

ISBN: 1302-3241



KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

YIL : 2010 SAYI : 21
ERZURUM

JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

YEAR : 2010 NUMBER : 21
ERZURUM

Baskı : Eser Ofset Matbaacılık
Saraybosna Cad. Altunalem Sitesi D Blok No. 1
Tel : 0442 233 46 67 - Erzurum
e-mail : eserofset25@hotmail.com

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Sayı: 21

Sahibi

Yönetim Kurulu adına Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Ali YILDIRIM

Editör

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL

Yayın Kurulu

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Fatma YÜCEL

Dizgi

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU

Not: Üniversiteler yayın yönetmeliğinin 6. maddesi uyarınca yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir

Baskı: Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Ofset Tesisleri



*Türk dilinin, kendi benliğine, aslındaki
güzellik ve zenginliğine kavuşması için,
bütün devlet teşkilâtımızın dikkatli, alâkalı
olmasını isteriz.*

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ahmet IŞIK	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten ER	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim YIDIRGAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Betül ASLAN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜRAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mükremin YAMAN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Yavaş KINCAL	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Sırrı AKBABA	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah KAPLAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Aslan GÜLCÜ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ayhan BAYRAK	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ayhan SELÇUK	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ÇANLI	Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Melik BÜLBÜL	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Recep GÜRSOY	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sabriye SEVEN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Vedat ÇINAR	Adıyaman Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ahmet SARI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Celal PEKDOĞAN	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Dursun SOYLU	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat KALDIRIMCI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mücahit DİLEKMEN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Necip Fazıl KİSHALI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selçuk KARAMAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özber CAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Bilgi toplumu yaratmayı amaçları arasında en başköşeye oturtan çağımızın eğitim anlayışı, hemen hemen her alanda var bulunan alışkanlıkları kırma yolunda hızla mesafe kat etmektedir. Bunda bilginin öneminin giderek artmasının payı çok büyüktür. Toplumun her alanında yerleşmiş bulunan rekabetin, bilgiye dayalı bir rekabete dönüştüğü gerçeğini de göz önüne alırsak, eğitim, bilgi ve toplum kuşağında yoğunlaşan dengelerin nasıl sağlanacağı, çağımızın evrensel değerleri bakımından daha da belirginleşir.

Günümüzde daha iyiyi ve güzeli bulma arzusu hiçbir dönemde olmadığı kadar rağbet görmektedir. Teknolojik bilginin ulaştığı sınırsız imkânlardan söz edilmektedir artık. Yeni teknolojik veriler ve kolaylıklar sayesinde dünyamız gittikçe küçülmektedir. Bu da toplumların bilgilerini artırarak, onların her gün daha ileri noktalara ulaşmalarına ortam hazırlamaktadır. İnsanın yaşadığı tüm zaman dilimlerinde bilginin sürekli ön planda yer aldığı bilinmektedir. Ancak, bilgi hiç bir dönemde bu kadar öneme sahip olmamıştır. Öyle ki, gelişmişliğin ölçü birimi, sahip olunan bilgi, bilginin etkinliği de yeni bir bilgi üretimi olmuştur.

Yirmi birinci yüzyılda bilgi kavramı değişen anlam ve içeriği ile karşımıza çıkmaktadır. Yeni gelişen teknolojiler, değişen gereksinimler, artan nüfus ve uluslararası rekabet bilgiye olan gereksinimi ve bilgi kullanımını büyük oranda arttırmıştır. Bu eğitim, tüm dünyada bilgi toplumuna geçiş olarak değerlendirilmektedir.

Küreselleşmenin yaşamımızı derin ve sarsıcı bir şekilde etkilediği günümüzde, bilimsel araştırmalar sonucu elde edilen bilgiye bağlı olarak büyük bir teknolojik gelişme ve rekabet yaşanmaktadır. Bu teknolojilerden gerektiği şekilde ve amaca uygun olarak yararlanabilmek için bilgiye büyük bir gereksinim duyulmaktadır.

Bu bakımdan eğitim kurumlarımıza çağdaş vizyonu ve misyonu gereği, büyük sorumluluklar düşmektedir. Fakültemizin ana erekları arasında bulunan ve kendisine sözünü ettiğimiz bilgi toplumunu inşa etmede büyük görevlerin düştüğü bilinci ve heyecanıyla bu sayımızı çıkarıyoruz.

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL
EDİTÖR

İÇİNDEKİLER

ARTHUR SCHNITZLER'İN 'DIE GRIECHISCHE TAENZERIN' ADLI ANLATISI İLE İNCİ ARAL'IN 'RUHUMU ÖPMİYİ UNUTTUM' ADLI ÖYKÜSÜNDE KADIN Melik BÜLBÜL	1
BAUDELAIRE VE TARANCI'DA ŞİİRİN RENGİ: SİYAH Sadık TÜRKOĞLU	14
SÖZDEN SÖYLEME: "AVRUPALI GÖZÜYLE TÜRKİYE VE TÜRK KİMLİĞİ" Özber CAN	27
İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEN YARARLANMA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ Ahmet ŞİRİNKAN- Ertuğrul ÖZTÜRK - Nazım SARAÇOĞLU	41
ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROJE TABANLI ÖĞRENME ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ Arzu GÜLBAHÇE - Öner GÜLBAHÇE - Ayşenur YAZAR	49
PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ Durmuş KILIÇ - Ayşe Dilşad YAKUT	59
MARMARA ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEK OKULU LİSANS VE LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNDE MARKA TERCİHİNDE ETKİLİ OLAN İLETİŞİM ARAÇLARININ ARAŞTIRILMASI Erdoğan TOZOĞLU - Gökhan YAZICI - Özgür Bostancı - Kenan Şebin ..	79
İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE CEBİRSEL İFADELERİ ÖĞRETİMİNDE BELİRLENEN BAZI HATA VE KAVRAM YANILGILARI Abdullah KAPLAN - Seda DEMİRAL	88
TÜRKÇE I YAZILI ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN (TÜYATÖ) GELİŞTİRİLMESİ Hüseyin Hüsnü BAHAR - Erdoğan ULUDAĞ - Oğuzhan YILMAZ	108
YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ Gülay SARIÇOBAN	127
SAYISAL TETKİNLİK Buket AKKOYUNLU	159

**ARTHUR SCHNITZLER'İN 'DIE GRIECHISCHE TAENZERIN' ADLI ANLATISI
İLE İNCİ ARAL'IN 'RUHUMU ÖPMİYİ UNUTTUM'ADLI ÖYKÜSÜNDE KADIN**

**ARTHUR SCHNITZLER'İN 'DIE GRIECHISCHE TAENZERIN' ADLI ANLATISI
İLE İNCİ ARAL'IN 'RUHUMU ÖPMİYİ UNUTTUM'ADLI ÖYKÜSÜNDE
KADIN¹**

Doç. Dr . Melik BÜLBÜL²

*Arthur Schnitzler'in 'Die Griechische Tänzerin' Adlı Anlatısı İle İnci Aral'ın 'Ruhumu
Öpmeyi Unuttum' Adlı Öyküsünde Kadın*

Özet:

Schnitzler'in *Die Griechische Tänzerin* adlı öyküsü kadın sorunsalıyla yoğunlaşmış, sorunlu kadın manzaralarıyla örülmüş bir öyküdür. Kimi yaşamsal lezyonlarla biçimlenen kadın figür, okurun imgeleminde itilen kakalan (*battered syndrom*) bir imaj yaratmaktadır. Derin yaşamsal lezyonlara açık olan Mathilde, bir bakıma Güleç'in içine düştüğü patolojik kişilik sarsıntılarını onunla aynı ruh dünyasında paylaşır durumdadır. Schnitzler, 20. yüzyılın maruz kaldığı enkaz yazınının konu öbeklerinde yer alan birey ve toplum sorunsalına kendi penceresinden kimi psikososyal yaklaşımlarla ayna tutar ve bunu kimi çözümlemelere açık hale getirir. Bu enkazın en can çekişen kişisi ise, kadın ve onun yaşadığı çaresizlik ve yalnızlık duvarlarıyla örülmüş coğrafyasıdır.

Derinlik psikolojisinin derin izleriyle örülmüş *Ruhumu Öpmeyi Unuttum* adlı öyküde de Aral, bir kadının sıra dışı ilişkilerinin ruhunda yol açtığı kimi sanrılı yaşantıların, sorunlu davranışlara dönüşmesinin izdüşümlerini bir psikolog ve sosyolog duyarlılığı içinde okuruna taşır. Bu bağlamda, her iki anlatıda yer alan kadın coğrafyasını ve onun sorunlu yaşamını psikanaliz ve alımlama estetiği açısından irdelemeye çalıştım.

Anahtar sözcükler: kadın sorunu, kadın erkek ilişkileri, değer yargıları, töre, kimlik.

*Woman In Short Stories 'Die Griechische Tänzerin' of Arthur Schnitzler and 'Ruhumu
Öpmeyi Unuttum' of İnci Aral*

Abstract:

Abstract:

¹ Bu çalışma, 28-30 Nisan 2010 tarihinde Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuarı tarafından düzenlenen, 3. Uluslararası Bir Bilim Kategorisi Olarak Kadın: Edebiyat, Dil, Kültür ve Sanat Çalışmalarında Kadın adlı Sempozyumda sunulan bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

² ATATÜRK Üniv. K.K. Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi ABD öğretim Üyesi
melikbulbul@myynet.com

The short story 'Die Griechische Taenzerin' of Arthur Schnitzler is dense with woman's problems and a view of woman's oppressions. The female character in the story who is scarred by the lesions of life gives an image of a battered woman. Mathilde who is vulnerable shares the some psychopathologic identity problems with Güleç. Schnitzler brings his solutions to individual and social problems that are in the perspective of the 20th. In these ruins, the throes of death is the geography where this woman lives with her helplessness and loneliness.

In the story 'Ruhumu Öpmeyi Unuttum' Aral conveys to her readers the expressions of a woman and her irregular relationships which turn into problematic behavior in a philosophical and sociological view.

Keywords: woman-problem, relationships of woman and man, standards of judgment, ethical principles, identity.

I. GİRİŞ:

Yazın dünyası, kuşatıcı gücü sayesinde sadece belli kuşaktaki insan sorunlarını ve çevrelerini ele almakla yetinmemiş, daha da geniş bir yaşam coğrafyasına girerek kadın olgusunu en ince ayrıntılarıyla okurlarına taşımak gibi, önemli bir tarihsel-sosyal sorumluluğunu da büyük bir duyarlılık içinde yerine getirmiştir. Kadın, kendine özgü yazgısının iç daraltıcı atmosferinden bu sayede bir nebze de olsa çıkabilmiştir. Kendini görebilme, denetleyebilme ve eleştirebilme fırsatını da yine yazınsal yaratılar sayesinde yakalayabilmiştir.

Bu çalışmada, ele aldığım Arthur Schnitzler'in (1842-1931) ve İnci Aral'ın yapıtlarında, kadın coğrafyasına derinlik psikolojisi yordamıyla, çarpıcı yaklaşımlar getirilebileceği gerçeğine ışık tutmaya çalıştım. Konu ve yazarlarca yaratılan figürler, bu bağlamda daha ayrı bir sosyal öneme ve bio psiko-sosyal yere sahiptirler. Schnitzler'in, yapıtlarında iç monolog tekniğini yazın dünyası için ilk defa kullanan yazar olarak, kendi döneminde çığır açmış (Neymeyer; 2007, 191), Sigmund Freud'un derinlik psikolojisi alanında dikkatini çekmeyi başarabilmiş ve yarattığı kahramanlarla zamana meydan okurcasına tazeliğini ve ölümsüzlüğünü kanıtlamış önemli biri olduğunu görüyoruz.

Aral da Türk yazın yaşamına, kadın sorunlarını kendi usta kalemi ve kadın duyarlılığı ile birlikte kullandığı kanaviçe çekiciğindeki dil kullanımıyla da büyük katkıda bulunmuş; kendini ve ülke insanının sorunlarını sorgulayacak yetkinlikteki edebiyat severlerin yazarı olmayı başarmış bir yazar olarak bilinmektedir. Onun için en çarpıcı

**ARTHUR SCHNITZLER'İN 'DIE GRIECHISCHE TAENZERIN' ADLI ANLATISI
İLE İNCİ ARAL'IN 'RUHUMU ÖPMİYİ UNUTTUM'ADLI ÖYKÜSÜNDE KADIN**

tanımlamayı Erendüz Atasü şu ifadelerle ortaya koymaktadır: “ İnci Aral, yaşadığı coğrafyayı, toplumu ve dönemi, bunların önemini hiç unutmadan kadınların sessizlikte kaybolan yaşantılarını, duygularını, tepkilerini kalemini yüreğimize saplayarak çiziyor.”³ İşte Aral, içinde yaşadığımız toplumun kadın adına yaşattığı sorunları bir sosyolog ve psikolog duyarlılığı ve titizliğiyle ortaya koymayı başaran bir yazar olarak, önemini açık bir biçimde hissettirmektedir.

Tanrıça kadın imgesinden, evrilerek oyuncak bebek imgesine dönüşen kadının adı, çağımızda çok yanı olarak tartışılmaktadır. Kadının adından ve kendinden bu denli büyük ölçüde söz ettirmesi yaygın bir kanının ve tepkisel bir gereksinimin ürünüdür denebilir. Konunun değişik toplumlarda, ayrıksı kesimlerce değişik açılardan ele alınarak gündemde tutulması bunun en çarpıcı örneğidir.

Her ne kadar 20. yüzyıla doğru, kendine bilim ve yaşam dünyasında yer bulmaya başladıysa da kadın, gerçekte çeşitli tarihsel evrelerde ve mitolojide anaerkil öğelere rastlamak hiç de ütöpic görülmemektedir. O zaman okur/insan şu soruya yanıt aramakta elbette haksız değildir: günümüzde kadının konumunu tartışma noktasına taşıyan etmenler nelerdir; veya kadın kendi toplumsal konumunu yeniden sorgularken, hangi itkileri esas almıştır.

Tüm toplumların ortak kültürünü, öncelikle insan olmada, sonra da kadın ve erkeğin bireysel varoluşlarından edindikleri açıktır. Erkek ya da kadın lehine cinsel ayrımların yaralayıcı etkilerinden uzak kalınmak isteniyorsa, ırksal, cinsel, coğrafi farklılıklardan ve ayırıcı geleneksel yaşam normlarından arınmış, evrensel sevginin ve sezzinin ortak kimliğine sahip olma çabası içinde olunmalıdır.

1862 ile 1931 yılları arası arasına yaşamını sığdıran Schnitzler'in yazarlık serüvenini belirleyen iki önemli olgu vardır: Mesleği olan hekimliği ve Viyanalı oluşudur. Yazar, yaşadığı dönemin (Fin de Siecle) çöküntülü atmosferi içinde ve soysuzlaşmış ortamın ahlaksal yıkımına tanık olan ve bunu yaşayan biri olarak, ritmik yaşamsal sahneleri

³ 30uncu Edebiyat Yılında İnci Aral için 30 Edebiyatçıdan 30 Cümle.

büyük bir sorun sarmalı içinde okuruna taşımasını bilmiş ender düşünür/yazarlardan biridir. Kendisi yarattığı kahramanları sayesinde, ışık tuttuğu sosyal sorunlara bağlı olarak yoğun bir eleştiri bombardımanına maruz kalmıştır (Hofmannsthal und Leopold, 1968; 21). Hekimlik mesleği sonucu doğa bilimleri ve insan psikolojisinin derinliklerine sızmasını bilmiş, figürlerini bu derinlik psikolojisinin yoğunlaşmış verileri yordamıyla zaman üstü değerlerde ve ölümsüzlük ölçeğinde donatmasını başarabilmiştir. Bu yanıyla çağdaşı S. Freud’la ortak özellikler taşımaktadır. Konuyla ilgili olarak da Aytaç şu düşünceleri dile getirir: “Nesnelerin ve ruhların yüzeyinden sıyrılıp, onların derinliklerine nüfuz eden bir bakış ve eleştirici analize karşı soğuk bir tutku! Schnitzler, daha gençliğinde bile kocaman fikirlere, iri sözlere ve güzel duygulara karşı güvensizdir.”(Aytaç, 1983; 83).

Psikolojik analizlerle, sosyal eleştiriyi ustaca bir biçimde birleştirebilen yazar, insan varlığının temelinde yer alan ölümsüz değerlerin ortaya çıkmasına tüm varlığıyla çabalamıştır. Bu yüzden, yaşadığı dönemin çöküş atmosferi içinde yer alan ahlak yalancılığını, soysuzlaşan insan varlığını, iki yüzlülüğünü ve yabancılaşan insansal değerlerin yol açtığı yalnızlık ve ruhsal yıkımı ince bir eleştiri farkı ve duyarlılığıyla dile getirebilmiştir.

İnci Aral, yaşadığımız çağda ve içinde bulunduğumuz toplumda ve onun yaşam gerçekleri kuşağında, kadın olgusunu tüm sorunlu yanlarıyla ele alan ve irdeleyen nadir yazarlardan biridir. Kendine özgü kurgusu, yaklaşımı, yarattığı kadın kahramanlara yüklediği sıra dışı özellikler, dili ince bir doku ile daha da nüanslı hale getirmesi gibi özellikleriyle ayrıksı bir çizgide olduğunu duyumsatabilen bir yazardır. Öykü ve romanlarında kadının varoluş sorununu ağır yaşam koşulları ve gerçekleri karşısındaki soluksuz kalışı ve dayanamayıp tükenişi, yitirilen değerler ve katı kurallar ağının yarattığı sorunları ayrıntılarıyla birlikte ele almıştır. Onun, Ölü Erkek Kuşlar adlı romanındaki kadının benlik bölünmüşlüğü, bir kadının varolma sürecindeki en sancılı anını yansıtır. Türk kadınının kendine özgü ve yazgıya dönüşen sorunlu yaşamı, kendi kimlik coğrafyasında öz benliğini aramaktadır.(Aral, 2007;182).

Schnitzler’in ele aldığı Die Griechische Taenzerin (1970) anlatısı hakkında içerik bakımından şunlar söylenebilir: Yazar, bir anlatıcı etrafında olay örgüsünü yoğunlaştırmaktadır. Anlatının merkezinde anlatıcıyla birlikte kadın baş figür olarak Mathilde ve erkek figür olarak Gregor yer almaktadır. Derinlik psikolojisinin ince ayarlı verileri

*ARTHUR SCHNITZLER'İN 'DIE GRIECHISCHE TAENZERIN' ADLI ANLATISI
İLE İNCİ ARAL'IN 'RUHUMU ÖPMEYİ UNUTTUM'ADLI ÖYKÜSÜNDE KADIN*

doğrultusunda yazar, kahramanlarının iç dünyalarını ve sanrıya dönüşen iç gerçeklerini ustalıklı donatmıştır. Öykü, kendi akışı içinde bu kişilerin yaşam gerçekleri ile derinlemesine biçimlenir. Bir çöküş dönemi olan çağ sonu (Fin de Siecle) yozlaşan değerlerin ve soysuzlaşan insanın yaşamına mal olmuş ahlaksal tükenişin ve soluksuz kalmış yaşamların seslendirilişidir bir anlamda. Yürüyemeyen kadın-erkek ilişkilerinin neden olduğu aldatılan, aldatan ve bu iki açmaz arasında sıkışan diğerlerinin trajik öyküsüdür bu anlatı. Sonuçta öz kıyımına kadar varan, vicdan azabı, korku, endişe duygusu, umutsuzluk, yalnızlık, pişmanlık gibi olumsuzlukların kamçılacağı boşluğa sürüklenişler ve yitik yaşamların fotoğrafıdır yapıt. Mesleği gereği birçok güzel kadınla beraber olan Gregor, Mathilde'yi sık sık aldatır. Bir kadının kendine özgü duyarlılığı içinde Mathilde, eşinin tüm yaptıkları karşısında edilgen kalmıştır. Bu durum kadının çok tanıdık olan fotoğrafıdır. Para uğruna gerçekleşen bir evlilikten arta kalan ise, sevgiden yoksun bir kadının yaşamına armağan olarak kalan kocaman bir enkazdır. Anlatıda para, duygusuzluk, ahlak yalancılığı, aldatılmışlık, karamsarlık, hayal kırıklığı, yalnızlık yazgıya dönüşen kadının kimlik sorunu ve arayışı, yozlaşan insan manzaraları gibi olumsuzluklar çarpıcı biçimde yer alırlar.

Aral'ın öyküsü de yine Schnitzler'in öyküsüne, içerik ve kurgu bakımından bir paralellik göstermektedir. Bu akış içinde yapılandırılmış olan Aral'ın öyküsü, ölüm, iç daralması, ahlak yobazlığı, kadının varoluş sorunu, yalnızlığı, umutsuzluğu, hayal kırıklığı gibi sorun öbeklerinin etrafında düğümlenen bir yumağı andırmaktadır. Anlatıcıyla, kadın figür Güleç ve Fikret'in yaşam üçgeninde akıp duran bir öykü. Ortak sorun odaklarıyla biçimlenmiş öykü, ölüm olgusu etrafında sanrılı bir kadının iç gerçekleriyle yüzleşip, hesaplaşmak zorunda kalmasını işler. Silik yaşamında kendi kimliğini ve benliğini gerçekleştirmeye çalışan, bu yüzden erkek'i (dünyasını) bir sığınak olarak gören, umduğunu bulamayınca da, ölüm sessizliğinde yaşamın acı izlerini sürmek zorunda kalan kadının zorlu yaşamını konu edinir öykü. Umutların kaybolduğu, bulutsu yaşamdan kadın adına arta kalansa, Mathilde'nin yaşamına da egemen olan yıkımdan başka bir şey değildir Güleç'in payına düşen; aynı yaşamlar, aynı enkazlar, aynı izler, aynı yazgılar ve aynı acılar...

Kadın yazgısının ortak kodları halinde şifrelenmiş biçimine, Mathilde'nin ve Güleç'in yaşam gerçeklerinde iniltilele beliren ruh içi konuşmalarında tanık oluyoruz. Edilgen, uysal, eylemsiz varlığıyla ortaya çıkan kadın figür Mathilde, Gregor'un tüm aldatmacı tavırlarına rağmen kendisinden şikayet edici bir davranış gösteremez ve dahası durumuna razı olmuş bir görüntü verme yolunu tercih eder: "İnsanın böyle bir kocası olduktan sonra, güzel görünümlü tanınmış biri... özellikle hoş biri olmaya çabalamasının da bir anlamı kalmaz zaten." (DGT, 573). Erkeğin, kendi elinden kaçıp kaybolacak bir değer gibi kadın tarafından algılanması, kadın coğrafyasında erkeğe yönelik algı biçiminin karakteristik yanını ortaya koymaktadır. Kadın açısından, burada Mathilde ve Güleç için erkek, yitirilmemesi gereken önemli bir değer gibidir. Bu yaklaşım biçimi, her iki anlatının ortak yanı olarak keskin bir çizgi oluşturur. Kadının bu tutumu, psikopatolojik açıdan büyük bir sorun olarak görülebilir. Çünkü kadın figürleri ölüm olgusuyla tanıştıran, bu sorunsal tutumun sürükleyici etkisidir. Ayrıca ölüm olgusu da her iki öykünün ortak konu paydasını oluşturur. Erkeğini kaybetme korkusuyla beliren sorun, kadın için saplantıya dönüşen bir bağımlılıktır artık. Akşam toplantısında konuklarla birlikte bir oyun masasında iki kadın arasında oyun oynayan Gregor'un görünüşü, Mathilde'de bu sanrılı ruh halini en çıplak biçimiyle yansıtmaktadır: "Mathilde şimdi hızlı bir manevrayla kendisini hiç fark etmeyen kocasına şöyle bir göz attı. Sanki uzun zaman kendisiyle vedalaşmak istiyormuş duygusunu taşıyordu bu hali." (DGT, 575).

Aynı duyguyu Güleç'in, erkek olgusuna yönelik duyarlı, bir o kadar da sorunlaşmış tutumunda gözlemleyebiliyoruz. Erkek için kaybolmaya yüz tutmuş, uçucu bir eriyik gibi düşüncelere sahip olan Güleç, aynı duyguyu şu ifadelerle dile getirir: "Ben uzun yıllardan sonra bir liman arıyorum, sense uzun süre beklediğin bir limandan denizlere açılmak istiyorsun. Sustu Güleç. Onun büsbütün içine kapanmasından, daha da uzağa gitmesinden çekiniyordu. Üstelik hiçbir beklenti bir kadına ürkekçe el açtırmamalıydı." (RÖU, 89). Özbek de Schnitzler'in aynı anlatısıyla ilgili olarak, kadın figür Mathilde'nin psiko-sosyal coğrafyasına açıklık getirirken, şu çarpıcı notu düşer: "Mathilde'nin tüm çabaları bu imgeyi değiştiremeyeceğinden, o da sonuçta özveri ve fedakarlığının bir erkek karşısında hiçe gideceğini anlamıştı. Artık tüm acılarına katlanmak zorunda olduğunu da kavramıştı. Kocasına olan aşkının bu haliyle ruhsal bir soruna, bir bağımlılığa dönüştüğü açıktı." (Özbek, 1988; 12).

**ARTHUR SCHNITZLER'İN 'DIE GRIECHISCHE TAENZERIN' ADLI ANLATISI
İLE İNCİ ARAL'IN 'RUHUMU ÖPMİYİ UNUTTUM' ADLI ÖYKÜSÜNDE KADIN**

Öykülerde 'ölüm' teması çok özel bir yere oturtulmuştur. Olay akışı her iki öyküde de ölüm olgusu etrafında düğümlenir. Fikret'in Güleç'le olan ilişkisinden önceki karısı, yani şimdiki meçhul kadın, ölümle yaşam arasında esrarengiz bir uzam oluşturur. Bu kadın, Fikret'le Güleç'in beraberliğine sıkça rahatsızlık veren bir faktör (Störfaktor) gibi her zaman etkili olur. Onlarla bütünleşmiş kara bir bulut, kötü bir ruh gölgesi gibi onları izler ve kendisini hep yanlarında hissettirir. Hatta bir keresinde Güleç'in gündüz düşlerine girer ve sanki yanındaymış gibi, kendisinde sanrılı bir atmosfer yaratır: " 'Sen yaptın' diye atıldı onun üstüne. 'Sen yaptın! Aşağıya bak, orada!' Fikret sınıksız yakalayıp kollarının içine hapsetti Güleç'i ama o çırpındı, itti onu, sıyrılmaya çalıştı. 'Dokunma bana, sakın dokunma!' diye bağırdı, balkonu işaret ederek. 'Sen... onu sen ittin...aşağıda, bahçede! Bağırma, sus! Öyle bir şey yok! Ne oldu anlatsana!'" (RÖU, 84).

Her iki öyküde, en önemli ortak paydalardan olan 'ölüm' olgusu, Schnitzler tarafından özellikle olay akışı içine giydirilmiş psiko-sosyal bir sorun olarak çağ insanına sunulmuştur. Yazar, yazılarında çoğu kez kahramanlarını ölüme sürükler. Böylece çağ insanının ruh portresine ışık tutmaya çalışır. Ruhsal sıkıntılar içinde ortak insansal ilişkileri kendi gözlemleri yordamıyla aktarmaya çalışır. Nöropatolojik ve psikolojik sorunları yapıtlarının merkezi yerine taşır ve kahramanlarını bu öğelerle ustalıklı donatır. (Bkz. Diersch, 1973; 116). Aral'ın öyküsünde olduğu gibi, karısının ölümünden Fikret sorumlu tutulmaktadır. Schnitzler'in öykü akışında da anlaşılacağı üzere, Mathilde'nin yaşamın ağır sancılara katlanamayıp Gregor'un kendinde yol açtığı umutsuzluk duygusuna yenik düşmesi ve intihara yönelmesi de yine aynı türden yazgının kadınca uzantısıdır. Kendine ve çevresine yabancılaşan Mathilde, Gregor'un diğer kadınları açık bir biçimde kendi cinsel gereksinimlerini gidermek için kullanması bu serüvende son noktayı koyar: " Yıllar boyunca tüm böylesi sosyal ilişkilerde dostlarımı hepten kaybettim." (DGT, 569).

Yer yer de bilinç altı bir itiraf olarak anlatıcının ruh içi konuşmaları halinde ortaya çıkan düşünceleri, çöküntü halindeki toplumun karakteristik yanını ortaya koyar gibidir. Saplantı haline dönüşen kimi davranışlar, normal ölçülerde takınılan tavırların yerini almıştır. Bir anlamda kabulleniş anlamına gelen bu tür davranış, olup bitenlere sessizce bir karşı geliştirir: " Hayır bu adamdan nefret etmeye kendimi haklı gömüyorum. Ne de olsa

Mathilde onu çok seviyor. Bu, belki de uzun süre benim tek eğlencem olacak, kim bilir.” (DGT, 578).

Kadının varoluş sorununun bu denli örtüşük biçimde her iki anlatıda ele alınmış olması, kadına bakışın uluslar arası düzeyde pek farklı olmadığı kanısını güçlendirmektedir. Farklı toplumlar, farklı kültürler, farklı dönemlerde kadın olgusuna tek yanlı bir açıdan bakmıştır uzun süre. Bu bakışta erkek egemen toplumlara hakim olan yaygın değer yargılarının rolü çok büyük olmuştur. Bu bağlamda Arıkan’ın kadının özgürlük ve bireysel kimliğine yönelik saptamaları çarpıcı niteliktedir: “ Kadınların da, erkeklerin de ‘gibi’ değil, kadın ve erkek olabilmeleri için bedenleri ve akıllarıyla bütünleşmiş cinselliklerini doğal yaşamaları vazgeçilmezdir. Kadınlar ve erkekler tenleri acımadan, beyinleri tenleriyle bütünleşmiş olarak birbirleriyle iletişime girerlerse, ancak o zaman varoluş serüvenlerini sürdürebilirler. Özgürlük. Hepimizin ardı sıra koştüğümüz, büyük önem verdiğimiz özgürlük...Özgürlük bireylerin her istediklerini yapmaları veya bedenlerini hoyratça tüketmeleri değil, seçim yapabilme farkındalığına ulaşabilmeleridir. Seçim yapabiliyorsak, yaptığımız her seçimin sorumluluğunu da almak zorundayız, almak zorundasınız...Toplumu değiştirmek, ya da bir değişim yaratmak, ancak bireylerin kendi varoluşlarını gerçekleştirmelerinden sonra mümkün olabilir. Var olmak aynı zamanda birey olmayı da gerektirir.” (Arıkan, 2008; 1-2).

Burada, kadının sosyal yaşamında seçim yapabilecek yetkinlikte olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Kadının varolma serüveninin en belirgin yanı bu seçim yapabilme gücüdür kuşkusuz. Değişim yaratmak, özgürce yaşamak, bireysel kimlikle ön plana çıkmak bu istence bağlı olarak gerçekleşen eylemlerdir doğal olarak. Kadın coğrafyasında yürütülmeye çalışılan, ama bir türlü yürüyemeyen kadın-erkek, kadın-çevre ve kadın-yaşam gerçekleri ilişkilerini Schnitzler’in düzyazı dünyasında ve Aral’ın titiz gözlemlerinin yansımaları olan yazınsal ürünlerinde soluksuz ve büyülenmişçesine izlemek olanağı yakalıyoruz.

Aytaç, Aral’ın Ölü Erkek Kuşlar adlı romanı için düşüncelerini şöyle dile getirmektedir: “ İnci Aral, hayatın varlığını, sıradan evliliklerin tek düzelikliğini, sıra dışı ilişkilerin uçurumlarını etkili tablolar halinde sunmayı başarıyor. Anlatımındaki bu ustalık, bu ilk romanında deneyimli bir yazarlık geçmişini sık sık duyumsatıyor. Ölü Erkek Kuşlar özellikle kurgusu ve üslubuyla başarılı bir roman.” (Aytaç 1993; 140).

**ARTHUR SCHNITZLER'İN 'DIE GRIECHISCHE TAENZERIN' ADLI ANLATISI
İLE İNCİ ARAL'IN 'RUHUMU ÖPMİYİ UNUTTUM' ADLI ÖYKÜSÜNDE KADIN**

Kadın olgusunu sosyal evreniyle, ruh portreleri halinde bir psikolog ve sosyolog gözlemciliği ve ruhuyla ele alıp irdeleyen her iki yazar, okurlarına kadın ve yaşam gerçekleri karşısında/hakkında doyurucu düşünceler ve buna bağlı yaşamsal üretiler sunmaktadırlar. Aral, yarattığı kadın figür Güleç yordamıyla kadın-erkek ilişkilerinde yürüyemeyen beraberliklere somut izler düşürür ve kadın-erkek coğrafyasını bir sığınak olarak gördüğünün en çıplak fotoğrafını ortaya koymayı başarır: “ İlk buluşma, ilk sevişmeleri en iyisiydi. Sonrakiler neredeyse gereksiz, ruhsuz hale gelmişti. Bu uyumsuzluk geçiciydi kuşkusuz, üstünde durmuyordu Güleç. Fikret'in çekingenliği, yüzündeki tatlı küskünlük ifadesi ve çocuksu içtenliği, yüreğinde anaç duygular uyandırıyor. Ona tenle bağlanmamıştı. Hoyratlık insanı toz gibi savuran bir aşk da istiyordu artık, bıkmıştı.” (RÖU, 76).

Görüldüğü gibi kadın-erkek beraberlikleri, ruhla bağlanma veya tenle bağlanma gibi ayrıksı çizgilerde izlemekteyiz. Erkek dünyası, kadın coğrafyasında bu koşullar altında bir sığınak olmaktan öteye gidememiş, dahası bu sığınak mutluluk vaat etmiyorsa, ölüm olgusu en kurtarıcı sığınak olarak kadın coğrafyasında ortaya çıkmaktadır. Fikret'in esrarengiz geçmişi ve karısı hakkında Güleç'in dedektif titizliğinde kimi düşünce kazıları yapmaya yeltenmesi, bu gizil yaşamı aydınlatma çabası, Fikret'i bir anlamda boğarcasına rahatsız etmiştir. Fikret, bu rahatsızlığını, Güleç'in ısrarlı soruları karşısında dile getirir: “ ‘Karın yaşıyor mu, yoksa öldü mü?’ diye sordu. Fikret'in şarap bardağını tutan eli masanın üstüne düştü, sandalyesinde geriye yaslanıp açık büfenin önündeki yemek kuyruğuna baktı çaresizce. Rengi atmış, dudakları kasılmıştı. ‘Ne öğrenmek istiyorsun, neden bu kadar ısrarcısın? Söyledim ya ayrıldık!’ ‘Evet ama boşanmaktan söz etmedin hiç’ dedi Güleç. ‘Nasıl bir ayrılık bu? ‘Boşandınız mı, öldü mü?’” (RÖU, 76).

Karşılıklı konuşmalardan açıkça anlaşılıyor ki, Fikret'in eski karısı geçimsizlik sonucu ayrılmış veya kendini ölüm sığınağına terk etmiştir. Bir kadın için, kendi coğrafyasında yalnız kalmış olmanın ve yaşamını istendik bir ortamda gerçekleştirememenin acı sancısını olay akışında rahatlıkla okuyabilmekteyiz. Silik bir nedenler yığınının etkisiyle öz kıyımına sürüklenmek zorunda kalan Mathilde'nin durumu da aynı gizemliliğin ayrıksı bir yanını oluşturur. Her şeye rağmen kocası Gregor'dan hoşlanmaya çabalaması kıskanç görünmemeye önemle özen göstermesi, eşini kaybedecekmiş sanrılarıyla boğuşması, iç gerçekliğinde yaşadığı fırtınalar, bir zaman sonra

dayanılmaz bir hal almış; Mathilde'nin yaşamına mal olmuş psikopatolojik huzursuzluklardır. Bu huzursuzluğu anlatıcı, şu ifadelerle ortaya koymaktadır: “ Hayır hayır, Mathilde'nin neden öldüğünü en az benim kadar bilen bu adamı görmeye tahammül edemem, onu istemiyorum.” (DGT, 569).

Mathilde'nin ölümünün, Fikret'in karısının ölümü gibi aynı gizemlilik içinde gerçekleştiğine ayrıca şu satırlarda da tanık oluyoruz: “ Yoksa yanılıyor muyum? Bu doğal bir ölüm olmasın.” (DGT, 6). Mathilde'nin kocasının sık sık yaptığı kahredici, aşağılayıcı ve kendisini yok sayıcı davranışları karşısında, sınırları boşalır, kendini kontrol edemeyecek duruma düşer, büyük bir ruhsal yıkım yaşamak zorunda kalır: “ Bir keresinde kadehini Samodeski'ye içmek için kaldırdığında, elleri titriyordu. Bu durumunu gizleyemiyordu, bastıramıyordu, bir ara sadece eli titremekle kalmamış, kolu da ve hatta neredeyse beni de ürkütecek bir halde, tüm bedeni birkaç saniye katılaşmıştı.” (DGT, 573).

Aral'ın ele aldığı öyküsünün adını alan öykü kitabı Ruhumu Öpmeyi Unuttum, baştan sona yoğun olarak ‘ölüm’ teması üzerine konumlanmış iç sarsıcı bir yapıttır. Kadının bilinen yazgısı karşısında tek olan ve seçeneksiz bir değere yükselen ölüm, iç güdüsel olarak kadının yalnızlığını paylaşır konumdadır. Aral'ın diğer öykülerinden olan ‘Gelin’ ve ‘Alın Yazısı’ gibi öyküleri de aynı yazgının sessiz ve çaresiz kurbanları olan kadının bilinen trajik yaşamını sergilerler. Bunlardan en çok çarpıcı olanı ise, ‘Gelin’ adlı öykünün kadın figürü olan Melek'in başına gelenlerdir. Öykü, satılık bir kadının çizdiği trajik profil ile okurun karşısına çıkar. Gelinlik içinde ‘satılık ve kurbanlık’ olarak kendini, yazgısının limanına sürüklenmiş biçimde bulan Melek'in kadın adına bilindik ezilmişlik fotoğrafıdır bu öykü.(Bülbül 2008; 221). Melek, kendi yazgısının soluksuz sesi olmuş, öyküde bu sesi cılız bir haykırıyla okuruna ulaştırmaya çalışmıştır: “ Onlar beni o veya bu şekilde satsınlar diye yetiştirdiler.” (RÖU, 355).

Kadın coğrafyasında her iki öykü yordamıyla gezinirken, kadının ezilmiş, yıpranmış, soluksuz kalmış, tükenmiş, kimliksiz, yalnız kalmış, arayış içinde yolunu bulamamış gibi sorunsal yanlarına en tiz noktalarında tanık oluyoruz. Kadın coğrafyasında onun varoluş yolculuğu üzerine söylenecekler elbette ki bunlarla sınırlı sayılmaz. Kadının varoluş serüveninde, kadınsallık sorunsalının genelde kadın-erkek varoluşundan ayrı olmadığı kolaylıkla gözlemlenebilir. Dünyanın herhangi bir yerinde ve doğal olarak

**ARTHUR SCHNITZLER'İN 'DIE GRIECHISCHE TAENZERIN' ADLI ANLATISI
İLE İNCİ ARAL'IN 'RUHUMU ÖPMİYİ UNUTTUM' ADLI ÖYKÜSÜNDE KADIN**

ülkemizdeki kadın-erkek bedeninin farklı olamayacağı gerçeği göz önüne alındığında, kadının varlık olarak sorunsal yanına ortak bir insansal değer ve anlayış çizgisinde eğilmek kaçınılmaz olacaktır. Çünkü kadının yazgısal ve toplumsal sorunu, tepkisellik üzerine konumlandırılmış bir dışavurumdur ve haklı, geçerli nedenleri vardır.

Yazgıya dönük ve toplumsal sorun odaklarında kadın coğrafyasından yansıyan yaşam gerçeklerine Güleç'in kendi penceresinden de bakıp tanık olabilmekteyiz. Erkek dünyasında bir artık, bir fazlalık duygusu onun beyinde kazınmış bir leke gibidir: "Bunu da nerden çıkardın? Şuna inandım son zamanlarda; günü yaşamaktan başka çaremiz yok. İnsan olmak trajik bir şey. Dünyanın işleyişine kafa yordukça daha fazla karamsarlığa batıyoruz. Kaçış öyle mi? Peki en çok önemsendiğin şey ne hayatta? Dostluk, aş, iş, para?" 'Sen yoruyorsun beni!' diye karşı çıktı Fikret birden sinirlenerek. Bırak da hafif şeylerden söz edelim biraz. Bana her dakika, derin, gizemli bir kadın gibi görünmen gerekmiyor inan." (RÖU,74-75).

Güleç'in, Fikret'le sürdürmeye çalıştığı, sorunlarla yüklü beraberlik, diğer bir kadın figürün, Fikret'in ölmüş olabilecek karısı ile bir korku motifi biçiminde rahatsızlık veren boyutuyla öykü akışında sıkça kırılma noktası yaşar. Erkek dünyasının, kadının yazgıya dönüşen, sığınak olmaktan öteye gidemeyişinin en somut halidir bu nokta. Güleç, ruh içi konuşmalarıyla bu kırılma noktasının ruh portresini içerenenerek çizer okuruna: "Güleç, düş kırıklığı içinde, gözleri dolarak baktı ona. Gülümsemeye çalışıyordu ama gülüşü ağzını acıtıyordu. Fazla ileri gittiğini, şimdiden sonuna geldiklerini bundan böyle ilişkilerinin tatsız, tuzsuz bir hal alacağını biliyordu. Hep böyle oluyordu zaten. Her şeyi, her sözü, duyguyu anlamını bozana kadar kurcalıyor, birlikte olduğu, sevdiği erkekleri bunaltıp yoruyordu. Fikret'le ilişkisini, kapıldığı duyguyu daha fazla yıpratmadan hemen o an, oracıkta dondurmak arzusu duydu. Ne ki bunu yapabilmeyi hiçbir zaman başaramamıştı." (RÖU, 78).

Sonuç:

Rahatlıkla söylenebilir ki, Türk ve Avusturya yazın dünyasına kadın odaklı olarak önemli ölçekte girmiş bulunan ve okurun yazın evrenine kayda değer izler bırakan İnci Aral ve Arthur Schnitzler, pek çok önemli noktada buluşabiliyorlar. Bu buluşmayı önemli kılan çok sayıdaki benzerliklerin yanı sıra, kadının genel konumu ve coğrafyası, değer yargıları

kuşağındaki kuşatılmışlığı, yalnızlığı, beklentileri, umut ve düş kırıklıkları...vb. gibi bire bir örtüşen yanlarının da var olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Toplumsal gelişmelerin kuşağında değişim odaklı yapılanmalar ve bu anlamda kadının yerinin yeniden gözden geçirilmesi gereksinimi, her toplumda kadına yönelik yaygın bakış açısının yeniden iyi ve doğru yapılanmasını zorlamış ve kadın, kimi sosyal fay hatlarında kırılma noktaları yaşayarak kendi coğrafyasını az ölçekte de olsa iyiye doğru düzene koyma yoluna gidebilmiştir. Aral'ın ve Schnitzler'in kadın figürlerinin yaşam gerçeklerinde, bu zorlu açmazların fay kırıklarına tanık olmaktadır.

Kadının varoluş serüveninin çözüm yollarının birey olma bilinciyle yakından ilişkili olduğu bilinen bir gerçektir. Toplumsal duyarlılığın vazgeçilmez ölçütü olarak çağdaş insanın belleğinde yer tutan bu birey olma gereksinimi, sanıldığından da zorlu ve bir o kadar da ağır sorumluluk yükü taşıyan bir görevi üstlenir

Sonuç olarak, kadının yerleşik olumsuz imajının toplumsal anlamda yeniden gözden geçirilip layık olduğu ortama kavuşması, kendi varoluş serüveninin yeniden anlamlandırılmasına bağlı olduğu gerçeğinden geçmektedir. Bu, birey olma ve bireysel sorumluluğunu taşımaya ilişkili bir zorunluluktur. Bu sorumluluğun altına girebilmek, büyük ölçekli bedeller gerektirse de.

KAYNAKLAR

- Adler, Alfred (1974): Die Technik der Individualpsychologie I, Fischer Verlag, F.a. M.
- Adler, A. (2006): İnsanı Tanıma Sanatı, Çev. K. Şipal, Say Yayınları.
- Aksoy, Nazan (2006): Cumhuriyet Dönemi Kadın Otobiyografileri, İçinde: Bellek Mekan
İmge, Multilingual, İstanbul.
- Aral, İnci (2007). Ölü Erkek Kuşlar, Merkez Kitapları, İstanbul.
- Aral (2006). Ruhumu Öpmeyi Unuttum. Epsilon, İstanbul.

**ARTHUR SCHNITZLER'İN 'DIE GRIECHISCHE TAENZERIN' ADLI ANLATISI
İLE İNCİ ARAL'IN 'RUHUMU ÖPMİYİ UNUTTUM' ADLI ÖYKÜSÜNDE KADIN**

- Arat, Necla (1996). Türkiye'de Kadın Olmak, Say Dağıtım Şti, İstanbul.
- Arıkan, Meltem (2008): Kadın ve Edebiyat, Bir Bilim Kategorisi Olarak Kadın, Uluslar arası Sempozyum, Bildiriler, Anadolu Üniv., Eğitim Fak., Eskişehir.
- Aytaç, Gürsel (2008): Edebiyat yazıları III, Gündoğan, Ankara.
- Baumann, Barbara, Oberle, Brigitta (1996): Deutsche Literatur in Epochen, M. Hueber Verlag, Ismaning.
- Blumer, Arnold (1983): Kulturelle Fremde in der Frauenliteratur am Beispiel Barbara Frischmuths: die Klosterschule. In: Frauenliteratur, Autorinnen, Perspektiven, Konzepte (Hrsg.) Manfred Jurgensen, Peter Lang Verlag, Bern, Frankfurt/M.
- Bülbül, Melik (2008): *Arthur Schnitzler'in 'Frauelein Else ve İnci Aral'ın 'Gelin' Adlı Öykülerinde Kadın Profili*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C.1, S.1, 2008, Erzurum.
- Breuer, Josef / Freud, Sigmund (1991): Studien über Hysterie, Einl. Von Stavros Muntzos, Frankfurt a.M.
- Diersch, Manfred (1973): Empriokritisizmus und Impressionismus, Berlin.
- Freud, Sigmund (1924): Dichtung und Kunst, Psychoanalytische Studien an Werken der Dichtung und Kunst, Wien.
- Freud, S. (1986). Yaşamım ve Psikanaliz, Kendini Gizleme ve Kendini Açığa Vurma Stratejisi, Say yayınları (Çev. K. Şipal), İstanbul.
- Freud, S. (1969): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse [1917], Stud. Ausg., Bd. 1, Frankfurt a. M.
- Freud, S. (1966): Kulturelle Sexuale Moral und Moderne Nevrositaet, Gesammelte Werke, Bd. VII, Frankfurt a. M.
- Hofmannstahal, von Hugo, Adrian, von Leopold (1968): Briefwechsel, hrsg. von Walter H. Perl, Frankfurt a.M.
- Schnitzler, Arthur (1970): Die Griechische Taenzlerin, Gesammelte Werke- die erzählenden Schriften- Bd. 1, Frankfurt a.M.
- Türkdoğan, Orhan (1984): Değişme-Kültür ve Sosyal Çözümleme, TDAV Yay., İstanbul
- Özbek, Yılmaz (1988): Keine Richtige Entscheidung Im Falschen Leben, Arthur Schnitzlers Novelle 'Die Griechische Taenzlerin', Fen- Edebiyat Fakültesi yayınları, NO:16, Erzurum.

BAUDELAIRE VE TARANCI'DA ŞİİRİN RENGİ: SİYAH*

Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU**

Özet

Bu çalışmada, birisi Fransız şair Charles Baudelaire ve öteki Türk şair Cahit Sıtkı Tarancı'nın şiirlerinde geçen renk anlatımları karşılaştırılmaktadır. Ülkemizde ve Dünya'da birçok şairi etkileyen Baudelaire'in şiirlerinde renk sözcükleri oldukça ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Tarancı'nın şiirlerini söylerken Baudelaire'den etkilendiği hep söylenmektedir. Bu çalışmada, bütün şiirlerini içeren Otuz Beş Yaş adlı yapıtında Tarancı'nın renk anlatımları bakımından da Baudelaire'den etkilenip etkilendiği, etkilendiyse ne kadar etkilendiği araştırılmaktadır. Örneklem evrenini her iki şairin şiirlerinden seçilen renk anlatımları oluşturmaktadır. Her iki şair de siyah rengi öteki renk anlatımlarından daha fazla kullanmaktadır. Tarancı'nın Baudelaire'den bire bir aldığı renk sözcüğü içeren dizesi bulunmamaktadır. Renk anlatımlarının kullanılmasında Baudelaire'in "Uyuşumlar" adlı şiirinin Tarancı'nın şiirleri için önemli bir esin kaynağı olduğu saptanmaktadır. Siyah renk her iki şairde de olumsuz anlamlar çağrıştırmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Anlatım, renk, siyah, olumsuzluk, karşılaştırma, etkilenme.

Abstract

In this study, expressions of the colours in the works of two different poets, Charles Baudelaire of France and Cahit Sıtkı Tarancı of Turkey, is compared. In the poems of Baudelaire who influences many poets in our country and in the world, colours words have a very favoured position. It's always said that Tarancı is effected from Baudelaire

*Bu çalışma Atatürk Üniversitesi 50. yıl etkinlikleri çerçevesinde 25-26 Ekim 2007 tarihlerinde Erzurum'da düzenlenen V. Ulusal Frankofoni Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

while reading his poems. In this study, it has been researched whether Tarancı is effected from Baudelaire about colours expressions in his opus named 35, if so in what extend he is effected. Colour expressions, selected from both poets' poems, from the universe of samples. Both poets use black more than other colour expressions. There is no single colour word line that Tarancı took from Baudelaire. In the use of colour expressions, Baudelaire's poem named Harmonies, is an acting point for Tarancı. Black brings negative senses to both poets.

Key Words: Expression, colour, black, negativeness, comparison, effect.

0-Giriş

Edebiyat tarihçileri ve çeşitli antolojiler modern Fransız şiirini Baudelaire'le başlatmaktadırlar. Onun şiiri, şiir tekniği, biçimi ve konuları bakımından kendi döneminden önce, kendi döneminde ve kendi döneminden sonrakiler için de farklılıklar ve ayrıcalıklar sunmaktadır. Romantizmden kalan coşkulu temaları sürdürmek yerine, yaşamın sıkıntı dolu temalarını işlemeyi tercih etmektedir. Baudelaire bir sanat eleştirmeni olduğu için şiirlerinde renk anlatımlarına bilinçli olarak yer vermekte, duygu ve düşüncelerini bir taraftan mitoloji öğelerini, diğer taraftan da renk anlatımlarını kullanarak yansıtmaktadır. Özellikle siyah rengi öteki renk anlatımlarından çok daha fazla kullanmaktadır. Bu rengin, şiirlerinde ayrıcalıklı bir yeri ve anlamı vardır. Siyah çok zaman onun karamsarlığını ve mutsuzluğunu dile getirmektedir.

Tarançı'nın da Baudelaire kadar olmasa bile belirli bir oranda renk anlatımlarına yer verdiği görülmektedir. O öteki renk anlatımlarına göre siyah ve mavi rengi daha fazla kullanmaktadır. Gençliğinden itibaren Fransız şair ve yazarlarının yapıtlarını okumuş ve onlara olan hayranlığını gizlememiştir. Ancak Baudelaire'in "*Kötülük Çiçekleri*" adlı yapıtını okuduktan sonra şiire bakışı değişmiştir. Bunu bir söyleşisinde çekinmeden şöyle dile getirmektedir: "Baudelaire'i okuduktan sonra düşünüşüm, duyuşum, görüşüm değişti. Daha doğrusu Baudelaire elinde tuttuğu canlı meşale ile bana tutacağım, tutmam gereken yolu gösterdi."⁴. Tarançı'nın sıkıntılı ve mutsuz yaşamı onu bütün çağdaşlarından ayrı

⁴ Cahit Sıtkı Tarancı, *Otuz Beş Yaş*, Can Yayınları, İstanbul, 1994, s. 9

kılmakta ve ona aşırı bir içlilik ve duygusallık vermektedir. Bedensel hastalıkları ve ruh sıkıntıları arttıkça yaşama sevincinin azaldığı şiirlerinde görülmektedir. Ümitleri tükenmekte, sıkıntılı anlar yaşamakta ve bir takım saplantılara düşerken ölümü “korkunç bir uçurum” gibi görmektedir. Ama zaman zaman şiirlerinde de görüldüğü gibi böyle durumlarda doğaya ve yaşama sevincine sığınır. “Bütün bunlar, onun şiirine ölüm-yaşama arzusu ve sevinci karşılığında gidilebileceğini, zaman zaman yaşama sevincinden kaynaklanan bir duyuşla hayatı değerli kılan küçük saadet anlarının yoklandığını ortaya koymaktadır.”⁵ Ancak sonuçta onun şiiri yaşama sevincinin ölüm karşısında yenik düşmesini dile getirmektedir. Şiirlerinde yalnızlık, uykusuzluk, ölüm, aşk ve doğa temaları ön plana çıkmaktadır. Doğa konusu şiirlerine genel olarak hakim olsa da karamsarlığı ve ruh sıkıntıları her durumda duyumsanmaktadır.

İki şair arasındaki benzerlik her şeyden önce yaşamlarında ve ölümlerinde çıkar karşımıza. Her ikisi de garip bir rastlantıyla aynı yaşta, kırk altı yaşında yaşamlarını yitirmişlerdir. Her ikisi de sorunlu, sıkıntılı ve mutsuz bir yaşam sürmüşlerdir. Bu sıkıntılar şiirlerinde kullandıkları renk sözcükleriyle ve özellikle de siyah renk ile dile getirilmiştir.

1-Renk Üzerine İki Şiir

Baudelaire’in “Uyuşumlar” adlı şiiri ile Tarancı’nın “Maziye Yâda Daldığım Zaman” adlı şiiri tam olarak sözcüğü sözcüğüne aynı olmasa da birbirlerine çok benzemektedirler. Bu şiirler renk, ses ve koku sözcüklerini kullanmayı salık veren iki şiir olarak karşımıza çıkmaktadır.

Baudelaire, söz konusu şiirin ikinci dördlüğünde:

Birleşen uzun yankılar gibi uzakta / Bir karanlık ve bir derin birlikte yalnız,

Gece gibi, ışık gibi uçsuz bucaksız, / Renkler, sesler ve kokular söyleşip durmakta.⁶

dizelerinde renklerin dünyasına bir pencere açmaktadır. Özellikle bu şiir bütün şiirlerinin özeti ve hareket noktası gibi görünmektedir. Diğer şiirlerine baktığımızda hemen hemen her

⁵ Şerif Aktaş, 1998, Yenileşme Dönemi Türk Şiiri ve Antolojisi, Akçağ Yayınları, Ankara, s. 144

⁶ Charles Baudelaire, Kötülük Çiçekleri, Çeviren: Ahmet Necdet. Dharma Yayınları, İstanbul, 2006, s. 31

şiiirinde en az bir renk sözcüğüne rastlamak olasıdır. Bir anlamda şiiirlerinde insanın beş duyusuna gönderme yapan sözcüklerin kullanılmasını öngören bir çeşit eşduyum (synesthésie) yöntemi uygulanmıştır. “Nesneler aracılığıyla incelikli ve gizemli, şiiirsel bir tablo ortaya çıkmış, anlamı veren nesne-şeyle anlam arasında köprüler kurulmuş, bellek dünyasının nesneleri, kokuları, sesleri, renkleri, varlığın özüyle birleşmiş, varlık ile varoluşun nesnel buluşumu gerçekleşmiştir.”⁷ Renkler bunlardan sadece bir tanesidir. Sesler ve kokular farklı bir çalışmanın konusu olabilir. Ancak burada yalnızca renk sözcükleri, özellikle siyah renkle kurdukları dizeler karşılaştırılacaktır.

“Uyuşumlar” şiiiri sembolizmin doğmasında önemli bir hareket noktası olmuştur. Bu şiiirde evrensel bir analogi söz konusudur. Görünen dünyanın ötesinde her şeyin eğretilmeler yoluyla bir başka şeyin yerini aldığı başka bir dünya vardır.⁸ Bu dünya semboller dünyası olarak da görülebilir. Şaire göre bu semboller dünyasında renkler, sesler ve kokular birbirlerine cevap verirler. Bu dünya insanın bazen anlamakta güçlük çektiği gizemli uyuşumların çeşitli duyumsamalara neden olduğu bir dünyadır. Bunlardan biri de renklerin dünyasıdır.

Tarancı ise, yine Baudelaire’in “Uyuşumlar” adlı şiiirine benzer olan “Maziyi Yâda Daldığım Zaman” adlı şiiirinde:

Maziyi yâda daldığım zaman, / Renkler belirir ta uzaklardan:

Mavi, kırmızı, beyaz ve siyah; / -Her renk ayrı bir hatıradır ah!

Renkler renklere renkleri ekler, / Olurken içim renklere mahşer.⁹

altılığında okura renk sözcüklerini kullandığının işaretini vermektedir. Aslında Tarancı Baudelaire’in bir dizede verdiği renk, ses ve koku imgesini aynı şiiirde her birini bir dörtlülükte ele alarak işlemektedir. Baudelaire ele aldığımız şiiirinde belirli bir renk sözcüğü kullanmazken, Tarancı dört rengin de adlarını vererek, renklerle ilgili dörtlüğünü

⁷ Tuğrul İnal, “Uyuşumlar Theoria’sına Bir Giriş Denemesi”, Frankofoni 8, Ankara, Şafak Matbaası, s. 11

⁸ Abidin Emre, “Dikey ve Yatay Uyuşumlar: Evrensel Benzeşme ve Eşduyum” s.31-40, Frankofoni 8, Ankara, Şafak Matbaası,

⁹ Tarancı, aynı Eser, s.47

oluşturmaktadır. Burada geçen renk adlarının her biri hatıraların içeriği konusunda bize ipuçları vermektedir.

Siyah genellikle hiçlik, yokluk, karanlık, kötülük, sıkıntı, yas, üzüntü ve ölümü çağrıştırmaktadır.

Beyaz siyahın aksine saflık, temizlik masumiyet, aydınlık, özgürlük ve barış gibi anlamlar içermektedir.

Mavi olumlu olarak sükuneti, sakinliği ve soyluluğu simgelemektedir. Denizin ve gökyüzünün rengidir. Derin boşlukları çağırıştır. Koyu mavi daha çok olumsuz öfke ve hastalık gibi anlamlar içermektedir.

Kırmızı yaşamın temel simgesidir. Gücün ateşin, kanın, tutkunun, aşkın ve duygunun simgesidir. Olumsuz olarak kan, savaş ve şiddeti çağrıştırmaktadır.

Bu anılar iyi kötü, üzücü sevindirici, özlem ya da kin dolu anılar olarak adlandırılabilir.

2-Kullanım Sıklığı

Jean Cohen¹⁰ “*Şiir Dilinin Yapısı*” adlı yapıtında romantik ve sembolistlerde renk anlatımlarını karşılaştırmakta, hangi şairin renk anlatımlarına ne kadar yer verdiğini ortaya koymaktadır. Bunu yaparken de renk anlatımlarını yerinde kullanımlar ve yerinde olmayan kullanımlar olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde her iki şair tarafından kullanılan renk anlatımlarının, yani renk sözcüklerinin hangi sıklıkta kullanıldığı ele alınacaktır. Her şeyden önce şunu söylemek gerekir ki öteki simgeci şairlerde olduğu gibi hem Baudelaire de hem de Tarancı’da anlamsız renk kullanımlarına rastlanmamaktadır.

Baudelaire’in “*Kötülük Çiçekleri*” adlı yapıtında toplam yüz yirmi yedi şiir bulunmaktadır. Şiirleri baştan sona gözden geçirildiğinde toplam yüz otuz beş kez renk sözcüğü kullandığı görülmektedir. Elli üç siyah, on dokuz mavi, on altı beyaz, on üç yeşil, on pembe, on kırmızı, on kez siyaha yakın bir renk olan esmer ve bir kez de sarı

¹⁰ Jean Cohen, *Structure du Langage Poétique*, Paris, Flammarion, 1966, s.125

kullanılmaktadır. Siyah rengin kullanımı yaklaşık yüzde kırk gibi bir orana karşılık gelmektedir. Bu oran, renk kullanımı açısından başka şairlerle de karşılaştırıldığında oldukça yüksektir.

Tarancı'nın "*Otuz Beş Yaş*" adlı yapıtı ise yüz yetmiş dört şiirden oluşmaktadır. Bütün şiirlerine bakıldığında her şeyden önce Tarancı'nın Baudelaire'in "*Kötülük Çiçekleri*" adlı yapıtında karşılaşılan yoğunlukta renk sözcükleri kullanmadığı görülmektedir. Tarancı "*Otuz Beş Yaş*" adlı yapıtında toplam otuz kez renk sözcüğü kullanmıştır. İlk bakışta siyah rengi azımsanmayacak bir sayıda kullandığı, ancak en fazla mavi rengi kullandığı görülmektedir. Renk sözcükleri en çok kullanılanlardan en az kullanılanlara doğru sıralandığında, on iki mavi, dokuz siyah, sekiz yeşil, altı beyaz, üç kırmızı, iki pembe ve bir kez sarının kullanıldığı görülmektedir. Siyahın kullanımı yüzde otuzluk bir orana karşılık gelmektedir. Tarancı'nın "*Maziye Yada Daldığım Zaman*" adlı şiirinde, Baudelaire'in "*Uyuşumlar*" adlı şiirinden etkilendiği bilinmektedir. Ancak görüldüğü gibi Tarancı renk anlatımlarına Baudelaire'den daha az yer vermektedir.

3- Siyahın Anlamlandırılması

Her iki yapıttaki renk sözcüklerini değerlendirmeden önce anlatım ve deyimlerden hareketle, daha önce başka bir çalışmada¹¹ ortaya çıkarılan anlamlarına göre renklerin anlamsal özelliklerine kısaca bakmak yerinde olacaktır. Greimas'ın¹² duyuşsal ulam (catégorie thymique) yöntemine göre her renk, ayrıca her sözcük özellikle şiir bağlamında asıl anlamı dışında değişik yan anlamlara bürünür. Buna göre her rengin olumlu, olumsuz ve genel ya da betimsel olmak üzere üç kategoride anlamı vardır.

Özellikle siyah rengin olumsuz anlamları diğer anlamlarından daha fazladır. Beyaz rengin de olumlu anlamları olumsuz anlamlarından daha fazladır. Siyah ve beyaz şair ve yazarlar tarafından diğer renk sözcüklerine göre daha fazla kullanılmaktadır. Bir bakıma siyah ve beyaz kötülük ve iyilik ikilemini simgelerler. Siyah olumsuz anlamları, beyaz da

¹¹ Sadık Türkoğlu, "Anlatım ve Deyimlerde Renklerin Dili"s. 277-290, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Güzel Sanatlar Eğitimi Sayı:8, Eğitim Fakültesi Matbaası, Erzurum , 2003,

¹² A. Julien Greimas ve J. Courtès, Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage, Paris, Hachette, 1979, s. 396

olumlu anlamları çağrıştırır. Her iki şair de siyah rengi daha fazla kullanmaktadır. Bu durum, yaşadıkları mutsuzlukların siyah renkle dışa vurumu şeklinde değerlendirilebilir.

Baudelaire'in şiiri iyi ile kötü, güzel ile çirkin, yaşam ile ölüm, gece ile gündüz, aydınlık ile karanlık gibi karşıtlıklar üzerine kuruludur. Bu bağlamda o, kötü olanı ve ağır melankolisini çoğu kez siyah sözcüğünü kullanarak dile getirmektedir. Böylece siyah renk Baudelaire'in şiirlerinde büyük bir yoğunlukla olumsuz anlamlara gönderme yapmaktadır. Bulunduğu şimdiki zamandan geçmişe giderek geçmişini yaşar. Uzak iklimlerin kokusunda sesler ve renkler belirir uzaklardan. İçinde bulunduğu mutsuz durumda yine de yaşamaktan zevk almaya çalışır. Baudelaire'deki melankolinin kaynağının işte burada olduğu söylenebilir. Uyuşumlardan hemen sonra yer alan başlıksız bir şiirinden iki dize:

Kararıp üşür ruhu, bir karanlığa düşer /Bu dehşet saçan kara tablo önünde naçar.¹³

Kara tablo anlatımı başka şiirlerinde de birkaç kez geçmektedir. Geçmişle yaşadığı anı karşılaştırır ve geçmişte yaşadığı anılarını anımsar ve geçmişini daha çok sevdiğini itiraf eder. Çünkü şimdide, içinde bulunduğu anda, kötü bir olay karşısında çaresizdir. Siyah burada olumsuz bir anlam içererek içinde bulunduğu durumun kötü olduğunu niteler.

Tarancı'nın şiirlerinde ise yalnızlığın rengidir siyah. "Yalnızlık" başlığını taşıyan şiirinin ilk dördlüğünde tepesinde kanat germiş bir kartalın siyah gölgesinin şairin yaşamını kapladığı bir kartaldır yalnızlık.

Geniş siyah gölgesi hayatımı kaplayan, / Tepemde kanat germiş bir kartaldır yalnızlık.

Kalp çarpıntıları ile günleri hesaplayan,/ Bir benim, benim olan bir masaldır yalnızlık.¹⁴

Hayatının baharını yaşamamış, yalnızca aynada kendini gören ve kendisiyle hesaplaşan, gecelerde yaşayan bir ruhun yalnızlığının rengidir siyah.

Siyah rengin benzerliği konusunda her iki şairin de birbirlerine yaklaştığı en önemli nokta gecenin karanlığını siyahla dile getirmeleridir. Baudelaire birkaç bölümden

¹³ Baudelaire, aynı eser, s.33

¹⁴ Tarancı, aynı eser, s.33

BAUDELAIRE VE TARANCI'DA ŞİİRİN RENGİ: SİYAH

oluşan “Hayalet” adlı şiirinin bir bölümü olan “Karanlıklar” adlı sonesinin son üç dizesinde şöyle anlatır geceyi:

Büyüyüp elde ettin mi olgunluğu, / Tanırım güzel ziyaretçimi artık:

Bu O dur! Siyah fakat çok aydınlık.¹⁵

Buradaki o gecedir. Gün bitip akşam olunca bütün kaygılarından sıyrılıp, kaderin sürgün edip gönderdiği uçsuz bucaksız hüznün mahzenlerinde pembe ve şen bir ışığın girmediği mutsuz bir ev sahibi olarak geceyle baş başadır, yalnızdır. Gece karanlık ve korkutucu olabilir başkaları için, ama şair için gece içinde sükunet ve huzur bulunan bir aydınlıktır.

Yine aynı şekilde Tarancı için de gece, akşam olup etrafı karanlık kapladıktan sonra renklerin çekildiği simsiyah bir saraydır. “Gece Bir Neticedir” başlığını taşıyan sonesinde, gece olunca her şeyin birbirine eşit ve denk olduğunu söylemektedir.

Renkler çekildi işte simsiyah bir saraya: / Birbirine müsavi artık her şey: Gecedir.

Geldi minarelerle kuyular bir hizaya; / Ya her şey dev gibidir, yahut cücedir.¹⁶

Tarancı’da gece, yüce olanla cüce olanın “müsavi”, eşit olduğu bir meydandır. Bu meydana yüce de cüce de fark edilmez, her şey kendi içinde derin ve sessizdir. Kendi söylemi ile sükutun, sessizliğin bir çığ gibi büyüdüğü düşünce meydanıdır. Bu düşünce belki de ölüm düşüncesidir. Gece ile ölümü kapalı bir şekilde bir birine benzetmektedir. Gece günün sonu, ölüm ise yaşamın sonu olarak bir neticedir.

Gece ile karanlığı bir arada kullandığı bir başka şiiri daha vardır Tarancı’nın. Gündüz onun için cellat bakışlı bir varlık gibidir, bu yüzden sevmez gündüzü. “Her Günkü Özleyiş” adlı şiirinde gece dışında her şey olumsuzdur, bu olumsuzluğu yine siyahla anlatmaktadır.

Bir güzelliğin var, bir de gece / Alemde hüküm süren gönlümce.

¹⁵ Baudelaire, aynı eser, s. 222

¹⁶ Tarancı, aynı eser, s. 59

Gerisi kapkara bir düşünce. / ***Nerdesin sevgilim, nerde gece?¹⁷

Gece dışında her şey kötüdür, olumsuzdur ve sevmediği şeylerdir. Siyah renk kimi zaman gecenin, kimi zaman da gece olmayan, ancak onun için kötü ve önemsiz olan şeylerin rengidir. Her iki şair de çoğu zaman mutluluğu, sükuneti ve huzuru gecelerde bulmaktadırlar.

Yine her ikisinde de ölümün rengi siyahtır. Baudelaire'in "Kabir Azabı" adlı şiirinde siyah, mezarın rengidir, Tarancı'nın ise "Kurban Bayramı" adlı şiirinde insanı, mezbahaya giden kurbanlık bir kara kuzuya benzetmektedir. Kurbanlık kuzunun rengi siyahtır.

Güzel karam, kapkaram, yumunca gözlerini / Dip tarafında kara mermerden bir
anıtın,

Alacak o çukurda senin ıslak mezarının, / Bir konak ile yatak odasının yerini.¹⁸

Kurban Bayramı

Çoluk çocuk sevincinden zıpladı durdu, / Döküldü sokağa konu komşu,

Çalınca bayram davulu; / Üç beş koyun gidiyordu

Kimisi kuzu: / Sürünün kurdelesı boncuğu

Belli ediyordu / Kaçınılmaz yolculuğu

Mezbahaya doğru. / Ah! o siyah benekli kuzu!¹⁹

Baudelaire ise "Yolculuk" adlı şiirinde ölümü bir kaçış, bir kurtuluş olarak görmektedir. Gideceği yerde deniz ve gökyüzü simsiyah olsa da onun için bir önemi yoktur.

Ey ölüm, koca kaptan, demir alalım! Haydi! / Bu diyar sıktı bizi, Ölüm! Açalım
yelken!

¹⁷ Tarancı, Aynı eser, s. 74

¹⁸ Baudelaire, aynı eser, s. 69

¹⁹ Tarancı, Aynı eser, s. 110

BAUDELAIRE VE TARANCI'DA ŞİİRİN RENGİ: SİYAH

Siyah olsa da deniz ve gök mürekkep gibi, / Kalbimiz ışıklarla doludur, bilirsin
sen!

Akıt bize zehrini, güçlenelim daha da! / Bu ateş öylesine yakıyor beynimizi,

Cennet ya da cehennem, dalalım bu girdaba, / Bilinmez'in dibine bulmak için
*Yeniye!*²⁰

Siyah renk burada, karanlık bilinmeyen bir yer olan ölümün rengi olarak ortaya çıkmaktadır. Ölüm düşüncesinden uzaklaşmak için ölüm yine kaçınılmaz bir tercih, bir girdap gibi kollarını açmaktadır. Zehrin ölüm düşüncesinin verdiği sıkıntıları simgelediği söylenebilir. Beynini yakan bu düşünceyle beslenerek ve güçlenerek bilinmeyen "Yeniye" bulmak için can atmaktadır. Ölüm, onun için, hem avutan hem de yaşatandır. Yaşama gücü veren de odur. O bilinmeyen göklere açılan bir kapıdır. Bu bilinmeyen yeninin rengidir siyah. Aynı zamanda karanlık olanla aydınlık olanın karşıtlığı söz konusudur. Karanlık olanın rengi de siyah ile nitelendirilmiştir.

Her iki şiirde yolculuk sözcüğü ortaktır. Yer aldıkları bağlam birbirlerinden o kadar farklı ki burada bir etkilenmeden söz etmek doğru olmayacaktır. Ölümü bir yolculuk olarak niteleyen birçok şair var. Diğer taraftan bir şairde siyah yolculuğa çıkan, bir diğerinde ise gidilen yeri nitelemektedir. Giden de gidilen yer de siyahtır.

Ele alınan farklı iki ayrı dörtlükte her ikisi de gökyüzünü siyah renkle nitelemektedirler. İkisinde de ümitsiz bir tablo siyah sözcüğü kullanılarak anlatılmaktadır. Baudelaire'in yaşanan zamanların insan için bir daha geri gelmeyeceğini ölümün var olduğunu ve dönülmez bir yol olduğunu dile getiren "Onarılmaz" adlı şiirinde gökyüzü kara ve çamurludur. Kara bir gök mutsuz bir yaşamı simgelemektedir.

Aydınlanır mı dersin, kara bir gök çamurlu? / Yırtılır mı hiç karanlıklar

Ne sabah var ne akşam, ziftten daha yoğun bu / Yok şimşekler, yok yıldızlar

Aydınlanır mı dersin, kara bir gök çamurlu?²¹

²⁰ Baudelaire, aynı eser, s. 209

Şiirin bütününde yaşanan pişmanlıklar sıkıntılar dile getirilmektedir.

Tarancı ise üç dörtlükten oluşan “Korktuğum Şey” adlı şiirinde ölümü geceye benzetmektedir. Ölüm ile yaşam düşüncesini, gündüz ve gece karşıtlığı içinde sunmaktadır.

Gün çekildi pencerelerden; / Aynalar baştanbaşa tenha.

Ses gelmez oldu bahçelerden; / Gök kubbesi döndü siyaha.

Son dörtlükte:

Ne yardan geçilir ne serden; / Korkuyorum bu gecelerden,

Bel bağladığım tepelerden, / Gün doğmayabilir bir daha.²²

Her günün doğuşu yaşamın başlangıcı, her gün batımı yaşamın sonu gibi yansıtılmaktadır. Diğer taraftan, her gün bitimi yeni bir yaşamın başlangıcı ve her gün doğuşu yaşamın sonu olan ölüm gibi yer almaktadır şairin düşüncesinde. İlki, hayatın bitimi ölümün başlangıcı, ikincisi ölmeden yeni bir güne başlamanın sevinci. Siyah bir gökyüzü yeni bir dünyanın, nasıl olduğu bilinmeyen bir yerin, ölümün rengidir. Bu bağlamda siyah gecenin ve ölümün rengi olarak ortaya çıkmaktadır.

4-Sonuç

Karşılaştırmalı çalışmalarda üç temel ölçüt ön plana çıkmaktadır: etkilenme, taklit ve aşırma. İki şairin şiirleri arasında siyah renk üzerine yaptığımız bu çalışmanın sonucunda ancak bir etkilenmeden söz edilebilir. Çünkü her iki şairin de bütün şiirleri gözden geçirildiğinde birbirinden çok farklı, aralarında benzerlik kurulamayacak çok sayıda şiirlerinin var olduğu görülmektedir. Tarancı’dan farklı olarak, Baudelaire’in şiirlerinde mitoloji ile ilgili öğelerin ve birlikte olduğu kadınların imgesel olarak etkisi vardır. Tarancı da ise renklerin kullanımı ile ilgili “Uyuşumlar” ve “Maziye Yâda Daldığım Zaman” adlı şiirlerdeki benzerliğin dışında ancak sözcük düzeyinde Baudelaire’in şiirlerine benzerlikler görülmektedir. Tarancı daha çok gece, karanlık, uykusuzluk, doğa, aşk, ölüm, en önemlisi

²¹ Baudelaire, aynı eser, s. 97

²² Tarancı, Aynı eser, s. 59

de yalnızlık temalarını işlemektedir. Her ikisinde de mutsuzluk, ölüm, karanlık gece ve yalnızlık siyahla dile getirilmektedir.

Başlangıçta değinildiği gibi Tarancı'nın kendi anlatımıyla Baudelaire'e hayranlığı ve onunla ilgili söyledikleri çoğu zaman yanıltıcı olmuştur. Ashında Tarancı'da Baudelaire'den bire bir alınan bütün bir şiire veya dörtlüğe rastlamak olası değildir. Bazen bir dize çok serbest bir çeviri olarak örneğin "Akşam diyordun işte oldu akşam" gibi yer almaktadır. Ancak aynı şiirlerin diğer dizelerinde hiç bir benzerlik bulunmamaktadır. Aynı kanıyı çeşitli bilim adamlarının çalışmaları da doğrulamaktadır. "Görünen odur ki, bu sözlerin kaynağı, daha çok, Tarancı'nın sağlığında çeşitli vesilelerle yapmış olduğu açıklamalar ve kişisel düzeyde yapılan okumalardan edinilen kimi izlenimlere dayanmaktadır."²³ "Sarayımız" ve "Düşündüğüm Yer"- "Yolculuğa Davet", "Uyuşumlar-Maziye Yâda Daldığım Zaman", "Abbas"- "İçe Kapanış" gibi şiirler dışında benzerlik sözcük düzeyinde kalmaktadır.

Sonuç olarak her iki şairin şiirlerinde de siyah büyük oranda olumsuz anlamlara gönderme yaparken, burada ele alınamayan diğer şiirlerdeki renk anlatımları genellikle olumlu anlamlar ortaya koymaktadır. Siyah karamsarlık, melankoli, ölüm, mutsuzluk, loş karanlıkları ve geceyi anlatmaktadır. Özellikle Baudelaire'in büyük oranda siyahı ve belirli oranda da öteki renkleri sıkça kullanması bilinçli gibi görünmektedir. Çünkü renkler hakkında başka denemeleri ve sanatsal eleştirileri de vardır. Tarancı'nın özellikle "Maziye Yâda Daldığım Zaman" adlı şiirinde Baudelaire'in "Uyuşumlar" adlı şiirinden etkilendiği söylenebilir. Siyah rengin anlamları bakımından birbirine en yakın görünen şiirleri ele alınan bu çalışmada Tarancı'nın Baudelaire'den sözcüğü sözcüğüne alıntı yaptığını söylemek olası değildir. Aralarındaki benzerlik etkilenme düzeyindedir. Şairler birbirlerinden etkilenirler. Sözcük düzeyinde etkilendiği şiirler dışında Tarancı'nın çok sayıda özgün şiirlerinin bulunduğunu söylemek gerekir.

İki şairin de siyah rengi kullanarak şiirlerinde aynı şeyleri dile getirdiği söylenebilir. Ancak Tarancı'nın Baudelaire'den renk sözcüklerini kullanırken olduğu gibi

²³ Kemal Özmen, "İkarosun Kavşağında İki Şair: Baudelaire ve Tarancı", s. 53-73 Frankofoni 6, Ankara, Şafak Matbaası, 1994

aldığı tek bir dizesinin bile söz konusu olmadığı görülmektedir. Bu konuda çalışmaya başlamadan önce yazın dünyasında yaygın olarak söylendiği gibi “Tarancı şiirlerini Baudelaire’den almıştır” önyargısı vardı. Acaba renk sözcüklerinin kullanımı konusunda da aynı şey söylenebilir mi sorusuna yanıt olarak en azından böyle bir yargının doğru olmadığı söylenebilir. Çünkü siyah rengin bulunduğu dizelerin karşılaştırıldığı bu çalışmada böyle bir kanunun çok tutarlı olmadığı görülmektedir. Siyah, farklı dönemlerde benzer hayatları, sıkıntıları ve pişmanlıkları yaşayan her iki şairin şiirlerinde de farklı ya da aynı duyguları uyandırabilmekte ve bizi renklerin kullanımı konusunda Tarancı şiirlerini Baudelaire’den almıştır yargısına götürmemektedir.

KAYNAKÇA

- AKTAŞ, Şerif. *Yenileşme Dönemi Türk Şiiri ve Antolojisi*, Ankara, Akçağ Yayınları, 1998
- BAUDELAIRE. Charles. *Kötülük Çiçekleri Çeviren Ahmet Necdet*, İstanbul, Dharma Yayınları, 2006
- COHEN, Jean. *Structure du Langage Poétique*, Paris, Flammarion, 1966
- EMRE, Abidin. “Dikey ve Yatay Uyuşumlar: Evrensel Benzeşme ve Eşduyum” s.31-40, Frankofoni 8, Ankara, Şafak Matbaası,
- GREİMAS, A.J. ve J. COURTRES. *Dictionnaire Raisoné de la Théorie du Langage*, Paris, Hachette, 1979
- İNAL, Tuğrul. “Uyuşumlar Theoria’sına Bir Giriş Denemesi”, Frankofoni 8, Ankara: Şafak Matbaası, 1996:9-20
- ÖZMEN, Kemal. “İkaros’un Kavşağında İki Şair: Baudelaire ve Tarancı”, Frankofoni 6, Ankara: Şafak Matbaası, 1994:53-73
- TARANCI, Cahit Sıtkı. *Otuz Beş Yaş*, İstanbul, Can Yayınları, 1994
- TÜRKOĞLU, Sadık. “Anlatım ve Deyimlerde Renklerin Dil”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Güzel Sanatlar Eğitimi Sayı:8, Eğitim Fakültesi Matbaası, Erzurum, 2003

SÖZDEN SÖYLEME: “AVRUPALI GÖZÜYLE TÜRKİYE VE TÜRK KİMLİĞİ”

Özber CAN*

Öz

Bilindiği gibi çok sayıda konunun temelinde Doğu-Batı çatışması ve kimlikler yatmakta; ayrıcalıklar, doğuşu ve gelişme süreçleriyle geniş sosyolojik araştırmalar gerektirmektedir. Bu çerçevede araştırmamız, Batı'nın Türkiye ve Türk insanına bakışını, yargısını, söylem birliğini irdelemeyi amaçlamaktadır. Çünkü Avrupa'nın kendisini uygarlıklar öncüsü, Avrupalıyı saygın insan, Doğuyu hoyratlık ve duyarlılık ülkesi, Doğuluyu öz bilinç yoksunu görmesi, sosyal ve ideolojik olaylara dayandırılmaktadır. Bu makalede bu savın bir saygınlık arayışı mı, yoksa yerleşik kaygılar sonrasında geliştirilen bir yargı mı olduğu Almanya örneğiyle açıklanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Söylem, önyargı, kimlik, Türkiye, Türk.

Abstract

**from word to discourse: “turkey and the turkish identity
from the viewpoint of europeans”**

So far as it known that the East-west conflict and identities lie at the heart of many issues; privileges -with their birth and development processes- necessitates wide sociological researches. Within this framework, the current study aims to investigate the viewpoint, judgement and discourseunity of the West towards Turkey and Turkish people. Because Europe sees itself as the forerunner of civilization and the European as the respectful man and East as a country of clumsiness and the Eastern deprived of self cosciousness has been depended on social and ideological events. In this article whether this assertion is a search for respect or a judgement due to resident worries will be explored through the Germany case.

Key words: Discourse, prejudge, identity, Turkey, Turc.

* Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, ozbercan@mehmetakif.edu.tr

Giriş

Hemen her toplumun kendi kültüründen taşınıp gelen sözcükleri, sözleri, söylemi bütünleyen ve güçlendiren sözdizimleri, felsefeleri vardır. Duygu ve düşünceler, sezgi ve öngörüler onlarla şekillenir, anamlanır, ayrımlanır. Bu bağlamda Doğu-Batı ayrımı, insanoğlunun tarih sahnesine çıkışıyla başlayıp göçler ve savaşlarla şekillenen, buradaki-oradaki dünya başkalığıyla kavramlaşan bir olgudur. Doğu ve Batı toplumlarının avuçlarında izafeleşen, Kuzey ve Güney'e yaklaşıldıkça uzaklaşım gösteren bu ayrım, Ortaçağ'da Hristiyanlığın işlevselliğini koruması, Batı'nın özgürlüğe, Doğu'nun köle ruhluluğa yatkınlığı savının destek bulması ve değişen sosyolojik koşullara bağlı olarak yargılara taşınır. Daha çok felsefi anlamda doğan ve gelişen bu yargılar, zamanla Türkiye ve Türk insanını da içine alarak aşağılayıcı Doğu ve Doğulu algısına dönüşür. Edebiyat sosyolojisi çerçevesinde incelenen bu algının Batı'da oluşup yerleşmesine, neden ve sonuçlarına Almanya örneğiyle açıklık getirilmeye, Avrupalı gözüyle Türklerin tarih sahnesinde tanınmaları, coğrafya ve kökene özgü, kültürel-kimlik ayrımları yaklaşımlarına değinilmeye çalışılacaktır.

A. Tarih Sahnesinde Türkler ve Algılanmaları

Türklerin, Sibiry Ormanları, Ötüken Vadisi, Altay Dağları gibi çetin coğrafyalarda yaşadığı, Büyük Hun Devleti'yle tarih sahnesine çıktığı, Göktürk Devleti'yle yenilendiği, koşulların değişimiyle göçtüğü, Türk adınınsa ilk defa Çin kaynaklarında *Tu-kiu*, Orhun Kitabeleri'nde *Türük* adıyla geçtiği bilinmektedir. Onların güçlenerek yeni coğrafyalara yayılmalarını engelleme ve güven kuşkusu, Doğu'da Çin Seddi'nin inşasını getirmiş; Batı'da ise kendi içinde Batı Hun İmparatorluğu'nun kurulmasıyla büyük bir sarsılma yaşanmıştır. Atilla'nın 447'de Doğu Roma, 451'de Batı Roma, 452'de doğrudan İtalya üzerine yürümesi, Avarların Macaristan'ı merkez ediniş 619'da tek başlarına, 629'da Sasanilerle birlikte İstanbul'u kuşatması, Müslümanların İspanya'yı fethederek Endülüs Emevi Devleti'ni kurmasıyla şoka dönüşen bu sarsılma, Türklerin İslâm diniyle kimliğini güçlendirmesi, Bulgar, Hazar, Macar, Peçenek, Kıpçak, Oğuz, Selçuklu ve Osmanlı kimliğiyle üç kıta, üç denize yayılmasıyla yüzyıllarca süren tarihsel olaylarla şekillenmiştir.

SÖZDEN SÖYLEME: "AVRUPALI GÖZÜYLE TÜRKİYE VE TÜRK KİMLİĞİ"

Emevi Devleti'yle farklı iki medeniyetin bir arada yaşaması İspanya ile sınırlı kalınca Hristiyan düşünürler İslâm dinini artık ciddiye almaya başlamış; İslâm Medeniyetine meraklı ve ilme talip insanların Avrupa'ya nüfuz etmeye başlaması, kiliseyi tedirgin etmiş ve harekete geçirmiştir. Batı toplumlarının İslâm'la karşılaşmaması, ona yabancı kalması, hatta onu yanlış tanıması için Müslümanlığa daha fazla kapalı kalınamayacağı örtüsü altında Kur'an-ı Kerîm Batı dillerine çevrilmiş; çeviriler kasıtlı yapıldığı için Hz. Peygamber hakkında akıl almaz yalan ve iftiralarla dolmuştur. Türklerin İslâm'ı kabul etmesinden sonra daha güçlü karşı bir cephe oluşturabilmek için 1143'te Pampelune başpapazı İngiliz asıllı Robert de Conton'un önerisiyle Kur'an-ı Kerîm bu defa Latince'ye çevrilmiş ve günümüz dinbilimcilerinden Andrea Chouraqui'nin de belirttiği gibi, "kilise bu sahte çevirileri bir savaş silahı"²⁴ olarak görmekten çekinmemiştir. Toplumsal kasıt ve bilimsel ihanet taşıyan bu çeviriler ağır bir taassupla yüzyıllarca çoğaltılarak dağıtılmış; uygulamayla Müslüman Türkler derin bir tedirginlik yaşarken onlara sempati duyup bir arada yaşama alışkanlıklarını sürdüren Hristiyan topluluklar sağa sola savrulmuştur. Din ayrıcalığının katı bir söyleme dönüştürülmesi, Osmanlı döneminde çoğu Balkan toplumunun İslâm'ı kabul etmesi ve bir kısım Avrupa toplumunun bu dine sempati duymaya başlaması, Osmanlı'yı hedef haline getirmiştir. Reform ve Rönesans hareketleri, Müslümanlığa ve Türklere yönelik olumsuz yargıları kaşırken düşünce ve sanat hareketleri, kazanılan kişi hak ve hürriyetleri bu yanlışların fark edilmesinde etkili olmuştur. Bu bakımdan sadece din ve köken ayrımının değil, coğrafyaların ve farkındalığın da yenik düştüğü yargılar üzerinde durmaya çalışmada yarar vardır.

B. Doğu-Batı Ayrımı, Coğrafya, Din ve Kimliğe Özgü Yaklaşımlar

Doğu-Batı ayrımı, analiz ve izafiliğiyle birlikte çıkar ilişkilerinin tablolastığı Truva Savaşı'yla (M.Ö.1250-1220) belirginleşir. Coğrafya olarak Antik Yunan'ın Batı, Truva'nın Doğu sayıldığı bu savaş, pozitif bilim ve felsefenin çıkış noktası olarak hep Ege'nin Batı görülmesiyle, Hristiyanlığın Doğu'da doğup Roma'nın şekil ve uygulama değişiklikleri sonrasında Avrupa'nın dini olmasıyla düğümlenir. İslâm ise değerlerine sınırlı kalınan, zamanla yadsınan ve eşleştirilen bir Doğu dini olarak algılanmaya başlanır. Osmanlıların

²⁴ Andrea Chouraqui, Le Point, 21-27 Janvier, 1991. (Kaynağın Fransızca'dan Türkçe'ye çevirisi tarafımdan yapılmıştır.)

zaman sonra sınırlarını genişleterek Hristiyanlığın merkezi Viyana'yı kuşatması, ayrımı daha da belirginleştirir. Bu savaşla Osmanlı'yı yürüten devlet, Türkleri topla kale döven biri imajıyla anmaya başlayan Avrupa, Viyana kuşatmalarından sonra Türklerin gıyabında seramikler üzerine çizilen motiflerle bu imajı iyiden iyiye olumsuzlaştırmaya ve dünyaya duyurmaya çalışır. Figürler, "Hristiyan bebeği kılıcı üzerine fırlatan Osmanlı askerinden, Türk'ün başına mızrakla saldıran bir Avrupalı, yendiği bir Yeniçeri askerinin başını kılıçla kesen bir kuş figürü, Müslüman Yeniçeri askerini ayakları altına almış bir Hristiyan askerle öç alındığını"²⁵ göstermektedir. Haç'ın hilâle üstünlüğünü görselleştiren bu çizimler, önemli bir kastı duyurma amacı gütse de Osmanlı'nın böylesi bir vahşet uygulamadığını, dolayısıyla Avrupa'nın bu davranışının yalnızca serzeniş olarak algılanabileceğini Avrupalı aydınların sözleri ve belgeleriyle doğrulayan doktora tezleri** yazılmıştır. Bu konuda İsmet Özel'in 16 Mayıs 2008'de Konya Ticaret Odası'nda *Türkler Tarihin Neresinde?* adlı konferansta da belirttiği gibi, "Müslüman Türkler, Batılılar tarafından Türk adıyla tanınırken kendi içlerinde Osmanlı kimliğine sahip"²⁶ duyarlı, vahşete uzak duran karakterleriyle bütün dünyaya örnek olduklarının altını çizmiştir.

"Deniz yollarının bulunuşu ile"²⁷ anlam kazanan Doğu-Batı ayrımı, yeni coğrafya ve yeni kimlikler bakımından önemli görülse de bu ikilemi zihinsel olarak ayıran çizgi, "zaman içinde içerik değiştirdiği için"²⁸ doğrudan evrensel bir ayırmadan söz edilemez. Ne var ki bu sınırsızlığa karşın ortada hemen her zaman mutlak kimliği üstlenen bir yabancı olmuştur. Descart *Cogito*'yla, Hegel *Geist*'la başkasını *ben*'e mahkûm ederek düşüncüyü yönlendirmiş; Erasmus dilencilerin ve fahişelerin arasında Müslümanları *yabancı* görmüştür. Montaigne, kendi din ve siyasal düzenlerini en yetkin görmekle kalmayıp Osmanlı ordusunun Mısır'ı fethinden sonra bolluk ve güzellikleriyle ünlü bahçelere, "hiçbir

²⁵ (Bkz. Etnoğrafya Müzesi, I., II. Viyana Kuşatmaları)

* * Yüksel Kocadoru, *Die Türken. Studien zu ihrem Bild und seiner Geschichten in Österreich*, Universität Klagenfurt, 1990. (Yayımlanmış Doktora Tezi, Eskişehir: Birlik Matbaası, 1991)

²⁶ Namık Kaya, "Hazret-i Muhammed Türk müdür?" (Bkz. <http://www.sivilvizyon.net>, 17 Mayıs 2008)

²⁷ Baykan Sezer, "Doğu-Batı Ayrımı", *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, Yıl: 2, Şubat, Mart, Nisan 1998, s. 31.

²⁸ Etyen Mahçupyan, "Doğu ve Batı: Bir Zihniyet Gerilimi", *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, Yıl: 2, Şubat, Mart, Nisan 1998, s. 42.

askerin elinin değmemiş"²⁹ olmasını Yavuz Sultan Selim hakkında okuduklarıyla bağdaştıramamıştır. Saplantı ve aşırılığın yalnızca duyguları körletmediğini ele veren bu ve daha pek çok olgu, Avrupa'nın öteden beri kendi dışındaki toplumları, "kültür göreceliği, Batı'yı ise evrensel otorite"³⁰ görmesine dayanmaktadır. Farklı düşünce, köken ve inançlara karşı beslenen bu anlayış, normatif bir doğru olarak algılsa bile Batı'nın evrensel dünya yaratma düşüncesiyle bağdaşamamaktadır.

1700'lerde başlayan *Eskilerle Modernler Kavgası* tartışmaları zaman, kavram, coğrafya ve kimlik anlayışlarına yeni bir dönüşüm getirmiş; felsefe sanki Doğu ve Doğuluyu daha açık tanımlama adına yenilenmiştir. Örneğin, Immanuel Kant, Doğu ve Doğuluyu Mısır Piramitlerine yaptığı göndermelerle değerlendirmiş; "çok uzakta durursanız, taşların sadece koyuluğu ön plânda olur ve bunun tasarımı estetik değere güzel bir etki yaratmaz. Onlara çok yakın bir mesafeden bakarsanız, gözünüzü tepeye dikince zeminin görkemini unutursunuz ve bu da estetik görünümü zedeler"³¹ savında bulunmuştur. Daha garip olan bu ve öte dünyanın düşünsel ortaklığını karşı karşıya getirerek Müslümanların fiziki varlıkları ve metafizik hazırlıklarını, "şehvetlik ve cinsellik dolu cennet betimlemeleri"³² ile anmıştır. Johann G. Herder ise Doğu'yu, "Tanrının seçkin yeri, ince duyarlık yöresi, en hoyrat despotizmin egemen olduğu yer,"³³ Türkleri ise yüzyıllardır Avrupa'da bulunmalarına rağmen, "hala Avrupa'ya yabancı... Binlerce yıldan beri hala Asyalı barbarlar olmak isteyen yabancılar"³⁴ şeklinde tanımlamıştır. Georg W. F. Hegel, Doğu ve Doğulunun öz yapısını, "istencin bitimliliği, genelleşmemişliği, efendi uşak konumu, despotizm alanı"³⁵ şeklinde görmüş; düşüncenin Doğuda doğduğunu kabul etmiş ama hoşgörü ve erdem gibi özdeğerlerin Doğulularla olmasını tesadüfe bağlamıştır.

²⁹ Michel de Montaigne, *Denemeler*, (Çev. Yadigar Şahin), İstanbul: Sis Yayıncılık, 1. Baskı, Aralık 2009, s. 198.

³⁰ Aksoy, 1993, A.g.m., s. 12.

³¹ Onur Bilge Kula, *Batı Düşününde Türk ve İslam İmgesi*, İstanbul: Buke Yayıncılık, 1. Baskı, Ekim 2002, s. 34.

³² Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 47.

³³ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 56.

³⁴ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 77.

³⁵ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 83-84.

Böylece onları, “kolay kişileşemez”³⁶ yargısıyla tanıtmış; hukukî ve ahlâki olanı özgürlük dışına, vicdan ve moraliye doğa düzenine bağlamıştır. Dahası, “Doğulu şeyler felsefe tarihinden atılmalıdır”³⁷ iddiası ve Müslümanlığın yarattığı coşku ve sınırlanamazlığı ürkütücü bulmasıyla Türkleri, “buluntu insan usu”³⁸ sözüyle aşağılamıştır. Friedrich Engels, Doğu’yu hep sorun, Türkiye’yi, “Avrupa milliyetçiliğinin kanayan yarası”³⁹ olarak imgeleştirmiştir. Türkleri, “fanatik Müslümanlardan oluşan kapalı kitle”⁴⁰ olarak gören Engels, sözlerine sindirdiği nefretle aşağılamayı şöyle derinleştirmiştir: “Avrupa kıtasının en güzel parçaları bu ayaktakımının egemenliğinden kurtulacaktır.”⁴¹ Karl Marx ise, savaş dönemlerinde Türkiye’nin paylaşımını saçma görüp Doğu’yu uygarlık dışı bırakmanın yanlışlığına dikkat çekmiştir. Daha objektif bir tavırla, meşhur *Türk Bildirgesi*’nde Rusya’nın, “Batı dünyasının saflığını sömürdüğünü”⁴² Türklerinse savaş dönemlerinde bile Batılı müttefiklerine karşı, “kuşku, güvensizlik ve düşmanlık”⁴³ duymadığını, hatta Hristiyanlığı koruduğunu ileri sürmüş; bu itirafı Prusyalı mareşal Karl Friedrich Knezebeck de doğrulamıştır. Onun tanımı kapsamlı bir çağırıyor andırmaktadır: “Türkler, güçlü ve namuslu bir halktır. Sizler rahatsız etmediğiniz sürece, onlar yüzyıllardan beri kendi içinde dingindir. Onlara güvenilebilir. Şimdiye değin sizi aldattıkları oldu mu?.. Asyalı insan yığınlarının akımını önlemek için Türkler en iyi unsurdur.”⁴⁴ Marks, bu soru ve öneriye dayanarak, “Türkiye’nin Avrupa dizgesinin bütünleşmiş bir ögesi olduğunu”⁴⁵ öngörmüş; Türklere karşı üç yıl savaştıktan sonra İstanbul’daki elçilik görevi sırasında Türkiye’ye, Türklere ve İslâm dinine hayranlık duyan Yunan David Urquhart ise daha açık bir itirafta bulunmuştur. “Kalvanist olmasam, Müslüman olurum. Türkler, özellikle de Osmanlı İmparatorluğunun gelişme döneminin Türkleri istisnasız her konuda dünyanın en yetkin ulusudur... Barbarlık, acımasızlık ve kibir gibi konulardaki saçma sapan

³⁶ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 86.

³⁷ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 87.

³⁸ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 120.

³⁹ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 125.

⁴⁰ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 128.

⁴¹ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 130.

⁴² Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 206.

⁴³ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 315.

⁴⁴ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 348.

⁴⁵ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 348.

söylentilerin tümü, Avrupalıların Türkiye'ye ilişkin bilgisizliğinden ve Yunanlı çevirmenlerin kasıtlı karalamalarından kaynaklanmaktadır."⁴⁶

Batı'ya kendi düşünür ve yazarlarının bakış açılarıyla yaklaşılabilecek olursa, Michel Foucault'nun, Batı'nın batılılaşmasını aydınlanmaya bağladığı, modernizmin de insanlar üzerine yeni güç ilişkileri getirdiği görülür. Bu tür değişim ve ilişkilere bağlı dayanarak kendinden olmayanı karşısında gören Avrupa, düşünürlerinin çizdiği tabloya uygun olarak hem yakın hem uzak bir tavır geliştirmiş; Asya bağları olan yabancıya karşı mesafeli ve çelişkili yaklaşımlar birbirini izlemiştir. Yabancıya karşı durulacak nokta, yabancılar arasında Türk'ün nereye konacağı belirlenmiştir artık. Yerleşen bu genel kanıda kendi toplumun görmeye, meseleyi özeleştiriyile değerlendirenler de yok değildir. Bunlar arasında Heinrich Böll yabancı kavramını, "insana kendi elinin de evinin de yabancı olduğu anlar yok mu"⁴⁷ sözüyle içselleştirmiş; Wilhelm Heitmeyer, Türklerin Alman yaşam biçimine yabancılığını, "kültürel farklılıklara"⁴⁸ bağlayarak yalnızca din olgusunun bir kimliği tanımlamaya yetmeyeceğini vurgulamıştır. "Avrupa'nın işsiz, evsiz, korunmasız 65 milyon dışlanmış insanla"⁴⁹ kendi içinde mutlu olamıyorsa Türkiye ve Türk insanının Avrupa'dan bir kazanım elde edemeyeceğini ileri süren Fikret Başkaya, sert ve geniş açılı bir öngöründe bulunmaktadır. Ona göre, "Emperyalist Batı'dan F 16 gelir, Coca cola gelir, Marlboro, işkence uzmanı ve işkence âleti gelir de özgürlük ve demokrasi asla gelmez."⁵⁰ Zira 11 Eylül'den sonra uygarlıklar çatışmasını görmezlikten gelen, "derin ve uzak görülü"⁵¹ Avrupa, gücün verdiği yüreklilikle soğuk, ayrımcılığı gizliden körükleyen bir anlayış içindedir. Bu nedenle Avrupa'daki işçi, sanatçı ya da politikacı yabancılar dün olduğu gibi

⁴⁶ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 392.

⁴⁷ Alois Wierlacher, "Mit Fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment", *Gegenwart als kulturelles Erbe*, (Herg. B. Thum), München, 1985, s. 66.

⁴⁸ Wilhelm Heitmeyer, "Islamisch-fundamentalistische Orientierungen bei türkischen Jugendlichen", *Identitätsstabilisierend oder konfliktfördernd*. Friedrich Ebert Stiftung, Bonn, 1997, s. 26.

⁴⁹ Fikret Başkaya, Küreselleşmenin Karanlık Bilançosu, Ankara: Maki Basım Yayın, 1. Basım, Kasım s. 75.

⁵⁰ Başkaya, 2000, A.g.e., s. 80-81.

⁵¹ Onur Bilge Kula, "Avrupa'da Türkiye Karşıtı Görüşlerin Kültürel Arka Alanlarına Eleştirel Bir Yaklaşım", *Frakofoni – Ortak Kitap 17*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2005, s. 149.

bugün de, “siyasal, sanatsal kaygıyla, son kertede kapitalizme ilişkin”⁵² somut eleştirilerde bulunarak kendilerine yönelik anlayışın kırılmasına uğraşmaktadırlar. Ancak Türk kökenli Alman yazar Feridun Zaimoğlu’nun şu sözlerinden anlaşılacağı gibi artan kuşkuları ortadan kaldırmak oldukça güç görünmektedir: “Siyaset bilimciler tarafından yerleştirilen *Osmanlı, barbar; yeniçeri Viyana kapılarına dayanan adam* olarak Türklerin Avrupa’ya gelmesine karşı mücadele edilmesi gerektiğini düşünebilirim. Bütün bunların sonucunda ise AB’nin bazen bir Hristiyan kulübü olup olmadığı konusunda kuşkuya kapılmadan edemiyorum.”⁵³ Yabancılar arasında Türklerin dışlanma yaşamaları, “karşıtlıklara, kutup olanlara mesafeli bakış”⁵⁴ hissetmeleri, yabanda yeni bir edebiyatın doğmasına zemin hazırlamış; Yüksel Pazarkaya’dan Şinasi Dikmen’e, Emine Sevgi Özdamar’dan Feridun Zaimoğlu’na kadar pek çok yazar ve şair eleştiri, alay, yergi ve göndermelerle Türklere yönelik kazanmış takıntılarını Almanların yüzlerine vurmuştur. Deyim yerindeyse Almanların fırlattığı bumerang geri dönmüş; suçluluk psikolojisi kırılmaya çalışılmıştır. Daha genel bir deyişle, “madde kültürü ile manevi değerler arasında uyumsuzluk bunalımı”⁵⁵ yaşayan Batı, yaşanan ve değişen toplum yapısıyla günah çıkartmanın cezasına katlanmak zorunda kalmıştır.

Siyasal açıdan bakıldığında Avrupa’nın tavrının, Türkiye’nin Ortak Pazar, Avrupa Ekonomik Topluluğu ve Avrupa Birliği süreçlerine yansıdığı görülür. Yarım asırdır Avrupa’da yaşamasına rağmen göçmen/yabancı statüsüyle anılan, düşünce ve yaşam anlayışıyla Avrupa dışında tartışılması öngörülen Türkler, her geçen gün yeni yaptırımlarla karşılaşmaktadır. Kuşak değişimleriyle kimlikleri de bir kaybın eşiğine gelse de onlar daha çok ekonomik ve sosyolojik değişimler arasında suçlanmaya itiraz etmektedir. Yasal görevle de olsa Almanya’nın bazı eyaletlerine Türk kökenli öğretmen kabul etmemesi, genel bir kanıyla Avrupa’daki Türk çocukların öğrenme özürü, ailelerinse uyum sorunu yaşayan yabancılar şeklinde görülmesi, kültürel değerlerin yadsınması bu itiraza haklılık

⁵² Oktay Sinanoğlu, *Büyük Uyanış*, İstanbul: Otopsi Yayınevi, 7. Basım, 2002, s. 179.

⁵³ *Kültür Sanat Dergisi*, 27.04.2004.

⁵⁴ Gürsel Aytaç, “Toleransın Edebî Göstergesi, İroni Üslubu”, 10. *Türk Milletlerarası Germanistik Kongresi / Hoşgörü ve Buluşma*, 30 Mayıs – 03 Haziran 2007, Selçuk Üniversitesi Konya, s. 69.

⁵⁵ Abdurrahman Dilipak, Savaş, Barış, İktidar, İstanbul: İşaret-Ferhat Ortak Yayınları, 1. Baskı, Mayıs 1990, s. 121.

kazandırmakta. Teknolojik gelişmelerle dünya giderek küçülüp birbirine yabancı toplumlar sıklıkla yüz yüze geldiği, karşı kültürle öteki olanı anlama olanağı doğduğu halde ayrıcalıkları doğrudan sorun görme, küreselleşmeyi de gölgede bırakmaktadır. O halde Avrupa’nın oyunu, kuralları ve oyuncuları belirleme mantığı, *ben* ve *öteki* birlikteliğine yakın görünmemektedir. Kendinden olmayanı anlamaya çalışma, “farklı görüş açısına sahip olurken kendi görüş açısından uzaklaşma”⁵⁶ anlamına gelmediğine göre, Batılının farklılığına yalnızca romantik bulduğu için yakınlık duyduğu söylenebilir. Çünkü Yunan’da üretilen ve gezginlerin Avrupa’yı rahatça gezebilmeleri için, “Hristiyan olmak zorunda”⁵⁷ bırakılmalarıyla gerçeklik kazanan yabancı kavramı, bugün Avrupa’da Türklerin karşısına, “reel politikaya sınıksız bağlı”⁵⁸ olarak çıkmaktadır. Hümanizmle övünen ama farklı kültürlerle kuşkuyla yaklaşan Avrupa, “karşıdakini anlamaya yönelik bir süreç değil, balakis kendi fikir ve dünya görüşünü yeniden değerlendirme”⁵⁹ süreci yaşadığı için Türkiye’ye ve Türk insanına duyulan yakınlık pozitif, durağan, negatif adımları arasında belirsizleşmektedir. Samimi görünümünün arkasında Avrupa’nın olumsuz söylemde birleşmeden öte adım atmama mantığı, tehcir kararları incelemeleriyle tarihçilerin çoktan çürüttüğü Ermeni soykırım tasarısında birleşmesi, hatta tanınması çabası göstermesi, belirsizlikler zincirinin önemli sonuçları arasında yer almaktadır. Ayrıca Batı’nın kendi sınırlarını çizen ve kimliğini ayrıcalıklı kılan bu ortak tavrı, sorunların artmasıyla faturayı yabancılara kesmede birleşmektedir. Almanya parlamentosunda 2009 yılında verilen bir soru önergesini Demokratik İşçi Dernekleri Federasyonu’nun (DİDF), “30.000’e yakın geçici oturma süreleri dolmuş yabancının sınır dışı edileceği, hükümetlerin yeni politikasının bu ülkelerde doğmuş olan ve vatandaşlık hakları bulunan yabancılara kovma”⁶⁰ hazırlığı şeklinde açıklaması, yabancından kurtulma çalışmalarının bir göstergesidir. Yabancılar arasında yoğun nüfusu Türkler oluşturduğuna göre bu uygulamalardan en fazla onların etkileneyeceği kaçınılmazdır. Yasal bir hak olmasına rağmen stajının ardından öğretmenlik için bir liseye başvuran Türk/Müslüman öğretmenin başvurusunun, “Münih

⁵⁶ Lothar Bredella vd. “Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?” *Vorträge aus dem Graduiertenkolleg, Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen, 2000, s. 12.

⁵⁷ Julia Kristeva, *Fremde sind wir uns selbst*, Suhrkamp, Frankfurt, 1990, s. 97.

⁵⁸ Nazan Aksoy, “Batı ve Başkaları”, *Birikim Dergisi*, Ağustos 1993, Sayı: 52, s. 10.

⁵⁹ Christiane Kallenbach, “Fremdverstehen -aber wie? Ein verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen”, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1996, s. 2.

⁶⁰ *Vakit Gazetesi*, 22 Mart 2010, s. 8.

Belediyesi tarafından reddedilmesi,”⁶¹ öteden beri etnosentrizm besleyen Aydınlanmanın, “yabancı dünyanın akılcı dünyaya katılması, içinde erimesi,”⁶² beklentisiyle örtüşmektedir. Eylem ve sözün bulunduğu bu olumsuz gelişmeler sonrasında aşağılama amacıyla doğan *Kanak/Kanake** sözü, özellikle üçüncü kuşak tarafından slogan olarak alınmış; geliştirilen karşı söylemle köken ayrıcalığını yüze vuran, sürekli tahriklerden, aşağılamadan hoşlanan ırkçı anlayışa sert tepki gösterilmeye başlanmıştır. Almanya gerçeğini yakından tanıyan, farklı mesleklerde çalışarak hayatlarını kazanan Türk kadınları ve gençleri, çektikleri sıkıntı ve içlerinde büyüyen nefreti, hırçın bir tavır ve dili tahrif eden bir kural tanımazlıkla dışa vurmaya başlamışlardır. Bu genç kadınlardan kuaför Nazan, kendilerinin, “...gaddar sefalet hayatı gibi, partide insanları ısındıracak bir numara gibi”⁶³ eğlendirici bulunmasını anlayamazken, sanatçı Aynur insan yerine konmamanın, sürekli cinsel tacize uğramanın isyanı içindedir. “Daha düne kadar kıskançlıktan cümle ahaliyi dikizleyen Alaman artık ekselans... Alamanya topyekün bir buldozer”⁶⁴ olup çıkmıştır. Nazan, Türk gencinin, “âhengin içinde bi pislik gibi”⁶⁵ görülmesini kabul edemezken, Leyla kendisini bu gerçeğin içine yabandan düşmüş, “ormana bakan baykuş”⁶⁶ gibi görmektedir. Ayşe, “İdi Amin Alman, Kamboçya Almanya”⁶⁷ benzetmesiyle yerine getirdiği sapıkça isteklerin öcünü alırken, garson Seynur ustabaşının işaretlerini uykuda ezberleyip işinin önemimi aklına yazmanın bıkkınlığı içindedir. Onun için Almanya acı çektiği, “çapaçulluk ülkesi,”⁶⁸ Sevda içinse derinden yürütülen çirkin politikaların mekânı, “kazık lokâl”⁶⁹ olabilir.

⁶¹ *Vakit Gazetesi*, 22 Mart 2010, s. 8.

⁶² Aksoy, 1993, A.g.m., s. 13.

*** Kanak/Kanake: Önceleri Polinezya yerlilerine, göçlerle birlikte Almanya’da İtalyanlara ve yoğun nüfusu oluşturmalarıyla Türklere yakıştırılan bu ad, ahmak... anlamına gelir ve daha çok aşağılayıcı bir etki uyandırır. Zaimoğlu, köken olarak üstlendiği bu adı daha güçlü anlamlarla donatır ve bumerang olarak geri fırlatır.

⁶³ Feridun Zaimoğlu, *Kafa Örtüsü - Toplumun Kenarından Kanakasprak*, (Alm.Çev. Metin Zaimoğlu; Yay. Haz. Tanıl Bora), İstanbul: İletişim Yayınları, 1. Basım, 2000, s. 30.

⁶⁴ Zaimoğlu, 2000, A.g., s. 38.

⁶⁵ Zaimoğlu, 2000, A.g.e., s. 44.

⁶⁶ Zaimoğlu, 2000, A.g.e., s. 75.

⁶⁷ Zaimoğlu, 2000, A.g.e., s. 129.

⁶⁸ Zaimoğlu, 2000, A.g.e., s. 135.

⁶⁹ Zaimoğlu, 2000, A.g.e., s. 157.

Görüldüğü gibi Türklere yönelik, onları tahrik eden yargıların önemli bir kısmının Avrupa'da doğması, Ortaçağ'da biçimlenmesi ve bugün su yüzüne vurması tesadüfi değildir. Türkleri ve İslam'ı Avrupa'nın dışında değerlendirmeyi öneren Kant ve Herder, Asya'ya ilişkin değerlendirmelerinde Türk ve İslâm imgelerini olumsuz içeriklerle donatan Hegel, Avrupa'nın düşünce yerleşiminde etkili olmuştur. Bugün Avrupa'nın birtakım çevrelerince yadsınan ama silinememiş olan imajın kırılması, "siyasal, ekonomik, kültürel, hukuksal, kurumsal"⁷⁰ ve bunlardan daha da önemlisi insancıl bir anlayışın doğmasını gerektirmektedir. Ne var ki bu umutla geliştirilen *Kültürlerin Uzlaşması* savı, biraradalığı pek mümkün görmemektedir. Bunun nedenleri, "Batı ve İslâm dünyasının ortak noktada buluşamayacağı ortak görüşünde birleşmesi, İslâm âlemindeki işlemeyen devlet sistemi, demokratik unsurların başarılı bir şekilde uygulamaya geçirilememesi, sıklıkla zedelenen insan hakları"⁷¹ şeklinde özetlenmektedir. Oysa kültürel, ekonomik ve daha pekçok bahaneyle Avrupa sürecine hazır olmadığı ileri sürülen Türkiye'nin bugün ekonomik krizlerle boğuşan Avrupa'dan birkaç adım önde olduğu kabul edilmektedir. Die Welt Gazetesi'nin *Sevilmeyen Komşudan Öğrenmek* başlığıyla verdiği haberde, "Türkiye'nin AB'den öğrenmesi yerine tersi daha iyi olmaz mı?"⁷² sorusu, dikkatleri bu önemli noktaya çekmektedir. Hiçbir ülke ya da toplum, farklı köken, inanç ve değerleri yadsıma hakkına sahip olmadığı halde umutları iki dünyanın nabzını ellerinde tutabilen düşünürlerin yetişmesine bırakmak hayalci bir yaklaşım olmaz mı? "Doğu, modernliğin ürettiği can çekişen rüya, Batı, tek dişi kalmış canavar"⁷³ imajıyla anılmaktan kurtarılacak, Batı için Doğu'nun anlamı Oryantalizm, Doğu için Batı'nın anlamıysa Aydınlanma olarak kalacaksa, coğrafya ve kimlikleri daha fazla yıpratmanın bir anlamı yoktur. Akılcı ve insancıl olduğunu hemen her zeminde savunagelen Avrupa, Türkiye'siz Avrupa'nın, Avrupa'nın Türkiye'siz olamayacağı gerçeğini görmeli, sözde iddiaları desteklemekten vazgeçmelidir. Şayet sınırları soykırım tavrı keskinleştiriyorsa Avrupa kendi içinde Yahudilere yaptığını, Türklere Kıbrıs'ta, Bulgaristan'da, Bosna-Hersek'te, Doğu

⁷⁰ Bilge Kula, 2002, A.g.e., s. 16.

⁷¹ Harald Müler, *Kültürlerin Uzlaşması*, (İng. Çev. Ali Çimen), İstanbul: Timaş Yayınları, 1. Baskı, 2001, s. 140.

⁷² *Zaman Gazetesi*, 08 Mayıs 2010.

⁷³ Mustafa Armağan, "Hayali Doğu'dan Hayali Batı'ya", *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, Yıl: 2, Şubat, Mart, Nisan 1998, s. 84.

Anadolu'da yapılanları hatırlamalı; Filistin'de, Çeçenistan'da, Kırım'da, Türkistan'da, Irak'ta maruz görülenlere bakmalıdır. Siyasal duyarsızlık, dışlanma duygusunu güçlendirdikçe her toplumda yeni kuşakların kimlikleri tanımsızlaşacak; onlar, "psiko-nörotik hastalara"⁷⁴ döndükçe belirsizlik ve kaos ikilemi sürecektir.

Sonuç

Türkler, bütün aşağılama, yargı ve suçlamalara rağmen tarih sahnesine çıkmaları ve İslam'ı benimsemeleriyle birlikte bütün insanlık için toparlayıcı, birleştirici olmuşlardır. Ancak düşünceyi yönlendirmede etkinliği yadsınmayan felsefe, bu karakterin sahibini, kimliğini, toplumunu ve ülkesini Batı'da önemli bir yargıyla karşı karşıya bırakmıştır. Yerleşen yargı, saplantı ve aşırılıklar duyguları ve kimliği yıpratmıştır. Türkiye'yi ve Türk insanını Doğu'ya özgü uzak görüşle değerlendirme anlayışı, bilinçli bir öteleme çabasını andırmaktadır. Avrupa'nın bu tutumu ilişkilere mesafe getirmiş; Türkiye ve Türk adı çıkar ilişkilerinde anılmaya, sempatik görülmemeye, gelişmelere, görmek ve anlamak istendiği şekilde duyarlık gösterilmeye başlanmıştır. Türkiye ekonomik ve siyasal açıdan diğer ülkeler arasında kota uygulamaları ve bölücü odakları destekleyerek durağanlaştırılmaya, bulunduğu coğrafyada etkin söz sahibi olabileceği korkusuyla sorunları sürekli kaşınan, üzerine A,B,C... plânları yapılan bir ülke olarak tanınmaya, tanıtılmaya çalışılmıştır.

Kültürler savaşından kültürler barışına uzanacak bir anlayışın, köken kültürüne bağlı ayrıcalıklara rağmen ırk kavramını öncelemeyen, aklı öne çıkaran kuşaklarla doğacağına kuşku yoktur. Türkiye gelişip modernleştikçe, Türk insanı girişimci ruhunu her yerde kanıtladıkça Avrupa'nın sanayi devriminin teknik üstünlük madalyonuyla hak ettiği övgüyü geride bırakacaktır. İnsanlığa üstünlüğün göstergesi olmayan bu madalyon, hiç bir toplumu aşağılama, dışlama hakkı vermediğine göre, gelişmişlik düzeyi ve modern yaşam biçimiyle çoğu insanın büyülu cenneti Avrupa, coğrafya ve toplum özdeşliğiyle yabancıya karşı soğuk ve dışlayıcı tavrını gözden geçirmelidir. Türkiye, Doğu-Batı coğrafyasına sığmayacak kadar engin, sıcak ve kucaklayıcı, Türk insanı ise Doğulu-Batılı imajlarıyla

⁷⁴ Özber Can, "Feridun Zaimoğlu'nun *Koppstoff / Kafa Örtüsü Adlı Eserinde Kimlik Sorunsalı*", Bilim Kategorisi Olarak Kadın, Uluslararası Kadın Edebiyat Sempozyumu, 29 Nisan – 02 Mayıs 2008, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, s. 162.

zengin ve hoşgörülüdür. Bu bakımdan Türkiye ve Türk adını keyfi olarak dahi Asya barbarlığı ve köleliğiyle birlikte anmak doğru değildir. Çünkü bu iki ad hem çok renkli bir mozayigi, hem de oldukça âhenkli bir ebruyu bütünlemektedir. Biri ne kadar kırılansa, diğeri o kadar birleştiricidir.

KAYNAKÇA

1. Kültür Sanat Dergisi, 27.04.2004.
2. Vakit Gazetesi, 22 Mart 2010.
3. Zaman Gazetesi, 08 Mayıs 2010.
4. AKSOY Nazan, “Batı ve Başkaları”, *Birikim Dergisi*, Ağustos 1993, Sayı: 52.
5. ARMAĞAN Mustafa, “Hayalî Doğu’dan Hayalî Batı’ya”, *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, Yıl: 2, Şubat, Mart, Nisan 1998. (M.79-84)
6. AYTAÇ Gürsel, “Toleransın Edebî Göstergesi, İroni Üslubu”, 10. Türk Milletlerarası Germanistik Kongresi / Hoşgörü ve Buluşma, 30 Mayıs – 03 Haziran 2007, Selçuk Üniversitesi Konya. (M.69-77)
7. BAŞKAYA Fikret, Küreselleşmenin Karanlık Bilançosu, Ankara: Maki Basım Yayın, 1. Basım, Kasım 2000.
8. BİLGE KULA Onur, “Avrupa’da Türkiye Karşıtı Görüşlerin Kültürel Arka Alanlarına Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Frakofoni – Ortak Kitap 17*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2005.
9. _____: Batı Düşününde Türk ve İslam İmgesi, İstanbul: Büke Yayıncılık, 1. Baskı, Ekim 2002.
10. BRADELLA Lothar / Meissner, Franz-Josef / Nünnig, Ansgar / Rösler, Dietmar, “Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?” Vortraege aus dem Graduiertenkolleg, Didaktik des Fremdverstehens, Tübingen, 2000.
11. CALLENBACH Christiane, “Fremdverstehen -aber wie? Ein verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen”, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1996.

12. CAN Özber, “*Feridun Zaimoğlu’nun Koppstoff / Kafa Örtüsü Adlı Eserinde Kimlik Sorunsalı*”, Bilim Kategorisi Olarak Kadın, Uluslararası Kadın Edebiyat Sempozyumu, 29 Nisan – 02 Mayıs 2008, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. (M.156-163)
13. CHOURAQİ Andrea, Le Point, 21-27 Janvier, 1991.
14. DİLİPAK Abdurrahman, Savaş, Barış, İktidar, İstanbul: İşaret-Ferhat Ortak Yayınları, 1. Baskı, Mayıs 1990.
15. HEITMEYER Wilhelm, “Islamisch-fundamentalistische Orientierungen bei türkischen Jugendlichen”, Identitätsstabilisierend oder konfliktfördernd, Friedrich Ebert Stiftung, Bonn, 1997.
16. KAYA Namık, “Hazret-i Muhammed Türk müdür?” (Bkz. <http://www.sivilvizyon.net>, 17 Mayıs 2008)
17. KOCADORU Yüksel, Die Türken. Studien zu ihrem Bild und seiner Geschichten in Österreich, Universität Klagenfurt, 1990. (Yayınlanmış Doktora Tezi, Eskişehir: Birlik Matbaası, 1991)
18. KRİSTEVA Julia, Fremde sind wir uns selbst, Suhrkamp, Frankfurt, 1990.
19. MAHÇUPYAN Etyen, “Doğu ve Batı: Bir Zihniyet Gerilimi”, Doğu Batı Düşünce Dergisi, Yıl: 2, Şubat, Mart, Nisan 1998. (M. 39-48)
20. _____: Denemeler, İstanbul: Sis Yayıncılık, 1. Baskı, Aralık 2009.
21. MÜLLER Harald, Kùltürlerin Uzlaşması, (İng. Çev. Ali Çimen), İstanbul: Timaş Yayınları, 1. Baskı, 2001.
22. SEZER Baykan, “Doğu-Batı Ayrımı”, Doğu Batı Düşünce Dergisi, Yıl: 2, Şubat, Mart, Nisan 1998. (M. 31-37)
23. SİNANOĞLU Oktay, Büyük Uyanış, İstanbul: Otopsi Yayınevi, 7. Basım, 2002.
24. WIERLACHER Alois, “Mit Fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment”, Gegenwart als kulturelles Erbe, (Herg. B. Thum), München, 1985.
25. ZAIMOĞLU FERİDUN, Kafa Örtüsü – Toplumun Kenarından Kanaka Sprak, (Alm. Çev. Metin Zaimoğlu - Yay. Haz. Tanıl Bora), İstanbul: İletişim Yayıncılık, 1. Basım, 2000.

İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEN YARARLANMA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEN YARARLANMA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

*Ahmet ŞİRINKAN

**Ertuğrul ÖZTÜRK

*Nazım SARAÇOĞLU

*Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

**Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yararlanma ile ilgili düşüncelerini belirlemektir.

Bu amaçla, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesindeki 16 ilde görev yapan 284 beden eğitimi ve spor öğretmenine uygulanmıştır. Deneklere anket uygulanmış ve bulgular SPSS 10.0 programında analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenleri, lisans eğitimleri sürecinde almış oldukları meslek bilgisi derslerinden büyük oranda yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu derslerde alınan bilgilerin, mesleki uygulamalarında alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi (sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, gelişim ve öğrenme, eğitim psikolojisi, materyal geliştirme vb.) ve genel kültür alanında yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinden çok yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak beden eğitimi ve spor derslerinin öğretiminde, meslek bilgisi derslerinin çok önemli olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, beden eğitimi, spor, öğretmenlik meslek bilgisi

ABSTRACT

OPINIONS OF PRIMARY EDUCATION PHYSICAL TRAINING AND SPORTS TEACHERS ABOUT BENEFITING FROM TEACHING PROFESSION KNOWLEDGE CLASSES.

The aim of this research is to indicate the opinions of physical training and sports teachers working in primary schools about benefiting from teaching profession knowledge classes.

With this aim, a survey developed by researchers was conducted to 284 physical training and sports teachers working in 16 provinces of Turkey's seven geographical regions. The survey was conducted to test subjects by getting permission from the Ministry of Education and findings were construed by being analyzed in SPSS 10.0 program.

In the research, physical training and sports teachers stated that they substantially benefit from Professional knowledge classes they have during their undergraduate education. They stated that what they learn in these classes is beneficial to field knowledge in their Professional practice, teaching profession knowledge(classroom management, teaching method, development and learning, education psychology, material development and etc.) and general knowledge. They also stated that they benefit from Teaching practice and school experience classes.

As a result, the teaching of physical education and sports lessons, has been concluded professional courses is very important information.

Key Words: primary education, Physical Education, Sport, Teacher Training knowledge,

GİRİŞ VE AMAÇ

Dünyanın en kutsal mesleği olarak kabul edilen öğretmenlik mesleği, 4 yıllık bir yüksek öğretim sürecinden sonra kazanılmaktadır. Bir öğretmenin eğitsel yönü onun ne yaptığı ile değil, kendisinin ne olduğu ile ölçülür. Bu cümle yorumlandığında öğretmenlik mesleğinin öğretmen adaylarına çok büyük görev ve sorumluluklar yüklediği anlaşılr. “Öğrenci davranışı, öğretmen davranışının yansımasıdır.” deyiimi öğrencilerin

İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEN YARARLANMA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

öğretmenlerinin örnek aldıklarının ifadesidir. Öğrenciler onun gibi olmak, onun gibi davranmak, onun gibi konuşmak vb. öğretmeninin taklit etme özlemi duyar. Bu öğrencilerin sorumluluğu öğretmenin sırtındadır. Bu sorumluluk ağır bir yükür. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecindeki derslerden ayrı olarak, öğretmenden beklenen özelliklerin de kazandırılması asıl hedef olmalıdır. Bu hedefin kazandırılması için sadece alan bilgisi dersleri yeterli olmadığı da açıktır. Meslek olarak, öğretmenliğin mesleki ve kişisel özelliklerini taşımayan öğretmenlerin başarılı olmasını beklemek yanlış bir düşüncedir.

Öğretmenlik mesleği kendine özgü özelliklere sahiptir. Bu özellikler;

Öğretmenlik, insanları, öğrenmeyi ve öğretmeyi sevenler için ideal bir meslektir. Çünkü öğretmen sürekli olarak çevresindeki insanlarla etkileşimde bulunur ve onlarla hayatı paylaşmaya çalışır. Ayrıca öğretmen öğrenmeyi kendisi için alışkanlık haline getirmiş ve bildiklerini öğrencilerine öğretmekten hoşlanan bir kişidir (1) .

Öğretmenin işi mesleki bilgi ve karar, sınıf yönetimi, mesleki gelişimin devamının sağlanması ve derecesi de işin görünmeyen yönleridir. Bu etmenler ders planlamada etkindir. Çünkü planlama; çocukların gereksinimlerini, öğrenme etkinliklerinin onlara uygunluğu, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişimi, gözlem, ölçme ve değerlendirme, gelişimi izleme ve geleceğe ışık tutmada önem taşımaktadır (2).

Öğretmenlik mesleki içerisinde önemli bir yeri olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etkinliklerini uygulayabilmeleri için lisans eğitimi sürecinde alınan meslek bilgisi derslerinin göz ardı etmemeleri gerekmektedir. Bu derslerin amaç ve içeriği öğretim sürecindeki öğrenme-öğretme etkinliklerinin verimli bir şekilde uygulanmasıdır. Beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren lisans programlarında bu hususlar son yıllarda daha fazla önem kazanmıştır. Özellikle öğretin elemanlarının eğitim bilimlerinde yüksek lisans ve doktora yapmaları lisans eğitimindeki kaliteyi artırmıştır. Araştırmamızda ilköğretim beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin meslek bilgisi derslerinden yararlanma ile ilgili görüşleri araştırılmıştır.

YÖNTEM

Evren-Örneklem: Araştırmanın evreni 2007-2008 öğretim yılında yedi coğrafi bölgesinden seçilen 16 farklı il merkezinde görev yapan 3500 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmıştır. Bu öğretmenlerden 400 beden eğitimi ve spor öğretmeni örneklemimizi oluşturmaktadır. 400 örneklemden 284 öğretmenden dönüt alınmıştır.

Veri toplama yöntemi: Araştırmada, tarama modeli kapsamında, araştırmacı tarafından geliştirilen beden eğitimi ve spor öğretmeni anketi beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulanmıştır. Anket, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (EARGED) gerekli izin alınarak uygulanmıştır.

Araştırmamızda kullanılan anket, eğitim bilimleri bölümünden 2 öğretim üyesi ile birlikte oluşturulmuştur. Oluşturulan anket formu Orta Doğu Teknik Üniversitesi ile Hacettepe Üniversitesinden 2 öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda düzeltilerek Erzurum Merkezindeki 6 ilköğretim okulunda görev yapan 12 beden eğitimi öğretmenine pilot uygulama yapılarak yeniden düzenlenmiştir. Anketlerin geçerlilik ve güvenilirliği 0,85 olarak bulunmuştur.

Veri Değerlendirme Yöntemi: Araştırmamızdaki veriler 1-5 değerlerle ifade edilerek tablolaştırılmıştır. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinden yararlanma ile ilgili önem sıraları tabloda belirtilmiştir

Anket aracılığıyla elde edilen veriler SPSS 10.0 aracılığıyla nicel analiz yöntemleri ile analiz edilmiş, güvenilirlik geçerlik çalışmaları yapılmış ve bulgular betimsel istatistikî yöntemler aracılığıyla sunulmuştur.

İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEN YARARLANMA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

BULGULAR

Tablo 1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Lisans Düzeyinde Aldıkları Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Derslerinden Yararlanma Düzeyleri

Durum	Hiç		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman		x	s.s.	sıra
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğretmenlik Mesleğine Giriş / Eğitime Giriş	9	3,2	22	7,7	44	15,5	93	32,7	116	40,8	4,00	1,07	5
Gelişim ve Öğrenme / Eğitim Psikolojisi	7	2,5	18	6,3	38	13,4	121	42,6	100	35,2	4,01	,98	4
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme / Öğretim İlke ve Yöntemleri / Ölçme ve Değerlendirme	5	1,8	19	6,7	42	14,8	110	38,7	108	38,0	4,04	,97	2
Sınıf Yönetimi	10	3,5	12	4,2	38	13,4	123	43,3	101	35,6	4,03	,98	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme / Eğitim Teknolojisi	18	6,3	19	6,7	58	20,4	84	29,6	105	37,0	3,84	1,17	9
Özel Öğretim Yöntemleri I-II	19	6,7	16	5,6	52	18,3	115	40,5	82	28,9	3,79	1,12	10
Rehberlik	10	3,5	24	8,5	43	15,1	110	38,7	97	34,2	3,91	1,06	8
Okul Deneyimi I	19	6,7	13	4,6	45	15,8	82	28,9	125	44,0	3,98	1,17	6
Okul Deneyimi II	24	8,5	12	4,2	42	14,8	74	26,1	132	46,5	3,97	1,24	7
Öğretmenlik Uygulaması	14	4,9	17	6,0	24	8,5	81	28,5	148	52,1	4,16	1,12	1

Tablo 1 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin meslek bilgisi derslerinden 1. sırada Öğretmenlik Uygulaması ($x=4,16$), 2. sırada Öğretimde Planlama ve Değerlendirme / Öğretim İlke ve Yöntemleri / Ölçme ve Değerlendirme ($x=4,04$), 3. sırada ise Sınıf yönetimi ($x=4,03$) derslerinden yararlandıkları görülmektedir. En az yararlanan dersler olarak Özel Öğretim Yöntemleri I-II ($x=3,79$) ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme / Eğitim Teknolojisi ($x=3,84$) gösterilmektedir.

Tablo 2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Bilimleri Derslerinin Amaçlarına, Önem Verme Dereceleri

Durum	Hiç		Nadiren		Bazen		Genellikle		Her zaman		x	s.s.	Sıra
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Öğrencilerin bilişsel gelişimi	1	,4	4	1,4	33	11,6	69	24,3	177	62,3	4,46	,78	4
Öğrencilerin duyuşsal gelişimi	1	,4	6	2,1	36	12,7	83	29,2	158	55,6	4,37	,81	5
Öğrencilerin psiko-motor gelişimi	-	-	3	1,1	29	10,2	72	25,4	180	63,4	4,51	,72	2
Öğrencilerin kişilik ve ahlaki gelişimi	1	,4	2	,7	29	10,2	59	20,8	193	68,0	4,55	,73	1
Öğrencilerin davranışlarının ve sosyal becerilerinin (arkadaşlık, grup oluşturma, diyalog, iletişim, uyum, kulüpleşme vs.) gelişimi	-	-	9	3,2	28	9,9	65	22,9	182	64,1	4,47	,79	3
Öğrencilerin liderlik özelliklerinin gelişimi	8	2,8	27	9,5	111	39,1	90	31,7	48	16,9	4,30	,82	7
Öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirme ile ilgili gelişim	12	4,2	48	16,9	88	31,0	83	29,2	53	18,7	4,33	,82	6

Tablo 2 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin meslek bilgisi derslerinin amaç ve hedefleri doğrultusunda öğrencilerin birinci derecede öğrencilerin kişilik ve ahlaki gelişimi ($x=4.55$), ikinci derecede psiko-motor gelişimi ($x=4.51$), üçüncü derecede ise davranışlarının ve sosyal becerilerinin (arkadaşlık, grup oluşturma, diyalog, iletişim, uyum, kulüpleşme vs.) gelişimine ($x=4.47$) önem verdikleri görülmektedir. En az önem verilen amaçların ise liderlik özelliklerinin gelişimi ($x=4.30$) ile serbest zamanları değerlendirme ($x=4.30$) davranışları olduğu anlaşılmaktadır.

İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEN YARARLANMA İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

TARTIŞMA VE SONUÇ

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, mesleki yaşantılarında lisans eğitiminde almış oldukları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin çok yararını gördüklerini ifade ederken, öğrencilerini beden eğitimi ve spor öğretme ve öğrenme sürecinde daha iyi tanıma ve daha iyi rehberlik yapma olanağı bulduklarını belirtmişlerdir.

Meslek bilgisi derslerinden öğretmenlik uygulaması, öğretim ilke ve yöntemleri, öğretimde planlama ve değerlendirme ile sınıf yönetimi derslerinin mesleki uygulamalarında kendilerine yön verdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden özellikle uygulamalı olan derslerin(Öğretmenlik Uygulaması, Okul Deneyimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme vb.) daha yararlı olduğunu da belirtmişlerdir.

Bilimsel çalışmalardan sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili olan bir çalışmada konuların teorik olarak verilmesinden dolayı sınıf kontrolünde zorluk çektikleri belirtilmektedir. Ayrıca YÖK'ün öğretmen yetiştirme projesi çerçevesinde ele alınan "Fakülte-Okul İşbirliği Modeli"nde öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri, mesleğin getirdiği teorik bilgi alt yapısını, eğitim ortamlarına uygulayabilme becerisi kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tavır takınmaları hedeflenmiştir (3). Tekin ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada okul deneyimi dersinin kurumsal işleyiş bakımından, beden eğitimi ve spor yüksekokulları ile uygulama okulları arasında yöntemsel ve güdüsel açıdan öğretmen adayları için okul deneyimi I ders etkinliğinin yararlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (4).

Yılmaz ve Çimen'in yaptığı bir çalışmada da beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının yüksek olduğu görülmüştür(5). Çağlayan ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada, beden eğitimi ve spor mesleğini seçen öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgisi derslerini pek çok ve çok önemli gördüklerini belirtmişlerdir(6).

Yapılan çalışmalar ve araştırmamızdan çıkarılabilecek sonuç ise;

Beden eğitimi ve spor öğretmenlik mesleğini tam olarak yerine getirebilmek için, sadece alan bilgisi konusunda yeterlilik değil, öğretmenlik meslek bilgisi konusunda da öğretmenlerin kendilerini her zaman yetiştirmeleri gerekliliğidir.

KAYNAKLAR

1. Sözer, E. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
2. Demirhan, G. (2006). *Spor Eğitiminin Temelleri*, Bağırhan Yayınevi, Ankara, Güçlü, M. Tekin, M., Yıldız, M. Bayraktar, G. (2007). *BESYO öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre okul deneyimi ders etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, Atatürk Üniversitesi, BESYO dergisi, cilt, 9, sayı 3, sayfa 36. Erzurum.
3. Tekin, M. Bayraktar, G. Yıldız, M. Akyüz, M. (2006). *BESYO öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre okul deneyimi I ders etkinliğine karşı göstermiş oldukları kurumsal, yöntemsel ve güdüsel görüşleri*, Atatürk Üniversitesi, BESYO dergisi, cilt, 8, sayı 3, sayfa 43. Erzurum.
4. Yılmaz, İ. Çimen, Z.(2008). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim Beceri Düzeyleri*, Atatürk Üniversitesi, BESYO dergisi, cilt, 10, sayı 3, sayfa 36. Erzurum.
5. Çağlayan, H.S. , Şirin, E. F. , Çetin, M. Ç.(20079. *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi*, 5. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri Sempozyumu, 2-3 Kasım, Adana.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROJE TABANLI ÖĞRENME ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROJE TABANLI ÖĞRENME ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Arzu GÜLBAHÇE*

Öner GÜLBAHÇE**

Ayşenur YAZAR***

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme çalışmalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 49 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada Mills ve Woodall (2004)'ın geliştirmiş olduğu ve Bay (2008) tarafından Türkçe'ye çevrilen anket formundan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda "Öğrenme Psikolojisi" dersi kapsamında uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı uygulamalara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin genelde olumlu olduğu ancak, öğrencilere verilecek konuların öğrencilerin kapasitelerinin çok altında ve çok üstünde olmamasına özen gösterilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, proje hazırlayan öğrencilere, zaman yönetimi becerisi kazandırmaya yönelik ön çalışmalar verilmesinin önemi de ortaya çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: Proje Tabanlı Öğrenme, Öğretmen Adaylarının Görüşleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği

*Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Eğitimi Bölümü
Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü
Atatürk üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.*

INVESTIGATION ON THE OPINIONS OF TEACHER CANDIDATES ABOUT PROJECT BASED LEARNING

Abstract

An investigation of teacher candidates' opinions toward Project Based Learning. Sample of the study consisted of 49 students who enrolled in the department of religious and morals education at Atatürk University. A survey form developed by Mills & Woodall and translated into Turkish by Bay was used. In the conclusion of the search have been

found the positive project opinion of the students about the project-based learning. Results of this study show that, although, teacher candidates' opinions towards Project Based Learning is positive, students should not taught subjects that are above or below their academic levels. Furthermore, it is found that preliminary studies on time management skills should be given to the students who are preparing projects.

Key words: Project Based learning, Teachers Candidate's Opinion, Religious and Morals Teaching

Giriş

Geçmişe nazaran bugün eğitimciler, okullarda etkili öğretimin yapılması ve öğrencinin bireysel gelişiminin sağlanması konusunda, daha güdümlü ve yoğun olarak yeni strateji ve yöntem arayışına girmişlerdir. Proje tabanlı öğretim de bu arayışların bir sonucu olarak öğretim etkinlikleri içerisinde önemli bir yer edinmiştir. Proje tabanlı öğretim, yoğun eğitim programlarının birbirinden kopuk bölümler yerine, anlamlı bütünler haline dönüştürülerek öğrenilmesini hedefleyen bir yaklaşımdır (Erciyeş, 2007: 193-194).

Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin başlıca projeler çerçevesinde doğal ortamlarında küçük gruplar şeklinde veya sınıf olarak konuları üstlenmelerine karar veren bir yaklaşımdır (Ruddell, 2000: 4-5).

Proje tabanlı öğretim aslında yeni bir öğretim yaklaşımı değildir. Dewey'in (1960) bu konuda önemli çalışmaları vardır. Bruner de (1977) proje tabanlı öğretim konusunda katkıları olan bir eğitimcidir. Bu yüzden günümüzde uygulanan yöntem, aslında geçmişteki proje uygulamalarının bir sentezi ya da çağdaş bir yorumudur. Bu yaklaşım okul ya da eğitim sisteminin temeline öğrenciyi alan ve hedeflerini öğrencilerin bireysel gelişimleri ile gereksinimleri doğrultusunda yapılandıran bir yaklaşımdır. En önemli amaç, öğrenciye kendi öğrenme stratejisini keşfetme becerisi kazandırmak ve öğrenmeyi öğretmektir (Erciyeş, 2007: 193-194).

Killpatrick (1918) kendi proje kavramını, Dewey'in yaşantılar teorisi üzerine kurmuştur. Killpatrick (1918) uygulamalar sonucunda, öğrencilerin öğrenmek istedikleri konuda serbest bırakılmaları, araştırmada özgür olmalarının onların motivasyonlarına olumlu yansıdığını ve başarılarını daha arttırdığını gözlemlemiştir. Bundan yola çıkarak Killpatrick (1918) proje yönteminin çocuk psikolojisinin öğrenme sürecinde belli bir öge

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROJE TABANLI ÖĞRENME ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Killpatrick (1918) projeleri, araç- gereç yapım projeleri, öğrenme projeleri, entelektüel ya da problem çözme becerileri, çalışma projeleri ve estetik nitelikli projeler olarak dört sınıfta değerlendirmiştir.

Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler gruplar halinde çalışırlar. Bu süreçte grup üyeleri öncelikli olarak bir proje planı hazırlayarak, grup içerisinde görev dağılımı yapıp, araştırılacak konu/alt konular ve zamanın verimli kullanılması için çeşitli yöntemler belirlerler. Grup üyeleri gerçekleştirdikleri görev dağılımına uygun olarak araştırma yaparken aynı zamanda birbirlerine de bilgi ve deneyim aktarımında bulunurlar. Öğretim elemanı proje sürecinde grup üyelerine gerekli rehberliği sağlamakta, gerekli noktalarda destek vermektedir. Proje tabanlı öğrenme sonucunda grup üyeleri edindikleri bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayarak işbirliği içerisinde yapılandırırılar. Ardından bu bilgileri sınıf içerisinde sunum yaparak diğer akranları ile paylaşırlar. Bu sunumlar yolu ile öğrenciler edindikleri bilgileri sınıf içersinde tartışarak tekrar yorumlarlar. Proje tabanlı öğrenme uzun zaman almaktadır. Değerlendirmenin de buna uygun olarak yapılması gerekmektedir (Uluyol ve Karadeniz, 2008:258).

Öğrenme-öğretme ortamına etkin bir biçimde katılmayı sağlayan proje tabanlı öğrenme, bir okul sistemi içinde iki şekilde kullanılabilir. Ancak öğrencilerin klasik proje tekniği ile bilimsel çalışmaların nasıl yapıldığını öğrenmesi, daha sonra yaratıcı proje tekniği ile yeni ve özgün düşünceler üretmeye geçmesi daha sağlıklıdır. Yaratıcı proje tekniğinde öğrenci ya da öğrenci grubu dersle ilgili problemi belirler. Sonra onun çözümünü için yaratıcı düşünceler, hayaller kurar. Bu kurgulardan, hayallerden birini adım adım planlar, bu planı uygular. Sonucu gözler ve rapor halinde sunar. Getirilen çözüm önerileri ve denencelerin yaratıcı olmasına dikkat eder. Yeni ve özgün yollar üretir. Klasik proje tekniğinde ise, önce sorun belirlenir. Sonra onun çözümü için öneriler getirilir, fakat bu öneriler yaratıcı olmayabilir. Bilinen çözümler olabilir. Yani getirilen çözümler yeni ve özgün olamayabilir. Sonuç raporlar halinde sunulabilir, bu da projedir ancak, yaratıcı proje değildir (Sönmez, 2007: 121-122).

Öğrencilere pratik deneyimler kazandıran proje tabanlı öğretim, okulda öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta sınanmalarına olanak tanır. Başarı ile tamamlanan projeler öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve öğrenmek için motivasyonlarını arttırır, daha

sonra yapacakları projeler için yeni ilgi alanları geliştirmelerini sağlar. Projeler öğrencilerin önemli konularda kendi başlarına karar almalarını ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar (Saban, 2000:193).

Proje tabanlı öğrenmenin faydalarının yanında bazı sınırlılıkları vardır. Öğrencilerin proje tabanlı çalışabilmeleri için, bilimsel çalışma yöntemi hakkında ön bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin iyi bir planlama ve yönlendirme yapması gerekir. Bazı projeler için pahalı araç-gereç ve materyal gerekebilir (Aykaç, 2005:125) Bu nedenle proje çalışmaları süresince sık aralıklarla veli toplantıları yapılmalı, proje konuları velilere anlatılmalı ve velilerin de proje çalışmalarına katkıda bulunmaları sağlanmalıdır (Doğanay ve Tok, 2007: 238).

İlköğretimin değişik kademelerinden yüksek öğretime kadar bütün öğretim kademelerinde öğrencilerin severek ve zevkle katıldıkları proje tabanlı öğretim yöntemi bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Araştırma soruları

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının “Öğrenme Psikolojisi” dersinde kullanılan proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıda yer alan sorularına cevapları araştırılmıştır:

- 1) Öğrenme sürecinde öğrencilerin en çok beğendikleri özellikler nelerdir?
- 2) Öğrenme sürecinde öğrencilerin en az beğendikleri özellikler nelerdir?
- 3) Öğrenme sürecinde öğrencilerin hangi becerilerinin geliştiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde kullanılan yaklaşımlara ilişkin görüşleri belirlenmek istendiği için mevcut durumun ortaya konulmasını sağlayan betimsel yöntem kullanılmıştır. Öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının kendi belirledikleri grup arkadaşları ile çalışmaları sağlanmıştır. Bu süreçte gruplar araştırmacı tarafından tespit edilen araştırma konularından istediklerini seçerek çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Gruplar tarafından hazırlanan bu çalışmalar daha sonra belirlenen tarihlerde diğer gruplarla paylaşılmıştır. Çalışmaların değerlendirilmesinde akran ve öz

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROJE TABANLI ÖĞRENME ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

değerlendirme teknikleri kullanılmıştır. Öz ve akran değerlendirme formları rubrik yöntemiyle doldurulmuştur.

Örneklem

Çalışma örneklemini, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. sınıfta öğrenim gören 49 öğretmen adayı oluşturmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada Mills ve Woodall (2004)'ın geliştirmiş olduğu ve Bay (2008) tarafından Türkçe'ye çevrilen anket formundan yararlanılmıştır. Anket formunda çalışmada en az ve en çok beğenilen şeyler ile hangi becerilerin geliştiğine ilişkin maddeler yer almaktadır. Anket formu beşli likert tarzında hazırlanmıştır. Derecelemeler (5) tamamen katılıyorum → (1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Bay (2008) tarafından ölçme aracının Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,91, araştırmacı tarafından ise 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu anket formu öğrenme süreçlerinin sonunda öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Veri analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 11.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde her bir maddeye ilişkin frekans ve yüzde değerlerinin yanı sıra ortalama değerleri de hesaplanmış ve her bir boyut içerisinde maddeler ortalaması en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. En düşük puan ve en yüksek puanlar 1-5 arasında değişmektedir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulanan anket formuna bağlı olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo. Öğretmen adaylarının kullanılan yaklaşımlara ilişkin görüşleri ile ilgili değerler

		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		$\bar{X}$	S.S
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Çalışma	çok faydalı	22	44,9	21	42,9	5	10,2	1	2,0	-	-	4,30	0,96
	iyi bir öğrenme deneyimiydi	23	46,9	17	34,7	8	16,3	1	2,0	-	-	4,26	0,83
	kolay ve rahattı	20	40,8	19	38,8	8	16,3	1	2,0	1	2,0	4,19	0,91
	çok eğlenceliydi	23	46,9	15	30,6	7	14,3	4	8,2	-	-	4,16	0,85
	teşvik ediciydi	19	38,8	15	30,6	15	30,6	-	-	-	-	4,08	0,74
	tatmin edici, memnun ediciydi	14	28,6	22	44,9	12	24,5	-	-	1	2,0	3,97	0,81
	yaratıcıydı	18	36,7	13	26,5	14	28,6	3	6,1	1	2,0	3,89	1,04
Çalışmada en çok beğendiğim şey	değerlendirmedeki çeşitlilik	23	46,9	23	46,9	2	4,1	-	-	1	2,0	4,36	0,81
	grupla çalışma	23	46,9	17	34,7	8	16,3	1	2,0	-	-	4,26	0,75
	konu seçme özgürlüğü	24	49,0	16	32,7	7	14,3	1	2,0	1	2,0	4,24	0,85
	yaratıcılık şansı	20	40,8	20	40,8	8	16,3	1	2,0	-	-	4,20	0,92
	bilgiyi paylaşma	20	40,8	21	42,9	5	10,2	3	6,1	-	-	4,18	0,79
	eğlenceli öğrenme yolu olması	23	46,9	12	24,5	9	18,4	5	10,2	-	-	4,08	1,03
Çalışmada en az beğendiğim şey	bireylerin organize olmaması-	12	24,5	9	18,4	13	26,5	6	12,2	9	18,4	3,18	1,42
	zamanlama ve planlama	5	10,2	10	20,4	20	40,8	7	14,3	7	14,3	2,97	1,16
	sunum	9	18,4	8	16,3	11	22,4	9	18,4	12	24,5	2,85	1,44
	teknik zorluklar	7	14,3	7	14,3	9	18,4	10	20,4	16	32,7	2,57	1,44
Bu Çalışmadan Dolayı Aşağıdaki Becerilerim Gelişti	ekiple çalışma	30	61,2	17	34,7	2	4,1	-	-	-	-	4,57	0,73
	sözlü sunum	31	63,3	15	30,6	2	4,1	1	2,0	-	-	4,55	0,71
	araştırma	31	63,3	14	28,6	3	6,1	1	2,0	-	-	4,53	0,67
	veri analizi	26	53,1	18	36,7	5	10,2	-	-	-	-	4,42	0,67
	problem çözme	26	53,1	16	32,7	7	14,3	-	-	-	-	4,38	0,75
	bilgiyi yazılı formda sunma	24	49,0	21	42,9	2	4,1	2	4,1	-	-	4,36	0,57
	zaman yönetimi	26	53,1	16	32,7	6	12,2	1	2,0	-	-	4,36	0,68
	planlama ve organizasyon uygulamaları	21	42,9	22	44,9	6	12,2	-	-	-	-	4,30	0,78

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROJE TABANLI ÖĞRENME ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Tablodaki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının, yaptıkları çalışmaların çok faydalı (4,30); iyi bir öğrenme deneyimi (4,26); kolay ve rahat (4,19); çok eğlenceli (4,16) ve teşvik edici (4,08) olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ancak çalışmanın tatmin edici (3,97) ve yaratıcı (3,89) olması ile ilgili görüşlerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının süreçte en çok beğendikleri özelliklerin ise değerlendirmedeki çeşitlilik (4,36); grupla çalışma (4,26); konu seçme özgürlüğü (4,24) ve bilgiyi paylaşma (4,18) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının süreçte en az beğendikleri şeyler arasında en üst sırada bireylerin organize olamaması (3,18) yer almaktadır. Teknik zorluklar, sunum, zamanlama ve planlama ise en az beğendikleri özellikler arasındadır.

Öğrenme sürecinde öğretmen adayları en çok ekiple çalışma becerilerinin (4,57) geliştiğini düşünmektedirler. Yine sözlü sunum (4,55); araştırma (4,53); veri analizi (4,42); problem çözme (4,38); bilgiyi yazılı formda sunma (4,36); zaman yönetimi becerilerinin de geliştiğini düşünmektedirler.

Tartışma

Öğretmen adaylarının işbirliğine dayalı proje tabanlı yaklaşım uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, öğretmen adaylarının bu uygulamaları faydalı, iyi bir öğrenme deneyimi, çok eğlenceli ve teşvik edici olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Yine bu uygulamalar sonucunda gerçekleştirdikleri çalışmaların kolay ve rahat olduğunu düşündükleri de görülmektedir. Ancak günümüzde öğrenme süreçlerindeki uygulamaların sonuçlarına her zaman kolay ve rahat ulaşılması mümkün olmamaktadır. Öğrenme süreçlerinde de bireylerin gerçek hayatın karmaşıklığına göre yetiştirilmeleri gerekmektedir. Şahin (2007), iyi tasarlanmış proje tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilere gerçek hayatın zorluklarını tecrübe etme fırsatı tanıdığını belirtmektedir. Öğrenciler grup kurma, görev paylaşımında bulunma, görev alma, temsil etme gibi gelecekteki mesleki yaşantılarında kritik öneme sahip sosyal ve mesleki yeterliliklerini bu öğrenme ortamları ile kazanma fırsatı bulurlar. Bay (2008) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının çalışmalarının kolay ve rahat olmadığını

belirttikleri görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının yaptıkları çalışmaların yaratıcılığı konusunda diğer maddelere göre daha olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu durum araştırmacı tarafından konuların daha dikkatli seçilmesi gerektiği sonucunu doğurabilir. Proje konusunun öğrenci kapasitesinin çok üstünde olması gibi çok altında olmamasına da özen gösterilmelidir.

Öğretmen adaylarının değerlendirmedeki çeşitlilik (öz, akran, rubrik) konusunda çok olumlu görüşe sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonucun elde edilmesinde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin etkili olduğu görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının grupla çalışma ile ilgili görüşlerinin de çok olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgu da proje tabanlı öğrenme yaklaşımından beklenen sonuçlar arasındadır. Öğrenme sürecinde en az beğenilen şeyler arasında ön plana çıkan şeyler ise bireylerin organize olamaması ve zaman yönetimidir. Bağcı ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerine verilen bir projeyi tamamlamaları uzun zaman alabilmektedir. Temelleri ilköğretim dönemlerine kadar giden bu sorun, üniversiteye gelmiş yetişkinlerde dahi devam etmektedir. Bu bulguların elde edilmesinde araştırma grubunun bu özelliklere sahip olarak yetiştirilmemelerinin etkili olabileceği söylenebilir. Ancak bu çalışmanın sonunda hangi becerilerin geliştiğine ilişkin bulgular incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının en çok ekiple çalışma alışkanlıklarının geliştiği görülmektedir. Bu durum yukarıda açıklanan düşüncüyü desteklemektedir. Zaman yönetimi ile ilgili eksikliğin ise yine hangi becerilerin geliştiği boyutunda son sırada yer aldığı görülmektedir. Karadeniz ve Uluyol (2008) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin proje tabanlı yürütülen dersin her bir aşamasındaki etkinlikleri işbirliği içerisinde çalışarak gerçekleştirdiklerini ve öğrencilerin performanslarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yapmış olduğumuz bu çalışma Karadeniz ve Uluyol' (2008)' un araştırmalarının sonuçlarıyla bir paralellik göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak Öğrenme Psikolojisi dersi kapsamında uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı uygulamalara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin genelde olumlu olduğu görülmektedir. Proje konusunun sınırlarının iyi belirlenmesi ve araştırılacak konunun bilimsel düşünme becerisini geliştirecek tarzda hazırlanması bu yaklaşımın amacına daha iyi ulaşmasını sağlayacaktır. Öğrencilere verilecek proje

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROJE TABANLI ÖĞRENME ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

konularının, öğrencilerin kapasitelerinin çok üstünde ve çok altında olmamasına ve zaman yönetimi konusunda bir ön çalışma yaptırdıktan sonra konuların verilmesine dikkat edilmelidir. Bu da proje tabanlı öğrenme yaklaşımının daha başarılı olmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aykaç, N., (2005). “Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğrenme Yöntemleri” ,Naturel Kitabevi, Ankara.
- Bağcı, U., Afyon, A., Sünbül, A.,M., İlik, A., Çınar, D., (2005)
“İlköğretim Fen Bilgisi Eğitiminde Kullanılan Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Alınması Gereken Önlemler” I.Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. Ankara: 18 Kasım 2005.
<http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/index.htm>
- Bay, E., (2008). “Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamaları Etkinliğinin Değerlendirilmesi”, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.
- Bruner, J.S. (1977)., The Process of Education. Harvard University Press: Cambridge.
- Çelebi, U., Karadeniz, Ş.,(2008,) 6-9 Mayıs) . “Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Proje Temelli Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri” 8th International Educational Technology Conference (IETC2008), 6-9 Mayıs Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dewey, J., (1960)., The Child and The Curriculum. Chicago:Universityof Chicago Press
- Doğanay, A., Tok, Ş.,(2007). “Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar” Öğretim İlke ve Yöntemleri, 6. Bölüm, Editör:Ahmet Doğanay, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Erciyeş, G.,(2007). “Öğretim İlke ve Yöntemleri” Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ünite 6, Editör: Şeref Tan., 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Karadeniz, Ş., ve Uluyol, Ç.,(2008) “Proje Temelli Öğrenmede Performans Değerlendirme Üzerine Bir Uygulama”,
II.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 16-18 Nisan 2008 Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, İzmir.
- Killpatrick, W., (1918). The Project Method, Teachers Collage Record,
XIX, 4, London, 319-335.
- Ruddell, M. (2000). Dot.Com Lessons Worth Learning: Student Engagement, Literacy, And Project-Based Learning. Reading Online, 4(1).
[Online]
Available: <http://www.readingonline.org/articles/ruddell/>.
- Saban, A.,(2000). “ Öğrenme Öğretme Süreci”,Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sönmez, V., (2007). “ Öğretim İlke ve Teknikleri”, Amı Yayıncılık
Ankara.
- Şahin, S.,(2007). “Proje Temelli Öğrenme Ortamında Derslerarası İşbirliği ile İlgili Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl:11, Sayı:3, Aralık.

PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ *

Durmuş KILIÇ**
Ayşe Dilşad YAKUT***

ÖZET

Bu araştırma, Sınıf Öğretmenlerinin yenilenen 2005-2006 ilköğretim programında performans değerlendirmede karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin performans değerlendirmede ne gibi sorunlarla karşılaştıkları incelenmiştir. Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Iğdır merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 200 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Ki-kare analizi kullanılmıştır. Araştırmada; sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programında performans değerlendirmede "öğretmen kaynaklı güçlükler", "program kaynaklı güçlükler" le karşı karşıya kaldıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Performans değerlendirme, sınıf öğretmeni, yapılandırmacılık

ABSTRACT

This research was carried out to difficulties of the primary school teachers, that come across with the assessment of perform task, in reconditioned primary education program. What kind of problems teachers faced in assessment of perform task was studied in the research.

Survey method was used in the research. The research sample consists of 200 teachers teaching in 20 schools in the centre of Iğdır.

* Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında "Performans Değerlendirme Uygulamasında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin özetidir.

** Yrd. Doç Dr. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği. dkilic@atauni.edu.tr

*** Sınıf Öğretmeni Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Data have bin collected through the survey form developed by the researcher. Chi-square analysis was used in data analysis.

In the research, it was concluded that teachers faced with problems in the assessment of perform task, in reconditioned primary education program resulting difficulties based on teachers and program.

Key Words: Assessment of perform, classroom teacher, constructivism

Giriş

Ülkeler, kendi vatandaşlarının ihtiyaçlarını karşılamak için ve gelişen dünyaya uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için eğitim felsefelerini gözden geçirir ve eğitim alanında bazı düzenlemeler yaparlar. Türkiye’de son yıllarda kendi ekonomik, sosyal ve kültürel değerlerinin yanında evrensel değerleri de dikkate alarak yeni çalışmalar yapmış ve yeni düzenlemeleri uygulamaya geçirmiştir (Güven, 2007, 224).

MEB tarafından ilköğretim programlarının, yapılandırmacılık anlayışı ile yenilenmesi ve 2005–2006 yılında uygulamaya geçilmesi eğitim açısından oldukça önemli bir gelişmedir.

Literatür incelendiğinde “yapılandırmacı” yaklaşımın eğitim süreçlerindeki bu paradigmatik dönüşümde etkili olduğu görülmektedir. 1995’te yapılandırmacılığın bir çok yönleri hakkında yazılar yazan, D.C. Philips (akt:Kıvınen ve Pekka, 2003) yapılandırmacılık konusunda çok büyük ve gittikçe de büyüyen eğitimsel literatür olduğunu belirtmiştir. Fox’a (2001, 23) göre de, yapılandırmacılık 2001’e kadar öğrenme hakkındaki eğitimsel tartışmalarda özellikle de öğretmen eğitimi alanında etkili olmuştur. Terwel’e (1999, 195) göre de, yapılandırmacılık, eğitimdeki önemli düşünce akımlarından biridir ve çağdaş eğitimi yeniden oluşturma temelidir (Bay, 2008, s; 2).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır ve sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca yer alır. Sürece ağırlık vermesi nedeniyle eski yaklaşıma göre daha çok ve çeşitli ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir (Özpolat ve diğerleri, 2007, 207). Öğrenciyi doğru olarak yorumlamak ve okul sürecini değerlendirebilmek için, her düzeyde değerlendirme öğrenme amaçları ve standartlarıyla bağlantılı olmalıdır. (Demirel, 2005, 53; Niemi ve diğerleri, 2007, 195)

PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Yeni ilköğretim programıyla birlikte ortaya çıkan kavramlardan biri de performans değerlendirmesidir. Performans değerlendirme; öğrencilerin ilgili ders ve konu ile ilgili bilgi, tutum, becerilerini ölçmek için öğrenciye verilen çeşitli görevleri kapsar. Performans değerlendirmesinde; öğrenci, “çizer, yapar, konuşur, ifade eder, özetler...” şeklinde değerlendirilir (Baştürk, 2005; Kan, 2007; Flynn, 2008,s;32). Geleneksel ölçme araçları öğrenciye kendi başarısını ve eksiklerini görme fırsatı vermemektedir (Romberg, 1993; Mumme, 1991; Shepard,1989; Birgin, 2008). Performans değerlendirmeler ise üst düzeyde düşünme (analiz, sentez ve değerlendirme), problem çözme becerileri geliştirme, davranışları ürün ve süreç olarak kontrol etme konusunda oldukça önemli görevleri yerine getirir (Karip ve diğerleri, 2007, 195).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim Sınıf Öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programında uygulamaya konan performans değerlendirme alanında karşılaştıkları güçlükleri tespit etmektir.

Araştırmada yukarıda belirtilen problem kapsamı içinde şu sorulara yanıt aranacaktır:

Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme alanında karşılaştıkları güçlükler cinsiyet, mesleki kıdem, hizmet öncesinde performans değerlendirmeye ilişkin eğitime sahip olma durumu, hizmet içinde performans değerlendirmeye ilişkin eğitime sahip olma durumu ve okuttukları sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmaya, 2007–2008 öğretim yılında Iğdır il merkezinde bulunan 20 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tamamı dâhil edilmiştir. Örneklem adı geçen evrenden seçkisiz olarak belirlenen 200 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Örneklem katılan sınıf öğretmenlerinin 93’ü bayan, 107’si erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programında Performans Değerlendirmede Karşılaştıkları Güçlükler” anketi ile toplanmıştır. Anket yeni ilköğretim programı esas alınarak hazırlanmıştır.

Anket beş seçenekli toplam 25 çoktan seçmeli maddeden oluşmuştur. Anket maddelerinin seçenekleri “ Çok Yeterli”, “Yeterli”, “Çok Yetersiz”, “Yetersiz” ve “Kararsızım” şeklinde yapılandırılmıştır. Anket, “I. Performans Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Kaynaklı Güçlükler” ve “II. Performans Değerlendirmeye Yönelik Program Kaynaklı Güçlükler” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmuştur. Anketin toplamına ilişkin Coranbach Alfa güvenilirliği 0.89, “I. Performans Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Kaynaklı Güçlükler” alt boyutuna ilişkin Coranbach Alfa güvenilirliği 0.80 ve “II. Performans Değerlendirmeye Yönelik Program Kaynaklı Güçlükler” alt boyutuna ilişkin Coranbach Alfa güvenilirliği 0.86 olarak bulunmuştur. Bu değerler anketin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Anketin görünüş geçerliliği için uzman görüşleri alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde Ki-kare analizi kullanılmıştır. Bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 12.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Araştırma Problemi

Performans Değerlendirme Uygulamasının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine göre İncelenmesi

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada toplanan verilere uygulanan istatistiksel analizlerin sonuçları ve yorumları beş değişken açısından incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme alanında karşılaştıkları güçlükleri “cinsiyet, mesleki kıdem, hizmet öncesinde performans değerlendirmeye ilişkin eğitime sahip olma, hizmet içinde performans değerlendirmeye ilişkin eğitime sahip olma, okuttukları sınıfa göre” oluşturulan değişkenler açısından incelenmiştir. Belirlenen her bir değişken; sınıf öğretmenlerinin performans görevi oluşturmada öğretmen olarak kendilerini yeterli bulma durumları, yeni ilköğretim programıyla uygulamaya konan performans değerlendirme ile ilgili yeterlilik durumları, performans değerlendirme ile ilgili sorunları çözebilme durumlarıdır. Ayrıca, öğrencilere yaparak yaşayarak, deneyerek öğrenme imkânı sağlayan, onları daha aktif kılan performans çalışmalarını sınıflarda uygulayabilme durumları, performans değerlendirme sırasında kullanılan gözlem tekniklerini uygulayabilme durumu incelenmiş, bulgular tabloleştirilip değerlendirilmiştir.

**PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yeni ilköğretim programıyla uygulamaya konan performans değerlendirme ile ilgili yeterlilik durumları

Sorular	Cinsiyet	n	Çok Yeterli/ Yeterli	Çok Yetersiz/ Yetersiz	Kararsızım	Toplam	SD	X ²	p
1. Performans değerlendirme ile ilgili yeterlilik durumları	Bayan	n	62	24	7	93	2	7.197	0.027
		%	66,7	25,8	7,5	100			
	Erkek	n	86	12	9	107			
		%	80,4	11,2	8,4	100			
	Toplam	n	148	36	16	200			
		%	74,0	18,0	8,0	100			
2. Sorunları çözebilme durumları	Bayan	n	56	31	6	93	2	13.048	0.001
		%	60,2	33,3	6,5	100			
	Erkek	n	84	13	10	107			
		%	78,5	12,1	9,3	100			
	Toplam	n	140	44	16	200			
		%	70,0	22,0	8,0	100			
3. Puanlarının nota dönüştürülmesi konusunda kurallara uyabilme durumları	Bayan	n	59	22	12	93	2	9.383	0.009
		%	63,4	23,7	12,9	100			
	Erkek	n	87	16	4	107			
		%	81,3	15,0	3,7	100			
	Toplam	n	146	38	16	200			
		%	73,0	19,0	8,0	100			
4. Rehberlik hizmetinin yeterliliği durumları	Bayan	n	13	78	2	93	2	7.519	0.023
		%	14,0	83,9	2,2	100			
	Erkek	n	32	72	3	107			
		%	29,9	67,3	2,8	100			
	Toplam	n	45	150	5	200			
		%	22,5	75,0	2,5	100			
5. Ders süresini yeterli bulma durumları	Bayan	n	19	72	2	93	2	7.089	0.029
		%	20,4	77,4	2,2	100			
	Erkek	n	39	64	4	107			
		%	36,4	59,8	3,7	100			
	Toplam	n	58	136	6	200			
		%	29,0	68,0	3,0	100			
6. Performans değerlendirme yi	Bayan	n	33	54	6	93	2	2.316	0.314
		%	35,5	58,1	6,5	100			
	Erkek	n	49	51	7	107			
		%	45,8	47,7	6,5	100			

uygulanabilir bulma” durumları	Toplam	n	82	105	13	200			
		%	41,0	52,5	6,5	100			
7.Hem ürüne hem de sürece odaklı olduğuna katılma durumları	Bayan	n	47	33	13	93	2	6.169	0.046
		%	50,5	35,5	14,0	100			
	Erkek	n	71	22	14	107			
		%	66,4	20,6	13,1	100			
	Toplam	n	118	55	27	200			
		%	59,0	27,5	13,5	100			

Sınıf öğretmenlerine cinsiyet açısından “yeni ilköğretim programıyla uygulamaya konan performans değerlendirme ile ilgili yeterlilik” durumları arasında ($\chi^2 = 7.197$ ve $p < 0.027$) olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu bulgu erkek ve bayan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre “yeni ilköğretim programıyla uygulamaya konan performans değerlendirme ile ilgili yeterlilik” durumları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde bayanların % 67’si “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını verirken erkeklerin % 80’i “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir. Bulgulardan erkek sınıf öğretmenlerinin bayan sınıf öğretmenlerine göre performans değerlendirmede kendilerini daha fazla yeterli buldukları söylenebilir.

Erkek ve bayan sınıf öğretmenlerinin “performans değerlendirme ile ilgili sorunları çözebilme” durumları arasında ($\chi^2 = 13.048$ ve $p < 0.001$) olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgulara göre erkek sınıf öğretmenlerinin bayan sınıf öğretmenlerine göre performans değerlendirme ile ilgili sorunları çözebilmede kendilerini daha fazla yeterli buldukları söylenebilir.

Erkek ve bayan sınıf öğretmenlerinin “performans değerlendirme puanlarının nota dönüştürülmesi konusunda kurallara uyabilme” konusunda ($\chi^2 = 9.383$ ve $p < 0.009$) anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu bulgu erkek ve bayan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre “performans değerlendirme puanlarının nota dönüştürülmesi konusunda kurallara uyabilme” durumları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde bu farklılığın erkekler lehine (% 81) oranında olduğu gözlenmektedir.

PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Erkek ve bayan sınıf öğretmenlerinin “ilköğretim okullarında performans değerlendirmeye yönelik öğretmenlere verilen rehberlik hizmetinin yeterliliği” durumları arasında farklılığın ($\chi^2 = 7.519$ ve $p < 0.023$) anlamlı olduğu gözlenmektedir.

Erkek ve bayan sınıf öğretmenlerinin “performans değerlendirme ile ilgili çalışmalar için ders süresini yeterli bulma” durumları arasında ($\chi^2 = 7.089$ ve $p = 0.029$) olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu bulgu erkek ve bayan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre “performans değerlendirme ile ilgili çalışmalar için ders süresini yeterli bulma” durumları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde bayanların % 20’si “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını verirken erkeklerin % 36’sı “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak erkek sınıf öğretmenlerinin bayan sınıf öğretmenlerine göre performans değerlendirme ile ilgili çalışmalar için ders süresini daha fazla oranda yetersiz buldukları söylenebilir.

Erkek ve bayan sınıf öğretmenlerinin “performans değerlendirme” yi uygulanabilir bulma” durumları arasında farklılaşma ($\chi^2 = 2.316$ ve $p > 0.314$) olarak anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu erkek ve bayan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre “performans değerlendirme” yi uygulanabilir bulma” durumları arasında fark olmadığını göstermektedir. Tablo incelendiğinde bayanların % 36’sı ve erkeklerin % 49’u “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak bayan ve erkek sınıf öğretmenlerinin “performans değerlendirme” yi uygulanabilir bulmaları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Erkek ve bayan sınıf öğretmenlerinin “performans değerlendirmenin hem ürüne hem de sürece odaklı olduğuna katılma” durumları arasında ($\chi^2 = 6.169$ ve $p < 0.046$) olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu erkek ve bayan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre “performans değerlendirmenin hem ürüne hem de sürece odaklı olduğuna katılma” durumları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde bayanların % 51’i “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını verirken erkeklerin % 66’sı “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir. Sonuç olarak erkek sınıf öğretmenlerinin bayan sınıf öğretmenlerine göre performans değerlendirmenin hem ürüne hem de sürece odaklı olduğunu daha fazla oranda belirttikleri söylenebilir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre performans görevi oluşturmada öğretmen olarak kendilerini yeterli bulma durumları

Sorular	Mesleki Kıdem	n	Çok Yeterli/ Yeterli	Çok Yetersiz/ Yetersiz	Kararsızım	Toplam	SD	X ²	p
1. Kendilerini yeterli bulma durumları	1-5 yıl	n	51	23	6	80	4	14.230	0.007 anlamlı
		%	63,8	28,8	7,5	100,0			
	6-10 yıl	n	55	5	7	67			
		%	82,1	7,5	10,4	100,0			
	11 yıl ve üstü	n	44	6	3	53			
		%	83,0	11,3	5,7	100,0			
	Toplam	n	150	34	16	200			
		%	75,0	17,0	8,0	100,0			
2. Sorunları çözebilme durumları	1-5 yıl	n	48	23	9	80	4	7.031	0.134 anlamsız
		%	60,0	28,8	11,3	100,0			
	6-10 yıl	n	51	13	3	67			
		%	76,1	19,4	4,5	100,0			
	11 yıl ve üstü	n	41	8	4	53			
		%	77,4	15,1	7,5	100,0			
	Toplam	n	140	44	16	200			
		%	70,0	22,0	8,0	100,0			
3. Öğrencilerin ürün seçki dosyalarını düzenli bir şekilde tutabilme yeterliliğine katılma” durumları	1-5 yıl	n	31	46	3	80	4	11.148	0.025 anlamlı
		%	38,8	57,5	3,8	100,0			
	6-10 yıl	n	31	33	3	67			
		%	46,3	49,3	4,5	100,0			
	11 yıl ve üstü	n	35	15	3	53			
		%	66,0	28,3	5,7	100,0			
	Toplam	n	97	94	9	200			
		%	48,5	47,0	4,5	100,0			
4. Değerlendirmenin hem ürüne hem de sürece odaklı olduğuna katılma durumları	1-5 yıl	n	39	31	10	80	4	9.478	0.050 anlamlı
		%	48,8	38,8	12,5	100,0			
	6-10 yıl	n	42	14	11	67			
		%	62,7	20,9	16,4	100,0			
	11 yıl ve üstü	n	37	10	6	53			
		%	69,8	18,9	11,3	100,0			
	Toplam	n	118	55	27	200			
		%	59,0	27,5	13,5	100,0			

PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre “performans görevi oluşturmada öğretmen olarak kendilerini yeterli bulma” durumları arasında ($\chi^2 = 14.230$ ve $p < 0.007$) önem düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Tablo incelendiğinde mesleki kıdemi 1–5 yıl olanların % 64’ü, 6–10 yıl olanların % 82’si ve 11 yıl ve üstü olanların % 83’ü “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir. Mesleki kıdemi 1–5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlere göre performans görevi oluşturmada kendilerini daha az yeterli buldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “Performans değerlendirme ile ilgili sorunları çözebilme” durumları arasında ($\chi^2 = 7.031$ ve $p < 0.134$) olarak farklılaşma bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin “öğrencilerin ürün seçki dosyalarını düzenli bir şekilde tutabilme yeterliliğine katılma” durumları arasında ($\chi^2 = 11.148$ ve $p < 0.025$) olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Tablo incelendiğinde mesleki kıdemi 1–5 yıl olanların % 39’u, 6–10 yıl olanların % 46’sı ve 11 yıl ve üstü olanların % 66’sı “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir. Bulgulardan mesleki kıdemi 11 yıl ve üstü olan sınıf öğretmenlerinin diğer mesleki kıdemlerdeki öğretmenlere göre öğrencilerin ürün seçki dosyalarını düzenli bir şekilde tuttuklarını belirttikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “performans değerlendirmenin hem ürüne hem de sürece odaklı olduğuna katılma” durumları arasında ($\chi^2 = 9.478$ ve $p < 0.050$) olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre “performans değerlendirmenin hem ürüne hem de sürece odaklı olduğuna katılma” durumları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde mesleki kıdemi 1–5 yıl olanların % 49’u, 6–10 yıl olanların % 63’ü ve 11 yıl ve üstü olanların % 70’i “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre performans değerlendirme puanlarının nota dönüştürülmesi konusunda kurallara uyabilme durumları

Sorular	Cinsiyet	n	Çok Yeterli/ Yeterli	Çok Yetersiz/ Yetersiz	Kararsızım	Toplam	SD	X ²	p
1 Performans değerlendirme puanlarının nota dönüştürülmesi konusunda kurallara uyabilme durumları	Evet	n	58	12	1	71	2	7.372	0.025 anlamlı
		%	81,7	16,9	1,4	100,0			
	Hayır	n	88	26	15	129			
		%	68,2	20,2	11,6	100,0			
	Toplam	N	146	38	16	200			
		%	73,0	19,0	8,0	100,0			
2. Öğretmenlere verilen rehberlik hizmetinin yeterliliği durumları	Evet	n	23	45	3	71	2	8.082	0.018 anlamlı
		%	32,4	63,4	4,2	100,0			
	Hayır	n	22	105	2	129			
		%	17,1	81,4	1,6	100,0			
	Toplam	N	45	150	5	200			
		%	22,5	75,0	2,5	100,0			
3. Ders araç-gereçlerini sağlama olanağına katılma durumları	Evet	n	30	40	1	71	2	6.687	0.035 anlamlı
		%	42,3	56,3	1,4	100,0			
	Hayır	n	33	90	6	129			
		%	25,6	69,8	4,7	100,0			
	Toplam	N	63	130	7	200			
		%	31,5	65,0	3,5	100,0			
4. Performans görevi oluşturmada ilköğretim programlarını rehberlik yönünden yeterli bulma durumları	Evet	n	35	33	3	71	2	6.742	0.034 anlamlı
		%	49,3	46,5	4,2	100,0			
	Hayır	n	40	79	10	129			
		%	31,0	61,2	7,8	100,0			
	Toplam	N	75	112	13	200			
		%	37,5	56,0	6,5	100,0			
5. Performans değerlendirmenin hem ürüne hem de sürece odaklı olduğuna katılma durumları	Evet	n	50	16	5	71	2	6.821	0.033 anlamlı
		%	70,4	22,5	7,0	100,0			
	Hayır	n	68	39	22	129			
		%	52,7	30,2	17,1	100,0			
	Toplam	N	118	55	27	200			
		%	59,0	27,5	13,5	100,0			

PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “performans değerlendirme puanlarının nota dönüştürülmesi konusunda kurallara uyabilme” durumları arasında ($\chi^2 = 7.372$ ve $p < 0.025$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “performans değerlendirme puanlarının nota dönüştürülmesi konusunda kurallara uyabilme” durumları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Eğitim alanların % 82’si ve almayanların % 68’i “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir. Hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre performans değerlendirme puanlarının nota dönüştürülmesi konusunda kurallara uyabilmede kendilerini daha fazla yeterli buldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “ilköğretim okullarında performans değerlendirmeye yönelik öğretmenlere verilen rehberlik hizmetinin yeterliliği” durumları arasında ($\chi^2 = 8.082$ ve $p < 0.018$) anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Tablo incelendiğinde eğitim alanların % 32’si ve almayanların % 17’si “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir. Hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim almayan sınıf öğretmenleri, rehberlik hizmeti alan öğretmenlere göre ilköğretim okullarında performans değerlendirmeye yönelik öğretmenlere verilen rehberlik hizmetini anlamlı düzeyde daha çok yetersiz buldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “öğrencilerin performans görevi-proje çalışmalarını yapabilmeleri için ders araç-gereçlerini sağlama olanağına katılma” durumları arasında ($\chi^2 = 6.687$ ve $p < 0.035$) olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “öğrencilerin performans görevi-proje çalışmalarını yapabilmeleri için ders araç-gereçlerini sağlama olanağına katılma” durumları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “performans görevi oluşturmada ilköğretim programlarını rehberlik yönünden yeterli bulma” durumları arasında ($\chi^2 = 6.742$ ve $p < 0.034$) olarak anlamlı farklılık

bulunmuştur. Tablo incelendiğinde eğitim alanların % 49'u ve almayanların % 31'i "Çok yeterli/Yeterli" yanıtını vermişlerdir. Hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim almayan öğretmenlerin alan öğretmenlere göre performans görevi oluşturmada ilköğretim programlarını rehberlik yönünden anlamlı düzeyde daha çok yetersiz buldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre "performans değerlendirmenin hem ürüne hem de sürece odaklı olduğuna katılma" durumları arasında ($\chi^2 = 6.821$ ve $p < 0.033$) olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Tablo incelendiğinde eğitim alanların % 70'i ve almayanların % 53'ü "Çok yeterli/Yeterli" yanıtını vermişlerdir. Hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre performans değerlendirmenin hem ürüne hem de sürece odaklı olduğunu daha fazla oranda belirttikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre yenilenen ilköğretim programında performans değerlendirmede karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin durumları arasında fark olup olmadığını anlamak için anket sorularına verdikleri yanıtlara ki-kare analizi uygulanmıştır.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre performans görevi oluşturmada öğretmen olarak kendilerini yeterli bulma durumları

Sorular	Cinsiyet	n	Çok Yeterli/ Yeterli	Çok Yetersiz/ Yetersiz	Kararsızım	Toplam	SD	X ²	p
1. Performans görevi oluşturmada öğretmen olarak kendilerini yeterli bulma durumları	Evet	n	54	8	6	68	2	2.016	0.365 anlamlı
		%	79,4	11,8	8,8	100,0			
	Hayır	n	96	26	10	132			
		%	72,7	19,7	7,6	100,0			
	Toplam	N	150	34	16	200			
		%	75,0	17,0	8,0	100,0			

**PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

2. Gözlem tekniklerini uygulayabilme durumları	Evet	n	50	18	0	68	2	7.981	0.018 anlamlı
		%	73,5	26,5	,0	100,0			
	Hayır	n	77	44	11	132			
		%	58,3	33,3	8,3	100,0			
	Toplam	N	127	62	11	200			
3. Puanlarının nota dönüştürülmesi konusunda kurallara uyabilme durumları	Evet	n	64	4	0	68	2	23.867	0.000 anlamlı
		%	94,1	5,9	0	100,0			
	Hayır	n	82	34	16	132			
		%	62,1	25,8	12,1	100,0			
	Toplam	N	146	38	16	200			
4. Klasik ölçme değerlendirme uygulamalarına yardımcı olduğuna katılma durumları	Evet	n	55	9	4	68	2	9.002	0.011 anlamlı
		%	80,9	13,2	5,9	100,0			
	Hayır	n	79	38	15	132			
		%	59,8	28,8	11,4	100,0			
	Toplam	N	134	47	19	200			
5. Öğretmenlere verilen rehberlik hizmetinin yeterliliği durumları	Evet	n	27	40	1	68	2	17.588	0.000 anlamlı
		%	39,7	58,8	1,5	100,0			
	Hayır	n	18	110	4	132			
		%	13,6	83,3	3,0	100,0			
	Toplam	N	45	150	5	200			
6. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşlukları açısından uygulanabilir bulma durumları	Evet	n	40	23	5	68	2	10.007	0.007 anlamlı
		%	58,8	33,8	7,4	100,0			
	Hayır	n	48	75	9	132			
		%	36,4	56,8	6,8	100,0			
	Toplam	N	88	98	14	200			
7. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri açısından uygulanabilir bulma durumları	Evet	n	27	35	6	68	2	10.611	0.005 anlamlı
		%	39,7	51,5	8,8	100,0			
	Hayır	n	29	98	5	132			
		%	22,0	74,2	3,8	100,0			
	Toplam	N	56	133	11	200			
		%	28,0	66,5	5,5	100,0			

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “performans görevi oluşturmada öğretmen olarak kendilerini yeterli bulma” durumları arasında fark olup olmadığını anlamak için verdikleri yanıtlara ki-kare analizi uygulanmıştır. ($\chi^2 = 2.016$ ve $p > 0.365$) olarak anlamsız bulunmuştur. Tablo incelendiğinde eğitim alanların % 79’u ve almayanların % 73’ü “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “performans değerlendirme sırasında kullanılan gözlem tekniklerini uygulayabilme” durumları arasında ($\chi^2 = 7.981$ ve $p < 0.018$) olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Tablo incelendiğinde eğitim alanların % 74’ü ve almayanların % 58’i “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir. Bulgulardan hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre performans değerlendirme sırasında kullanılan gözlem tekniklerini uygulayabilmede kendilerini anlamlı düzeyde daha fazla oranda yeterli buldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “performans değerlendirme puanlarının nota dönüştürülmesi konusunda kurallara uyabilme” durumları arasında ($\chi^2 = 23.867$ ve $p < 0.000$) olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Tablo incelendiğinde eğitim alanların % 94’ü ve almayanların % 62’si “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir. Bulgulardan hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre performans değerlendirme puanlarının nota dönüştürülmesi konusunda kurallara uyabilmede kendilerini daha fazla yeterli buldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “performans değerlendirme uygulamalarını klasik ölçme değerlendirme uygulamalarına yardımcı olduğuna katılma” durumları arasında ($\chi^2 = 9.002$ ve $p < 0.011$) olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “performans değerlendirme uygulamalarını klasik ölçme değerlendirme uygulamalarına yardımcı olduğuna katılma” durumları arasında fark olduğunu göstermektedir.

PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “ilköğretim okullarında performans değerlendirmeye yönelik öğretmenlere verilen rehberlik hizmetinin yeterliliği” durumları arasında ($\chi^2=17.588$ ve $p<0.000$) olarak çok anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tablo incelendiğinde eğitim alanların % 40’ı ve almayanların % 14’ü “Çok yeterli/Yeterli” yanıtını vermişlerdir. Bulgular incelendiğinde hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim almayan sınıf öğretmenleri alan öğretmenlere göre ilköğretim okullarında performans değerlendirmeye yönelik öğretmenlere verilen rehberlik hizmetini daha fazla oranda yetersiz buldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “performans değerlendirmeyi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşlukları açısından uygulanabilir bulma durumları arasında ($\chi^2=10.399$ ve $p<0.007$) olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre performans değerlendirmeyi” öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri açısından uygulanabilir bulma durumları arasında ($\chi^2=10.611$ ve $p=0.005$) olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumuna göre “performans değerlendirmeyi” öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri açısından uygulanabilir bulma durumları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde eğitim alanların % 52’si ve almayanların % 74’ü “Çok yetersiz/Yetersiz” yanıtını vermişlerdir

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin okuttıkları sınıflarına göre performans görevi oluşturmada öğretmen olarak kendilerini yeterli bulma durumları

Okutulan Sınıflar	n	Çok Yeterli/ Yeterli	Çok Yetersiz/ Yetersiz	Kararsız m	Toplam	SD	X ²	p
1.Sınıf	n	27	9	5	41	8	6.245	0.620
	%	65,9	22,0	12,2	100,0			
2. Sınıf	n	32	10	3	45			
	%	71,1	22,2	6,7	100,0			
3. Sınıf	n	34	7	2	43			
	%	79,1	16,3	4,7	100,0			
4. Sınıf	n	28	5	2	35			
	%	80,0	14,3	5,7	100,0			
5. Sınıf	n	29	3	4	36			
	%	80,6	8,3	11,1	100,0			
Toplam	N	150	34	16	200			
	%	75,0	17,0	8,0	100,0			

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflarına göre “performans görevi oluşturmada öğretmen olarak kendilerini yeterli bulma” durumları arasında ($\chi^2 = 6.245$ ve $p > 0.620$) olarak bir farklılaşma olmamıştır. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflarına göre “performans görevi oluşturmada öğretmen olarak kendilerini yeterli bulma” durumları arasında fark olmadığını göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, öğretmenlerin performans değerlendirme yeterliliği, sorunları çözebilme, performans değerlendirme puanlarının nota dönüştürebilme yeterliliği, performans değerlendirmenin öğrencilerin becerilerini ölçme yeterliliği, performans değerlendirmenin ürüne-sürece odaklı olma yeterliliği açısından aralarındaki fark anlamlıdır. Erkek öğretmenler ilgili maddeleri daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu noktada erkek öğretmenlerin performans değerlendirme konusunda özgüvenlerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Performans değerlendirmeye yönelik verilen rehberlik hizmetlerinin yeterliliği, performans çalışmaları için ders süresinin yeterliliği açısından da aralarındaki fark anlamlıdır. Erkek öğretmenler ilgili maddeleri daha olumsuz değerlendirmişlerdir. Bayan öğretmenlerin daha nesnel bir değerlendirme yaptıklarını gösterebilir.

PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, performans görevi oluşturma yeterliliği açısından mesleki kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenleri kendilerini daha az yeterli bulmuşlardır. Öğrencilerin ürün seçki dosyalarını düzenli tutabilme yeterliliği açısından mesleki kıdemi 11 yıl ve üstü olan sınıf öğretmenleri diğer mesleki kıdemlerdeki öğretmenlere göre öğrencilerin kendilerini daha yeterli bulmuşlardır. Performans değerlendirmenin ürüne-sürece odaklı olma yeterliliği açısından mesleki kıdemi 1-5 yıl olan sınıf öğretmenleri diğer mesleki kıdemlerdeki öğretmenlere göre daha az oranda katılmışlardır.

Bu bağlamda kıdemi yüksek olan öğretmenlerin performans değerlendirme yeterliliklerinin farklı olması, sahip oldukları deneyimle ilişkilendirilebilir; performans değerlendirmeye ilgili daha çok bilgiye sahip oldukları da düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumlarına göre, performans değerlendirme puanlarının nota dönüştürebilme, performans değerlendirmeye yönelik verilen rehberlik hizmetlerinin yeterliliği, ders araç-gereçlerinin yeterliliği, performans görevi oluşturmada ilköğretim programlarının yeterliliği, performans değerlendirmenin ürüne-sürece odaklı olma yeterliliği açısından anlamlı bulunmuştur. Hizmet öncesinde eğitim almayanlar ilgili maddeleri daha olumsuz değerlendirmiştir. Bu noktada öğretmen adaylarına hizmet öncesinde verilen eğitimin etkili olduğunu gösterebilir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde performans değerlendirme ile ilgili eğitim alma durumlarına göre, gözlem tekniklerini uygulayabilme, performans değerlendirme puanlarının nota dönüştürebilme, klasik ölçme-değerlendirme uygulamalarına yardımcı olduğuna katılma durumları, performans değerlendirmeye yönelik verilen rehberlik hizmetlerinin yeterliliği, performans değerlendirmeyi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk açısından uygulanabilir bulmayı olumlu bulmuşlardır. Bu bulgu, Karip ve ark. (2007)'nın "performans değerlendirmeler ise üst düzeyde düşünme (analiz, sentez ve değerlendirme), problem çözüme becerileri geliştirme, davranışları ürün ve süreç olarak kontrol etme konusunda oldukça önemli görevleri yerine getirir" görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Ayrıca, performans değerlendirmeyi öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri açısından uygulanabilir bulma, kazanımları elde edebilme, performans değerlendirmeyi

uygulanabilir bulma, ders araç-gereçlerinin yeterliliği, velilerin performans değerlendirme ile ilgili yeterlilikleri, okulun teknolojik donanım yeterliliği, performans değerlendirme ölçütlerinin yeterliliği, performans değerlendirmenin öğrencilerin becerilerini ölçme yeterliliği, performans görevi oluşturmada da olumlu değerlendirmişlerdir. Bu olumlu bulgu, Bay'ın (2008)'deki öğretmenlerin öğrencilerine yönelik otantik değerlendirme süreçleri sonucundaki puanları incelendiğinde puanların dağılımının sola çarpık olduğu yani öğrencilerin başarılı olduklarıyla benzerlik göstermektedir.

İlköğretim programlarının yeterliliği, performans değerlendirmenin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor özellikleri yoklama yeterliliği, performans değerlendirmenin ürüne-sürece odaklı olma yeterliliği, açısından hizmet içinde eğitim alan öğretmenler, almayanlara göre maddeleri daha olumlu değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla hizmet içi eğitimin etkili olduğu, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin konuyla ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları ileri sürülebilir. Bu sonuçlar, Özpolat ve diğerleri (2007)'nin ölçme değerlendirme uygulamasında "sürece ağırlık vermesi nedeniyle eski yaklaşıma göre daha çok ve çeşitli ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir" görüşüyle paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflara göre; performans görevi oluşturmada ilköğretim programlarının rehberlik yeterliliği, açısından aralarındaki fark anlamlı bulunmuştur. 1. sınıflı okutan öğretmenler diğer öğretmenlere göre performans görevi oluşturmada ilköğretim programlarını rehberlik yönünden daha fazla oranda yetersiz bulmuşlardır. 1. sınıf okutan öğretmenlerin okuma-yazma çalışmalarına yoğunlaşması nedeniyle rehberlik çalışmalarına daha fazla ihtiyaç duydukları, bu nedenle verilen rehberlik hizmetlerini daha fazla yetersiz buldukları düşünülebilir.

Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarından yararlanarak uygulamaya dönük bazı öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretmenlerin konu alanı ile ilgili eksiklerinin giderilmesi amacıyla; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kursları yaygınlaştırılabilir.

PERFORMANS DEĞERLENDİRME UYGULAMASININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

2. Performans değerlendirme çalışmalarının daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi için okulların donanımlarının gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması düşünülebilir.

3. Velilere yönelik rehberlik çalışmalarına ağırlık verilebilir.

4. Öğretmen eğitiminde otantik görevler ve bu görevlerin gerçekleştirilmesi için işbirlikli çalışmalara önem verilmelidir

5. Araştırma bulguları çerçevesinde yeni araştırmalar yapılması ve bu konunun farklı değişkenlerle farklı boyutlarının ortaya konulması düşünülebilir.

KAYNAKÇA

Baştürk, R. (2005). "Performans Değerlendirme Üzerine Genel Bir Bakış", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, (21)

Bay, E. (2008). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi,(Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,) Erzurum.

Birgin, O. (2008). "Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, (1), 1-24.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Flynn, Lee-A. (2008) In Praise of Performance-Based Assessments, *Science and Children*, April.

Fox, R. (2001)."Constructivism Examined". *Oxford Review of Education*, 27.
<http://www.jstor.org/view/03054985/ap030083/03a00020/0>

Güven, E. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri", *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (177), 224.

- Kan, H. (2007). "Portfolyo Değerlendirme", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32).
- Karip, E. (2007). Ölçme ve Değerlendirme, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Kivinen, O. and Pekka, R. (2003) "From Constructivism to a Pragmatist Conception of Learning". *Oxford Review of Education*. (29), 3.
- Mumme, J. (1991). Portfolio Assessment in Mathematics. Santa Barbara: California Mathematics Project, University of California.
- Niemi, D., Ottowa, O. (2007) "Scaling Up, Scaling Down: Seven Years of Performance Assessment Development in The Nation's Second Largest School District", *Educational Assessment*, Oct.,
- Özpolat, A., Ragıp ve ark. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (174).
- Philips, D.C ve Soltis, F.J. (2005). Öğrenme: Perspektifler, Çev:Soner Durmuş, Nobel Yayınları, Ankara, s:9-89.
- Romberg, T. A. (1993). "How one comes to know models and theories of the learning of mathematics." In M. Niss (Ed). *Investigations into Assessment in Mathematics Education*, 97-111. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Shepard, L. A.(1989). "Why We Need Better Assessment?" *Educational Leadership*, 46(7).
- Terwel, J. (1999). "Constructivism and Its Implications for Curriculum Theory and Practice" *Journal Curriculum Studies*, (31).

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEK OKULU LİSANS
VE LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNDE MARKA TERCİHİNDE ETKİLİ OLAN
İLETİŞİM ARAÇLARININ ARAŞTIRILMASI**

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEK OKULU
LİSANS VE LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNDE MARKA TERCİHİNDE ETKİLİ
OLAN İLETİŞİM ARAÇLARININ ARAŞTIRILMASI**

Erdoğan TOZOĞLU*

Gökhan YAZICI**

Kenan Şebin***

Özgür Bostancı****

ÖZET

Yapılan bu araştırmanın amacı; Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu lisans ve lisansüstü öğrencilerinde marka tercihinde etkili olan iletişim araçlarının tüketiciler üzerindeki etki düzeylerini ve markalı ürünleri kullanma durumlarını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Anket, Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimi gören 80 bayan ve 170 erkek olmak üzere, 250 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler, SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde ki kare-yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular sonucuna göre; katılımcıların %54'ü spor ürünleri dışındaki ürünlerde, marka tercihinde bazen bulunduklarını, fakat spor ürünlerinde marka tercihinde %72'i oranında bulunduklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların, marka tercihinde etki eden araçlara, en fazla etki eden %63 oranında sosyal çevre olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada %63 oranında reklamlar, %62 oranında spor etkinliklerinin marka tercihinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat

* Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi / Erzurum

** Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi / Erzurum

*** Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi / Erzurum

**** Ondokuz Mayıs Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu /Samsun

marka tanıtım araçlarından, radyonun %73 oranında marka tercihinde etkisiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, araştırma sonucunda öğrencilerin spor ürünlerinde marka tercihinde etkili olan iletişim araçlarının, neler olduğu ortaya çıkarılmış ve bu bilgiler ışığında spor ürünleri üreten işletmelere de öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Marka tercihi, iletişim, spor, tüketici, ürün.

*MARMARA UNIVERSITY PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN HIGH SCHOOL,
UNDERGRADUATE AND GRADUATE STUDENTS PREFER BRANDS THAT ARE
EFFECTIVE COMMUNICATION TOOLS TO INVESTIGATE THE*

ABSTRACT

This research aims to indicate the use of trademarks and the influence of mass media on the choice of these trademarks among graduate and post-graduate students. The questionnaire method was applied in the research. It was carried out on a total of 250 graduate and post-graduate students in the School of Physical Education and Sports at Marmara University of which eighty were female and 170 male. The obtained outcomes were evaluated with the SPSS programme. Square-percentage and frequency techniques were used.

According to the findings %54 of the students occasionally made a trademark choice in things apart from sport equipment but this percentage was about %72 when choosing sport equipment.

The most effective influence for the trade mark choice with a percentage of %63 appeared to be the social environment. Advertisements with a percentage of %63 and sport events with %62 were influential in the choice. Besides, the radio appeared to be %73 ineffective.

Ultimately, the effective and non-effective means of mass media on the choice of sport trademarks were indicated and in the light of this information advices to sports equipment producers were proposed.

Key words: Trademark choice, communication, sports, consumer, product.

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEK OKULU LİSANS
VE LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNDE MARKA TERCİHİNDE ETKİLİ OLAN
İLETİŞİM ARAÇLARININ ARAŞTIRILMASI**

1. Atatürk University Kazım Karabekir Education of Faculty / Erzurum
2. Ondokuz Mayıs University School of Physical Education and Sports / Samsun

GİRİŞ VE AMAÇ

Spor ürünü, farklı amaçlar doğrultusunda faal olarak spor yapmakta olan bireylere, izleyicisine veya sponsoruna fayda sağlamak için biçimlendirilen ürün, hizmet veya ikisinin bileşenidir.⁽²⁾ İşletmeler, spor ürünlerini pazarda konumlandırabilmek için aynı ürün veya hizmeti sunan işletmelerin kullanmış oldukları markalardan farklı marka isimleri kullanması gerekir. Marka; ürünleri rakiplerinden ayırtıran isim, kavram, sembol, tasarım veya bunların birkaç bileşeninden oluşmaktadır. Marka olmadan tüketicinin gözünde bütün ürünler aynı niteliklere sahip olarak algılanmakta; bu da tüketicinin en ucuz ürünü tercih etmesine neden olmaktadır. İşletmeler markayı tüketicilerin dikkatini ürünlerine çekmek ve tüketicinin kendi ürününü tekrar tanımasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadırlar.⁽³⁾ Günümüzde küreselleşme ve serbest piyasa ekonomisinin hâkimiyeti nedeniyle ortaya çıkan ürün çeşitliliğindeki artış ve tüketicilerin bilinçlenme yolunda attığı adımlar sonucunda markanın önemi daha da artmıştır.⁽⁶⁾ Artık tüketicilerin bilinçli olması nedeniyle; işletmelerin tüketici davranışlarını iyi tahlil etmesi zorunlu hale gelmiştir. Tüketici davranışlarının önceden incelenmesi; geliştirilecek pazarlama karmasının tüketicilerin istek ve ihtiyaçlarına tam olarak uymasını sağlayıcı bilgiler toplamak anlamına gelmektedir.⁽⁷⁾ Tüketicilerin markalı ürünleri tercih etmelerindeki önemli etken ise markanın sahip olduğu değerdir. Marka ne kadar değer ifade ederse, o kadar rağbet görecektir. Marka değeri; “markanın küresel, bölgesel ve ulusal anlamda sağladığı başarıların toplamından oluşur”⁽⁵⁾

Spor endüstrisi gibi devasa boyutlara ulaşan bir pazarda, giderek önemi artan yeni pazarlama stratejileri de dikkate alındığında, özellikle Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarından mezun olacak öğrencilerin, gelecekte spor pazarı içerisinde öğretmen, antrenör ve yönetici olarak bulunması bu kişilerin diğer kişiler tarafından gözlenmesine neden olacaktır. Bu sebeple gelecekte sporun sevk ve idaresinde olacaklarından, bireylerin

kullandıkları spor ürünü markalarının tüketiciler tarafından da tercih edilmesinde etkili olabileceği düşünülmüştür. İşletmelerin bünyelerinde spor yüksek okulu mezunlarını bulundurmaları marka konumlandırma etkin stratejiler üretmesine neden olabileceği düşünülmektedir.

İşletmeler tarafından kullanılacak olan etkin iletişim araçlarıyla, markalar hedef pazarda kolaylıkla tanınır ve talep görür. Bu durum tüketicilerde marka bağlılığı yaratır.⁽⁸⁾ İşletmeler böylelikle ürün ve hizmetlerine olan talep doğrultusunda üretim yapabilirler. Sağlam bir stratejiyle pazara konumlandırılmış bir marka, diğer markalarla rahatlıkla rekabet edebilirler. Bu çalışmada, spor işletmelerinin ürünlerini veya hizmetlerini pazarda konumlandırabilmek ve pazarda var olan markalarının aynı ürün ve hizmeti sunan diğer markalarla rekabet edebilmesi için, tüketiciler üzerinde etkili olan iletişim araçlarının belirlenmesini amaçlamaktadır.

MATERYAL VE METOD

Bu araştırma Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinde, marka tercihlerinde etkili olan iletişim araçlarının tüketiciler üzerindeki etkili olma düzeylerini ve markalı ürünleri kullanma durumlarını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Örneklem grubu, Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, lisans ve lisans üstü öğrenimi gören, Spor öğretmenliği bölümü, Antrenörlük bölümü ve Spor yöneticiliği bölümü öğrencileri araştırmada örneklem grubu seçilmiştir. Marmara Üniversitesinde farklı sosyal ve ekonomik düzeydeki öğrenciler bulunduğu için tercih edilmiştir. Bu öğrencilerin 80'i bayan 170'i erkek olmak üzere toplam 250 kişiden oluşmuştur.

Literatür taraması yapılarak benzer çalışmalar incelenerek anket soruları oluşturulmuştur. Ankette katılımcıların; demografik özellikleri, marka tercihinde etkili olan iletişim araçlarının etki oranları ve yaşantılarında markalı ürünleri tercih etme durumları incelenmiştir.

Veriler SPSS programı kullanılarak işlenilmiş ve çözümlenmesi için betimleyici istatistik yapılmıştır.

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEK OKULU LİSANS
VE LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNDE MARKA TERCİHİNDE ETKİLİ OLAN
İLETİŞİM ARAÇLARININ ARAŞTIRILMASI**

BULGULAR

Bulgular kısmında, katılımcıların tanımlayıcı özellikleri ile birlikte uyguladığımız anketler sonucunda ortaya çıkan verileri tablolar halinde sunduk.

Tablo 1: katılımcıların Cinsiyetleri ve Yaş Dağılımları

		Gözlem Sayısı	%	Geçerli %	Toplam %
Cinsiyet	Bayan	80	32,0	32,0	32,0
	Bay	170	68,0	68,0	100
	Toplam	250	100	100	
Yaş	18 ve altı	31	12,4	12,4	12,4
	19-21 arası	123	49,2	49,2	61,6
	22-24 arası	45	18,0	18,0	79,6
	25 ve üzeri	51	20,4	20,4	100
	Toplam	250	100	100	

Araştırmaya %68 (170 kişi) erkek ve %32 (70 kişi) bayan olmak üzere toplam 250 birey katılmıştır. Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde, ağırlık olarak %49'u 19-21 yaş grubu arasındadır. Diğer bireylerin %20'si 25 yaş ve üzeri, %18'ni 22-24 yaş grubu ve %12'sini 18 ve altı yaş grubu oluşturmaktadır.

Tablo 2: Spor ürünlerinde marka tercihinde etkili olan iletişim araçlarının dağılımı

T e l e v i z y o n		R a d y o	
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•	•	•	•
•</			

m		2		
• Katılıyorum	• 82	• 32,	• 32	• 12
m		8		8
• Kararsızım	• 29	• 11,	• 25	• 10
m		6		0
• Katılmıyorum	• 85	• 34,	• 11	• 46
rum		0	6	4
• K.Katılmıyorum	• 26	• 10,	• 67	• 26
yorum		4		8
• Toplam	• 25	• 10	• 25	• 10
	0	0	0	0

Araştırmaya katılan örnek bireyler, “spor ürünlerinde marka tercihinde televizyon etkilidir” ifadesine ağırlık olarak (Katılmıyorum %34 – Kesinlikle katılmıyorum %10) toplam %44 oranında katılmadıkları gözlenmektedir. Spor ürünlerinde marka tercihinde radyo etkilidir, ifadesine ağırlık olarak (Katılmıyorum %46 – Kesinlikle katılmıyorum %27) toplam %73 oranında katılmadıkları gözlenmiştir. Spor ürünlerinde marka tercihimde gazete ve dergiler etkilidir, ifadesine ağırlık olarak (Kesinlikle katılıyorum %14 - Katılıyorum %37) toplam %41 oranında katıldıkları gözlenmektedir. Spor ürünlerinde marka tercihimde internet etkilidir, ifadesine ağırlık olarak (Kesinlikle katılıyorum %10 - Katılıyorum %36) toplam %46 oranında katıldıkları gözlenmektedir. Spor ürünlerinde marka tercihimde popüler (ünlü) kişiler etkilidir, ifadesine ağırlık olarak (Kesinlikle katılıyorum %14 - Katılıyorum %32) toplam %46 oranında katıldıkları gözlenmektedir. Spor ürünlerinde marka tercihimde spor organizasyonları etkilidir, ifadesine ağırlık olarak (Kesinlikle katılıyorum %20 - Katılıyorum %43) toplam %63 oranında katıldıkları gözlenmektedir. Spor ürünlerinde marka tercihimde reklamlar etkilidir, ifadesine ağırlık olarak (Kesinlikle katılıyorum %25 - Katılıyorum %36) toplam %61 oranında katıldıkları ve spor ürünlerinde marka tercihimde sosyal çevre etkilidir, ifadesine ağırlık olarak (Kesinlikle katılıyorum %22 - Katılıyorum %41) toplam %63 oranında katıldıkları gözlenmektedir.

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEK OKULU LİSANS
VE LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNDE MARKA TERCİHİNDE ETKİLİ OLAN
İLETİŞİM ARAÇLARININ ARAŞTIRILMASI**

Tablo 3: Katılımcıların, yaşantılarında markalı ürünleri tercih etme durumları

		Gözlem Sayısı	%	Geçerli %	Toplam %
Günlük Yaşamda Markalı Ürün Tercih Etme	Evet	98	39,2	39,2	39,2
	Hayır	17	6,8	6,8	46
	Bazen	135	54	54	100
	Toplam	250	100	100	
Spor Ürünlerinde Markalı Ürün Tercih Etme	Evet	180	72	72,0	72
	Hayır	8	3,2	3,2	75,2
	Bazen	62	24,8	24,8	100
	Toplam	250	100	100	

Katılımcılar, günlük yaşantınızda markalı ürünler tercih eder misiniz ifadesini ağırlık olarak %54 bazen cevabını vermiştir. Diğer bireylerin %39'u evet ve %7'si hayır cevabını verdikleri gözlenmektedir. Spor ürünlerinde markalı ürün tercih eder misiniz ifadesine ise ağırlık olarak %72 evet cevabını vermiştir. Diğer bireylerin %25'i bazen ve %3'ü hayır cevabını verdikleri gözlenmektedir.

SONUÇ

Araştırma bulgularına göre katılımcıların %68 erkek ve %32 bayandır. Ağırlık olarak katılımcıların %49'u 19-21 yaş grubu arasındadır. Öğrenim düzeyleri, %82 lisans, %12 yüksek lisans ve %6 doktora düzeyindeki öğrencilerdir. Bu bireylerin günlük yaşantılarında markalı ürünleri tercihlerinde, %54 bazen, %39'u evet ve %7'si hayır cevabını vermiştir. Bunun yanısıra katılımcılara spor ürünlerinde markalı ürün kullanma durumları sorulduğunda, %72 evet, %25 bazen ve %3 hayır cevabını vermiştir.

Katılımcılarda, spor ürünlerinde marka tercihinde etkili olan iletişim araçlarının etki düzeyleri; sosyal çevre %63, spor organizasyonları %63, reklamlar %62, popüler

(ünlü) kişiler %46, internet %46 ve televizyonun %44 oranında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun aksine %73 oranında radyonun etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Marka tercihinde, bireylerin yaşamış olduğu sosyal çevreden ve kişilerden daha fazla etkilendiği gözlenmektedir. Sosyal çevre bireylerin karşılıklı iletişim kurabildikleri ve etkileşimin daha fazla olmasının önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Sosyal çevre bireyin marka tercihinde “danışma grubu” özelliğini gösterebilmektedir. Tüketicilerin ürün, hizmet ve markaya karşı tutum ve davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen gruplardır. Aile, arkadaşlar, aynı iş yerinde çalışanlar, aynı kulübün ya da aynı derneğin üyeleri, uzman kişiler ve popüler (ünlü) kişiler, danışma grupları olarak nitelendirilebilmektedir.⁽¹¹⁾ İşletmelerin markalarının tüketiciler tarafından tercih edilebilmesi ancak etkin bir reklam stratejisi uygulayarak oluşturabilirler. Tek’e (2005) göre etkin reklam, marka imajına olumlu katkıda bulunmaktadır. Bu olumlu imaj, tüketicileri işletmenin ürün ve markasına yönlendirebilmektedir. Reklam, aynı zamanda, satış teşvik ve kişisel satış çabalarına destek olarak, diğer tutundurma çabalarının da etkili bir şekilde uygulanmasına fırsat oluşturabilir.⁽¹⁰⁾ Günümüzde marka yaratmada etkin iletişim araçlarından biride, görsel ve işitsel özelliği açısından televizyondur. TV reklamları ulusal ve uluslar arası alanda tüketiciye ulaşabildiği için tüketicilerin ulusal ve uluslararası markalar hakkında bilgi edinmesi ve marka tercihleri üzerinde çok etkilidir.⁽⁴⁾

Spor işletmeleri açısından önemli olan nokta, hangi iletim araçlarının hangi sosyo-kültürel yapıya sahip olan tüketici grubunda etkili olduğunun belirleyerek, belirlenen iletişim aracına karar vermeleridir. Ancak bu sayede işletmeler tarafından iletmek istenen mesajlar ve bilgiler etkili olacaktır.⁽⁹⁾ Spor ürünü veya hizmeti üreten işletmeler, marka konumlandırma çalışmalarında hitap edecekleri pazarın sosyal, ekonomik ve kültürel yapısını inceleyerek, o bölgede etkin olan iletişim araçlarını kullanmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Farklı sosyal, kültürel ve ekonomik yapıya sahip olan tüketicilerin değer yargıları farklı olduğundan, etkilendikleri iletişim araçları da farklılık gösterebilmektedir.

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEK OKULU LİSANS
VE LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNDE MARKA TERCİHİNDE ETKİLİ OLAN
İLETİŞİM ARAÇLARININ ARAŞTIRILMASI**

KAYNAKLAR

1. Ar AA., Marka ve Marka Stratejileri, Nobel Basımevi, 2. Baskı, Ankara, s.45, 2007.
2. Argan M, Katırcı H., Spor Pazarlaması, Nobel Yayın Dağıtım LTD. ŞTİ., 1. Baskı, Ankara, s. 228, 2002.
3. Arnold W., Das 1x1 Des Marketings 10 Stufen zum Erfolg, Augsburg, mgv, s.206, 2001.
4. Ayanwale, Adeolu B.; Alimi, Taiwo; Ayanbimpe, Matthew A., "The Influence of Advertising on Consumer Brand Preference", Journal Social Science, 10, 2005.
5. Elitok B., Hadi Markalaşım, Sistem Yayıncılık, İstanbul, s.91, 2003.
6. Keller KL., Stratejiç Brand Management, Building, Measuring and Managing Brand equity, Prentice Hall, New York, 2003.
7. Odabaşı Y, Barış G., Tüketici Davranışı, Kapital Medya Hizmetleri A.Ş. 2. Baskı, İstanbul, s.17, 2003.
8. Oh J, Fiorito SSS., Korean Women's Clothing Brand Loyalty, Journal of Fashion Marketing and Management, s.222, 2002.
9. Serarslan M.Z., Spor Pazarlaması, Sporun Topluma Yaygınlaşmasında Pazarlama Tekniklerinden Yararlanma, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Fakültesi Pazarlama Anabilim Dalı, İstanbul, s.129, 1990.
10. Tek, Ö., "Pazarlama ilkeleri", 7. Baskı, s.727, 1997
11. Yükselen C., Pazarlama İlkeler-Yönetim, Detay Kitap ve Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara, s.98, 2003.

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE
CEBİRSEL İFADELERİ ÖĞRETİMİNDE BELİRLENEN
BAZI HATA VE KAVRAM YANILGILARI**

Abdullah KAPLAN*
Seda DEMİRAL**

Ö Z E T

Bu araştırma; 2009-2010 eğitim öğretim yılında 7. sınıf müfredatında yer alan cebirsel ifadeler ünitesinde öğrencilerde gözlenen hata ve kavram yanlışlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Erzurum il merkezindeki Kültür Kurumu İlköğretim okulunda 7. sınıflarda öğrenim gören ilk dönem karne notu 3'ün üzerinde olan 35 öğrenci oluşturmaktadır. Bu 35 öğrenci rastgele seçilmiştir. Araştırmamız betimsel nitelikte olup veriler başarı testi vasıtasıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak standart bir test bulunmadığından araştırmacılar tarafından başarı testi geliştirilmiştir. Bu başarı testinin güvenilirliği araştırmacılar tarafından öğrencilerin doğru, yanlış ve boş yanıtlarından yola çıkarak SPSS-16 bilgisayar paket programında cronbach-alfa güvenirlik katsayısı 0,846 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş, hatalara kavram yanlışlarının neden olup olmadığı, öğrencilerle yapılan mülakatlar sonucu tespit edilmiştir. Bu hata ve kavram yanlışlarını gidermeye yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Cebirsel İfadeler, Kavram Yanılgıları, Matematik Eğitimi, Hatalar

**SOME ERRORS AND MISCONCEPTIONS DETERMINATED IN TEACHING OF
ALGEBRAIC EXPRESSIONS IN THE ELEMENTARY MATHEMATICS COURSES**

İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE CEBİRSEL İFADELERİ ÖĞRETİMİNDE BELİRLENEN BAZI HATA VE KAVRAM YANILGILARI

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the errors and misconceptions which were observed in the unit of algebraic expressions take part in the curriculum of 7th grade, in 2009 – 2010 education year. 7th grade 35 students from Kültür Kurumu Primary school in the Erzurum city center took part in the research. Students were chosen randomly from among those whose average score is above 3 at the end of the first semester. Research is descriptive, data were collected by the help of the achievement test. Achievement test was developed by researchers ,because there is no standardized test found for this study. Cronbach-alfa reliability factor was determined as 0,846 by using SPSS computer packet program. Results were evaluated by researchers and the mistakes were determined at the end of the interviews as whether they originated result of misconception or not. Some recommendations are presented to overcome these misconceptions and errors.

*Doç.Dr. Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Anabilim Dalı,
akaplan@atauni.edu.tr

**Matematik Öğr. Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü, sdemiral@atauni.edu.tr

Key words: Algebraic Expressions, Misconceptions, Mathematics Educations, Errors

1.GİRİŞ:

Kavramlar bilginin yapı taşlarıdır. İnsanların öğrendiklerini sınıflandırmalarını ve organize etmelerini sağlar. Ayrıca kavramlar, bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel bir araçtır ve çok kapsamlı bilgileri kullanılabilir birimler haline getirirler (Senemoğlu, 2001). Kavramlar öğrenilmesi için öğrencilerin geçmiş yaşantılarından getirdikleri bilgi, tutum, beceri ve deneyimlerini, yeni öğrendikleri bilgilerle birlikte zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir (Yürük, Çakır ve Geban, 2000).

Öğrencilerin önceden sahip olduğu ilk bilgi ya da kavramlar, bilimsel olarak kabul edilmiş kavramlarla uyuşmadığı zaman “hatalı” ya da “yanlış” olarak nitelendirilirler (Yılmaz, 1998). Başka bir ifade ile yanlış kavramlar ya da kavram yanılgıları, kişisel

deneyimler sonucu oluşmuş, bilimsel gerçeklere aykırı olan, bilim tarafından gerçekliği kanıtlanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyici bilgiler olarak tanımlanabilir (Yürük, Çakır ve Geban, 2000).

Öğün eğitim sürecinde de kavram yanlışlarının oluşması söz konusudur. Örneğin; okulda verilen bilimsel kavramların öğrenciler tarafından hatalı olarak öğrenilmesi ya da öğretmenler tarafından hatalı olarak öğretilmesi ile kavram yanlışları ortaya çıkabilir. Ayrıca öğrencilerin yeni öğrenme durumlarında kendi ön bilgilerini kullanmalarında yetersizlik yaşadıkları öğrenme süresince zihinlerinde kavramsal değişimi sağlamada başarısızlıklara uğradıkları ve kavramları öğrenirken belirli durumlarda anlam bütünlüğü kuramadıkları durumlarda da kavram yanlışları olabilir (Koray ve Bal, 2002).

Eğitim araştırmalarının büyük bir çoğunluğu son yirmi yıl boyunca öğrencilerin bilimsel kavramlarla ilgili fikirleri üzerine odaklanmıştır. Bireyler kavramları günlük hayattaki tecrübeleri sırasında çevrelerinde gözlemledikleri doğal fenomenleri anlamak için kullandıkları kendi fikirlerinden oluştururlar. Bununla birlikte pek çok durumda bu fikirler kabul edilen bilimsel görüşten oldukça farklı olabilir. Bu yanlış fikirler genellikle kavram yanlışları veya alternatif kavramlar olarak adlandırılır (Gabel ve Bunce, 1994). Öğrenciler ilk kez matematik derslerine katıldıklarında yanlış anlamaya neden olan bazı içgüdüsel inanışlara sahiptir. Bu içgüdüsel kavramlara ön kavramlar, alternatif kavramlar, kavram yanlışları, çocukların bilimsel içgüdüleri, çocukların bilimi, genel duyu kavramları, kendiliğinden oluşan bilgiler de denmektedir (Eryılmaz ve Tatlı 1999). Çocuklar küçük yaşlardan itibaren deneyimleriyle dünyayı tanıyarak zihinlerinde bilimsel düşüncelerden farklı bir düşünce sistemi oluştururlar. Çocukların çevrelerindeki olayları kendi düşündükleri biçimde kabul etmelerine dayalı olarak oluşturdukları düşüncelere çocukların bilimi denir. Çocukların bilimindeki nesnelere ve olaylara ait kavramlar, bilimsel kabul görmüş kavramlardan farklılık gösteriyorsa, bu kavramlara kavram yanlışları denir.

Öğrenciler çoğunlukla çevrede karşılaştıkları olayları kendi bakış açılarıyla yorumlar ve olaylara kendilerince mantıklı gibi görünen açıklamalar getirirler. Böylelikle en başarılı öğrencilerde dahi bazı kavramların yanlış bilindiği, benzer kavramların karıştırıldığı ya da bazılarının kavranmadığı görülmektedir. Kavram yanlışları, öğrencileri daha karmaşık kavramları açıklamada başarısız kılmaktadır.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE CEBİRSEL İFADELERİ ÖĞRETİMİNDE BELİRLENEN BAZI HATA VE KAVRAM YANILGILARI

Kavram yanlışları literatürde farklı biçimlerde adlandırılmışlardır. Bunlardan bazıları, hatalı fikirler (Fisher, 1983), olgunlaşmamış kavramlar (Hashweh, 1988), gerçeğin öznel modelleri (Champagne, Gunstone and Klopfer, 1985), anlık akıl yürütme (Viennot, 1979), yanlış uygulama (Elby, 2001) ve kavram yanlışsıdır (Griffiths ve Preston, 1992). Kavram yanlışsı ifadesi, öğrencilerin kendi öznel anlamaları olarakta düşünülebilir.

Eksik bilgiler kavram yanlışsı olmadığı gibi her hatalı düşüncede kavram yanlışsı sayılamaz. Bununla beraber kavram yanlışları ile hatalar birbiriyle ilişkilidir. Kavram yanlışları hatalardan farklı olup hataların altında yatan sebepler olabilir (Fisher ve Lipson, 1986).

Bir düşüncenin kavram yanlışsı olabilmesi için üç şartı sağlaması gerekir.

- 1) Bu düşüncenin bilimsel gerçeklere uymaması
- 2) Kişinin o düşüncüyü sahiplenip savunması, inatçı davranması.
- 3) Kişinin açıklamalarına güvenmesi yani sahip olup savunması.

Kavram yanlışsı konusunda yapılan çalışmalardan aşağıdaki tanım ve görüşleri ifade edebiliriz.

Kavram yanlışları en genel tanımı ile öğrencilerin fikirlerindeki bilimsel olarak doğru olmayan kendilerine özgü yorumları ve anlamlarıdır (Bahar, 2003). Bir konuda uzmanların (expert) üzerinde hemfikir oldukları görüşten uzak kalan algı ya da kavrayış (Zembat, 2008).Sistematik bir şekilde hata üreten öğrenci kavrayışı (Smith, diSessa ve Roschelle, 1993). Bir alan ya da konudaki uzman algıdan uzaklaşan algılar (Hammer, 1996). Kavram yanlışları hakkında literatürde birtakım görüşler bulunmaktadır. Kavram yanlışları öğrenciler tarafından açıklanamamakta ve öğrenciler tarafından bilinçaltına yerleşmiş bulunmaktadır (Büyükkasap ve ark., 1998).Kavram yanlışları, bilimsel bilgiler öğrencilerin kafasında çelişki oluşturulmadan direk verilmeye çalışıldığında ortaya çıkar. Kafalarında ki karışıklığı gidermek için öğrenciler alternatif fikirler geliştirirler (Mayer, 1987).

Öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışları, daha çok kişisel deneyimler sonucu oluşmuş, bilimsel gerçekler ve düşüncelere aykırı, anlamlı öğrenmeyi engellleyici bilgiler olarak tanımlanmıştır. Kavram yanlışsı hata veya bilgi eksikliği içeren düşünce değil, tersine öğrencilerin doğru olduğuna inanarak savundukları fikirlerdir.

Chi and Roscoe (2002), Öğrencilerin ön bilgileri önyargılar ve yanlışlar olarak sınıflandırılır. Önyargılar çeliştiklerinde kolayca düzeltilebilen bilinçli inançlar iken, kavram yanlışları ustaca öğrenim şekillerine karşı bile son derece inatçı, değiştirilmeye karşı yüksek direnç gösteren, saf bilgiler olarak açıklanmaktadır (Baki, 1999; Çakır ve Yürük 1999; Stepan, 1996).

Kavram yanlışlarının türleri ve sebepleri mevcuttur. Çalışmamızda kavram yanlışlarının iki türünü ele alacağız.

- 1) Aşırı Genelleme: Matematiğin sadece bir alanında ya da konusunda geçerli olan bir kuralın ya da prensibin sanki bütün matematiksel konularda geçerli olduğunun düşünülmesidir.
- 2) Aşırı Özelleme: Bir kuralın ya da prensibin veya kavramın kısıtlı bir kavrayışa indirgenerek düşünülmesi ve kullanılmasıdır.

Kavram yanlışları üç ana sebepten kaynaklanabilir.

Var olan kavram yanlışısı öğrenilen kavramın doğasından veya özelliklerinden kaynaklanıyorsa, sebebi epistemolojiktir.

Kavram yanlışısı biyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları içeren kişisel gelişimle alakalı ise psikolojik sebeptir. Öğrencinin kavrama yeteneği, becerisi, öğrenilenin öğretildiği dönemde bireyin bulunduğu gelişim aşaması, önceki bilgiler ve hazır bulunuşluk öğrencinin psikolojik alt yapısını oluşturur.

Kavram yanlışısı, seçilen öğretim modelleri, bu modellerin uygulanışı, öğretmenlerin seçtiği analogiler, ders kitapları ve bu kitaplarda konuların ve kavramların ele alınış sıralarından kaynaklanıyorsa pedagojik sebeptir.

Daha önce yapılmış bazı araştırmalar ilköğretim müfredatında bazı ünitelerde karşılaşılan kavram yanlışları hakkında bize fikir vermektedir. Kesirlerde toplama işlemi ile ilgili kavram yanlışları genelde kesirler konusunun sezgisel olarak algılanamadığı ve öğretimin ağırlıklı olarak işleme dayandırılmasından ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Kaplan ve Konyahoğlu, 2002). Ondalık sayılardaki kavram yanlışları ise genelde virgülden sonraki sayıların basamak değerlerinin zor algılanmasına dayanmaktadır. Öğrenciler ondalık kısmı da tam sayılardan gelen bilgileriyle yorumluyorlar. Buda önemli yanlışlıklar

İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE CEBİRSEL İFADELERİ ÖĞRETİMİNDE BELİRLENEN BAZI HATA VE KAVRAM YANILGILARI

doğuruyor. Örneğin 0,235 mi yoksa 0,24 mü büyük diye sorulduğunda büyük bir çoğunluk 0,235'in daha büyük olduğunu söylüyor. Çünkü tamsayılardan gelen bilgiye göre $235 > 24$ olarak düşünülüyor. Yani virgülden sonraki rakamlar kıyaslanıyor (Bilgin ve Akbayır, 2002). Öğrencilerin basit cebirsel ifadelerde değişkenleri kullanabilme, değişkenleri anlamlandırma ve değişkenleri belli harflerle sınırlandırma (sadece x olarak düşünme) gibi konularda problem yaşadıkları ve kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir (Soylu, 2008). Mutlak değer konusunda karşılaşılan en önemli kavram yanılığı harfli ifadelerin mutlak değerini içeren sorularda hemen bilinmeyenine yerine değer verme eğilimi içinde olmaktadır (Yenilmez ve Avcu, 2009). Ford ve Kuhs (1991)'e göre, olasılık kavramlarının öğrenilmesinde "dil gelişimi" önemlidir ve dil gelişimi de yaş ile birlikte gerçekleşmektedir. Olasılık kavramlarının algılanışında, muhakeme etme becerisinin de gelişmesinde, dil gelişiminde ve kavram yanlışlarının azalmasında yaşın etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Biz de yukarıdaki araştırmalar ışığında cebirsel ifadeler ünitesinde var olan kavram yanlışlarını incelemeye çalıştık. Çalışmanın amacı; ilköğretim 7. sınıf müfredatında yer alan cebirsel ifadeler ünitesinde öğrencilerin hata ve kavram yanlışlarını tespit etmektir. Cebirsel ifadeler, denklem ve denklem sistemlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu sebeple cebirsel ifadelerde var olan kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi denklem ve denklem sistemleri ünitesinde hata yapılma ihtimalini de azaltacaktır. Bu da çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

2.YÖNTEM

2.1.ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Erzurum il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Erzurum il merkezinde Kültür Kurumu ilköğretim okulu 7. sınıfta öğrenim gören, karne notu 3 ve üzerinde olan öğrenciler arasından rastgele seçilmiş 35 öğrenciden ibarettir.

2.2 PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim 7.sınıf müfredatında yer alan cebirsel ifadeler ünitesindeki öğrencilerin hata ve kavram yanlışlarının tespit edilmesi.

2.3 VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırmacılar tarafından, literatür taraması yapıldıktan sonra uzman görüşleri doğrultusunda kapsam ve ifade yeterliliklerini sağlamaya yönelik gerekli düzeltmeler yapılarak 10 soruluk bir başarı testi hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Bu başarı testinin soruları 2009-2010 Mili Eğitim Bakanlığı matematik öğretmen klavuz kitabında yer alan hedef ve kazanımlar göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirilerek SPSS-16 paket programı vasıtasıyla başarı testinin cronbach-alfa güvenirlik katsayısı 0,733 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Testin güvenirliği olumsuz etkileyen 5. ve 8. sorular testten çıkarılarak cronbach-alfa güvenirlik katsayısı 0,833 olarak hesaplanmıştır. Başarı testi uygulandıktan sonra hata yapan öğrencilerle mülakatlar yapılarak hatalarının kaynakları ve sebepleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1: Öğrencilerin başarı testi sonuçları

SORULAR	DOĞRU YANIT		YANLIŞ YANIT		BOŞ YANIT	
	FREKANS	YÜZDE (%)	FREKANS	YÜZDE (%)	FREKANS	YÜZDE (%)
SORU 1	15	42,8	8	22,8	12	34,2
SORU 2	20	57,1	9	25,7	6	17,1

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE CEBİRSEL İFADELERİ
ÖĞRETİMİNDE BELİRLENEN BAZI HATA VE KAVRAM YANILGILARI**

SORU 3	17	48,5	15	42,8	3	8,5
SORU 4	26	74,2	4	11,4	5	14,2
SORU 5	6	17,1	5	14,2	24	68,5
SORU 6	24	68,5	9	25,7	2	5,7
SORU 7	19	54,2	13	37,1	3	8,5
SORU 8	22	62,8	13	37,1	0	0
SORU 9	13	37,1	17	48,5	5	14,2
SORU 10	5	14,2	24	68,5	6	17,1

Yukarıda ki tablo ışığında sorulara verilmiş yanıtları ve mülakat sonuçları analiz edilmiştir:

1.SORU

Aşağıdaki cümleleri matematiksel olarak ifade ediniz.

- Bir sayının 2 fazlası $x+2$
- Bir sayının 5 katı $x.5$
- Bir sayının 5 katının 2 fazlası $x.5+2$
- Bir sayının 2 fazlasının 5 katı $x+2.5$
- Bir sayının 3 katının 12 fazlası $x.3+12$

Öğrencilerden bir sayının belli bir oranda katını almalarını, bir sayıyı arttırmalarını ya da bir sayıyı eksiltmelerini istenmiştir. Öğrencilerden doğru yanıt alındığı gibi yanlış yanıtlarda alınmıştır. Ama göze çarpan en önemli yanlışlık; yanlış yapan 8 öğrenciden 6

sının “bir sayının 2 fazlasının 5 katı” gibi parantez gerektiren sorularda $x+2*5$ şeklinde parantez kullanmadan cevap vermesidir. Bu 6 öğrenciyle yapılan mülakatta öğrencilere neden bu şekilde yanıt verdikleri sorulduğunda “ne fark eder ki” demişlerdir. Sonra araştırmacı fark edebileceğini söyleyip işlem sırasını hatırlattığında öğrenciler sonucun değiştiğini, dolayısıyla parantezin gerekli olduğunu hemen anlamışlardır. Yapılan bu hata kavram yanılgısı olarak nitelendirilemez. Bu yanıt ortak hata olarak isimlendirilir. Öğrencilerden hiçbiri hatalarında ısrar etmemiştir.

2.SORU

Aşağıdaki matematiksel ifadeleri bir cümleyle anlatınız.

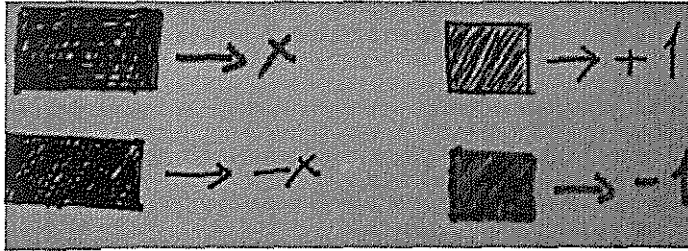
- $3t+4$ = bir sayının 3 katının 4 fazlası
- $8x-7$ = bir sayının 8 katının 7 eksiği
- $7(c+6)$ = bir sayının 6 fazlasının 7 katı
- $(x-4)6$ = bir sayının 4 eksiğinin 6 katı
- $11a+5$ = bir sayının 11 katının 5 fazlası

Öğrencilerden verilen cebirsel ifadeleri bir matematik cümlesiyle anlatmaları istenmiştir. Bu soruya yanlış cevap veren 9 öğrenciyle yapılan mülakatta tamamen dikkatsizlik sebebiyle hata yaptıkları ve hatalarını hemen fark ettikleri gözlenmiştir. $(x-4)6$ sorusunda yapılan hata tamamen dikkat hatasıdır. Kavram yanılgısı olarak kabul edilemez.

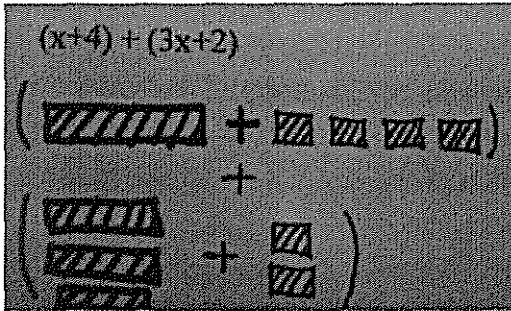
**İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE CEBİRSEL İFADELERİ
ÖĞRETİMİNDE BELİRLENEN BAZI HATA VE KAVRAM YANILGILARI**

3.SORU

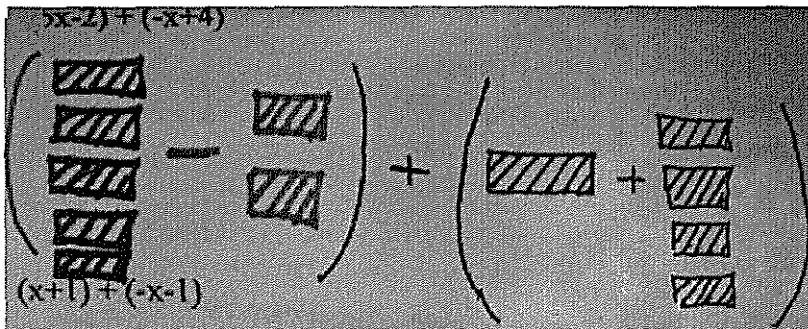
Aşağıda verilen ifadeleri modelleyiniz.



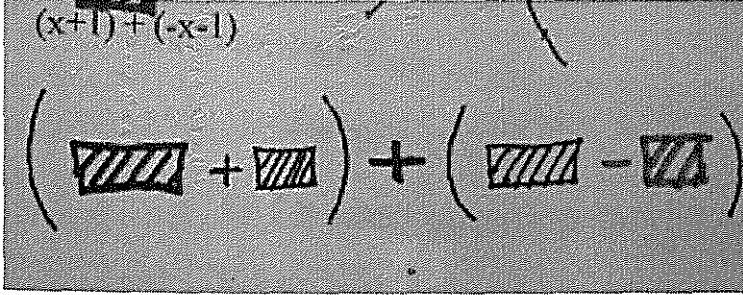
a) $(x+4)+(3x+2)$



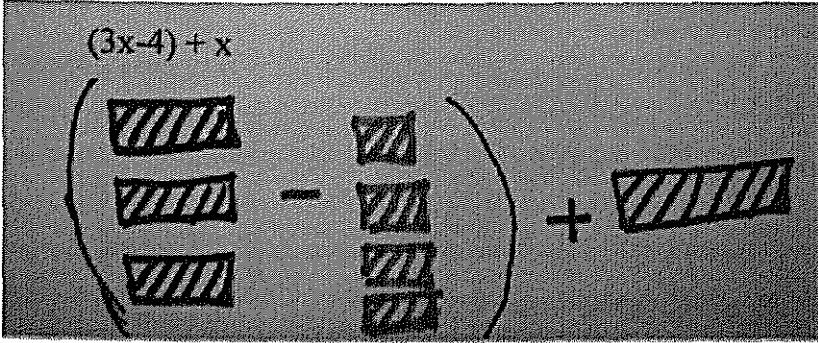
b) $(5x-2)+(-x+4)$



c) $(x+1) + (-x-1)$



d) $(3x-4) + x$



Öğrencilerden verilen cebirsel ifadeleri modellemeleri istenmiştir. Yanlış yapan 15 öğrenciyle yapılan mülakatta öğrencilerin bir kısmının yanlışlarının dikkatsizlik veya soruyu yanlış anlamadan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Fakat 3 öğrencide tespit edilen bir hata ısrarla yapılmaya devam edilmiştir. Yukarıda 3 öğrencide tespit edilen hatanın görsel şekli verilmiştir. Bu 3 öğrenciyle yapılan mülakatta öğrencilere: “neden modellerin arasına + veya - koyuyorsunuz” sorulduğunda, öğrenciler: “soruda öyle sormuş, öğretmenimiz öyle öğretti, ‘e nesi yanlış ki sonuç doğru’ şeklinde cevap vermiş yaptıkları hatayı görmedikleri gibi kabullenmemişlerdir. Yukarıda öğrencilerin x ve $-x$ in modellenirken farklı modelleneceği soruda verilmesine rağmen anlayamamışlardır. x ’ i modellemenin

İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE CEBİRSEL İFADELERİ ÖĞRETİMİNDE BELİRLENEN BAZI HATA VE KAVRAM YANILGILARI

yeteceğini düşünüp bu modellemeyi aşırı genellemişlerdir. Yani 3. Soruda kavram yanlışlığının türü aşırı genelleme, sebebi ise pedagojiktir.

4. SORU

$x=5$ için aşağıdaki cebirsel ifadelerin değerlerini bulunuz.

Handwritten solutions for the 4th question with $x=5$:

$$3x = 3 \cdot 5 = 15$$
$$-x + x^2 = -5 + 5^2 = -5 + 25 = 20$$
$$2x + x^2 = 2 \cdot 5 + 5^2 = 2 \cdot 5 + 25 = 10 + 25 = 35$$
$$3(x^2 + 7) + 3 = 3 \cdot (5^2 + 7) + 3 = 3 \cdot (25 + 7) + 3 = 3 \cdot 32 + 3 = 96 + 3 = 99$$
$$2(2x + 2) = 2(2 \cdot 5 + 2) = 2(10 + 2) = 2 \cdot 12 = 24$$
$$4 + 2x^2 - 3x = -4 + 2 \cdot 5^2 - 3 \cdot 5 = -4 + 2 \cdot 25 - 3 \cdot 5 = -4 + 50 - 15 = 46 - 15 = 31$$

Öğrencilerden $x=5$ için verilen cebirsel ifadenin değerini bulmaları istenmiştir. Bu soruya yanlış yanıt veren 4 kişinin sonuçlarına bakıldığında hataların sadece işlem hatası olduğu gözlenmiştir. Yapılan mülakatta hataları öğrencilere bildirildiğinde, hemen düzeltme eğilimi göstermişlerdir.

6. SORU

Aşağıdaki cebirsel ifadelerde dağılma özelliğini kullanarak parantezleri kaldırınız.

Handwritten solutions for the 6th question:

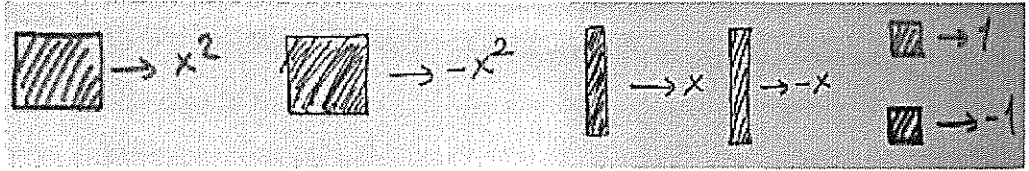
- $4(2+2y) + 4y(y+1) = 8 + 8y + 5y + 5y$
- $7(x+2x+1) = -7x + (-14) - 7 = -7x - 14 - 7$
- $6a(a+3) - 10 = 7a + 18a - 10$
- $8z(3-2z) = 24z - 16z$

Öğrencilerden dağılma özelliğini kullanarak verilen cebirsel ifadeyi yeniden yazmaları istenmiştir. Yanlış yapan 9 öğrenciden 5 tanesinde kavram yanılığı değil sadece işlem hatası ve dikkat eksikliği gözlenirken, kalan 4 öğrencide yukarıda gözlenen kavram yanılığı tespit edilmiştir. Öğrenci baştan 3. Soruda 6a ifadesini sadece paranteze dağıtmamış -10 'a da bu dağılma işlemini uygulamıştır. Öğrencilerde pedagojik sebepli, aşırı genelleme türünde bir kavram yanılığı gözlenmiştir. Aynı zamanda $8z$ ifadesi ile $2z$ ifadesi son maddede çarpılırken 8 ile 2 çarpılmış fakat sonuç z^2 değil z olarak yazılmıştır. Buda cebirsel ifadelerde çarpma konusunda bir kavram yanılığı olduğunu bize göstermektedir. Yapılan mülakatta bu hatayı yapan A₁ kod isimli öğrenciye yaptığı hata söylendiğinde " ben hata göremedim öğretmenim sayıları çarptım şeklinde, toplamada da öyle yaptık ya "demıştır. Yani A₁ kod isimli öğrenci aşırı genelleme yaparak pedagojik sebepli bir kavram yanılığına düşmüştür.

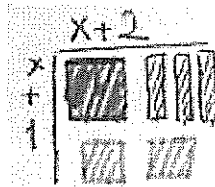
7.SORU

- $x(x-3)$
- $x(x+2) + 1(x+2)$
- $x(-2x+3)$

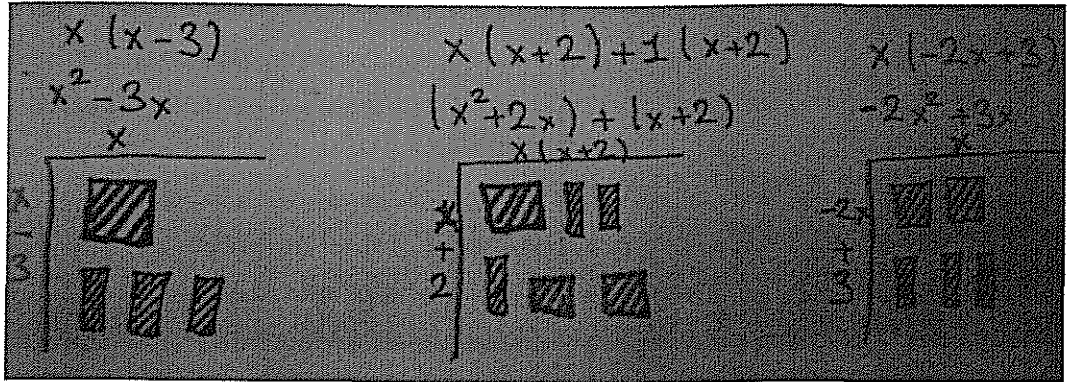
Verilen cebirsel çarpımları, aşağıda verilen ifadeleri kullanarak modelleyiniz (size bir örnek verilmiştir).



ÖRNEK: $(x+2)(x+1)$



**İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE CEBİRSEL İFADELERİ
ÖĞRETİMİNDE BELİRLENEN BAZI HATA VE KAVRAM YANILGILARI**



Öğrencilerden cebirsel çarpımları modelleme yoluyla yapıp sonuca ulaşmaları istenmiştir. Yanlış yapan 12 öğrencide fark edilen en önemli nokta soruyu anlamamaları, örnek verilmiş olsa da soruyu yanlış anlayıp, yanlış yapmaları sebebiyle herhangi bir kavram yanılığı tespit edilememiştir. Sadece örnekte verilen cebirsel çarpıma benzeyen, basit cebirsel çarpımı kolayca yapmışlardır.

9.SORU

Aşağıda verilen cebirsel ifadeleri en sade haliyle yazınız.

$$\begin{aligned}
 3(x-4)+12 &= 3x - 12 + 12 = 3x \\
 8y - (3y+5) &= 8y + 5 \\
 4k+8k-3y+5y &= 12k - 8y \\
 7x-8+4x+17 &= 11x+9
 \end{aligned}$$

9. soruda öğrencilerin işlem yeteneği ölçülmüş herhangi bir kavram yanılığı tespit edilmemiştir.

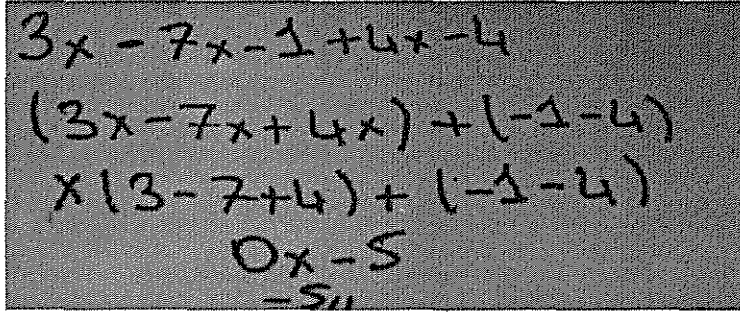
10. SORU

Aşağıda, $3x-(7x+1)+4(x-1)$ cebirsel ifadesinin en sade eşdeğerinin bulunması adımlarıyla verilmiştir. Yanlış adımı belirleyiniz. Yanlış adımdan itibaren doğru işlemleri yazarak bu cebirsel ifadenin en sade eşdeğerini bulunuz.

$$\begin{aligned} 3x - (7x+1) + 4(x-1) &= 3x - 7x - 1 + 4x - 4 && \text{parantezler kaldırılır (1. Adım)} \\ &= (3x - 7x + 4x) + (-1 - 4) && \text{benzer terimler gruplandırılır (2. Adım)} \\ &= (3 - 7 + 4)x + 4 && \text{ortak çarpan parantezine alınır (3. Adım)} \\ &= 0x + 4 && \text{çarpımlar yazılır (4. Adım)} \\ &= 4 && \text{cebirsel ifadenin en sade eşdeğeri bulunur} \end{aligned}$$

(5. Adım)

Öğrencilerin en fazla yanlış yaptığı soru olmasına karşın yanlış yapan 23 öğrencinin ya soruyu anlamadıkları, ya yanlış anladıkları, ya da sağlama yaparken işlem hatası yaptıkları tespit edilmiştir. Kağıtlar yeniden onlara dağıtıldığında A₂ kod isimli öğrencinin hemen doğru sonuca ulaştığı


$$\begin{aligned} &3x - 7x - 1 + 4x - 4 \\ &(3x - 7x + 4x) + (-1 - 4) \\ &x(3 - 7 + 4) + (-1 - 4) \\ &0x - 5 \\ &-5 \end{aligned}$$

gözlenmiştir. Diğer öğrencilerin de tıpkı A₂ gibi işlem hatalarını düzelttikleri görüldü.

Yukarıdaki bulgularda gözlemlendiği gibi uygulanana başarı testinde birçok hata tespit edilmiştir. Bu hataların hepsinin kavram yanılgısı olarak tanımlanması doğru değildir. Zembat (2008)'e göre kavram yanılgısı, sistematik bir şekilde hata üreten öğrenci kavrayışıdır.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE CEBİRSEL İFADELERİ ÖĞRETİMİNDE BELİRLENEN BAZI HATA VE KAVRAM YANILGILARI

4. SONUÇLAR

1, 2, 4, 7, 9 ve 10. sorularda öğrencilerde dikkat eksikliği, soruyu anlamama, soruyu yanlış anlama, işlem hatası yapma gibi nedenlerden kaynaklanan hatalar tespit edilmiştir. Öğrenciye dönüt verildiğinde hatasını anlamış ve düzeltme eğilimi içine girmiştir. Hatalarında ısrar etmedikleri gibi doğru yanıtı da birçok kez kendileri ulaşmıştır.

Bunun yanı sıra 3 ve 6. Sorularda aşırı genelleme türünden pedagojik(öğretimin şekli, içeriği ve yöntemi gibi) sebepli kavram yanlışları tespit edilmiştir. Öğrenciler hatalarında da ısrar ettikleri gibi hatalarının farkına varmamışlardır.

5. ÖNERİLER

Örnekleme oluşturan öğrencilerin cebirde harfleri anlamlandıramadıkları görülmektedir. Öğrenciler cebirde harflerin ne anlama geldiğini anlayamadıkları için harflerle ve değişkenlerle işlem yaparken zorlanmaktadır. Harflerin kullanıldığı ortama göre farklı anlamlar kazanabilecekleri somut çevreden örneklerle desteklenmelidir. Öğrencilerin sahip oldukları zorlukları belirlemek, cebirde harfleri nasıl kullandıkları ve nasıl anlamlandırdıkları olası kavram yanlışlarını gidermede önem kazanmaktadır.

Cebirdeki harflerin farklı kullanımları ve bulunduğu yapı içerisinde farklı anlamlar kazanmaları öğrencilerin harfleri anlamlandıramamasına neden olmaktadır. Bunun için öğretmenler matematiksel ilişkileri harflerle ifade etmeli ve bu harflerle işlemler yapmaya yönelik anlamlı problem durumları tasarlanmalıdır. Matematikte harflerin çoğu, öğrencilere anlamsız geldiği unutulmamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin öncelikle bu testte belirlemeye çalışılan kavram yanlışlarından hangilerine sahip olduklarını ortaya çıkararak kabul edilen matematiksel doğrulara ulaşmalarına yardımcı olacak biçimde etkinlikler düzenlenmelidir.

Cebir, genelleştirilmiş aritmetik olarak düşünüldüğünde, bilinmeyenlerle sayılar gibi işlem yapabilme becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Somut gösterimlerle desteklenebilecek problem durumları incelenerek genellemelere ulaşmalarına yardımcı olunmalıdır. Böylece aritmetik ile cebirin ilişkisi görmelerine yardımcı olunabilir.

Aritmetikte sahip olunan işlem becerileri somut modeller yardımıyla cebire uyarlanacak şekilde ilişkilendirilmelidir. Örneğin, terazi modeli, terazinin her iki tarafından aynı miktarda somut materyal (misket, küp gibi) çıkarıldığında dengenin bozulmayacağını göstermede kullanılarak, eşitliğin her iki tarafından aynı sayının çıkarılmasının gerekçesinin ve sonuca etkisinin anlaşılmasında kullanılabilir. Bu modellere ek olarak somutlaştırma ve genellemede gerek bilgisayar yazılımları gerekse sembolik hesaplamalar yapabilen grafik-çizer hesap makinelerinden yararlanabilir. Örnekteki öğrencilerin cebirsel ifadelerdeki bilinmeyenleri belirlemeye yönelik işlemler yaparken işlem sırası parantez kullanımı vb. kavram yanlışlarına sahip olduğu görülmektedir. Mevcut teknolojiler cebirsel ifadeler üzerinde farklı işlemler yapmayı mümkün kılmaktadırlar. Bunun da öğrencilerin bu yöndeki yanlışlarını gidermeye yardımcı olacağı düşünülebilir.

KAYNAKLAR

Avcu, T. ve Yenilmez, K. (2009). "6. Sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki başarı düzeyleri", Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 37-45.

Bahar, M. (2003). "Misconceptions in Biology Education and Conceptual Change Strategies", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 3(1), Mayıs, 55-64.

Baki, A. (1999). *Cebirle İlgili İşlem Yanlışlarının Değerlendirilmesi*. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. 23-25 Eylül 1998. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon M.E.B. ÖYGM. 46-55.

Bilgin, T. ve Akbayır, K. (2002). "Lise 1. Sınıf öğrencilerinin ondalık sayıları yorumlama ve uygulamada sahip oldukları kavram yanlışları", G. Ü.Kastamonu Eğitim Dergisi, 10(1), 109-118.

Büyükkasap, E., Düzgün, B., Ertugrul, M. ve Samancı, O. (1998). "Bilgisayar Destekli Fen Öğretiminin Kavram Yanlışları Üzerine Etkisi", Kastamonu Eğitim Dergisi, 6.

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE CEBİRSEL İFADELERİ
ÖĞRETİMİNDE BELİRLENEN BAZI HATA VE KAVRAM YANILGILARI**

Champagne, A., Gunstone, R., Klopfer, L. (1985). Effective changes in cognitive structures among physics students. In L. H. T. West A. L. Pines (Eds.), Cognitive structure and conceptual change (pp. 163-187). New York Academic Press.

Chi, M.T.H., and Roscoe, R.D. (2002). The process and challenges of conceptual change. Reconsidering conceptual change: Issues in Theory and Practice, 3-27.

Çakır, S.Ö. ve Yürük, N. (1999). "Oksijenli ve Oksijensiz Solunum Konusunda Kavram Yanılgıları Teşhis Testinin Geliştirilmesi ve Uygulanması", III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. M.E.B. ÖYGM

Elby, A. (2001). Helping physics students learn how to learn. American Journal of Physics, Physics Education Research Supplement, 69, (S1), S54-S64.

Eryılmaz, A. ve Tatlı, A. (1999). *ODTÜ Öğrencilerinin Mekanik Konusundaki Kavram Yanılgıları*. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. M.E.B. ÖYGM

Fisher, D. L. (1983). Anxiety in Science Classrooms: Its Measurement and A relationship to Classroom Environment. Research in Science and Technological Education. 1 (2), 201-208.

Fisher K., M., & Lipson J. I. (1986). "Twenty questions about student errors", Journal of Research in Science Teaching, 23(9), 783-803.

Ford, M.I. ve Kuhs, T. (1991). "The act of investigating: learning mathematics in the primary grades", Childhood Education, 67(5), 313-316.

Gabel, D.L. ve Bunce, D.M. (1994). "Research on Problem Solving: Chemistry. In D.L. Gabel (Ed.)", Handbook of research on science teaching and learning. (301-326) New York: Macmillan.

Griffiths, A. K., Preston, K. R. (1992). Grade 12 students misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. Journal of Research in Science

Teaching, 29- 611-628. Hashweh, M. (1988). Descriptive studies of students' conceptions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 25, 121-134

Hammer, D. (1996). More than misconceptions: multiple perspectives on student knowledge and reasoning, and an appropriate role for education research. *American Journal of Physics*, 64(10), 1316-1325. , *Handbook of research on science teaching and learning*. (301-326) New York: Macmillan.

Kaplan, A., Konyahoğlu, S. (2002). " Kesirde Toplama İşlemindeki Yanılgıların Tespiti", *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, No:13, 233-242

Koray, Ö. ve Bal (2002). "Fen Öğretiminde Kavram Yanılgıları ve Kavramsal Değişim Stratejisi", *G.Ü. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 83-96.

Mayer M., " Common Sense Knowledge Versus Scientific Knowledge: The Case of Pressure, Weight a Gravity In Proceedings of the Second International Seminary Misconceptions and Educational Strategies, in Science and Mathematics" Ithaca, N.Y.: Cornell University Pres. Vol. 1, 1987, ss. 299-310.

Senemoğlu, N. (2001). " Kuramdan Uygulamaya Gelişim ve Öğrenme", Gazi Kitabevi, Ankara.

Smith, J. P., diSessa, A. A., ve Roschelle, J. (1993). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(2), 115-163

Stepans, J. (1996). Targeting Students' Science Misconceptions: Physical Science Concepts Using the Conceptual Change Model. Riverview, Fla.: Idea Factory

Soylu, Y. (2008). "7. Sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeleri ve harf sembollerini(değişkenleri) yorumlamaları ve bu yorumlamada yapılan hatalar", *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:25, 23248. Yagbasan, R. ve Gülçiçek, G. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 110-128.

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE CEBİRSEL İFADELERİ
ÖĞRETİMİNDE BELİRLENEN BAZI HATA VE KAVRAM YANILGILARI**

Viennot, L. (1979). Spontaneous reasoning in elementary dynamics. European Journal Science Education, 1, 205-221.

Yenilmez, T. Avcu, T. (2009) “İlköğretim Öğrencilerinin Mutlak değer Konusunda Karşılaştıkları Zorluklar” , *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2009), 80-88

Yılmaz, Ö. (1998). *Kavramsal değişim metinleri ile verilen kavram haritalarının hücre bölünmesi ünitesini anlamadaki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: ODTÜ Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü.

Yürük, N. Çakır, Ö. S. ve Geban, Ö. (2000). “Kavramsal Değişim Yaklaşımının hücre sel solunum konusunda

lise öğrencilerinin biyoloji dersine karşı tutumlarına etkisi”. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000,

Hacettepe Üniversitesi 6-8 Eylül Ankara. Eylül Ankara

Zembat, İ. Ö. (2008a). Kavram yanılması nedir?. M. F. Özmantar, E. Bingölbali, ve H. Akkoç (Eds), *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri*. Ankara: PagemA Yayıncılık

Zembat, İ. Ö.(2008b) Sayıların farklı algılanması – sorun sayılarda mı, öğrencilerde mi,Yoksa öğretmenlerde mi?. M. F. Özmantar, E. Bingölbali, ve H. Akkoç(Eds), *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Pagema Yayıncılık.

**TÜRKÇE I YAZILI ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN
(TÜYATÖ) GELİŞTİRİLMESİ**

Hüseyin Hüsnü BAHAR*

Erdoğan ULUDAĞ**

Oğuzhan YILMAZ***

Özet

Bu araştırmada, Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarında yer alan ortak derslerden biri olan "Türkçe-I Yazılı Anlatım" dersine yönelik tutum farklılıklarının belirlenmesinde kullanılabilecek olan bir ölçme aracının (TÜYATÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Madde havuzunu oluşturmak için ilgili literatür taranmış ve öğrencilere Türkçe I Yazılı Anlatım dersine ilişkin his ve görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Böylece 57 sorudan oluşan form, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 546 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonunda üç faktör ve 21 maddeden oluşan, toplam varyansın % 65.237'sini açıklayan ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlılık ve test-yeniden test yöntemleriyle incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .94, test yeniden test güvenirlik katsayısı ise .88 bulunmuştur. Sonuçlar ölçek ve alt ölçeklerinin yeterince güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçek Türkçe-I yazılı anlatım dersine yönelik tutumların ölçülmesinde kullanılabilir.

Anahtar kelimeler: Türkçe-I Yazılı Anlatım, tutum ölçeği, eğitim fakültesi öğrencileri, Erzincan Üniversitesi, öğretmen yetiştirme.

**The Development of an Attitude Scale for Turkish Written Expression-I Course
(TÜYATÖ)**

Abstract

In this study, a psychometric device was developed in order to clear the attitude differences in "Turkish-I Written Expression" course in the Teacher Education Programs in

* Yrd. Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi.

** Yrd. Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi.

*** Okutman, Erzincan-Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

TÜRKÇE I YAZILI ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN (TÜYATÖ) GELİŞTİRİLMESİ

the Faculty of Educations. To forming the pool of items, literature revived and open-ended questions were asked to students. The open-ended questions were about their feeling and opinion regarding "Turkish Written Expression I" course. In this way, initial form consist of 57 items developed and was administrated to 546 students Erzincan University Faculty of Education. Structure validity of the scale was investigated by using factor analysis. As a result of a series of factor analyses three factors emerged, consist of 21 items and explaining for the 65.237 % total of the variance. Reliability of the scale was tested by internal consistency (Cronbach's Alpha) and test-retest. It was calculated that Cronbach's Alpha .94 and test-retest reliability .88. Results showed that the psychometric properties of the scales and sub scales were sufficient. Improved Attitude Scale can use to clear students' attitudes towards to Turkish Written Expression I course.

Key words: Turkish Written Expression I, attitude scale, students from faculty of education, Erzincan University, teacher education.

I. GİRİŞ

Günümüzde iletişim, teknolojinin baş döndürücü gelişimiyle birlikte büyük önem kazanmıştır. Özellikle internet olgusunun ve bununla bağlantılı olarak gelişen 3-G gibi teknolojilerin insan yaşamına girmiş olması, iletişimde zaman ve mekân kavramlarına yeni bir anlam kazandırmıştır. Bu süreçte yazılı anlatımın önemi daha da artmıştır. Çünkü iletişimin temel malzemesi dil, dili kalıcı kılan ise yazılı anlatımdır.

İnsan zihni, düşünce ve duygularını söz ya da yazı olarak ortaya koymaktadır. Sözün bir düşünce ve duyguyu yaymadaki gücü yazıya göre sınırlıdır. Duyduklarımızı, düşünce ve duygularımızı karşımızdaki insanlara sözle anlatabiliriz. Radyo, televizyon gibi işitsel, görsel nitelik taşıyan araçların yaygınlaşmasıyla sözdeki hedef kitlelerin alanı genişlemiştir. Bu araçlardan önce gelişen ve yeni teknolojiyi dikkate alarak kendini sürekli geliştiren yazılı basın ise yazılı anlatımdaki hedef kitleyi büyümüştür.

Yazının kalıcılığı uzun, sözün ise daha kısa sürelidir. Yazıyı bir bakıma insanın belleği olarak niteleyebiliriz. Çağlar arasındaki her türlü etkileşim, çoğunlukla yazının yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Yazının düşünce, görüş ve fikirleri saptamada, yaymada, zenginleştirip boyutlandırmada büyük payı vardır. Belki de bu nedenle bazı tarihçiler ve

bilginler uygarlığın başlangıcını yazının bulunuşuna bağlamışlardır (Bülbül 2000, s. 2). Ancak bu başlangıç yazı dilinin gelişmesine ve önem kazanmasına katkı sağlayan matbaa ile ivme kazanmıştır. Matbaanın icadı ile birlikte yazılı eserler hızla çoğaltılmıştır. Matbaa uygarlığın gelişmesine büyük katkı sağlarken bunu ortak bir yazı dili oluşturmalarının yanı sıra bilgiye ulaşmak isteyen herkese bilim, düşünce ve kültür hayatından yararlanma fırsatı sağlayarak gerçekleştirmiştir.

Yazılı anlatım, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever 2000, s. 21). Sözlü anlatımdan farklı ve karmaşıktır; çünkü yazılı anlatımda yüz ifadesi, soru sorma, karşılık verme gibi geri bildirimler yoktur. Yazıda her şeyi önceden iyice hesaplayarak, yazımızı okuyacak kimsenin düşünce ve duygularımızı tam bizim istediğimiz biçimde anlamasını sağlayıcı önlemleri önceden almamız gereklidir. Çünkü yapacağımız yanlışları sonradan şu ya da bu biçimde düzeltemez, eksikleri tamamlayamayız. Ayrıca yazılı anlatımın belli ve kesin kuralları vardır. Bu yüzden amaca uygun bir yazı yazabilmek için önceden plân yapılmalı, duyguların ve düşüncelerin okuyucu tarafından tam olarak anlaşılabilmesi için yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine muhakkak uyulmalıdır.

Yazma, insan hayatının belli bir aralığına sıkıştırılmış bir kavram değildir. İlköğretim birinci sınıftan itibaren başlayıp yüksek öğrenime, iş hayatından sosyal hayata kadar çok uzun bir zaman dilimini kapsamaktadır. Bu yüzden yazılı anlatımla ilgili becerilerin özellikle ilköğretimde hem güzel ve doğru yazma, hem de düşünceleri doğru açığa çıkarma bakımından öğrencilere özenle kazandırılması gerekmektedir. Küçük yaşlarda öğrenilen bilgilerin daha sonraki yaşlarda değişimi zor olduğundan, doğru kazanılmış bilgiler, beceriler birey tarafından ömür boyu kullanılacaktır.

Yazının ve yazılı anlatımın insan karakterini yansıttığına ilişkin görüşler vardır. Örneğin Altınköprü'ye (1999, s.13) göre yazı kişilik gibi tek ve bireyden bireye değişen bir özellik olup, bireyden yansıyan bir biçim ve kendisinden olan bir izdir. Yazı ayrıca, bireye özgü olan, bireyin damgasını taşıyan, onu vurgulayan, parmak izi gibi kesin ve kişiyi belirleyen bir özelliktir. Kantemir'e (1981, s. 97) göre güzel, düzgün ve okunaklı bir yazı, iyi bir başarı belgesidir. Çünkü düzgünlük, aynı zamanda ruh düzenini, dikkat ve titizliği işaret etmektedir. Bir insanın sadece okul ve üniversite yıllarında değil, tüm yaşamı sürecinde, meslek ve iş çevresinde kullanacağı güzel, okunaklı ve düzgün anlatıma sahip

TÜRKÇE I YAZILI ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN (TÜYATÖ) GELİŞTİRİLMESİ

bir yazı, o kişiye bir üstünlük, bir ayrıcalık sağlayacaktır. Bu şekildeki bir yazı, sahibinin düzenli bir ruha, iradeli ve sağlam bir kafa yapısına, sanat zevk ve eğitimine eriştiğinin bir göstergesi olarak karşısındakilere yansıtacaktır.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 5-1 bendi (Değişik: 29/5/1991-3747/1 md.) gereğince okutulan ortak zorunlu derslerden biri de Türk dili dersidir. İlgili kanun gereğince en az iki yarıyıl olarak programda yer alan bu ders, Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri dışında kalan programlarının I. yarıyılında Türkçe I Yazılı Anlatım, II. yarıyılında ise Türkçe II Sözlü Anlatım olarak planlanmıştır. Planlanan bu derslerle kazandırılmak istenen dilin sözlü ve yazılı ifadelerle kullanımı becerisi, Aktaş ve Gündüz'ün (2008, s. 31) de belirttiği gibi çok yönlü bir işleve sahiptir. Bu işlevler birtakım pratik bilgilere ulaşmaktan öte; insanı hayata hazırlamak, üretici ve katılımcı kılmak, diğer insanlarla sosyal ilişkiler kurmak, yakın ve uzak çevreyi doğru algılamak; dahası kültürlü ve entelektüel yetiştirmeyi içerir.

Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır (Tavşancıl 2002, s. 71). Tutumların oluşmasında rol oynayan en önemli etkenlerden biri de eğitimidir (Morgan 1984, s. 376). Bu sebeple bireysel yaşantı ve deneyimler tutumların oluşmasını ve biçimlenmesini etkileyen önemli faktörlerdir. Tutumlar doğrudan gözlenemez, fakat insan davranışlarını belirlemede etkilidir. Davranışı etkileyen faktörlerden biri olması sebebiyle tutumların ölçülmesi ya da tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur (Tezbaşaran 1997). Bireye özgü bir değişken olan tutum derecesinin bilinmesi, bireyin davranışlarını belirlemeye ve davranışının ne olabileceğini kestirmeye yardım eder (Öner 1997, s. 11). Tutum öğrenmeyi de etkileyen bir değişkendir. Tutumlar hazır bulunuşluk, ürünler ve sonuçlar gibi giriş özellikleri olarak önem taşırlar. Tutum ölçümleri eğitim alanında tutumların doğasının daha iyi anlaşılması bakımından da önemlidir (Anderson 1991).

Tutum ölçümü konusunda yapılan girişimlerden biri de bireylerin bir dizi cümle ya da sıfata verdikleri tepkiye dayalı olarak çıkarsamada bulunmaya imkân tanıyan yöntemleri kapsar. Bu grupta yer alan yöntemler "ölçekleme teknikleri" olarak tanımlanmakta ve "ölçek" olarak ifade edilen araçları kapsamaktadır (Anderson 1991).

1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, “Türkçe I Yazılı Anlatım” dersine yönelik tutumları ölçecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

II. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin bölüm ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Altı farklı bölümden 280 erkek, 238 kız öğrencinin yanı sıra bölüm ve cinsiyet belirtmeyen 28 öğrencinin de katılımıyla toplam 546 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışma için seçilen grubunun söz konusu ölçeği geliştirmek için yeterli büyüklükte olduğu söylenebilir.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Bölüm ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Bölüm	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kız	
Sınıf Öğretmenliği	127	125	252
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	54	38	92
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	18	10	28
Müzik Öğretmenliği	20	9	29
Fen Bilgisi Öğretmenliği	49	43	92
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	12	13	25
Toplam	280	238	518
Bölüm veya cinsiyet belirtmeyen			28
Katılanlar Toplam			546

2.2. Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulması için ilk olarak çalışma grubundaki iki grup öğrenciye “Türkçe I Yazılı Anlatım dersine karşı olumlu ve olumsuz tutumları olan öğrenciler neler hisseder ve neler yapar?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya yazılı olarak

TÜRKÇE I YAZILI ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN (TÜYATÖ) GELİŞTİRİLMESİ

cevap vermeleri istenmiştir. Maddelerin oluşturulmasına esas olan kaynaklardan biri öğrencilerin verdikleri cevaplar olmuştur. Bu cevaplar dikkate alınarak taslak bazı maddeler oluşturulmuştur. İlgili literatür taslak maddelerin oluşturulması için başvuru olan ikinci kaynaktır. Yazılı ve elektronik kaynaklardan taslak maddelerin oluşturulması için yararlanılmıştır. Taslak maddelerin oluşturulmasına ve oluşturulan maddelerin düzenlenmesine esas olan üçüncü kaynak uzman görüşüdür. Uzman görüşüne başvurmak, ölçeğin geçerliliğini sağlamak için yapılmış olan bir etkinlik olarak görülebilir. Genelde kapsam geçerliliği içinde değerlendirilen bu geçerlik türü yüzeysel (görünüş) geçerliliği olarak da bilinir ve sayısal değerlerle belirlenmeyip kanaatlere göre bir kabul söz konusudur (Tavşancıl 2002, s. 37). Taslak maddeleri gözden geçirmek ve taslak listeye gerekli görülen maddeleri eklemek için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Bu şekilde oluşturulan ve küçük gruplarda yapılan uygulamalara dayalı olarak geliştirilen taslak ölçek 57 maddeden oluşturulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması

Veriler 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin altı farklı programına kayıtlı olan birinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamaya Türkçe Eğitimi Bölümü, bu bölüm programında yer alan ders isminin ve içeriğinin farklı olması sebebi ile dâhil edilmemiştir.

III. BULGULAR

3.1. Güvenirlik Analizleri

Ölçek maddelerine ilişkin güvenirlilik katsayıları Tablo 2’de verilmiştir. Toplam 21 maddenin güvenirlilik katsayısı ,942, standardize edilmiş maddeler temelinde ise ,945 bulunmuştur. Bulunan bu katsayılar, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Ölçeğin Tamamına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Madde Sayısı
,942	,945	21

Tablo 3'te ölçek maddesi silindiğinde ölçek ortalaması, ölçek varyansı ve ölçek güvenirlik katsayısı ile madde toplam puan korelasyon katsayıları gösterilmiştir. Tablodaki sonuçlara göre 10 ve 12'nci maddelerin ölçek ortalamalarını biraz düşürdüğü, diğer maddelerin ölçek ortalamasını daha az etkilediği görülmektedir. Diğer taraftan madde silindiğinde hiçbir maddenin ölçek güvenirlik katsayısını düşürmediği görülmektedir. Ölçekte yer alan 10'ncu maddenin ölçek güvenirlik katsayısını etkilemediği, diğer bütün maddelerin ölçek güvenirlik katsayısının yükselmesine katkı sağladığı görülmektedir.

Madde toplam puan korelasyonu, ölçekte yer alan her bir maddenin ölçeğe katkısının ne kadar olduğunu gösterir. Bu değerin yüksek olması ifadelerin ölçeğe katkısının önemli olduğunu gösterir (Kalaycı 2006). Madde toplam puan korelasyon katsayılarının ,492 ile ,740 arasında olduğu görülmektedir. Bu ise maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk 2003).

Tablo 3

Ölçek Maddesi Silindiğinde Ölçek Ortalaması, Ölçek Varyansı, Güvenirlik Katsayısı ve Madde Toplam Puan Korelasyonları

Madde No	Madde Silindiğinde			Madde Toplam Puan Korelasyonu
	Ölçek Ortalaması	Ölçek Varyansı	Cronbach's Alpha	
3	75,34	197,761	,941	,556
5	75,61	197,719	,941	,572
10	76,14	201,014	,942	,492
12	76,12	197,906	,941	,544
21	74,70	199,721	,940	,637
24	74,68	200,416	,939	,696

**TÜRKÇE I YAZILI ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN (TÜYATÖ)
GELİŞTİRİLMESİ**

28	74,87	198,739	,940	,637
30	74,63	198,889	,939	,682
32	74,77	196,611	,938	,735
33	74,67	198,526	,938	,723
34	74,66	197,657	,938	,740
36	74,60	199,121	,939	,695
37	74,56	199,981	,939	,677
40	74,77	196,933	,939	,698
41	75,67	195,206	,939	,672
46	75,11	197,113	,939	,692
47	75,21	196,769	,939	,699
49	75,30	198,346	,940	,631
50	75,38	197,263	,939	,654
52	74,96	200,184	,940	,617
53	75,27	197,613	,941	,584

Ölçeğin ve ölçeği oluşturan alt ölçeklerin güvenirlik katsayılarını hesaplamak için geliştirilen ölçek 110 öğrenciye 14 gün ara ile yeniden uygulanmış ve test yeniden test güvenirliği hesaplanmıştır. Toplam 21 maddeye ilişkin olarak hesaplanan test-yeniden test güvenirlik katsayısı ,88 olarak bulunmuştur.

3.2. Faktör Analizi

Ölçekte yer alan maddeler “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” şeklinde derecelendirilerek düzenlenmiştir. Bu şekilde düzenlenen ve taslak ölçekte yer alan maddelerden 14’ü olumsuz ifadelerden oluşmuştur. Şeker ve Gençdoğan’a (2006) göre, Türkçe anlam açısından en fazla beş seçeneğe kadar anlaşılır seçenekler yazılabilir. Daha çok sayıda seçenek yazıldığında, Türkçe anlamları açısından pek farklı olmayan seçenekler ortaya çıkmaktadır.

TÜYATÖ’nün yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, ölçülmek istenen özelliğe ait yapının bu ölçek ile ölçüldüğünde nasıl gerçekleştiğini

belirlemek amacıyla kullanılır. Bu özelliği ile faktör analizi ölçeğin yapısını belirlemeye yönelik bir yapı geçerliliği çalışmasıdır (Tavşancıl 2002, s. 202). Kavramların açıkladığı boyutların belirlenmesinde kullanılan faktör analizi, aynı zamanda değişken sayısını da azaltır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko 2006, s. 73).

Faktör analizinde dört temel aşama söz konusudur. Bunlar; veri setinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin rotasyonu ve faktörlerin isimlendirilmesidir (Kalaycı 2006). Analiz sürecinde önce veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığı belirlenmiş, daha sonra faktörlerin elde edilmesi için öz değer istatistiği hesaplanmış ve çizgi grafiği (scree test) oluşturulmuştur. İsimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmek amacı ile faktörlerin rotasyonu yapılmış ve bu süreçte varimax rotasyonu kullanılmıştır. Son aşamada, oluşturulan faktörlerin isimlendirilmesi yapılmıştır.

Değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının çok düşük olması sorun oluşturur. Ayrıca, değişkenler arasındaki yüksek korelasyonlar da koşutluk ve tekilik sorununa yol açar. Koşutluk sorunu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) istatistiği ile çözülebilir. Eğer hesaplanan Bartlett boyutsallık test değeri büyükse ve KMO örneklem uygunluk ölçüsü de .60'tan büyük çıkmışsa o zaman korelasyon/kovaryans matrisinden faktör çıkarılabileceği sonucuna varılır (Şencan 2005, s. 364).

Tablo 4

KMO and Bartlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0,944
Bartlett's Test of Sphericity:	X^2	7040,971
	df	210
	Sig.	,000*

* p < .01

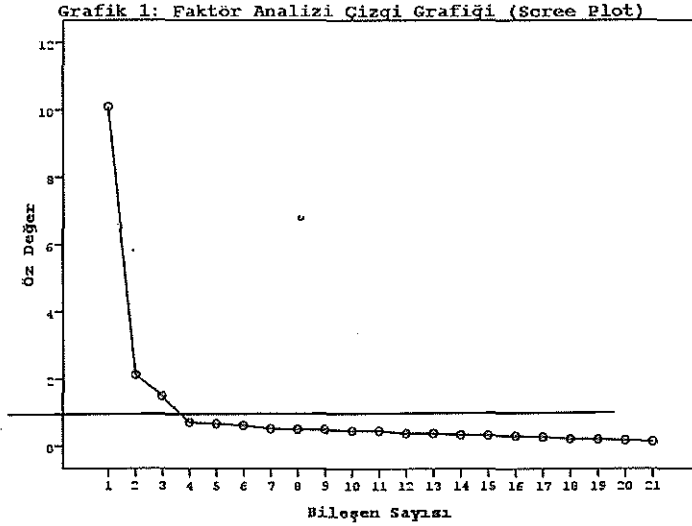
Faktör analizi tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO'nun .60'tan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk 2008, s. 126). Veri setinin faktör analizi

TÜRKÇE I YAZILI ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN (TÜYATÖ) GELİŞTİRİLMESİ

için uygunluğunu denetlemek için KMO katsayısı ve Barlett testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. KMO değerinin .90'ın üzerinde bulunması mükemmel olarak yorumlanır (Kalaycı 2006). Mevcut analizde bulunan KMO katsayısı .944 olup mükemmel olarak yorumlanabilir. Barlett testi sonuçları, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğunu, diğer bir ifade ile veri setinin analiz için uygun olduğunu göstermektedir ($X^2_{(210)}: 7040.971, p < .001$).

Her bir faktör altında en az üç madde (değişken) olması gerekir. Ayrıca bazı maddelerin ortak varyanslarının düşük olabileceği ihtimaline karşı olması düşünülen madde sayısından daha fazlası ile başlamak gerekir (Şencan 2005, s. 362; Öner 1997, s. 21). Bu nedenle, faktör analizine 57 maddeden oluşan ve gerekli ön çalışmalar yapılarak geliştirilen 57 maddelik taslak ölçek ile başlanmıştır.

Faktör sayısını belirlemek için öz değer (Eigenvalue) istatistiği ve çizgi grafiği (scree plot) kullanılmıştır. Öz değer, hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada, hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır (Büyüköztürk 2008, s. 125; Tekindal 2009, s. 146). TÜYATÖ'de yer alacak olan faktörlerin belirlenmesi için hazırlanan çizgi grafiği, Grafik 1'de gösterilmiştir. Öz değeri 1'in üzerinde olan üç faktör belirlenmiştir. Grafikte de üçüncü faktörden sonra çizginin ivmesini kaybettiği görülmektedir. Diğer bir ifade ile hem öz değer istatistiği (Tablo 3) hem çizgi grafiği (Grafik 1) TÜYATÖ'de üç önemli faktörün olduğunu göstermektedir.



Öz değer istatistiğine bağlı faktör sayısı ile açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 5'te gösterilmiştir. Öz değer istatistiği 1'den büyük olan üç faktörün olduğu görülmektedir. Bu üç faktör toplam varyansın % 65.237'sini açıklamaktadır. Bu ise oldukça iyi bir orandır. Çünkü, ağırlığı .60'ın üzerinde olan faktör yükleri "yüksek", 40'ın altında olanlar ise "düşük" kabul edilir (Şencan 2005, s. 387). Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır. Bu anlamda TÛYATÖ'nün ölçülmek istenen özelliğın yaklaşık üçte ikisini açıkladığı söylenebilir.

Ortak varyans (communality) bir değişkenin analizde yer alan diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarıdır. Faktör analizinde düşük ortak varyansa sahip olan değişkenler (örneğin .50'nin altında olanlar) analizden çıkarılarak, faktör analizi yeniden yapılabilir. Bu durumda hem KMO hem de açıklanan varyans değeri istatistiği daha yüksek bir değere ulaşacaktır (Kalaycı 2006). Faktör analizine taslak ölçekte yer alan 57 madde dahil edilmiş, faktör ortak varyansı .50'nin altında olan maddeler analizden çıkarılmıştır.

**TÜRKÇE I YAZILI ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN (TÜYATÖ)
GELİŞTİRİLMESİ**

Tablo 5
Öz Değer İstatistiği ve Toplam Açıklanan Varyans

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Döndürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Toplam	Varyans		Toplam	Açıklanan (%)	
		%	Yıgmalı %		Varyans	Yıgmalı
1	10,090	48,046	48,046	6,343	30,203	30,203
2	2,123	10,108	58,155	4,100	19,522	49,725
3	1,487	7,082	65,237	3,258	15,512	65,237
4	,716	3,409	68,646			
5	,669	3,187	71,833			
6	,625	2,975	74,808			
7	,527	2,510	77,318			
8	,508	2,421	79,739			
9	,503	2,394	82,133			
10	,469	2,232	84,365			
11	,462	2,201	86,566			
12	,388	1,849	88,415			
13	,384	1,829	90,244			
14	,349	1,660	91,903			
15	,334	1,590	93,493			
16	,312	1,487	94,981			
17	,280	1,334	96,314			
18	,228	1,087	97,402			
19	,213	1,013	98,415			
20	,186	,885	99,300			
21	,147	,700	100,000			

Rotasyonun amacı, yorumlanabilir, anlamlı faktörler elde etmektir (Kalaycı 2006). Bunun için rotasyon aşamasında hiçbir faktörde yer almayan ya da birden fazla faktörde birbirine

yakın düzeyde yük alan maddeler de analizden çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra kalan maddelerle analizlere devam edilmiştir. Son olarak üç alt faktör ile 21 maddeden oluşan ölçek oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan maddeler, bu maddelerin ait olduğu alt ölçekler ve faktör ortak varyansları Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6
Ortak Varyans Tablosu

Mad de No	Maddeler	Faktör ortak Varyansı (Extraction)
	Türkçe-I Yazılı Anlatım;	
3	dersinde zaman bir türlü geçmek bilmiyor.	,597
5	dersi en çok sevdiğim derslerden birisidir.	,615
10	dersini sabırsızlıkla beklerim.	,668
12	dersi saatlerinin daha da artırılmasını istiyorum.	,621
20	dersinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	,556
24	dersinin yararlı olduğuna inanıyorum.	,559
28	dersinde öğrendiklerim insanlarla iletişim kurmamı kolaylaştırır.	,557
30	dersinde öğrendiklerim mesleğimi daha iyi yapmama yardımcı olacak.	,696
32	dersinde öğrendiklerim insanlarla daha iyi iletişim kurmama yardımcı eder.	,752
33	dersinde öğrendiklerim okuduklarımı anlamamda bana yardımcı eder.	,733
34	dersinde öğrendiklerim düşüncelerimi yazarken bana yardımcı eder.	,769
36	dersi öğretmen yetiştirme programlarında mutlaka olmalıdır.	,631

**TÜRKÇE I YAZILI ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN (TÜYATÖ)
GELİŞTİRİLMESİ**

37	dersi öğretmen adayının kalitesini artırır.	,676
40	dersi dil bilincimin gelişmesine katkı sağlar.	,632
41	dersini çok eğlenceli buluyorum.	,649
46	dersinde öznel anlatım biçimlerini öğrenmek eğlencelidir.	,683
47	dersinde nesnel anlatım biçimlerini öğrenmek eğlencelidir.	,726
49	dersinde metin türlerini öğrenmek hoşuma gider.	,711
50	dersinde metin olma koşullarını öğrenmek keyif vericidir.	,713
52	dersinde bilgilendirici metin türlerinin özelliklerini öğrenmek isterim.	,610
53	dersinde yazma uygulamaları yapmak hoşuma gider.	,546

Tablo 7

Türkçe-I Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Faktör
Analizi Sonuçları

Madde no	Faktör Yükleri			
	Döndürme Öncesi	Döndürülmüş		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
34	,799	,830		
32	,792	,818		
33	,782	,807		
30	,745	,800		
37	,741	,772		
36	,750	,724		
40	,754	,710		
28	,693	,689		
20	,691	,676		
24	,739	,608		
49	,657		,782	
50	,676		,763	

47	,733	,759		
46	,730	,715		
52	,659	,700		
53	,616	,661		
10	,557		,793	
12	,499		,739	
5	,583		,698	
3*	,581		,684	
41	,683		,666	
Açıklanan Toplam	Açıklanan			
Varyans: % 65.237	Varyans (%):	30,203	19,522	15,512
Cronbach's Alpha:		,94	,89	,84
Ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenirlik:		,942		
*Olumsuz madde				

Faktör analizinin dördüncü aşamasında elde edilen faktörler isimlendirilmiştir. Birinci faktör 10, ikinci faktör 6 ve üçüncü faktör de 5 ifadeden oluşmaktadır. Birinci faktör varyansın % 30.203'ünü, ikinci faktör % 19.522'sini ve üçüncü faktör de % 15.512'sini açıklamaktadır.

3.3. Ölçeğin Güvenirliği

Güvenirlik analizi için kullanılan Cronbach's Alpha sorular arası korelasyona bağlı uyum değerleridir. Cronbach's Alpha değeri faktör altındaki soruların toplamdaki güvenirlik seviyesini göstermektedir. Cronbach's Alpha değerinin .70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir. Ancak, soru sayısı az olduğunda bu sınır .60 değeri ve üstü olarak kabul edilebilir (Sipahi, Yurtkuru ve Çinko 2006, s. 89). Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacı ile Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 8'de gösterilmiştir. Bulunan güvenirlik katsayıları birinci faktör için .94, ikinci faktör için .89, üçüncü faktör için .84 ve ölçeğin tamamı için .94'tür. Bulunan bu katsayılar, alt ölçekler ile ölçeğin tamamının güvenilir olduğunu göstermektedir.

**TÜRKÇE I YAZILI ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN (TÜYATÖ)
GELİŞTİRİLMESİ**

Tablo 8

Türkçe I Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile Alt
Ölçeklerinin İç Tutarlılık ve Test-Yeniden Test Güvenirlik Katsayıları

Ölçek Adı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha (N: 546)	Test-Yeniden Test Güvenirliği (N: 110)
Faktör 1 (Gereklilik)	10	.94	.81
Faktör 2 (Süreç)	6	.89	.77
Faktör 3 (İlgi)	5	.84	.87
Ölçeğin Tamamı	21	.94	.88

TÜYATÖ'nün test-yeniden test yöntemi ile belirlenen kararlılık katsayısını hesaplamak için 110 öğrenciye iki hafta ara ile ölçek yeniden uygulanmıştır. Tablo 8'de TÜYATÖ ve alt ölçeklerinin test-yeniden test yöntemi ile elde edilen kararlılık katsayıları gösterilmiştir. Alt ölçekler için belirlenen kararlılık katsayıları faktör 1 için .81, faktör 2 için .77, faktör 3 için .87 ve ölçeğin tamamı için .87'dir. Bu katsayılar ölçek ve alt ölçeklerinin test-yeniden test yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

TÜYATÖ alt ölçeklerinin birbiriyle ve ölçeğin tamamı ile olan korelasyonları Tablo 9'da gösterilmiştir. Ölçeğin alt ölçekler ile korelasyonu sırası ile .92, .86 ve .76 bulunmuştur. Her bir alt ölçeğin toplam ölçek puanları ile ilişkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .001$). Alt ölçeklerin kendi aralarındaki korelasyonları ise .67 ile .53 arasında bulunmuştur.

Tablo 9

Ölçek ve Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyonlar

	Faktör 1 (Gereklilik)	Faktör 2 (Süreç)	Faktör 3 (İlgi)
Faktörler			
Süreç	.672(*)		
İlgi	.530(*)	.559(*)	
Toplam	.915(*)	.862(*)	.759(*)

* $p < 0.01$

Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten yüksek puan almak "Türkçe I Yazılı Anlatım" dersine yönelik olumlu tutumu gösterirken, düşük puanlar bu derse karşı tutumun olumsuz olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 10

Maddelere İlişkin Puanlarının Üst ve Alt Gruplara Göre Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Madde	Üst Grup			Alt Grup			sd	t
	N	X	Ss	N	X	Ss		
3	147	4,26	0,80	147	2,54	1,12	292	15,157*
5	147	4,16	0,87	145	2,37	1,01	290	16,120*
10	146	3,45	0,97	145	2,04	1,01	289	12,125*
12	147	3,65	0,96	147	1,90	0,96	292	15,614*
20	147	4,77	0,57	146	3,35	1,14	291	13,509*
24	147	4,79	0,46	147	3,46	0,94	292	15,411*
28	147	4,63	0,71	147	3,18	1,12	292	13,193*
30	147	4,85	0,41	145	3,39	1,16	290	14,317*
32	147	4,82	0,42	147	3,18	1,06	292	17,359*
33	147	4,87	0,34	147	3,36	1,10	292	15,949*
34	147	4,88	0,32	145	3,32	1,11	290	16,349*
36	147	4,94	0,24	145	3,46	1,12	290	15,643*
37	147	4,92	0,27	145	3,49	1,11	290	15,110*
40	147	4,81	0,43	147	3,15	1,20	292	15,850*
41	147	4,18	0,80	146	2,24	0,95	291	18,896*
46	147	4,51	0,66	145	2,83	1,08	290	16,093*
47	147	4,48	0,58	145	2,76	1,05	290	17,360*
49	147	4,33	0,60	146	2,64	1,08	291	16,550*
50	147	4,26	0,63	146	2,51	1,04	291	17,387*
52	147	4,57	0,54	146	3,10	1,07	291	14,887*
53	146	4,41	0,78	146	2,76	1,13	290	14,511*

* p < .001

Ölçekte yer alan her bir maddenin yeterince ayırt edici olup olmadığını belirlemek için ölçekten yüksek ve düşük puan alan üst ve alt % 27'lik gruplar tespit edilmiştir. Daha sonra, üst ve alt gruplarda her bir maddeye verilen cevaplara ilişkin ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Maddelerin alt ve üst gruplara göre bağımsız

TÜRKÇE I YAZILI ANLATIM DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN (TÜYATÖ) GELİŞTİRİLMESİ

örnek t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Ölçekte yer alan tüm maddeler için alt ve üst grupta verilen cevaplar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici olduğunun bir kanıtı olarak görülebilir.

IV. SONUÇ

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programlarında ortak zorunlu derslerden birisi olan "Türkçe I Yazılı Anlatım" dersine yönelik olarak geliştirilen tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Başlangıçta 57 maddeden oluşan taslak ölçek, faktör analizi sonucu 21 madde ve üç alt bölümden oluşan ölçeğe dönüştürülmüştür. Sosyal bilimlerle ilgili ölçek geliştirme çalışmalarında sıkça başvuruluan yollardan birisi de uzman görüşüne başvurmaktır (Şeker ve Gençdoğan 2006, s. 44). Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçek ve alt ölçeklerin iç tutarlılıklarının göstergesi olarak Cronbach's Alpha güvenilirliği hesaplanmıştır. Ayrıca hazırlanan ölçek iki hafta arayla 110 öğrenciye uygulanmış ve ölçeğin kararlılık katsayısı hesaplanmıştır. İç tutarlılık ve kararlılık katsayıları ölçeğin iç tutarlılık ve kararlılık özellikleri bakımından yeterince güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığının diğer bir göstergesi olarak alt ölçeklerin ölçeğin tamamı ile olan korelasyonuna bakılmıştır. Alt ölçeklerin ölçeğin tamamı ile yüksek bir korelasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddenin olumlu ve olumsuz tutuma sahip olan öğrencileri birbirinden yeterince ayırt edemeyeceğini belirlemek için ölçekten yüksek ve düşük puan alan % 27'lik gruplar belirlenmiş; üst ve alt grupların puanları bağımsız örnek t-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu tüm maddelerin ayırt edicilik özelliğine sahip olduğu bulunmuştur. Özetle ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili olarak yapılan tüm analizler TÜYATÖ'nün amacına uygun olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Eğitim fakültesi birinci sınıflarında öğrenim gören 546 öğrenciden elde edilen cevaplara dayalı olarak geliştirilen TÜYATÖ, "Türkçe I Yazılı Anlatım" dersinin okutulduğu diğer yükseköğretim programlarına kayıtlı olan öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını belirlemek için de kullanılabilir.

KAYNAKLAR:

- Anderson, L. W., (1991), "Tutumların Ölçülmesi", (Çev. Nükhet Çıkrıkçı), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 241-250.
- Aktaş, Şerif ve Osman Gündüz, 2008, *Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme Konuşma-Yazma*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Altınköprü, Tuncel, (1999), *İnsanı Tanımada Yazı ve Karakter*, Hayat Yayınları, İstanbul.
- Bülbül, A. Rıdvan, (2000), *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Büyüköztürk, Şener, (2008), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem-A Yayınevi, Ankara.
- Kalaycı, Şeref, (2006), *Faktör Analizi*, Ş. Kalaycı (Ed.). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri içinde (321-334), Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kantemir, Enise, (1981), *Yazılı ve Sözlü Anlatım I Yazılı Anlatım*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara.
- Morgan, Clifford T., (1984), *Psikolojiye Giriş*, (Yayın Sorumlusu Sirel Karakaş), Meteksan Yayınevi, Ankara.
- Öner, Necla, (1997), *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*, Boğaziçi Üniversitesi Yayını, İstanbul.
- Sever, Sedat, (2001), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sipahi, Beril, E. Serra Yurtkoru ve Murat Çinko (2006), *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi*, Beta Basım Yayın, İstanbul.
- Şeker, Hasan ve Başaran Gençdoğan (2006), *Psikoloji ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Şencan, Hüner, (2005), *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Tavşancıl, Ezel, (2002), *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Tekindal, Satılmış, (2009), *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.
- Tezbaşaran, A. Ata, (1997), *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (TDK), 1998, *Türkçe Sözlük*, 9. bs., Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

Dr. Gülay SARIÇOBAN*

ÖZET

Tarih alanında kaynaklar, yazılı, sözlü, görsel, işitsel ve görsel-işitsel kaynaklar olarak beş kısımda incelenmektedir. Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi'nin yazılı kaynaklarının tasnifi yapılmaya çalışılmıştır. Yazılı kaynaklar birincil ve ikincil kaynaklar şeklinde bir sınıflandırmaya tabi tutularak irdelenmiştir. Öncelikle birincil kaynak olarak Arşivler, Resmi Yayınlar, Süreli Yayınlar, Hatıratlar, Günlükler hakkında daha sonra da ikincil kaynak olan Biyografiler ve Başvuru eserleri olarak nitelendirdiğimiz Ansiklopediler, Sözlükler, Rehberler ve Kronolojiler hakkında bilgi verilerek Türkiye Cumhuriyeti Tarihi açısından kullanılabilirlikleri değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yazılı kaynaklar, birincil kaynaklar, ikincil kaynaklar

ABSTRACT

The Applicability of the Written Sources in the History of Turkish Republic

In the field of history, sources have been explored in five sections such as written, oral, visual, audio, and audio-visual. In this study, the written sources of the History of Turkish Republic have been classified. The written sources have been examined in terms of primary and secondary sources. Firstly, primary sources such as Archives, Official Publications, Periodicals, Memories, and Diaries and then secondary sources such as Biographies and References such as Encyclopedias, Dictionaries, Guides, and Chronologies have been studied. Their use in the History of Turkish Republic has been scrutinized.

Keywords: Written sources, primary sources, secondary sources

* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yarı-zamanlı Öğretim Görevlisi,
gulaysaricoban@yahoo.com

GİRİŞ

Tarih, yaşanan tarihi olaylardan kalan eskimiş izlerin anlamlı bilgiye dönüştürülmesidir. Dolayısıyla tarihte bilgi esastır ve tarih yazıcılığında bilginin elde edilmesi şarttır. Bilgiye ulaşabilmek ise, bilgi kaynaklarını sıhhatli bir şekilde tespit etmekle mümkündür. Kaynak, inceleme konusu hakkında tarihi olayla ilgili doğrudan her türlü bilgi anlamına gelir. Diğer bir ifade ile kaynağın en büyük özelliği, doğrudan bilgileri ihtiva etmesidir.⁷⁵ Ayrıca tarihçinin kaynaklara dayanarak tarihi gerçeklik adına ortaya koyduğu orijinal bakış açıları da kanıt ve kaynak yerine geçebilmelidir.

Tarihsel kaynaklar, insanların geçmişteki faaliyetlerinden geriye kalan her türlü bulguyu içermektedir. Yazılı ve sözlü dil, coğrafi yüzey şekillerinin durumu ve insan yapımı maddi kalıntılar, güzel sanatlar ile fotoğraf ve film.⁷⁶ Özellikle yakın dönem tarihi araştırmacıları, zengin bir yazılı kaynağa ulaşabilme imkânına sahiptirler.

Tarih ilminde kaynakların diğer bir ifade ile belgelerin dili hiçbir dönemde arzu edildiği anlamda açık olmamıştır. Tarihçi kolay olamayacağını bildiği halde, belgelerin taşıdığı tarihi gerçekliği görmeye çalışır. Bu işlemi yaparken sahip olduğu kaynaklardan değişmez bir gerçek ve tek bir doğru anlam da çıkaramaz. Ayrıca elde ettiği kaynağa kendi arzusu istikametinde istediği anlamı da yükleyemez.⁷⁷ Carr'ında da belirttiği gibi tarihçinin yapmaya çalıştığı, kendisi ile olguları arasında kurduğu diyalog⁷⁸ yardımıyla tarihi araştırmacının zeminini hazırlamaktır

Tarih araştırmalarında ilk aşama, kaynakların tespit edilerek ilgili kaynaklara ulaştırılmasıdır. Bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeyle birlikte bilginin bulunduğu formatta ve bilgiye erişim yöntemlerinde önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Kütüphane koleksiyonuna ulaşmak için kataloglar önemli bir erişim aracıdır. Kütüphane kataloğu klasik tanımıyla, kütüphanede bulunan her türlü bilgi taşıyıcı materyal ve bilgi taşıyıcı ortamın (Kitap, e-kitap, dergi, e-dergi, ses kaseti, video-kaset, CD-Rom, makale veri tabanı, harita vb.) önceden belirlenmiş kurallar doğrultusunda bibliyografik bilgilerin bir veri tabanında toplanmasıdır. Bu veri tabanı kütüphane kaynakları hakkında kullanıcıya bilgi

⁷⁵ Tuncer Baykara, Tarih Araştırma ve Yazma Metodu, İzmir, 1996, s.46.

⁷⁶ John Tosh, Tarihin Peşinde, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1997, s.31

⁷⁷ E. Semih Yalçın, Türkiye Cumhuriyetinin Kaynakları, Berikan Yayınları, İstanbul, 2003, s. 1.

⁷⁸ Edward Hallett Carr, Tarih Nedir?, İletişim Yayınları, İstanbul, 1996, s. 36.

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

verir. Elektronik kütüphanelerin gelişmeye başlamasıyla birlikte kütüphane katalogları bibliyografik künyenin yanında bilgi kaynağının kendisine bir sistem bütünlüğü dâhilinde erişmeyi de sağlamaktadır. Öte yandan kütüphane katalogları kullanıcılar tarafından araştırılan bilgi kaynağının kütüphanede olup olmadığı, kütüphanede var ise hangi koleksiyonda, hangi formatta, ödünç alınıp alınamayacağı vb. konularda da bilgi vermektedir.⁷⁹

Diğer yandan arşiv belgelerine ulaşmak da tarih araştırmacıları açısından son derece önemlidir. Çünkü bu tür belgeler doğal olarak üretilmekte ve orijinal belge özelliği taşımaktadırlar. Arşiv belgeleri kayıtlı bulunduğu ortamın özelliğine göre farklı kategorilere ayrılabilir. Bunlar el yazmaları, kartografik ve mimari belgeler, görsel-işitsel materyaller, kağıt ortamlar vb. belgelerdir. Ayrıca sıraladığımız bu ortamları ve üzerindeki bütün bilgileri görüntüleyebilecek yeteneğe sahip olan elektronik belgeler de bu gruba dâhil edilebilir.

Arşivlerde, arşiv belgelerinin istifadeye sunulması, yani belge verme işlemi, her ülkenin kendi mevzuatları çerçevesinde bir takım farklılıklar göstermektedir. Bugün bütün ülkelerde, belli tarihten önceki dokümanların araştırmacıların istifadesine sunulması, tatbikatta ağırlık kazanmıştır. Söz konusu tarih genel olarak 50 yıldır. Bazı devletler ise, bütün dokümanlar için kesin ve tek bir tarih koymanın uygun olmayacağını, bu sürenin dokümanın türüne göre değişmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Hemen bütün devletler, bazı dokümanların serbest bırakılarak istifadeye sunulmasına kesinlikle karşıdırlar. Bu tür dokümanlar şunlardır: Siyasi evrak, askeri evrak, Saray ve hükümet başkanlarının evrağı, Parlamento evrağı, Kişilere maddi ve manevi zarar verebilecek evrak, Yıpranmış, eksik veya çok değerli olan evrak, Özel arşivler.

Arşivlerden yararlanma bazı esasları tabi tutulmuştur. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Tasarısı'nın ilgili maddelerinde bu hükümler yer almıştır. Tasarının 18. Maddesi, Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü'nün yetki ve sorumluluğuna geçmiş veya geçmemiş olan arşiv malzemesinin hiçbir sebep ve suretle arşivlerden ve bulundukları yerlerden dışarıya verilemeyeceği, gerçek veya tüzel kişilere veya devlete ait bir hizmetin görülmesi, bir hakkın korunması ve ispatı gerektiğinde,

⁷⁹ Sami Çukader- Sönmez Çelik, "Araştırmacıların Bilgiye Erişimde Kullandığı Araçlar", <http://inet-tr-org-tr/inetconf8/bildiri92>.

mikrofilm, fotokopi veya usulüne göre örnekler verilebileceğini, mahkemelerce tayin edilecek naipeler veya ilgili dairelerce görevlendirilecek yetki memurlar tarafından yerinde incelenebileceği ve arşiv malzemesinin hiçbir şekilde yurt dışına çıkarılamayacağı hakkındadır.

Aynı madde de, arşivlerden yabancı bilim adamlarının yararlanmasının ve bu malzemenin mikrofilm, fotokopi veya örneklerinin yurt dışına çıkarılması şekil ve usullerinin Devlet Arşiv Kurulu'na düzenlenecek yönetmelikte belirtileceği hükmü yer almıştır.

Arşivler'de araştırma yapabilmek için ilgili birime bir dilekçe ile müracaat edilmesi gerekmektedir. Bu dilekçede araştırma konusu, konunun zaman olarak sınırları, ne için ve hangi gaye ile yapılacağı belirtilir. Araştırma konusu ile ilgili olarak örnek fotokopi veya mikrofilm izni istenir.⁸⁰

Arşivler açısından basılı dokümanlar, arşivlere geliş biçimlerine göre iki grupta ele alınmaktadır. 1- Arşive devredilen idari fonların bir parçası olarak, fonun içinden gelen basılı belgeler. Bu belgeler fonların bozulmaması prensibi göz önünde tutularak, fonun bütünüyle beraber değerlendirilip, aynı tasnif içerisinde yer alırlar. 2-Arşiv idaresi tarafından temin edilen ve arşivdeki fonların tamamlayıcısı durumunda olan gazete koleksiyonları, resmi gazete, bütçe, çeşitli raporlar vb. belgeler.

Bu tür belgelere araştırmacıların kolay ulaşabilmesi için iki tür tasnif şekli uygulanmaktadır. Ya konu tasnifi veya sıralaması yapılmakta ya da belgenin arşive geliş sırasına göre sıralama yapılmaktadır.

Netice itibarıyla şu husus ifade edilebilir ki, araştırmacıların bu tür resmi belgelere kolaylıkla ulaşabilmesi için, bütün arşiv depolarında ister merkezi, ister mahalli olsun, basılı belgeleri ve araştırma çalışmaları için gerekli olabilecek her türlü bilgi kaynaklarını toplayacak bir dokümantasyon merkezinin kurulması bugün için kaçınılmaz olmuştur. Milli Kütüphane bünyesinde kurulan Devlet Yayınları Dokümantasyon Merkezi de bu görevi tam olarak karşılayamamaktadır.

⁸⁰ İsmet Binark, Arşiv ve Arşivcilik Bilgileri, Ankara, 1980.

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

Tarih araştırmacısı bu şekilde kaynaklara ulaştıktan sonra, kaynakların gerçek veya sahte yahut üzerinde oynanmış olup olmadığını araştırması gerekmektedir.⁸¹ Buna dışsal eleştiri denmektedir. Bunun için ilk olarak belgenin kaynağı meselesi vardır; belgenin, onu ortaya koyduğu ya da ürettiği söylenen kişiye veya kuruma kadar izi sürülebiliyor mu, yoksa belge sonradan üretilip ilgili yere konmuş olabilir mi?. İkinci olarak da belgenin içeriğini inceleyerek bilinen olgulara uygun olup olmadığını saptamak gerekir. Döneme ilişkin bilgilerimizi göz önüne alınca, belgenin ortaya attığı iddialar muhtemel görünüyor mu? Eğer belge, hakiki olduğu konusunda hiçbir kuşkuyla yer olmayan başka birincil belgelerden çıkartılabilecek sonuçlarla çelişiyorsa, o zaman sahte olduğu yolunda güçlü kuşklar doğmalıdır. Üçüncüsü, belgenin şekli çok önemli ipuçları verebilir. Çoğunlukla elle yazılmış belgelerle çalışan tarihçi, yazının belirtilen döneme ya da yere ait olup olmadığını saptamak için teknik uzmanlara başvurabilir.

Bir belgenin hakiki olup olmadığının tespit edilmesinden sonra ikinci ve çoğu zaman da çok daha fazla çaba gerektiren aşama, içsel eleştiridir, yani belgenin içeriğinin yorumlanmasıdır. Belge, görülenleri, işitilenleri veya söylenenleri bildiren bir metinse, yazarının olguların aslına bağlı bir anlatım yapacak durumda olup olmadığını sormamız gerekir. Orada gerçekten bulunmuş mu ve olaya tanık olmuş mudur? Yazar, olayın hemen ertesinde mi kaleme almıştır metni, yoksa olay hafızasında netliğini yitirdikten sonra mı?⁸²

Görüldüğü gibi, tarihsel bir araştırma yapılırken ne kadar çok kaynağa ulaşırsa araştırmada o kadar başarılı olacaktır. Çünkü bu yolla, belli kaynaklardaki yanlışlıkları, belirsizlikleri ortaya çıkarma ihtimali yükselecektir.

Kaynak araştırması, mevcut yazılı kaynaklarda dağınık bir şekilde bulunan bilgileri toplayıp yorumlamak, değerlendirmek ve sistemleştirmek suretiyle yeni bilgiler ortaya çıkarmak, yeni sorunlara çözümler getirmek amacıyla yapılan bir araştırmadır. Bu tür bir araştırmayla, belirlenen konunun probleminin çözümünde kullanacağımız yapı taşlarını bu kaynaklardan elde ederiz.

Tarih araştırmaları açısından kaynaklar, birincil ve ikincil kaynaklar olarak bir sınıflandırılmaya tabi tutulmaktadır. Birincil kaynak, bir görgü tanığının tanıklığıdır. Temel

⁸¹ Mübahat S. Kütükoğlu, Tarih Araştırmalarında Usul, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul, 2001, s.28.

⁸² A.g.e., s. 9-12.

kaynağı teşkil eden kişi olayın geçtiği zamanda yaşamış olmalıdır. Bu tür kaynaklar bilginin doğrudan geldiği kaynaklardır. İkincil kaynak, görgü tanığı olmayan kişinin tanıklığıdır. İkincil kaynağı teşkil eden kişi olay yerinde, olayın gerçekleşmesi esnasında hazır bulunmayan kişidir.

Bilimsel araştırmada esas olan birincil kaynakları bulup kullanmak, verileri asıl kaynağından almaktır. Ancak bu her zaman mümkün olmayabilir. İlk kaynağa ulaşma imkânı bulunmadığı durumlarda ise en yetkin ve güvenilir ikincil kaynak kullanılır. Bu durumda araştırmacı aynı konudaki bilgiler için birden çok ikincil kaynağa başvurmalı ve aldığı bilgilerin doğruluğundan emin olmalıdır. Çünkü asıl kaynaktan uzaklaştıkça alınan bilgiler alıcının amacı ve alış şekline göre farklılaşır, eksiltme ve eklemeler yapılır. Böylece veriler orijinal anlam ve yapısını kaybetmiş olabilirler. Bu bakımdan birincil kaynaklar mevcut ve kolay ulaşılabilir durumda iken araştırmacının ikincil kaynakla yetinmesi doğru değildir. Eğer ikincil kaynakla yetinme zorunluluğu doğarsa, o takdirde araştırmacının çok dikkatli olması ve olabildiğince çok kaynağa ulaşması gerekir.⁸³

Tarih alanında kaynaklar, yazılı, sözlü, görsel, işitsel ve görsel-işitsel kaynaklar olarak beş kısımda incelenmektedir. Bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti Tarihinin sadece yazılı kaynaklarının tasnifi yapılmaya çalışılmıştır. Tarihte kaynaklar ayrı bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenle tarihin kendine has kaynaklarının iyi tespit edilmesi gerekmektedir. İşte bu amaç doğrultusunda öncelikle birincil kaynak olarak Arşivler, Resmi Yayınlar, Süreli Yayınlar, Hatıratlar, Günlükler hakkında daha sonra da İkincil kaynak olan Biyografiler ve Başvuru eserleri olarak nitelendirdiğimiz Ansiklopediler, Sözlükler, Rehberler ve Kronolojiler hakkında bilgi verilerek Türkiye Cumhuriyeti Tarihi açısından kullanılabilirlikleri değerlendirilmiştir. Ayrıca her bir kaynağa ilişkin örnekler de verilmiştir.

⁸³ Suat Cebeci, Bilimsel Araştırma Yazma Teknikleri, Alfa Yayınları, İstanbul, 2002, s.61.

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

1. BİRİNCİL KAYNAKLAR

1.1. Arşivler

Yunancadaki arkheion ve Latince'deki archivum'dan gelen arşiv kelimesi; resmi daire, belediye sarayı anlamlarına gelmektedir. Dolayısıyla bu kelime, belli bir yönetim dairesine ait işlemi bitmiş, resmi evrakın düzenli bir şekilde bir araya toplanması ve bu yazılı belgelerin saklanıp korunduğu mekân anlamlarında kullanılmıştır.

İngilizce archives, Fransızca archives, Almanca archiv ve başka dillerde de ortak olan bu kelime, Türkçüye de arşiv olarak geçmiştir. Osmanlı Devleti döneminde arşive Hazine-i Evrak ve Mahzen-i Evrak denmiştir.⁸⁴

Arşiv belgeleri araştırmacılar için son derece önemlidir. Çünkü bu belgeler gerçek belgelerdir. Ana hatlarıyla arşivin önemi şu şekilde ifade edilebilir: Devletler ile kişilerin haklarını ve milletlerarası münasebetlerini belgeler ve korur, bir konuyu aydınlatmaya, düzeltmeye ve tespite yarar, ait olduğu devrin örf ve adetlerini içtimai yapısını müesseselerini ve aralarındaki bağlantı ve münasebetleri belirtir, ilmi araştırmalara imkân sağlar.⁸⁵

Arşivin görev ve fonksiyonlarını ise şu şekilde sıralamak mümkündür: Arşiv malzemesini tespit etmek ve ayırmak, arşiv malzemesini kayba uğratmadan korumak, arşiv malzemesini gerekli şartlarda saklamak, arşiv malzemesini yararlanmaya sunmak, arşiv malzemesini yeniden teşekkülü safhasında bunu kontrol altına almak.⁸⁶

Türkiye'de arşiv XIX. yüzyılda kurulmuştur. Fakat gelişmesi 1923 yılından sonra mümkün olabilmıştır.⁸⁷ Günümüzde ise Türkiye Cumhuriyeti Tarihi alanında çalışma yapacak araştırmacılar için çalıştıkları konuyla ilgili müracaat etmeleri gereken arşivler oldukça fazladır. Bu arşivlerden bazıları şunlardır:

⁸⁴ İsmet Binark, A.g.e., s. 3.

⁸⁵ B. Delmas, Arşivler, Çev. Nihal Somer, Ankara, 1991, s.10.

⁸⁶ Turgut Işıksal, "Arşivlerimizin Durumu ve Problemleri", Türk Kültürü, Sayı: 119, Temmuz 1972, s. 36-47.

⁸⁷ Baykara, A.g.e., s. 43.

1.1.1. Başbakanlık Arşivi

Başbakanlığın ana hizmet birimlerinden olan Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Ankara'dadır. Genel Müdürlüğe bağlı Cumhuriyet Arşivi ve Dokümantasyon Daire Başkanlıkları Ankara'da, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı ise İstanbul'da bulunmaktadır.

a) Osmanlı Arşivi

Osmanlı Arşivinde muhafaza edilen arşiv malzemesi tamamen Osmanlı dönemine aittir ve hemen hemen hepsi de Arap harfleri ile yazılı olan belgelerdir. Bu belgeler şekli bakımından değerlendirildiğinde Osmanlı bürokratik sisteminin bir sonucu olarak “defter” ve “evrak” olarak iki ana gruba ayrılırlar. Bunlardan başka son döneme ait bazı haritalar, fotoğraflar ve albümler de yer almaktadır. Arapça ve Farsça yazılı belgelerin yanı sıra, ayrıca 19. Yüzyılın diplomasi dili olan Fransızca belgeler de mevcuttur.

Arşivde, Divan-ı Humayun, Bab-ı Ali defterleri ile bu temel müesseselere bağlı olan kalemler ve dairelere ait arşiv malzemesinin yanı sıra 19. Yüzyıl Sadaretine ve kalemlerine mahsus vesikalar da bulunmaktadır. Topkapı sarayı arşivinin devamı niteliğinde olan II. Abdülhamit'in Yıldız Arşivi de Başbakanlık Arşivinin bir bölümünü oluşturmaktadır. Osmanlı Devleti'nin sona ermesi üzerine ortadan kalkan bazı nezaretlerin ve resmi müesseselerin evrakı da bu arşive intikal etmiştir. Bunlar Şura-yı Devlet, Maliye, Hazine-i Hassa, Evkaf, Nafia, Ticaret ve Orman nezaretlerinin belgeleridir. Diğer taraftan değişik tarihlerde çeşitli kaynaklardan gelmiş olan Osmanlı Devleti'ne ait arşiv malzemesi buraya devredilmiştir.⁸⁸

Osmanlı Arşivi'nde bulunan belgeler şu şekilde tasnif edilmiştir.

a) Bab-ı Ali Belgeleri

aa) Sadâret (Başbakanlık) Dairesi Kalemlerine Ait Belgeler

- Dosya Usulü İradeler Tasnifi (DUİT)

⁸⁸ Yalçın, A.g.e., s. 35.

**YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN
KULLANILABİLİRLİKLERİ**

- Sadâret Âmedi Kalemi Belgeleri (A.AMD.)
- Âmedi Kalemi Meclis-i Vükelâ Yazışmalarına Ait Belgeler (A.AMD.MV.)
- Sadâret Divan-ı Hümayûn Kalemi Mukavele Kısım Belgeleri (A.DVN.MKL.)
- Sadâret Divan-ı Hümayûn Name-i Hümayûn Kısım Belgeleri (A.DVN.NMH.)
- Sadâret Divan-ı Hümayûn Mühimme Kalemi Belgeleri (A.DVN.MHM.)
- Düvel-i Ecnebiye Kısım Belgeleri (A.DVN.DVE.)
- Sadâret Divan (Beylikçi) Kalemi Belgeleri (A.DVN.)
- Sadâret Teşrifat Kalemi Belgeleri (A.TŞF.)
- Sadâret Evrak Kalemi Belgeleri (A.VRK.)
- Sadâret Müteferrik Belgeler (A.M.)

ab) Bâb-ı Âli Evrak Odası Belgeleri

- Hukuk Kısım Belgeleri
- İdare Kısım Belgeleri
- Siyasi Kısım Belgeleri
- Mütenevvîa⁸⁹ Kısım Belgeleri

ac) Bâb-ı Âli Bünyesindeki Diğer Dairelere Ait Belgeler

- Şura-yı Devlet⁹⁰ Belgeleri

⁸⁹ “Çeşitli” anlamında.

- Meclis-i Vükela Mazbataları⁹¹

b) Dahiliye Nezareti Belgeleri

- Hukuk Müşavirliği (DH. HMŞ)

- Şifre Kalemi (DH. ŞFR)

- İdare-i Umûmiye (DH. İUM)

- Kalem-i Mahsûs Müdüriyeti (DH. KMS)

c) Hariciye Nezareti Belgeleri

- Hukuk Müşavirliği İstişare Odası Belgeleri (HR.HMŞ.ISO.)

- Hukuk Kısmı Belgeleri (HR. H.)

- Mütenevvvia Kısmı Belgeleri

d) Muahedeler Tasnifi

e)Ali Fuat Türkgeldi Tasnifi

f) Harita Katalogu

Adres: Ticarethane Sokak, No: 12, 34410, Sultanahmet-İstanbul

Tel: (0212) 5138870-72

Faks (0212) 5117586

Web: www.devletarşivleri.gov.tr.

b) Cumhuriyet Arşivi

⁹⁰ Danıştay.

⁹¹ Bakanlar Kurulu Tutanakları.

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

Cumhuriyet Arşivi Daire Başkanlığı'nda; Milli Mücadele ve Cumhuriyet Dönemine ait belgeler vardır. 1920 yılından başlamak üzere tasnifi bitmiş ve işlem tarihi üzerinden elli yıl geçen belgeler, araştırmacıların hizmetine sunulmaktadır. Türk devlet ve millet hayatını ilgilendiren tarihi, hukuki, idari, siyasi, iktisadi, bilimsel ve kültürel içerikteki her türlü belge, tasnif edilerek kataloglar halinde araştırmaya açılmaktadır.⁹²

Cumhuriyet Arşivi'nde tasnifi tamamlanarak araştırmacılara açılan 10 katalog bulunmaktadır. Bu kataloglarda yaklaşık 135.500 civarında belge bulunmaktadır.⁹³ Bu kataloglar şu başlıklar altında toplanmıştır:

1-Başbakanlık Özel Kalem Müdürlüğü Katalogu: Başbakana ve başbakanlığa gönderilmiş her türlü özel belge mevcuttur.

2-Başbakanlık Muamelat (işlemler) Genel Müdürlüğü Katoloğu: Başbakanlıkta oluşmuş her türlü belge vardır.

3- Müşterek Kararnameler Katalogu: Her türlü tayin, terfi, azil, ödül, elçilik açma,kapama konularına ilişkin belgeler vardır.

4-Bakanlar Kurulu Kararları Katoloğu: Bakanlar kurulu toplantılarında Bakanların imzaladıkları her türlü belge vardır.

5- Diyanet İşleri Reisliği Katalogu: Diyanette oluşan her türlü belge vardır.

6- Toprak İskân Genel Müdürlüğü Katoloğu: Mübadele dışında Anadolu'ya göç eden vatandaşların iskânına ilişkin belgeler bulunmaktadır.

7-Enerji Bakanlığı Maden Dairesi Katalogu: Maden arama, işletme ruhsatına ilişkin belgeler vardır.

8-CHP Katalogu:: CHP'ye ilişkin her türlü belge bulunmaktadır.

9-Azerbaycan Arşivi:1916-1923arası Azerbaycan'a ait belgeler bulunmaktadır.

10- Rusya Federasyonu Katoloğu: Türkiye Komünist Partisi gibi belgeler bulunmaktadır.

Cumhuriyet Arşivi Daire Başkanlığı ve Dökümantasyon Daire Başkanlığının kütüphanesinde bulunan kitap, rapor, tez, yönetmelik, genelge gibi dökümanlara ait

⁹² Geniş bilgi için bkz; www.devletarshivleri.gov.tr.

⁹³ 20.12.2005 tarihinde arşiv yetkilisi Atilla Aydın ile yaptığımız görüşmede elde edilen bilgilerdir.

bibliyografik bilgilerin kaydedildiği 17.000 adet kaynak vardır. Ayrıca burada 850 adet süreli yayın olup bunlardan 300 tanesi Arşive devamlı olarak gelmektedir.

Seminer, sempozyum, kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan tebliğleri ihtiva eden kitaplarla çeşitli bilimsel incelemelerin, konuşmaların toplandığı kitaplardaki metinlere ait bibliyografik bilgilerin kaydedildiği gibi 18.000 tebliğe ait veri bulunmaktadır. Ayrıca burada dergi ve gazetelerde yayımlanan makalelere ait bibliyografik bilgilerin kaydedildiği 45.000 veri mevcuttur. Bununla birlikte Türkiye'nin gündeminde yer alan önemli olaylarla ilgili basında yer alan haber ve yorumlara ait bibliyografik bilgilerin kaydedildiği 29.000 adet habere ait veri girişi yapılmıştır.

Arşivde sadece 1989'dan günümüze dek abone olunan gazeteler bulunmaktadır. 20. Yüzyıl Türk tarihi ve Atatürk dönemi dış politikası konusu ile ilgili telif ve monografiler bulunmaktadır.

Arşivin kütüphanesinde Düsturlar, Tutanaklar, Kanunlar dergisi, Bütçe Kanunları, TBMM Kanunlar dergisi bulunmaktadır. Ayrıca çok sayıda dergi mevcuttur. Bunlar arasında Milli Kültür, Türk Yurdu, TBMM Dergisi, Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi sayılabilir.

Ayrıca 1324'ten (15 Eylül-28 Şubat) 1337 dönemine ait Takvim-i Veka-yi gazetesi bulunmaktadır. Meclis-i Ayan Zabıt Ceridesi vardır (1 Teşrin-i sani 1326- 21 Mayıs 1927 dönemleri); Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi mevcuttur (1 Kasım 1334-31 Mart 1334 dönemleri)⁹⁴.

Adres: İvedik Cad. No: 59, 06180, Yenimahalle- Ankara

Tel: (0312) 344 16 46

(0312) 344 59 09

Faks: (0312) 315 10 00

Web: www.devletarşivleri.gov.tr

1.1.2. Cumhurbaşkanlığı Arşivi

Cumhurbaşkanlığı Arşivinde en eski belge 1908 tarihlidir. Arşivde bir buçuk milyon civarında belge vardır. Yalnız arşivde, özel evrak mevcut değildir. Bunun sebebi bu

⁹⁴ Yalçın, A.g.e, s. 38.

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

belgelerin 3473 sayılı kanunun dışında olmalarıdır. 1908 yılından kalma belgeler de mevcuttur. Bu Arşivdeki belgeler “Cumhurbaşkanlığı Köşkü Bünyesindeki Yazışmalar” ve diğer “Devlet Başkanlarıyla Olan Münasebetlere Ait Belgeler “şeklinde iki şekilde tasnif edilmektedir.⁹⁵ Bu tasniflerde Anadolu ve İstanbul’daki çeşitli kişi ve makamlarla, TBMM Başkanlığı arasında gidip gelen belgeler bulunmaktadır. Arşiv, 1991 yılında düzenleme çalışmalarının yapılması, belgelerin zarar görmesini önlemek için araştırmalara kapatılmıştır. Bu çalışmalar halen devam etmektedir.

Adres: Cumhurbaşkanlığı Köşkü, 00380, Çankaya- Ankara

1.1.3. ATASE Arşivi

Türk Silahlı Kuvvetlerinin Genel Kurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Dairesi Başkanlığı Arşivinde yaklaşık 10 milyon belge toplanmıştır. Arşivdeki en eski tarihi belgeler 1853-1856 Kırım Harbi’ne aittir. Belgeler harekât, muharebe, istihbarat ve lojistik destek konularını ihtiva etmektedir. Bunlar, genel koleksiyon başlıkları altında harplere göre tasnif edilmiştir. Tasnif işlemi bitirilerek bilimsel araştırmacıların hizmetine sunulan Koleksiyonlar ise şunlardır:⁹⁶

1- Osmanlı-Rus Harbi (Kırım Harbi) (1853-856): Koleksiyonda toplam 18.400 belge bulunmaktadır. Katalog, 14 Nisan 1849 ile 18 Ağustos 1870 arasını kapsamaktadır. Bu belgeler Kırım Harbine ait teşkilat, asayiş, ikmal, iaşe, tahkimat işlerine ait yazışmalar ile istihbarat ve harp raporlarından oluşmaktadır.

2- Osmanlı-Sırp Karadağ Harbi (1875-1877): Koleksiyonda toplam 5.877 belge bulunmaktadır. Katalogda, en eski belge, 28 Temmuz 1870 tarihli dir. Bu belgeler, harekâtın olduğu sıralarda Seraskerliğin ordularla, orduların Seraskerlikle ve diğer komutanlıklarla olan yazışmalarını içerir. Ayrıca katalogda, doğrudan harekâtla ilgili olmayıp, dönemin diğer askerlik hizmetleri, idari, mülki, adli ve eğitimle ilgili belgeler de bulunmaktadır.

3- Osmanlı-Rus Harbi (1877-1878): Koleksiyonda toplam 37.019 belge bulunmaktadır. Katalogu 7 cilttir. Bu koleksiyon, 17 Mayıs 1833 ile 24 Mart 1885 tarihleri

⁹⁵ Yalçın, A.g.e., s. 35.

⁹⁶ 22.12.2005 tarihinde Albay Ahmet Tetik Bey’le yapılan görüşme sonucu elde edilen bilgilerdir.

arasındaki belgeleri kapsamaktadır. Osmanlı-Rus Harbine ait bu belgeler, iskan, iâşe, ikmal, istihbarat gibi konulardan ve harp raporlarından oluşmaktadır.

4- Osmanlı-Yunan Harbi (1897): Koleksiyonda toplam 48.548 belge bulunmaktadır. Katalog, 26 Eylül 1885 tarihi ile 22 Şubat 1912 tarihleri arasında kapsamaktadır. Osmanlı-Yunan Harbine ait bu belgeler, Osmanlı ordusuna bağlı birliklerin genel kuvvetleri, sevk edilen kıtalar, malzemeler ve harp raporlarının yanı sıra seferberlik ile ilgili yazışmalar, birliklerin asayiş durumları, yabancı ülkelerin durumlarına ait gazete haberleri, Girit isyanı ve personel işleri (tayin, terfi, taltif gibi) konuları içerir.

5- Osmanlı-İtalyan Harbi (1911-1912): Koleksiyonda toplam 41.591 belge bulunmaktadır. Katalogda yer alan belgeler, 1905'ten 1 Temmuz 1922 tarihine kadar devam eden konuları içermektedir. Bu belgeler, Osmanlı ve İtalyan kuvvetlerinin genel mevcudu, İtalya'nın genel ve askeri durumu hakkında istihbarat raporları, seferberlik ile ilgili yazılar, Osmanlı kıtalarına malzeme, teçhizat, personel, iâşe, ve mühimmat ikmaline dair çeşitli yazışmaları içermektedir.

6- Balkan Harbi (1912-1913): Koleksiyonda toplam 902.800 belge bulunmaktadır. Katalog, 21 Aralık 1909 tarihi ile 25 Kasım 1922 tarihleri arasında kapar. Balkan Harbi katalogunda bulunan belgeler, çeşitli Balkan devletlerinin ordularının teşkilatı hakkındaki raporların yanı sıra, genel mevcut çizelgeleri, ikmal, iâşe, istihbarat, seferberlik, sevkıyat ve nakliyat ile ilgili yazışmalar, sağlık hizmetleri, çeşitli idari emirler ve harp ceridelerinden oluşmaktadır.

7- Birinci Dünya Harbi (1914-1918): Koleksiyonda toplam 3.671.470 belge bulunmaktadır. 20 Mart 1913 ile 5 Nisan 1923 tarihleri arasındaki olayları kapsamaktadır. Çeşitli konulardaki emir ve yazışmaların oluşturduğu bu katalogda, ikmal, sağlık, personel işlemleri, harp cerideleri, seferberlik, iâşe, iskân ve idari işler, kıt'a intikalleri, çeşitli kara ve deniz harekâtıyla ilgili raporların yanı sıra, siyasi ve askeri olaylarla ilgili yabancı basın haberleri ve orduların konuş ve kuruluşları bulunmaktadır.

8- İstiklal Harbi (1919-1922): Koleksiyondaki toplam belge sayısı 1.996.694'tür. koleksiyona ait çıkarılan 21 ciltlik katalog 1913-1927 yılları arasında kapsamaktadır. İstiklal Harbi katalogunda bulunan belgeler, ikmal, iâşe, istihbarat, sevkıyat, nakliyat, birliklerin konuş ve kuruluşları, döneme ait harp raporları, askeri ve siyasi olaylarla ilgili yerli ve

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

yabancı basın haberleri, personel ve sağlık işlemlerine dair yazışmaları içermektedir. Bu koleksiyona ait diğer kataloglarında çıkarılması çalışmaları sürmektedir.

9- Atatürk Koleksiyonu: Koleksiyonda toplam 19.682 belge bulunmaktadır. 1897-1938 yılları arasındaki belgeleri içermektedir. Atatürk Koleksiyonunda, Mustafa Kemal Atatürk'ün not defterlerinin yanısıra, harp cerideleri, cephelerden gönderilen askeri ve siyasi konulardaki yazışmalar, Mustafa Kemal Atatürk'e gönderilen çeşitli yazılar bulunmaktadır.

Henüz tasnifi tamamlanmamış belgeler ise şunlardır: Kore Savaşı (1950-1953), Kıbrıs Barış Harekatı (1974), Körfez Savaşı (16 Ocak 1990- 27 Şubat 1991), Tarihçeler, Haritalar ve Albümler.

Arşivde bulunan belge, harita, plan ve paftaların yaklaşık dörtte üçü Osmanlı Türkçe'si, geri kalanı ise diğer dillerdedir. 1983 yılında belgelerin konu, kronoloji ve yer birlik esaslarına göre kart kataloglarının yapılmasına başlanmıştır. Bu tasnifte belgeler, kart kataloglarında özet olarak verilmektedir.⁹⁷

Adres: 06100, Bakanlıklar-Ankara

Tel: (0312) 402 23 18

1.1.4. TBMM Arşivi

TBMM arşivinde 1920'den günümüze kadar genel kurulda yapılan her türlü toplantının tutanakları vardır. Bunlar "Tutanak Dergisi" (Zabıt Ceridesi) adı altında toplanmıştır. Arşiv, Osmanlı Meclis-i Mebusanından intikal ettiği şekliyle Nümerik, Alfabetik ve Kronolojik olarak düzenlenmiştir. Harf İnkılabına kadar olan belgeler Osmanlı Türkçe'siyle yazılmıştır. TBMM Arşivinde video bant yoktur.⁹⁸

TBMM Arşivinde "Yasama (ve yargı) arşiv malzemesi" olarak:

- Kanun dosyaları
- Karar dosyaları
- Genel kurul tutanaklarının asılları
- Önergeler

⁹⁷ Yalçın, A.g.e., s. 42.

⁹⁸ Yalçın, A.g.e., s. 43.

- Genel kurulda muameleden kaldırılan veya reddedilen dosyalar
- Geri alınan işlere ait dosyalar
- Hükümsüz kalan işlere ait dosyalar
- Komisyonlar evrakı
- İstiklal Mahkemeleri (Bu belgeler araştırmacılara kapalıdır)
 - Meclis-i Mebusan ve Meclis-i Ayan Zabıt Cerideleri (Zabıt Cerideleri istenildiğinde CD halinde araştırmacılara verilmektedir)
- Kapalı oturum (Gizli celse) Tutanakları
- İstiklal Madalyası defterleri

“Yönetim Arşiv Malzemesi” olarak:

- TBMM Başkanlığı, Özel Kalem Müdürlüğünün dosya ve evrakı
- TBMM Başkanlık Divanı kararları ile, Genel Sekreterliğin dosya ve evrakı
- Meclis-i Mebusan ve Meclis-i Ayan üyeleri ile, yasama meclisleri üyelerine ait özlük dosyaları
- TBMM’ye gelen ve giden evraka ait kayıt ve zimmet defterleri vardır⁹⁹.

Adres: 06100 Bakanlıklar-Ankara

Tel: (0312) 420 68 95

1.1.5. Türk Tarih Kurumu Arşivi

TTK arşivindeki belgeler Osmanlı'nın Son. Dönemi, Kurtuluş Savaşı, Cumhuriyet'in İlanından Sonraki Dönem ve Atatürk'le İlgili Dönem olarak dört başlık altında tasnif edilmiştir. Bunların içinde özellikle Atatürk'le ilgili vesikalar sayıca fazladır.

TTK'nın, arşivinde şu belgeler mevcuttur:

- 1909 Adana Ermeni Olayları ve Cebel-i beerket Mutasarrıfı Esad Asaf Beyin Anıları.

⁹⁹ www.tbmm.gov.tr

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

- Miralay Bekir Sami Bey'in (Günsav), Anadolu'da görev yaptığı sırada (21 Mayıs 1919-15 Temmuz 1920), yaveri Yzb. Selâhattin Bey tarafından tutulan harp cerideleri

- Cami Baykut'un anılarının fotokopileri

- Sıtma Savaş Başkanlarından Dr. F. Niyazi Ağaoğlu'nun, Kurtuluş Savaşı ile ilgili kitabının müsveddesi

- Nazım Başkaya'nın babası, Denizli Mebusu Yusuf Başkaya'ya ait yazışmalar

- Balıkesir Mutasarrıfı Hilmi Ergeneli'ye ait belgeler ve anılar

- Süleyman Yiğitbaşı'nın "İstiklal Savaşı-Milli Kurtuluş" başlıklı notları

- Atatürk'ün Fransızca Mektupları

- İsmet İnönü'ye ait yazışmalar

- Enver Paşa ve arkadaşlarının 1914-1918'deki faaliyetleri

- Hatay ile ilgili belgeler ve notlar

- Atatürk ile ilgili gazete küpürleri

- Atatürk'ün ölümüyle ilgili belgeler

-Tevfik Bıyıkdoğlu'nun 1920-1953 senelerini kapsayan yakın tarihimizle ilgili notları

- Yusuf Hikmet Bayur'un notları ve muhtelif konularda yazışmaları

- Rıza Tevfik'in mektupları

- Daha çok jurnallerden oluşan muhtelif konuda belgeler

TTK Arşivinde ayrıca bir fotoğraf koleksiyonu mevcuttur. Bu koleksiyondaki fotoğraf sayısı 19.000 civarındadır. Bunun yanı sıra Atatürk Dönemi, Kurtuluş Savaşı ve

Türk İnkılâbı ile alakalı kitaplar da saklanmaktadır. Ayrıca günlük gazetelerde toplanmaktadır.¹⁰⁰

Adres: Kızılay Sokağı, No: 1, 06100, Sıhhiye- Ankara

Tel: (0312) 310 23 68 (11 hat)

Faks: (0312) 310 16 98

1.1.6. Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü (TİTE) Arşivi

TİTE Arşivinde Milli Mücadele ve Türkiye Cumhuriyeti tarihi ile ilgili olmak üzere 90.000 civarında orijinal belge, fotoğraf, film, pul koleksiyonları bulunmaktadır. TİTE'nin Kütüphane bölümünde ise çeşitli dillerde Cumhuriyet tarihi ile ilgili 7000 civarında eser mevcuttur.

Asker ya da politikacı olarak Kurtuluş Savaşı'na katılanlarla, tarihçi olan bazı değerli kişiler ve çeşitli resmi kurum ve kuruluşların bağışladığı ya da sattığı arşiv malzemesi bulunmaktadır. TİTE Arşivi, Müze ve Kütüphanesi'ndeki şeref panosuna isimleri yazılmak suretiyle, kendilerine olan minnet borcu ifade edilen bu kişi ve kurumlar şunlardır: Refet Bele, Bekir Sıtkı Baykal, Hacim Muhittin Çarıklı, Kâzım Karabekir, Hüseyin Gerede, Avni Gelendost, Rahmi Apak, Fahri Belen, Enver Behnan Şapolyo, Gıyas Yetkin, Behiç Erkin; Afyon, Bitlis, Konya, Kırşehir, İzmir, Urfa, Muğla, Eskişehir, Erzurum valilikleri; Bergama Halkevi, Polis Enstitüsü ve Dışişleri Bakanlığı¹⁰¹. TİTE Arşivi'nde ayrıca, Kurtuluş Savaşı'nda TBMM'ni destekleyen bazı Anadolu gazetelerinin koleksiyonları da bulunmaktadır. Öğüt, Babalık (Konya) ve Açık Söz (Kastamonu), bu gazetelerden birkaçıdır¹⁰².

Adres: Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Gümüşdere Yerleşkesi
Gümüşdere Mahallesi, Fatih Cad. No:33, Keçiören-Ankara

¹⁰⁰ Yalçın, A.g.e., s. 46.

¹⁰¹ www.ankara.edu.tr/institutes/inkilap/tarihce.html.

¹⁰² TİTE Arşivinde öğrendiğimiz bilgilere göre.

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

Tel: (0312) 360 40 13, 316 62 69, 361 46 24

Faks: (0312) 316 91 31

E-posta: tite@ankara.edu.tr

1.1.7. Hilal-i Ahmer Arşivi (Kızılay Arşivi)

Kızılay'a ait bir arşivdir. Cumhuriyet'ten önce İstanbul'da bulunan arşiv, Cumhuriyet'le birlikte Ankara'ya taşınmıştır.

Kızılay Arşivinde mevcut olan belgelerin içeriği genellikle Hastane Kayıtları, Levazım Kayıtları, Yardım Kayıtları ve Esir Mektupları olmak üzere dört grupta incelenebilir. ¹⁰³Ayrıca arşivde Cumhuriyet tarihi ile ilgili eserler ve Kızılay'ın teşkilat tarihine ait eserler de mevcuttur.

Adres: İç Anadolu Bölge Afet Müdahale ve Lojistik Merkezi, İstasyon Mahallesi, Doğu Caddesi, Etimesgut-Ankara

Tel: (0312) 244 49 00

1.1.8. Bakanlık Arşivleri

Türkiye Cumhuriyeti tarihi hakkında arşiv malzemesine sahip bakanlıkları şu şekilde sıralayabiliriz: Dışişleri Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Sağlık ve Sosyal yardım Bakanlığı ve Milli Savunma Bakanlığıdır. Bünyesinde arşiv bulunan bakanlıklardan Milli Savunma Bakanlığı Arşivi hariç, diğer bakanlıkların arşivlerinde genellikle kendi personellerine ve yapmış oldukları işlere ait belgeler vardır.

a) Milli Savunma Bakanlığı Arşivi

Milli Savunma Bakanlığı Arşivindeki arşiv belgeleri iki kısımda tasnif edilmiştir. Bunlardan ilki, Osmanlı Dönemine At Arşiv Belgeleridir. Bu bölümdeki arşiv vesikalarının tamamı Osmanlıca olup 1850 tarihinden başlayan belgeler mevcuttur. İkinci Kısım ise Cumhuriyet Dönemine Ait Arşiv belgeleridir. Bu kısım da 1928'den sonraki belgeler bulunmaktadır. Ve tamamı Türkçe'dir.

b) Dışişleri Bakanlığı Arşivi

¹⁰³ Yalçın, A.g.e., s. 47.

Dışişleri Bakanlığı Arşivinde, Türkiye'nin dış politika konularıyla alakalı arşiv belgeleri mevcut olup üç kısımda tasnif edilmiştir. Bunlardan ilki; Osmanlı Dış Politika Arşividir. İkincisi dış temsilcilerimize ait arşiv belgeleridir. Üçüncüsü ise, Cumhuriyet dönemiyle ilgili arşiv belgeleridir. Bu arşiv 1919'dan itibaren günümüze kadar Ankara'da Dışişleri Bakanlığı Merkez Arşivi şeklinde oluşmuştur.¹⁰⁴

Dışişleri Bakanlığı Arşivi, yerli ve yabancı araştırmacılara kapalı olup, buradaki malzemenin Bakanlık içi araştırmalarda kullanılmasına izin verilmektedir.

1.2. Resmi Yayınlar

Resmi yayınlardan, periyodik olarak yayınlanan-bu günlük, aylık ve yıllık olabilir ve belirli dönemde meydana gelen olayları kaydeden yayınlar kastedilmektedir.

a) Resmi Gazeteler: Bu gruba giren gazetelere örnek verecek olursak; Takvim-i Vekayi, Ceride-i Resmîye, Resmi gazete.

b) Düsturlar: Düsturlar ciltler halinde olup, her cilt bir yıl içinde çıkarılan kanun, tüzük, yönetmelik ve içtihadı birleştirme kararları gibi metinleri ihtiva ederler. Bunlar beş tertipten oluşmaktadır. Birinci Tertip Düstur'da 1884 tarihinden Meşrutîyet'in ilanı olan 1908 tarihine kadar geçen süre içinde çıkarılan kanun ve nizamnameler yer almaktadır. İkinci Tertip Düstur, 1908-1920 yılları arasını ihtiva eder ve 12 ciltten oluşur. Üçüncü tertip Düstur ise 1920-1927 ile 27 Mayıs 1960 arasını kapsar ve 41 ciltten oluşur.

c) Zabıt Cerideleri(Tutanak Dergileri): Tutanak, Meclislerde, mahkemelerde vb. yerlerde yapılan konuşmaların yazıya geçirildiği belgedir. Tutanak Dergisi ise parlamentodaki görüşmelerin ve yapılan işlemlerin tümünü kapsayan yayınlardır. Kısaca ifade etmek gerekirse yasama meclis faaliyetlerine ilişkin olarak tutulan tutanakların yayımlandığı süreli yayınlardır.

Meclis Genel Kurulu'nda görüşülen konuların bütün tutanakları Tutanak Dergisi'nde yayınlanır. Dergi, yoklama, başkanlık sunuşları, görüşülen işler, yazılı sorular bölümlerini kapsar. Derginin sonuna gündemde görüşme konusu yapılan tasarı ve tekliflerde eklenir. Tutanak Dergisi, Türkiye'de Resmi Gazete ile yayınlanmamakla birlikte, gerektiğinde bunun da yapılabileceği iç tüzüklerde yer almıştır. Resmi bir yayın

¹⁰⁴ Yalçın, A.g.e., s. 50

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

olarak tutanak dergisi üç ayrı başlıkla ve muhteva ile çıkmıştır: T.B.M.M. Tutanak Dergisi; Millet Meclisi Tutanak Dergisi; Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi. Günümüzde sadece T.B.M.M. Tutanak Dergisi adı altında çıkmaktadır. Dergi, dönem, toplantı, birleşim ve oturum esasına göre düzenlenerek yayınlanır. Kapalı oturumlara ait tutanakların yayınlanması Anayasa ve içtüzük hükümlerine göre ilgili meclisin kararıyla olabilir. Cumhuriyet Senatosu içtüzüğü, gizli oturum tutanaklarının en az on yıl geçtikten sonra Senato kararıyla yayınlanacağını belirtmiştir. Millet Meclisi içinde durum aynı olmuştur.¹⁰⁵

1920-2002 yılları arası Tutanak dergilerinin cilt sayısı 782'dir. 06.01.1961 ile 03.09.1961 dönemine ait T.C. Temsilciler Meclisi Tutanak Dergisi cilt sayısı 7 ve T.C. Kurucu Meclis Tutanak Dergisi cilt sayısı 2'dir. Ayrıca 1961-1980 yılları arası Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergilerinin cilt sayısı toplam 114'tür.¹⁰⁶

1920-1934 dönemini kapsayan T.B.M.M. Gizli Zabıt Cerideleri ise Türkiye'nin milli menfaatleri etrafında yapılan münakaşaları, lehte ve aleyhte yapılan konuşmalar ile bunların sonuçlara bağlanmasını ihtiva etmesi bakımından değerli ve ciddi kaynaklardır. Gizli Celse Zabıtları o günün şartlarında kamuoyuna açıklanması milli menfaatlere zararlı olabileceği düşünülen celseleri buradaki görüşmelerin tutanaklarını ve bu görüşmelere dayanak teşkil eden metinleri (kanun teklif ve tasarıları, komisyon raporları) içerir. Gizli Celse Zabıtları, dört cilt halindedir. I. Cilt: 24 Nisan 1336 (1920)- 21 Şubat 1337 (1921); II. Cilt: 17 Mart 1337 (1921)- 25 Şubat 1338 (1922); III: cilt: 6 Mart 1338 (1922)- 21 Şubat 1338 (1922); IV. Cilt 2 Mart 1339 (1923)- 28 Ekim 1934¹⁰⁷

d) Kavanin Mecmuası: Dergi, Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından, kendi üyeleri için yayınlanmıştır. İlk olarak 1923 yılında "Kavanin Mecmuası" adı ile basılmıştır. T.B.M.M.'de kabul edilmiş yasaları ve kararları açıklamalarıyla birlikte içeren dergi günümüzde yayınlanmamaktadır. Dergiyi benzerlerinden ayıran en önemli özelliği, yayınlanan yasaların ve yasaya ilişkin görüşmelerin Tutanak Dergisi'ndeki yerlerini göstermesidir. Bu da aranan kanun ve kararla ilgili Meclis Genel Kurul görüşmelerine kolaylıkla bulmamızı sağlamaktadır.

¹⁰⁵ Taner Bulut, "Resmî Kaynaklar Üzerine Bir Kalem Denemesi", www.siyasitarih.com.

¹⁰⁶ Yalçın, A.g.e., s. 90-91.

¹⁰⁷ www.kitapyurdu.com. Ayrıca bkz; Mürşit Balabanlılar, TBMM Gizli Celse Zabıtları, İş Bankası Kültür Yayınları, 4 Cilt, Ankara.

e) Sicilli Kavanin:1920 yılından itibaren T.B.M.M. tarafından kabul edilen kanunlar ile Osmanlı son döneminde kabul edilmiş ve Cumhuriyet'ten sonra yürürlükte kalmaya devam eden kanunların toplandığı özel kaynaktır. İlk cildi 24 Nisan 1920 ile 31 Ekim 1925 arasını kapsamaktadır. İkinci cildi ise 1856-1917 yılları arasında kabul edilip 1934 yılında hâlâ yürürlükte olan Osmanlı döneminde kabul edilmiş kanunları kapsamaktadır. Bu özelliği ile de sadece Cumhuriyet dönemi kaynağı olmayıp, aynı zamanda Osmanlı son dönemi için de önemli bir kaynakçadır.

f) Ayın Tarihi: Basın Yayın Genel Müdürlüğü'nce (Matbuat-ı Umum Müdürlüğü) Ankara'da yayınlanan aylık dergidir. Dünyadaki ve Türkiye'deki siyasal ve ekonomik olayları, sanat ve kültür hareketlerini yansıtmayı amaç edinmektedir. Yurtiçi haberlerin olduğu "İçerde" ve dünyanın bir çok bölgesi ve ülkesiyle ilgili şaşırtacak ölçüde gelişmenin yer aldığı "Dışarıda" olmak üzere iki ana bölümde öncelikle "Hadiseler Takvimi" başlığıyla tarihsel sıralamayla günlük önemli olaylar aktarılmaktadır. "Akisler" bölümünde de gazetelerden köşe yazıları ve yorumları bulunmaktadır. "Vesikalar" bölümünde de olaylara ait belgeler ele alınmaktadır. Özellikle yurtiçi yasama çalışmalarına ayrı önem veren dergi, meclis görüşmelerini de bazen ayrıntılarıyla aktarmaktadır."Aydın Kültür Hareketleri" bölümünde de çeşitli gazete ve dergilerden düşün, sanat, bilim vb. alanlardaki gelişme ve yenilikleri konu alan yazılar derlenmektedir. Aydın Tarihi, çok çeşitli kaynakları birleştirerek ele alması, belgeleri tam olarak aktarması ve özellikle Türkiye'nin dış ülkelerle ilişkilerine ayrı önem vermesinden dolayı konumuz açısından Cumhuriyet dönemi kaynaklarının en önemlilerinden birisidir. Bu anlamda birden fazla kaynağın getirebileceği faydayı tek başına getirmektedir. Derginin ilk sayısı, Matbuat ve İstihbarat Müdüriyet-i Umumiyyesi tarafından Eylül 1923'te çıkarılmıştır. Dergi Eylül 1923'ten Mayıs 1931'e kadar düzenli olarak 86 sayı yayımlandıktan sonra Mayıs 1931 – Aralık 1933 arasında çıkmamıştır. Ocak 1934'de 15 Kasım-31 Aralık dönemini kapsayan içeriği ile yeniden birinci sayıdan başlayarak, Ağustos 1957'ye kadar yayınına devam etmiştir. Bu süre içinde 285 sayı çıkan Aydın Tarihi Kasım 1976'dan sonra "Aydın Olayları" adıyla çıkmıştır. Ekim 1978'de yeniden "Aydın Tarihi" adıyla yayınlanmaya başlamıştır. 1979-1982 sonu arasında yayının periyodunda aksamalar olmuş ve dergi 5-6 aylık aralıklarda çıkmıştır. 1982 sonundan itibaren yine üçer aylık periyodik halinde yayınlanmıştır. Başbakanlık Basın-

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

Yayın ve Enformasyon Daire Başkanlığı günümüze de yine üç ayda bir Ayın Tarihi'ni yayınlamaya devam etmektedir.¹⁰⁸

1.3. Süreli Yayınlar

Bu gruba giren yazılı kaynaklar gazete ve dergilerden meydana gelmektedir. Bunlar yılda birkaç kez ve düzenli aralıklarla yani periyodik olarak yayınlanırlar. İlk duvar gazetesi diyebileceğimiz yazı ile haber vermeye Roma'da Julius Caesar zamanında Acta Diurna ile başlanmıştır. Matbaanın icadından sonra ise ilk olarak Starsburg'da (1609) Almanca olarak yayınlanan gazeteyi Anvers (1619), Londra (1622), Paris (1631), Roma (1640) ve diğer ülkelerdekiler takip etmiştir.¹⁰⁹

Türkiye'de gazetecilik, dünya gazeteciliğine göre 200 yıllık bir gecikmeyle başlamıştır. Osmanlı Devleti sınırları içinde ilk gazeteyi Fransızlar çıkarmıştır.¹¹⁰ Örnek olarak Bulluti de Nouvel (1795) ve Le Moniteur Ottoman (1831) verilebilir.

Osmanlı Devleti döneminde Türkçe yayınlanan ilk gazete Takvim-i Vekayi'dir (1831-1922). Daha sonra Tanzimat ve meşrutiyet dönemlerinde yayına başlayan çok sayıda süreli yayın karşımıza çıkmaktadır. Tercüman-ı Ahval (1860- 1866), tasvir-i efkar (1862- 1868), Akşam, Tanin, Vatan gibi.

Öte yandan Türkiye Cumhuriyeti Tarihi açısından birinci elden kaynak özelliği taşıyan pek çok dergi bulunmaktadır. Bu dergilerin başında tarih araştırmalarının da yer aldığı İstanbul Darü'l- Fünunu tarafından çıkarılan "Edebiyat Fakültesi Mecmuası" yer almaktadır.

1932 yılında Atatürk'ün direktifleri doğrultusunda faaliyete geçen Halkevlerinin aracılığı ile süreli yayınlarda yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönem çıkan dergilere örnek olarak, Tarih ve Edebiyat Araştırmaları, Görüşler, Yeni Türk, ve Ülkü gibi dergiler verilebilir.

Daha sonraki dönemde ise çıkan dergilere örnek olarak da Tarih Vesikaları Dergisi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi ve TTK tarafından 1937 yılında

¹⁰⁸ Taner Bulut, A.g.m., s. 3

¹⁰⁹ Kütükoğlu, A.g.e, s. 25

¹¹⁰ Hülya Baykal, Türk Basın Tarihi 1831-1923 (Tanzimat- Meşrutiyet- Milli Mücadele), İstanbul, 1990, s. 41.

çıkarılmaya başlanan ve halen yayınına devam eden Belleten Dergisi ve uluslararası indekslerde kayıtlı ve hakemli olan Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi verilebilir.

1.4. Hatıralar

Hatıra, kişinin yaşadığı, gördüğü, başından geçen olayları ve bildiği herşeyi yazmasıdır. Hatıralar insanın bildiklerini ve gördüklerini nakletmesi bakımından önemlidir. Hatıratlar, bir dönem tarihinin kısa bir iskeletini sunar, katılan kişilerin, hatıranın sahibinin gözüyle belli başlı problemleri teşhis etmeye yardımcı olur ve olaydaki asıl niyete dair deliller sunar.¹¹¹

Hatırayı yazan tarihin tanığı durumundadır. Ancak kişinin tanıklığının kanıtlarla güçlenmesi gerektiği de unutulmamalıdır. Tarihçi, hatıratlardan elde ettiği veriyi kanıtlarken, bilginin dayandığı temellere başvurmak suretiyle bu işlemi gerçekleştirmek zorundadır. Bu kanıtlar gerçekleşmediği takdirde hatıratın ortaya koyduğu nakiller, ilmi anlam kazanan bilgiler bütünü olmaktan uzak kalır. İlmi özelliğe sahip olmayan bilgi ise, tarihi bilgi hüviyetini kazanamaz.¹¹²

Hatırat yazmaya XIX yüzyıldan itibaren önem verilmeye başlanmış, Sultan II. Abdülhamit, Mithat, Said ve Kemal Paşalar ve İttihat ve Terakki üyesi İbrahim Temo da dâhil birçok mühim şahsiyet hatıralarını yazmışlardır.¹¹³ Daha sonra Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte bu tür yayınlarda artış olmuştur. Cumhuriyet döneminde Nutuk, Atatürk'ün hatıraları olarak kabul edilmiş,¹¹⁴ İsmet İnönü ve Celal Bayar da hatıralarını yazmıştır.

Ancak bazen hatıra sahipleri, sadece kendi gözlemleriyle değil başkalarının ağzından olayları nakletmektedirler. Celal Bayar'ın "Ben de Yazdım" da olduğu gibi. Hatıraların bir başka yönü ise yayınlandığı zaman esere yapılan müdahalelerdir İsmet İnönü Başbakan olduğu için, Ahmet Ağaoğlu'nun "Serbest Fırka Hatıraları'nın ilk baskısı ile 1969 baskısı arasında bazı parçalar yayınlanmamıştır.

¹¹¹ Fatma Acun, "Yakın Dönem Tarihi Metodolojisi", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Sayı: 42, Kasım 1998, s. 717-756.

¹¹² R.G. Collingwod, Tarih Tasarımı, çev. Kurtuluş Dinçer, İstanbul, 1990.

¹¹³ Kütükoğlu, A.g.e, s. 24

¹¹⁴ Tartışmalar için bkz., Atatürk'ün Büyük Söylevi'nin 50. Yılı Semineri Bildiriler ve Tartışmalar, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1980.

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

Yukarıda bahsedildiği gibi hatıratlar her ne kadar birinci elden kaynaklar olarak önemli eserler arasında yer alsada , hisler ve şahsi kanaatlerin ön plana geçmesi nedeniyle tam bir objektiflik içinde yazılamayacağından, araştırmacılar bu tür kaynakları kullanırken çok dikkatli olmalıdırlar ve diğer kaynaklarla karşılaştırmayı ihmal etmemelidirler. Bu tür kaynaklara örnek olarak şunları verebiliriz: Fatih Rıfki Atay. Atatürk'ün Hatıraları, 1914-1919, Ajans Türk Matbaası, Ankara, 1965; 30 Ağustos Hatıraları. Sel yayınları, İstanbul, 1955; Halide Edip Adivar, Türk'ün Ateşle İmtihanı, Kurtuluş Basımevi, Çarı yayınevi, İstanbul, 1962; Ahmet Ağaoğlu, Serbest Fırka Hatıraları, Baha Matbaası, İstanbul, 1969; Ali Fuat Cebesoy, Millî Mücadele Hatıraları, Cilt:I, Vatan Matbaası, İstanbul, 1953; İsmet İnönü, Hatıralarım, Haz. Sabahattin Selek, İstanbul, 1969.

1.5. Günlükler

Bir kimsenin duygularını, düşüncelerini, gözlemlerini, başından geçen olayları, okuduğu kitaplarla ilgili düşüncelerini vb. günü gününe yazarak ve üstüne tarih koyarak oluşturduğu yazılara günlük denir. Bazı günlükler dışa dönük bir bakışla yazılmıştır: Konu yazarın dışındaki kişiler veya olaylardır. Bu tür günlükler, yazıldıkları dönemin ilgi çekici özelliklerini yansıtmaları bakımından önemlidirler. Bazı günlüklerse, içe dönük bir bakışla yazılmıştır. Bu tür günlükler, yazarın iç dünyasını duygularını, çatışmalarını ortaya koyar, yazarın çok yönlü olarak tanınmasına katkıda bulunurlar.¹¹⁵

Bu tür kaynaklardan yararlanırken özellikle dikkat edilmesi gereken husus, yazılanların orijinal yazar tarafından yazılıp yazılmadığının kontrol edilmesidir. Eğer bir başkası tarafından kaleme alınmışsa bazı yerlerde atlamalar ve yer değiştirmeler meydana gelmiş olabilir. Böyle bir durumda, yazıların orijinal yazar tarafından kontrol edilip edilmediğine bakılmalıdır.

Günlük yazarlar daha çok kendi doğruları içinde hareket ederler. Bu nedenle yazılanların tamamen doğru olup olmadığı konusunda kuşkularımız olacaktır. Bunun içinde yapılması gereken diğer kaynaklarla karşılaştırmaktır. Bu tür kaynaklara örnek olarak: Taşkın Tuna, Adnan Menderes'in Günlüğü, İstanbul, 2003; Nihat Erim, Günlükler 1925-1979, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2005; Samet Ağaoğlu, Siyasi Günlük Demokrat

¹¹⁵ Grolier International Americana Encyclopedia, C. 7, s. 22.

Partinin Kuruluşu, İletişim Yayınları, İstanbul,1993; Celal Bayar, Kayseri Cezaevi Günlüğü, Yapı Kredi Yayınları, Tarih Dizisi, İstanbul; Tevfik İleri, Yassıada ve Kayseri Günlüğü, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2003.

2. İKİNCİL KAYNAKLAR

2.1. Biyografiler

Biyografi, edebiyat, siyaset ve sanat gibi alanlarda temayüz etmiş ve önderlik etmiş kişilerin hayat hikâyelerinin başkaları tarafından yazılmasıdır. Şayet kişi hayat hikâyesini kendisi kaleme alırsa buna “otobiyografi” denmektedir. Bunlara örnek olarak Ş.Süreyya Aydemir, Suyu Arayan Adam, Celal Bayar, Bende yazdım, Rıza Nur, Hayatım ve Hatıralarım verilebilir.

Biyografi ve otobiyografi türü eserler Türkiye Cumhuriyeti tarihi açısından önemi giderek artan kaynak eserler durumundadır.

Biyografiler arasında üç türü ayırt edilir: her türlü belge ve bilgiye ulaşılarak yazılanlar; başlıca kayıtlardan ve kişinin yakınlarının işbirliğiyle yazılanlar; basına ve görüşmelere dayanılarak yazılanlar. Bunlardan belgeler ve görüşmelerle desteklenmiş, alıntılar yapılmış biyografi en iyisidir. Biyografi yazarları için biyografiye konu olan kişinin ölümünden sonra yazılan biyografiler, hayatta iken yazılanlara göre daha az şahitli olur ve yakınlarını incitme korkusuyla bütün gerçek söylenmeyebilir. Biyografiye konu olan kişi hayatta iken yazılan biyografinin bir avantajı tarihçiye sözlü deliller sağlamasıdır.¹¹⁶

Biyografik bir kaynak, konu aldığı kişiyi kendi tarihsel bağlamı içinde değerlendirmelidir. Dolayısıyla biyografi yazarı, sadece o dönem konusunda yeterli birikime sahip değil, aynı zamanda üzerine yazdığı kişinin hayatıyla herhangi bir şekilde ilişkisi bulunan belli başlı bütün belgeleri-dostları ve ailesinin yanı sıra düşmanlarının ve astlarının yazdıklarını da incelemelidir.¹¹⁷Biyografik kaynaklardaki yanılgıyı ortadan kaldırmak için benzer olayları konu olan diğer kaynaklarda gözden geçirilmelidir. Biyografik eserlere örnek olarak: Ali Çankaya, Mülkiye Tarihi ve Mülkiyeliler, 8 Cilt, 1854; Mehmet Süreyya, Sicil-i Osmani, 4 Cilt, İst. 1308-1315 (1890-97); Mehmet Tahir,

¹¹⁶ Acun, A.g.m., 15.

¹¹⁷ Tosh, A.g.e., s. 81.

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

Osmanlı Müellifleri, 3 cilt, İst 1333-1342 (1917-26), İbnül Emin Mahmut Kemal İnal, Osmanlı Devrinde Son Sadrazamlar , 4 cilt ,İst, 1940-53; Mehmet Zeki Pakalın, Son Sadrazamlar ve Padişahlar , 5 cilt, İst, 1940-48; Ali Rıza -Mehmet Galip, XIII. Asr-ı Hicride Osmanlı Ricalı(Çetin Derin tarafından “Geçen Asırda Devlet Adamlarımız” adıyla , I-II , İst . 1977 yeniden basılmıştır.); Franz Babinger, Osmanlı Tarih Yazarları ve Eserleri (Çev. Coşkun Üçok)KB yay. Ank .1981 (1927’de Almanca Baskısının çevirisi), Osman Nebioğlu; Türkiye’de Kim Kimdir? İst. 1961-62

2.2. Başvuru Eserleri

Başvuru eserleri, tarihle ilgilenen araştırmacıların kitaplığında bulunması gereken kaynaklardır. Türkiye Cumhuriyeti tarihi için bu tür eserler arasında şunlar yer almaktadır: Biyografiler, ansiklopediler, sözlükler, kılavuzlar, rehberler, harita ve atlaslar, Cumhuriyet dönemi anayasaları.

a) Bibliyografik Eserler

Bibliyografya, yeni çıkan eserlerin dergilerde tanıtılmaları anlamına gelmektedir. Ayrıca günümüzdeki kullanıldığı şekliyle yararlanılan eserlerin listesi anlamını da ihtiva eder. Bibliyografyalar, araştırmacılar için vazgeçilmez nitelikteki kaynak eserlerdir. Bu tür eserlere örnek olarak: Açıklamalı Atatürk Kaynakçası, Atatürk ve Devrimleri Bibliyografyası, Türkiye Bibliyografyası, Türkiye Makaleler Bibliyografyası, Türkiye Tarih Yayınları Bibliyografyası, Anadolu ve Rumeli’de Gerçekleştirilen Ulusal ve Yerel Kongreler ve Kongre Kentleri Bibliyografyası, Atatürk’ün Ekonomik ve Sosyo-Ekonomik Görüşleri ile İlgili Makale ve Kitaplar Bibliyografyası, Çanakkale Savaşları Bibliyografyası, Türkiye Tarih Yayınları Bibliyografyası (1729-1955).

b)Ansiklopediler, Sözlükler, Rehberler, Kronolojiler

ba) Ansiklopediler

Ansiklopedi kelimesi, eski Yunanca’dan gelmiştir. Bütün ilim alanlarındaki yahut sınırlı bir ilim dalındaki bilgileri kapsamlı olarak okuyucuya ileten bir başvuru kaynağı

olarak tanımlanmaktadır. Yunanca'da "syclo" sınırlı bir alan yahut daire; paedia ise bilgi demektir.¹¹⁸

Türkiye’de ansiklopedi çalışmaları, XIX. yy’ın ikinci yarısında başladı. Ali Suavi’nin Ulum gazetesinin eki olarak verdiği Kamus ül-Ulum ve I Maarif (5 forma, Paris 1870) adlı çalışmasından günümüze kadar, 200’e yakın ansiklopedi hazırlandı. Bunlardan on kadarı Arap harfleriyle geri kalanı ise Latin harfleriyle basıldı. Arap harfleriyle basılan ansiklopediler arasında Şemsettin Sami’nin Kamus-ül Alam (6 cilt, 1889-1899) adlı ansiklopedisi özel bir yer tutar. Harf İnkılâbından sonra çıkan ansiklopediler, ya Fransız, İtalyan, İngiliz ansiklopedilerinden çevrilmiş, ya da yerli kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır.¹¹⁹

Türkiye Cumhuriyeti tarihi araştırmacılarının yararlanabileceği ansiklopedilerden bazıları şunlardır: Meydan Larousse Büyük Lügat ve Ansiklopedisi, Ana Britannica, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi, İslam Ansiklopedisi, Yurt Ansiklopedisi.

bb) Sözlükler

Türkçe sözlük ve lügatların başında Türk Dil Kurumunun çıkarmış olduğu Türkçe Sözlük ile yine Türk Dil Kurumu tarafından çıkarılan ve 1932-1960 yılları arasında yapılan derlemelerin sonucunda çıkarılan Derleme Sözlüğü önemlidir. Ayrıca Ferit Develioğlu’nun 1962 yılında basılan Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügatı, Şemsettin Sami’nin Kamus-ı Türki ve Muallim Naci’nin Lügat-ı Naci sözlükleri de yararlanılacak kaynaklar arasındadır. M. Zeki Pakalın tarafından 1971 yılında çıkarılan 3 ciltlik Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, 1986 yılında Mithat Sertoğlu tarafından hazırlanan Osmanlı Tarih Lügatı ve 1974 yılında Bekir Sıtkı Baykal tarafından çıkarılan Tarih Terimleri Sözlüğü Türkiye Cumhuriyeti tarihi araştırmacılarının faydalanabileceği eserlerdir.¹²⁰

¹¹⁸ <http://www.sevde.de/islam>

¹¹⁹ Grolier International Americana Encyclopedia, C: 2, Sabah Yayınları, İstanbul, 1993, s. 67-68.

¹²⁰ Yalçın, A.g.e., s. 213.

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

bc) Rehberler

Rehberler neyi, nerde, nasıl bulacağımızı göstermesi bakımından önemli kaynaklar arasındadırlar. Örnek olarak Başbakanlık Osmanlı Arşivi rehberi'nde, arşivdeki malzemeler, tasnifler, araştırmacıya açık olan fonlar ve Osmanlı Devleti merkez teşkilatı tanıtılarak araştırmacıların arşiv malzemesine en kolay yoldan ne şekilde ulaşabilecekleri gösterilmektedir.

bd) Kronolojiler

Kronoloji, tarihsel olayların zaman ve tarihlerini inceleyen bilim dalıdır. Diğer bir ifadeyle zamanbilimdir.¹²¹ Tarihsel olayların zaman ve tarihe göre sıralanması araştırmacılar için büyük kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle bu tür kaynaklar son derece yararlıdır. Örneğin Gotthard Jaeschke'nin, Türk Kurtuluş Savaşı Kronolojisi, 30 Ekim 1918 ve 11 Ekim 1922 tarihleri arasındaki hadiseleri kronolojik olarak vermektedir. Zeki Sarıhan'ın Kurtuluş Savaşı Günlüğü (Açıklamalı Kronoloji) dört cilt olarak yayınlanmış ve Mondros'tan Lozan'a kadar geçen süre içindeki önemli olaylara kronolojik olarak değinilmiştir.

SONUÇ

Geçmiş anlamak, sadece günümüze değil, gelecekteki olası olaylara ışık tutmaktır. Ancak, geçmiş anlamaya yönelmek pek çok problemi beraberinde getirmektedir. Özellikle yakın tarihimize ait çok sayıda belgenin elde mevcut olması, tarih araştırmacılarını, bir belge seçiciliği yapmaya zorlamaktadır. Belge seçiciliği yapılırken tarih metodolojisinin öngördüğü, belgenin doğruluğu, güvenilirliği, tarafsızlığı ve o dönem şartları içerisindeki yeri gibi kriterler göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca geçmişte hangi olayların ve belgelerin önemli, hangilerinin önemsiz olduğuna ilişkin yargıların, bugünkü kaygılara göre yönlendirilmesi son derece sakıncalıdır.

Her tarihi olay kendi içinde önemlidir. Ancak hangi tarihi hadisenin geçmişten günümüze getirilmesi ve incelenmesi gerektiğini tespit etmekte bir o kadar önem taşımaktadır. Cumhuriyet tarihinin konuları ele alındığında, siyasi tarihten toplum tarihine,

¹²¹ Grolier International Americana Encyclopedia, C.9, s. 100.

iktisat tarihinden zihniyetler tarihine kadar günlük hayatta toplumun oluşturduğu ve toplumu ilgilendiren her şey incelenebilir. Konu belirlendikten sonra araştırmacı, mevcut kaynakları tespit etmek zorundadır.

Cumhuriyet Tarihi ile ilgili kaynaklar çeşitlidir. Bu çalışmada Cumhuriyet tarihinin yazılı kaynakları incelenmiştir. Yazılı kaynaklar Birincil ve İkincil kaynaklar başlığı altında irdelenmiştir. Bunu yaparken, ne tür belgeler içinde hangi bilgilerin mevcut olduğu ve bu belgelere nasıl ulaşılacağı konusunda bilgi verilmiştir. Ayrıca ilgili belgelere ilişkin örneklerde verilmiştir.

Tarih araştırmacısı iki sebepten ötürü yazılı kaynaklardan bilgi toplama ihtiyacı duymaktadır. Birincisi, problemin özgeçmişine ve hâlihazır durumuna dair bilgileri toplayarak problemin durumunu açığa kavuşturmak ve araştırmanın çerçevesini belirlemek, ikincisi de hazır bilgileri problemin çözümü yönünde veri olarak kullanmaktır.

Birinci durumda bilgiler yorumsuz kullanılırken ikinci durumda yazılı kaynaklardan alınan bilgilerin araştırma probleminin çözümü yönünde yorumlanması söz konusudur. Her ne surette kullanılırsa kullanılsın bir konu hakkında yapılan kaynak araştırmasında o konu ile ilgili kaynak niteliğindeki bütün yazılı metinlere ulaşmak gerekir. Bunun içinde konu ile ilgili hangi kaynağın nerede bulunduğunun tespiti ile işe başlamak gerekir.

Tarih araştırmacısının belgeleri tespit ettikten sonra dikkat etmesi gereken husus belgenin içeriği ile ilgilidir. Bir belgenin içeriğini anlamak için olayın geçtiği dönemin, varsa belgeyi yazan yazarın, olayın geçtiği yer ve zamanla ilgili önbilgilerin kazanılması gerekmektedir.

Bununla birlikte bir kaynağın konu ile ilgili olup olmadığı, onun sadece ismine bakmak suretiyle anlaşılmayabilir. Bazen hiç tahmin edilmeyen bir kaynağa çok değerli bilgiler bulunabilir. Bir şekilde elde dilen veya ulaşılan bir kaynağın konu ile ilgili olup olmadığını, ya da içinde konuyla ilgili bir bölümün bulunup bulunmadığını tespit etmenin en kolay yolu eserin içindeki içindekiler kısmını incelemektir. Eğer bu şekilde de bir kanaat uyanmazsa kaynağın önsöz, giriş ve sonuç kısımları okunarak ilgili kaynaktan yararlanılıp yararlanılmayacağına karar veriler.

Tarih araştırmacısı, çalışmalarının yönetsel ve felsefi eleştirisine subjektif bir eğilim ile yaklaşmak yerine, tarih metodolojisinin ortaya koyduğu araştırma tekniklerine

YAZILI KAYNAKLARIN TÜRKİYE CUMHURİYETİ TARİHİ AÇISINDAN KULLANILABİLİRLİKLERİ

güvenmeyi tercih eden kişi olduğu ölçüde bilimsel olur. Bilimsel ölçünün iki temel ögesi olan gerçeklik ve kaynak belirtme meseleleri ise tarih ilmi araştırmalarındaki can alıcı noktayı teşkil etmektedir. Tarihçi, özünde bu işi ne denli güç olursa olsun, geçmişteki insanların eylem, düşünce ve harekete geçirici nedenlerini, kendi mevcut inançlarına doğrudan başvurmadan, bilimsel anlamda kavrayabilmek için çaba göstermek zorundadır.

KAYNAKLAR

Kitaplar

- Atatürk'ün Büyük Söylevi'nin 50. Yılı Semineri Bildiriler ve Tartışmalar, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 1980.
- Baykara, Tuncer; Tarih Araştırma ve Yazma Metodu, İzmir 1996.
- Binark, İsmet; Arşiv ve Arşivcilik Bilgileri, Ankara, 1980.
- Carr, Edward Hallett; Tarih Nedir?, İletişim Yayınları, İstanbul, 1996.
- Cebeci, Suat, Bilimsel Araştırma Yazma Teknikleri, Alfa Yayınları, İstanbul, 2002.
- Collingwood, R.G.; Tarih Tasarımı, Çev. Kurtuluş Dinçer, İstanbul, 1990.
- Balabanlılar, Mürşit; T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, İş Bankası Kültür Yayınları, 4 Cilt, Ankara.
- Baykal, Hülya; Türk Basın Tarihi 1831-1923 (Tanzimat-Meşrutiyet-Milli Mücadele), İstanbul, 1990.
- Delmas, B.; Arşivler, Çev. Nihal Somer, Ankara, 1991.
- Grolier International Amerikanca Enylopedia, C: 2-7-9, Sabah yayınları, İstanbul, 1993.
- Kütükoğlu, M. Sebahat; Tarih Araştırmalarında Usul, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul, 2001.
- Tosh, John; Tarihin Peşinde, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 1997.
- Yalçın, E. Semih; Türkiye Cumhuriyetinin Kaynakları, Berikan Yayınları, İstanbul, 2003.
- #### Makaleler
- Acun, Fatma; "Yakın Dönem Tarihi Metodolojisi", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Sayı: 42, Kasım 1998.
- Bulut, Taner; "Resmi Kaynaklar Üzerine Bir Kalem Denemesi." www.siyasitarih.com
- Çukader, Sami- Sönmez Çelik; "Araştırmacıların Bilgiye Erişimde Kullandığı Kaynaklar", <http://inet-tr-org-tr/inetconf8/bildiri92>

İşıksal, Turgut; "Arşivlerimizin Durumu ve Problemleri", Türk Kültürü, Sayı: 119,
Temmuz 1972.

İnternet Siteleri

<http://www.sevde.de/islam>

www.ankara.edu.tr/institutes/inkılap/tarihce.html.

www.devletarşivleri.gov.tr.

www.kitapyurdu.com

www.tbmm.gov.tr.

SAYISAL YETKİNLİK

Buket AKKOYUNLU*

ÖZET

Sayısal teknolojiler hızla gelişmektedir. Bilgi patlaması karşısında bireyler/kurumlar sayısal yetkinliğe sahip olmalıdır. Sayısal olarak yetkin ve uyumlu hale gelmek, sayısal teknolojilerin potansiyellerinden en iyi şekilde faydalanmak anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, yetkinlik sözcüğü, bireylerin kendileri için önemli olan şeylerin farkında olma ve önemli olan işleri yapma; bireylerin kendi yaşamları ve çevreleri üzerinde kontrol sahibi olma yetisi anlamında kullanılmaktadır. Sayısal teknolojiler, bireylerin bilgi toplumunda katılımcı rol oynamalarını ve kendilerini ifade etmek için yeni beceriler edinmelerini zorunlu kılmış ve hatta onlara çeşitli olanaklar sağlamıştır. Başka bir deyişle, sayısal teknolojilere sahip olma ve kullanabilmenin ötesinde sayısal yetkinlik önem kazanmıştır. Ancak, sayısal teknolojilerin kullanımı sadece erişim ve kullanım boyutuyla ele alınmamalıdır. Sayısal yetkinlik, sayısal teknolojileri büyük miktarlarda üretilmekte olan bilginin içinden ihtiyaç duyulan bilgiye erişme aracı olarak kullanıp, ulaşılan bilgiyi anlama, değerlendirme ve bilgi üretme becerilerini de içermektedir. Bireylere sayısal yetkinlik kazandırılabilmesi için gereken dört bileşen farkındalık, motivasyon, teknik erişim ve yetkinlikdir.

Anahtar sözcükler: sayısal yetkinlik, sayısal bölünme, sayısal uçurum

ABSTRACT:

Digital technologies continue to develop rapidly. The information explosion is experienced, and individuals / institutions should acquire digital empowerment. The concept of digital empowerment gains importance in the sense of both having digital skills and using them to their full potential. In this study, "empowerment" is used to express the concept of an individual's competence in both awareness of what is important and their ability to conduct those operations; to have control over their lives and environments. In light of this, digital empowerment refers to the ability of an individual to use digital technologies effectively in order to develop life skills and strengthen his or her capacity within the information society. However, use of digital technologies should not only involve the dimensions of access and use. Digital empowerment involves the skill set of using digital technologies as tools to access specifically needed information within vast quantities of available information, comprehending and evaluating that information and, also, producing information. Digital empowerment has four components to enable individuals to achieve digital empowerment. These are awareness, motivation, technical access and empowerment.

*Prof. Dr. Buket Akkoyunlu, Hacettepe Üniversitesi - Eğitim Fakültesi,
buket@hacettepe.edu.tr

Keywords: digital empowerment, digital divide, digital gap

1. GİRİŞ

Günümüzde tüm birey, toplum ve hatta meslekler süregelen ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir. Toplumlar, katlanarak artan bilgi, değişen iş ortamları, gelişen sayısal teknolojiler ile teknoloji tabanlı iletişim devriminin merkezinde bulunmaktadır. Sayısal devrim olarak isimlendirilen bu durum, ekonomik, sosyal, politik ve kültürel yaşamı değiştirmiştir. Söz konusu değişimler, bugünün toplumlarının yeniden yapılanması gereğini gündeme getirmiştir.

Gelişmelere ayak uydurmak toplumların tüm bireyleri ve kurumları için zorunlu hale gelmiştir. Söz konusu gelişmeler sayısız fırsatları beraberinde getirirken, üretken bir yaşam için bireylerin gereksinim duyacakları bilgi ve becerilerin büyük ölçüde değişmesine de neden olmaktadır. Küreselleşen dünyada bireylerin sahip oldukları yeterliliklerin önemi giderek artmaktadır. Sayısal teknolojilere erişim olanaklarının yanı sıra bunları kullanma becerilerine sahip olmak çağımız bireylerine üstünlük sağlayan ölçütlerden biridir. Gelişen teknolojilerle gün geçtikçe daha da sayısal hale gelen dünyamızda, toplumdaki her bireyin yeni teknolojilere aşina olup, onu etkili olarak nasıl kullanacağını bilmesi günümüz hükümet politikalarının öncelikleri arasında yer almaktadır.

Bu değişimler ve değişimlere şekil veren tartışmalar kapsamında ‘sayısal katılımcı’ olmak demek; sayısal teknolojilerin günlük yaşamımızda bilinçli olarak kullanılması anlamına gelmektedir. Sayısal teknolojiler, bireyler için yeni sosyal etkinler, iş ve öğrenim yaşamına katılmaları için yeni olanaklar sunmaktadır. Ancak, yeni teknolojilerin pasif bir şekilde kabul edilmeyip, sorgulanması gerekir. Sayısal teknolojilerin günlük yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası olduğu günümüz dünyasında bireylerin, etraflarındaki dünyayı aktif olarak yorumlayabilme kapasitesine sahip bilgili ve eğitilmiş bir sayısal katılımcı olması özellikle önem arz etmektedir.

Bu çalışmada “sayısal teknoloji” kavramı, bilgiyi sayısal olarak saklayan ve ileten geniş bir yelpazede bulunan çok çeşitli teknolojilere karşılık olarak kullanılmıştır. Bu teknoloji yelpazesi bilgisayarı, Interneti ve elektronik postayı, cep telefonları ile diğer mobil cihazları ve kameraları, video oyunlarını ve ayrıca ‘Web 2.0’ teknolojilerini

içermektedir. Web 2.0 etiketi genel olarak 'katılımcı' ve kullanıcının içeriği hazırlayıp yayımlayabildiği interaktif iletişim araçları için kullanılmaktadır (bloglar, wikipedia siteleri ve sosyal ağlar bu gruba dahildir). Ancak, günümüzde, teknolojiye erişim olanakları ve kullanma becerilerine sahip olma durumu coğrafi alanlara ve sosyo-ekonomik koşullara göre farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıklar toplumlar arasında olduğu kadar aynı toplum içindeki bölgeler arasında da dengesizlik yaratmakta, sayısal teknolojilere erişim ve kullanımdaki farklılıklar yeni bir ekonomik ve sosyal bölünmeye yol açmaktadır. Sayısal teknolojilere erişimde yaşanan dengesizlik "sayısal uçurum", "sayısal bölünme" ya da "sayısal eşitsizlik" gibi kavramlarla açıklanmaktadır.

1.1. Sayısal Uçurum

Sayısal uçurum, farklı coğrafi alanlarda sosyo -ekonomik koşullar bakımından farklılık gösteren ticari işletmeler ve bireylerin, sayısal teknolojilere erişim olanağı ile Internet kullanım amaçlarına yönelik geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Sayısal uçurum, ülkeler arasında ve içerisinde de değişkenlik göstermektedir (Oruç ve Arslan, 2002). Sayısal uçurum, sayısal ortama erişebilme ve bilişim teknolojisinden yararlanma açısından, insanlar arasında oluşan uçurum olarak da tanımlanmaktadır. Burada kullanılan 'uçurum' sözcüğü yalnızca ekonomik olanakları değil, sayısal ortama erişildikten sonra onu kullanabilme yetisini ve sayısal ortamı verimli kullanabilmek için sahip olunan teknolojiyi de tanımlamaktadır (Uçkan, 2009).

Cullen (2006) sayısal uçurumu üç aşamada ele almaktadır. Erken dönem adını verdiği birinci aşama, sayısal teknolojilere erişim olanağı olanlarla olmayanlar arasındaki uçurumu, birinci dönem adını verdiği ikinci aşama, erişim olanağı olanlar arasında başka bir deyişle, kullanıcı olanlarla olmayanlar arasındaki uçurumu ve ikinci dönem adını verdiği üçüncü aşama ise kullanımın niteliğine göre bölünmeyi ifade etmektedir.

OECD (2004, 2008) raporlarında, sayısal uçurum sorunu eşitlik açısından olduğu kadar verimlilik açısından da ele alınmaktadır. Söz konusu raporlarda Internet bağlantısı olan ve dolayısıyla bilgi teknolojileri temelli yeni ekonominin üyesi olan birey sayısı arttıkça

ekonomik ortak faydanın ve yeni teknolojilerin getirilerinden kaynaklanan verimliliğin de artacağı belirtilmektedir. Bilgi ve iletişim alanındaki fırsatlar, kaynaklar ve erişim dağılımında gittikçe artan eşitsizlik, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki sayısal uçurumu giderek büyüttmüş, bunun sonucunda da bilgi yoksulluğu olarak adlandırılan yeni bir yoksulluk türü ortaya çıkmıştır. Sayısal teknolojilerine erişim için gerekli altyapı ve teknik donanımlar gelişmiş ülkelerde fazlasıyla varken sorunlarına çözüm arayan gelişmekte olan ülkelerde kısıtlamalar ve eksiklikler bulunmaktadır.

Norris (2001), sayısal uçurumu; küresel uçurum, sosyal uçurum ve demokratik/katılımcı uçurum etrafında şekillenen çok boyutlu bir olgu olarak ele almaktadır. Küresel uçurum, gelişmiş ülkelerle gelişmekte olan ülkeler arasında Internet'e ve sayısal teknolojilere erişim farkı olarak; sosyal uçurum aynı ülke içinde bilgi zengini ve bilgi yoksulu arasındaki uçurum olarak tanımlanmakta ve sayısal teknolojilere sahip olanlar ve olmayanlar ayrımı yanında, sayısal teknolojileri kullananlar ve kullanmayanlar arasındaki uçurum olarak tanımlanmaktadır. Demokratik/katılımcı uçurum ise, kamu yaşamına katılmak için sayısal teknolojiler kullananlarla kullanmayanlar arasındaki uçurum, başka bir deyişle, sayısal teknolojileri dikkatleri çekebilmek, harekete geçebilmek ve katılım sağlamak için kullananlar ve kullanmayanlar arasındaki uçurum olarak tanımlanmaktadır (Norris, 2001).

Sayısal teknolojiler ekonomik kalkınmaya önemli düzeyde katkıyı da beraberinde getirmiştir. Kütüphanelerin sayısal kaynakları paylaşımı, uzaktan eğitim, uzaktan tedavi ya da e-devlet gibi hizmetler bireylerin yaşam kalitesini artırdığı gibi devletlerin gelişimlerine de katkı da bulunmaktadır. Sayısal uçurum ise, tüm bunların önünde kaldırılması gereken bir engel olarak durmaktadır. Sayısal uçurumun yarattığı engellerden bazıları aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

- İş ve öğrenme olanaklarına, hizmetlere, tüketici haklarına eşit olmayan erişim ve sosyal ağları şekillendirmede eşitsizlik
- Demokratik haklardan yararlanamama,
- e-devlet hizmetlerine erişimde eşitsizlik

1. 2. Dünya’da ve Ülkemizde Durum

Bilgi sektörünün Gayri Safi Mill Hasıla (GSMH)’daki payı ve bunun gelişim eğilimi ile bilgi-sektöründe çalışan işgücünün toplam nüfusa oranının hem kalkınma ölçütleri arasında hem de bir toplumun sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişini belirlemede kullanılan ölçütler arasında yer almaktadır. Bilgisayar kullananların toplam nüfusa oranı ile internet kullanımı (kişi-saat/toplam yıl içi nüfus/saat) da bu amaçla kullanılan göstergelerdir. Dünya Bankası (World Bank Report, 2009)’nın “Kalkınma İçin Bilgi ve İletişim” başlıklı raporunda “hızlı internet” gelişmekte olan ülkelerde uzun süreli büyüme ve istihdam yaratmanın anahtarı olarak görülmektedir. Araştırmaya göre, dünya nüfusunun % 25’i internet kullanmaktadır. Ancak, kıta Afrika’da her 1000 kişiden 1’i geniş bant internete sahipken, kıta Avrupa’da her 1000 kişiden 200’ü geniş bant Internet erişimi üzerinden sanal dünyaya erişmektedir.

Sayısal teknolojilerdeki gelişmelerden her ülke eşit şekilde yararlanamamaktadır. Gelişmekte olan ülkelerdeki hızlı teknolojik ilerleme, gelirlerin artmasını ve yoksulluk içinde yaşayan insanların 1990’da % 29 olan oranının 2004’te % 18’e düşmesini sağlamıştır. Global Ekonomik Beklentiler (2008) raporu bu iyiye gidişe karşın, zengin ve yoksul ülkeler arasındaki teknoloji uçurumunun hala çok büyük olduğunu ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomik kapasitelerinin yeni teknolojilere uyum sağlamada zayıf kaldığını bildirmektedir. Raporda, 1990 ve 2000’li yıllar arasında teknolojik ilerlemenin gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere kıyasla % 40 -% 60 daha fazla olduğu belirtilmektedir. Tüm bunlara karşın, gelişmekte olan ülkelerin önünde uzun bir yol bulunmaktadır. Düşük gelirli ülkelerin teknoloji seviyelerindeki ilerleme yüksek gelirli ülkelerin seviyelerinin dörtte birine eşdeğer gelmektedir.

Sayısal uçurum Avrupa ülkeleri arasındaki uçurumu da göz önüne sermektedir. Avrupa Birliği İstatistik Kurumu (UNCTAD, 2008) verilerine göre, Avrupa’nın 25 ülkesinde ev kullanıcılarının bilgisayara sahip olma ortalaması % 54 seviyesinde bulunurken, Kuzey Avrupa ülkelerinde kullanım oranlarının % 70 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bilgisayar kullanım oranı Fransa, İtalya ve Almanya’da % 50-60 seviyesinde, Danimarka, Norveç ve İngiltere’de % 65-79 arasında değişmektedir. Bu sıralamada Türkiye % 10 oranı

ile Bulgaristan'ın da altında kalarak son sırada yer almaktadır. İnternete erişim oranı da bilgisayar sahipliğine bağlı olarak aynı kalırken, Türkiye'de % 7 seviyesinde olduğu dikkat çekmektedir (UNCTAD, 2008). Türkiye Avrupa ülkeleri arasında bilgisayar ve internet kullanımı açısından son sıralarda yer alırken, bölgeler arasındaki uçurumun da farklı olmadığı dikkati çekmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2009) 10 bin 151 hanede toplam 27 bin 13 kişi ile yaptığı *Hane Halkı Sayısal Teknolojiler Kullanımı* araştırması sonuçları, Türkiye'nin kent ve kırsal arasındaki uçurumun korkutucu boyutlarını ortaya koymaktadır. Bilgisayar kullanım oranı Nisan-Haziran döneminde kentlerde % 23.16, kırsalda ise % 8.28, hiç kullanmayanların oranı ise kentlerde % 77, kırsalda % 88 seviyesinde bulunmaktadır.

İstatistiklerden de anlaşılabileceği gibi, internet kullanımı konusundaki veriler kullanımın yeterli düzeyde bulunmadığını göstermektedir. Artan ADSL abonesi sayısına (2009'da 6 milyonu aşan abone sayısı) ve bant genişliğine rağmen, Türkiye 2008'de, Dünya Ekonomik Forumu'nun (WEF, 2009) hazırladığı *Ağ Toplumuna Hazırlık Endeksi*'nde 61. sırada yer almaktadır. 2001'de ise Türkiye bu endekste 41. sırada idi. Sayısal teknolojiler altyapısının gelişimi ve yaygınlaşmasını gösteren sıralamada ise Türkiye 62. sıraya, bilişim ve iletişim teknolojilerine ilişkin yasal çerçeve açısından 56. sıraya, sayısal teknolojiler pazarının gelişiminde ise 66. sıraya gerilemiş durumda bulunuyor. Ayrıca Türkiye, otuz OECD ülkesi arasında, satın alma gücü paritesine göre endekslendiğinde, 15,75 dolar ile en pahalı internet kullananlar sıralamasında 2. sırada yer almaktadır.

Dünyada geniş bant internet abone sayısı 429.195 milyon iken Avrupa'da geniş bant internet abone sayısı 110,5 milyondur. Geniş bant internet doyum oranında Danimarka % 37 ile ilk sırada yer almaktadır. Türkiye'de ise oran % 10'un altındadır. Avrupa Alternatif Telekomünikasyon Operatörleri Derneği'nin (ECTA, 2009), yılda iki kez yayımlanan ve Avrupa'da hızlı internet kullanımı ile ilgili rekabeti inceleyen raporunun sonuçlarına göre, AB çapında geniş bant bağlantılarının bir önceki yıla göre % 20 artış göstererek 110,5 milyona ulaştığına dikkat çekilmiştir. Bu oran, Avrupa nüfusunun %

22,5'ine karşılık gelmektedir. UNCTAD (2008) Dünya Yatırım Rapor'unda da, bilişim yaygınlığı bakımından Türkiye 171 ülke arasında 72. sırada yer almaktadır.

Günümüzde, yukarıdaki örneklerle de ifade edilen sayısal uçurum kavramı yerini artık kullanım uçurumu kavramına bırakmaktadır. Başka bir deyişle, artık teknoloji kullanımı değil teknolojinin nasıl kullanıldığı önem kazanmıştır.

1.3. Kullanım Uçurumu

Kullanım uçurumu” kavramı, “sayısal uçurum” kavramı ile ilişkili olmakla birlikte, daha kapsamlı ve derinlikli bir bölünmeye işaret etmektedir. Dijk (2003), bireyler arasında kullanım uçurumu yaratan dört nedenden söz etmektedir. Bireylerin bilgiye erişiminin önündeki bu engeller:

- a. Sayısal deneyim eksikliği / Düşünsel engel: Farkındalığın olmaması, sayısal ortama erişimde deneyimsizlik, bilgisayarlara karşı duyulan rahatsızlık, yeni teknolojilere karşı ilgisizlik ya da kayıtsızlık, motivasyon düşüklüğü vb.
- b. Bilgisayar ya da ağ bağlantısı eksikliği / Maddesel engel: Fiziksel engel: Bilgisayara ya da İnternet'e erişimin eksikliği vb. sayısal teknolojilerin sunduklarına, özellikle de bilgisayar ve internete erişim sağlayacak ekonomik güce sahip olanlarla olmayanlar arasındaki bölünme,
- c. Sayısal beceri eksikliği / Beceri engeli: Sayısal alanların kullanım kolaylığı taşımaması, kişinin eğitim düzeyinin erişilen alanı kullanmaya yetmemesi, sosyal destek eksikliği vb. İnsanların teknolojiyi kullanmak için gerekli bilgi, birikim, donanım ve becerilere sahip olup olmaması üzerine odaklanır.
- d. Kullanım olanağı eksikliği / Kullanım engeli: Sınırlı erişim tanınmış alanlar, özelleşmiş kullanımla erişime sunulmuş alanlar vb. olarak sıralanmaktadır.

Uçkan (2009), “Dijital bölünme ve dijital uçurum” başlıklı çalışmasında kullanım uçurumunun daha kapsamlı ve derinlikli bir bölünmeye işaret ettiğini ve bilgi ekonomisinde, bilginin üretimi, işlenmesi, paylaşımı ve dolaşımına katkıda bulunmanın en önemli bir değer haline geldiğini vurgulamaktadır. Bu sürecin dışında kalan geniş çoğunluk ve bu sürece etkin katılımda bulunan küçük azınlık arasındaki uçurumun da gittikçe

açıldığını vurgulamaktadır. Sayısal teknolojilerin hızla değişimi ve yaşanan bilgi patlaması karşısında günümüzde bireylerin ve kurumların sayısal yetkinlik kazanması gereği gündeme gelmiştir (Norris, 2001).

2. SAYISAL YETKİNLİK

Sayısal olarak yetkin ve uyumlu hale gelmek, sayısal teknolojilerin potansiyellerinden en iyi şekilde faydalanmak anlamına gelmektedir. Sayısal teknolojiler, bireylerin bilgi toplumunda katılımcı rol oynamalarını ve kendilerini ifade etmek için yeni beceriler edinmelerini zorunlu kılmış ve hatta onlara çeşitli olanaklar sağlamıştır. Başka bir deyişle, sayısal teknolojilere sahip olma ve kullanabilmenin ötesinde sayısal yetkinlik önem kazanmıştır. Bu çalışmada, yetkinlik sözcüğü, bireylerin kendileri için önemli olan şeylerin farkında olma ve önemli olan işleri yapma; bireylerin kendi yaşamları ve çevreleri üzerinde kontrol sahibi olma yetisi anlamında kullanılmaktadır. Yetkinlik, bireylerin kendi öğrenme eylemlerini kontrol edebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi olarak tanımlanırken (Harvey, 2004), sayısal yetkinlik, kişilerin yaşam becerilerini geliştirmek ve bilgi toplumu içindeki kapasitelerini güçlendirmek için sayısal teknolojileri etkili kullanma yeteneklerine işaret etmektedir (Makinen, 2006). Sayısal yetkinlik, geniş anlamda bant genişliği erişimi ve erişimin yanı sıra, sayısal teknolojilerin insanların yaşamlarına sunduğu değerlerle yakından ilişkili olan sayısal okuryazarlık eğitimini de içermektedir. En önemlisi de, sayısal yetkinlik becerileri acemilikten profesyonel “sayısal vatandaş” kavramına ve “yetkinleşmiş yenilikçi” kavramına ilerlemeyi içeren pragmatik ve sürdürülebilir süreçleri gerektirmektedir. Ancak, sayısal teknolojilerin kullanımı sadece erişim ve kullanım boyutuyla ele alınmamalıdır. Sayısal yetkinlik, sayısal teknolojileri büyük miktarlarda üretilmekte olan bilginin içinden ihtiyaç duyulan bilgiye erişme aracı olarak kullanıp, ulaşılan bilgiyi anlama, değerlendirme ve bilgi üretme becerilerini de içermektedir. Sayısal yetkinliğin, sayısal okuryazarlığı ve sayısal katılımcılığı da içerdiği görülmektedir. Sayısal okuryazarlık aslında, geleneksel okuryazarlık ile benzer özellikler taşımaktadır. Geleneksel olarak ‘okuryazarlığa’ sahip olmak bir bireyin belirli bir kültürde paylaşılan dili okuyup yazabilmesi anlamına gelmektedir. Oldukça geniş bir yelpaze içinde ele alabileceğimiz sayısal okuryazarlık,

sayısal metinlerin okunup yazılmasından başlayıp, başka bir deyişle, teknolojik araçları kullanabilmek ve bu araçlar vasıtasıyla iletişim kurabilmek için gerekli olan temel becerilere sahip olmak anlamına gelmektedir. Sayısal okuryazarlık aynı zamanda teknolojilerin ve kitle iletişim araçlarının dünyayı nasıl etkilediğini bilmek anlamına da gelmektedir. Bireyler, sayısal teknolojiler yoluyla ya da başka şekillerde çok çeşitli etkinliklere ve sosyal derneklere katılabilir. Sayısal okuryazarlığa sahip olmak etkili ve mantıklı bir sayısal katılımcı olabilmek için gerekli bir bileşendir.

Gençlerin yeni kitle iletişim araçlarını kullanımındaki ‘katılımcı kültür’ kavramı bazı ABD temelli akademik araştırmalarda daha yaygın bir hale gelirken İngiltere’de genç insanlara kendi yerel topluluklarında ‘aktif katılımcılar’ olarak vurgu yapan bir politika önem kazanmaktadır. Aynı zamanda, çocukları ürünlerin ve hizmetlerin aktif, katılımcı, anlayışlı ve zeki ‘tüketicileri’ olarak gören bir pazarlama stratejisi ortaya çıkmaktadır.

Sayısal olarak yetkin olmak, hem bireylerin hem de toplumların geleceğini etkileyecektir. Bireyler açısından bilgi toplumları için kaçınılmaz bir gereklilik iken, toplumlar için sayısal uçurumun kapatılması anlamına gelmektedir. Sayısal yetkinlik bireylerin sadece iş piyasasındaki rekabet gücünü etkilemekle kalmamakta aynı zamanda statülerini ve aldıkları ücreti de etkilemektedir.

Sayısal yetkinlik yaşam boyu öğrenme için de bir basamak oluşturmaktadır. Yaşam boyu öğrenme “kişisel, sosyal, yurttaşlık ya da işle ilgili bilgi, beceri, anlayış ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla yürütülen, yaşam boyunca devam eden ve bir süreklilik gösteren, *formal* ya da *informal* her türlü öğrenme eylemidir” (European Commission, 2003). Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşam sürelerince içinde bulunacakları her türlü rol, ortam ve çevre için gereksinim duyacakları tüm bilgi, değer ve becerileri sağlamalarına olanak tanıyan bir süreçtir (Commission of the European Communities, 2000). Sayısal yetkinlik kavramı, sayısal okuryazarlık, bilgi okur-yazarlığı ve yaşam boyu öğrenme kavramlarını da içeren bir sarmala benzetilebilir. Sayısal yetkinlik dinamik ve değişken bir süreçtir ve toplumdaki değişikliklere göre şekil almaktadır.

Bireylere bilgi okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması gibi sayısal yetkinlik kazandırmada da eğitim kurumlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Eğitimin amaçlarından biri de, bireyleri toplumun gereksinimleri doğrultusunda yetiştirmektir. Bu nedenle, eğitim sistemleri günümüzde bilgi çağına uygun, bilgi toplumunun beklentilerini karşılayacak özellikler taşıyan bireyler yetiştirmekle yükümlüdür.

Bireylerin sayısal yetkinliği için, onların sayısal teknolojileri kullanarak yaşamlarını etkileyen değişikliklere katılmalarına izin verilmesi ve bu yönde teşvik edilmeleri gerekmektedir. Sayısal yetkinlik, örneğin, öğrenciler beceri ve bilgilerini artırdıklarında, bilgiyi paylaşmayı öğrendiklerinde, yeni ve çeşitli bilgi akışları oluşturduklarında, etkileşimlerini ve bilgi kanallarına katılımlarını artırdıklarında gerçekleşebilir. Bireyler, sayısal teknolojiler kullanımında farkındalığa ve yeterliğe sahip olduğunda; Internet, e-posta listeleri, web 2.0 araçları, çevrim içi sosyal ağlar sayısal kameralar ve cep telefonlarını bilgiye ulaşma aracı olarak kullanıp, ulaştıkları bilgiyi anlayıp değerlendirdiklerinde ve bilgi üretimine katkıda bulunduklarında ancak sayısal yetkinliğe sahip olabilirler (Norris, 2001; Garrison ve Anderson, 2003). Sayısal yetkinlik, bireylerin sayısal teknolojiyi kullanarak yaşamlarını etkileyen değişikliklere katılmalarına izin verilmesi, teşvik edilmesi ve bilgiyi üretecek ortamlar sağlanması olarak ele alınabilir.

2.1. Sayısal Yetkinlik ve Değişim

Yukarıda da belirtildiği gibi, bireylerin, sayısal teknolojileri etkili olarak kullanabilmeleri için, sayısal teknolojilerin günlük yaşamdaki yerini, kullanım alanlarını ve söz konusu alanlara nasıl katkıda bulunacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Bu bilinçle teknolojileri kullanmaya başlama isteği bireylerin bu alana yönelik algı ve davranışlarında belirli değişikliklere neden olmaktadır. Bu nedenle, bu değişim sürecinin nasıl gerçekleşeceğini altını çizmek gerekir. Genel anlamda değişim, herhangi bir sistemin (insanların ya da örgütlerin) bir süreç ya da ortamın belirli koşullar altında bir durumdan başka bir duruma dönüşmesi başka bir deyişle, bir şeyi daha önce yapıldığından daha farklı bir şekilde gerçekleştirmek anlamına gelmekte ve bu değişimin, uygulayan kişi üzerinde de olumlu bir etkisi olması gerekmektedir (Lallana ve Uy, 2003). Değişimin yönü ilerleme olduğu gibi

gerileme de olabilir. Değişme bir durumdan daha iyi bir duruma geçiş biçiminde ise “ilerleme”, birden fazla yönde olursa “gelişme” olarak isimlendirilmektedir. Değişim, bireylerin tavırlarını, değerlerini ve inançlarını etkiler. Furlong ve Cartmel (2006), değişimi, insanların bilgi, tavır ve davranışlarını yeni olan değeri kucaklamak ya da daha yararlı bir şeyler başarmak adına bir dönüşüm süreci olarak tanımlamışlardır. Bireylerin bu anlamda sayısal olarak yetkin hale gelebilmesi için, sayısal teknolojilerin nasıl ve neden bir gereksinim olduğu ve nasıl geliştiğini anlamaları gerekmektedir. Makinen (2006) de, Dijk (2003)’e benzer bir şekilde, bireylere sayısal yetkinlik kazandırılabilmesi için dört bileşenden söz etmektedir. Bunlar;

- Farkındalık
- Motivasyon
- Teknik erişim
- Yetkinlidir

Farkındalığın artırılması bireyin birçok alandaki gelişimiyle ilgili bir süreçtir. **Farkındalık** sürecinde birey, duyguları, istekleri, düşleri ve davranışlarına ilişkin olarak içinde oluşan yaşantıyı kendiliğinden hissetmelidir (Akkoyun, 2001). Farkındalık gerçekleştiğinde, bireyin zihninde bir takım yeni bilişsel şemalar oluşmaktadır. Davranışları yönlendiren düşünce ve duygular hakkındaki farkındalık düzeyinin artırılması birçok yöntemle gerçekleştirilebilir. Farkındalık düzeyinin artması, bireyin yaşadığı durumlar karşısında tepki verme biçimlerinin zenginleşmesi, başka bir anlatımla ilişkilerinde ve yaşamında farklı yolları keşfetmesi anlamını taşımaktadır. Sayısal yetkinlik kapsamında farkındalık ise, internet gibi yeni teknolojileri kullanmanın ortaya çıkardığı potansiyel fırsatların anlaşılması anlamına gelmektedir. Eğer insanlar seçenekler hakkında fazla bilgi sahibi olmaz ve yeteri kadar anlamazsa, teknolojiyi uygulamak ve bu alanda yatırım yapmak için herhangi bir neden göremezler. **Motivasyon**, öğrenme ve gelişim süreçlerinde çok önemli bir unsurdur. Türkçede güdülenme, isteklendirme, özendirme ve işe geçme anlamlarına gelmekte olan motivasyon (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2000) birden çok bilim dalının ilgi alanına girmesi nedeniyle değişik biçimlerde tanımlanabilmektedir. Motivasyon, kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleriyle davranmaları ve çaba göstermeleridir. Motivasyon, dış teşvikin rolü tartışılmakla birlikte, bireyin iş yapma

isteğine sahip olmasını anlatmaktadır. Motivasyon bir ihtiyacı gidermek için gerekli davranışları başlatan bir kuvvettir. Motivasyon davranış için harekete geçiren iç faktörleri ve bireyi davranışa teşvik eden dış faktörleri ifade etmektedir (Waterman, 2005: 165). Motivasyon bireysel bir faktördür, fakat sosyal çevrenin bu faktör üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Kişinin kararını vermeden önce bir işi yapabileceğine inanması gerekir. Kendine olan inancı sağlayabilecek tek kişi, kişinin kendisidir. Çevresindekiler yardım edebilirler ama ancak kişi bunu kendi gerçekleştirebilir (Makinen, 2006). Farkındalık ve motivasyon, bireylerin, sayısal teknolojileri kullanmak ya da kullanmama konusunda karar vermelerinde teknik erişimden daha kritik değişkenlerdir. Farkındalık ve motivasyon bütün yetkinlik süreçlerinde kritik psikolojik değişkenlerdir. Motivasyon, kişilerin sayısal teknolojilerin yaşamlarındaki yerini görmelerine yardımcı olur; **Teknik erişim** internet veya diğer teknolojilere erişim için gerekli olan donanım ve yazılıma işaret etmektedir. Bununla birlikte, Makinen'in de (2006) belirttiği gibi, kullanımı için yeterli mevcut değilse, ihtiyaç ve talep yok ise teknik erişime sahip olmak her zaman teknolojinin kullanıldığı anlamına gelmemektedir. **Yetkinlik**, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, beceri, yeterli olarak tanımlanmaktadır (TKD, 2000). Sayısal teknolojilerin kullanımı için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterliklere işaret etmektedir. Ayrıca, sayısal teknolojilerin mesajlarını anlamak için gerekli olan sayısal okuryazarlığını da kapsamaktadır.

Bireyler, bu dört temel unsura sahip olduğunda, teknolojinin egemen olduğu bilgi dünyasında yapıcı bir katılım sağlayabilir. Bu nokta kritiktir. Çünkü bu unsurlar insanların yeni teknolojilerin uygulanmasına katılımını, yeni araçlar tasarlamalarını ve toplum gelişiminde anlamlı bir role sahip olmalarını sağlayacak yetkinliğe ulaşmalarını sağlamaktadır (Makinen, 2006). Süreç kendi kendine gelişen, yenilenmeyi talep eden ve ödüllendiren bir süreçtir. Bu nedenle sona ermez. Gelişmeler süreç boyunca sürekli gerçekleşir ve her değişim, süreci daha da güçlendirir. Süreç boyunca oluşan somut gelişmeler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Teknik becerilerde meydana gelen değişim- bir topluluk ya da kişi yeni teknolojiyi ve onun uygulamalarını kullanmayı öğrenir.
2. Genişleyen ağ gelişimleri- sosyal etkileşim ağları ve katılım gelişme gösterir ve kişi ya da toplum bu sürece daha fazla dahil olur.

3. Bilgiyi alma ve üretmede yaşanan gelişmeler – bilgi kaynaklarına erişim daha iyi bir düzeye gelir ve topluluk ya da kişinin yeni bilgiler oluşturmaya mümkün hale gelir.
4. Yeni hareket biçimlerini öğrenmede yaşanan gelişmeler – topluluk ya da kişi faaliyetlerini desteklemek için yeni teknolojiyi uygular (Makinen, 2006).

Son yıllarda birçok araştırmacı, sayısal teknolojilerin eğitimde kullanılması ve bireylerde teknoloji kullanma becerilerinin geliştirilmesi konusunda gerçekleştirdikleri çalışmalarda yapmış ve konunun önemini vurgulamışlardır (Groot, 2002; Kekkonen-Moneta, & Moneta, 2001; Thienmongkol ve Polpinij, 2008; Ferri ve ark., 2009; Goossens ve ark., 2008). Geniş kitlelere ulaşarak sayısal uçurumun azaltılmasında, bireysel yetkinliklerin artmasını sağlayarak bilgi toplumu için gereken insan kaynağını yetiştirmede eğitimin önemi yadsınmaz. Bu açıdan bakıldığında sayısal teknolojilerin, öğrenci ve öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarının niteliğini artırmak için kullanılması gerektiği söylenebilir (Zhou ve ark., 2004). Sayısal teknolojiler hızlı bir şekilde gelişmeye devam etmektedir. Bilgi patlaması yaşanmaktadır ve bu aşamada bireylerin/kurumların sayısal yetkinlik kazanmasını zorunlu hale getirmiştir (Achuonye, 2004).

3. SONUÇ

Çağımızda eğitimde teknoloji kullanmayan/kullanamayan toplumların bireyleri, bu durumun bir sonucu olarak pek çok temel yetkinliğe sahip olamayacaklardır. Bu da hem ekonomik hem de toplumsal anlamda geri kalmışlığa neden olacaktır. Bu nedenle gereken altyapının tamamlanması ve teknoloji kullanımının ulusal eğitim stratejinin önemli bir parçası haline gelmesini gerektirir. Sayısal teknolojiler, bireysel ve toplumsal yetkinliğin desteklenmesi için ya da toplumda bir yetkinlik sürecinin başlatılması için kullanılmalıdır. Sayısal teknolojileri kullanarak toplulukların bilgi toplumuna anlamlı bir şekilde katılımını sağlayarak yetkinlik düzeyi artırılabilir. Sayısal bir toplum oluşturulmasında, kritik bir süreç olarak, gençlere büyük önem verilmektedir. Örneğin üniversite öğrencilerinde teknik erişim konusunda farkındalık yaratılması, motivasyonlarının artırılması ve sayısal teknoloji kullanımında yeterli olmaları beklenmektedir.

Sayısal teknolojilerde kaydedilen gelişmelerin bu kadar yoğun olduğu günümüz dünyasında eğitim kurumları, genç insanları yaşama hazırlamada anahtar bir görev üstlenir. Eğitim, genç insanlara bir yandan yaşadıkları dünyayı tanımaları ve anlamlandırmaları için tarih, coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi, güzel sanatlar ve yabancı diller gibi derslerle bilgi ve beceri sağlarken aynı zamanda içinde bulundukları sayısal dünyayı tanımaları için de gerekli bilgi ve yeteneği de vermek zorundadır (Hague ve Williamson, 2009). Bu okulların öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu sağlamak için bilgi ve iletişim teknolojilerine ihtiyaç duyduğunu iddia etmekten çok daha önemlidir. Gençlerde sayısal yetkinlik becerileri geliştirebilmek için, okulların sayısal teknolojilerde meydana gelen gelişmelere uyum sağlaması gerekmektedir. Okulların öğretim programlarıyla, teknoloji alt yapısıyla iş dünyasının beklentilerini karşılayacak şekilde değişimleri gerekmektedir. Genç insanların yeni kitle iletişim araçlarını ve teknolojiyi kullanımı üzerine yapılan araştırmalara göre teknoloji okullarda sadece konu bilgisini artırmak için değil aynı zamanda öğrencilerin gün geçtikçe sayısallaşan dünyamızda etkili ve güvenilir bir katılımcı haline gelmeleri için onları teşvik etmede de kullanılmalıdır. Ancak bu şekilde, tüm gençlere sayısal okuryazarlık ve sayısal katılım becerileri kazandırılabilir. Böylece, onların teknolojiyi anlamlı bir şekilde kullanmaları ve sayısal kültüre bütünüyle dahil olmaları ve sayısal yetkinlik becerilerine sahip olmaları sağlanabilir (Hague ve Williamson, 2009).

Ülkemizde bütün üniversiteler bilgisayar okuryazarlığı becerilerine sahip olunmasını zorunlu hale getirmiş olmasına rağmen, birçok üniversite öğrencisi bilgilerini yaşamla mücadele etme becerilerine dönüştürecek sayısal teknolojilerin potansiyellerini kullanamamaktadır. Üniversite öğrencilerinin sayısal farkındalık, motivasyon, teknik erişim ve yeterlik konularında ne kadar yetkin olduğu ve sayısal yetkinliği kazandırmak için neler yapıldığı konusunda deneysel olarak çok az şey bilinmektedir.

Sayısal taksonomi aynı zamanda sayısal 'işbirliğine' dikkat çekmiştir. Bu kapsamda yatıştırma, görüşme, tartışma, yorum yapma, video konferans yapma, gözden geçirme, sorgulama, postalama, ağ oluşturma, katkıda bulunma, sohbet, e-mail gönderme, twitter kullanma, mesajlaşma ve anlık mesajlaşmayı içerebileceğini önermiştir.

SAYISAL YETKİNLİK

Bu sayısal taksonominin, teknolojinin öğrenme sürecine ve öğrencilerin hem ders konusu hem de sayısal teknolojiler hakkında eleştirel düşünmelerine katkıda bulunmak adına bazı fırsatlar sunduğu görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılabacağı gibi sayısal yetkinliğe sahip olmamak hem bireysel hem de toplumsal anlamda geri kalmışlığa neden olacaktır. Bu nedenle gereken altyapının tamamlanması ve teknoloji kullanımının ulusal eğitim stratejinin önemli bir parçası haline gelmesi gerekiyor. Sayısal teknolojiler, bireysel ve toplumsal yetkinliğin desteklenmesi için ya da toplumda bir yetkinlik sürecinin başlatılması için kullanılmalıdır. Sayısal teknolojileri kullanarak toplulukların bilgi toplumuna anlamlı bir şekilde katılımını sağlayarak yetkinlik düzeyini artırabiliriz. Sayısal bir toplum oluşturulmasında, kritik bir süreç olarak, gençlere büyük önem verilmektedir. Örneğin üniversitelerde, gençlerin teknik erişim konusunda farkındalık yaratılması, motivasyonlarının artırılması ve sayısal teknolojilerin kullanımında yeterli olmaları beklenmektedir.

Kaynakça

Achuonye, K. A (2004). Contemporary educational technology. Port Harcourt: Pearl Publishers.

Akkoyun F. (2001). Gestalt terapi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s. 85-89.

Cullen, J. (2006). e-inclusion Policies: Mission impossible? ICT for an Inclusive Society Conference, Riga 11-13 June 07. 09. 2009 tarihinde http://europa.eu.int/information_society/events/ict_riga_2006/, adresinden erişildi.

Commission of the European Communities (2000) A memorandum on lifelong learning. Brussels pp 3-6

Dijk, J. (2003). A Framework for digital divide research. In Electronic Journal of Communication/Revue de Communication Electronique, (12),1- 2. 11. 11. 2009 tarihinde <http://www.cios.org/www/ejc> adresinden erişildi.

ECTA (2009). Broadband scorecard 2009. 23. 11. 2009 tarihinde http://www.ectaportal.com/en/upload/File/Broadband%20Scorecards/Q109/Broadband_Scorecard_Oct_7_2009_final.pdf adresinden erişildi.

European Commission (2003). European Commission's memorandum on Lifelong learning. 12. 02. 2004 tarihinde http://ec.europa.eu/education/policies/lll/lll_en.html adresinden erişildi.

Ferri, P., Cavall, N., Costa, e., Mangiatordi, A., Mizzella, S. Pozzali, A. Ve Scenini, F. (2009). Italian university students and digital technologies: Some results from a field research. M.D. Lytras et al. (Eds.): WSKS 2009, CCIS 49, pp. 357-365.

Furlong, A. ve Cartmel, F. (2006). Young people and social change: new perspectives. McGraw-Hill International.

Garrison, D. R. ve Anderson, T. (2003). E-Learning in the 21st Century: A framework for research and practice. London: RoutledgeFalmer.

Global Economic Prospects (2008). Technology diffusion in the developing world. Washington DC: World Bank Publication.

Goossens, Y., Jefferies, A. & Bullen, P. (2008). "Technology at university: New students' expectations for social and academic uses." *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. pp. 4118-4126. Chesapeake, VA: AACE.

Groot, H. (2002). "Unemployment, growth and the organisation of work", Annual Conference of the European Economic Association, Venice. August 21-24.

Hague, C. ve Williamson, B. (2009). Digital participation, digital literacy, and school subjects. A review of the policies, literature and evidence. 9. 9. 2009 tarihinde www.futurelab.org.uk/projects/digital-participation adresinden erişildi.

Harvey, L. (2004). Analytic quality glossary, quality research international, 9. 09. 2009 tarihinde <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/> adresinden erişildi.

Hague, C., & Williamson, B. (2009). Digital participation, digital literacy, and school subjects: A review of the policies, literature and evidence. Bristol, UK: Futurelab. 30. 09. 2009, tarihinde adresinden

http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/DigitalParticipation.pdf adresinden erişildi.

Kekkonen-Moneta, S. & Moneta, G. (2001) "Online learning in Hong Kong: A preliminary comparison of the lecture and online versions of a computing fundamentals course" Proceedings International WWW Conference (10), Hong-Kong.

Lallana, E. C. ve Uy, M. N. (2003). The information age. e – ASEAN Task Force. UNDP – APDIP. 11. 10. 2009 tarihinde <http://www.apdip.net/publications/iespprimers/eprimer-infoage.pdf> adresinden erişildi.

Makinen, M. (2006) "Digital empowerment as a process for enhancing citizens' participation", E-Learning, 3(3), 381-395. 17. 09. 2009 tarihinde <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2006.3.3.381> adresinden erişildi.

Norris, P. (2001). Digital divide: Civic engagement, information poverty and the internet worldwide. Cambridge: Cambridge University Press.

OECD (2004). Regulatory reform as a tool for bridging the digital divide. Paris: OECD Publications. 17. 09. 2009 tarihinde www.oecd.org/dataoecd/40/11/34487084.pdf adresinden erişildi.

OECD (2008). Broadband growths and policies in OECD countries. OECD Ministerial Meeting on the Future of the Internet Economy. 17 – 18 June, Seul, Korea.

Oruç, E. ve Arslan, S. (2002). Sayısal uçurumun önlenmesi: Stratejik Plan. Telekomünikasyon Kurumu. Sektörel Araştırma ve Stratejiler Dairesi Başkanlığı 17. 09. 2009 tarihinde http://www.tk.gov.tr/yayin/raporlar/pdf/sayisal_ucurumun_onlenmesi.pdf adresinden erişildi.

Thienmongkol, R. Ve Polpinij, J. (2008). «Using Advanced Digital Technology for Students in a Foundation of Design Classroom.» Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science. October 22 - 24, 2008, San Francisco, USA

TDK (2000). Türk Dil Kurumu sözlüğü. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2009), 2009 yılı hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçları. 23. 11. 2009 tarihinde www.tuik.gov.tr adresinden erişildi.

Uçkan, Ö. (2009). Dijital bölünme ve dijital uçurum. Ulusal E - Devlet Konferansı, 4 – 5 Kasım Ankara. 23. 11. 2009 tarihinde www.edevletkonferansi.org/sunum/o_uckan-Sayisal_bolunme.ppt adresinden erişildi.

UNCTAD (2008) Handbook of statistics 2008. 03. 10. 2009 tarihinde http://www.unctad.org/en/docs/tdstat33_en.pdf adresinden erişildi.

Waterman, A. S. (2005), “When effort is enjoyed: Two studies of intrinsic motivation for personally salient activities” Motivation and Emotion 29,3.

WEF (2009) Technology Pioneers 2010: Embracing Disruption. 03. 10. 2009 tarihinde <http://www.weforum.org/pdf/techpioneers/TechnologyPioneers2010.pdf> adresinden erişildi.

World Bank Report (2009). “Information and communications for development 2009: Extending reach and increasing impact.” Washington DC: World Bank Publication.

Zhou, L., J. K. Burgoon, D. Zhang, and J. F. Nunamaker (2004). “Language dominance in inter personal deception via computer-mediated communication”. Computers in Human Behavior, 20(3), 381-402.