

KAUFMANN, H. (2003). Collaborative augmented reality in education. *Proceedings of Imagina 2003 conference*, S: 1-4.

KAUFMANN, H. VE DUNSER, A. (2007). Summary of usability evaluations of an educational augmented reality application . *Lecture Notes in Computer Science*, 4563, 660-669.

KAUFMANN, H. VE SCHMALSTIEG, D. (2003). Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality. *Computers & Graphics*, S: 27.

KERAWALLA, L., LUCKIN, R., SELJEFLÖT, S. VE WOOLARD, A. (2006). Making it real: Exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Reality* , S: 10(3-4).

KÜÇÜK, S., KAPAKİN, S. VE GÖKTAŞ, Y. (2015). “Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Mobil Artırılmış Gerçeklikle Anatomi Öğrenimine Yönelik Görüşleri”, *Journal of Higher Education & Science / Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. S: 5(3).

LEE, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, S: 56(2).

LIAROKAPÍS, F., MOURKOUSSIS, N., WHITE, M., DARCY, J., SIFNIOTIS, M. VE PETRIDIS, P. (2004). Web 3D and augmented reality to support engineering education. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, S: 3(1).

LUDWIG, C. VE REIMANN, C. (2005). Augmented reality: Information at focus”, *Cooperative Computing & Communication Laboratory*, 4(1), Universität Paderborn.

METAIO. (2011). Mobile SDK. 1 Eylül 2015 tarihinde <http://www.metaio.com/software/mobile-sdk/> adresinden erişilmiştir.

RIEBER, L. (1996). Seriously Considering Play: Designing Interactive Learning Environments Based on the Blending of Microworlds, Simulations, and Games. *Educational Technology Research and Development*, S: 44(2).

SHELTON, B. E. VE HEDLEY, N. R. (2004). Exploring a Cognitive Basis for Learning Spatial Relationships with Augmented Reality. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 1(4), 323-357. Philadelphia, PA: Old City Publishing, Inc.

SELHORST, T., OBST, T., BURBKART, R., RİENER, R. VE NAVAB, N. (2004). An augmented reality delivery simulator for medical training. In *International Workshop on Augmented Environments for Medical Imaging - MICCAI Satellite Workshop*. AMI-ARCS.

SELHORST, T., FEUERSTEIN, M. VE NAVAB, N. (2008). “Advanced Medical Displays: A Literature Review of Augment Reality”., *Journal of Display Display Technology*, S: 4(4).

WOJCIECHOWSKI, R. VE CELLARY, W. (2013). "Evaluation of Learners' Attitude Toward Learning in ARIES Augmented Reality Environments", *Computers & Education*, S: 68.

YUEN, S. C. Y. (2011). Augmented Reality Helicopter. 5 Ağustos 2016 tarihinde <http://steveyuen.org/blog/?p=1082> adresinden erişilmiştir.

ZHOU, F., DUH, H. L. VE BILLINGHURST, M. (2008). Trends in augmented reality tracking, interaction and display: A review of ten years in ISMAR. Mixed and Augmented Reality, ISMAR 7th IEE/ACM International Symposium, 193-202.

K 1. Çalışmada Kullanılan Javascript Kodları

Marker.js

```
function Marker(poiData) {
  this.poiData = poiData;
  this.isSelected = false;
  this.animationGroup_idle = null;
  this.animationGroup_selected = null;
  var markerLocation = new AR.GeoLocation(poiData.latitude, poiData.longitude, poiData.altitude);
  this.markerDrawable_idle = new AR.ImageDrawable(World.markerDrawable_idle, 2.5, {
    zIndex: 0,
    opacity: 1.0,
    onClick: Marker.prototype.getOnClickTrigger(this)
  }); this.markerDrawable_selected = new AR.ImageDrawable(World.markerDrawable_selected, 2.5, {
    zIndex: 0,
    opacity: 0.0,
    onClick: null
  }); this.titleLabel = new AR.Label(poiData.title.trunc(18), 0.5, {
    zIndex: 1,
    offsetY: 0.55,
    style: {
      textColor: '#FFFFFF',
      fontStyle: AR.CONST.FONT_STYLE.BOLD
    }
  });
  this.descriptionLabel = new AR.Label(poiData.description.trunc(30), 0.5, {
    zIndex: 1,
    offsetY: -0.55,
    style: {
      textColor: '#FFFFFF'
    }
  });
  this.directionIndicatorDrawable = new AR.ImageDrawable(World.markerDrawable_directionIndicator,
  0.1, {
    enabled: false,
    verticalAnchor: AR.CONST.VERTICAL_ANCHOR.TOP
  });
  this.radarCircle = new AR.Circle(0.03, {
    horizontalAnchor: AR.CONST.HORIZONTAL_ANCHOR.CENTER,
```

```

opacity: 0.8,
style: {
fillColor: "#ffffff"
} });
this.radarCircleSelected = new AR.Circle(0.05, {
horizontalAnchor: AR.CONST.HORIZONTAL_ANCHOR.CENTER,
opacity: 0.8,
style: {
fillColor: "#0066ff"
} });
this.radardrawables = [];
this.radardrawables.push(this.radarCircle);
this.radardrawablesSelected = [];
this.radardrawablesSelected.push(this.radarCircleSelected);
this.markerObject = new AR.GeoObject(markerLocation, {
drawables: {
cam: [this.markerDrawable_idle, this.markerDrawable_selected, this.titleLabel, this.descriptionLabel],
indicator: this.directionIndicatorDrawable,
radar: this.radardrawables
} });
return this;
}
Marker.prototype.getOnClickTrigger = function(marker) {
return function() {
if (!Marker.prototype.isAnyAnimationRunning(marker)) {
if (marker.isSelected) {
Marker.prototype.setDeselected(marker);

PropertyAnimation(marker.markerDrawable_idle, 'scaling', null, 1.0, kMarker_AnimationDuration_Resize, new
AR.EasingCurve(AR.CONST.EASING_CURVE_TYPE.EASE_OUT_ELASTIC, {
amplitude: 2.0
}));
var selectedDrawableResizeAnimation = new AR.PropertyAnimation(marker.markerDrawable_selected,
'scaling', null, 1.0, kMarker_AnimationDuration_Resize, new
AR.EasingCurve(AR.CONST.EASING_CURVE_TYPE.EASE_OUT_ELASTIC, {
amplitude: 2.0
}));
var titleLabelResizeAnimation = new AR.PropertyAnimation(marker.titleLabel, 'scaling', null, 1.0,
kMarker_AnimationDuration_Resize, new
AR.EasingCurve(AR.CONST.EASING_CURVE_TYPE.EASE_OUT_ELASTIC, {
amplitude: 2.0
}));
var descriptionLabelResizeAnimation = new AR.PropertyAnimation(marker.descriptionLabel, 'scaling',
null, 1.0, kMarker_AnimationDuration_Resize, new
AR.EasingCurve(AR.CONST.EASING_CURVE_TYPE.EASE_OUT_ELASTIC, {
amplitude: 2.0
}));
marker.animationGroup_idle=new
AR.AnimationGroup(AR.CONST.ANIMATION_GROUP_TYPE.PARALLEL, [showIdleDrawableAnimation,hideSelectedDrawableAnimation, idleDrawableResizeAnimation,selectedDrawableResizeAnimation, titleLabelResizeAnimation, descriptionLabelResizeAnimation]);

```

```

} marker.markerDrawable_idle.onClick = Marker.prototype.onClickTrigger(marker);
marker.markerDrawable_selected.onClick = null;
marker.directionIndicatorDrawable.enabled = false;
marker.animationGroup_idle.start();
}; Marker.prototype.isAnyAnimationRunning = function(marker) {
if (marker.animationGroup_idle === null || marker.animationGroup_selected === null) {
return false;
} else { if ((marker.animationGroup_idle.isRunning() === true) || (marker.animationGroup_selected.isRunning() === true)) {
return true; } else { return false; } } }; String.prototype.trunc = function(n) { return this.substr(0, n - 1) + (this.length > n ? '...' : '');
}; poiProcess.js dosyasında verilerin yüklenme işlemleri,mesafelere göre işaretçilerin konumlandırılma işlemleri,kullanıcı cihazının konum verilerine göre yapılan mesafe ölçüm fonksiyonları yer almaktadır.
var World = { userLocation: null,
isRequestingData: false,
initiallyLoadedData: false,
markerDrawable_idle: null,
markerDrawable_selected: null,
markerDrawable_directionIndicator: null,
markerList: [],
currentMarker: null,
locationUpdateCounter: 0,
updatePlacemarkDistancesEveryXLocationUpdates: 10,
// Noktaların alınması ve işaretçilerin oluşturulması
loadPoisFromJsonData: function loadPoisFromJsonDataFn(poiData) {
AR.context.destroyAll();
PoiRadar.show();
$("#radarContainer").unbind('click');
$("#radarContainer").click(PoiRadar.clickedRadar);
World.markerList = [];
//İşaretçilerin yüklenmesi
World.markerDrawable_idle = new AR.ImageResource("assets/marker_idle.png");
World.markerDrawable_selected = new AR.ImageResource("assets/marker_selected.png");
World.markerDrawable_directionIndicator = new AR.ImageResource("assets/indi.png");
// Her nokta için İşaretçilerin Oluşturulması
for (var currentPlaceNr = 0; currentPlaceNr < poiData.length; currentPlaceNr++) {
var singlePoi = {
"id": poiData[currentPlaceNr].id,
"latitude": parseFloat(poiData[currentPlaceNr].latitude),
"longitude": parseFloat(poiData[currentPlaceNr].longitude),
"altitude": parseFloat(poiData[currentPlaceNr].altitude),
"title": poiData[currentPlaceNr].name,
"description": poiData[currentPlaceNr].description
}; World.markerList.push(new Marker(singlePoi));
} World.updateDistanceToUserValues();
World.updateStatusMessage(currentPlaceNr + ' nokta yüklendi');
$("#panel-distance-range").val(100);
$("#panel-distance-range").slider("refresh");
}, updateDistanceToUserValues: function updateDistanceToUserValuesFn() {
for (var i = 0; i < World.markerList.length; i++) {
World.markerList[i].distanceToUser = World.markerList[i].markerObject.locations[0].distanceToUser();
}
}

```



```

} }, updateStatusMessage: function updateStatusMessageFn(message, isWarning) {
var themeToUse = isWarning ? "e" : "c";
var iconToUse = isWarning ? "alert" : "info";
$("#status-message").html(message);
$("#popupInfoButton").buttonMarkup({
theme: themeToUse
}); $("#popupInfoButton").buttonMarkup({
icon: iconToUse
}); }, onPoiDetailMoreButtonClicked: function onPoiDetailMoreButtonClickedFn() {
var currentMarker = World.currentMarker;
var architectSdkUrl = "architectsdk://markerselected?id=" + encodeURIComponent(currentMarker.poiData.id) + "&title=" + encodeURIComponent(currentMarker.poiData.title) +
"&description=" + encodeURIComponent(currentMarker.poiData.description);
document.location = architectSdkUrl; },
//Kullanıcı konumu
locationChanged: function locationChangedFn(lat, lon, alt, acc) {
World.userLocation = {
'latitude': lat,
'longitude': lon,
'altitude': alt,
'accuracy': acc
}; //Konum verilerinin yüklenmesi
if (!World.initiallyLoadedData) {
World.requestDataFromLocal();
World.initiallyLoadedData = true;
} else if (World.locationUpdateCounter === 0) {
World.updateDistanceToUserValues();
} World.locationUpdateCounter = (++World.locationUpdateCounter %
World.updatePlacemarkDistancesEveryXLocationUpdates);
}, //İşaretçinin seçilme işlemi
onMarkerSelected: function onMarkerSelectedFn(marker) {
World.currentMarker = marker;
$("#poi-detail-title").html(marker.poiData.title);
$("#poi-detail-description").html(marker.poiData.description);
var distanceToUserValue = (marker.distanceToUser > 999) ? ((marker.distanceToUser / 1000).toFixed(2)
+ " km") : (Math.round(marker.distanceToUser) + " m");
$("#poi-detail-distance").html(distanceToUserValue);
// show panel
$("#panel-poidetail").panel("open", 123);
$(".ui-panel-dismiss").unbind("mousedown");
$("#panel-poidetail").on("panelbeforeclose", function(event, ui) {
World.currentMarker.setDeselected(World.currentMarker);
}); }, //İşaretçilerin kullanıcıya olan uzaklıklarına göre sıralanması ve en uzak noktanın alınması
getMaxDistance: function getMaxDistanceFn() {
World.markerList.sort(World.sortByDistanceSortingDescending);
var maxDistanceMeters = World.markerList[0].distanceToUser;
return maxDistanceMeters * 1.1;
}, updateRangeValues: function updateRangeValuesFn() {
var slider_value = $("#panel-distance-range").val();
// Menzil değerinin maksimum mesafeye göre ayarlanması
var maxRangeMeters = Math.round(World.getMaxDistance() * (slider_value / 100));

```

```

// metre ve kilometre menzil hesabı
var maxRangeValue = (maxRangeMeters > 999) ? ((maxRangeMeters / 1000).toFixed(2) + " km") :
(Math.round(maxRangeMeters) + " m");
// Maksimum menzilde bulunan nokta sayısı
var placesInRange= World.getNumberOfWorkVisiblePlacesInRange(maxRangeMeters);
$("#panel-distance-value").html(maxRangeValue);
$("#panel-distance-places").html((placesInRange != 1) ? (placesInRange + " Noktalar" : (placesInRange
+ " Nokta"));
AR.context.scene.cullingDistance = Math.max(maxRangeMeters, 1);
PoiRadar.setMaxDistance(Math.max(maxRangeMeters, 1));
}, getNumberOfWorkVisiblePlacesInRange: function getNumberOfWorkVisiblePlacesInRangeFn(maxRangeMeters)
{
World.markerList.sort(World.sortByDistanceSorting);
// loop through list and stop once a placemark is out of range ( -> very basic implementation )
for (var i = 0; i < World.markerList.length; i++) {
if (World.markerList[i].distanceToUser > maxRangeMeters) {
return i;
} }; return World.markerList.length;
}, handlePanelMovements: function handlePanelMovementsFn() {
$("#panel-distance").on("panelclose", function(event, ui) {
$("#radarContainer").addClass("radarContainer_left");
$("#radarContainer").removeClass("radarContainer_right");
PoiRadar.updatePosition();
}); $("#panel-distance").on("panelopen", function(event, ui) {
$("#radarContainer").removeClass("radarContainer_left");
$("#radarContainer").addClass("radarContainer_right");
PoiRadar.updatePosition();
}); }, showRange: function showRangeFn() {
if (World.markerList.length > 0) {
// update labels on every range movement
$("#panel-distance-range").change(function() {
World.updateRangeValues();
}); World.updateRangeValues();
World.handlePanelMovements();
// open panel
$("#panel-distance").trigger("updatelayout");
$("#panel-distance").panel("open", 1234);
} else { World.updateStatusMessage('Noktalar henüz yüklenmedi', true);
} }, //Nokta verilerinin tekrar yüklenmesi
reloadPlaces: function reloadPlacesFn() {
if (!World.isRequestingData) {
if (World.userLocation) {
World.requestDataFromLocal();
} else { World.updateStatusMessage('Bilinmeyen Konum.', true);
} } else { World.updateStatusMessage('Noktalar Yükleniyor...', true);
} },
// Konumların dosyadan alınması
requestDataFromLocal: function requestDataFromLocalFn() {
World.loadPoisFromJsonData(FacultyJsonData);
}, sortByDistanceSorting: function(a, b) {return a.distanceToUser - b.distanceToUser;
}, sortByDistanceSortingDescending: function(a, b) {

```

```
return b.distanceToUser - a.distanceToUser;
} }; AR.context.onLocationChanged = World.locationChanged;
AR.context.onScreenClick = World.onScreenClick;
radar.js dosyası radar sembollerinin görüntü ayarlarının yapıldığı fonksiyonların bulunduğu javascript dosyasıdır.
var PoiRadar = {
hide: function hideFn() {
AR.radar.enabled = false;
}, show: function initFn() {
AR.radar.container = document.getElementById("radarContainer");
AR.radar.background = new AR.ImageResource("assets/radar_bg.png"); AR.radar.northIndicator.image
= new AR.ImageResource("assets/radar_north.png");
AR.radar.centerX = 0.5;
AR.radar.centerY = 0.5;
AR.radar.radius = 0.3;
AR.radar.northIndicator.radius = 0.0;
AR.radar.enabled = true;
}, updatePosition: function updatePositionFn() {
if (AR.radar.enabled) {
AR.radar.notifyUpdateRadarPosition();
} }, setMaxDistance: function setMaxDistanceFn(maxDistanceMeters) {
AR.radar.maxDistance = maxDistanceMeters;
} };
```