21. Yüzyılda

Eğitim ve Toplum

Education And Society In The 21st Century

EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ / THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCE AND SOCIAL REARCH

Cilt / Volume 3 - Sayı / Number 8 - Yaz / Summer 2014 ISSN : 2147 - 0928

Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanan Sanatsal Etkinliklerin Öğrencilerin Tasarım İlkelerinden Ritim Konusunu Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi
Examination of the Effect of Art Activities Prepared According to Multiple Intelligence Theory on the Learning of the Rhythm Topic
Dr. Rukiye DİLLİ, Prof. Dr. Hülya İz BÖLÜKOĞLU

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formunun Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Analizleri
Preschool Teacher Form Development of Social Skills Rating Scale: Reliability and Validity Analysis
Esra ÖMEROGLU, Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Yasemin AYDOĞAN, Mehtap ÇAKAN, Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Arzu ÖZYÜREK, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Yunus GÜNİNDİ, Ömer KUTLU, Aysel ÇOBAN, Özlem YURT, Hakan KOĞAR, Seda KARAYOL

Nebih Nafile'nin Şiirlerinde Temalar
Themes On Nebih Nafile's Poe
Doç. Dr. Fatih SAKALLI

Kültürel Miras ve Yeni Biçimlenme Süreci Üzerine Bir Değerlendirme
Evaluation On New Formation Process and Cultural Heritage
Yrd. Doç. Dr. Gökçe ŞİMŞEK

Kutsalın Yeniden Üretimi: Kutsal Su İnançları ve Hacıbektaş Zemzem Çeşmesi
The Reproduction of the Sacred: Sacred Water Beliefs and the Zamzam Fountain in Hacıbektaş
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YOLCU

Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde Görsel Kültür Öğretimi (Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Örneği)
Teaching Visual Culture in Art Teacher Education (A Case Study: Penn State University)
Yrd. Doç. Dr. Nuray MAMUR

Mesleki ve Teknik Eğitimde Üniversite-Sanayi İşbirliği Protokolü Yerel Uygulama Örneği: Yeniçağa
An Example Of Local Application Of Universty-Industry Collaboration Protocol In Vocational Education: Yeniçağa
Yrd. Doç. Dr. Behçet DÜNDAR, Öğr. Gör. Halil YILMAZ, Öğr. Gör. Yasin KARA

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Filmlerin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri
The Opinions of Students About Use Of Films in Teaching Of History Of Turkish Revolution And Kemalism Course
Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ, Özgür ARSLAN

Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda İngilizce Dışında Yabancı Dil Öğrenimi Gören Kursiyerlerin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Seviyelerinin Belirlenmesi ve Dil Becerileri Açısından Ortaya Çıkan Farklılıklara Çözüm Önerileri
Determining The Levels Of Foreign Language Traninees Other Than English In Land Forces Language School According To Common European Framework And Some Suggestions To The Differences Between Them In Terms Of Language Skills
Dr. Kerim AÇIK, Dr. Murat ÖZCAN, Dr. Ali BENLİ

Türkiye'de Lojistik Ön Lisans Eğitimi Programları Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Education Of Logistics Programs In Turkey And The Problems & Solution Offers
Öğr. Gör. Dr. Cihan ÇETİNKAYA

6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu Sonrası Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Anadolu Öğretmen Liselerinin Yeri (Sinop İli Örneği)
The Position of Anatolian Teachers' Training High Schools in Turkish Teachers' Training System after the Primary Education Law Number 6287 - (In the scale of Sinop)
Engin BAYRA - Hakan SÜZGÜN

En Güzeli Anla(t)mak "Yusuf Suresi ve Edebî Yapının Gösterdiği Ulûhiyet"
To Narrate/Understand The Most Beatiful
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYGANA

TANITMALAR/ REVIEWS

TÜRK EĞİTİM-SEN 1992

21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM
EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

EDUCATION AND SOCIETY IN THE 21ST CENTURY
THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCE AND SOCIAL RESEARCH

21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi
Uluslararası Hakemli Süreli Yayındır.
Nisan 15, Ağustos 15 ve Aralık 15 olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Century, Journal of Education and Community Education Science and Social Studies
International Peer-review published.
April 15, August 15 and December 15 to be published three times a year.

"Dergimizde yayınlanan yazılar yazarının görüşlerini yansıtmaktadır. Makalelerde yer alan görüşler Türk Eğitim-Sen'in resmi görüşünü ifade etmemektedir."

"Reflects the views of the author of articles published in our journal. The opinions expressed in the articles do not express the official views of the Turkish Education Union."

ISSN: 2147-0928

www. asosindex.com
"21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi Akademia Sosyal Bilimler İndeksi Tarafından Taranmaktadır."

21. Century, Journal of Educational Science and Social Studies Education and Society indexed in akademia Social Sciences Index

KURULUŞ / ESTABLISHMENT
2012

KURUCUSU / FOUNDER
İsmail KONCUK

TÜRKİYE EĞİTİM, ÖĞRETİM VE BİLİM HİZMETLERİ KOLU KAMU ÇALIŞANLARI SENDİKASI (TÜRK EĞİTİM-SEN) ADINA SAHİBİ / JOURNAL OWNER
İsmail KONCUK

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ
RESPONSIBLE EDITOR
Sami ÖZDEMİR

YAYIN YÖNETMENLERİ / EDITORIAL BOARD
Sinan DEMİRTÜRK (Gazi Üniversitesi)
Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)

DİL DANIŞMANI / LANGUAGE ADVISOR
Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)

İNGİLİZCE DİL DANIŞMANI /ENGLISH LANGUAGE ADVISOR
Esra N. KILCI

KAPAK VE SAYFA TASARIM / COVER AND PAGE DESIGN
Altuğ Ajans (f.taha@altugajans.com)
Basım Yeri : Dumat Ofset Ltd. Şti. Bahçekapı Mh. 2477 Sk No:8 Şaşmaz/Etimesgut/ANKARA

21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayımlanan makaleler yayımcının yazılı izni olmadan tamamı veya bir kısmı herhangi bir yolla çoğaltılamaz. Yazıların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzerlerinin yazılarda kullanım sorumluluğu yazara aittir.

"21. Century, Journal of Education and Community Education Science and Social Studies articles published in whole or in part without the written consent of the publisher of any be reproduced. The idea of Scripture belongs to the author's responsibility and choice of spelling. other taken from sources tables, figures, and similar writings the author's responsibility belongs."

YAYIN TARİHİ 30 Ağustos 2014 / DATE OF PUBLICATION August 30, 2014

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri
Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi

Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu
Kamu Çalışanları Sendikası
Talatpaşa Bulvarı No:160/6 Cebeci-ANKARA
TEL: 0 312 424 09 60
Genel ağ: www.egitimvetoplum.org
www.egitimvetoplum.com • www.egitimvetoplum.net
Belge Geçer: egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

21. Century, Journal of Education and Community
Education Science and Social Studies

Turkish Education and Science Workers
Trade Union
Talatpaşa Avenue No:160/6 Cebeci-ANKARA
TEL: 0312424 09 60
web adress: www.egitimvetoplum.org
www.egitimvetoplum.com • www.egitimvetoplum.net
mail: egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

YAYIN DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

Prof. Dr. A.İhsan YİTİK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
(Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Ali AKYILDIZ
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali YAKICI
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Prof. Dr. Arzu TERZİ
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON
(Norveç)

Prof. Dr. Cemal YILDIZ
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz HAKOV
(Bulgaristan)

Prof. Dr. Dursun YILDIRIM
(Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Erhan AFYONCU
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Fethi GEDİKLİ
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Doç. Dr. Gazi UÇKUN
(Kocaeli Üniversitesi)

Prof. Dr. Himmet KONUR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim GÜLER
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Kadir ALBAYRAK
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL
(Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Maria CİKİA
(Gürcistan)

Prof. Dr. Mehmet AKALIN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ERSAN
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Muammer NURLU
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa DELİCAN
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Nadim MACİT
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep KÖK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ
(Gürcistan)

Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Sebahat DENİZ
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Sevil SARGIN
(Marmara Üniversitesi)

Prof . Dr. Tacida HAFIZ
(Priştine Üniversitesi, PRİŞTİNE / KOSOVA)

Prof. Dr. Turan GÖKÇE
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Uwe BLAESİNG
(Hollanda)

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim DİLEK
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Asım YAPICI
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Bekir TATLI
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Bülent GÜL
(Hacettepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Elman NESİROV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Doç. Dr. Gözde YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Fatih Yahya AYAZ
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV
(Diller Üniversitesi /Azerbaycan)

Doç. Dr. Levent ERASLAN
(Kırıkkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ
(Kastamonu Üniversitesi)

Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Doç. Dr. Nevzat TOPAL
(Niğde Üniversitesi)

Doç. Dr. Sebahattin ŞİMŞİR
(Balıkesir Üniversitesi)

Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)

Doç.Dr. Nuri KAVAK
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Emel POYRAZ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Emel YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Erdal AKSOY
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hanefi BOSTAN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. M. Zahit SERARSLAN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa BÜLBÜL
(Marmara Üniversitesi)

Yard. Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA
(Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yalçın YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA
(Ukrayna)

Dr. Stale KNUDSEN
(Norveç)

YAYIN KURULU / EDİTORIAL BOARD
İsmail KONCUK, Musa AKKAŞ, Seyit Ali KAPLAN, Talip GEYLAN,
Cengiz KOCAKAPLAN, M. Yaşar ŞAHİNDOĞAN, Sami ÖZDEMİR.

YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES

Prof. Dr. A.İhsan YİTİK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
(Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KANLIDERE
(Marmara Üniversitesi)

Prof.Dr. Ahmet Fazıl ÖZSOYLU
(Çukurova Üniversitesi)

Prof.Dr. Adnan BAKİ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Ali YAKICI
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Prof. Dr. Alimcan İNAYET
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON
(Norveç)

Prof. Dr. Bilgehan Pamuk
(Gaziantep Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemal YILDIZ
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz HAKOV
(Bulgaristan)

Prof. Dr. Cihangir DOĞAN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Cüneyt KANAT
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Dursun YILDIRIM
(Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Erhan AFYONCU
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülay ÖĞÜN BEZER
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülşen SEYHAN IŞIK
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KASAP
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Himmet KONUR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim GÜLER
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Maria CİKİA
(Gürcistan)

Prof. Dr. Mehmet AKALIN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ERSAN
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Meltem CANİKLİOĞLU
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Metin EKİCİ
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Muammer NURLU
(Gazi Üniversitesi)

Prof.Dr. Muammer TEKEOĞLU
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN
(Marmara Üniversitesi)

Prof.Dr. Murat DOĞANLAR
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa DELİCAN
(İstanbul Üniversitesi)

Prof.. Dr. Mustafa Sabri KÜÇÜKAŞÇI
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Nadim MACİT
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Neslihan OKAKIN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Nesrin SARIAHMETOĞLU
(Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)

Prof. Doç. Dr. Okan YEŞİLOT
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep KÖK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ
(Gürcistan)

Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Sebahat DENİZ
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Selçuk MÜLAYİM
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Tacida HAFIZ
(Bosna-Hersek)

Prof. Dr. Turan GÖKÇE
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Uwe BLAESİNG
(Hollanda)

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR
(Ege Üniversitesi)

Prof.Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Zekeriya KURŞUN
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Zeki KAYMAZ
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim DİLEK
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Kasım İNCE
(Pamukkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Yunus BALCI
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Abdulkadir EMEKSİZ
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali BALCI
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali KIZILET
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Doç. Dr. Ali SATAN
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali BÜYÜKASLAN
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
(Dicle Üniversitesi)

Doç. Dr. Ayhan GENÇLER
(Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. Bahri ATA
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Beyhan KESİK
(Giresun Üniversitesi)

Doç. Dr. Bilal DUMAN
(Muğla Üniversitesi)

Doç. Dr. Bülent GÜL
(Hacettepe Üniversitesi)

Doç.Dr. Bülent GÜVEN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Cemalettin ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU
(Kastamonu Üniversitesi)

Doç. Dr. Erdal BAY
(Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Ebru ÖZGEN
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN
(Ahi Evran Üniversitesi)

Doç. Dr. Hamza AKENGİN
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Zeynep GÜREL
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Elman NESİROV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Doç. Dr. Fatih SAKALLI
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Fuat BAYRAM
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Gözde YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Hakan AKÇAY
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Hasan MERT
(Ege Üniversitesi)

Doç. Dr. Hilmi BAYRAKTAR
(Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Hikmet YAZICI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Kayhan KURTULDU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV
(Diller Üniversitesi /Azerbaycan)

Doç. Dr. Latif BEYRELİ
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Muhammet YILMAZ
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa AVCI
(Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Münir YILDIRIM
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Nuran ÖZTÜRK
(Çukurova Üniversitesi)

Doç.Dr. Murat AĞARI
(Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Murat AŞICI
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Musa YÜCE
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Nedim BAKIRCI
(Niğde Üniversitesi)

Doç. Dr. Sare ŞENGÜL
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Sevgi KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Sibel GÖK
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)

Doç. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Yusuf CERİT
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN
(Çanakkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Levent ERASLAN
(Kırıkkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Hakkı ÇİFTÇİ
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Nuri KAVAK
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Doç.Dr. Fehmi Yılmaz
(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. Rıfat GÜNALAN
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
(Muğla Üniversitesi)

Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa SOYLU
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa ARSLAN
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Yunus KILIÇ
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Turgut TOK
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Nergis BİRAY
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Recep AHISKALI
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Tahir KODAL
(Pamukkale Üniversitesi)

Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA
(Kiev –Mogilyansk Akademisi-Ukrayna)

Doç. Dr. Selçuk KOÇ
(Kocaeli Üniversitesi)

Doç. Dr. Halil TURGUT
(Sinop Üniversitesi)

Doç. Dr. Suat ÜNAL
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Ayfer YILMAZ
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ
(Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir UZUNÖZ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ali Murat KIRIK
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ayhan DOĞAN
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ATALAY
(Artvin Çoruh Üniversitesi)

Yrd.Doç.Dr.Ayten Can TUNALI
(Adnan Menderes Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Atınç OLCAY
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Behiye KÖKSEL
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Derya ÇELİK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Mehmet Yiğit ERSOYDAN
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Yard. Doç Dr. Mustafa KILINÇ
(Mehmet Akif Ersoy Üniversityesi)

Yard. Doç Dr. Mustafa YORULMAZLAR
(Marmara Üniversityesi)

Yard. Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER
(Marmara Üniversitesi)

Yard. Doç. Dr. Levent MERCİN
(Dumlupınar Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir PALABIYIK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ali KARACA
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ayhan ORHAN
(Kocaeli Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM
(Balıkesir Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Bülent BAYRAM
(Kırklareli Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Bünyamin ÇETİNKAYA
(Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ebru ÖZGEN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Emel POYRAZ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Emel YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ercüment YILDIRIM
(Artvin Çoruh Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Erdal AKSOY
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Erman ÖNCÜ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Esra KESKİNKILIÇ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. F. NEŞE KAPLAN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ferhat AĞIRMAN
(Pamukkale Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Göksel ÖZTÜRK
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Gül TUNCEL
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hanefi BOSTAN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hasan YÜREK
(Mersin Üniversitesi)

Yrd.Doç.Dr. Haşim AKÇA
(Çukurova Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hülya ÇELİK
(Sakarya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. İsmail ŞIK
(Çukurova Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. İrfan GÖRKAŞ
(Artvin Çoruh Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kürşad Han DÖNMEZ
(Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kürşat DURU
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kürşat KOÇAK
(Nevşehir Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL
(Kafkas Üniversitesi)

Doç. Dr. Lemara S. SELENDİLİ
(M.V. Frunze Simferopol State University)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ
(Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Metin YILDIRIM
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa BÜLBÜL
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜLTEKİN
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Murat ÇELİKDEMİR
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Veli Şavaş YELOK
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Musa DEMİR
(Zonguldak Karaelmas Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKPINAR
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN
(Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ONUR
(Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Nazım KURUCA
(Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Nedim ALEV
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan YONCALIK
(Kırıkkale Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Raif KALYONCU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Sadettin BAŞTÜRK
(Dicle Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Sedat BAHADIR
(Artvin Çoruh Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ülkü KARA DÜZGÜN
(Giresun Üniversitesi)

Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA
(Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yalçın YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yaşar KOP
(Kafkas Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yusuf KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Zekeriya BAŞARSLAN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ali AHMETBEYOĞLU
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Dinçer KOÇ
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Fatma Nalan TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR
(Marmara Üniversitesi)

Yrd.Doç.Dr. Şahin BARANOĞLU
(Adnan Menderes Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Veysel KÜÇÜK
(Marmara Üniversitesi)

Yrd.Doç.Dr. Volkan YURDADOĞ
(Çukurova Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Zeki SEVEROĞLU
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali SARI
(Pamukkale Üniversitesi)

Yrd.Doç.Dr. Sait KOFOĞLU
(İstanbul Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Süleyman ÜNÜVAR
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre TANSU
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Temel KÖSA
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hakan AKÇA
(Gazi Üniversitesi)

Yard. Doç. Dr. Hasan YÜREK
(Mersin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Nesrin CANBEK MENGİ
(Mersin Üniversitesi)

Yard. Doç. Dr. Murat ERSÖZ
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL
(Kars Kafkas Üniversitesi)

Dr. Abdurrahman KEPOĞLU
(Marmara Üniversitesi)

Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA
(Ukrayna)

Yrd. Doç. Dr. Sebahattin KAYMAKÇI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin DİNÇ
(Adıyaman Üniversitesi)

Dr. Sibel YILMAZ TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Stale KNUDSEN
(Norveç)

Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tuba Aydoğdu İSKENDEROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tuba GÖKÇEK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Dr. Yavuz GÜLER

Dr. Ali Osman AKALAN

Dr. Bahadır B. ÖZARSLAN
(Hacettepe Üniversitesi)

Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Yılmaz YEŞİL
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Halil ÖZYİĞİT
(Pamukkale Üniversitesi)

AKADEMİK TEMSİLCİLER / ACADEMIC REPRESENTATIVES
Prof. Dr.Erman ARTUN (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Okan YEŞİLOT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN (Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ (Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Süleyman DÖNMEZ (Çukurova Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir PALABIYIK (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bayram POLAT (Niğde Üniversitesi)
Yrd.Doç.Dr. Elif GENÇ (Çukurova Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ (Balıkesir Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL (Kafkas Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BÜLBÜL (Marmara Üniversitesi)
Yrd. Doç.Dr. Muharrem AVCI (Kastamonu Üniversitesi)
Yrd.Doç.Dr. K. Serdar GİRGİNER (Çukurova Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Ali ARSLAN (Ardahan Üniversitesi)
Öğr. Gör. Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)
Arş. Gör. Emrullah TÖREN (Anadolu Üniversitesi)
Mustafa Fedai ÇAVUŞ (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Yrd. Doç.Dr. Yunus Emre TANSU (Gaziantep Üniversitesi)
Ferhat AŞIKFERKİ (Prizren - KOSOVA)
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA (Kiev –Mogilyansk Akademisi-UKRAYNA)

21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

1. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, yılda iki kez yayınlanır.

2. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, hakemli bir yayındır. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplumda yayınlanmak üzere gönderilen özgün makaleler, YAZI KURULU tarafından incelendikten sonra konunun uzmanı iki hakem tarafından değerlendirilir ve iki hakemin ikisinden olumlu rapor gelmesi halinde yayınlanır.

3. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum'a gönderilen yazılar daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olmalıdır. Derginin yayın dili Türkçe'dir.

4. Yazılar, basılı üç kopya halinde ve disketiyle birlikte gönderilmelidir. Özel çeviri yazım işaretlerinin kullanıldığı yazılarda fontlar da (PC uyumlu) diskete yüklenmelidir,

5. Makalenin yazarı, adını, soyadını, görev yaptığı kurumu ve akademik unvanını tam ve açık olarak belirtmeli, kendisiyle doğrudan iletişim kurulabilecek açık adres, telefon numarası ve elektronik posta adresini vermelidir.

6. Yazıların başında kısa birer Türkçe ve İngilizce özet (en çok 100 sözcük) ile Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler (en çok 10 sözcük) bulunmalıdır (İtalik olarak ve Times 9 punto ile yazılmalıdır).

7. Yazılar, Apple Mac Word 5.1 veya MS Word Windows 95 ve üstü programla, Times 10 puntoyla ve 1,5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalıdır.

8. Metin içinde göndermeler ad ve tarih ve/veya sayfa olarak parantez içinde belirtilmelidir. Örnek: (fanpınar 1985) veya (fanpınar 1985: 316). Üç sanrdan az alınolar satır arasında ve tırnak içinde, üç sanrdan uzun alınolar ise satırın sağından ve solundan birer santimetre içeride, blok halinde, 9 puntoyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

9. Dipnotlar sayfa altında, numaralandırılarak verilmeli ve sadece açıklamalar için kullanılmalıdır. Makalenin sonunda yer alacak kaynakçada kitaplar (koyu ve italik) ve makaleler (dergi adı koyu, cilt Romen rakamıyla, sayı, üst üste iki nokta, sayfa numaraları) alfabetik sırayla ve şu düzenle verilmelidir:

10. ELÇİN, Şüktü, (1998), ''Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armaağanı, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

11. STOEL1JE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", Handbook of American Folklore, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

12. TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), xıX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

13. ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", Türk Folklor Araştırmaları, II, 33: 513- 514.

14. WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), Yazın Kuramı, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

15. WOOLF, Virginia, (1986), "Kitap Nasıl Okunmalı?", (Çeviren: Kemal Atakay), Adam Sanat, 4: 5-14.

16. Bir yazarın birden fazla yayını kaynak gösterildiği takdirde yayınlar tarih sırasıyla, aynı yazarın aynı yıldaki yayınları ise (1985a), (1985b) şeklinde harf sırasıyla verilmelidir.

17. Tezlerin hangi üniversitede yapıldığı ve hangi akademik dereceye (yüksek lisans/doktora ...) yönelik olduğu belirtilmelidir.

18. Yukarıda belirlenen yazım koşullarına uygun olmayan yazılar değerlendirmeye kesinlikle alınmayacaktır.

Submission Guidelines for 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum

1. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum is published twice a year.

2. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum is a refereed publication. After original manuscripts are examined by Executive Board, they are peer-reviewed by two referees. They are published two referees send affirmative report. The authors bear the full responsibiliry for their articles.

3. Manuscripts must be originally sent to the board, and no other places for publication or

4. evaluation. The publication language of the issue is Turkish.

5. Manuscripts must be sent as three printed copies along with the disk. if any special fonts

6. (suitable for PC) are used in manuscripts, they must be in the disk.

7. The authors' names, last names and academic positions should be wı:itten. in addition, the full posta! address, fax, telephone numbers and e-mail addresses of the author(s) who will check proofs and receive correspondence and offprint should also be included.

8. Summaries must be in Turkish and English, should not exceed 100 words and key words may not exceed 5 (5 words for Turkish; 5 words for English) words at the beginning of the

9. manuscripts. Latin words must be in Times 9 point and italic.

10. Manuscripts must be written in Mac Word 5,1 or Ms Word Windows 95 or further versions (pc compatible) with Times 10 point with 1,5 line spaced. Tab and enter key must not be usedfor paragraphs.

11. Texts must follow in-text footnote system. In parenthesis in the text, author's name, date of

12. publication, and page number is given. if a source is cited many times, parentheses are given instead of "ibid, idem, op. cit. ete." For example, (Tanpırıar 1985) veya (Tanpınar 1985: 316). Quoted passages under three lines must given by quotation mark. if quoted passage is over three lines, they must be given 1 cm margins from left and right side of line as block with 9 point and odd line spaced.

13. Additional information must be given on the same page as footnotes enumerated 1, 2, 3.

14. Citations in them must follow the above guidelines.

15. References must include only the cited sources and be given in alphabetical order. Books names must be written bold and italic. Articles must be written (name of journal is bold, volume in Romen number, issue number, colon and page numbers) as below:

16. ELÇİN, Şükrü, (1998), ''Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım

17. Armağaru, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

18. STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", Handbook of American Folklore, (ed R.

19. M. Dorson.), Bloomington: Indiana Universiry Press, 239-246.

20. TANPıNAR, Ahmet Hamdi, (1985), XIX Asır Türk Edebiyatı Tarihi, İstanbul: Çağlayan

21. Basımevi.

22. ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", Türk Folklor Araştırmaları, II, 33: 513-514.

23. WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), Yazm Kuramı, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

24. WOOLF, Virginia, (1986), "Kitap Nasıl Okunmalı?", (Çeviren: Kemal Atakay), Adam Sanat, 4: 5-14.

25. If more than one source of the same author is cited, they must be put in a chronological order from the oldest to the newest. Sources of the same years must be given letters "198sa, 198sb"

26. The university and the academic degree (MA. or PH.) of academic thesis must be given,

27. Manuscripts not prepared based on the dicections above will not be taken into

28. consideration for publication in 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum.

Değerli Akademisyenler ve Eğitim Çalışanları,

Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar dergimizin sekizinci sayısını sizlere takdim etmenin sevincini yaşıyoruz. İki yüz kırk bin üyesiyle, eğitim çalışanlarının güçlü sesi olan sendikamız; çalışma ahlakının, hür düşüncenin ve bilim hayatının gelişmesine katkı sağlamayı önemli bir misyon olarak üstlenmiştir.

Ülkemizin kalkınması ve insanlık ailesi içerisinde onurlu yerini alması, gelecek nesillerin doğru yetiştirilmesine, sağlıklı eğitim politikalarının özgür bir zeminde akademik bir bakış açısıyla tartışılabilmesi ile doğrudan alakalıdır. Buna karşın siyasi gücü elinde bulunduranların eğitim çalışanlarına bakış açısı ortadadır. Sistemli bir şekilde eğitim çalışanları ve akademisyenler itibarsızlaştırılarak haklı talepleri sulandırılmakta ve hak elde etmeleri engellenmektedir. Özellikle son günlerde, hem üniversitelerde hem Millî Eğitim Bakanlığı içinde eğitim çalışanları ve akademisyenlerin özlük ve maaş gibi talepleri göz ardı edilmekte, yönetici atamaları ve değerlendirilmelerinde hukuksuzluk ve kıyım tüm hızıyla sürmektedir.

Rahmetli Aliya İzeet Begoviç'in "Her şey olup bittiğinde hatırlayacağınız tek şey, düşmanlarınızın çığlığı değil dostlarınızın sessizliğidir." sözü ülkemizdeki durumu ve samimiyeti açıkça ortaya koymaktadır. Türk Eğitim-Sen, eğitim çalışanlarının ve akademisyenlerin talep ve beklentileri ile yakından ilgilenmeyi, sorunlar karşısında hukuki ve demokratik hak arama iradesini ortaya koyabilmeyi şiar edinmiş bir sivil toplum örgütüdür. Bu bağlamda değerlendirdiğimizde sessiz kalmadığı açıkça görülecektir.

Sendikamız, Milli Eğitim Bakanlığı çalışanları, akademisyenler, idari personelimiz ve üniversite öğrencilerini bir bütün olarak gören anlayışı temsil etmektedir. Böyleye geçmişte eğitim çalışanı olarak hizmet etmiş emeklilerimiz, hali hazırda bu hizmet kolunda çalışanlar ile geleceğin meslektaşları arasında bir bağ ve dayanışma tesis etmek mümkün olacaktır. Öğrencilerimizin haklarını aldığı, eğitim çalışanlarının huzur bulduğu ve bilimsel özgürlüğün önündeki bütün engellerin kaldırıldığı, demokratik ve millî bir üniversite idealimiz çerçevesinde, bu faaliyetleri sizlerin görüşleri ve desteğiyle sürdürmek arzusundayız.

Hakemli yayınımızın sekizinci sayısını sizlere takdim ederken, danışma ve hakem kurullarında yer almak nezaketini göstererek, bu çalışmaya en büyük manevi desteği ve bilimsel öncülüğü sağlayan kıymetli hocalarımıza, dergimize büyük bir teveccüh gösteren akademisyen, eğitim çalışanı yazarlarımız ile teşkilatlarımıza Türkiye Kamu-Sen ailesi ve Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi adına teşekkürü bir borç biliyorum.

İsmail KONCUK
Türkiye Kamu-Sen Konfederasyonu ve
Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı

Yeni Bir Sayı Yeni Bir Sunuş...

Saygıdeğer Bilim İnsanları ve Eğitimciler,

Derginizin sekizinci sayısını sizlere sunmaktan kıvanç duyuyoruz. Böylece 2012 Nisan'ında başlamış olduğumuz heyecanlı ve bir o kadar da zevkli bir uğraşın önemli bir merhalesini gerçekleştirmiş bulunmaktayız. Bu süre zarfında ULAKBİM UVT Sosyal Bilimler İndeksine başvurmuştuk. Uzmanlar tarafından bize iletilen görüş ve kurallar çerçevesinde dergimizi çıkaracağız. Aynı heyecan ve ruh ile yolumuza devam edeceğiz. Bunu yaparken de şiarımız "Gelişerek devam etmek ve devam ederek gelişmek olacaktır." Bu hususta cömertçe göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğin devam edeceğine inanıyoruz. Bu desteğe layık olmaya çalışacağımıza söz yeriyoruz.

Uluslararası ve hakemli olarak yayın hayatına başlayan 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, bu yolda emin adımlarla ilerlemektedir. Derginin ulaşmış olduğu pek çok ülkeden de makale almış bulunmaktayız. Gelen makaleler alanlarına hâkim bilim adamları tarafından değerlendirilmekte ve uygun bulunanlar siz değerli bilim insanı, eğitimci ve okurlarımız ile buluşmaktadır. Dergimiz büyük bir aksilik olmaz ise çevrimiçi ortamda da etkileşimli hale gelecektir. Böylece makale yükleme editör tavsiyeleri eşliğinde makale hazırlama imkanlarının olduğu bir portal olarak sizlere hizmet etmeye devam edecektir.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi bildiğiniz gibi eğitim bilimleri ve sosyal araştırmalar dergisi olarak faaliyet göstermekte dolayısı ile bu alanlarda yayınlar yer almaktadır. Sizlerden, akademisyenlerden, eğitim çalışanlarından ve teşkilatlarımızdan gelen talep üzerine bir de fen bilimleri alanı üzerine bir hakemli süreli yayın çıkarma çalışmalarımız devam etmektedir. Aynı şekilde dergimize kardeş olarak fen ve teknik alanında makalelere yer verecek olan 21. Yüzyılda Fen ve Teknik adıyla çıkaracağımız bütün teknik hazırlıkları biten derginiz de sizlerin himaye ve ilgisini beklemektedir.

Dergimizin ilk sayısından bu güne kadar emeği geçen bütün eğitimcilere ve bilim insanlarına, yayın danışma kurulumuza, Türk Eğitim-Sen teşkilatlarına ve mensuplarına, Türk Eğitim-Sen'in yöneticilerine, yönetim kuruluna ve bize bu konuda hiçbir zaman desteğini esirgemeyen genel başkanımız Sayın İsmail KONCUK'a huzurlarınızda teşekkürü zevkle yerine getirilmesi gereken bir görev olarak görürüz.

Sinan DEMİRTÜRK **Dr. Yılmaz YEŞİL**

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Editörleri

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanan Sanatsal Etkinliklerin Öğrencilerin Tasarım İlkelerinden Ritim Konusunu Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi
Examination of the Effect of Art Activities Prepared According to Multiple Intelligence Theory on the Learning of the Rhythm Topic..... *19*
Dr. Rukiye DİLLİ, Prof. Dr. Hülya İz BÖLÜKOĞLU
Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 17.02.2014
Yayın Kabul Tarihi: 19.07.2014

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formunun Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Analizleri
Preschool Teacher Form Development of Social Skills Rating Scale: Reliability and Validity Analysis.. *37*
Esra ÖMEROGLU, Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Yasemin AYDOĞAN, Mehtap ÇAKAN, Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Arzu ÖZYÜREK, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Yunus GÜNİNDİ, Ömer KUTLU, Aysel ÇOBAN, Özlem YURT, Hakan KOĞAR, Seda KARAYOL
Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 26.06.2014
Yayın Kabul Tarihi: 19.07.2014

Nebih Nafile'nin Şiirlerinde Temalar
Themes On Nebih Nafile's Poe..... *47*
Doç. Dr. Fatih SAKALLI
Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 06.05.2014
Yayın Kabul Tarihi: 19.07.2014

Kültürel Miras ve Yeni Biçimlenme Süreci Üzerine Bir Değerlendirme
Evaluation On New Formation Process and Cultural Heritage..... *67*
Yrd. Doç. Dr. Gökçe ŞİMŞEK
Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 29.06.2014
Yayın Kabul Tarihi: 19.07.2014

Kutsalın Yeniden Üretimi: Kutsal Su İnançları ve Hacıbektaş Zemzem Çeşmesi
The Reproduction of the Sacred: Sacred Water Beliefs and the Zamzam Fountain in Hacıbektaş..... *93*
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YOLCU
Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 11.03.2014
Yayın Kabul Tarihi: 19.07.2014

Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde Görsel Kültür Öğretimi (Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Örneği)
Teaching Visual Culture in Art Teacher Education (A Case Study: Penn State University)..... *103*
Yrd. Doç. Dr. Nuray MAMUR
Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 17.03.2014
Yayın Kabul Tarihi: 19.07.2014

Mesleki ve Teknik Eğitimde Üniversite-Sanayi İşbirliği Protokolü Yerel Uygulama Örneği: Yeniçağa
An Example Of Local Application Of Universty-Industry Collaboration Protocol In Vocational Education: Yeniçağa..... *121*
Yrd. Doç. Dr. Behçet DÜNDAR, Öğr. Gör. Halil YILMAZ, Öğr. Gör. Yasin KARA
Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 03.04.2014
Yayın Kabul Tarihi: 19.07.2014

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Filmlerin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri
The Opinions of Students About Use Of Films in Teaching Of History Of Turkish Revolution And Kemalism Course *129*
Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ, Özgür ARSLAN
Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 12.03.2014
Yayın Kabul Tarihi: 19.07.2014

Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda İngilizce Dışında Yabancı Dil Öğrenimi Gören Kursiyerlerin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Seviyelerinin Belirlenmesi ve Dil Becerileri Açısından Ortaya Çıkan Farklılıklara Çözüm Önerileri
Determining The Levels Of Foreign Language Traninees Other Than English In Land Forces Language School According To Common European Framework And Some Suggestions To The Differences Between Them In Terms Of Language Skills *149*
Dr. Kerim AÇIK, Dr. Murat ÖZCAN, Dr. Ali BENLİ
Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 16.05.2014
Yayın Kabul Tarihi: 19.07.2014

Türkiye'de Lojistik Ön Lisans Eğitimi Programları Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Education Of Logistics Programs In Turkey And The Problems & Solution Offers..... *173*
Öğr. Gör. Dr. Cihan ÇETİNKAYA
Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 22.03.2014
Yayın Kabul Tarihi: 19.07.2014

6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu Sonrası Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Anadolu Öğretmen Liselerinin Yeri (Sinop İli Örneği)
The Position of Anatolian Teachers' Training High Schools in Turkish Teachers' Training System after the Primary Education Law Number 6287 - (In the scale of Sinop) *185*
Engin BAYRA - Hakan SÜZGÜN
Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 01.12.2013
Yayın Kabul Tarihi: 19.07.2014

En Güzeli Anla(t)mak "Yusuf Suresi ve Edebî Yapının Gösterdiği Ulûhiyet"
To Narrate/Understand The Most Beatiful *197*
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYGANA
Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 03.05.2014
Yayın Kabul Tarihi: 19.07.2014

ÇEVİRİ / Delhi Müslümanları Arasında Eğitimle İlgili Meseleler / Dr. Uzma Azhar.....207
Çeviri : Dr. Cemil KUTLUTÜRK

TANITMALAR / Oyun İçinde Oyun Kerkük - Ali KERKÜKLÜ 218
Dr. Fahri ATASOY

Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanan Sanatsal Etkinliklerin Öğrencilerin Tasarım İlkelerinden Ritim Konusunu Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi *

Examination of the Effect of Art Activities Prepared According to Multiple Intelligence Theory on the Learning of the Rhythm Topic

Dr. Rukiye DİLLİ **
Prof. Dr. Hülya İz BÖLÜKOĞLU ***

Özet

Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan sanatsal etkinliklerin 6. sınıf öğrencilerinin ritim konusunu öğrenmelerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? sorusuna yanıt verilmeye çalışılan bu çalışmada, çoklu zeka kuramında yer alan 5 zeka türü incelenerek bu zeka türlerinin sanat eğitimi derslerinde nasıl kullanılabileceği araştırılmıştır. Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan sanatsal etkinliklerin, öğrencilerin ritim konusunu öğrenmelerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını saptamayı amaçlayan bu çalışma deneysel niteliktedir. Çoklu zeka kuramıyla yapılan öğretimde sekiz zeka alanını içeren ders planı araştırmacı tarafından oluşturulmuş, her davranışı destekleyen çalışma kağıtları ve materyaller hazırlanmıştır. Ayrıca ritim konusu işlenirken öğrencilerle birlikte bir uygulama çalışması yürütülmüştür. Çoklu zeka kuramının sözel, görsel, müziksel-ritmik alanda yapılan etkinliklerinin; ritim konusunun öğretiminde, geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: sanat eğitimi, görsel sanatlar dersi, çoklu zeka, çoklu zeka kuramı, ritim.

* Araştırma, "Çoklu Zeka Kuramının Sanat Eğitimi Derslerinde Kullanılması" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Ankara MTA Genel Müdürlüğü Tabiat Tarihi Müzesi, Eğitim Uzmanı, Ankara, dillirukiye@yahoo.com
*** TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü, Ankara, hibolukoglu@etu.edu.tr

Abstract

This study, trying to answer the question of whether the art activities prepared according to the multiple intelligences theory have an effect on the learning of the rhythm topic by the 6th grade students, examines the 5 intelligences and how they would be utilized in the art education courses. The study, aiming to determine whether the art activities prepared according to the multiple intelligences theory have a significant effect on the learning of the rhythm topic, is an experimental study. In the instruction utilizing the multiple intelligences theory, the lesson planning with the eight intelligence areas was done by the researcher, and worksheets and materials were prepared. Also, an activity with the students was organized during the instruction. It was concluded from the study that the activities conducted in the verbal, visual, and musical-rhythmic areas of multiple intelligences have significant effect on the instruction of the rhythm topic compared to the traditional method.

Keywords: art education, visual arts course, multiple intelligence, multiple intelligence theory, rhythm.

Giriş

Eğitim ve öğretim süreçleri ile ilgili yeni yöntemlerin, kuramdan uygulamaya yansımaları, eğitimde program geliştirme çalışmalarını doğrudan etkilemektedir. Öğrenme ve öğretme süreçleri tasarımlanırken, hareket noktasında yer alan öğrenme kuram ve modelleri eğitim programı tasarımında yeni yaklaşımları ortaya çıkarmakta; problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi çağdaş olgular, eğitim biliminde program geliştirme sürecine yön vererek eğitim süreçlerini bireyselleştirmektedir. Günümüzde, bireyselleştirilmiş eğitimi destekleyen esnek programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim programlarının çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek şekilde yenilenmesi ve ilk adımın bireysel özellikleri belirleyerek atılmasının gerekliliği dikkat çekmektedir. Bu hedefe en uygun yolun öğrenci merkezli eğitim ve öğretim olduğu açıkça görülmektedir (Doğan 1997; Demirel 2000; Erden 1995; Kemp 1985; Kısakürek 1983; Varış 1996).

Bireyler arasındaki farklılıklar öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrenmeyi etkileyen bireysel faktörlerden biri olan zeka, öğrenme sürecindeki yeterliliklere yön vermektedir. Eğitim sürecinde öğrencilerin zeka türlerine uygun öğretim metotlarının kullanılması öğrenci başarısını artırmaktadır. Tersinden ifade edilirse, bazı öğrenciler kendi zeka türlerine hitap eden öğretim etkinlikleri olmadığında öğrenmede zorluk çekmektedirler. Eğitim süreci, öğrenci özellikleri dikkate alındığı zaman etkili ve verimli olabilmektedir (Bacanlı, 2000:118-128; Gözütok, 2001:10).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitim sürecinde öğrencinin zeka türüne hitap edecek etkinlikler yapıldığında öğrenci başarısının arttığı görülmektedir.

Örneğin, Albert Einstein 4 dört yaşındayken babası ona bir pusula vermiş, daha sonra bu pusula Einstein'a uzaydaki sırları keşfetme arzusunu aşılamıştır. Mozart'a da babası 4 yaşındayken bir violin hediye etmiş. Böylece büyük bir besteci olmuştur. Bu örnekler, doğruluğundan emin olmasak ve çok uç örnekler olduklarını kabul ediyor olsak da zeka türüne göre yapılacak öğretim etkinliğinin öğrenci başarısı yönünden önemini göstermeleri açısından çarpıcı örneklerdir. Armstrong (1994), zekanın gelişiminde büyük rol oynayan hızlandırıcı ve köreltici olmak üzere iki tür etkiden bahsetmiştir.

Hızlandırıcı etkiler çocukların zeka gelişimine olumlu yönde katkıda bulunurlarken köreltici deneyimler çocukların zeka gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Küçük yaştaki bir çocuk neşe ile piyanonun başına gittiğinde ailesi tarafından gürültü yapmakla suçlanır ve tepki görürse bir daha piyanonun başına geçmeyebilir. Bu olumsuz deneyim, sonucunda çocuğun müziksel-ritmik zekasının körelmesiyle sonuçlanabilir.

Zeka alanlarının ilerlemesine ve gerilemesine sebep olan birçok faktör daha bulunmaktadır. Bu faktörleri şu şekilde sıralamak ve örneklendirmek mümkündür (Armstrong, 1994; Selçuk, 2002).

Kaynak Eksikliği: Ailenizin parası yoksa size keman alamaz. Böylece müziksel zekanız gelişme ortamı bulamaz.

Tarihsel-Kültürel Etkiler: Matematiğe yatkınlığı olan bireyseniz ve bulunduğunuz ortamda bunların hiçbir önemi yoksa matematiksel ve mantıksal zekanız körelir.

Coğrafi Faktörler: Bir çiftlikte büyüdüyseniz elbette bedensel ve doğa zeka alanlarında gelişmiş olmanız sizden beklenir.

Ailesel Faktörler: Sanatçı olmak istiyorsunuz fakat aileniz sizin avukat olmanızı istemektedir. Uzaysal zeka yerine sözel-dilsel zekanız gelişecektir.

Durumsal Faktörler: Yaşamın çeşitli dönemlerinde karşılaşılabilecek olumsuz yaşantılar bazı zeka alanlarının gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir.

Zeka alanlarının ilerlemesine veya gerilemesine neden olan faktörler düşünüldüğünde çoklu zeka kuramı, her öğrencinin aynı ilgi ve yeteneklere sahip olmadığını, aynı yolla öğrenmediğini savunmakta, herkesin, her şeyi farklı yollarla öğrenebileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğrenmede bireysel farklılıkların önemi ortaya çıkmakta, bu farklılıkların dikkate alınarak öğretim sürecinin tasarlanması gereği belirginleşmektedir (Saban, 2001; Selçuk, 2002; Vickers, 1995; Yavuz, 2001).

1980'li yılların başında Harvard Üniversitesi'nde görev yapan Howard Gardner, "Proje Sıfır" adlı çalışmalarının sonucunda bireylerin sözel ve matematiksel zekaları dışında değişik zeka alanlarına sahip olduklarını belirlemiştir. Gerçekleştirdiği bu çalışmaları bütünleştirerek 1983 yılında "Frames of Mind" adlı eserini ortaya çıkarmıştır. Howard Gardner, bireylerde var olduğu ileri sürülen zeka alanlarını şu

şekilde belirlemiştir: Sözel- dilsel zeka, mantıksal- matematiksel zeka, müzikselritmik zeka, görsel- uzaysal zeka, bedensel- kinestetik zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka. Gardner daha sonraki çalışmalarında sekizinci bir zeka alanından daha söz etmiştir. Sonradan, bireylerde var olduğuna kanaat ettiği bu zeka alanı ise doğa zekasıdır. (Kagan & Kagan, 1998: 4-2).

Çoklu zeka kuramı, bireysel farklılıkların önemli olduğu fikrinin geçerliliğidir. Bu kuramın eğitimde kullanımı, her bir öğrencinin özel ilgi ve yeteneklerine olduğu kadar bütün öğrencilerin öğrenme yollarını fark etmeye ve saygı göstermeye bağlıdır. Kagan ve Kagan'a göre (1998:11) Çoklu zeka kuramının merkezini, "Zeki olmanın bir ya da iki yolu yoktur." önermesi oluşturmaktadır. Zeki olmanın birden fazla yolu vardır. Farklı öğrencilerin farklı zeka alanlarında baskın olduklarını fark ederek bu öğrencilere farklı şekillerde ulaşmayı denemek tüm öğrencileri başarıya ulaştırabilirliği artırır. Zeki olmanın birden çok yolu varsa, öğretimin de birden fazla yolu vardır.

Bireyler, günlük hayatta yapmaları gereken işlerinde başarıya ulaşabilmek için zekalarını kullanmak zorundadırlar. Görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için kendilerinde varolan değişik zeka alanlarını işe koşmak durumundadırlar (Saban, 2001). Örneğin, yemek pişirirken (kinestetik zeka) bir tarifi okuyacaktır (sözel-dilsel zeka). Ailenin bütün üyelerini hoşnut edecek bir mönü hazırlamalıdır (kişilerarası zeka). Her şeyin ötesinde kendi isteğine göre (içsel zeka) bir yemek hazırlamalıdır. Benzer olarak bir çocuk futbol oynarken bedensel ve kinestetik zekaya ihtiyaç duyar. Bunun yanı sıra uzaysal zekaya (topun nereye gidebileceğini tahmin etmek için) sahip olmalıdır. Ayrıca sözel ve kişiler arası zekaya (oyun sırasında etkili tartışabilmek ve hakkını savunabilmek için) ihtiyacı vardır.

Her öğrencinin bir zeka profili vardır. Sözel-dilsel zeka alanında güçlü olan öğrenciler genelde, klasik derslerle, okuma ve yazmayla gelişirler. Ancak sadece klasik dersler verilirse, farkında olmadan öğrencilerimizin bazılarının iyiliğine çalışırken, farklı zeka profili olan diğer öğrencilerimizin de aleyhine çalışıyor olabiliriz (Selçuk, 2002: 62-66). Bu iki örnekten de rahatlıkla görüleceği üzere zeka alanları, karmaşık yollarla beraber çalışırlar. Zeka alanları birbirleriyle sürekli iletişim halindedirler.

Geniş olarak yorumlanırsa bir insanın öğrenme stili, o kişinin işe koştuğu zekasıdır. Örneğin bir çocuğun görsel-uzaysal zekası gelişmişse, yeni şeyler öğrenmek için bu zeka türüne göre öğrenmeyi tercih edebilir. Bunu resimlerle, çizim yaparak, üç boyutlu yapı materyalleri ile, video veya grafik içeren bilgisayar programlarıyla yapmayı tercih eder.

Çoklu zeka kuramını örneklerden yola çıkarak bu kuramın şu şekilde bir tanımlaması yapılabilir: Çoklu zeka kuramı, bireylerin problemleri nasıl çözdüğünü ve ürünleri nasıl oluşturduğunu araştıran, tanımlayan bilişsel bir modeldir (Selçuk, 2002).

Çoklu zeka kuramının amacı, eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğinin düşünülmesidir. Günümüzde eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmelerle klasik testlerin çocukların değerlendirilmesinde yeterli olamayacağı, onların potansiyel yeteneklerinin de ortaya çıkarılması gerektiği görüşü vardır. Gardner'a göre zeka, problem çözme kapasitesi ya da değerli bir ya da birden çok kültürel yapı ürününe şekil vermektir. Gardner bireylerin aynı düşünüş tarzına sahip olmadıklarını ve eğitimin bu farklılıkları ciddiye aldığı ölçüde bütün bireylere en etkili şekilde hizmet edeceğini belirtmiştir. Eğer bireyler farklı zeka bileşenlerini tanıyabilirlerse karşılaşacakları sorunları çözmede daha şanslı olabilirler (Gardner, 1983).

Odak ve çıkış noktası öğrencilerdeki bireysel farklılıklar olan çoklu zeka kuramına göre, tüm bireylerde birden fazla zeka ya da yetenek alanı vardır. Bu yargı, bireylerin birden fazla öğrenme kanalına sahip olmaları dolayısıyla, bireylerin çok farklı şekillerde öğrenebilecekleri anlamına gelmektedir. Sınıf içerisinde yapılan araştırmalar da, öğrencilerle beraber işlenilen konu baskın zeka alanı ile değil de öğrencilerin öğrenme özelliklerini ve kanallarını da dikkate alındığında üzerinde odaklanılan konuyu hem daha fazla öğrencinin öğrenebildiğini hem de öğrenmenin daha kalıcı olduğunu göstermiştir (Campell, B. 1989-1993; Thomas Armstrong 1994; Rickett 1996; Campell, L. 1997, Allen 1997; Davis 1999;Tarman 1999; Wingate 2000; David Armstrong 2000; Mckenzi 1999-2000; Nicholl ve Rose 2000).

Önem

Bir ürün ortaya koyma sadece ruhumuzdaki boşluğun ortaya çıkartılması ya da yeteneğimizin göstergesi değildir. Süreç boyunca ve ürünün ortaya çıkartılmasında görme, algılama, kavrama, uygulama, estetik yargı, gözlem, düşünme, anlatım, duygu, sezgi, iletişim de yer almaktadır. Bu ürünleri ortaya çıkarmak karmaşık bir süreçtir. Zekanın sanatsal boyuttaki işlerliğinin bir ürünüdür ve diğer zeka türlerini de kapsadığı göz önüne alındığında çoklu zeka kuramının, sanat eğitimi derslerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sanatsal zekanın geliştirilmesinde ve diğer alanlara yönlendirilmesinde öğretimin etken rolü vardır ve bu da sanat eğitimi ya da sanatta eğitim yoluyla gerçekleşebilir. Her birey farklıdır ve bu bireysel farklılıklar ışığında her öğrencinin ilgi, yetenek, tutum, davranış ve öğrenme şeklinde değişiklikler gösterir.

Utku çizdiği kedinin bıyığını dik yapmıştı. Ama öğretmeni hemen onu uyardı ve "kedinin bıyıkları yana doğru olur yavrum, yanlış çizmişsin." dedi. Öğretmen görevini yapmış ve öğrencinin büyük bir yanlışa düşmesini önlemişti. Yukardaki örnek çocuklarımızın yaratıcılığını desteklemek bir yana köstekleme kle ilgilidir. Zeka ve yaratıcılık kalıtsaldır ve çevre her ikisinde de, özellikle yaratıcılıkta, büyük önem taşır. Zeka bir çok yeteneğin karışımından, yaratıcılık ise daha çok bir yeteneğin gelişmesinden meydana gelir. Yaratıcılığın eğitimle yükselmesi daha kolaydır. Sanat eğitimi tarihi daha yakından incelendiğinde, zekayı vurgulayan pek çok sanat kavramın sanat eğitimi literatüründe çok önceden yer aldığı görülür. Bunlar; resimsel düşünme, sanatsal biliş, görsel düşünme, değerlerle düşünme, düşünen

göz, gibi kavramlardır (Kırışoğlu, 2002:32). Sanatın, hangi türü olursa olsun, bir düşünme ürünü olduğu bu kavramlarda anlatılmak istenir. Ayrıca, yaratıcılık ve zeka üzerinde yapılan araştırmalar I-Q ile ölçülebilen zeka türü dışında birçok zeka özelliğinin özel yetenek diye tanımlandığını göstermektedir.

Araştırma, bütün bu bilgilerden yola çıkarak ilköğretim programında bulunan tasarım bilgisi konusu üzerinde yapılmıştır. Özgünlüğü yaratabilmek için sanat unsurları ve ilkeleri kullanılır. Araştırmada, sanat ilkelerinden, tasarım bilgisinin temeli olan ritim kavramı kullanılmıştır (Artut,2001: 154-156). Dengelenmiş sanat ürünü oluşturmada kullanılan bir birim olan ritim önemli olduğu kadar mantıkla, matematikle ve doğayla ilgili olduğundan öğrenilmesi zor bir konudur. Her sanatta, belirli, farklı bir ritim vardır. Müzik, resim, heykel ritmi bir anlatım dili olarak kullanır. Ritim bir sayı dilidir ve biz onu, sanatı anlatmanın dili olarak kullanırız. Sanatı anlamak için önce bütün sanatların kaynağı olan hayatı anlamak, öğrenmek gerekir. Sanatı ve hayatı anlamak için de her şeyin temeline yani doğaya inmek gerekir. Doğanın temelinde de ritim vardır (Gökaygın,1998: 39-53).

Bu araştırmanın, kompozisyon bilgisini daha verimli ve etkili hale getirmede yol gösterici olacağı düşünülen ve doğa ile sanatın temeli olan ritim olgusunun çoklu zeka kuramı kullanılarak incelenmesidir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan sanatsal etkinliklerin 6. sınıf öğrencilerinin ritim konusunu öğrenmelerine anlamlı bir etkisinin olup olmadığını saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır.

Çoklu zeka kuramının sözel alanda yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkisi var mıdır?

Çoklu zeka kuramının görsel alanda yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkisi var mıdır?

Çoklu zeka kuramının doğa zekasında yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkisi var mıdır?

Çoklu zeka kuramının müziksel-ritmik alanda yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkisi var mıdır?

Çoklu zeka kuramının matematiksel-mantıksal alanda yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkisi var mıdır?

Araştırmanın Modeli

Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan sanatsal etkinliklerin, öğrencilerin ritim konusunu öğrenmelerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını saptamayı amaçlayan bu çalışma deneysel niteliktedir.

Tablo: 1 Araştırmanın Deseni

		İŞLEM	
Deney Grubu	Ön Test	Çoklu Zeka Kuramına Göre Yapılan Öğretim	Son Test
Kontrol Grubu	Ön Test	Geleneksel Yöntemle Yapılan Öğretim	Son Test

Çoklu zeka kuramıyla yapılan öğretimde sekiz zeka alanını içeren ders planı araştırmacı tarafından oluşturulmuş, her davranışı destekleyen çalışma kağıtları ve materyaller hazırlanmıştır. Ayrıca ritim konusu işlenirken öğrencilerle birlikte bir uygulama çalışması yürütülmüştür.

Bu araştırmada öğrenci gruplarını denkleştirmek ve öğrencilerin ritim konusundaki bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak üzere ön test, uygulamadan sonra son test uygulanmıştır. Öğrencilerin kazandıkları davranışların kalıcılığı, aynı testin on beş gün sonra tekrar uygulanmasıyla saptanmaya çalışılmıştır.

İlköğretim Okulu'nda bulunan üç farklı şubeden iki grup yansız olarak seçilmiştir. Seçilen bu gruplardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Örnekleme dahil edilen öğrencilerin sayıları aşağıdaki gibidir.

Tablo: 2 Örneklem

Gruplar	*Öğrenci sayıları*	*Şubesi*
Deney	**24**	**A**
Kontrol	**24**	**B**

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki araç kullanılmıştır. Bu araçlar;

1. Ritim Bilgisi Testi: Bu test öğrencilerin konu ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Testte öğrencilerin ritim bilgisini yoklayan on (10) soru bulunmaktadır. Bu sorular, öğrencilere uygulanmadan önce uzman görüşü alınmış ve test maddelerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

2. İki ve üç boyutlu çalışmalar: Yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini pekiştirmek amacı ile iki ve üç boyutlu çalışmalar yaptırılmıştır. Sanatsal unsur ve ilkelerinin dikkat alınarak ve özellikle içsel zekanın ön plana çıktığı etkinlikler, okul içi sergi ile desteklenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler üç aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada öğrencilere deneysel işlemden önce, ritim konusuyla ilgili hazırlanan bilgi testi uygulanmış, araştırmacı ve iki uzman olmak üzere toplam üç kişi tarafından değerlendirilmiştir. Deneysel işlemin uygulanışı sırasında iki ve üç boyutlu çalışmalarla ilgili veriler toplanmıştır. Uygulama sonucu ortaya çıkan öğrenci ürünleri fotoğraflanmış ve sergilenmiştir. Son aşamada da deneysel işlemin etkililiğini test etmek amacıyla son test uygulanmıştır. Bu sonuçlar da araştırmacı ve uzman öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin öntestlerden aldıkları puanların homojen olmaması nedeniyle, son test puanlarından ön test puanları çıkartılarak fark puanları bulunmuştur. Analizler bu fark puanları üzerinde yapılmıştır. Fark puanları (erişi) üzerinde deney ve kontrol grubunun erişi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Mann-Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2002:149). Yapılan analizlerde SPSS kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çoklu zeka kuramının sözel alanda yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkisi vardır.

Bu denencenin test edilmesi için deney ve kontrol gruplarının sözel alanda ön test ve son testlerden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo: 3 Grupların Sözel Alanda Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Gruplar	*Ölçümler*	*N*	$\overline{X}$	*S*
Deney	**Ön Test**	**24**	**13.75**	**4.94**
	Son Test	**24**	**29.58**	**4.42**
Kontrol	**Ön Test**	**24**	**15.83**	**8.29**
	Son Test	**24**	**20.83**	**9.28**

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin sözel alanda aldıkları ön test puan ortalamaları 13,75, son test puan ortalamaları ise 29.58'dir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise 15.83 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları 15.83 ve son test puan ortalamaları da 20.83'tür. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise 5.00 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının sözel alanda almış oldukları ön test ve son test ortalama puanlarının arasında gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı Mann-Witney U ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo: 4 Sözel-Dilsel Alanda Alınan Puanların Gruplara Göre U-Testi Sonuçları

Grup	*n*	*Sıra ortalaması*	*Sıra toplamı*	*U*	*p*
Deney	**24**	**31.50**	**756.00**	**120.00**	**.000**
Kontrol	**24**	**17.50**	**420.00**		

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunun erişi puanlarına ait sıra ortalaması 31,50 iken kontrol grubunda aynı değerin 17,50 olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine gözlenen erişi puanlarındaki bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($U=120.00$, $p<.05$). Bu bulgu, çoklu zeka kuramının sözel alanda yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre daha önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Analiz sonucundan hareketle, çoklu zeka kuramında her zeka alanına göre hazırlanan ve uygulanan etkinliklerin sistemli bir şekilde yürütülmesinin ve her zeka alanında mutlaka bir etkinlik yapılıyor olmasının, anlamlılığın çoklu zeka kuramı lehine çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Çoklu zeka kuramının görsel alanda yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkisi vardır.

Bu denencenin test edilmesi için deney ve kontrol gruplarının sözel alanda ön test ve son testlerden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo: 5 Grupların Görsel Alanda Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Gruplar	*Ölçümler*	*N*	$\overline{X}$	*S*
Deney	**Ön Test**	**24**	**10.00**	**4.17**
	Son Test	**24**	**27.08**	**5.50**
Kontrol	**Ön Test**	**24**	**17.50**	**7.94**
	Son Test	**24**	**23.33**	**7.01**

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin sözel alanda aldıkları ön test puan ortalamaları 10.00, son test puan ortalamaları ise 27.08'dir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise 17.08 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları 17.50 ve son test puan ortalamaları da 23.33'tür. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise 5.83 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının sözel alanda almış oldukları ön test ve son test ortalama puanlarının arasında gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı, Mann Witney U ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo: 6 Görsel-Uzamsal Alanda Alınan Puanların Gruplara Göre U-Testi Sonuçları

Grup	*N*	*Sıra ortalaması*	*Sıra toplamı*	*U*	*p*
Deney	**24**	**31.90**	**765.50**	**110.50**	**.000**
Kontrol	**24**	**17.10**	**410.50**		

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunun erişi puanlarına ait sıra ortalaması 31,90 iken, kontrol grubunda aynı değerin 17,10 olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine gözlenen erişi puanlarındaki bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (U=110.50, p<.05). Bu bulgu, çoklu zeka kuramının görsel-uzamsal alanda yapılan etkinliklerinin; ritim konusunun öğretiminde, geleneksel yönteme göre daha önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Analiz sonucundan hareketle, çoklu zeka kuramında her zeka alanına göre hazırlanan ve uygulanan etkinliklerin sistemli bir şekilde yürütülmesi ve her zeka alanında mutlaka bir etkinlik yapılıyor olması anlamlılığın çoklu zeka kuramı lehine çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Çoklu zeka kuramının doğa zekasında yapılan etkinliklerinin; ritim konusunun öğretiminde, geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkisi vardır.

Bu denencenin test edilmesi için deney ve kontrol gruplarının sözel alanda ön test ve son testlerden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo: 7 Grupların Doğa Alanda Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Gruplar	*Ölçümler*	*N*	$\overline{X}$	*S*
Deney	**Ön Test**	**24**	**13.75**	**5.75**
	Son Test	**24**	**19.16**	**2.82**
Kontrol	**Ön Test**	**24**	**12.91**	**7.50**
	Son Test	**24**	**15.83**	**6.53**

Tablo 7'de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin sözel alanda aldıkları ön test puan ortalamaları 13,75, son test puan ortalamaları ise 19,16'dır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise 5,41 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları 12,91 ve son test puan ortalamaları da 15.83'tür. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise 2.91 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının sözel alanda almış oldukları ön test ve son test ortalama puanlarının arasında gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı, Mann Witney U ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo: 8 Doğa Zekasında Alınan Puanların Gruplara Göre U-Testi Sonuçları

Grup	*n*	*Sıra ortalaması*	*Sıra toplamı*	*U*	*p*
Deney	**24**	**25.79**	**619.00**	**257.50**	**.498**
Kontrol	**24**	**23.21**	**557.00**		

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunun erişi puanlarına ait sıra ortalaması 25,79, kontrol grubuna ait sıra ortalaması ise 23,21 olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol gruplarının erişi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (U=257.50, p>05). Bu bulgu, çoklu zeka kuramının görsel-uzamsal alanda yapılan etkinliklerinin, ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre daha önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sanat eğitiminde yapılan etkinliklerin ve kullanılan materyallerin doğa ile iç içe olması ve geleneksel yöntem içerisinde de bu etkinlik ve materyallerin kullanılıyor olması çoklu zeka kuramının bu alanında anlamlı bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Çoklu zeka kuramının müziksel-ritmik alanda yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkisi vardır.

Bu denencenin test edilmesi için deney ve kontrol gruplarının sözel alanda ön test ve son testlerden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo: 9 Grupların Müziksel Alanda Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Gruplar	*Ölçümler*	*N*	$\overline{X}$	*S*
Deney	**Ön Test**	**24**	**3.75**	**4.94**
	Son Test	**24**	**9.16**	**2.82**
Kontrol	**Ön Test**	**24**	**5.00**	**5.10**
	Son Test	**24**	**5.41**	**5.08**

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin müzik alanda aldıkları ön test puan ortalamaları 3,75, son test puan ortalamaları ise 9,16'dır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise 5,41 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları 5,00 ve son test puan ortalamaları da 5,41'dir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise 0,41 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının sözel alanda almış oldukları ön test ve son test ortalama puanlarının arasında gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı, Mann Witney U ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo: 10 Müziksel-Ritmik Zeka Alanında Alınan Puanların Gruplara Göre U-Testi Sonuçları

Grup	*n*	*Sıra ortalaması*	*Sıra toplamı*	*U*	*p*
Deney	**24**	**28.88**	**693.00**	**183.00**	**.017**
Kontrol	**24**	**20.13**	**483.00**		

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunun erişi puanlarına ait sıra ortalamasının 28,88 kontrol grubuna ait sıra ortalamasının ise 20,13 olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine gözlenen erişi puanlarındaki bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($U=183{,}00$, $p<.05$). Bu bulgu, çoklu zeka kuramının müziksel alanda yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre daha önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Analiz sonucundan hareketle, çoklu zeka kuramında her zeka alanına göre hazırlanan ve uygulanan etkinliklerin sistemli bir şekilde yürütülmesinin ve her zeka alanında mutlaka bir etkinlik yapılıyor olmasının anlamlılığın çoklu zeka kuramı lehine çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Çoklu zeka kuramının matematiksel-mantıksal alanda yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkisi vardır.

Bu denencenin test edilmesi için deney ve kontrol gruplarının sözel alanda ön test ve son testlerden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo: 11 Grupların Matematiksel Alanda Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Gruplar	*Ölçümler*	*N*	$\overline{X}$	*S*
Deney	**Ön Test**	**24**	**9.16**	**2.82**
	Son Test	**24**	**9.58**	**2.04**
Kontrol	**Ön Test**	**24**	**7.50**	**4.42**
	Son Test	**24**	**7.91**	**4.14**

Tablo 11'de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin sözel alanda aldıkları ön test puan ortalamaları 9.16, son test puan ortalamaları ise 9.58'dir. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise 4,1 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları 7.50 ve son test puan ortalamaları da 7.91'dir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark ise 4,1 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının sözel alanda almış oldukları ön test ve son test ortalama puanlarının arasında gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı, Mann Witney U ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo: 12 Matematiksel-Mantıksal Zeka Alanında Alınan Puanların Gruplara Göre U-Testi Sonuçları

Grup	*n*	*Sıra ortalaması*	*Sıra toplamı*	*U*	*p*
Deney	**24**	**24.42**	**586.00**	**286.00**	**.959**
Kontrol	**24**	**24.58**	**590.00**		

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun erişi puanlarına ait sıra ortalamasının 24,42, kontrol grubuna ait sıra ortalamasının ise 24,58 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubu ile kontrol gruplarının erişi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (U=286.00, p>05).

Bu bulgu çoklu zeka kuramının matematiksel zeka alanında yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu analiz sonucuna göre, çoklu zeka kuramının matematiksel alanında yapılan karşılaştırma içeren etkinliklerin geleneksel yöntem içerisinde de sıkça kullanılıyor olması ve kontrol grubunda da karşılaştırmalı etkinliklerin kullanılmış olması gruplar arasında anlamlı bir farkın çıkmamasına neden olmuş denilebilir.

Sonuç olarak araştırmalar göstermektedir ki, çoklu zeka kuramının amacına uygun bir şekilde kullanılması için öğrencilerin ilgilerinin, yeteneklerinin, öğrenmede güçlü ve zayıf oldukları alanların belirlenmesi gerekmektedir. Görsel sanatlar derslerinde uygulama kağıtları veya yaprakları, çoklu zeka kuramına göre hazırlanmış etkinliklerle dersin işlenebileceği araştırmanın ortak bulgusudur. Ancak ülkemizde ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesinde ve çoklu zeka kuramının diğer derslerde, alanlarda yaygınlaşmasına karşın, resim derslerinde kullanılmaması dikkati çekmektedir.

Sonuç

Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan sanatsal etkinliklerin 6. sınıf öğrencilerinin ritim konusunu öğrenmede anlamlı bir etkisinin olup olmadığını saptamayı amaçlayan bu çalışmada elde edilen veriler, bulgular bölümünde analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çoklu zeka kuramının sözel alanda yapılan etkinlikleri, ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkiye sahiptir.

Çoklu zeka kuramının görsel alanda yapılan etkinlikleri, ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkiye sahiptir.

Çoklu zeka kuramının doğa zekasında yapılan etkinlikleri, ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkisi yoktur.

Çoklu zeka kuramının müziksel-ritmik alanda yapılan etkinlikleri, ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkiye sahiptir.

Çoklu zeka kuramının matematiksel-mantıksal alanda yapılan etkinliklerinin ritim konusunun öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı bir etkisi yoktur.

Çoklu zeka kuramı her çocuğu, ilgisi, ihtiyacı ve potansiyeli doğrultusunda bireyselleştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada incelenen ve geleneksel yönteme göre arasındaki ilişkinin tespitine çalışılan beş zeka alanı dışında kalan diğer üç zeka alanı (bedensel kinestetik, içsel ve kişilerarası) öğrencilerin yaptığı ürünlerle değerlendirilmiştir. Yapılan iki ve üç boyutlu çalışmalarda öğrencilerin daha çok katılımının olduğu, derse büyük bir istekle başladıkları gözlenmiştir. Uygulama aşamasında konunun derinlemesine incelenmesi ve etkinliklerle desteklenmesi sınıf yönetimini daha akıcı ve kolay hale getirmiştir. Konunun iki ve üç boyutlu olarak iki uygulamada da ele alınması içsel zekanın kullanımını desteklemiş ve ilgiye göre öğrenciyi yönlendirmiştir. Çeşitli materyallerin kullanılması bedensel zekanın, sergi çalışmaları ise kişiler arası zekanın gelişimine katkı vermiştir.

Bu araştırma ritim konusu ile sınırlı tutulmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalar daha farklı konular ve üniteler üzerinde yapılmalıdır. Sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin de bulunduğu niteliksel bir çalışmaya da ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

ALLEN, D. (1997) The Effectiveness of Multiple Intelligence Approach In A Gifted Social Studies Classroom: Georgia Collage and State University.

ALTINOK, H. (1998). Kavram Haritalarının Kullanımı, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

The American Psychological Association, (1998). Learner-centered psycological principles: A framework for school redesign and reform, Washington; DC: American Psychological association.

ARMSTRONG, T. (1994a). Multiple Intelligences: Seven Ways To Approach Curriculum, Educational Leadership, 52.3:26-28.

(1994b) Multiple Intelligences In The Classroom. ASCD: Virginia.

ARMSTRONG, D. (2000). Multiple Intelligences Inventory. Web: http://www. dcsd.k12.co.us/elementary/cce/allschool/ml.

ARTUT, K. (2001). Sanat Eğitimi (kuramları ve yöntemleri), Ankara: Anı Yayınları.

AYDIN, A. (1999). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ankara: Nobel Yayıncılık.

BACANLI, H. (1999). Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel Yayınları.

BACANLI, H. (2000). Eğitim Psikolojisi, Ankara: Alkım Yayınevi.

BAŞARAN, İ.E. (1985). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Sevinç Matbaa.

BAŞBAY, A. (2000) Çoklu Zeka Kuramına Göre Eğitim Programlarının ve Sınıf İçi Etkinliklerin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BAYERBACH, B.A. SMITH, J.M. (1990). Using a Computerized concept mapping program to assess preservice teachers' 'Thinking about effective teaching' Journal of Research in Science Teaching. Vol.27., no.10.pp.962-971.

BOHMER, D. (1999). Multiple Intelligences Survey. Web:

http://familyeducation.com/article/print/html

BRUALDİ, A.C. (1996). Multiple Intelligences: Gardner's Theory, Web: http:://ericae2.educ.cua.edu/digests/tm9601.htm.

BRUETSH, A. (1995). Multiple Intelligences Lesson Plan Book. J.D

BUYURGAN, S.; BUYURGAN, U.(2001). Sanat Eğitimi ve Öğretimi, Ankara: Feryal matbaacılık.

BUZAN, T., KEENE, R. (1998). İçinizdeki Dâhiyi Nasıl Uyandırırsınız? Dehanın el kitabı, İstanbul: Sabah Kitapları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2002) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık

ERDEN, Minure ve Y. AKMAN. (1998). Gelişim ve Öğrenme-öğretme psikolojisi,

Ankara: Arkadaş Yayınları.

CAMPBELL, B. (1989). Multiplying İntelligence in the Classroom. On The Beam,9 (2), 7.

CAMPBELL, B., CHAMBELL. L. And DICKINSON, D. (1996) Teaching and Learning Through Multiple Intelligences, Needham heights, Mass. Allyn and Bacon collage Division of Simon and schuster.

CAMPBELL, L. (1997). Variations on a theme: How teachers interpret MI theory. Educational Leadership, 55(1). Web: http://www.ascd.org/frameedlead.html.

CLIBURN,W.J. (1986). Using Concept maps to sequence insructional materials, Journal of college science teaching. Vol.27.,no.10,, pp.106.

ÇOŞKUNGÖNÜLLÜ, R. (1998). Çoklu Zeka Kuramının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi., Ankara.

CÜCELOĞLU, D. (1991). İnsan ve Davranışı, İstanbul: Remzi Yayınları.

ÇAKIR, Ö., KAZAK, S., YÜRÜK, N. (1999). Çoklu Zeka Kuramı Öğretmen Rolüne İlişkin Görüşler ve Düşünceler, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı,10:269-274.

DAVIS, J.M. (1999). Multiple Intelligences in the Early Childhood Classroom. Web: http://galstar.com/ Davii/mi.htm.

DEMİREL, Ö. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara: Usem Yayınları.

DEMİREL, Ö. (1999). Öğretme Sanatı, Ankara: A Yayınları.

DEMİREL, Ö. (2000). Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

DEMİREL, Ö., ŞAHİNEL, S: (1999). Çoklu Zeka Kuramı ve Düşünme Becerileri İle İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Tümleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi, Dil Dergisi. Ankara.

DOĞAN, H. (1997). Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı, Ankara: Önder Matbaacılık.

ERDEN, M. (1995). Eğitimde Program Değerlendirme, Ankara: Pegem Yayıncılık, No:21.

ERKUŞ; A. (1999). Zeka Konusunda Son Gelişmeler, Yaşam Boyu Öğrenme Ve Başarıda Zekanın Rolü Ve Zekanın Ölçülmesi, Türk Psikoloji Bülteni, 5:10-13, 42-45

EMİG, V.B. (1992). A Multiple Intelligences Inventory. Educational Leadership, September.48

FİDAN, N. (1985). Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Alkım yayınları.

gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: bacis Books.

GARDNER, H., WALTRES, J. M. (1985). The development and education of intelligences: Essays on the intellect. Alexandria, Virginia.

GARDNER, H. (1993). Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New

York: Bacis Books.

GARDNER, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths and

Messages, Phi Delta Kappan (3), 200-203, 206-209.

GÖKAYDIN, N. (1998). Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı, Ankara: Sedir Yayınevi.

GÖZÜTOK, D. (2001) Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla Okullarında Çoklu Zeka Kuramı Uygulaması. Ankara: Siyasal Yayıncılık.

KAGAN, S. ; KAGAN, M. (1998) Multıple Intelligence.The complete MI Book. Kagan cooperative Learnıng. Pub.

KIRIŞOĞLU, O. (1991). Sanatta Eğitim - Görmek Anlamak Yaratmak, Ankara: Demircioğlu Matbaacılık.

KIRIŞOĞLU, O ve Mary STOKROCKİ. (1997). İlköğretim Sanat Öğretimi, Ankara: YÖK / Dünya Bankası.

KIRIŞOĞLU, O. (2002). Sanat Eğitimi (Görmek, öğrenmek, yaratmak), Ankara: Pegem Yayıncılık.

KISAKÜREK, M. A. (1983). Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt16:219-243, Ankara: Sevinç Matbaa.

KRONGh, S. L. (1994) The Entegrated Early Childhood Curriculum. Mc Gram-Hill;Inc.

MCKENZIE, D. (1999-2000) Multiple Intelligences Survey. Web:

http://surfaquarium.com/mi.htm.

NICHOLL, M.J., ROSE, C. (2000) Test Yourself-How are you smart?. Web: http://accelerated learning. Net.

ÖZDEN, Y. (1999). Öğrenme ve Öğretme, Ankara: A yayınları.

ÖZGÜVEN, İ.E. (1998). Bireyi tanıma teknikleri, Ankara: PDREM yayınları.

RICKETT; D. (1996). Multiple inteligences in practice, Web: http://www.gscs. K12.in.us/23n4/ LRSH 11 multiple.html.LRSH/V

SABAN, A. (2000). Öğrenme öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar, Ankara: Nobel yayınları.

SABAN, A. (2001). Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi, Ankara: Nobel Yayınları.

SANEMOĞLU, N. (2000). Gelişim, Öğrenme ve Öğretme –kuramdan

uygulamaya, Ankara: Gazi Kitapevi.

SELÇUK, Z. ve bşk. (2000). İlköğretimde Rehberlik, Yıldız Kuzgun (Ed.), Ankara: Nobel yayınları.

SELÇUK, Z. (2002). Çoklu Zeka Uygulamaları, Ankara: Nobel Yayınları.

SÖZEN, M.; TANYELİ, U. (1992). Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Remzi Kitapevi.

TANRIDAĞ, O: (1994). Teoride ve Pratikte Davranış Nörolojisi, İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.

TARMAN, S. (1999). Program geliştirme sürecinde çoklu zeka kuramının yeri, yayınlanmamış yüksek lisans tez., Hacettepe üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü.

TOMLINSON, C. A. (1999). The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. Alexandria: VA: association for Supervision and curriculum development.

TÜRKDOĞAN, G. (1984). Sanat Eğitimi Yöntemleri, Resim–İş Öğretimi,Ankara: Kadıoğlu matbaası.

UZUNOĞLU, S. (1999). Beyin Hakkında Son Bilgilerin Eğitime Yansımaları, Eğitimde Kalite Dergisi.

VICKERS, C. (1995). Çoklu zeka: Görüşmeler ve makaleler.(Çev: Meral Tüzel), İstanbul: Enka Okulları.

YAVUZ, E. K. (2001). Eğitim ve Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi, Ankara: Özel Ceceli Okulları yayınları.

WAHL, M. (1999). Math for humans teaching math through and intelligences. Langly, Washington: Lun Learn Press.

VARIŞ, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler, Ankara: Alkım yayıncılık.

WINGATE, J. (2000). Students questionnaire. Web: http://goed.Com/etp/plus/multplus.htm.

Esra ÖMEROGLU - Şener BÜYÜKÖZTÜRK - Yasemin AYDOĞAN - Mehtap ÇAKAN - Ebru KİLİÇ ÇAKMAK - Arzu ÖZYÜREK - Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN - Yunus GÜNİNDİ - Ömer KUTLU - Ayşel ÇOBAN - Özlem YURT - Hakan KOĞAR - Seda KARAYOL

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formunun Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Analizleri

Preschool Teacher Form Development of Social Skills Rating Scale: Reliability and Validity Analysis

Esra ÖMEROGLU[1] - Şener BÜYÜKÖZTÜRK[2] - Yasemin AYDOĞAN[3] - Mehtap ÇAKAN[4]
Ebru KILIÇ ÇAKMAK[5] - Arzu ÖZYÜREK[6] - Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN[7]
Yunus GÜNİNDİ[8] - Ömer KUTLU[9] - Aysel ÇOBAN[10] - Özlem YURT[11]
Hakan KOĞAR[12] - Seda KARAYOL[13]

Özet:

Bu çalışmada Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) öğretmen formunun geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin faktör yapısının incelenmesine ve güvenirlik değerlerinin hesaplanmasına ilişkin analizler için öğretmenlere 450 çocuk için form ulaştırılmış, 409 çocuğun verisi kullanılmıştır. OSBED öğretmen formu 4 faktör ve 49 madde ile tanımlanmıştır. Ölçeğe uygulanan doğrulayıcı factor analizi sonucunda, uyum indekslerinin yüksek olduğu görülmüştür. OSBED öğretmen formuna ilişkin yapı geçerliği göstergeleri yeterli düzeyde çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Alpha güvenirlik katsayıları .88 - .92 aralığında bulunmuştur. Bulgular ölçeğin okulöncesi çocuklarının sosyal becerilerini ölçmek için geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu destekler niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, Sosyal beceriler, Sosyal beceri ölçme araçları

[1] Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Ankara. e.omeroglu@gmail.com
[2] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. senerbuyukozturk@gmail.com
[3] Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu. yaseminaydogan@yahoo.com
[4] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. cakanmehtap@hotmail.com
[5] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. ebrukilic@gmail.com
[6] Karabük Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Karabük. a.ozyurek@karabuk.edu.tr
[7] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. gulumsergultekin@yahoo.com
[8] Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray. ygunindi@gmail.com
[9] Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara. kutluomer57@yahoo.com
[10] Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara. a.coban@baskent.edu.tr
[11] Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Ankara. ozlemyuırt37@gmail.com
[12] Başkent Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Ankara. hkogar@gmail.com
[13] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. seda_karacelik@hotmail.com

Abstract

In this study, it is aimed to develop the teacher form of Preschool Social Skills Assessment Scale (PSSAS). Teachers were sent forms for 450 children for the analysis aiming to examine factor structure and calculate reliability values of the scale and data from 409 children were used. PSSAS teacher form is described as 4 factors and 49 items. Fit indexes are seen to be high as a result of the confirmatory factor analysis. Structure validity indicators related to PSSAS teacher form were found to be at an adequate level. Alpha reliability coefficient for sub-dimensions were found to be between .88 - .92. Findings support that the scale is a valid and reliable assessment tool in assessing preschool children's social skills.

Keywords: Preschool, Social Skills, Social Skills Assessment Tools

GİRİŞ

Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür (Genç, 2005). Sosyal becerilere sahip olan çocukların; paylaşma, yardım etme, kurallara ve yönergelere uyma, başkalarına güven duyma, işbirliği içinde çalışma, bağımsız çalışma, sınıfta bir gruba girme, arkadaş edinme, çatışmadan kaçma, öfkesini kontrol etme, eleştirileri kabul etme ve işbirliği ile oynama davranışları göstermesi beklenmektedir (Sarı, 2007; Kamaraj, 2004; Akfırat-Önalan, 2006).

Akfırat-Önalan (2006) sosyal becerileri, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Swindells ve Stagnitti (2006) ise sosyal becerileri; sosyal düşüncelerin, sosyal durumlarla ilişkili beceriler ya da sosyal işlevlerin başarılı bir şekilde düşünme süreçleri ya da davranışlar olarak yansıması şeklinde ele almıştır. Gresham ve Elliott (1990) ise okul öncesi dönemdeki sosyal becerilerin; işbirliği, sorumluluk, kendini kontrol ve atılganlık becerileri olduğunu söylemiştir. Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür (Çubukçu ve Gültekin, 2000).

Çocuğun kazanması gereken sosyal beceriler zamanında kazanılmadığında bu becerilerin ileriki yıllarda kazanılması da zorlaşabilmekte ve çocukların sosyal çevreleri de bu durumdan olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Günümüzde sosyal ilişkilerde zorlanan, ilişki kurmada, kurduğu ilişkiyi sürdürmede başarılı olamayan pek çok çocuk bulunmakta ve bu çocuklar sosyal beceri eksiklikleri yüzünden kendilerini yalnız veya uyumsuz hissetmekte, gelecek yaşamlarında da okul başarısızlığı, duygusal sorunlar, ergenlikte suça eğilim, depresyon, başarısız ilişkiler, yetersiz ebeveynlik ve kariyer başarısızlığı gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Buhs, Ludd ve Herald, 2006; Conroy ve Brown, 2004; Derosier ve Lloyd, 2011; Kansu ve Beceren, 2004; Loeber, 1990; O'Brennan, Bradshaw ve Sawyer, 2009).

Çocuklarla yoğun etkileşimde bulunan, temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmakla sorumlu olan öğretmenlerin, çocukların akademik becerileri kadar kişisel ve sosyal becerilerini geliştirmek de temel amaçları arasında yer alır (Akkök, 2006). Öğretmen sosyal beceriler ile ilgili amaçları belirlerken; öğrenme gruplarını kontrol eder, birlikte çalışan çocukların problem çözmeleri için gereken özel becerilerini teşhis eder, grup çalışmasını geliştirebilmek için çocukların fikirlerini alır, her bir grupta öğretilecek sosyal becerileri listeler, belirlenen konuda istenilen sosyal becerilerin ne olduğunu analiz eder. Ayrıca, öğretmen çocukların sosyal becerilerini gözlemler ve kaydeder. Öğretmen davranışları, okul öncesi eğitim kurumunda çocukların arkadaşlarına gösterecekleri davranış örneklerinin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenler çocukların konuşma becerilerini, başkalarının haklarına saygı duyma, sıra bekleme davranışını, çatışma çözümü, sosyal problem çözme ve empati kurma becerilerini kazanmaları için de deneyimler sağlar (Beaty, 2006; Akt. Kamaraj, 2008; Şimşek Doymuş ve Şimşek, 2008).

Okul öncesi yıllar; çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasıyla ilgili eğitimin verilebileceği en verimli yıllar olduğu için; eğitimciler ve araştırmacıların ihtiyaç duydukları verileri sunacak ve çocukların sosyal becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalarına rehberlik edecek ölçme araçlarının geliştirilmesi ve etkin olarak kullanması büyük önem kazanmaktadır. Ayrıca, erken çocukluk döneminde sosyal becerileri ölçmeye yönelik kendi kültürel özelliklerimizi yansıtan ölçme araçlarının geliştirilmesi, ülkemizdeki akademik çalışmalar ve eğitim sistemine getireceği katkılar açısından çok önemlidir. Bu gereksinimden yola çıkarak, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) öğretmen ve anne-baba formu geliştirilmiştir. Bu araştırmada ise öğretmen formunun geliştirilmesi ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim müdürlüğüne bağlı eğitim veren, 3-5 yaş grubu çocuklarının devam ettiği 22 bağımsız anaokulu ve 26 ilköğretim okulu oluşturmuştur. Okullarda aynı çocuklar için ölçeğin hem öğretmen hem de anne baba formu uygulanmıştır. Öğretmenlere 450 çocuk için form ulaştırılmıştır. Maddelerin eksik doldurulduğu 41 çocuğun formu analiz dışında bırakılmıştır. Böylece ölçeğin faktör yapısının incelenmesine ve güvenirlik değerlerinin hesaplanmasına ilişkin analizler için 409 çocuğun verisi kullanılmıştır. Çocukların 52'si 3 yaş (36-48 ay), 76'sı 4 yaş (49-60 ay) ve 189'u 5 yaş (61-72 ay) grubundadır. 92 çocuğun yaş bilgisi verilmemiştir. Grubun 208'i kız, 195'i erkektir. Çocuklardan 6'sının cinsiyet bilgisine ilişkin bilgi verilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

OSBED öğretmen formunun geliştirilme sürecinde okul öncesi 3-6 yaş çocukların sosyal becerilerini ölçmek için öncelikle sosyal beceri kavramı tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla uluslararası ve ulusal düzeydeki projeler, kitaplar, tezler, makaleler taranmıştır. Literatürden elde edilen bilgiler bir araya getirilerek okul öncesi ve çocuk gelişimi, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında uzman olan öğretim üyelerinin katıldığı bir uzman panelinde değerlendirilmiştir. Bu çalışmaların sonucu olarak "sosyal beceri", başlangıçta beş boyutlu ve 52 maddelik bir yapıda tanımlanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Sosyal Beceri Boyutları ve Tanımları

Boyut	Tanımı
1. Başlangıç Becerileri	Çocukların kolayca öğrenebildikleri ve diğer sosyal becerilerin kazanılması için temel teşkil eden becerilerdir.
2. Akademik Beceriler	Çocukların akademik becerilerini desteklemeye yönelik ve ilköğretim yaşamına geçişte uyumlarını kolaylaştıracak becerilerdir.
3. Arkadaşlık Becerileri	Çocukların olumlu akran etkileşimini geliştiren becerilerdir.
4. Duygularını Yönetme Becerileri	Duygularını (Mutlu, üzgün, kızgın, vb) tanıma ve kontrol etme becerileridir.
5. Duygularını Kontrol Etme Becerileri	Çocukların, günlük yaşantılarında sıklıkla karşılaştıkları engellenme, anlaşmazlık/catışma yaratan durumlar karşısında yaşadıkları stres, öfke vb. duygularını fark etme, kontrol etme, kendilerine ve başkasına zarar verecek saldırganlık davranışlarına dönüşmeden uygun olumlu sosyal tepkiler kazanmalarını sağlayan becerilerdir.

Veri analizi

Ölçeğin kuramsal çerçevesi tanımlanmış ve uzman görüşü ile desteklenen beş faktörlü yapısı, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. Sümer (2000)'e göre c^2/sd'nin 5'in altında kalması, RMSEA ve RMR değerlerinin.08'den düşük çıkması model veri uyumu için uygun görülmektedir. Ancak literatürde (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) RMSEA ve RMR değerlerinin 0.10'dan düşük olması da model veri uyumu için kabul edilebilir görülmektedir. Öte yandan CFI, NFI ve GFI değerlerinin .90'ın üzerinde kalması iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988).

BULGULAR

Ölçeğin öğretmen formunun tanımlanan ve uzman görüşü ile desteklenen beş faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçları, beş faktörlü yapı için model veri uyumunun yeterli olmadığını göstermiştir. Modifikasyon değerleri incelendiğinde, beşinci faktör olan "duygularını kontrol etme" ile dördüncü faktör olan "duygularını yönetme" faktörlerinde yer alan maddelerin hataları arasında ilişkiler olduğu ve bu iki faktör için maddelerin diğer faktörle de modifikasyon verdiği görülmüştür. Bu sonuçlar, anılan iki faktörün birbirlerinden ayrışmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bunun dışında, üç maddenin (38, 39 ve 42), çok sayıda başka madde ile hataları arasında ilişki verdiği görülmüştür. Analiz sonuçları temelinde uzman görüşü de alınarak;

a) duygularını yönetme faktöründe yer alan "duygularını ifade etme" (37) maddesinin başlangıç becerileri faktöründe,

b) başlangıç becerileri faktöründe yer alan "dinleme" (6) maddesinin akademik beceriler faktöründe tanımlanması,

c) dördüncü ve beşinci faktörlerin "Duyguları Yönetme" olarak yeniden tanımlanması ve

d) 38, 39 ve 42.maddelerin formdan çıkartılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

DFA, oluşturulan 49 maddelik dört faktörlü yapının geçerliliğinin değerlendirilmesi için tekrarlanmıştır. Analiz sonuçları (Tablo 2) incelendiğinde, RMSEA değerinin model veri uyumu için kabul sınırı olan .08'in hemen üzerinde olduğu, GFI değerinin görece düşük olduğu, buna karşılık (c^2/sd)'nin 5'in altında, RMR değerinin .08'in altında ve CFI ile NFI değerlerinin .90'ın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin dört faktörlü yapıdan oluşan modelinin veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Tablo 2. OSBED Öğretmen Formu Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları: Uyum istatistikleri

Model	χ^2	sd	(χ^2/sd)	RMSEA	RMR	CFI	NFI	GFI
1. **Model: Beş Faktörlü Yapı (52 madde)**	8113.27**	1264	6.41	.14	.10	.95	.93	.47
2. **Model: Dört Faktörlü Yapı (49 madde) – Nihai Model**	5238.00**	1117	4.69	.09	.06	.96	.95	.66

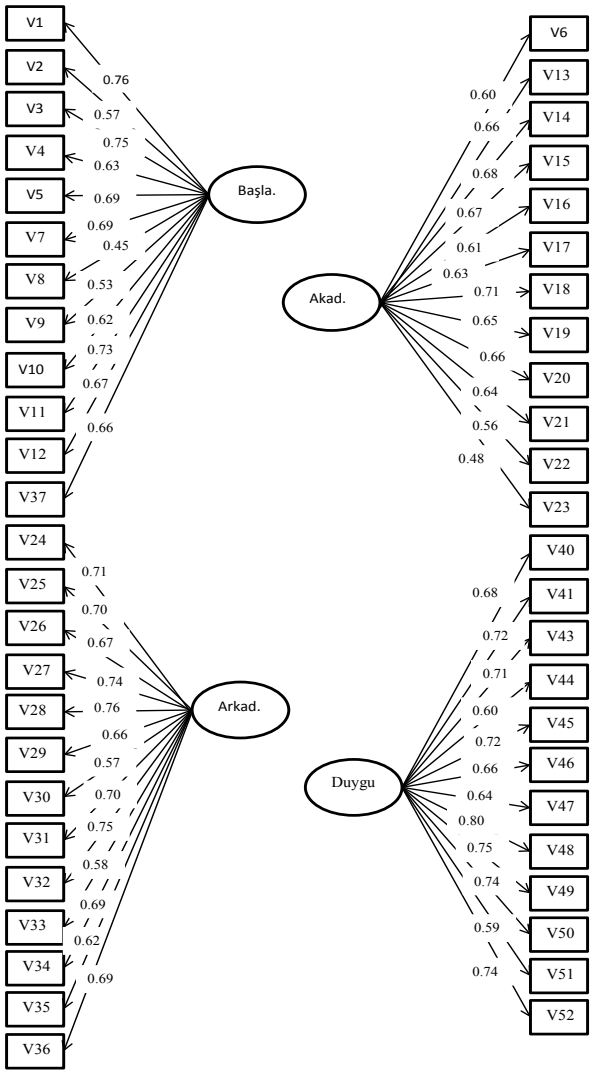
** **p<.01**

OSBED dört faktörlü yapıya ilişkin path diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir. Şekilde görüldüğü gibi maddelerin faktörüyle ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların tümü .45'in üzerindedir. Faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren standartlaştırılmış katsayılar ise Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. OSBED Öğretmen Formu Faktörler arasındaki ilişki: Standartlaştırılmış katsayılar

Faktörler	1	2	3	4
1. Başlangıç	-			
2. Akademik	.79	-		
3. Arkadaşlık	.75	.85	-	
4. Duyguları Yönetme	.57	.72	.79	-

Tablo 3 incelendiğinde, faktörler arasında orta ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuç, sosyal becerilerin alt boyutları olarak tanımlanan dört temel becerinin birbirinden bağımsız olmadığını göstermektedir.



OSBED'in yapı geçerliği için bir kanıt olarak 3-5 yaş gruplarındaki çocukların ölçek puanları varyans analizi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. OSBED Öğretmen Formu faktör puanlarının yaşa göre varyans analizi sonuçları

Faktör	Yaş	n	Ortalama	St.Sapma	sd	F	p
Başlangıç	3 yaş	52	44.79	5.57	2, 314	19.27	.000
	4 yaş	76	47.42	6.99			
	5 yaş	189	50.92	7.09			
Akademik	3 yaş	52	45.87	5.28	2, 314	21.53	.000
	4 yaş	76	47.45	6.54			
	5 yaş	189	51.38	6.35			
Arkadaşlık	3 yaş	52	46.35	6.22	2, 314	36.90	.000
	4 yaş	76	51.30	7.69			
	5 yaş	189	55.64	7.26			
Duyguları Yönetme	3 yaş	52	39.02	7.67	2, 314	17.57	.000
	4 yaş	76	43.09	7.10			
	5 yaş	189	46.30	8.54			

Analiz sonuçları, yaş arttıkça dört faktöre ilişkin sosyal becerilerin de arttığını göstermektedir. Tüm faktörlerde 5 yaş çocuklarının sosyal becerileri 3 yaş grubundaki çocuklara göre manidar bir şekilde daha yüksektir. Arkadaşlık ve duyguları yönetme boyutlarında 5 yaş çocuklarının sosyal becerileri, 4 yaş çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur.

Madde Analizi ve Güvenirlik

OSBED'de yer alan maddelerin, çocukları sosyal becerileri bakımından ne derece ayırt ettiğine, maddelerin faktörlerine ilişkin varyansa katkılarını değerlendirmek amacıyla düzeltilmiş madde-faktör puanları arasındaki korelasyonlarla bakılmıştır. Tüm maddeler için korelasyonlar .40'ın üzerinde bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. OSBED Öğretmen Formu Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları

Faktör/Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Faktör/Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
1.BAŞLANGIÇ		**3. ARKADAŞLIK**	
M1	.69	M24	.67
M2	.50	M25	.68
M3	.69	M26	.61
M4	.55	M27	.71
M5	.61	M28	.73
M7	.65	M29	.61
M8	.41	M30	.55
M9	.48	M31	.70
M10	.56	M32	.72
M11	.67	M33	.57
M12	.64	M34	.68
M37	.62	M35	.60
2. AKADEMİK		M36	.67
M6	.58	**4. DUYGULARI YÖNETME**	
M13	.57	M40	.66
M14	.63	M41	.72
M15	.57	M43	.70
M16	.56	M44	.57
M17	.57	M45	.72
M18	.64	M46	.64
M19	.66	M47	.63
M20	.67	M48	.78
M21	.55	M49	.73
M22	.53	M50	.71
M23	.48	M51	.59
		M52	.73

OSBED puanlarının güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Alfa değeri başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92, duygularını yönetme becerileri için .92'dir.

Analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, OSBED Öğretmen Formunun güvenilir ve geçerli bir araç olduğu görülmektedir. Okulöncesi çocukları ile gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularına göre, Okulöncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) öğretmen formu, okulöncesi çocuklarının sosyal becerilerini ölçmek için geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

OSBED, tümü likert tipi olan 49 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Ölçek bu haliyle farklı yaş düzeyindeki çocukların sosyal becerini ayırt etme konusunda geçerli bir ölçme aracı olma özelliği taşımaktadır. Veriler üzerinde gerçekleştirilen DFA sonucunda, uyum indekslerinin yüksek olduğu ve öngörülen 4 faktörlü yapının korunduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, ölçeğin yapı geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin yapılan diğer analiz sonuçları da ölçeğin güvenirlik ve geçerliğini desteklemektedir.

KAYNAKÇA

Akfırat-Önalan, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(1): 39-58.

Akkök, F. (2006). İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (Anne-baba el kitabı). Özgür Yayınları:128, İstanbul.

Anderson, J.C. & Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood comfirmatory factor analysis. *Psychometrika, 49***,** 155-173.

Beaty, J.J. (2006). *Observing development of the young child*. United States of America: Pearson Merrill Prentice Hall.

Buhs, E., Ludd, G. W. ve Herald, S.L. (2006) Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 1–13.

Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55***,** 1019-1031.

Conroy, M. A. ve Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29, 224-236.

Çubukçu, Z. ve Gültekin M. (2000). İlköğretimde *sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyi*. *IX. Eğitim Bilimleri Kongresi*, (27-30 Eylül) Bildiriler, 1: 277-289.

DeRosier, M.E. ve Lloyd, S.W. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 27(1–2), 25–47.Kansu ve Beceren, 2004

Gresham, F.M. ve Eliot, S. (1990). *Social skills rating system*. MN: Circle Pines, American Guidence Service.

Kamaraj, I. (2004). Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kamaraj, I. (2008). *Erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişiminde öğretmenlerin rolü*. Çoluk Çocuk Dergisi. (78): 6-8.

Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10,1-41.

Marsh, H.W., Balla, J.R., & McDonald, R.P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin, 103,* 391-410.

O'Brennan, L.M., Bradshaw, C.P. ve Sawyer, A.L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bullyvictims. *Psychology in the Schools*, 46(2), 100–115.

Sarı, E. (2007). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu ocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek

Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3* (6) 49-74.

Swindells, D. ve Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents'view of social competence: the construct validity of the child-ınitiated pretend play assessment. Australian Occupational Therapy Journal (53): 314–324.

Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Şimşek, U. (2008). **İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. işbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması**, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, (10) 1.

Nebih Nafile'nin Şiirlerinde Temalar

Themes On Nebih Nafile's Poe

Doç. Dr. Fatih SAKALLI *

Özet

Nebih Nafile, öğretmen, ozan, program yapımcısı, gazeteci vb. birçok vasfa sahip bir kişiliktir. Nafile aynı zamanda bir şairdir. Şiirlerini "Umut Yaşam İnsan", "Güneş Hepimiz İçin" ve "Su Duruluğu" adlı kitaplarda toplamıştır. Bu makalede Nebih Nafile'nin hayatı, sanatı ve şiir kitapları ile ilgili bilgiler verildikten sonra şiirlerindeki temalar başlığı altında onun şiirlerinde en çok karşılaştığımız aşk, özlem, yaşama sevinci, umut, gece gibi temalar üzerinde durulacaktır. Sonuç bölümünde ise şairliği hakkında bir yargıya varılacaktır.

Anahtar Kelimeler : Nebih Nafile, şiir, tema

Abstract

Nebih Nafile is a versatile person who is a teacher, a bard, programme maker, journalist. Nafile is also a poet. He compiled his poems in the books "Umut Yaşam İnsan", "Güneş Hepimiz İçin" and "Su Duruluğu". In this article, under the title themes of his poems, most frequent seen themes in his poetry such as love, missing, life happyness, hope, night will be discussed after being presented his life, his art and his works. As for conclusion part, there will be an inference about his artistic side.

Key Words : Nebih Nafile, poetry, theme

Hayatı

1 Mart 1969 yılında Antakya'da doğdu.İlk, orta ve lise eğitimini doğduğu ilde tamamladı. 1992 yılında Ankara Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Mobilya İçmimarı ve Dekorasyon bölümünden mezun olan Nafile, aynı yıl Niğde-Bor Endüstri Meslek Lisesi'nde Mobilya ve Dekorasyon Bölüm Şefi olarak öğretmenliğe ilk adımını attı. Zor şartlar içerisinde hiç yılmadı ve yurdun çeşitli yerlerinde

* Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

çalıştıktan sonra mezun olduğu Hatay Erol Bilecik Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi'ne atandı. Bir süre Mustafa Kemal Üniversitesi ikinci öğretimde Ergonomi, Maliyet Hesapları, Üretim Teknolojisi gibi derslerde eğitmenlik görevinde bulundu. Halen Hatay Erol Bilecik Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi'ndeki öğretmenlik görevine devam etmektedir. Evli olan Nebih Nafile üç çocuk babasıdır.

Sanatı

Akdeniz'in incisi medeniyetler şehri, dinlerin kardeşçe barış ve sevgi yumağı simgesi defne diyarı mavi ve yeşilin kucaklaştığı güzel Antakya'da doğan Nafile, hayata gözlerini açtığı coğrafyada güzel yüreğini de sarmalar.Nebih Nafile sıcak, dost, insan, doğa, sanat sevdalısı bir şairdir. Şiirleri hem Antakya'nın hem de bu şehrin yürekli insanının zengin özellikleri ile örülmüştür. Dizeleri, mozaik taşlarının birbirini bütünlemesi kadar anlamlıdır. Çok renkli çağrışımları beraberinde taşır. Nebih Nafile, şair kişiliğinin yanında öğretmendir, yazardır, ozandır, program yapımcısıdır daha doğrusu sanat ruhlu dopdolu bir kişiliktir. Ortaokul yıllarında yazmaya başladığı günlüklerine de devam eder. Daha sonra ise şiire yönelir. Edebiyatçılar Derneği Antakya Temsilcisi, Çukurova Edebiyatçılar Derneği üyesi Nebih Nafile için her şey şiirin konusu olabilir. Çünkü o yaşamı ve var oluşumuzu anlamlandırma çabasındadır. Onun için şiir; bir haykırıştır, başkaldırıştır. Şiirin bir mısraında çok şey yaşanabileceğine ve mısraların yüreklerde sayfaların oluşmasına neden olabileceğine inanır. Ona göre yaşamın içerisinde hep umutlarımız vardır. Biz var oldukça da olacaktır. Onurumuzla, alın terimizle yaşam içerisinde umutlarımız bir çiçek gibidir. Bu yüzden ilk kitabına "Umut Yaşam İnsan"ismini verir. *Patikalar, Güney Rüzgârı, Ekin Sanat, Deyiş Dergisi, Çağla, Çağla Çocuk, Biz39 Kırklareli Kültür-Sanat Dergisi, Çukurova Sanat Günleri, Antakya İş Dünyası, Süveydiye, Bayatı (Bakü), Antakya Kültür ve Sanat Dergisi, Maki* gibi edebiyat dergilerinde şiir ve makaleleri yayımlanır. Yazıları ve şiirleri birçok internet sitelerinde paylaşılır. Kıbatek Şiir Buluşması Antolojisi(Moldova), Mersin-Yenice Belediyesi Şiir Kitapları, Antakya Şiir Antolojisi, Kapadokya Şiir Antolojisi'nde şiirleri yer alır. Uzun bir süreden beri düzenli olarak Antakya'da Özyurt Gazetesi'nde "Güneş Hepimiz İçin" adıyla köşe yazarlığı yapar. Çeşitli tarihlerde *Günışığı, Samandağ, Asya, Cemre, Kültür ve Defne Gündem* gazetelerinde de şiir ve yazıları yayımlanır. Hacı Bektaş Veli Anma Kültür ve Sanat Etkinlikleri, Mersin-Yenice Kültür Sanat ve Barış Festivali, Kiğı Seyit Kasım Kültür-Sanat ve Bal Festivali, UTOKS Ulukışla Toroslar Kültür ve Sanat Festivali, Aknehir Kültür-Sanat Festivali başta olmak üzere birçok festivale sazıyla sözüyle katılır. Birçok Türk Halk Müziği sanatçısı ile aynı sahneyi ve ortamı paylaşır. Çeşitli kitap fuarlarına ve imza günlerine katılan yazar bazı kültür ve sanat şenliklerinde sunuculuk yapmakla beraber şiir ve türkü dinletilerinde de sıklıkla yer alır. Nafile'ye göre ülkemizde giderek artan okumama alışkanlığı, aşılması gereken ciddi bir sorundur. Bir çiçek nasıl susuz ve ışıksız yaşayamazsa, yeni nesillerin de kitaplardan, şiirden uzak kalarak yaşamlarına sağlıklı bir şekilde devam edemeyeceklerini düşünür. Bu nedenle hem öğrencilerine hem de ulaşabildiği herkese okuma alışkanlığı kazanmanın önemini bıkmadan

anlatır. Aşk, umut, barış ve kardeşlik gibi kavramların önemine inanan ve bunlara şiirlerinde de vurgu yapan şair, aynı zamanda müzikle de uğraşır. Kendi imkânlarıyla bağlama çalmayı öğrenir. Sazı ve kadife ses tınısıyla şiiri, türküyü sevgiden öte tutkuya dönüştürür. Her hafta kendi hazırladığı şiir ve türkü radyo programını canlı performansla sınırları aşan dinleyicilere sunar. Ayrıca birçok televizyon programında da şiir ve türkü dinletilerine katılır. 2013-2014 Eğitim öğretim Yılında, Okullar Hayat Olun Projesi, Türkiye Geleneksel Çocuk Oyunları Şenliği kapsamında öğretmenler arası öykü yarışmasında; "Bir Zamanlar Ben de Çocuktum" konulu Geleneksel Çocuk Oyunları ve Çocukluk Anıları ile ilgili öykü yazma yarışması sonucunda "Gökkuşaklı Oyunlarım" adlı öyküsü ile Hatay il ikinciliğine layık görülür. Edebiyatın, şiirin, müziğin kısacası sanatın birden çok alanında faaliyetlerini sürdüren Nebih Nafile birçok yarışmada da dereceler ve ödüller kazanır. Şubat 2011'de Adana'da Önce Adana Derneği'nin düzenlediği şiir yarışmasında birincilik ödülü alır. Bazı şiirleri bestelenen şairin eserleri, radyolarda ve TV kanallarında yayınlanmıştır. "Güneş Hepimiz İçin" ve "Su Duruluğu" adlı kitapları ikişer baskı yapan şairin dördüncü şiir kitabının hazırlıkları sürmektedir.

Şiir Kitapları

Umut Yaşam İnsan

Şairin ilk şiir kitabıdır. 2005 yılında Antakya'da Onur Ofset'te basılan kitap, 75 sayfadır. Kitapta şu şiirler yer almaktadır: Ben Umudum, Ay Işığı Aydınlığı, Bir Parça Hayat, Yurdumun İnsanı, Değişmeyen Zaman, Yaşamın Akışı, İyi Ki, Yaşamak Adına, Yağmur, Bir Kuşun Kadında Tüydük, Gecenin Coşkusu, Yaşamın Şiirleri, Gözyaşlarım, Yüreklerdesin, Görüşmek Üzere, Yirmidört Saat, Uzaklarda Bir Gün, Ekim Sabahında, Umut Yaşam İnsan, Kardelen, Kim Demiş, Gece, Nazım Usta… Bir Saat Daha, Sevgili Canım'a, Seni Seviyorum, Tanığım, Kucaklayın Siz de, Doğu- Batı, Antakya, Sıcak Bir Umuda, Ey İnsan, Bir Can Pazarı, Akmak, Dolunay, Tebessüm, Rüyadır Yaşadıklarımız, Temmuz Gecesi, Yıllar Sonra, Değer mi Hiç, Hastanede Bir Gün, Zaman, Ankaram, Gecenin Derinliği, Yine de Umut, Yaşam Pınarı, Hayat Bu, Yüreğinin Rengi, Dünyanın Öteki Yüzü, Gece İlerliyordu, Ne Önemi Var, Ya Başınız Ağrıyorsa, Bir Mum Yakın, Düşünüyorum, Yoğunlaşın Biraz, Taşdelen.

Güneş Hepimiz İçin

Şairin ikinci şiir kitabıdır. İlk baskısı 2008 yılında Kül Sanat Yayıncılıktan çıkan kitabın ikinci baskısı 2011 yılında Kurgu Kültür Merkezi Yayınlarından yapılır. Makalemizde yapılan alıntılar kitabın ikinci baskısından alınmıştır. 128 sayfa olan kitabın 97. sayfadan sonraki kısmı "Güneş Hepimiz İçin ve Nebih Nafile İçin Yazılanlar" başlığı altında Nebih Nafile ve şiir kitabı hakkında söylenilenlere ayrılmıştır. Bu kısımda Nebih Nafile'yi tanıyan dostlarının onun hakkındaki düşüncelerine yer verilmiştir. Kitapta şu şiirler yer almaktadır: Senin İçin, Gece-

ler, Onlar, İnsan Olmak, Yüreğimizdesin, Yollar, Ölümün Dini Yok, Vur Öldür, Güneşimsin, Yağmur Yağarken, Düşünmek, Gözlerim …Gözlerin, Büyüdükçe, Yaşayacaksın, İçeride, Umut, Yaşam, İnsan, Birazdan Gün Uyanacak, Biz, Açım Anne, Gece, Kapına Gelsem, Bekliyorum, Kimi Zaman, Yokluğun, Hayat İkinizin, Topraktan Ev, Bugün Gibi, Kadın, Benim Saatim, Neden, Kar Kokulu Gecem, Bu Gece, Çocuk, Ağır Ölüm, Arayış, Farkında Olmasak da, Düşündün mü, Yürümek, Her Şeye Rağmen, Sabahın Şafağında, Her Yanımdasın, Unutma, Doğmamışımızdan, Tohumlar, Ey Bahar, Hayat, Behey İhtiyar, Arzunun Dili, Yalnızlık, Tesadüf, Sonbahar, Yüzünün Hatırına, Ayın Yansımalarında, Buz Dağı, Benim Közümsün, Sen, Çömlek, Düşlerimizin Ninnisi, En Güzel, Sesindeki Sesim, Birazdan, Üç Saat On Beş Dakika, Balon, Ay ve Güneş, Sevgi Kaçağı, Yüreğinin Gözü, Salıncak, Türkü, Arıyorum, Bir Ay Sonra, Gel Gitme, Kent Çocuk, Susuz Dere.

Su Duruluğu

Şairin üçüncü şiir kitabıdır. İlk baskısı 2013 yılında ikinci baskısı ise yine 2013 yılında Kurgu Kültür Merkezi Yayınları arasında yapılmıştır. Makalemizde yapılan alıntılar kitabın ikinci baskısından yapılmıştır. 79 sayfa olan kitapta şu şiirler yer almaktadır: Okyanusum Ol, Siluet, Sensizliğin Sancısı, Su Duruluğu, Üç Gün Üç Gece, Yaşamak, Tutuştur Gecelerimi, Düşünüyorum, Gel Artık, Ne Renk, Şimdi Gelse, Dokun Gözlerime, Düşüyorum, Uzaktan, Eksik Şiir, Hangi Mevsim, İstiyorum, İnceden İnce, Her Öpüşün, Merhaba, Türküler, Yaşamak Ağrısı, Pir Sultanlar, Gidiyorum, Dönüşüm, Baharı Düşlerken, Nedir Yaşlılık, Sıvacı Ustası, Büyüme Çocuğum, Notanın Ahengi, Güneşsiz, Bir Annenin Feryadı, Çocuk Olmak, Ey Yolcu.

Şiirlerindeki Temalar

Edebi metinlerin özellikle de şiirlerin çözümlenmesinde, incelenmesinde ve değerlendirilmesinde mutlak manada bir yöntemden söz etmenin doğru olmayacağını belirten Prof. Dr. Şerif Aktaş, Şiir Tahlili *-Teori ve Uygulama-* adlı kitabında temayı şöyle tanımlar: "Şiirde yapı ve temayı birbirinden ayırmak bir göstergede, gösteren ile gösterileni ayırmaya kalkmaktan farksızdır. Şiir metninde ele alınan tema o yapıyla birlikte vardır. Onları birbirinden ayırmak cidden kelimenin yazılışı ve sesiyle anlamı ayırmaktır. Bu da mümkün değildir… Yapıyı meydana getiren birimlerin kesiştiği, birleştiği anlam değerinin en kısa ve yalın ifadesi temadır, bu da soyuttur. Bu soyut anlam, metindeki birimlerin merkezindedir, onlarla vardır, onların varlığında somutluk kazanır. Öyleyse yapıyı meydana getiren ses ve anlam kaynaşmasından oluşan birimlerin tümünün birleştiği anlam değerini belirlemek temayı bulmaktır." (Aktaş, 2013: 34) Nebih Nafile'nin şiirlerinde de aşk, özlem, yaşama sevinci, umut, gece kelimeleri etrafında toplanabilecek temaların ön planda olduğu görülür.

Aşk

Nafile'nin şiirlerinde karşımıza çıkan temalardan biri aşktır. Şair, "Okyanusum Ol" şiirinde, hayatında sevdiğinden başkası olmadığını ifade eder. Sevdiğinin yanında olmasını ve kendisi gibi olmasını ister. "Okyanusum ol" diyerek sevgisinin derecesini göstermeye çalışır.

Ellerin, yüreğin, sen

Senden başkası yok

Yalnızlığımla çoğalt beni

Sen de benle ol

Sen de ben gibi ol

Okyanusum Ol

Uçsuz Bucaksız, yapayalnız (Nafile, 2013: 9, Okyanusum Ol, şiirinden)

"Üç Gün Üç Gece" şiirinde sevdiğinin kalbini içinde hisseden bir şairin duyarlılığı vardır. Sevdiğini farklı şekillerde ifade eder. Sevdiği onun için gözlerindeki gerçek, yüreğine baharlar getiren bir çiçek, gönül bahçesindeki kelebektir. Saklı kalan gizli bir güzelliğin adıdır. Aşkın kendisi, yaşamanın anlamı ve heyecanın adıdır. Kısacası şair için sevdiği hayatını renklendiren yegâne varlıktır.

Kalbimde hissediyorum kalbini

Sen, gözlerimde saf bir gerçek

Yüreğime bahar getiren çiçeksin

Gönül bahçemde bir kelebek

Saklı kalan gizil bir güzellik

Aşk, heyecan ve yaşamak (Nafile,2013: 19, Üç Gün Üç Gece, şiirinden)

"Uzaktan" adlı şiirde ise sevdiğinin gözlerinde kalan şair, esen her rüzgârda sevdiğinin kokusunu hisseder. Şair, her nereye baksa sevdiğini görür. Her nefes alışında, uyurken ve uyanık hâldeyken ve bulunduğu her yerde sevdiğini içinde taşıdığını vurgular. Sevdiği ile dolu bir hayatı yaşar. Bu durumdan da şikâyetçi değildir. Aynı şiirin devamında canının, varlığının ve yokluğunun sevdiği ile dolu olduğunu belirten şair, bütün okumaları vasıtasıyla sevdiğine karışacağını belirtir.

Her bakışımda gözlerinde kalmak

Ve esen rüzgârın getirdiği kokunu hissetmek

Kalbimi yerinden fırlatıyor

Sağa baksam sen

Sola baksam sen

Her bakışımda

Her bakışımda

Her nefes alışımda

Uykumda ve her uyanışımda

Önüm arkam içim dışım sen (Nafile, 2013: 40, Uzaktan şiirinden)

Okudukça sana karışacağım

Canım, varım yoğum her şeyim sen

Sen, yine hep sen… (Nafile, 2013: 41, Uzaktan şiirinden)

"İnceden İnceye" şiirinde ise yine her nefesinde her dakikasında her saatinde sevdiğini düşünen ve onun sevgisini içinde taşıyan bir şairin duyarlılığı hissedilir.

Her dakika

Her saat

Ve Her Nefes Alışımda

Dışarıda Güneş

İçerimde Sen (Nafile, 2013: 45, İnceden İnceden şiirinden)

"En Güzel" adlı şiirde ise şair, hayattaki bütün güzellikleri ve eylemleri 'en güzel' terkibiyle sevdiğine atfeder. Sevdiği onun için bir türkü, bir resim, içecek, yiyecek, ağlayış, gülümseyiş kısacası bütün kavramların ve eylemlerin toplandığı yaşanabilecek hayatların en güzelidir.

Yaşanılacak hayatsın

Söylenecek en güzel türkü

Çizilebilecek en güzel resim

Uğruna savaşılacak en güzel savaşsın

En güzel içecek

En güzel yiyeceksin

En güzel sessin

En güzel haykırış

En güzel ağlayış

En güzel gülümseyişsin

Sen!

Evet sen!

Yaşanabilecek

En güzel hayatsın (Nafile, 2011: 76, En Güzel şiirinden)

Şair için aşk, sevgiyi yorumlama biçimidir. Şairin sevgisi o kadar kuvvetlidir ki hayatı onunla anlamlandırır, bütün güzellikleri onunla özdeşleştirir, bütün yaşantısını ona göre şekillendirir. Bunları yaparken de tabiata ait unsurlardan faydalanır. Sevgilinin aşkı o kadar büyüktür ki adeta şairin bütün benliğini kaplamıştır. Hayatın devamını sağlayan insana ait bütün eylemlerde de sevgilinin akisleri vardır. Kısacası aşk teması Nafile'nin şiirlerinde sevilene duyulan büyük bir tutkunun ifadesi durumundadır. Birçok şiirde şair, çeşitli biçimlerle bu tutkuyu anlatmaya çalışır.

Özlem

Şairin şiirlerindeki temalardan biri de özlemdir. "Su Duruluğu" adlı şiirde şair İstanbul'dan sevdiğine seslenir. Sevdiğinden ayrı geçen gecelerin garipliğinden söz eder. Suskun gecesinde sevgilisinin haykırışı olmasını ister. Özlemi "gözyaşlarının mendili" olarak tanımlar. Şiirin devamında boğazdan geçen gemiyle beraber içine çöken hüzünden bahseder. Yüreğinin sevdiğine aktığını belirttikten sonra ayaklarının ona koşmak istediğini söyler. Bu dizelerle ayrılık acısını ve özlemini dile getirmeye çalışır.

Gece bir garip

Senden uzaksa bir de

Bir başıma

Bir yanım İstanbul

Öbür yanım sen

Suskunluğumda gecemin

Haykırışım ol

Özlem gözyaşlarımın mendili (Nafile, 2013: 15, Su Duruluğu, şiirinden)

Boğazdan bir gemi geçiyor

Bir hüzün çöküyor

Yüreğim sana süzülüyor

Elim sana varmak

Ayağım sana koşmak istiyor (Nafile, 2013: 17, Su Duruluğu, şiirinden)

"Şimdi Gelse" adlı şiirde ise şair çevresindeki mavi ve yeşilliklerle beraber ne tarafa baksa sevdiğini gördüğünü, her esintinin ise sevdiği gibi koktuğunu belirterek onu ne kadar özlediğini anlatmak ister. Aşk temalı şiirlerde olduğu gibi burada da tabiata ait renk ve unsurları kullanır.

Ne yana baksam yeşil

Ne yana baksam mavi

Ne yana baksam sen

Sen kokuyorsun her esintide (Nafile, 2013: 31, Şimdi Gelse şiirinden)

"Düşüyorum" adlı şiirde ise yine ayrılık acısı dile getirilir. Şair, yüreğinin sevgilisinin olmadığı zamanlarda kanadığını belirterek ona seslenir ve "Ya gel, Ya gitme" ifadeleriyle kendisini yalnız bırakmamasını ister. O, olmadan düştüğünü belirten şair, sevgilisi olmadığı zamanlardaki hâlini ve çaresizliğini anlatmak ister.

Kanıyor yüreğim sensizlikte

Ya gel

Ya gitme

Düşüyorum sensizlikte (Nafile, 2013: 35, Düşüyorum şiirinden)

"Düşündün mü" adlı şiirde de yine bir seslenme vardır. Şair, sevgilisinin hâllerini hatırlar. Gözlerini, fısıldayışlarını düşünür ve ona hitaben özlenildiğini düşündün mü diye sorar.

Hiç düşündün mü

Özlendiğini

Gözlerinin karasını

Ve dudaklarının arasından

Fısıldayışını

Nar tanelerini

Eteklerinin çırpınışını…

Özlenildiğini düşündün mü (Nafile 2011: 51, Düşündün mü şiirinden)

"Bir Annenin Feryadı" adlı şiirde ise babasının özlemini çeken bir çocuğun duygu hâli anlatılmak istenir. Para ve oyuncak da gözü olmayan çocuğun tek derdi babasına kavuşmaktır. Annesinin ağlayışlarına şahit olan çocuk, babasının gelerek kendisini sevindirmesini ister.

Para istemiyorum

Oyuncak da istemiyorum

Ben, ben seni istiyorum baba!

Annemin ağlayışlarına uyanıyorum

Her sabah her an

Gel Artık baba

Gel Artık

Adımı Değiştir

Adım sevgi olsun, sevinç olsun… (Nafile, 2013: 75, Bir Annenin Feryadı şiirinden)

Özlem, şairin şiirlerinde sıklıkla yer verdiği temalardan bir tanesidir. Şiirlerde şairin duyduğu, gördüğü, şahit olduğu birçok şey sevdiğini hatırlatır. Sevdiğinden ayrı olduğu zamanlardaki çaresizliği, yalnızlığı üzerinde durulur. Bazen de "Özlenildiğini düşündün mü?" diye sorularak onun da bunu bilmesi istenir. Bir şiirde ise babasına hasret bir çocuğun özlemi anlatılmaya çalışılır. Kısacası şiirlerdeki özlem teması ile sevdiğinden ayrı olan bir insanın ruh hâli yansıtılmak istenmiştir.

Yaşama Sevinci

Şairin şiirlerinde karşılaştığımız temalardan bir diğeri de yaşama sevincidir. "Yaşamak" şiirinde insanoğlunun yaşamak için doğduğunu ifade eden şair, insanların yaşamı kalplerinde hissetmeleri gerektiğini vurgular. 'Buram Buram her sabah yaşam koksun.' diyerek pekiştirme yapar. İnsanların damarlarında akan kan gibi yaşamı hissetmeleri gerektiğini belirtir.

Yaşamak adına doğmuşuz

Sol yanında hisset yaşamın akışını

Yaşam koksun her sabah

Buram buram yaşam koksun

Damarlarındaki kan gibi

Her vakit hisset yaşamı (Nafile, 2013: 21, Yaşamak şiirinden)

"Hangi Mevsim" adlı şiirde tabiata ve yaşantılara ait unsurlar vasıtasıyla yaşama sevincinin önemi vurgulanır. Yağmur damlalarının düşüşü ile toprağın kokusunun ciğerlere çekilip çekilmediği ve gökyüzünün güneşli hâline eşlik edilip edilmediği sorulur. Yağmur damlaları cama vururken çayın yudumlanmasından ve şöminenin yanında kadeh tokuşturmaktan söz edilerek yaşamın güzellikleri anlatılmak istenir. Bu örneklerin her birinin insanda yaşama sevinci uyandıran unsurlar olduğu belirtilmeye çalışılır.

İlk düşen yağmur tanelerinde

Toprağın kokusunu

Çektiniz mi hiç ciğerlerinize

Gümbür gümbür gürlerken gökyüzü

Yürekten eşlik ettiniz mi o ezgiye

Vururken yağmur taneleri cama

Çayınızı yudumladınız mı sıcacık

Ya da şöminenin yanında

Kadehinizi en güzel müzik eşliğinde

Tokuşturdunuz mu aşkla (Nafile, 2013: 43, Hangi Mevsim şiirinden)

"Merhaba" şiirinde de insanoğlunun baharın türküsüne katılması istenir. Her şeye rağmen inadına yaşanılması gerektiği ifade edilir. Yeni güne, kuşlara, ağaçlara, böceklere, güneşe merhaba denilerek hayata bağlanılması gerektiği üzerinde durulur. Hayatın, bir merhaba kadar insanoğluna yakın olduğu anlatılmak istenir.

Haydi sen de uyan

Sen de katıl baharın türküsüne

Sevmeyi, sevilmeyi

Her şeye rağmen

İnadına yaşamayı

İnadına haykır var gücünle

Merhaba de

Yeni güne merhaba

Kuşlara, ağaçlara

Börtü böceğe…

Güneşe yaşama da sımsıcak

Merhaba (Nafile, 2013: 51, Merhaba şiirinden)

"Düşündün mü" şiirinde edebi türler ve tabiata ait unsurlar çevresinde yaşama sevinci anlatılmaya çalışılır. Deli dolu yaşamak gerektiği vurgulanır. Şair, yaşamayı, romanla-şiirle-türkü ile özdeşleştirir. Bulutların üstünde, ağaçların arasında veya deniz kenarında ifadeleri ile tabiata ait unsurların insana yaşama sevinci verdiği anlatılmak istenir.

Yaşamak deli dolu

Yaşamak bir roman uzunluğunda

Ve bir şiir tadında

Bir türkü gibi mesela

Yaşamak bulutların üstünde

Ağaçların arasında

Ya da deniz kenarında… (Nafile, 2011: 52, Düşündün mü şiirinden)

Şair, yaşamanın güzelliğine inanır ve içi yaşama sevinci ile doludur. Bunu da şiirlerinde aksettirir. Edebi türler, doğa olayları, tabiata ait unsurlar, zamana ait unsurlar vb. hepsi şairin içindeki yaşama sevincini anlatmak için birer vasıta durumundadır. Kısacası şiirlerdeki yaşama sevinci teması ile yaşama ait güzellikler ve olgular anlatılmaya çalışılır. İnsanların hayatı gönüllerince yaşaması istenir ve yaşamın güzelliklerini her vakit hissetmeleri gerektiğine vurgu yapılır.

Umut

Şairin şiirlerinde sıklıkla karşımıza çıkan bir diğer tema umuttur. "Ben Umudum" adlı şiirde yeni güne merhaba diyen ve sevgilisinin elini uzatmasını isteyen şair, kendisini umut olarak nitelendirir. Onun için sevgilinin avcunun içindeki sıcaklığı bile hissetmek bir umut kaynağıdır.

Ve yeni gün

Merhaba

Uzat elini

Avucunun içindeki

Sıcaklığı hissedeyim

Ben

Umudum (Nafile, 2005: 11, Ben Umudum şiirinden)

"Yurdumun İnsanı" adlı şiirde de insanoğluna seslenilir ve üzüntüsünü bırakması istenilir. Anneden gözyaşını silmesi istenir. Umudun insanlara el salladığı belirtilir.

Haydi üzüntünü bırak umut insan

Gözyaşlarını sil ana

Umut insana el salla (Nafile, 2005: 14, Yurdumun İnsanı şiirinden)

"Yağmur" adlı şiirde de sevginin umutlara çiselemesi gibi yağmurun da tane tane yağdığı belirtilir. Her insanın umutlarının olduğu kendisinin de umutları olduğu vurgulanır.

Yağmur çiseliyor tane tane

Sevginin umutlara çiselemesi gibi

.

.

.

Sevginin umutlara karışması gibi

Her insanın bir umudu vardır

Umutları vardır

Benim umutlarım gibi (Nafile, 2005: 20, Yağmur şiirinden)

"Umut Yaşam İnsan" adlı şiirde insanların güzel yaşamayı, sağlıklı olmayı ve yaşamak istedikleri her şeyi umut ettikleri vurgulanarak insanların yaşam için umutlarını diri tutmaları gerektiği anlatılmak istenir. İnsanların umutlarının, sevdalarının olması bir mutluluk kaynağı olarak nitelendirilir. Umutların her vakit sıcak tutulması gerektiği, bunun sevilen için, gurbettekiler için hatta tanımadığımız insanlar için bile gerekli olduğu anlatılmaya çalışılır. Yaşamak, yaşatmak ve insanlık için umutların yitirilmemesi gerektiği vurgulanır.

Bizler hep umut ederiz

Güzel yaşamayı

Sağlıklı olmayı,

Ve yaşamak istediğimiz her şeyi

Yaşam için umut ederiz.

Ne mutlu ki insanız,

Umutlarımız var,

Sevdalarımız var

.

.

.

Umudunuzu her daim sıcak tutun

Sıcak bir ekmek gibi

Güneş gibi

Yanı başınızdaki sevdiğiniz için

Sıladaki tanıdığınız için

Hiç tanımadığınız insan için

.

.

.

Her gün umut edin

Yaşamak için

Yaşatmak için

İnsan için (Nafile, 2005: 33, Umut Yaşam İnsan şiirinden)

"Yine de Umut" adlı şiirde insanlığa seslenilir ve insanlığın birçok kavgaya şahit olsa da yüreğinde fırtınalar kopsa da umuttan ve yaşamaktan vazgeçmemeleri gerektiği üzerinde durulur.

Ey İnsan!

Umutlarını rüzgâra bırakan insan

Sevinçlerini yüreğine gömen insan

Sen ne kavgalara şahitsin

Ne fırtınalar koptu yüreğinde

Yine de umut dedin

Yine de yaşam dedin (Nafile, 2005: 61, Yine de Umut şiirinden)

Şair, hayata umutla bakar ve insanların da umutlarını, ne yaşarlarsa yaşasınlar kaybetmemeleri gerektiğine inanır. Umutların her zaman korunmasını ister. Umudun, yaşam için, yaşatmak için ve insanlık için çok gerekli bir olgu olduğu düşüncesini taşır. Umudun insanların çok uzağında olmadığı anlatılmaya çalışılır. Kısacası şiirlerdeki umut teması ile insanların hayata ve insanlara dair inançlarını yitirmemeleri istenir, şartlar ne olursa olsun umutlarını diri tutmaları gerektiği vurgulanır.

Gece

Şairin şiirlerinde sıklıkla kullandığı temalardan bir diğeri de gecedir. Geceler şair için farklı bir anlam taşır. Çünkü o geceleri daha çok sever. "Gecenin Coşkusu" şiirinde geceleri uyumadığını, tatlı serinlikte kahvesini yudumladığını belirtir ve gecelerin coşkunluğunun farklı olduğunu belirtir.

Akşam kaynaşırsınız sevdiklerinizle

Fakat gece bir başkadır

Gecenin derinliğinde

Benim gibi uyumayanların

Işıkları yanıyor hâlâ

Tatlı serinlikte havanın

Kahvemin kokusu

Burnumun dibinde yayılıyor

.

.

.

Bir başkadır

Ve bir başkadır

Gecenin coşkusu (Nafile, 2005: 23, Gecenin Coşkusu şiirinden)

"Yirmi dört" adlı şiirde şair kendisini gece kuşu olarak tanımlar. Fakat geceleri gezen değil geceleri uyumayan bir kuş olarak kendisini tanıtır. Geceleri, insanların kendilerini dinleme vakti olarak tanımlar. Sabaha kadar geçen uzun sürede ve gecelerin sessizliğinde insanların yüreklerindeki çığlıkları hissettiklerini belirtir.

Adı bile yetiyor coşmaya

Gece kuşuyum ben

Öyle gece gezenlerden değilim

Gece uyuyamayan kuşlardanım

Kendinizi dinleme vaktidir

Sabaha kadar zamanınız var.

.

.

Gecenin sessizliğinde

Yüreğinizdeki çığlığı hissedersiniz

Sizi durduracak kimse yok. (Nafile, 2005: 29, Yirmi dört şiirinden)

"Gece" adlı şiirde insanların yüreklerindekilerini, geceleri döktükleri için geceyi sevdiğini belirtir. Gecenin aynı zamanda birçok olguyu beraberinde taşıdığını ifade eder. Gecelerin insanları düşündürdüğünü, dinlendirdiğini, sevdalandırdığını, doğacak günü hatırlattığını, yürekleri ısındırdığını ve umutlandırdığını belirtir bu yüzden gecelerin yerinin farklı olduğunu vurgular.

Sonra gece dökmelisin yüreğindekileri

Dedi sabah.

İşte bu yüzden geceyi severim

Düşündürür, dinlendirir…

Sevdalandırır…

Doğacak güneşi hatırlatır

Yüreğiniz ısınır, umutlanırsınız

*Ve düşleriniz için kaparsınız gözlerinizi, (*Nafile, 2005: 36, Gece şiirinden)

"Tanığım" adlı şiirde şair, gecelerin yazdıklarına, korkularına, düşlerine, kimseyle paylaşamadıklarına, hayallerine ve umutlarına tanıklık ettiğini belirtir. Bu nedenle gecelerin anlamlı olduğu vurgulanmaya çalışır.

Hep gece tanığım oluyor

Yazdıklarıma,

Korkularıma,

Düşlerime…

Kimseyle paylaşamadığımı

Geceyle paylaşıyorum.

Gündüzün getirdiklerini,

Hayallerimi,

Umutlarımı… (Nafile, 2005: 40, Tanığım şiirinden)

"Kucaklayın Siz de" şiirinde gece okumanın güzelliğinden söz eden şair; "Sıcak Bir Umuda" adlı şiirde ise geceyi kendini bildiğinden beri sevdiğini belirtir ve geceyi sessizlik, temizlik bakımından kendisine benzetir. "Yoğunlaşın Biraz" şiirinde ise gece, müzik ve kahve ile özdeşleştirilerek şairin geceleri nasıl geçirdiği ile ilgili ipucu verilir.

Gece okumak güzeldir

Bir çocuğun gülümsemesi gibi

Bebeğin dünyaya ilk geldiği an gibi (Nafile, 2005: 41, Kucaklayın Siz de şiirinden)

Geceyi kendimi bildiğimden beri severim

Sessiz, temiz ve sanki sadece benim (Nafile, 2005: 44, Sıcak Bir Umuda şiirinden)

Evet dostlar,

Yine gece, yine müzik.

Yine kaynamış kahvem ve ben. (Nafile, 2005: 71, Yoğunlaşın Biraz şiirinden)

"Geceler"şiirinde ise şair, geceleri dillerin sustuğu, yüreklerin konuştuğu zaman dilimi olarak tanımlar. Gecelerin kendi benliği için önemli bir zaman dilimi olduğunu vurgular. Gecelerin yüreğini coşturması yanında ilham, sessizlik, buluşma ve kendini bulma vakti olduğunu ifade eden şair, bu zaman diliminin aynı zamanda insanlar için kendini aydınlatma ve aydınlanma vakti olduğunu belirtir.

Dilin sustuğu

Yüreklerin konuştuğu

Andır geceler

Ah geceler!

Beni ben yapan

Yüreğimi coşturan geceler…

Geceler ilham

Geceler sessizlik

Kendini bulma

Ve buluşma vaktidir geceler

.

.

Kendini aydınlatma

Ve aydınlanma vaktidir

Geceler… (Nafile 2011: 7, Geceler şiirinden)

Gecelerin şair için önemli bir yeri vardır. O, geceleri gündüzlere göre daha çok sever. Şiirlerinde de bu hususa vurgu yapar. Geceler, onun için birçok anlamı beraberinde taşır. Onun için geceler ilham kaynağıdır. O gecelerde müziğini yaparken kahvesini yudumlamayı sever. Gecelerde kendini hem aydınlatır, hem de aydınlanır. Geceleri kendini bildiğinden beri seven şair, düşünmek, sevdalanmak gibi eylemlerin de en iyi bu zaman diliminde gerçekleştiği inancındadır. Kısacası şiirlerdeki gece teması ile gecelerin birçok anlamı ve eylemi beraberinde taşıdığı vurgulanmak istenir.

Sonuç

Nebih Nafile bugüne kadar yazdığı Umut-Yaşam-İnsan, Güneş Hepimiz İçin, Su Duruluğu adlı üç şiir kitabında sıcak, insan sevgisi ile dolu, sanat aşığı bir kimlikle karşımıza çıkar. Öğretmen, ozan, program yapımcısı, gazeteci vb. birçok özelliğe sahip şair için şiir, dünyaya açılan bir penceredir. O şiirleri ile dünyayı anlama ve yorumlama çabasındadır. Şiirlerinde aşk, özlem, yaşama sevinci, umut, gece gibi temaları sıklıkla işleyen şairin çocukluk, yalnızlık gibi temalara da değindiği görülür. Hayata ait olgular, gözlemler, yaşantılar şiirlerinin malzemesini oluşturur. O, adeta şiirleri ile dünyaya haykırır. İyiyi, doğruyu, güzeli insanlara göstermeye çalışır. Eğitimci kimliği ile sanatçı ruhunu şiirlerinde birleştirir. O, aşkı yaşayandır, özleyendir, yaşama sevinci ile doludur, umutludur ve geceleri çok sever. Bu temalarla şiirlerini örer. Bütün bu temaların merkezini de insan ve hayat oluşturur. İşte Nebih Nafile, bu noktada şairdir. Hayata ait duygu, düşünce ve yaşantıları belirli temalar etrafında vererek insana ait hâlleri başarıyla işlemiştir. Dördüncü şiir kitabının hazırlıklarını yapan şairin bundan sonraki şiirlerinde ve eserlerinde de benzer bir tavrı sürdüreceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

AKTAŞ, Şerif, (2013) Şiir Tahlili -**Teori ve Uygulama**-, 2. baskı, Kurgan Edebiyat Yay. Ankara

NAFİLE, Nebih, (2005) **Umut Yaşam İnsan**, Onur Ofset, Hatay

NAFİLE, Nebih, (2011) **Güneş Hepimiz İçin**, 2. baskı, Kurgu Kültür Merkezi Yay, Ankara

NAFİLE, Nebih, (2013) **Su Duruluğu**, 2. baskı, Kurgu Kültür Merkezi Yay, Ankara

Kültürel Miras ve Yeni Biçimlenme Süreci Üzerine Bir Değerlendirme *

Evaluation On New Formation Process and Cultural Heritage

Yrd. Doç. Dr. Gökçe ŞİMŞEK**

Özet:

Uluslarası platformda son yıllarda "kültürel miras" yeniden tanımlanmakta ve mirasın günümüz kullanımları araştırılmaktadır. Araştırmalarda, miras ile "bugün" ilişkisi üzerine odaklanılmakta ve miras yapımı, sosyo-kültürel bağlamda geliştirilen ve değiştirilen kültürel bir süreç olarak açıklanmaktadır (Lowenthal 1998; Harvey 2001; Graham 2002; Graham Ashworth ve Tunbridge 2000; Smith 2006). Belirtilen çerçevede, bu çalışma, kültürel miras yapım süreci üzerine bir değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır. Arkeolojik miras özelinde Efes Kuretler Caddesi örneği üzerinden bir kent parçasının biçimlenmesi analiz edilecek ve değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler*:* Kültürel miras, arkeolojik miras, yeni biçimlenme süreci, kazı, koruma, yorum ve sunum.

Abstract:

In recent years, the concept of cultural heritage is re-defined and uses of heritage for contemporary society has been researched. These researches focus on making heritage, explain it in relation to its "presentness" and view heritage, as a cultural process, in which it is developed and changed according to the contemporary socio-cultural context. (Lowenthal 1998; Harvey 2001; Graham 2002; Graham Ashworth and Tunbridge, 2000; Smith 2006). In this context, this paper aims to evaluate the process of making heritage. It focuses on analysing and evaluating the formation process of archaeological heritage in relation with the case of the Curetes Street, Ephesus.

Key words: Cultural heritage, archaeological heritage, heritage as a process, interventions, new formation process.

* Bu çalışma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde 1-2 Aralık 2011 tarihinde gerçekleştirilen ODTÜ Mimarlık Tarihi Lisansüstü Araştırmaları Sempozyum'unda sunulan "Bir Antik Kentin Öyküsü: 19.Yüzyıldan Günümüze Efes'in Öyküsü" başlıklı bildiriden türetilmiştir.

** Adnan Menderes Üniversitesi Sanat Tarihi Bölümü (gokcesk@hotmail.com, gokce.simsek@adu.edu.tr)

1. Giriş

Son yıllarda, disiplinlerarası çalışmalarda özellikle kültürel mirasın günümüzdeki rolleri ve kullanımlarına odaklanıldığı (Smith 2006; Harrison ve Schofield 2010) ve "miras" kavramının bugünle ilişkili olarak, kültürel ve sosyal inşa süreci ve ekonomik kaynak olarak açıklandığı (Lowenthal 1998; Harvey 2001; Graham 2002; Graham Ashworth ve Tunbridge 2000) görülmektedir. Belirtilen çalışamalarda, kültürel miras yapımı çağdaş sosyo-kültürel bağlamda geliştirilen kültürel bir süreç olarak (Harvey 2001:15 ve Smith 2006) açıklanmaktadır. Kültürel miras öğelerinin[1] yeniden biçimlendiği bu süreçte günümüze ulaşan öğelerin niceliği, niteliği, tehditler, koruma sorunları, aktörlerin yüklediği anlamlar gibi bir çok etkenin (Şimşek, 2009) etkili olduğunu belirtmek mümkündür. Smith, "miras" yapımında, diğer bir ifadeyle varlıkları değerli ve anlamlı kılmakta bugünkü kültürel süreçlerin etkili olduğuna (2006: 3) dikkat çeker. Graham & Howard[2]'a göre bir varlığın değeri ve önemi insanlar tarafından yüklenen değer ve anlamlarla ilişkilidir. Hardy ise bu önemin yer, cinsiyet ve sınıf gibi çeşitli girdilerle değişkenlik gösteren yorumlara dayandığını (1988: 333) belirtir. Bahsedilen sürecin biçimlenmesinde ise özellikle sosyal, politik ve dini açıdan egemen kurumların etkili oldukları ve bu kurumların koruma ve kültürel miras alanında yaptırım gücünü sürdürmeye yönelik roller sergilediklerine işaret edilir. (Smith 2006: 113)

Yukarıda belirtilen kapsamda, kültürel mirasın yapımında gerçekten kimin ve hangi aktörlerin rol aldığı önemli sorulardan biridir. Burada, özellikle UNESCO, ICOMOS gibi uluslararası sözleşmeler, tüzükler gibi belgeleri düzenleyen kurumların bu alandaki egemenliklerini sürdürmeye yönelik roller geliştirdikleri belirtilir (Smith, 2006: 30, 113). Bu kurumların, kültürel miras alanında ürettikleri temel dökümanlar ile bir çok Batılı ülkede ve diğerlerinde kültürel mirasla ilgili yasaları ve politikaları belirledikleri (Smith, 2006: 92) bilinen bir gerçektir. Bu, bir taraftan ülkelerin yasal ve politik altyapısının oluşmasına yardımcı olmakta iken, diğer taraftan, kültürel mirasa ilişkin Batılı yaklaşımların dünyanın farklı yerlerinde hakim ve belirleyici olmasına ve yerel, ulusal yaklaşımların ihmaline ve giderek yitirilmesine (Smith, 2006) yol açmaktadır. Örneğin, kültürel mirasın korunmasına yönelik temel belgelerden Venedik Tüzüğü'nde vurgulanan varsayımın başladığı yerde müdahalenin durması ve onarımın uzmanlık gerektirmesi (1964: madde 9), estetik ve tarihi değerlerin ortaya çıkarılması (1964: madde 9) gibi ilkeler Batılı ülkelerle birlikte birçok ülkede yasal altyapıyı ve pratikleri yönlendirmiş (Smith 2006: 92) ve miras öğelerinin biçimlendirilmesinde etkili olmuştur. Belirtildiği gibi kültürel miras yapım sürecinde özellikle yapı, yapı kalıntıları gibi miras öğelerinin araştırılması ve tanımlanmasında uzmanlığın önemi ve gerekliliği yadsınamaz. Ancak, bir çok uygulamada varlıkların sadece estetik ve tarihi değerlerine odaklanılarak yeniden biçimlendirilmeleri miras yapımının kimin için gerçekleş-

[1] Bu çalışma kapsamında, "miras öğeleri" özellikle yapı ve yapı kalıntılarını ifade etmektedir.

[2] Heritage and Identity, from http://www.lundhumphries.co.uk/pdf/SamplePages/Ashgate_Research_Companion_to_Heritage_and_Identity_Intro.pdf

tirildiği sorusunu akla getirmektedir. Bu sorunun yanıtına Faro Sözleşmesi'nde rastlanılmaktadır. Sözleşme ile kültürel mirası üzerine yeni bir bakış ortaya konmuş ve "kültürel miras, geçmişten devralınan, insanların, sürekli evrilen değer, inanç, bilgi ve geleneklerinin anonim bir ifadesi ve yansıması olarak ayırt ettikleri bir kaynaklar kümesi…" (madde 2) olarak tanımlanmıştır. Bu tanımın yanında, bireylerin ve toplulukların, herkesin kültürel mirastan yararlanmak ve zenginleşmesine katkıda sağlamaya hakkı olduğu ve herkesin diğerlerinin kültürel mirasına saygı göstermesi yükümlülüğü (madde 4) vurgulanmıştır. Fairclough'un belirttiği gibi Faro, mirasın inşasında ve yorumlanmasında sadece hükümetlerden eylem beklememekte, insanları ve toplulukları eyleme geçmesi için güçlendirmektedir (2012, 36). Aynı zamanda, Dinçer ve Enlil'in vurguladığı gibi "…kişinin istediği kültürel mirasla ilgilenebilme hakkına sahip olduğunu kabul etmektedir" (2012, 48). Belirtildiği gibi, bugün uluslarası platformda kültürel miras herkesin yararlanabildiği, yorumlanmasına ve inşasına katkıda bulunabildiği bir kaynaklar kümesi olarak görülmektedir.

Türkiye'de de son on yıl içinde kültürel mirasın korunmasıyla ilgili yasal ve yönetsel değişimler izlenmektedir. Türkiye, kültürel miras üzerine yayınlanan uluslararası belgelerin[3] bir kısmına taraf olmuş ve bu belgeleri yasal olarak uygulamaya koymuştur. 2003'den günümüze kültürel mirası ile ilgili en yetkili kurum Kültür ve Turizm Bakanlığı olduğu bilinmektedir. Son yıllardaki yeni yasal düzenlemeler[4] ile ülkemizde kültürel miras alanındaki etkin aktörlerin çeşitlendiğini ve arttığını izlemekteyiz. Özellikle, bu yeni yasal düzenlemeler ile merkezi idarenin kültürel mirasın korunması ile ilgili yetki ve sorumluluklarını aktardığını ve özel sektör, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler gibi çeşitli aktörlerin kültürel miras alanında daha etkin rol aldığını görmekteyiz. Bu yasal düzenlemeler, genellikle resmi kurumlar dışındaki aktörlerin (özellikle sivil toplum örgütleri ve özel sektör) kültürel miras alanında aktif rol üstlenmelerinin yolunu açarken, özelleşme, uzmanlık bilgisinin yetersiz olması, yönetilememe gibi riskler dolayısı ile eleştirilmektedir (Pulhan 2009, Baraldi, Shoup and Zan 2013). Belirtilen risklerin olabileceği, ancak bu yasal düzenlemelerin yıllardır kültürel mirasla yanyana, iç içe yaşayan ve mirasla ilgili kararlardan bihaber olan aktörlerin kısmen da olsa kararlara katılımının yolunu açması sebebiyle değerli olduğu açıktır. Örneğin, "Alan Yönetimi ile Anıt Eser Kurulunun Kuruluş ve Görevleri ile Yönetim Alanlarının Belirlenmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik"(2005) ile ören yerleri, sit alanları ve etkileşim sahaları ile bağlantı noktalarının korunmasının kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum örgütlerinin koordinasyonunda sürdürülebilir bir yönetim planı çerçevesinde gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Böylelikle, özellikle

[3] Bu belgelerden bazıları; Arkeolojik Mirasın Korunmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi, Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunması Sözleşmesi, Avrupa Mimari Mirasının Korunması Sözleşmesi'dir. Bu belgelerin diğerleri için bakınız: http://teftis.kulturturizm.gov.tr/TR,13908/uluslararasi-sozlesmeler.html.

[4] 4848 no'lu Kültür ve Turizm Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (2003), 5225 no'lu Kültür Yatırımları ve Girişimlerini Teşvik Kanunu (2004), Alan Yönetimi ile Anıt Eser Kurulunun Kuruluş ve Görevleri ile Yönetim Alanlarının Belirlenmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (2004) bu yasal düzenlemelerden sadece bir kaçıdır.

ören yerleri, sit alanları ve etkileşim sahaları ile bağlantı noktalarının korunması için resmi kurumların yanında Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği (TMMOB) temsilcileri, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) temsilcileri gibi sivil toplum örgütlerinin yeni aktörler olarak rol almaları gündeme gelir. Bu tür bir model, resmi ve yarı-resmi kurumların aktör olarak alan bazında kararlara ilişkin bilgilenmesini ve katılımını sağlaması açısından çok değerlidir. Ancak, Somuncu ve Yiğit'in Dünya Miras Listesi'nde adı geçen Türkiye'deki dokuz alanda kültürel mirasın çevresinde yaşayan yerel halkın çoğunluğunun mirasın ne "Dünya Mirası" statüsüden, ne de alanın değer ve katkılarına ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığını saptadığı (2010: 9) düşünülürse, kültürel mirası kimin için koruduğumuzu tekrar düşünmemiz gerekmektedir.

Bahsedilen kapsamda, çalışma, kültürel mirasın korunması ve sunumu adına uygulanan müdahaleler ile mirasın yeniden biçimlendiği süreç üzerine odaklanmayı, "kültürel miras"ın tanımlandığı bu sürecin ve süreçte etkili aktörlerin anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Sözedilen amaçla ilişkili olarak, kültürel miras olarak arkeolojik mirasa yoğunlaşılacak ve miras öğelerinin kazı öncesinden günümüze geçirdiği değişimler detaylı olarak Efes Kuretler Caddesi örneği üzerinden değerlendirilecektir. Bu kapsamda, aşağıdaki metin bölümlerinde öncelikle Kuretler Caddesi'nin kazılar öncesindeki geçmiş kullanımları erken dönemlerden itibaren özetlenmeye çalışılacak. Sonra, Cadde'nin kazı, koruma ve sunum çalışmaları ile nasıl biçimlendiği tanımlanarak, mevcut durum üzerinden bir okuma yapılacaktır. Bu kısımda, özellikle Cadde'nin karakteristik özelliğini kazanmasında etkili olan beş yapıya yoğunlaşılacak. Daha sonra, bu iki dönem özellikleri karşılaştırılarak değerlendirilecektir.

2. İlk Arkeolojik Kazılar Öncesinde "Kuretler Caddesi"

Bugün "Kuretler Caddesi" olarak anılan aks, Batı Anadolu'da İzmir'in Selçuk İlçesi sınırları içinde yer alan Efes Antik Kenti'nin yerleştiği Panayır Dağı ile Bülbül Dağı'nın kesişimi üzerinde bulunmaktadır (Resim 1). Kuretler Caddesi'nin geçmiş kullanımlarını açıklamadan önce, Efes antik kentinden kısaca söz etmek faydalı olacaktır.

Efes, yoğunluklu olarak Helenistik ve Roma kalıntılarının bulunduğu ve Türkiye'de kazı ve araştırmaların yüzyılı aşkın süredir devam ettiği bir antik kenttir. Kazılara parallel devam eden koruma, sunum uygulamaları ile bir kısım arkeolojik yapıların ayakta izlenebildiği ender ören yerlerinden biridir. Şu anda, kazılarla yeni açığa çıkan arkeolojik yapılara uygulanan müdahalelerin devam ettiği ve yapıların yeniden biçimlenmesine kazı başkanlığının yanında diğer kazı ekiplerinin de dahil olduğu bir süreç yürütüldüğü[5] belirtilmelidir. Son on yıldır Efes, Türkiye'de yılda yaklaşık iki milyona yakın turistin geldiği en çok ziyaret edilen alandır.

[5] Yazar, Viyana Arkeoloji Enstitüsü'nde yürüttüğü doktora sonrası araştırması sırasında bir yapının onarım projesinin diğer kazı ekipleri ile paylaşıldığı bir toplantının gerçekleştirildiğine şahit olmuştur.

Bu çerçevede, Efes, hem turizm gelirleri[6], hem de başta kazı başkanlığı görevini yürüten Avusturya Arkeoloji Enstitüsü olmak üzere birçok uluslarası kurum ve kuruluşların destekleri ile ekonomik kalkınmaya katkıda bulunan önemli bir varlıktır. Bu varlığın bir parçası olarak bugün Kuretler Caddesi, ziyaretçi ana dolaşım aksının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu açıklamalar sonrasında, Kuretler Caddesi'nin geçmişte kullanımlarına ilişkin bilgi aşağıda verilmektedir.

Erken veriler, Kuretler Caddesi'nin bulunduğu alanda özellikle Panayır Dağı çevresinde Anadolu'nun yerli halkının[7] ana tanrıçası Kibele[8]'ye ait kutsal yolun var olduğunu göstermektedir (Knibbe 2004: 142-144). Efes'in kuruluş hikâyesine[9] (M.Ö. 2000'ler) göre, İyon kolonizasyonu ile Anadolu'ya gelenlerin yeni bir kent kurdukları[10] ve Artemis Tapınağı'nın[11] (Arkaik Dönem Tapınağı'nın) ilk inşa edildiği alanda kutsal alanlarını oluşturdukları bilinmektedir. Özellikle, Lidya Kralı Krezüs'ün bölgede tek Tanrıça'nın hâkimiyetini güçlendirerek dini bir güç oluşturmak adına Tanrıça Artemis'i öne çıkardığı ifade edilir.[12] Tanrıça Artemis'in meşruiyet kazanması için ana tanrıça Kybele'nin kutsal yolu üzerinde stratejik noktalara Artemis adına kutsal alanlar inşa edilir ve Panayır Dağı'ndaki nekropolis çevresindeki kutsal yol *Via Sacra* Artemis'in zafer yolu olarak kullanılır. Bu kutsal alanlardan en önemlisi Artemis ile Zeus'un kızı Leto'nun mitolojik doğum yeri olan *Via Sacra*'nın bir kolu *Ortygia*[13]'dır (Knibbe 2004: 143-44). Kuretler Caddesi'nin batı ucunda bulunan *Ortygia*, bugün Celsus Kitaplığı'nın bulunduğu alandan başlayarak batıya doğru devam eder. Kutsal alanlardan diğer biri ise, *Via Sacra*'nın en yüksek noktasında [Kuretler Caddesi'nin güneyinde], Prytaneion'un yakınlarındadır. Bunların yanında, *Via Sacra* boyunca '*altar of Artemis*' yazılı büyüklü

[6] Şimşek, G., (2014), "Bir Antik Kentin Yerel ve Bölgesel Kalkınma ve Gelişmeye Etkileri, Efes Örneği", Yayınlanmamış Doktora Sonrası Araştırma Projesi.

[7] Strabon, 'Karyalılar ve Lelegler' olarak adlandırdığı yerli halkın İyon kolonilerinin bölgeye yerleşmesi öncesinde var olduğunu belirtir (Strab. 14.1).

[8] Kybele kültünün kalıntılarından günümüze ulaşan küçük bir kısmı, Panayır Dağı'nın kuzeybatısındaki kayalık bölgedeki kutsal alanda izlenmektedir. Bu kült alanında, kayaya işlenmiş bir dizi niş ve içlerinde *tympanum*, Attis ve aslan kabartmalarına rastlanmaktadır. Yazıtlarda adı "*Phrygian Mountain Mother*" olarak yer almaktadır. (Knibbe 2004: 142-143)

[9] Bu hikâyeye göre, yeni kent Atina Kralı Kodros'un oğlu Androklos başkanlığında Apollo kahinesinin belirttiği gibi balık ve domuz tarafından işaret edilen yerde kurulmuştur (Erdemgil 1991: 10).

[10] Stadion'un kuzeyinde Artemis Tapınağı'ndan yedi *stadia* uzaklıkta bir tepede yeni kent kurulur (Herodot I.26).

[11] Pausanias, Efes Artemis Tapınağı'nın inşası öncesinde bu alanın, Didim Apollo Tapınağı'ndaki gibi Anadolu'nun yerel halkının açık hava kült alanları olduğunu belirtir (Hanfmann 1953: 9).

[12] Krezüs'ün Tanrıça Artemis adına çok büyük bir tapınak inşa ettirmesi, tüm Krallığı'nı belirli bir Tanrıça inancı altında toplayarak bölgedeki dini inançları kontrol edebilmek için politik bir manevra olarak yorumlanır (Knibbe 2004: 143).

[13] Strabon, *Ortygia*'yı çoğunlukla selvi ağaçlarından oluşan görkemli küçük koruluk alan olarak tanımlamaktadır. *Ortygia*, Artemis'in Zeus'tan olma kızı Leto'nun mitolojik doğum yeri ve zeytin ağacı yakınlarında Artemis'in doğum sancıları sonrasında dinlendiği kutsal alan olarak açıklamaktadır. Ayrıca, bu alanda her yıl Mayıs'ın altısında (6) Artemis'in Leto'yu doğurmasının temsil edildiği törenlerinin düzenlendiği belirtilmektedir (Strab. 14.1.20). Kuretler olarak anılan rahiplerin adaklar adadıkları ve temsili gerçekleştirdikleri ve sonraki dönemlerde ise Efes'teki topluluğun üyelerinin bu rolleri oynadıkları Prytaneion'daki yazıtlardan anlaşılmaktadır. (Knibbe 2004: 143-144)

küçüklü birçok yazıtın, tören yolu üzerindeki durakları işaret ettiği düşünülmektedir. Bu tören sırasında Tanrıça Artemis'in ölülerin mezarlarını ziyaret ettiği ve kutsadığı belirtilir. (Knibbe 2004: 144). Biguzzi, Efes kentinde antik kaynaklarda söz edilen Zeus, Afrodit gibi tanrıların var olmasına rağmen, Efes'in hem dinsel açıdan hem de kent olarak kendini en çok Artemis ile tanımladığını vurgular (1998: 279-280). Kutsal yol *Via Sacra* üzerindeki en üst noktaya (Prytaneion'un yakınında) ve *Ortygia*'da Tanrıça Artemis sunaklarının yerleştirildiği ve üzerinde mezarlar bulunan bu iki noktayı bağlayan aksın Artemis'e adanan tören yolu olarak kullanıldığı düşünülmektedir. Yukarıda kısaca özetlendiği gibi, Panayır Dağı çevresindeki ana Tanrıça Kibele'nin kutsal yolunun zaman içinde dönüştürülerek Tanrıça Artemis'in zafer yolu olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu dönüşüm, Tanrıça Artemis'in[14], Efes'te hakim olan ana Tanrıça Kibele inancı dahil diğer tüm tanrılara üstünlüğünün ve zaferinin simgesi olarak görülmektedir. (Knibbe 2004: 143).

Helenistik Dönemde ızgara planın hâkim olduğu bir kent[15] kurulur. Bu kentte, bugün "Kuretler Caddesi" olarak anılan aks birbirini dik kesen caddeler sistemini diyagonal olarak kesmektedir. Bugüne kadar Tanrıça Artemis'in kutsal yolu olarak kullanılan bu aks üzerindeki mezarların kapatıldığı ve alanın, Artemis Tapınağı çevresinde yaşayan Efeslilerin yerleşimine açıldığı belirtilir. (Thür 2004: 159). Knibbe, kentin kurucusu Lysimakhos'un, kent içinde Artemis'in temsil edildiği bu alanı yerleşime açılmasını kentte hakim olan Tanrıça Artemis inancını kaldırma amacını taşıdığını ifade eder. Kentin isminin değiştirilerek 'Arsinoeia' olarak adlandırılması bu görüşünü desteklemektedir. (Knibbe 2004: 145) Ancak, Lysimakhos'un ölümü sonrasında, kentin yeni ismi 'Arsinoeia'ın kullanılmayarak terk edilmesi, kentin tekrar 'Efes' ismiyle anılması ve Artemis sunağı yakınlarında tekrar mezar anıtların inşa edilmesi (Knibbe 2004: 145), kentlilerin Tanrıça Artemis inancına ve kutsal alanlarına duydukları sıkı bağın göstergesi olarak yorumlanabilir.

Efes'in Roma İmparatorluk'una bağlanması sonrasında, bugün Kuretler Caddesi olarak anılan aks ve çevresindeki yapılaşma hızlanarak artar. İmparatorluk'a bağlı kentlerdeki yapılaşma ve kentsel gelişimin, İmparatorluk'un kente atfettiği değerler ve İmparatorlar ile Asya Eyaleti kentleri arasındaki ilişki ile yakından ilgili olduğu bilinmektedir. Kentlerde özellikle Roma İmparatorları'nın kutsal kabul edilmesi ve İmparatorlar'a tapınılması, İmparatorlar ile Asya Eyaleti kentleri arasındaki ilişkinin seviyesini ve önemini göstermektedir (Friesen 2004: 229). Bu çerçevede, Roma

[14] Efes'deki Tanrıça Artemis, hem 'kurucu, kurtarıcı, komutan, yol gösterici, muzaffer, yenilmez, öğüt veren, inandıran, (duaları) dinleyen...' gibi farklı özelliklerle betimlenen, hem de daha önceleri Kibele'ye atfedilen 'ölülerin koruyucusu' olma rolünü taşıyan (Knibbe 2004: 144) bölgede hakim ana Tanrıça Kibele'nin devamı niteliğindedir (Erdemgil 1991: 25).

[15] M.Ö.3.yy başlarında Büyük İskender'in komutanlarından Lysimakhos'un kıyı yakınlarında ve Panayır Dağı ve Bülbül Dağı arasındaki vadiye yeni kenti kurmaya niyetlendiği ve kente karısının ismi 'Arsinoeia'yi verdiği ifade edilir. Aslında, yeni kente, Artemis'in kenti olarak bilinen 'Efes' yerine karısının ismi 'Arsinoeia' yi vermesi, kentteki hakim Tanrıça Artemis inancını ve onunla ilişkili din adamları hiyerarşisini kesintiye uğratmanın göstergesi olarak yorumlanmıştır (Knibbe 2000: 144-45).

Dönemi'nde bu alandaki değişimleri ve gelişmeleri anlamak için kutsal alanlar ile İmparatorlar adına inşa edilen kült alanlarını ve yapılaşmayı incelemenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

İmparator Agustus, Efes'in Asya Eyaleti başkenti olmasına ve başkentteki yapılaşmanın Romalılaştırılmasına karar verdiğinde (Knibbe 2004: 147), Bülbül Dağı ile Panayır Dağı arasındaki vadiyi, başkentin yeni merkezi olarak seçmiştir (Scherrer 2004: 4). Agustus, Asya Eyaleti başkenti Efes'te hedeflediği yapılaşmaya ulaşmak için, kentte öncelikle (M.Ö. 133-31) "Kuretler Caddesi"nin güneyinde 'Devlet Agorası' olarak bilinen alanda Divus Julias ve Dea Roma Tapınağ'ını(=Isis Tapınağı), Bouleuterion ve Prytaneion'u inşa ettirir (Scherrer 2004: 4). Takip eden dönemde (M.Ö.31-M.S.81), Prytaneion ve Bouleuterion arasında inşa edilen '*Peristyle with Double Monument*' olarak adlandırılan yapıda özellikle Tanrıça Artemis ile Roma İmparator'unun kültlerinin birleştirilmiş olabileceğinden ve bu birleşmenin, Efes kentinin bağımsızlığını, İmparatorluk'un parçası olmasını ve yenidünya düzenini temsil ettiği belirtilir (Scherrer 2004: 5). Bu yapıların güneyindeki Bazilika Stoa'nın hem Tanrıça Artemis, Augustus, Tiberius ve Efes kentine adandığı, hem de İmparator ailesinin onurlandırıldığı bir alan olduğu ifade edilir. Scherrer, 'Devlet Agorası' olarak bilinen alandaki yapı kompleksinin ise, Roma vatandaşları ile yabancıların bağımsız Efes kentinin sakinleri olarak birleştirilmesini temsil ettiğini düşünmektedir (2004: 5). Böylelikle, Kuretler Caddesi'nin güneydoğusunda, kentin yeni dini ve politik merkezi kurulurken (Thür 2004: 177) ve kuzeybatı ucunda ise, Mazaeus Mithridates Kapısı zafer takı olarak yaptırılır (Scherrer 2004: 6-7).

Sonraki dönemde (M.S.81-212), Kuretler Caddesi'nin güneydoğusunda, Efes'te ilk olarak, 'neokoros'[16] ünvanının kullanıldığı Domitianus Tapınağı, (Flavian Sebastoi Tapınağı)[17] yeni dini ve politik merkezde inşa edilir. Friesen'e göre, Artemis'in neokorosu olarak bilinen Efes kentinde, 'neokoros' ünvanının Domitianus Tapınağı'nda kullanılması, Efes'in artık İmparator'a tapınmanın önemli olduğu kent olarak vurgulandığını göstermektedir. (2004: 229-236). M.S.2.yy başlarında, Kuretler Caddesi'nin kuzey kısmı, Roma İmparatorlar'ından Trajan'a adandığı bilinen (Thür 2000: 116) Trajan Çeşmesi ve Tanrıça Artemis, Hadrianus ile halka adandığı belirtilen 'Hadrianus Tapınağ'ı denilen yapıyla (Scherrer 2004: 10) süslenir (Thür 2004: 184). Cadde'nin güneyindeki Tanrıça Artemis'in kutsal alanında 'Hadrianus

[16] Friesen, bu terimin ilk olarak 'Roma İmparator kültünün bulunduğu kent' anlamında kullanıldığını belirtir. (2000: 229-236). Terimin, Efes'te Eyalet Tapınağı'nın kurulması öncesinde (M.S.80'lerde) kullanıldığını ve Efes kentinin resmi olmamakla birlikte Artemis'in neokorosu olarak bilindiğini ifade eder. Domitianus Tapınağı'na atfedilen 'neokoros' ünvanını ise İmparator'lara tapınmanın önemli olduğu kent olarak anlamlandırmıştır. Friesen'e göre, önceleri, Tapınak'ın resmi görevlisine işaret eden, '*neokoros*' terimi, daha sonra özel bir anlam yüklenmiş ve içinde İmparatorlar için Eyalet Tapınağı bulunan kenti tanımlayan teknik bir terim olarak kullanılmıştır (2000: 229).

[17] Domitianus Tapınağı'nın (Sebastoi Tapınağı, M.S.89-90) İmparatora ithaf edilmesi için, tüm Asya kentlerinin Tapınak alanına yerleştirilmesi için yazıtlı kaidelerin üstünde heykeller sunduğu söylenmektedir. Friesen, bu yazıtlarda, 'neokoros' teriminin ilk defa resmi olarak 'kutsanmış kent' anlamında kullanılmış olabileceğini düşünür (2000: 232).

Kapı'sı olarak bilinen yeni anıtsal bir kapı inşa edilir (Thür 2004: 183-184). Üç katlı yapıda, alt katta Artemis heykelinin tek başına yer aldığı, üst katta ise İmparator ailesinin üyelerinin, anıtı yaptıranların ve tanrıların heykellerinin olduğu düşünülür (Thür 2000: 128). Böylelikle, Cadde üzerinde Tanrıça Artemis'in kutsal alanlarının birinde, Artemis ile birlikte Roma İmparator kültlerine yer verildiği ve birleştirildiği yeni bir yapı yerini alır.

Aynı dönemde, Celsus Kitaplığı'nın (M.S. 110) inşası sonrasında *Via Sacra*'nın *Ortygia* ile bağlantısı tamamen kesilir. 'Celsus Kitaplığı'nın, artık kentin en kutsal kesişim noktasında, en prestijli yerinde olduğu vurgulanır. (Scherrer 2004: 10-11). Bu arada, Tetragonos Agorası'nın inşası ile Mazaeus Mithridates Kapısı'nın, agoranın güney kapısı olarak kullanıldığı ve Mermer Cadde'nin doğuya kaydığı belirtilir (Scherrer 2004: 8). Böylelikle, Cadde'nin batı ucunda Celsus Kitaplığı ve Mazaeus Mithridates Kapısı'yla çevrelenen alan kentin en önemli meydanlarından birine dönüşür. Özetlendiği gibi, Augustus'un kentin yeni merkezi olmasını planladığı bu aks Roma Dönemi sonunda Tanrıça Artemis kültü ile Roma İmparator kültlerinin birleştirildiği yapılar, yeni kamu yapıları ve Tanrıça Artemis'in kutsal alanlarının dönüştürülmesi ile yeniden biçimlendirilir. Böylelikle, "Kuretler Caddesi" Roma İmparatorluğ'unun Efes'te temsil edildiği en önemli akslardan birine dönüşür.

Yukarıda söz edilen inşa faaliyetlerinin aksine, 3.yüzyıl boyunca Efes'te doğal afetler, Got akınları gibi nedenlerle yıkımlar[18] gerçekleşir. Ladsättter, özellikle Artemis kült alanlarındaki yıkımlar ile kentte Tanrıça Artemis inancının sarsıldığını[19] belirtir (2011: 1). M.S. 431 Konsülü'nün Efes'in artık pagan kenti olmadığını açıklamıştır (Scherrer 2004: 2). Böylelikle, Yukarı Agora'daki kült merkezi, Prytaneion işlevini kaybetmeye başlar. Devlet Agorası ile bitişiğindeki yapıların bulunduğu Roma Dönemi dini ve politik merkezi önemini yitirir[20] (Landsättter 2011: 8-9). Ayrıca, Tanrıça Artemis'in en önemli kutsal alanındaki değişim ile kentte hakim olan Artemis inancının yitirildiği açıklanır[21] (Pülz 2011: 50-67).

4.yy ortasından itibaren yenilenen kentte, Kuretler Caddesi yenilenme faaliyetlerinin yoğunlukla izlendiği merkezlerden[22] biridir. Cadde, Hristiyan sembollerinin ve dini temsilcilerinin resmedilmesi, haçın işlenmesi ve yazıtlar eklenmesiyle yeni-

[18] Kentte, 3. Yüzyılın üçüncü çeyreğinde bir deprem ve 358, 365, 368 depremleriyle büyük yıkımlar oluştuğu belirtilir. Bu yıkımlarla ilişkili olarak, kentte yönetim merkezinin liman bölgesine kayması, çok sayıda İmparatorluk Dönemi yapılarının biçimsel ve işlevsel olarak dönüşmesi gibi farklı değişimler gerçekleşmiştir (Landsättter 2011: 1).

[19] Tanrıça Artemis inancındaki sarsılmanın en belirgin örneği, Gotların Artemis Tapınağ'ını yağmalamaları, yıkmaları sonrasında Tanrıça'nın dokunulmazlığına olan inançta oluşan sarsılmadır. (Ladstätter 2011: 1-7).

[20] Roma Dönemi dini ve politik merkezindeki heykel donanımının giderek azaldığı ve bununla birlikte, Efes'teki pagan kutsal alanları içine yapılmış sadece iki yapı tespit edilmiştir. Efes'te Hristiyanlığın kabulünden sonra, tapınakların yıkılmadığı ve kiliseye dönüştürülmediği belirtilmiştir. (Pülz 2011: 50-67).

[21] Özellikle, Celsus Kitaplığı ile Hadrianus Kapısı arasındaki Artemis sunağının bulunduğu alanın, tamamen tesviye edilerek yerine mozaik döşeli görkemli bir stoa inşa edilmesi (Pülz, 2011, 50-67), kent içinde Tanrıça Artemis'in en önemli kutsal alanının ortadan kaldırıldığı vurgulanmalıdır.

[22] Yenilemenin gerçekleştiği diğer merkezin, kentin dini ve yönetim merkezi Yukarı Agora bölgesi olduğu ifade edilir (Ladsättter 2011: 7).

lenir[23] (Pülz 2011: 52-67).Yenilenme Cadde'deki kamu yapılarında da izlenmektedir[24]. (Ladstätter 2011: 1-7). Bununla birlikte, Kuretler Caddesi, İmparator ile aile bireylerinin, yüksek devlet memurlarının ve kentin onurlandırdığı vatandaşların heykelleri ile donatılmıştır. Böylelikle, Cadde, çok sayıda onurlandırma heykelleri ve İmparatoru övücü yazıtlar ile temsili bir karakter ve kamu ve politik hayatın geçtiği yer olarak önem kazanır (Pülz 2011: 52-53). 'Embolos' olarak bilinen Heraklid Kapısı ile Celsus Kitaplığı'ndaki çeşme arasındaki aksın Bizans Dönemi'nde yeniden inşa edildiği ve bir yazıtta 'kentin muhteşem yeri' (*magnificent ground of the city*) olarak anıldığı belirtilmektedir (Scherrer 2004: 15-20). 6.yüzyıl sonu ile 7.yüzyıl başında ise Cadde'nin aynı döneme tarihlenen Bizans şehir surlarının dışında kaldığı (Pülz, 2011, ss.62-3) ve dış mahalle karakteri sergilediği belirtilir (Ladstätter 2011: 14). Zaman içinde, kentteki yaşamın tamamen sona ermesiyle ise bu aksın kullanım dışı kaldığı ve kaderine terk edildiğini söylemek mümkündür.

Yukarıda özetlendiği gibi, bugün 'Kuretler Caddesi' olarak bilinen aks, çok erken dönemlerden itibaren tanrıçalara adanan kutsal yol olarak kullanılmıştır. Önceleri, Anadolu'nun ana tanrıçası Kibele'nin kutsal yolu olarak bilinen bu alanın zamanla Tanrıça Artemis'in kutsal yoluna dönüştüğü ve Artemis kutsal alanlarıyla bezendiği görülmektedir. Roma Dönemi'nde Tanrıça Artemis ile İmparator'larının birlikte temsil edildiği kamu yapıları ile donanan bir kentsel mekân niteliği gösteren aks, Bizans Dönemi'nde Hristiyanlık inancının temsil edildiği ve kentsel yaşamın önemli alanlardan biri haline gelmiştir. Belirtilen çerçevede, "Kuretler Caddesi"nin her dönemde dini ve politik gücün temsil edildiği Efes'in en çarpıcı kentsel alanlarından biri olarak kurgulandığını ve kullanıldığını belirtmek mümkündür.

3. İlk Kazılardan Günümüze "Kuretler Caddesi"

Bu bölümde, Kuretler Caddesi ve çevresinde gerçekleştirilen kazı, koruma, yorum ve sunum çalışmaları özetlenmeye çalışılarak, kentin bu bölgesinin 19.yüzyıldan itibaren nasıl yorumlandığı, biçimlendirildiği ve yeniden tanımladığı üzerine odaklanılacaktır. Bu çerçevede, öncelikle Kuretler Caddesi ve çevresinde gerçekleştirilen kazılar ve diğer uygulamalar Cadde'nin nasıl değiştiğini anlamak amacıyla kronolojik olarak betimlenecektir. Sonra, açığa çıkan varlıkların korunması, sunulması ve gelecek nesillere aktarılması için nasıl yorumlandığı ve sergilendiği üzerine bir analiz ve değerlendirme gerçekleştirilecektir.

[23] Theodosiuslar Dönemi'nde [I. Theodosius (379-395) ile II. Theodosius (408-450) arası] gerçekleştirilen kapsamlı inşa faaliyetlerinde, Kuretler Caddesi'ndeki Celsus Kitaplığı, Androklos Heroonu ve Memnius Anıtı'nın çeşme yapılarına dönüştürülmesi gibi biçimsel ve işlevsel değişimler görülmektedir (Pülz, 2011, 50). Bununla birlikte, Pülz, Kuretler Caddesi'nde Hristiyan sembollerinin ve dini temsilcilerinin resmedilmesi, haçın işlenmesi ve yazıtlar eklenmesiyle Hristiyan inançlarının belgelendiğini ifade eder. (2011: 52-67).

[24] Cadde üzerindeki yenilemenin olduğu yapılardan, Oktagon'un önüne 370/371 tarihli İmparatorlar Valentianus, Valensus, Gratianus'un emirnameleri yerleştirilmesinin (Pülz 2011: 52) vurgulanması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, M.S. 400 civarında, Pytaneion'dan bulunan sütun tamburlarını (Androklos Heroon'u ve Oktagonu'nun karşısında bulunan) kent sarayının önündeki 'Kuretler Revak'ı olarak anılan yapıya getirildiği (Karwiese 1998: 724) belirtilmelidir.

3.1. Kazılar

19.yüzyılın ikinci yarısında, İngiliz arkeolog Falkener ve İngiliz mühendis Wood tarafından başlayan Efes'teki ilk kazıların asıl amacı, Efes kentiyle özdeşleşen Artemis Tapınağı'nın keşfedilmesidir (Wiplinger, Wlach 1996: 4). Bu ilk dönem kazıları sırasında Falkaner'ın hazırladığı kent planında, Kuretler Caddesi'nin işaretlenmediği[25], ancak, Kuretler Caddesi'yle kesişen kutsal yol üzerindeki Artemis kültünün en kutsal noktalardan biri, *Ortygia*'ın gösterildiği saptanmıştır.

Belirtilen ilk kazılar sonrasında, 19.yy sonlarından günümüze Avusturya Arkeoloji Enstitüsü başkanlığında[26] yürütülen araştırma ve kazılar sırasında "Kuretler Caddesi"nin keşfedildiği bilinmektedir. (Resim 2) 1903-1904 yıllarında, Heberday tarafından gerçekleştirilen kazılar Cadde'nin kuzeybatı ucundaki Mazaus Mithridates Kapısı çevresinde gerçekleştirilmiştir. Açığa çıkan yapının duvarlarından sadece ilk iki kesme taş sırası özgün yerinde açığa çıkarılırken (Strocka 1979: 812), yapının Hıristiyanlık Dönemi'nde çeşmeye dönüştürüldüğü ve sonrasında depremle yıkılmış olabileceği açıklanır (Wilberg ve diğ. 1953: 42). Böylelikle, bugün Celsus Kitaplığı olarak bilinen, Arkaik dönemde Artemis'in kentteki en kutsal alanlarından birinin, Roma Dönemi'nin anıt-mezarı ve kütüphane yapısının ve Bizans Dönemi'nin çeşme yapısının yer aldığı alan, zaman içinde geçirdiği değişimler, kanıtlar ve izler ile Kuretler Caddesi'nin batı ucunda açığa çıkarılmış olur.

Takip eden yıllarda (1904-1906) kazılar, J.Keil başkanlığında Cadde'nin kuzeybatı ucunda, özellikle, Kütüphane Meydanı'ndan Magnesia Kapısı'na uzanan ana aks üzerinde gerçekleştirilir. Hadrianus Kapısı, Androklos Heroonu, Arsinoe Oktagon'unu (Wiplinger, Wlach, 1996: 38) ve 'Kuretler Revak'ı olarak bilinen yapı (Karwiese 1998: 724) açığa çıkarılır. Kütüphane Meydanı'ndan Magnesia Kapısı'na doğru uzanan aks üzerinde, 'Kuret' ünvanı verilen Artemis rahiplerinin adlarının yazılı olduğu sütun tamburlarının keşfedilmesi ile bu aksa 'Kuretler Caddesi' adı verilir (Thür 2004: 157).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında[27] kazılar, Franz Miltner başkanlığında yeniden başlar. 1959 yılına kadar özellikle Kuretler Caddesi'nde yoğunlaşan Miltner'in çalışmalarının temel vurgusu, Bizans kentinin araştırılması yönündedir. Cadde üzerindeki Scholastikiatherme, Bizans Hamamı, 'Hadrianus Tapınağ'ı denilen yapı,

[25] Planda (Wiplinger ve Wlach 1996: 4), Cadde'nin kuzeybatısındaki Tetragonas Agora'nın, güneydoğusunda Odeon'un ve Cadde üzerindeki birkaç yapı görülmektedir.

[26] Efes'in topografyasını çıkarmak ve yüzyıllar boyunca gelişimini aydınlatmak amacıyla Viyana Üniversitesi'nden Prof.Dr. Otto Benndorf Kuretler Caddesi'nin batı ucundaki Tetragonos Agorası'nın çevresinde çalışmalara başlar. Bu arada, Humann, Tiyatro ile Liman arasındaki alanı kapsayan kent planını hazırlar (Wiplinger ve Wlach 1996: 12). Planda, Kuretler Caddesi'nin kuzeybatı ucunda bazı yapıların tespit edildiği, ancak planda oluşan lekelenme sebebiyle Kuretler Caddesi'nin başlangıcı okunamamaktadır. Buna göre, Humann'ın Cadde'yi tespit ettiğine ilişkin net bir açıklama yapmak mümkün değildir.

[27] Kazılar, Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla kesintiye uğrar ve İkinci Dünya Savaşı sonrasına kadar düzenli bir şekilde devam edemez ve 1954 sonrasında, her yıl devam eden düzenli kazılara başlanmıştır. (Wiplinger ve Wlach, 1996: 42).

Trajan Çeşmesi, Alytarkhos Stoa'sı, Yamaç Ev I ve Herakles Kapısı gün ışığına çıkar. Miltner, kazıların yanında anıtların korumasına odaklanmış ve Kuretler Caddesi üzerindeki 'Hadrianus Tapınağı' denilen yapıyı ayağa kaldırmıştır. Bu arada, Efes artık sadece kazı ve bilimsel araştırmalar yapılan bir alan değildir, ziyaretçilerin kullanımına açılmıştır.(Wiplinger, Wlach, 1996: 58)

Kuretler Caddesi'nde kazılar, batıdan doğuya doğru devam eder. Cadde'nin kuzeybatısında, Skholastikia Hamamı ve ortalarında, Trajan Çeşmesi ortaya çıkarılır. (Wiplinger, Wlach, 1996: 66). Cadde'nin güneydoğu ucunda ise, 'Heraklid Kapısı' olarak adlandırılan ve Bizans Dönemi'ne tarihlenen bir kapı yapısı bulunur. Bu keşifler sonrasında ise Kuretler Caddesi'nin kuzeybatısındaki Bülbül Dağı'nın kuzey yamacına oturan 'Yamaç Ev I' olarak adlandırılan çok katlı konutlara, mozaikle bezenmiş Alytarkhos Stoa'ya ve arkasındaki, iki katlı dükkânlara ulaşılır (Wiplinger ve Wlach, 1996: 66). 1957'de Kuretler Caddesi'nde Trajan Çeşmesi olarak keşfedilen yapıya ait çeşitli mimari parçalar, kaideler, heykeller ve İmparator Trajan'ın dev boyutlardaki heykelinin parçaları açığa çıkarılmıştır. Çeşme, üzerindeki bir yazıtta yapının, İmparator Trajan ile tanrıça Artemis'e adandığı açıklanır. (Miltner 1959: 328). Kazıda keşfedilen çeşitli dönemlere ait heykeller, yapının olasılıkla M.S.362 depreminde yıkıldığı ve yeniden yapıldığı şeklinde yorumlanmıştır (Miltner 1959: 340). Böylelikle, Kuretler Caddesi ve üzerindeki ana yapıların bir kısmı, ilk inşalarından günümüze geçirdikleri değişimleri, üst üste birikimleri ve yan yana gelen izleri ile 1960'ların başlarına kadar açığa çıkarılmış olur.

1960-68 arasındaki kazı ve araştırmalar, Eichler başkanlığında yürütülür. Bu dönemde, kısıtlı ölçüde kazı yapıldığı ve ağırlıkla, Miltner döneminde açığa çıkarılan arkeolojik varlıkların incelendiği vurgulanır. Cadde'deki kazılarda, Skholastikia Hamamı ve Yamaç Ev I'e odaklanılırken, Trajan Çeşmesi ile Cadde'nin güneydoğu girişindeki Memnius Anıtı ayağa kaldırılmıştır. (Wiplinger ve Wlach 1996: 76). 'Yamaç Ev I' olarak da adlandırılan alanda gerçekleştirilen kazılarda, duvar resimleri, fresko gibi zengin iç dekorasyon öğeleri ile bezenmiş Roma Dönemi'ne tarihlenen konut birimleri açığa çıkarılır. Helenistik Dönem'den itibaren çeşitli dönemlerin kalıntılarının bulunduğu bu konutlardaki yapı öğelerinde bozulmaların başladığı tespit edilir ve bu bozulmaları engellemek amacıyla geçici önlemler[28] alınır. Bu geçici önlemlerin yanında, öğelerin korunarak gelecek nesillere aktarılması için bir koruma yaklaşımı geliştirilir. Bu yaklaşım, mekânların iç dekorasyonunu (fresko, mozaik, duvar resimleri vb.) yapının ayrılmaz parçası olarak görmekte ve bu öğelerin yapıyla birlikte bütün olarak korunması gerekliliği üzerine temellenmektedir. (Krinzinger 2006: 36). Belirtilen yaklaşım çerçevesinde, iklim koşulları sebebiyle iç mekân bezemelerinde oluşacak herhangi bir zararı engellemek amacıyla, Yamaç Ev I'in koruyucu bir örtü altına alınması önerilmiştir (Dawid ve Dawid 1972-1975: 549). Ancak, bu dönemde henüz bu koruyucu örtünün niteliği ve nasıl olacağına ilişkin çözüm üretilmez.

[28] Nemle bozulmaya başlayan bazı duvarlardan nemi uzaklaştırmak için gerekli tedbirler alınması (Dawid & Dawid 1972-1975: 551) önlemlerden sadece biridir.

Kuretler Caddesi güneydoğu ucunda, M.Ö.1. yüzyılın üçüncü çeyreğine tarihlenen C. Memnius adına inşa ettirilen bir *heroon*[29]'a ait çeşitli mimari parçalar ve kabartmalı mimari öğeler (Bammer 1971: 9), keşfedilir. Bammer, yapıdaki kabartmaların Memnius'un aile üyelerini temsil ettiğini belirtir (Bammer 1973: 222) ve 1963'te yapının özgün durumuna ilişkin geliştirdiği öneriye göre[30], az sayıdaki özgün mimari elemanın ayağa kaldırılmasını sağlar.

Yamaç Ev II'de yoğunlaşan çalışmalar ile yaşam ünitesi 2'den yaşam ünitesi 7'ye kadar çeşitli konutlar ortaya çıkarılır. Bu konutlarda, fresko, duvar resimleri, mozaik gibi zengin iç dekorasyon öğeleri ile mimari elemanlar bulunmaktadır.[31] (Wiplinger ve Wlach 1996: 104). Aynı zamanda, daha önce yaşanan koruma sorunları tekrar gündeme gelmektedir[32] (Krinzinger 2006: 36). Bu sorunlar, yapı ve öğelerinin korunmasını yeniden tartışmaya açar. İç dekorasyon öğelerini yaşam birimlerinin ayrılmaz parçası kabul eden ve yaşam birimlerini koruyucu çatı altında bütün olarak korunması gerektiğini vurgulayan yaklaşım çerçevesinde, Yamaç Ev II'deki Konut Ünitesi 1 ve 2 için koruyucu çatı önerisi geliştirilir. Geliştirilen öneri, konut ünitelerinin özgün zemin kat planları üzerinde yükselmesini ve ahşap kırma çatıyla örtülmesini içerir (Wiplinger ve Wlach 1996: 130).[33]

Bu çalışmaların yanında, Kütüphane Meydanı'nın güneyinde, Tanrıça Artemis'in kutsal yolu üzerindeki en stratejik noktalardan birini işaret eden bir sunak, kuzeyinde, anıt-mezar ya da su saati olduğu düşünülen Geç Helenistik Dönem'e tarihlenen bir yapıya ait bir kaide bulunur. (Wiplinger ve Wlach 1996: 120). Nihayet, on bir yapım evresinin izlenebildiği Kütüphane Meydanı neredeyse tamamen keşfedilmiştir. 1970 ve 1978 yılları arasında ise, Meydan'ın batısını tanımlayan yapı Roma Dönemi'nde olduğu gibi Kitaplık olarak ve özellikle meydana bakan doğu cephesi ile ayağa kaldırılır. Takip eden yıllarda ise Celsus Kitaplık'ının yanında-

[29] Yapının, dört basamak üzerinde yükselen yaklaşık kare planlı olduğu ve sonraki dönemlerde çeşmeye dönüştürüldüğü saptanır (1973, 222).

[30] Bammer'in özgün mimari tasarımına ilişkin geliştirilen öneriye göre, yapının iki katlı olduğu, ilk katında, her bir cephenin ortasında kemerle sonlanan küresel nişlerin bulunduğu ve nişlerin her iki yanında Memnius'un aile üyelerinin resmedildiği figürlü kabartmaların yerleştirildiği ve üst örtüsünün olmadığı düşünülür. (Bammer 1973: 222). Ayrıca, yapıda sonraki yıllarda Outschar, çalışmalar yapmış ve yapının özgün mimari tasarımıyla ilgili yeni bir öneri geliştirmiştir. Bu öneriye göre Memnius Anıtı, Bammer'in düşündüğünden farklı olarak, üç katlıdır ve piramidal bir çatıyla sonlanmaktadır. Outschar'a göre figürlü kabartmalara sahip mimari elemanlar, Memnius'un aile üyelerini ve erdemlerini temsil etmektedir (2000: 96).

[31] Örneğin, konutlarda, Yaşam Ünitesi 6'daki gibi mermer ve mozaikle bezeli yer döşemeleri, Yaşam Ünitesi 4'deki Sokrates freskosu gibi iç dekorasyon öğeleri ile mimari elemanlar açığa çıkarılmıştır (Wiplinger ve Wlach: 1996, 104).

[32] Bu sırada, Sokrat freskosunun bozulmasını önlemek ve korumak amacıyla özgün yerinden kaldırılması gibi önlemler alınır (Krinzinger, F. 2006, 36).

[33] 1978-1985 arasında bu büyük ölçüde yeniden kazandırdığı vurgulanır ve konutlardaki duvar resimleri ve mozaiklerin korunması için gerekli çalışmalar yapılır. (Wiplinger ve Wlach 1996: 130). 'Androkloneion' olarak adlandırılan koruyucu örtünün inşası ve peristilli avluların ayağa kaldırılması gerçekleşir. Projenin, konut ünitelerinin özgün etkilerini büyük ölçüde yeniden kazandırdığı vurgulanır ve konutlardaki duvar resimleri ve mozaiklerin korunması için gerekli çalışmalar yapılır. (Wiplinger ve Wlach 1996: 130).

ki, Meydan'ın kuzeyini sınırlayan Mazaus-Mithidates Kapısı Hueber yönetiminde 1979 ile 1988 arasında ayağa kaldırılır. (Wiplinger ve Wlach 1996: 127). İmparator (ya da eyalet görevlileri) tarafından M.Ö. 4-2'de zafer takı olarak yaptırılan (White 2004: 52) anıtsal kapının ayağa kaldırılmasıyla, meydan Roma Dönemi özellikler ile yeniden oluşturulmaya çalışılır. Bu çalışmaların yanında, 1978'de Hadrianus Kapısı'nın kazısı ve Alytarkhos Stoa'sının onarımları gerçekleştirilir. (Wiplinger ve Wlach, 1996: 100).

1987 ile 1992 yılları arasında, kazı ve araştırmaları G.Langman ve sonrasında Karwiese yönetmiştir. Yapılan çalışmalara rağmen, Efes'in tarihsel topografyasının henüz tam olarak bilinmemekte ve önemli boşluklar içermektedir. Geç Antik Dönem ve Bizans Kilise yapılarının kesin ve net tanımını yapmak için araştırmalar gerçekleştirilirken, Kuretler Caddesi'ndeki çalışmalar yavaşlamıştır (Wiplinger ve Wlach 1996: 136). 1993'de, Karwiese yönetiminde başlayan çalışmalarda, Kuretler Caddesi, modern yöntemler ile yeniden ölçülür. Çalışmalar, Androklos Heroonu, Hadrianus Kapısı, Yamaç Ev II'nin eteğindeki erken bir yapı ile 1904'te açığa çıkarılan 'Kuretler Revak'ında yoğunlaşır. Bu dönemde, Yamaç Evler'de sıva, fresk, mozaik ve mermer döşemelerin korunması için çalışmalar gerçekleştirilir ve Hadrianus Kapısı ayağa kaldırılır. (Karwiese 1994: 420-422; Karwiese 1995: 476-478; Karwiese 1998: 721-732). Cadde'nin kuzeybatı ucundaki *heroon*ların[34] araştırılması, Avusturya Araştırma Fonu'nun finanse ettiği proje çerçevesinde gerçekleştirilirken (Karwiese 1994: 421), 1995'de yapılan yeni keşifler ile Kuretler Caddesi araştırmaların odağında yerini alır (Karwiese 1998: 724). Cadde'nin kuzeybatısındaki Hadrianus Kapısı'nın ayağa kaldırılarak sergilenmesi için gerçekleştirilen onarım 1996'da tamamlanır (Karwiese 1995: 476). Aynı dönemde, Yamaç Ev'deki Konut ünitesi I ve II'de inşa edilen geçici koruyucu çatı, betonarme olması, olumsuz estetik etkileri gibi faktörler dolayısıyla yeterli bulunmamaktadır (Krinzinger 2006: 36-37). Mevcut çatının yerine, kesin çözüm geliştirilmesi için çalışmalara başlanır ve 1996'da, mimari proje yarışması açılır (Karwiese 1998: 732).

1997 sonrasında, kazı başkanlığını yürüten Krinzinger, çalışmaları Yamaç Ev II'ye yoğunlaştırır. Krinzinger'e göre açığa çıkan konut birimleri iç mekân özellikleri ve bezemeleriyle bugün Akdeniz Bölgesi'nde izlenebilen konut kültürünün en etkileyici örnekleridir. Konutlar, iç mekân kalitesi, çeşitliliği ve bütünlüğü ile olağanüstü kültürel ve sanat tarihi değeri taşımaktadır ve Anadolu'da günümüze ulaşan en iyi durumdaki bezeme grubudur. (Krinzinger 2006: 36-37). Projenin uygulanması sonucunda, 4000 m²'lik alan, topografyadaki eğime paralel olarak Kuretler Caddesi'ne doğru gittikçe alçalarak örtülür. (Krinzinger 2006: 37-8). Ayrıca, Kuretler Caddesi'nin kuzeybatı ucunda konumlanan Oktagon'un, özgün mimari tasarımı, kısmi olarak ayağa kaldırılması için incelenmeler yapılır (Krinzinger 2008: 65).

[34] 'Androkloneion' olarak adlandırılan yapıdan (Karwiese 1994: 422), Oktagon ve çevresindeki anıtmezarların önünde Roma İmparatorluk Çağı'nda bir meydanın olduğundan (Karwiese 1998: 732) ve Oktagon'un yanında heksagonal biçimde başka bir mezar anıtının kalıntılarından bahsedilir (Karwiese 1995: 477).

2008-2009 yıllarındaki çalışmalar, kazı başkanı Koder ve yardımcısı Ladstätter tarafından yürütülür. Kuretler Caddesi'nde özellikle Oktagon'da belgeleme çalışmalarına devam edilir, yapının onarımını aydınlatmak amacıyla denemeler gerçekleştirilir. (Koder ve Ladstätter 2010: 328). Oktagon'un onarımı gerçekleştiği takdirde, Kuretler Caddesi'nin yeniden kurgulanma sürecine bir başka Roma Dönemi yapısı daha ekleneceği açıktır.

2009 yılında göreve başlayan Ladstätter dönemine kadar Kuretler Caddesi'nin yeni fiziksel özellikleriyle yeniden tamamlandığını söylemek mümkündür. Bu aks üzerindeki yapılarda ve yapı elemanlarında özellikle sağlamlaştırma ve çevre düzenlemesi çalışmalarına yoğunlaşılır. Cadde'ye paralel duvarların sağlamlaştırılması gerçekleştirilirken (Şimşek 2014), Yamaç Ev II'deki duvar resimlerinin ve mermer kaplamaların konservasyonu, sağlamlaştırılması ve onarımı gibi çalışmalara (Ladstätter 2012: 54-60) devam edilir.

3.2. Koruma, Yorumlama ve Sunum

Yukarıda bahsedildiği gibi kazı ile başlayan yeni süreç içinde bugün "Kuretler Caddesi" olarak anılan aks üzerindeki çeşitli dönemlerin yapıları ve kalıntıları açığa çıkmıştır. Bunun yanında, uzmanların yaptığı yorumlar, yüklediği anlamlar ve değerler çerçevesinde alan yeniden biçimlendirilmeye ve sergilenmeye başlamıştır. Bu bölümde özellikle bu süreç içinde sergilenen beş yapı üzerine yoğunlaşılacak ve bu yapılarla aksın nasıl tanımlandığı, nasıl değerlendirildiği ve biçimlendirildiği değerlendirilmeye çalışılacaktır.

3.2.1. 'Hadrianus Tapınak'ı denilen Yapı

'Hadrianus Tapınak'ı denilen yapı, Kuretler Caddesi'nin batı kısmında yer almaktadır. Cadde'ye bakan bir portik ve arkasındaki naosdan oluşmaktadır. (Miltner 1959: 264). Kazılarda, kentin kuruluş hikâyesinden sahneleri içeren kabartmalı friz blokları (kentin kurucusu Androklos'un da resmedildiği friz blokları) keşfedilir. Yapının ön cephesinde yer alan 'Suriye stili' alınlık ve kapının üstündeki asma filizleriyle çevrilmiş kadın kabartmasına dikkat çeken öğelerdir. Miltner, yapının 'neokoros' olduğunu ifade eder. 1950'lerin sonlarında gerçekleşen onarımın, Miltner döneminde gerçekleştirilen en önemli müdahalelerinden biri olduğunu söylemek mümkündür. Miltner, yapının özellikle naos ve portik arasındaki duvarında yer alan friz blokları[35] ile önemli olduğunu açıklar (1959: 373).

Yapılan değerlendirmeler sonucunda[36], yapı '…4.yüzyıl sonunda aldığı son haliyle

[35] Aurenhammer, friz bloklarındaki farklılıklar dolayısıyla yapının bir deprem sonrasında yeniden inşa edildiği şeklinde yorumlar (2005: 269).

[36] Burada, yapının, Miltner döneminde yapılan değerlendirmesinden bahsedilmektedir. Ancak, ayağa kaldırılması sonrasında yapının, Outschar tarafından çalışıldığı bilinmektedir. Outschar, yapıyı, Efes'in kuruluş hikâyesinin resmedildiği frizleri, Geç Roma Dönemi özellikleri ve önündeki M.Ö. 300'e tarihlenen onursal kaideleri ve heykelleri ile İmparatorluk Dönemi'nde ve Geç Antik Dönem'de hem kamu hem de özel girişimlerin bütünleştirilmesinin kanıtı olarak görmüştür (Outschar 2000: 118).

ayağa kaldırılması' üzerine temellenen bir yaklaşımla (Miltner 1959: 373) mimar Gösch tarafından 1957-58 yıllarında ayağa kaldırılır (Hueber, Erdemgil, Büyükkolancı 1997: 86).

1958'de 'Hadrianus Tapınak'ı denilen yapı, Kuretler Caddesi üzerinde Suriye stili alınlıklı portiği, naosu ve onursal kaideleri gibi çeşitli dönem ekleri ile yeniden inşa edilmiştir. (Resim 3). Yapı ayağa kaldırılmasına rağmen, yapı üzerine araştırmalar ve yorumlamalar devam eder. Outschar'a göre yapı, Hadrian`ın arkadaşı Antinoos anısına inşa edilen bir yapıdır (1999: 443-48). Hem kentin kuruluş hikayesini gösteren, hem de Geç Roma Dönemi sahneleri içeren kabartmaları ile Efes'te özel ve kamu ortak girişiminin ürünü olarak yorumlanmıştır (Outschar 2000: 118). Aurenhammer ise, kentin kuruluş hikayesini gösteren kabartmalar ve *Tetrarchs*'ların heykellerinin yerleştiği kaidelerin sonradan eklenmiş olabileceğini (2005: 264) açıklar. Son yıllarda, Miltner'in yorumu ile yapının kitabesi arasındaki uyumsuzlukla ilişkili olarak yeni bir belgeleme çalışmasını başlatılır. Quatember, yapının Miltner'in belirttiği gibi "neokoros" olmasının oldukça şüpheli olduğunu ve Various Hamamı ile ilişkili bir yapı olacağını açıklar. (Quatember 2010: 379-394) Burada belirtildiği gibi yapının ayağa kaldırılması sonrasında yapının tarihine ve hikayesine ilişkin değerlendirme ve yorumlamaların devam etmesi, yapının ayağa kalıdırlmasına rağmen bazı soruların tam olarak cevaplandırılamayabileceğini ve kesin sonuçlara ulaşılamayabileceğini göstermektedir. Böylelikle, yapının son haliyle ayağa kaldırılması varsayıma girmeden yapıya müdahale edilebileceğini gösterirken, yapının tarihine ve hikayesine yönelik sorgulamanın ve yorumlamanın devam edebileceğini kanıtlamaktadır. Bahar 2014'te yapıda gerçekleştirilen bakım ve tamirat ise kazı ile açığa çıkan ve ayağa kaldırılan yapıların fiziksel olarak yeni biçimleri ile var olmaları için sürekli bakımlarının sağlanması gerektiğini göstermektedir.

3.2.2. Trajan Çeşmesi

Kuretler Caddesi'nin doğu kısmında yer alan Trajan Çeşmesi dikdörtgen planlı bir yapıdır. 2.yy başlarında (M.S.102-104) Ti. Cladius Aristion ve eşi, Iulia Lydia Laterane tarafından yaptırılır. (Quatember 2011: 100). Yapının arşitravında yer alan yazıta göre çeşme İmparator Trajan'a adanır. (Thür 2000: 116). 1950'lerdeki kazılarda Trajan Çeşmesi'ne ait üç kanat ve bazı sütun kaideleri tespit edilir. (Figure 5a). Thür, yapının *theatrical scaenae frons* tarzında iki katlı yan kanatları dışa taşan biçimde tasarlandığını ve yapının çıplak erkek figürleri, çıplak Dionysos figürleri gibi heykeller ve İmparator Trajan'ın dev boyutlarda bir heykeli ile bezendiğini belirtir (2000: 116). Thür'e göre Efes'teki çeşme yapılarının içinde *theatrical scaenae frons* tarzda inşa edilen tek yapıdır. Aurenhammer'e göre, yapıda farklı dönemlere ait birçok heykelin birlikte yer alması yapının geç Roma Dönemi'nde değişim geçirdiğini (2004: 273) göstermektedir. (Resim 4).

Çeşmenin ayağa kaldırılması, Miltner yönetiminde Pellionis ve Mach tarafından yapının özgün mimari tasarımına ilişkin geliştirilen öneriye[37] göre gerçekleştirilir. (Keil 1964:122; Wiplinger ve Wlach 1996: 98). Yapıya ait kaide, sütun, sütun başlığı, arşitrav gibi mimari elemanların nasıl birleştiğini gösteren ve Antik Dönem yapı bileşenleri ve bu bileşenlerin nasıl birleştiği hakkında bilgi veren nitelikte bir yaklaşımla ayağa kaldırılır. Birçok mimari elemanın eksik olması sebebiyle, özgün mimari elemanlar siyah çimentodan üretilmiş yeni elamanlarla birleştirilmiştir. Böylelikle, özgün ile yeni belirgin olarak ayrıştırılarak, yapının çağdaş bir müdahale sonucunda inşa edildiği gösterilmiştir. Yukarıda belirtildiği gibi Tanrıça Artemis ve İmparator Trajan'ın temsil edildiği yapının mevcut durumunun ne Tanrıça Artemis'i, ne de İmparator Trajan'ı temsil ettiğini söylemek mümkün değildir. Onarım sonrasında oluşan özellikleri ile Trajan Çeşmesi'nde Venedik Tüzüğü'nde vurgulanan iki temel ilkeyi okumak mümkündür; (1) varsayımın başladığı yerde müdahalenin durması ve (2) yeni kısımların günün damgasını taşıması (1964: madde 9). Böylelikle, Trajan Çeşmesi'nin özgün elemanlarının herhangi bir varsayıma girmeden sergilenmeye çabalandığını ve 1960'ların sunduğu malzeme ve yapım teknolojisi çerçevesinde yeni bir mimari ürün olarak yeniden biçimlendirildiğini söylemek mümkündür. Bu yeni biçimlenmenin, dönemin hakim koruma anlayışını ve müdahaleyi gerçekleştiren uzmanların ve kazı ekibinin tercihlerini yansıttığı söylenebilir.

3.2.3. Memmius Anıtı

Memmius Anıtı, Kuretler Caddesi'nin Domitian Meydanı ile birleştiği köşenin kuzeydoğusunda yer alır. C. Memmius anısına inşa edilen ve yaklaşık kare planlı dört mermer basamak üzerine yükselen bir yapıdır. (Scherrer 2004: 6). Kazı sırasında, yapının çevresinde Latince yazıları içeren arşitrav parçaları (Bammer 1971: 11), Memmius ailesine ait resimler ile Memmius'un özelliklerinin kişiselleştirilmiş resimlerini içeren mimari elemanlar açığa çıkarılır. (Outschar 2000: 96). 1960'larda yapının çevresinde bulunan mimari elemanlar Bammer'ın geliştirdiği öneri çerçevesinde beton elemanlarla birleştirilerek sergilenir. (Resim 5)

Bugüne kadar yapı üzerine iki[38] farklı değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmelerin ilkinde, Bammer yapıyı Roma Dönemi'nin politik bir simgesi olarak yorumlamaktadır. Basamaklar üstünde yükselen tek katlı bir yapı olduğunu ve yapının orjinal yüksekliğinde sergilenmesinin mümkün olmadığını belirtir. (Bammer 1972-1975: 393). Birbirinden bağımsız mimari elemanları beton elemanlar üzerine yapıştırarak birleştirmeye çabalar. İkinci değerlendirmede, Outschar primadil bir üst örtü ile sonlanan iki katlı yapı önerisini geliştirir (1990: 57-85). Yapıyı geleneksel Helenistik biçimler ile Batılı biçimsel özelliklerin birleştiği, bir diğer deyişe

[37] İki kat yüksekliğinde ve üç kanatlı plana sahip yapıda, batı yan kanadı dışındaki orta ve doğu kanatlarının mimari elemanlarının birleştirilerek, özgün mimari tasarımına ilişkin öneriye göre ayağa kaldırılır (Keil 1964:122).

[38] Bu önerilerden ilki A. Bammer tarafından (FiE VII) ve sonuncusu U. Outschar (Jahreshefte des Österreichischen Archäologischen Institutes 1990: 57-85) tarafından gerçekleşirilir.

hem geleneğin sürdürüldüğü, hem de yeniliklerin eklendiği (Outschar 1990: 83), bir mimari ürün olarak yorumlar. Bu iki farklı değerlendirme yanında, yapının 1960'ların çağdaş malzeme ve tekniği ile antik dönem mimari elemanlarının bileşimi olarak olasılıkla daha önce varolmadığı biçimde Kuretler Caddesi üzerinde var olduğu söylenebilir.

Belirtildiği gibi, bugün Memmius Anıtı yeni biçimiyle Kuretler Caddesi'nin güney ucunu tanımlamakta ve yapıya ilişkin arkeolojik bilgi üretimi devam etmektedir. Anıtı'n, olasılıkla geçmişte belirli bir zaman diliminde var olduğu mimari biçimlenmelerden herhangi birine referans vermeden yeniden üretildiği ve bu üretimde, koruma alanının ana referanslarından Venedik Tüzüğü'nün temel ilkelerinin dikkate alındığı söylenebilir. O dönemde varsayıma dayanmadığı düşünülerek gerçekleştirilen bu yeni biçimlenme, sonraki yıllarda gerçekleştirilen araştırma ve üretilen yeni bilgiler ışığında sorgulanır hale gelmiştir. Bu örnek, yapıların yeni biçimlenmelerinin zaman için arkeolojik bilgi üretiminin devam etmesi ile ilişkili olarak sorgulanabileceğini göstermektedir.

3.2.4. Celsus Kitaplığı

Celsus Kitaplığı, Kuretler Caddesi'nin kuzeybatı ucunda ve yukarıda ifade edildiği gibi on bir farklı yerleşim tabakasının örtüştüğü bir alanda yer almaktadır. Kazı sırasında, yapıya ait ilk iki kesme taş sırası (Strocka 1979: 812) ve Hıristiyanlık Dönemi'nde yapının çeşmeye dönüştürülmesinde kullanılan yapı öğeleri (Wilberg ve diğ. 1953: 42) özgün yerinde keşfedilir. Roma Dönemi'nde Kitaplık olarak inşa edildiği dönemdeki doğu cephesindeki taş işçiliği Roma'daki İmparatorluk yapılarında görülen işçiliğe benzetilir (Strocka 1979: 815) ve uzmanlar tarafından bu özelliği vurgulanır. Aynı zamanda Kitaplık cephesine ait özgün mimari elemanların %80'ini günümüze ulaşmış olmasından (Hueber 1978: 980) ayağa kaldırılmasına karar verilir (Wiplinger ve Wlach 1996: 124). Bu karar, Arkaik dönemde Artemis'in kentteki en kutsal alanlarından biri, Roma Dönemi'nin anıt-mezar ve kütüphane yapısının ve Bizans Dönemi'nin çeşme yapısının yer aldığı alanın bugün Roma Dönemi yapısının cephe özellikleri ile var olmasına ilişkin yapılan bir tercihtir. Hueber tarafından Celsus Kitaplığı'nın özgün mimari tasarımına ilişkin geliştirilen öneride, yapının cephesinin iki katlı ve kurvatürlü olduğu belirtilir. Strocka, yapılan müdahaleyle, özgün mimari elemanlarının eksik ve yıpranmış kısımlarının beton, çelik ve mermerle tamamlandığını ve bezeme eksikliklerinin özgün form basitleştirilerek tamamlandığını açıklamaktadır (1979: 816). Bugün, Celsus Kitaplığı, özellikle görkemli iki katlı cephesiyle Kuretler Cadde'sinin kuzeybatı sonunda çekim noktası oluşturmakta ve kazandığı yeni cephe özellikleri ve bütünlüğüyle, hem bugünün, hem de geçmişin ortak ürünü olarak Kütüphane Meydanı'nı tanımlamaktadır. Uzmanların vurguladığı estetik ve tarihi önemi ile Roma Dönemi'ndeki üstün işçiliğe ve estetik özelliklere sahip cephe özellikleri ile

sergilenmektedir. Diğer dönemlerin özellikleri[39] ihmal edilmektedir. Bu tercih, bir açıdan Celsus Kitaplığı'nın doğu cephesinin Kuretler Caddesi'nin ve alanın en çekici yapılardan birine dönüşmesini sağlamış, bir diğer açıdan ise diğer dönemlere ait elemanların, izlerin ve kanıtların çoğunlukla gözardı edilmesiyle sonuçlanmıştır.

Bunun yanında, Kitaplık salonundaki nişlere yerleştirilen bilgilendirici levhalarla, Kitaplık'ın iç mekânının bir tür ziyaretçi merkezi olarak kullanıma açılmış ve grupların/bireylerin etkileşime girdiği bir mekâna dönüştürülmüştür. Ayrıca, Kitaplık Meydanı'nın zaman zaman konserler, festivaller gibi sosyo-kültürel amaçlı gösteriler için kullanıldığı düşünülürse, Kuretler Caddesi üzerinde bugünün kullanıcılara benzersiz deneyim yaşatan bir mekân oluşturulduğu ifade edilebilir. Böylece, mevcut durumuyla Celsus Kitaplık'ının, hem biçimsel özellikleri, hem yeni kullanımıyla, geçmişte olduğu gibi günümüzde de kent içindeki en prestijli ve çekici alandan biri olduğunu söylemek mümkündür. (Resim 6) Kitaplık Meydanı'nın kuzeydeki Mazaus-Mithidates Kapısı'nın da 1979 ile 1988 arasında ayağa kaldırılmasıyla (Wiplinger ve Wlach 1996: 127), meydanın Roma Dönemi kentsel mekân özellikleri yeniden oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bir dönemde Efes kentiyle özdeşleşen Tanrıça Artemis'in kentteki en kutsal alanı, bir başka dönemde ise Bizans dönemi çeşme yapısını içeren bu alanın, ağırlıklı olarak Roma Dönemi özelliklerini yansıtacak nitelikte ve biçimsel özelikleri ile alanda çekim gücü yüksek bir yapının üretildiğini ifade edebiliriz.

3.2.5. Yamaç Ev II

Yamaç Ev II, Kuretler Caddesi'nin batı kısmında konumlanmakta ve teraslar üzerine oturan yedi konut birimini içermektedir. (Krinzinger 2000: 22). Kazıyla birlikte açığa çıkan konut birimleri, iç avlu çevresine yerleşmiş odalardan ve ısıtma sistemi, tuvalet ve akarsuyun bulunduğu mekanlardan oluşmaktadır. Odalarda alt kısmı renkli mermer kaplı, üst kısmı duvar resimleriyle bezenmiş duvarlara ve cam mozaiklerle kaplı nişlere rastlanmaktadır. (Krinzinger, Outschar ve Wiplinger 2000: 110).

Yaşam birimlerinin zemin katlarının dekorasyonu kalite, çeşitlilik ve bütünlük açısından sakinlerinin yüksek beğeni ve sanat anlayışını göstermekte (Krinzinger Outschar ve Wiplinger 2000: 110) ve bazıları ünik özellikler sergilemektedir (Thür 2005). Yapıya ait dekoratif öğeleri yapının ayrılmaz bir parçası olarak gören bu anlayış ile yaklaşık 4,000 m^2 alanı kaplayan koruyucu çatı inşa edilir (Krinzinger 2000: 22 ve Krinzinger 2002: 36-39). Schirmer'e göre özgün malzemeye en az mü-

[39] Celsus Kitaplığ'ının bulunduğu alanın, yukarıda bahsedildiği gibi Arkaik Dönem'den itibaren kent içinde Artemis'e adanan en kutsal alan olarak temsil edilmediğini söylemek mümkündür. Diğer açıdan, yapının, Roma Dönemi cephe özellikleri vurgulanırken, aynı zamanda, Ti.Julius Celsus Polemaeanus'a ait anıt mezar olmasının ihmal edildiği belirtilebilir. Ayrıca, Bizans Dönemi'nde çeşmeye dönüştürülmesinin kanıtı olan Part Anıtı'na ait mimari elemanların ve iç mekândaki geç dönem eklerinin tamamen kaldırıldığı ve ihmal edildiği görülmektedir.

dahale ederek hem korumanın, hem de ziyaretçi dolaşımının gerçekleştirilmesi koruyucu örtünün tasarımında dikkate alınan en önemli kriterlerindendir. (2000: 37)

Mimari proje yarışması sonucunda, ekstra maliyetlerine rağmen, havalandırma özelliği ve estetik etkileri dolayısıyla paslanmaz çelik ve polikarbon malzemenin birlikte kullanıldığı örtü tasarımı uygulanmaya değer görülür. 2000 yılında özellikle koruyucu çatının inşasına odaklanıldığı ve konut birimlerinin izlenebilmesi için geçici ahşap dolaşım yolunun inşa edildiği belirtilir. (Krinzinger 2002: 127). Ladstätter, koruyucu çatının sadece bir örtü olmadığını, aynı zamanda alan içinde bir müze oluşturduğunu ve konservatörlere hava koşullarından bağımsız çalışma olanağı sunarken, ziyaretçiler için de hem yapı, hem de yürütülen koruma çalışmaları ile bilgi sağlayan bir atölye niteliği sunduğunu belirtmektedir. (2012: 53) Son yıllarda, cam ve çelik malzemeden dolaşım yolunun inşası gerçekleştirilir ve böylelikle, yaşam birimlerinin özgün mekansal ilişkilerden bağımsız izlenebilmesi sağlanır. (Resim 7)

Sonuç olarak, Yamaç Ev II için gerçekleştirilen koruyucu örtü, bugünün koruma anlayışı, estetik beğenileri ve teknik olanakları ve çözümleri ile Roma Dönemi konutlarının bugün nasıl varolması gerektiğine ilişkin üretilen 2000'lerin yaklaşımını göstermektedir. Bugün varolduğu biçimi ile Yamaç Ev II'nin sadece geçmiş toplumların bir ürünü olmadığını, bu yapıyla ilgilenen uzmanların ve aktörlerin düşünce ve değerlerini yansıtan bugünün ürünü olduğunu söylemek mümkündür.

Yukarıda, Kütüphane Meydanı'ndan Magnesia Kapısı'na uzanan ana aksın iki farklı zaman dilimindeki (1) kazı öncesinde geçmiş toplumlar tarafından kullanıldığı dönemdeki, (2) kazı ile başlayan ve araştırma, koruma, sunum odaklı yeni biçimlenme süreci içindeki değişimleri temel özellikleri ile özetlenmiştir. Takip eden bölümde bu yeni biçimlenme sürecinin temel özellikleri vurgulanacak ve bir değerlendirme yapılmaya çalışılacaktır.

4. Değerlendirme

"Kuretler Caddesi" olarak anılan aks, çeşitli dönemlerin birikimlerinin izlendiği yapıları, neredeyse bitmiş görünümdeki antik dönem cepheleri, ve zaman zaman gösteri amaçlı kullanılan yapıları ile günümüz toplumu için biçimsel, mekânsal ve kullanım çeşitliliği sunmakta ve hem geçmişe, hem de günümüzün kültürel miras yapım sürecine tanıklık etmektedir. Bu aksta gerçekleştirilen bu değişimleri karşılaştırdığımızda bazı temel hususun vurgulanması gerekmektedir. Öncelikle, geçmişte, 'Via Sacra', 'Embolos' gibi farklı isimlerle anılan bu aksın, bugün, ne 'Via Sacra' ne de 'Embolos' olarak anılmaması ve 'Kuretler Caddesi' olarak yeniden adlandırılması, bu aksın geçmişin ve günümüzün ortak ürünü olduğunu göstermektedir. Bu aksın, Erken dönemlerde Tanrıça Kibele, sonraları Tanrıça Artemis'e adanan, daha sonra Tanrıça Artemis ve Roma İmparatorları adına inşa edilen yapılarla donatılan ve Hristiyanlık'ın kabulü sonrasında "kentin en muhteşem yeri"

olarak nitelendirildiğini tekrarlamak gerekir. 19.yüzyıl sonunda başlayan sistematik arkeolojik araştırmalar kapsamında, aksın ve yapıların Roma Dönemi özellikleri ile vurgulanması, alanla ilgili aktörlerin, genellikle arkeolog, mimarları da içeren kazı ekibinin, alana yüklediği anlam ve değerleri yansıtmaktadır. Böylelikle, Kuretler Caddesi aracılığıyla Efes'in zirvede olduğu Roma dönemine vurgu yapıldığı ve buna yönelik bir imaj oluşturulduğu belirtilebilir. Bu imajın ise Efes'in yerli ve yabancı ziyaretçiler için çekim merkezi olmasında etkili olduğu yadsınamaz.

Genellikle günümüz malzeme ve tekniği ile gerçekleştirilen bugün alanda izlediğimiz yapılar, hem geçmişin, hem de günümüzün ortak ürünüdür. Örneğin, mimari proje yarışması sonucunda Yamaç Ev II'deki yaşam birimlerinin korunmaları için oluşturulan örtü, bu soruna 2000'lerin malzeme teknolojisinin ve teknik gelişiminin ürettiği çözümü temsil etmektedir. Bununla birlikte, ayağa kaldırılan yapıların yeni görünüm ve özellikleri ile Cadde'yi yeniden biçimlendirdiği ve kimi zaman özgün yapı-sokak ilişkisi hakkında bilgi verirken, kimi zaman bu konuda bilgi vermede yetersiz kaldıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca, Yamaç Evler II'ye yeni getirilen koruyucu örtü ile Bülbül Dağı'nın kuzey yamacına yeni bir görünüm kazandırmış ve yeni mekânsal ilişkiler ağı kurgulanmıştır. Bu çerçevede, Kuretler Caddesi'nin birçok özellikleri ile hem geçmiş toplumların, hem de ilgili aktörlerin değerleri ve estetik beğenilerini, malzeme ve teknik özelliklerini temsil ettiği açıktır.

Bunların yanında, ayağa kaldırılaran bazı yapıların yeni biçimsel özellikleri ile alanda var olurken, bu yapılara ilişkin araştırma ve yorumlamaların devam ettiği görülmektedir. Bazı yapıların belirli bir zaman diliminde biçimsel olarak somut ve net ürünlere dönüşmesine rağmen, hikâyelerinin her zaman netleşmeyeceği ve kesinleşemeyeceği anlaşılmaktadır. Bu ise, uzman görüşü ve varsayımın başladığı yerde onarımın durması ilkelerini (Venedik Tüzüğü 1964: madde 9) temel alarak gerçekleştirilen müdahaleler de dahi yeni araştırmalar ve öneriler sonucunda bazı sorgulamalar yapılabileceğini göstermektedir. Sorgulamalar ile yeni soruların ve cevapların tetiklenmesi ve arkeolojik bilgi üretiminin devam etmesi kaçınılmaz iken, bazı sorulara kesin cevaplar bulunamaması açıktır. Belirtilen çerçevede, yapı ve yapı kalıntıları gibi mimari öğelerin araştırılması ve değerlendirilmesi için konuyla ilgili uzmanların görüş ve değerlendirmeleri bu sürecin ayrılmaz parçasıdır. Bununla birlikte, bugün Efes kazı ekibinin uyguladığı gibi mirasın yeniden biçimlendirildiği bu sürece kazı ekibi dışından uzmanların katılımının sağlanması önemlidir. Bu sürece yerel aktörlerin de dahil edilmesi ve hatta Faro Sözleşmesi'nde belirtildiği gibi herkesin mirasın inşasına katkı sağlayabilmesinin gerekliliği ve önemi tekrar düşünülmelidir.

Sonuç

Kültürel miras olarak Kuretler Caddesi, 19.yüzyıl sonlarından günümüze Antik Kent'in bir parçasının günümüzde nasıl biçimlendirildiği, değerlendirildiği ve tanımlandığına ilişkin çok değerli veriler sunmaktadır. Kuretler Caddesi'nin yeniden biçimlenmesinde ana aktörün genellikle arkeologlar ve mimarları da içeren kazı ekibi olduğu açıktır. Bu aktörlerin hem geçmişi yorumlamak, hem de yapıları ve alanı yeniden biçimledirmek için üstün çabalar sergiledikleri ortadadır. Bununla birlikte, bazı yapılara ilişkin bazı soruların cevapsız kaldığı ve kesinleşmediği düşünülürse, mimari öğelerin yeniden biçimlenme sürecine bugüne kadar etkili aktörlerin yanında neden diğer aktörleri dahil etmediğimizi tekrar düşünmek gerekir. Özellikle tüm insanlığın ortak malı olan Efes gibi alanlarda, kültürel mirasın yeniden biçimlendirildiği sürece, uluslararası uzmanlardan, yerel aktörlere kadar çeşitli aktörlerin dahil edil edildiği çok aktörlü bir inşa sürecinin fayda ve katkıları Faro Sözleşmesi'nde de belirtildiği üzere ortadadır. Kültürel mirasa ilişkin farkındalık düzeyinin ve koruma duyarlılığının düşük olduğu ülkemizde, bu tür çok aktörlü bir yeniden biçimlenme sürecinin sağlayacağı katkıların ve fırsatların kaçırılmaması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

AURENHAMMER, Maria, (2004), "Sculptures of Gods and Heroes from Ephesos", Ephesos Metropolis of Asia, An Interdisciplinary Approach to its Archaeology Religion and Culture (Ed. H. Koester), Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 251-280.

BAMMER, Anton, (1971), "Das Monument des Memmiusbaues", Forschungen in Ephesos, Band VII, 9-11.

BAMMER, Anton, (1973), "Die Politische Symbolik des Memmiusbaues", Jahreshefte des Österreichischen Archäologischen Institutes, Band L, 220-222.

BIGUZZİ, Giancarlo, (1998), "Ephesus, Its Artemision, Its Temple to the Flavian Emperors, and Idolatry in Revelation", Novum Testamentum, 40, 3: 276-290.

DAWID, Maria ve P.G. DAWID, (1972-1975), "Restaurierungsarbeiten von 1965-1970", Jahreshefte des Österreichischen Archäologischen Institutes, Band L, 524-558.

DİNÇER, İclal ve Z. ENLİL, (2012), "Kültürel Mirasın Değişen Kapsamı ve Kültürel Mirasın Toplum İçin Değeri- Faro Sözleşmesi'nin Algılanması: Türkiye İçin Bir Ön Araştırma", Kültür Politikaları ve Yönetimi, Yıllık 2011, 47-56.

FAIRCLOUGH, Graham, (2012), "Mirasın Gelecek İçin Değeri", Kültür Politikaları ve Yönetimi, Yıllık 2011, 35-44.

FRIESEN, Steven, (2004), "The Cult of the Roman Emperors in Ephesos: Temple Wardens, City Titles, And Interpretation of the Revelation of John Ephesos Metropolis of Asia, An Interdisciplinary Approach to its Archaeology Religion and Culture (Ed. H. Koester), Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 229-250.

GRAHAM, Brian, B.J., G. J. ASHWORTH, ve J. E. TUNBRIDGE, (2000), A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy, Londra: Arnold Publishers.

HARDY, Dennis, (1988), Historical Geography and Heritage Studies, Area, 20, 4: 333-338.

HARRISON, Rodney ve J. SCHOFIELD, (2010), After Modernity, Archaeological Approaches to the Contemporary Past, New York: Oxford University Press.

HARVEY, David. C., (2001), "Heritage pasts and heritage presents: Temporality, meaning and the scope of heritage studies", International Journal of Heritage Studies, *7*, 4: 319-338.

HUEBER, Friedmund, (1978), "Bericht über die Wiederaufrichtungsarbeiten an der Celsusbibliothek und über die Bisheringen Ergebnisse der Untersuchung der Bausubstanz", The Proceedings of the Xth International Congress of Archaeology (23-30/IX/1973) (Ed. E. Akurgal), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basimevi, 979-987.

HUEBER, Friedmund, S. ERDEMGİL ve M. BÜYÜKKOLANCI (Ed.), (1997), Ephesos, Gebaute Geschichte (Gebundene Ausgabe), Mainz am Rhein: Zabern.

KARWIESE, Stefan, (1994), "1993 Yılında Avusturya Arkeoloji Enstitüsü Tarafından Ephesos'da Sürdürülen Kazı ve Onarım Çalışmaları", T.C.Kültür Bakanlığı, Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü, XVI. Kazı Sonuçları Toplantısı I (30 Mayıs–3 Haziran 1994), Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 419-424.

KARWIESE, Stefan, (1995), "1994 Yılında Ephesos'da Yapılan Kazı, Onarım ve Araştırma Çalışmaları", T.C.Kültür Bakanlığı, Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü, XVII. Kazı Sonuçları Toplantısı I (29 Mayıs - 2 Haziran 1995), Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 475-486.

KARWIESE, Stefan, (1998), "Ephesos 1995-1996", T.C.Kültür Bakanlığı, Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü, XIX. Kazı Sonuçları Toplantısı I.Cilt (1998), Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 721-744.

KEIL, Josef, (1964), Ephesos, Ein Führer Durch Die Ruinenstatte und Ihre Geschicte, Wien: Österreichisches Archäologisches Institut.

KNIBBE, Dieter, (2004), "Via Sacra Ephesica, New Aspects of the cult of Artemis Ephesia", Ephesos Metropolis of Asia, An Interdisciplinary Approach to its Archaeology Religion and Culture (Ed. H. Koester), Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 141-156.

KODER, Johannes ve S. LADSTÄTTER, (2010), "Ephesos 2008", T.C. Kültür Bakanlığı, Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü, 31.Kazı Sonuçları Toplantısı 3.cilt (25-29 Mayıs 2009), Ankara: İsmail Aygül Ofset Matbaacılık San. Tic.Ltd.Şti., 321-336.

KRINZINGER, Friedrich, (2000), "Das Hanghaus 2 als archäologische Herausforderung, Terrace House 2 as an Archaeological Challange, Yamac Ev 2`nin Arkeolojik Önemi", Ein Dach Für Ephesos: Der Schutzbau für Das Hanghaus 2, A Roof for Ephesos: The Shelter for Terrace House 2, Efes icin bir Çatı: Yamaç Ev 2 Koruma Binası (Ed. F. Krinzinger), Wien: Österreichisches Archäologisches Institute, 15-32.

KRINZINGER, Friedrich, (2002), "Ephesos 2000", T.C.Kültür Bakanlığı, Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü, 23. Kazı Sonuçları Toplantısı 2.Cilt (28 Mayıs - 1 Haziran 2001), Ankara: T.C.Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 127-142.

KRINZINGER, Friedrich, (2006), "The Terrace Houses in Ephesos", The New Shelter, Management and Preservation of Archaeological Sites (29 April-2 May 2002) (Ed. Z. Ahunbay ve Ü. İzmirligil), İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi, 36-39.

KRINZINGER, Friedrich, (2008), "Ephesos 2006". T.C.Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü, 29. Kazı Sonuçları Toplantısı 3.Cilt (28 Mayıs-1 Haziran 2007), Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı DÖSİMM Basımevi, 55-72.

KRINZINGER, Friedrich, U. OUTSCHAR ve G. WIPLINGER, (2000), "The Terrace House 2", Ephesos: The New Guide (Ed. P. Scherrer), Turkey: Ege Yayınları, 106-113.

LADSTÄTTER, Sabine, (2011), Bizans Döneminde Ephesos, Büyük bir Antik Kentin Son Sayfa (Ed. F. Daim ve S. Ladstätter), İstanbul: Ege Yayınları.

LADSTÄTTER, Sabine, (2012), Ephesos Yamac Ev 2: Arkeolojik Bir Rehber, İstanbul: Ege Yayınları.

LOWENTHAL, David, (1998), Heritage Crusade and the Spoils of History, second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

MILTNER, Franz, (1959), "XXIII. Vorlaufiger Bericht über die Ausgrabungen in Ephesos", Jahreshefte des Österreichischen Archäologischen Institutes, Band XLIV, 315-380.

OUTSCHAR, Ulrike, (1990), "Zum Monument des C. Memmius", Jahreshefte Des Österreichischen Archäologischen Institutes 60, 57-85.

OUTSCHAR, Ulrike, (1999), "Zur Deutung des Hadrianstempels an der Kuretenstrasse", 100 Jahre Österreichische Forschungen in Ephesos, (Ed. H.Friesinger-F. Krinzinger), Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften,.443-48.

OUTSCHAR, Ulrike, (2000), "The Memmius Monument", Ephesos: The New Guide, (Ed. P. Scherrer), Turkey: Ege Yayınları, 96.

OUTSCHAR, Ulrike, (2000), "Temple of Hadrian", Ephesos: The New Guide (Ed. P. Scherrer), Turkey: Ege Yayınları,118-119.

QUATEMBER, Ulrike, (2010), "The 'Temple of Hadrian' on Curetes Street in Ephesus: new research into its building history", Journal of Roman Archaeology, 23, 376-394.

PULHAN, Gül, (2009), "Cultural Policy Reconsidered in the Light of Recent Cultural Policies", Introduction to Cultural Policy in Turkey (Ed. S. Ada ve A. İnce), İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 151-170.

BONINI BARALDI, Sara, D. SHOUP, ve L. ZAN , (2013), "Understanding Cultural Heritage in Turkey: institutional context and organizational issues", International Journal of Heritage Studies, 19, 728-748.

PÜLZ, Andreas, (2011), "Bizans Döneminde Ephesos'un Görünümü", Bizans Döneminde Ephesos (Ed. F. Daim ve S. Ladstätter), İstanbul: Ege Yayınları, 47-76.

SCHERRER, Peter, (2004), "The city of Ephesos from the Roman period to Late Antiquity", Ephesos Metropolis of Asia, An Interdisciplinary Approach to its Archaeology Religion and Culture (Ed. H. Koester), Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 1-26.

SCHIRMER, Wulf, (2000), "Schutzbau in Ihrer Zeit, The protective Shelter in Its Time", Ein Dach Für Ephesos: Der Schutzbau für Das Hanghaus 2, A Roof for Ephesos: The Shelter for Terrace House 2, Efes icin bir Çatı: Yamaç Ev 2 Koruma Binası (Ed. F. Krinzinger), Wien: Österreichisches Archäologisches Institute, 33-42.

SMITH, Laurajane, (2006), The Uses of Heritage, Londra ve New York: Routledge.

STROCKA, Volker Michael, (1979), "Efes'teki Celsus Kitaplığı Onarım Çalışmaları, (Çeviren: Coşkun Özgünel)", Belleten 43, 809-832.

ŞİMŞEK, Gökçe, (2009), "Interventions on Immovable Archaeological Heritage on as a Tool for New Formation Process", Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

ŞİMŞEK, Gökçe; "Antik Dünyanın 'Mega Kenti Efes", Yapı 391, 94-97.

THÜR, Hilke; "Nymphaeum Traiani", Ephesos: The New Guide, (Ed. P. Scherrer), Turkey: Ege Yayınları,

116-117.

THÜR, Hilke, (2004), "The Processional way in Ephesos as a Place of Cult and Burial", Ephesos Metropolis of Asia, An Interdisciplinary Approach to its Archaeology Religion and Culture (Ed. H. Koester), Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 157-200.

WHITE, L. Michael, "Urban Development and Social Change in Imperial Ephesos", Ephesos Metropolis of Asia, An Interdisciplinary Approach to its Archaeology Religion and Culture (Ed. H. Koester), Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 27-80.

WILBERG, W., THEUER, M., EICHLER, F. and KEIL, J. (1953). Die Bibliothek. *Forschungen in Ephesos*, 5/1.

WIPLINGER, Gilbert ve G. WLACH, (1996), Ephesus, 100 Years of Austrian Research, Vienna: Österreichischen Archaologisches Institut.

http://*www.europanostra-tr.org/files/file/Farokonvansiyonu.pdf*

http://www.icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR_0860508001353672560.doc

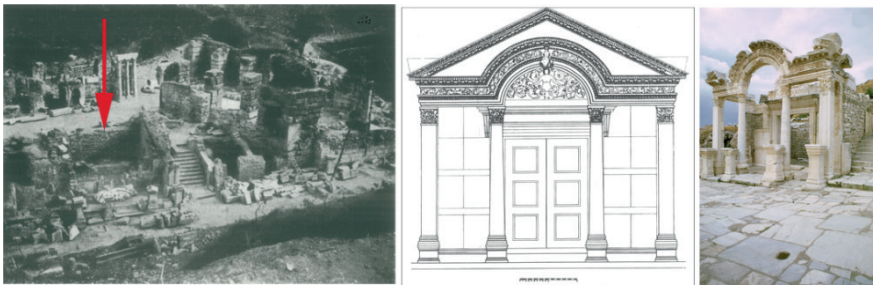
http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.9637&sourceXmlSearch=alan&Mevzuatlliski=0

RESİMLER

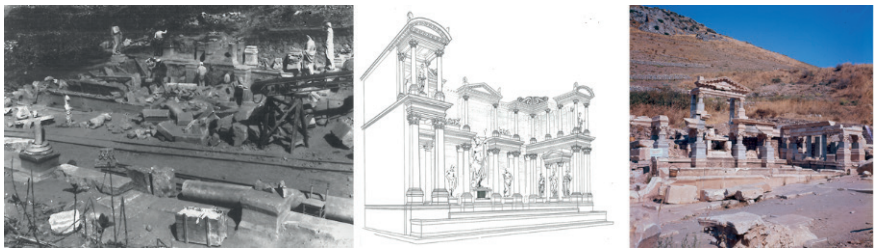
Resim 1. Efes'te Kuretler Caddesi'nin konumu ve ana yapılar (1.Yamaç Ev II, 2. 'Hadrianus Tapınağ'ı denilen Yapı,

3. Celsus Kitaplığı, 4. Trajan Çeşmesi, Memmius Anıtı).

Resim 2. İlk kazılar sırasında Kuretler Caddesi'nden bir görünüş.



Resim 3. Kazı sonrasında 'Hadrianus Tapınağ'ı, Tapınak Cephe Restitüsyonu ve ayağa kaldırılma sonrası görünüşü.



Resim 4. Kazı sırasında Trajan Çeşmesi'nden bir görünüş, Çeşme Cephe Restitüsyonu ve ayağa kaldırılma sonrası görünüşü.

Resim 5. Kazı sırasında Memmius Anıtı'ndan bir görünüş, Bammer'in hazırladığı restitüsyon çizimi ve ayağa kaldırılma sonrası görünüşü.

Resim 6. Kazı sırasında Celsus Kitaplığı doğu cephesinden bir görünüş, ayağa kaldırılma sonrası doğu cepheden bir görünüş.

Resim 7. Kazı sırasında Yamaç Ev II'den bir görünüş, koruyucu örtünün dış görünüşü ve koruyucu örtünün içinden konut birimlerinden bir görünüş.

Kutsalın Yeniden Üretimi: Kutsal Su İnançları ve Hacıbektaş Zemzem Çeşmesi *

The Reproduction of the Sacred: Sacred Water Beliefs and the Zamzam Fountain in Hacıbektaş

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YOLCU **

Özet

Mitolojik bilginin yoğun olarak üretildiği çağlarda, insan, suyu yaşam ve canlılık kaynağı, kozmogonik ilksel unsur olarak düşünmüş ve suyla ilgili inanç ve ritüeller üretmiştir. Mitolojik anlatılarda kaosun simgesi olarak nitelendirilen su, çeşitli din ve inanç sistemlerinde kutsallık kazanarak mistik arınmanın temel aracı haline gelmiştir. Antik Yunan'da ve Roma'da tapınakları temizlemede kullanılan kutsal sular, Hıristiyanlıkta vaftiz uygulaması ve bazı hac merkezlerinde şifalı olduğuna inanılan sular, İslamlık dininde zemzem suyuna yüklenen kutsallık ve bu suyun etrafında gelişen efsaneler, suyun çeşitli pagan inançlarda ve monoteist dinlerde mistik arınma simgesi olarak kullanıldığını göstermektedir. İslam inancında zemzem suyunun önemli bir yeri vardır. İbrahim peygamberin karısı Hacer ve oğlu İsmail'le ilgili anlatılarda, Hacer'in çölde su bulmak umuduyla yedi kere iki tepe arasında gidip geldiği ve nihayetinde insan kılığına girmiş bir meleğin yeri eşelediği ve oradan su fışkırdığı anlatılmaktadır. Müslümanlar, bu anlatıyı hac esnasında Sefa ve Merve tepeleri arasında yedi kere gidip gelmek şeklinde ritüelleştirmiştir. Diğer yandan zemzem suyuyla ilgili olan inançlarda, sudan içme ilahi olana bağlanma amacı taşımaktadır ki zemzem suyu inancı da bu kutsal su inancına bağlıdır. Zemzem suyu içildiğinde günahların affedildiği, bu suyun şifa verdiğine yönelik inançlar da vardır. Kutsalın farklı mekânlarda yeniden üretimi bağlamında, Nevşehir'e bağlı Hacıbektaş ilçesinde Çilehane'de bulunan Zemzem Çeşmesi etrafında da paralel inanç ve ritüellerin oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmada zemzem suyu ve Hacıbektaş Zemzem Çeşmesi etrafında gelişen inançlar ve ritüeller çeşitli açılardan tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hacıbektaş Zemzem Çeşmesi, Hac ritüeli, Su inançları.

* Bu yazı, 7-8 Kasım 2013 tarihlerinde Tekirdağ'da düzenlenen "Halk Kültüründe Su Uluslararası Sempozyumu" adlı toplantıda sunulan bildirinin düzenlenmiş halidir.

** Nevşehir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, mehmetaliyolcu@nevsehir.edu.tr

Abstract

In ages mythological information being produced intensively, humanbeing thought water as resource of life and liveliness, cosmogonic primitive factor and produced faith and rituals about water. The water characterized as a symbal of caos in mythological narration became basic means of mystic purification by gaining holiness in systems of various religion and faith. Holy water used to clean temple in Ancient Greece and Rome, water belived to be curative in some Hajj center and used in baptism in Christianity, the holiness attributed to zamzam in Islam and legends related to this water show that water is used as a symbol of mystic purification in various pagan faiths and monotheist religions. Zamzam have an important role in Islam. In narrations about prophet Abraham's wife, Hagar and his son, Ishmael, it is mentioned that Hagar runs back and forth between two hills seven times to find water in desert and eventually an angel which disguised as a human digs the ground and water spurts. Muslims have ritualized this narration as runing back anf forth between the hills of Al-Safa and Al-Marwah seven times during Hajj. On the other hand, in beliefs about zamzam, drinking from zamzam well aims devotion to divine and this faith is related to faith of this holy water. There are some faiths about zamzam: when zamzam is drunk, sins are forgiven and it has curative effect. In the context of the reproduction of holiness in different places it is seen that there are the same faith and rituals around zamzam fountain in Suffering House in Hacıbektaş, a town of Nevşehir province. In this paper it will be discussed faith and rituals related to zamzam and zamzam fountain in Hacıbektaş in various terms.

Key Words: Hacıbektaş zamzam fountain, pilgrimage ritual, water beliefs.

GİRİŞ

Hayatı devam ettirmede önemli bir rol üstlenmesinden dolayı birçok kültür, din ve mitolojide suyun kutsallaştırıldığı, yaşam kaynağı olarak nitelendirildiği görülmüştür. Su hemen hemen tüm mitolojilerde olduğu gibi Türk mitolojisinde de önemli bir yere sahiptir. Kozmogonik yaratılışın kaynağı, hayatın başlangıcı, tanrıların cezalandırma yolu gibi özellikler atfedilen su, zaman içinde kült haline getirilerek çeşitli su iyeleri aracılığıyla kutsallığı bu yönüyle devam ettirilmiştir.

Genellikle mitolojilerde suların tanrıdan başka var olan ilk-asıl madde olduğunu görürüz. Bratton'un aktardığı bilgilere göre, Maria Leach, Kuzey, Güney ve Orta Amerika; Afrika; Okyanusya; Sibirya; Orta ve Uzak Doğu gibi birbirinden çok ayrı yerlerin seksen iki yaratılış hikâyelerinin redaksiyonunu yapmıştır. Bütün bu hikâyelerde hemen hemen tekrarlanan başlıca motiflerden birinin evrenin eski bir zamanda su üzerinde bir kaosla başlaması olduğu görülmüştür (Bratton 1995: 28).

Dünyanın yaratılışı ile ilgili mitlerin çoğunda, dünyanın başlangıçta bir okyanustan ibaret olduğuna inanılmaktadır. Sümer mitolojisinde evrenin kökeni ile ilgili olarak Sümer tanlarının listesini veren bir tablette, adı "deniz" için kullanılan ideogramla yazılan Tanrıça Namnu, göğü ve yeri doğuran ana olarak tasvir

edilmektedir (Hooke 1995: 25). Babil mitolojisine göre başlangıçta evrenin tatlı su okyanusu Apsu ile tuzlu su okyanusu Tiamet'in dışında başka bir şey yoktur. Bu ikisinin birleşmesinden tanrılar var olmuştur (Hooke 1995: 44). Mısır yaratılış mitine göre ise, hayatın kaynağı kadim sulardır. Atum, kaosun sularından yükselerek kuru toprakla üzerinde durabileceği bir tepecik oluşturur. Bu kadim tepecik ilk hayatın çıktığı yerdir (Bratton 1995: 68).

Türk mitik düşüncesinde kozmogonik üretimi simgeleyen su, nesne dünyasından önce hep var olan ilksel bir varlıktır. Kozmogonik başlangıcın ve kozmosun simgesi olan su, dünya mitolojilerinin birçoğunda ortak bir karakteristik çerçeve çizmektedir. Fuzuli Bayat'ın belirttiği gibi, "suyun kutsallığı mikro-kozmosun, tıpkı makro-kozmos gibi su ile başlayıp su ile sona ermesine dayalıdır. Kozmogonik mit bu bağlamda türeyiş mitinin dilinde varyantlaşmış, yaratılış türeyişle aynı sentagmatik düzeye geri getirilmiştir. Su paradigması evren ve insan sentagmalarında dönüşüm göstermiştir. Türk yaratılış mitinde kozmos, sudan türemiştir, başka bir deyişle yaratılışın başlangıç nüvesi sudur." (Bayat 2007: 248).

Eski Türk inançlarında, kutsal su kavramının içine bütün ırmaklar, göller, coşkun akan bütün sular ve pınarlar da dâhil edilmektedir (Kalafat 1995. 52). Türkler suyu, kuvvet ve bereket kaynağı olarak kabul ettikleri gibi, koruyucu ve cezalandırıcı Tanrı olarak da saymaktadırlar (Uraz 1994: 180). Bereket sağlama özelliği ile hayat kaynakları içinde yer aldığına inanılan su, çok sık söylenmese de yeryüzü gibi ana olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, yağmur şeklinde içinden geldiği göğe bağlı bulunmaktadır (Roux 1994: 180).

Su kavramı, mitolojik Ulu Ana'yı olduğu gibi temsil etmiştir. Bu nedenle su, ölüm motifiyle birlikte doğum, üreme ve hatta bu anlamsal grupta yer alan ölümsüzlük kavramını de kendinde birleştirir. Suyun hayat verici bir güç olmasına dair inançlara göre, Altay destan kahramanlarının parça parça olmuş bedenlerini birleştirip hayat veren de, Dede Korkut Kitabı'ndaki deyimle "hakkı görmüş" olan kutsal sudur. Onun için de Türklerde suyu mundar etmek yasaktır (Beydilli 2004: 504).

Su, birçok gelenekte kutsallaştırma aracı olarak kullanılmış, arınma ritüellerinin bir parçası haline gelmiş, pagan inançlardan monoteist dinlere kadar birçok inançta yaygın biçimde suya bu gibi fonksiyonlar yüklenmiştir. Nitekim Bahaeddin Ögel, Türklerde pınarların ve su kaynaklarının mukaddesliği üzerinde durarak Anadolu'da ve diğer Türk ülkelerinde pınarlar etrafında gelişen bazı inançlara değinmiştir (Ögel 1993: 357-366).

İNCELEME

Kutsal Mekân Algısı ve Kutsal Sular

Mircea Eliade'nin "dindar insan" olarak adlandırdığı insan tipi için yeryüzünün her parçası aynı değere sahip değildir. Bazı topraklar, yerler, binalar dış görünüş açısından diğerlerinden hiçbir farklılık göstermeseler de dindar insan için bütünüyle farklı bir şeyi, yani kutsalı açığa çıkardıkları için değerlidirler. Burada kutsal tezahür etmiş ve artık bu yer eski halinden çok farklı bir hale bürünmüştür. Kâbe ve çevresinin, Ganj nehrinin, Golgotha'nın, Kudüs'teki mekânların inananları için ifade ettikleri anlam elbette ki buralara dindışı bir gözle bakan kişininkiyle aynı olmayacaktır (Yılmaztürk 2003: 79).

Kutsalın tezahüründe mevcut olan diyalektiğin esası aynıdır: kutsal kendisinden başka bir şey aracılığıyla ortaya konulur; nesneler, mitler ya da simgeler aracılığıyla tezahür edebilir; ama kendisini asla bütünüyle, olduğu gibi, doğrudan ortaya koymaz (Eliade 2003: 49). Merkez simgeciliğinin kullanıldığı kutsal mekânla bağ kurmak isteyen insan için bu mekânda yapılan her eylem arınmayı, saf hale gelmeyi ve böylelikle tanrıya ulaşmayı simgeler. Kutsal mekânda bulunan sular etrafında gelişen inanç ve uygulamaları da bu bağlamda düşünmek gerekecektir. Eliade'nin belirttiği gibi, karşımıza hangi dinsel bütün içinde çıkarlarsa çıksınlar, sular her zaman günahları yıkamakta, böylece hem saflaştırıcı, hem de yeniden hayat verici olmaktadırlar (Eliade 1992: 182-183).

Kentlerin ve tapınakların göksel arketiplerine duyulan arkaik inanca paralel olarak ve daha iyi belgelenmiş bir biçimde bunların varlığına merkez olma itibarını atfeden bir dizi başka inanç daha görülür. Merkez'in mimari simgeselliği şu şekilde formüle edilebilir: 1. Kutsal dağ -burada yer ve gök birleşir- dünyanın merkezindedir. 2. Her tapınak ve saray -ve bunun sonucunda her kutsal kent ve kraliyet merkezi- bir kutsal dağdır, dolayısıyla merkezdir. 3. Kutsal kent ya da tapınak *axis mundi* olduğundan gök, yer ve yeraltının karşılaşma noktası olarak görülür (Eliade 1994: 26).

Kutsal merkez simgeciliğinin tezahürü olarak nitelendirilebilecek yerler ve yapılar coğrafi farklılıklara rağmen benzer niteliklerle yeniden kutsal mekân şeklinde üretilmektedir. Bu bağlamda zemzem kuyusu ile Mekke, zemzem çeşmesi ile Hacıbektaş'ta bulunan çilehane arasında kutsal mekân birlikteliği söz konusudur. Dikkat edilirse her iki su kaynağı da kutsal kabul edilen mekânların yanındadır.

Zemzem Suyu ve Çevresinde Gelişen İnanç ve Uygulamalar

Zemzem, Arapça "çok bol su" anlamına gelmektedir ve gür bir kaynağa sahip olduğu için bu adı almıştır (Cilacı 2001: 404). İslam inancında zemzem suyunun önemli bir yeri vardır. İbrahim peygamberin karısı Hacer ve oğlu İsmail'le ilgili anlatılarda, Hacer'in çölde su bulmak umuduyla yedi kere iki tepe arasında gidip geldiği ve nihayetinde insan kılığına girmiş bir meleğin yeri eşelediği ve oradan su fışkırdığı anlatılmaktadır. Müslümanlar, bu anlatıyı hac esnasında Sefa ve Merve tepeleri arasında yedi kere gidip gelmek şeklinde ritüelleştirmiştir. Müslümanlar

için önemli olan bu ritüel, Hac ibadetinin bir parçası haline gelmiştir (Eliade ve Couliano 1997: 183).

Sezal'ın aktardığı bilgilere göre (2007: 85), Kâbe'nin 20 metre kadar güney doğusunda Hacer-i Esved'in tam karşısında olan zemzem kuyusu kırk iki metre derinliğindedir ve suyu hafif tuzludur. Pek çok hacı, ailesi ve dostlarına özel şişeler içinde zemzem suyu götürürler. Bazı hacılar ise bu suyun bereketinin mezarda kendilerini kuşatacağı inancıyla ölünce sarılacakları kefenlerini kuyuya daldırıp çıkarırlar (Schimmel 2004: 25). Ölmek üzere olan kişinin ağzına zemzem suyu damlatılması da aynı inancın bir başka yansımasıdır (Hançerlioğlu 2004. 570). Hastalar için şifa vermesi, öğrenciler için zihin açması amacıyla ilgili kişilere ait eşyalar zemzem kuyusunda zemzeme batırılıp çıkarılmaktadır (Türkmen 2011: 60).

Zemzem suyunun Muharrem ayı boyunca yeryüzündeki bütün su kaynaklarını doldurduğuna yönelik bazı halk inançlarına da rastlanmaktadır (Schimmel 2004: 25). Halk tarafından kutsallık yüklenen bazı mekânlardaki suların da zemzem kuyusuyla ilişkilendirilmesi dikkat çekicidir. Afşin Ashab-ı Kehf Mağarası'ndaki küçük göletten ne kadar da su alınsa eksilmediği ve bu sebeple de halk arasında söz konusu göletin zemzem kuyusuyla irtibatlı olduğuna inanıldığı rivayet edilmektedir (Sezal 2007: 85).

Zemzem suyu bazı yer efsanelerinde de kendini göstermektedir. Ayasofya'nın kubbesinin zelzele sonucu yıkılması üzerine Hızır'ın tavsiyesi ile üç yüz keşiş Mekke'ye gidip, o vakit küçük yaşta olan Peygamber'in tükürüğünden, Mekke toprağından ve zemzem suyundan alıp getirmişlerdir. Kubbe ancak bu sayede ayakta durabilmektedir (Boratav 2001: 464).

Zemzem suyuyla ilgili anlatılarda Hızır inançlarına da rastlamaktayız. Sufi telakkisine göre ise her devrin bir Hızır'ı vardır. Hava, deniz ve dünyanın her iklimi onun emri altındadır; denizde Allah'ın halifesi, karada vekilidir ve istediği zaman görünmez olur. Havalarda uçar, İskender Seddi üzerinde İlyas ile buluşur ve her sene onunla birlikte Mekke'ye Hacca gider. Her Cuma zemzem kuyusundan ve Süleyman'ın havuzundan su içer ve kaynağında yıkanır (Sezal 2007: 84).

Zemzem suyu, hac folklorunda hediye olarak karşımıza çıkar. Hac'dan dönen hacının evine yapılan ziyaretlerde gelen konuklara zemzem, hurma ve lokma başta olmak üzere çeşitli yiyecekler ikram edilmekte; sürme, kına, yüzük gibi süs eşyaları ile tespih, Mekke toprağı gibi hediyeler verilmektedir (Türkmen 2011: 65). Gelen konuklara, önce zemzem takımıyla zemzem ikram edilmektedir. Zemzem, içilirken ayağa kalkılmakta, yüz kıbleye dönülmektedir. Çekilen besmelenin ardından bazıları bir, bazıları da üç yudumda içmektedir. Niyet zemzemin şifa olması, günahları affettirmeye vesile kılınmasıdır (Türkmen 2011: 68). Bu uygulamada zemzem suyunun arındırıcı nitelikte kullanıldığı, pagan gelenekte temizlenme aracı olarak kullanılan kutsal sularla paralel bir özellik kazandığı görülmektedir.

Diğer yandan hacı, özellikle zemzemi evinde bulundurmaya gayret etmektedir. Zemzem ölüm anında ağza sürülmekte, kefenin üzerine dökülmekte, hasta birine

şifa niyetine içirilmekte, yeni doğan bir bebeğin ağzına sürülmektedir. Zemzeme ihtiyaç hâsıl olduğunda ilk akla gelecek isim en yakındaki hacıdır. Bu nedenle zemzemden bir köşeye muhakkak ayrılmaktadır. Biteceğinden endişe edilirse normal su ile aşılanmaktadır (Türkmen 2011: 68). Zira zemzem suyunun damlatıldığı herhangi bir suyun zemzem suyu özelliği kazandığına inanılmaktadır.

Zemzem takımı ise, misafirlere ikram edilen zemzemin doldurulduğu bir sürahi ile küçük fincan ve bardaklardan oluşmaktadır. Bazı zemzem takımlarının içerisinde güldanlık ve hurma kâsesi de bulunmaktır. Zemzem takımlarının gümüş, porselen, cam gibi maddelerden yapılan ve sedef, zümrüt gibi taşlarla süslenen pek çok çeşidi mevcuttur (Türkmen 2011: 126).

Hacıbektaş Zemzem Çeşmesi ve Çevresinde Gelişen İnanç ve Uygulamalar

Müslümanların kutsal saydığı Kâbe ve Hac ibadetlerine benzer şekilde ortaya çıkan kutsallaştırma ve ritüelleri Hacıbektaş'ta da görmekteyiz. Aleviler Hacı Bektaş Veli türbesini ziyaret etmeyi hacı olabilmek için yeterli sayarlar (Dedebaba 1998: 476). Bu yüzden her sene binlerce Alevi 15-25 Ağustos tarihleri arasında Hacı Bektaş Veli'nin türbesini ziyarete gelerek çevresini tavaf ederler ve Mekke'de hac sırasında uygulanan ritüeller aynen bu bölgede sembolik olarak uygulanır. Çilehane adı verilen yüksek bir tepenin diğer bir adının "Arafat" olması, Beştaşlar bölgesinde bulunan bir kayanın şeytan taşlama yeri olarak kullanılması (Sözengil 1991: 103), yine burada bulunan bir çeşmenin zemzem çeşmesi olarak nitelendirilmesi dikkat çekicidir.

Çilehane tepesinin eteklerinde bulunan zemzem çeşmesi, bakımlı durumda olup üçgen çatısının üzerinde mermer tepeliği vardır. Yol kodundan aşağıda kaldığı için arka cephesi yola dayandırılmıştır. İki kitabesi vardır. Bu kitabelere göre çeşme, Mîr Mahmud Muammer Ayas tarafından 967/1559-60 yılında yaptırılmış; Çakıran Karyesi'nden Kahraman adlı bir zat tarafından 1326/1908-9 yılında, bahçe ve çeşmede düzenlemeler yapılmıştır (Bayrakal 2010: 288-289).

Horasan civarından geldiğine inanılan bu suyun çıkış efsanesi şöyledir: Hacı Bektaş çobanlık yaparken susuz kaldığı bir esnada asasını üç kez yere vurur. Bir müddet bekledikten sonra asasını vurduğu yerden su çıkar. Suya "suyum, beni neden beklettin?" deyince su konuşmaya başlar: "Gelirken Erciyes dağı çıktı karşıma. Yedi kez o dağın etrafını dolaştım" der. Hacı Bektaş bu cevaptan sonra Erciyes dağı için şu bedduada bulunur: "Kışın boranın, yazın dumanın eksik olmasın". İnanışa göre, bu beddua sebebiyle Erciyes bugünkü özelliklerine sahip olmuştur (K.K:3). Sanıyoruz ki, bu efsanenin sözlü kültüre yansıması Velâyetname aracılığıyla olmuştur.

Bu efsane Velâyetname'de Sarı İsmail'le ilgili olan bölümde Akpınar adıyla geçmekte olup zamanla zemzem çeşmesine atfedilmiş olması olasıdır. Velâyetname'deki ilgili efsane şöyledir:

"...Hacı Bektaş, Kadıncık Ana'nın evinde oturmaktaydı. Sarı İsmail'e, 'saçım uzamış' dedi, 'dışarıya çıkalım da beni tıraş et'. Sarı, taşı, usturayı aldı, Hünkâr'la

beraber dışarıya çıktı. Köyün alt ucunda, öyüğe karşı bir yerde oturdular. Hünkâr, Sarı'ya, 'haydi' dedi, 'tıraşa başla'. Sarı, Hünkâr'ın saçını tıraş etmeye başladı. Tam başının yarısını tıraş etmişti ki Hünkâr, 'yeter' dedi. Sarı İsmail tıraştan el çekti. Hünkâr kalktı, bir yere vardı, eliyle yeri kazdı, 'ak pınarım, ak pınarım, ak pınarım' dedi. Üçüncü defasında, Hünkâr'ın vilâyetiyle yerden, arı duru bir su çıktı, öyüğe doğru akmaya başladı. Hünkâr, 'Ak pınarım neden üç kere söylettin, bir kere söylediğimiz yetmez miydi, ne diye gelip yetişmedin' dedi. Sarı der ki, 'kulağımla işittim'. Hünkâr, bu soruyu sorunca sudan bir ses geldi, su diyordu ki, "Erenler Şahı, ilk defa söylediğiniz zaman Horasan'dan, Nişabur şehrinden aktım, Erciyes'e geldim; ikinci emrinizde Erciyes'i yedi kere tavaf ettim, üçüncü buyruğunuzda, eştiğiniz yerden çıktım'. Hünkâr, pınarın bu cevabından sonra buyurdu, 'Sarı, bu pınar, Horasan'da bizimle beraberdi. Nerede ve ne vakit ihtiyacımız olsa gel derdik, gelirdi. Şimdi de gel dedik, geldi, nefesimizi kırmadı. Kim, bu pınarda yıkanırsa cehennem ateşinde yanmasın'" (Gölpınarlı 1958: 41).

Bunun dışında Velâyetname'de Kadıncık Ana ile ilgili olan bölümde zemzem pınarının doğuşu şu şekilde anlatılmaktadır:

"...Kadıncık, dönüp evine geldi, bir sofraya, hazırda ne varsa koyup Hünkâr'a götürdü, 'bari lütfedin, yiyin de bize hayır dua edin' dedi. Hacı Bektaş, yemek de yemedi. Orada bir erbain çıkardıktan sonra Arafat dağındaki çilehaneye geldi. Karanlık bir mağara olduğunu gördü, önündeki bir yeri, mübarek parmağıyla dürttü, güzelim bir su çıktı oradan; şimdi o suya zemzem suyu derler. Hünkâr'ı ziyarete gidenler, kutluluk için o suyla yıkanırlar." (Gölpınarlı 1958: 28).

Zemzem suyunun birçok hastalığa şifa olduğuna inanılır. Aynı zamanda bu suyu içenlerin dileklerinin kabul olacağına dair inançlar vardır. Özellikle yeni evlenenler evim olsun, çocuğu olmayanlar çocuğum olsun dileğiyle bu sudan içerler (K.K:1).

Zemzem çeşmesinden akan suyun içme erkânı vardır. Buna göre ayakta ve üç yudumda içilmeli ve her yudum için "Hak, Muhammed, Ali" denilmelidir. Diğer yandan, inanışa göre bu su, ne kadar bekletilirse bekletilsin bozulmaz ve kaynağı tükenmez. Çilehane'yi ziyaret edenler bidonlara bu suyu doldurarak evlerine götürür, eşine dostuna bu sudan ikram eder (K.K:2).

SONUÇ

İlkel toplumdan uygar topluma adım atan insan, önce mitolojinin, sonra da mitik düşünceden evrilmiş tanrılı dinlerin etkisiyle bazı mekânlara kutsallık atfetmiş, prototip tanrısal mekânın yeryüzünde bir modeli olması gerektiğinden hareketle buralara kozmik ve simgesel anlamlar yüklemiştir. Bu yer ve yapılar dünyanın merkezi veya dünyanın en yüksek yeri olarak düşünülmüştür. Kutsal mekânda bulunan sular da aynı şekilde söz konusu mekânın bir parçası olarak görüldüğünden kutsallaştırılmış, inanç ve ritüellerin bir parçası haline getirilmiştir.

Nitekim suya; günahlardan arınma, saf hale gelme, tanrıya ulaşma gibi anlamlar yüklenerek tanrısal mekânla insan arasında bağ kurma amaçlanmıştır.

Müslümanların kutsal saydığı Kâbe ve zemzem suyuyla ilgili inanç ve uygulamalar ile hac esnasında gerçekleştirilen birtakım ritüeller, farklı bir coğrafyada yeniden üretilerek farklı bir mekâna adapte edilmiştir. Hacıbektaş'ta bulunan Çilehane'ye Arafat denilmesi, buradaki bir su kaynağının zemzem suyu olarak adlandırılması, şeytan taşlama ve mekân etrafında tavaf ritüelinin aynen uygulanması artık buranın bir hac merkezi haline geldiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Ayrıca, Hacıbektaş zemzem suyunun ortaya çıkış efsanesi ile çeşme etrafında oluşan inanç ve uygulamalar, eski Türk inanç sisteminde ve İslami kültürde yer alan su kültünün ve bu kült etrafında gelişen inançların tezahürüdür.

KAYNAKLAR

BAYAT, Fuzuli, (2007), **Türk Mitolojik Sistemi I**, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

BAYRAKAL, Sedat, (2010), "Nevşehir'in Hacıbektaş İlçesindeki Bektaşi Kültürüyle İlişkili Türk Eserleri", **Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi**, 55: 281-310.

BEYDİLLİ, Celal, (2004), **Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük**, (Akt. Eren Ercan), Ankara: Yurt Kitap-Yayın.

BORATAV, P. Naili, (2001), "Hızır". **İslam Ansiklopedisi 5/1**, Eskişehir: MEB Yayınları, 457-471.

BRATTON, F. Gladstone, (1995), **Yakın Doğu Mitolojisi**, (Çev. Nejat Muallimoğlu), İstanbul: MÜİFV Yayınları.

CİLACI, Osman, (2001), **Dinler ve İnançlar Terminolojisi**, İstanbul: Damla Yayınları.

DEDEBABA, B. Noyan, (1998), **Bütün Yönleriyle Bektaşilik ve Alevilik I**, Ankara: Ardıç Yayınları.

ELIADE, Mircea, (1992), **İmgeler ve Simgeler**, (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay), Ankara: Gece Yayınları.

ELIADE, Mircea, (1994), **Ebedi Dönüş Mitosu**, (Çev. Ümit Altuğ), Ankara: İmge Kitabevi.

ELIADE, Mircea ve COULIANO, I. P., (1997), **Dinler Tarihi Sözlüğü**, (Çev. A. Erbaş), İstanbul: İnsan Yayınları.

ELIADE, Mircea (2003), **Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi 1: Taş Devrinden Eleusis Mysteria'larına**, (Çev. Ali Berktay), İstanbul: Kabalcı Yayınları.

GÖLPINARLI, Abdulbaki, (1958), **Manakıb-ı Hacı Bektâş-ı Veli 'Vilâyet-Nâme'**, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

HANÇERLİOĞLU, Orhan, (2004), **Dünya İnançları Sözlüğü**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

HOOKE, S. Henry, (1995), **Ortadoğu Mitolojisi**, (Çev. Alaeddin Şenel), Ankara: İmge Kitabevi.

KALAFAT, Yaşar, (1995), **Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri**, Ankara: AKMB Yayınları.

ÖGEL, Bahaeddin, (1993), **Türk Mitolojisi I**, Ankara: TTK Yayınları.

ROUX, Jean-Paul, (1994), **Türklerin ve Moğolların Eski Dini**, (Çev. Aykut Kazancıgil), İstanbul: İşaret Yayınları.

SCHIMMEL, Annemarie, (2004), **Tanrı'nın Yeryüzündeki İşaretleri**, (Çev. E. Demirli), İstanbul: Kabalcı Yayınları.

SEZAL, Zeynep, (2007), **Su Simgeciliği ve İlahi Dinlerde Arınma**, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.

SÖZENGİL, T. Mümtaz, (1991), **Tarih Boyunca Alevilik**, İstanbul: Çözüm Yayıncılık.

TÜRKMEN, Nilgün, (2011), **Türkiye'de Hac Folkloru**, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas.

URAZ, Murat, (1994), **Türk Mitolojisi**, İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.

YILMAZTÜRK, F. Büşra, (2003), **Mircea Eliade'nin Kutsal Anlayışı**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

SÖZLÜ KAYNAKLAR

Kaynak Kişi 1. Ali EREZER, 1976 doğumlu, Hacıbektaş, Esnaf, Lise Mezunu.

Kaynak Kişi 2. Deniz ULUTAŞ, 1957 doğumlu, Hacıbektaş, Esnaf, Lise Mezunu.

Kaynak Kişi 3. Münire BADEM, 1960 doğumlu, Hacıbektaş, Esnaf, Lise Mezunu.

RESİMLER

Resim 1. Hacıbektaş Zemzem Çeşmesi

Resim 2. Hacıbektaş Zemzem Çeşmesinin Kitabesi

Resim 3. Mekke'de Zemzem Suyu İçen Hacılar

Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde Görsel Kültür Öğretimi (Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Örneği)

Teaching Visual Culture in Art Teacher Education (A Case Study: Penn State University)

Yrd. Doç. Dr. Nuray MAMUR *

Özet

Günümüzde öğretmen eğitiminde farklı ülkelerin öğretim felsefelerinin ve yöntemlerinin incelenmesi eğitim çalışmaları arasında önemlidir. Bu alanda yapılan çalışmalar yeni fikirlerin oluşmasına yardımcı olduğu gibi uygulanmakta olan programların değerlendirilmesine de yardımcı olmaktadır. Bu araştırmanın amacı Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Görsel Sanatlar Okulu Sanat Eğitimi Programı'nda yer alan görsel kültür içerikli derslerin amaç, içerik, öğretim ve değerlendirme süreçlerini betimlenmek, çözümlenmek ve bu dersleri Türkiye sanat öğretmen eğitimi bağlamında değerlendirmektir. Araştırmanın verileri Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Sanat Eğitimi Programı'nda yer alan "Çeşitlilik, Görsel Kültür ve Pedagoji", "Görsel Kültür ve Eğitim Teknolojileri" ve "Görsel Kültür ve Sanat Eğitimi"adlı derslerde yapılan 14 haftalık gözlem ve süreçte elde edilen dökümanlar yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen deneyim sanatsal değerleri göz ardı etmeden görsel kültüre dair öğrenme biçimlerinin Türkiye'de sistemli bir şekilde her düzeyde sanat eğitimi öğretim müfredatında yer alması şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Sanat Eğitimi, Görsel Kültür Kuramı, Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitimi

Abstract

In teacher education, the examination of teaching philosophies and methods of different countries plays an important role in education activities. Studies in this area can assist in idea generation but caution is required to evaluate programs based on broadly defined perspectives. The aim of this study is examine theories,

* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü- Denizli, nmamur@pau.edu.tr

principles, and practices of teaching about visual culture in Art Education Program of Penn State University in the United States, and interpret the data in the context of Turkish art education. The data have been obtained from three specific courses (i.e., Diversity, Visual Culture, and Pedagogy; Visual Culture & Educational Technologies; Visual Culture and Art Education) through observation and documents. The data are analyzed by using content analysis. The experience gained from the research findings, without ignoring the artistic value, ways of learning styles of visual culture education need to systematically include at all levels of curriculum in Turkey.

Key words: Contemporary Art Education, Visual Culture Theory, Art Teacher Education

GİRİŞ

1990'lardan sonra öncelikle ABD'de, ardından Avrupa ülkelerinde sanat eğitiminin daha geniş bir kapsamda/tabanda ele alınmasına dönük uygulamalar artmıştır. Sanat eğitimi araştırmalarında (Anderson & Milbrandt, 2003; Duncum, 2002, 2008; Freedman, 2003; Gaudelius & Speirs, 2002, Garoian, 2013; Keifer-Boyd, Amburgy & Knight, 2003; Musneckiene, 2012; Stokrocki, 2006; Sturken & Cartwright, 2009, Tavin, 2002, 2003, 2004; Varto, 2012) alanı yeniden tanımlama üzerinde durulmakta ve sıklıkla "görsel kültür eğitimi"ne gönderme yapılmaktadır. Bu yaklaşımda çağdaş yaşamda televizyon, bilgisayar, dijital ekranlar ve basılı medya yoluyla görsel imge bombardımanının artmasına bağlı olarak günlük estetik deneyimlerden bahsedilmekte ve bu araçlar yoluyla elde edilen sosyo-kültürel deneyimler sanat alanı kadar değerli görülmektedir. Görsel imgelerin estetiksel, işlevsel ve iletişimsel kaygılarla tasarlanması ve kültürel kimlik oluşturmada insanlar üzerindeki etkin gücü sanat eğitiminde kapsam artırımını bir gereklilik olarak karşımıza çıkarmaktadır.

"Görsel kültür, kendini sanatla hiç sınırlandırmadan insan yapısı tüm görselliği içeriğinin asıl malzemesi olarak kabul etmektedir" (Soğancı, 2011: 72). Mirzoeff (1999)'a göre görsel kültür görsel ve görselleşmiş olan insan deneyimlerini içeren oldukça kapsamlı bir alandır. Balkır (2011: 116) görsel kültürü "sanat tarihi, kültürel çalışmalar, sanat eğitimi, antropoloji ve eleştirel teoriyi içeren bir eğitim alanı" olarak değerlendirir. Dolayısıyla sanat eğitimini görsel kültür ürünleri ile yeniden tanımlama/yapılandırma; reklam, oyuncak, çocuk kitapları, sosyal medya imajları, videolar, müzik klipleri, magazin dergileri, web sayfaları gibi sadece popüler görsel kültür içeriğini sanat eğitimi ders süreçlerine alarak tabanı genişletme olayı değildir. Postmodernizmin çağdaş sanat üretimleri ve eğitim teorileri üzerindeki etkisinin yansımalarıdır. Postmodern çağ sanatın ve eğitimin anlamını değiştirmiştir. Bu değişimde kaçınılmaz olarak insanı ve insanla ilgili beklentileride değiştirmektedir. Bu bağlamda postmodern felsefenin sanat eğitimine yansıma biçimleri; postmodern sanat ve ona ait söylemler ve postmodern pedagoji bağlamında değerlendirilebilir.

*Postmodern sanat ve ona ait s*öylemlerin getirdiği yansımalar: "Postmodernizm, geleneksel sanat kavramını sorgulayarak yeni bir çözülme süreci başlatmıştır" (Cebrailoğlu, 2009:137). Kırışoğlu (2014:11) bu çözülmeye ilişkin görüşleri şöyle sıralamıştır: "a) Postmodern söylemde her kültür grubunun sanatı ya da kültür adına üretikleri her nesne değerlidir, b) popüler kültür ile seçkici kültür arasındaki sınırlar erimiştir, c) sanat dahil her nesne bir tüketim nesnesi olarak algılanır, d) sanatta toplumsal, tarihsel, kültürel ve politik konulara göndermelere daha fazla yer verilir ve dolayısıyla e) biçimden çok anlam önem kazanır ve, f) estetik tüketimi artırmaya yönelik bir işlev görür". Bu yansımalara eklenebilecek bir diğer unsurda disiplinlerarası etkileşimler ile çağdaş sanatta biçimsel norm ve yöntemlerin çeşitliliğinin artmasıdır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sosyal yaşamı daha karmaşık hale getirmesiyle birlikte sanatta geleneksel yaklaşımların ve anlayışlarının ötesinde farklı bilim ve düşün alanlarıyla ortaklıklara yönelmiş bir çeşit disiplinlerarası alan haline gelmiştir (Bozdağ ve Perdahçı, 2011). Dolayısıyla bir sanat eserini doğru bir şekilde anlayabilmek kültürel belirtiler olarak adlandırılan olguların çözümlenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda sanat olgularının ve uygulamalarının çeşitliliği estetiğin anlamını değiştirmiştir. Sanatsal bir ürünün biçimsel kurgusunun ötesinde yaratılma nedenine, anlamına ve yaratıcısının niyetine dönük sorgulamalar yapma gerekliliği görsel kültür öğretiminin temel söylemidir.

Postmodern pedagoji ve ona ait söylemlerin yansımaları: Sanat eğitiminde görsel kültür kuramı 1980'lerin romantik ve dışavurumcu söylemlerinin getirisi olan eleştirel teoriyle varolmuştur. Eğitime eleştirel pedagoji olarak yansıyan bu görüş eleştirel bilinç ve farkındalığın geliştirilmesini amaçlamaktadır ve eğitimi sosyal gerçekliğin geniş bağlamı içinde değerlendirmektedir (Ünal, 2010). Bu anlamda sanat eğitiminde eleştirel pedagojiye ait ilk kıvılcım 1980 yılında Amerika'da bir panelde ortaya atılmıştır. Panelistlerden Bersson (1980) sanat eğitimine ilişkin sosyal teorisini şöyle ifade etmiştir: a) daha estetik, insancıl ve demokratik toplum, b) kültürel okuryazarlığa eleştirel anlayış, ve c) manipüle edilmiş sosyal ürünlere karşı eleştirel tavır geliştirme (Akt. Keifer-Boyd, Emme & jagodzinski, 2008). Bu paneldeki söylemler sanat eğitimi alanında eleştirel teorilerin irdelenmesini mümkün kılmıştır. Öyle ki Gude (2004) 1980'lerden itibaren ABD'de sanat programlarının yapılandırılmasında özellikle üç unsur evrim geçirdiğinden bahsetmektedir. Bunlar: a) Toplum ve öğrencilerin yaşamlarıyla ilgili üretken temalara dayandırılan bir müfredat, b) geleneksel sanatlara ilişkilendirilmiş ve çeşitli çağdaş sanat uygulamaları ile temellendirilen sanat projeleri ve c) araştırma olarak sanat bağlamında öğrencinin kendini keşfetmesine ya da kendine dair farkındalığa yöneltecek projelere odaklanma şeklindedir. Burada eleştirel pedagoji öğrencilerin yansıtıcı ve öznel bakış geliştirebilmeleri ve tarihsel ve kültürel eleştiri içerisinde değer ve inançları sorgulayabilmeleri içindir (Balkır, 2011). Şu anki yaşam, sosyal içerik, farklı bakma pratikleri ve öğrencinin kendine dair farkındalığının gelişimi program içeriklerinin en önemli unsurları olarak görülür.

Eleştirel pedagoji esnekliklere açık bir yaklaşım özelliği taşımaktadır. Sanat eğitimini toplumsal değişimlere bağlı olarak sürekli değişime açık ve genişleyen

bir alan haline getirmiştir. Görsel kültür; kültürel çalışmalar, materyal kültürü, eleştirel teori, yeni sanat uygulamaları ve psikanaliz gibi çağdaş söylemleri içine almıştır (Gude, 2007). Dolayısıyla sanat eğitiminde sorgulayıcı metodları, imgelerin kültürel ve sosyal konularla bağlantılarını keşfetmeyi, kişisel, politik ve kültürel farkındalık geliştirmeyi gerektirmektedir. Dünyada sanat eğitimi bölümleri de bu değişimi yakalayabilmek adına programlarını değişen ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda yeniden yapılandırmaya gitmişlerdir. Bu programlardan biride sanat eğitiminde öncü uygulamaları ile dikkat çeken Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Sanat Eğitimi Programı'dır.

Bu araştırma Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Görsel Sanatlar Okulu Sanat Eğitimi Programı'nda yer alan görsel kültür içerikli derslerin amaç, içerik, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin betimlenmesi, çözümlenmesi ve bu derslerin Türkiye bağlamında değerlendirilmesini içermektedir. Bu çerçevede araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1-Görsel kültür sanat eğitimi programlarına hangi amaçlarla yansıtılmıştır?

2-Görsel kültürün öğretiminde konular hangi yöntem ve tekniklerle verilmektedir?

3-Görsel kültür öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma Pensilvanya Eyalet Üniversitesi'nde sanat öğretmeni eğitimi için tasarlanan görsel kültür öğretim programlarının analizini ve bu programların Türkiye bağlamında değerlendirilmesini içermektedir. Dolayısıyla görsel kültür pedagojisine ilişkin Türkiye'de sanat öğretmeni yetiştiren üniversitelerin görsel sanatlar eğitimcilerine katkı sağlamak açısından önemli görülmektedir. Günümüzde sanat derslerinin görsel kültürü çözümleme, oluşturma, yayma ve benimsetme noktasında görev almasına dair yaklaşımlar sanat eğitimcilerinin yetiştirilmesinde değişikliği gündeme getirmektedir. İleride görme eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının; görsel kültüre yönelik görme pratiklerinin geliştirilmesi, görsel imgelerin kültürel yaşam üzerindeki etkilerini doğru değerlendirebilmeleri ve bunları sanat eğitimi öğrenme süreçlerinde yer verebilmeyi öğrenebilmeleri önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma, Türkiye'de sanat öğretmeni yetiştirmeye dair yeni bir bakış açısı kazandırmanın yanında, MEB sanat dersleri program tasarılarının geliştirilmesine yol gösterici olabilir.

YÖNTEM

Bu çalışma tanılayıcı nitel veri toplama teknikleri çerçevesinde bir durum çalışmasıdır. Merriam (2009)'a göre durum çalışması, bir problem, olay, kişi, süreç, kurum ya da sosyal grup gibi özel bir olgunun incelenmesidir. Stokrocki (1997)'e göre ise detaylar aracılığıyla bir durum ya da sınırlandırılmış bir sistemin keşfidir. Bu araştırmada, görsel kültür kuramı çerçevesinde ortaya çıkan yeni sanat ve tasarım öğretimi yaklaşımları ve uygulamalarının yapılanma biçimlerinin betimlenmesi ve bu uygulamaların Türk sanat eğitimi bağlamında değerlendirilmesi amacıyla Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Sanat E*ğitimi* Programı'ndan üç ders belirlenmiştir. Bu dersler çağımız görsel kültürünü anlama, yorumlama ve öğretebilmeye dair yöntemleri içeren "Çeşitlilik, Görsel Kültür ve Pedagoji", *(A ED 225: Diversity, Visual Culture, and Pedagogy)*, "Görsel Kültür ve Eğitim Teknolojileri"*(A ED 322: Visual Culture & Educational Technologies),*ve "Görsel Kültür ve Sanat Eğitimi"*(A ED 323: Visual Culture and Art Education)*adlı derslerdir. Bu üç ders 14 hafta süresince öğretim elemanlarının öğretim stratejileri ve çağdaş görsel kültürü yorumlayan öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini açısından izlenmiştir.

Araştırma sürecinde veriler, gözlem ve süreçte elde edilen dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, gözlem tekniğine; hem öğretmen adaylarının öğrenme süreçleri, hem de öğretmenlerin öğretim süreçlerini görmek ve bir araştırmacı olarak görsel kültür konusunda kişisel bir deneyim elde etmek amacıyla ihtiyaç duyulmuştur. 2012 güz dönemi boyunca görsel kültür öğretimi yaklaşımları üzerine yapılandırılmış üç dersin sınıf aktiviteleri ve ders uygulamalarını gözlemlenmiştir. Araştırmacı araştırma sürecinde, tamamen gözlemci rolüyle sınıf tartışmalarına ve projelerine katılmaksızın gözlemini gerçekleştirmiştir. Bunun için araştırma konusuyla ilgili gözlemlerin kaydedildiği bir gözlemci formu kullanmıştır.

Araştırmada, gözlem ve dokümanlar yoluyla toplanan nitel verilerin analizini içerik analizi tekniğiyle yapılmıştır. Bu çerçevede araştırmada öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda veri setinin çözümlenmesinde kullanılabilecek taslak kod listesi ve temalar oluşturulmuş, daha sonra taslak kod listesi ve temalar çerçevesinde veri setinin anlamlı veri birimlerine ulaşılıp ulaşılmadığı test edilmiştir. Kod listesinin işlerliği denendikten sonra, taslak kod listesi kullanlarak veri seti kodlanmış ve bu süreçte veriden çıkan kodlar da taslak kod listesine eklenerek çözümlemede kullanılacak asıl kod listesine ve veri setinin kodlanması sırasında taslak temalardan kesinleşmiş temalara ulaşılmıştır. Asıl kod listesi çerçevesinde okunan ve kodlanan nitel veri seti daha sonra güvenirlik sağlamaya yönelik belli aralıklarla tekrar tekrar okunmuştur.

BULGULAR

Bu araştırmada gözlem ve doküman analizi çerçevesinde dört ana tema belirlenmiştir. Bunlar: 1) Görsel kültür öğretiminin sanat eğitimi programındaki yeri, 2) Görsel kültür öğretim programının amaçları, 3) Görsel kültür içeriğini öğretim

yöntem ve teknikleri ve 4) Görsel kültür öğretimi ölçme-değerlendirme teknikleri'dir.

Görsel Kültür Öğretiminin Sanat Eğitimi Programındaki Yeri

Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Görsel Sanatlar Okulu lisans düzeyinde Disipinlerarası Dijital Tasarım, Sanat, Sanat Eğitimi ve Sanat Eğitimi Sertifika Programı olarak 4 bölümden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının Pensilvanya Üniversitesi'nden sanat eğitimi diploması alabilmesi için minimum 133 kredilik dersi tamamlamaları gerekmektedir. Bu toplam kredinin 45'i genel eğitim, geri kalanında sanat ve mesleki sanat eğitimi derslerinden oluşmaktadır.

Tablo 1: *Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Görsel Sanatlar Okulu Genel Eğitim Dersleri*

Ders Grubu	Kredi	Koşul
Yazma ve Konuşma	9	3'er kredilik 3 ders seçme
Matematik ya da İstatistik Bilgisayar Bilimleri	6	Matematik ya da İstatistik grubundan 3 kredi, Bilgisayar Bilimleri grubundan 3 kredi
Doğa Bilimleri	9	3'er krediden 3 ders
Sanatlar	6	3'er krediden 2 ders (Sanat Tarihi Bölümünden)
İnsan Bilimleri	6	3'er krediden 2 ders
Sosyal ve Davranış Bilimleri	6	3'er krediden 2 ders
Sağlık ve Fiziksel Aktiviteler	6	3'er krediden 2 ders

Öğrencilerin bu derslerden başarılı sayılmaları için en az C almaları gerekmektedir. Sanat tarihi bölümünden alınan 6 kredilik iki ders daha sonraki sanat tarihi dersleri içinde ön koşuldur.

Öğretmen adayları sanat ve sanat eğitimi programından 103 krediye kadar ders alabilmektedir. Bu derslerin 56 kredisi mesleki sanat eğitimi, 33'ü sanat atölye dersleri ve 14'ü de alanla ilişkilendirilmiş destekleyici derslerden (üst düzey sanat atölye 4'er kredilik 2 ders, ve üst düzey sanat tarihi 3'er kredilik 2 ders) oluşmaktadır. Tablo 2'de görülen bu dersler dışında öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden de ek kredi alması gerekmektedir.

Tablo 2: *Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Görsel Sanatlar Okulu Sanat Eğitimi Bölümü Sanat ve Mesleki Sanat Eğitim Dersleri*

Sanat Dersleri		Kredi	Koşul
Görsel imge olarak fikirler		3	Zorunlu
Obje olarak fikirler		3	Zorunlu
Sanat Tarihi		3'er kredilik 2 ders	İleri düzey (Zorunlu)
Sanat Yorumu		3	Zorunlu
Dijital Sanat ve Tasarım Eleştirine Giriş		3	Seçmeli
Atölye ve Dijital Atölye Ders Grubu	Çizim Teknikleri Figür Çizimi Resim Heykel Seramik Baskı Resim Fotoğraf Bilgisi Fotoğraf Stüdyo Bilgisayar Grafiği Web Tasarım	Her ders başlangıç düzeyindedir ve 3 kredidir.	Bu ders grubundan 12 kredi gerekmektedir. Aynı ders grubundan ileri düzeyde eğitim almak için ayrıca 8 kredilik ders seçme zorunluluğu bulunmaktadır.
Seçmeli Ders	Yabancı Çalışmalar Özel Konular Bağımsız Çalışmalar	3	Bu ders grubundan 3 kredi alınmak zorundadır.
Mesleki Sanat Eğitimi Ders Grubu	Sanat Eğitimine Giriş	3	Zorunlu
	Kültürel Krumlarda ve Okullarda Sanat Eğitimin Felsefesi ve Tarihi	3	Zorunlu
	Çeşitlilik, Pedagoji ve Görsel Kültür	3	Zorunlu
	Görsel Kültür ve Sanat Eğitimi	3	Zorunlu
	Görsel Kültür ve Eğitim Teknolojileri	3	Zorunlu
	Sanat Deneyimlerini Yorumlama: Eğitsel Uygulamalar	1	Zorunlu
	Sanat Deneyimlerini Yorumlama: Sosyal ve Davranışsal Bakış	3	Zorunlu
	Sanat Eğitiminin Yapıtaşları	3	Zorunlu
	Müfredat, Pedagoji ve Sanat Eğitiminde Ölçme	3	Zorunlu
	Sanat Eğitimi Öğretmenlik Uygulaması A	15	Zorunlu
	Sanat Eğitimi Öğretmenlik Uygulaması B	15	Zorunlu

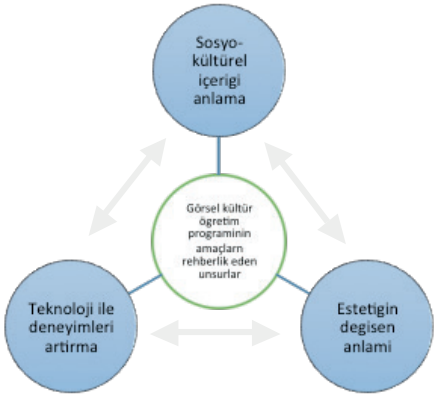
Öğretmenlik uygulaması öncesi öğretmen adaylarına sanat öğretimi konusunda deneyim kazandırmak amacıyla öğretim sürecini tasarlama, atölye ön hazırlık ve uygulama olmak üzere üç bölümlü okul içi staj olarakda adlandırılan bir ders yer almaktadır. 4-17 yaş aralığında çocuklarla uygulamayı kapsayan bu ders Cumartesi Sınıfı olarak adlandırılmaktadır. Bu dersin uygulama aşaması cumartesi günleri fakültede gerçekleştirilir. Bu ders ve ardından alınacak öğretmenlik uygulaması dersinin planlaması öğretmen adaylarının anasınıfından liseye kadar her düzeyde

sanat dersini okutacak deneyimleri elde etmesi üzerine kuruludur.

Tablo 2'de görüldüğü gibi mesleki sanat eğitimi programından 3 ders görsel kültür'ün farklı açılarının öğretimine yöneliktir. Dersler görsel kültürün eğitsel, sanatsal ve teknolojik unsurları ile sanat eğitimi programına bağlanmıştır.

Görsel Kültür Öğretim Programının Amaçları

Araştırmada bu temaya yönelik üç alt temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan alt temalar, alt temaların birbiriyle ilişkisi Şekil 1'de sunulmuştur. Öğrenme amaçları sarmal bir biçimde yapılandırıldığından alt temalar birbiriyle bağlantılı yorumlanmıştır.



Şekil 1: *Görsel kültür öğretim programının amaçlarına rehberlik eden unsurlar*

Araştırma çerçevesinde incelenen her üç dersin amaçlarına rehberlik eden unsurlardan ilki **sosyo-kültürel bağlamı anlama** üzerinedir. Sosyo-kültürel bağlam öğretmen adaylarının kültürel değer sistemleri üzerine farkındalığının geliştirilmesi suretiyle kendini ve dünyayı keşfetmesini sağlamaya dönük amaçları şekillendirir. Ders amaçlarının yansıtıldığı öğretim programları incelendiğinde keşfetme, çözümleme, anlama, yansıtma, tartışma ve oluşturma becerilerinin edinimine dikkat çekilir. Bu çerçevede ders programlarına yansıyan ortak kodlar/amaçlar şöyledir.

"Görsel kültürde temsil edilen ırk, sınıf, güç, ayrıcalık, kimlik, görsellik, etnik, toplumsal cinsiyet *gibi konularda düşünmeye ve üretmeye cesaretlendirmek,*

Görsel imgelerin temsil ettiği şey ve ona yüklenen anlamları eğitsel bağlamda tartışmak

Görsel kültürün kendimizi ve dünyayı algılamamızdaki etkilerini tartışmak

İletilen ve algılanan kültürel değerlerin aracı olarak görsel kültürün rolünü araştırmak

Gücün kaynağı olarak reklam, fotoğraf, film, dijital dünya ve medya analizleri yapmak

Çağdaş dünyanın eleştirel analizi için ders planları tasarlamak

Farklı kültürlere ait yaratıcı çalışmaları incelemek"

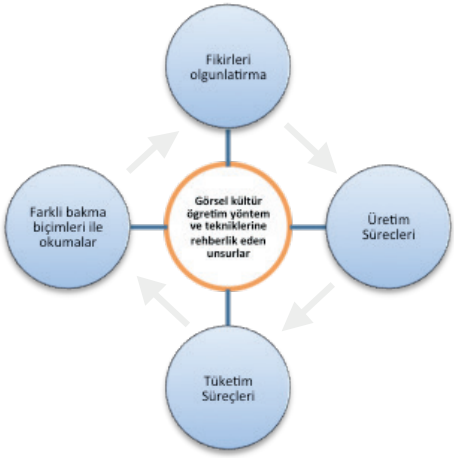
Burada sosyal içeriğin sanat eğitimine bağlanmasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınır. Bilginin sosyal etkileşimler yoluyla yapılandırıldığını savunan bu görüşte eleştirel pedagoji yaklaşımları yönlendiricidir. Eleştirel pedagoji, öğrencinin arzularını, hayal güçlerini ve entelektüel yapılarını harekete geçirerek yaşamlarına etki eden sosyal, politik ve ekonomik güçleri sorgulayabilmeleri sağlayacak bir yaklaşım olarak tercih edilir (Taylor, 2000).

Araştırma çerçevesinde incelenen her üç dersin amaçlarına rehberlik eden unsurlardan bir diğeri ise, **estetiğin değişen anlamını keşfetme** üzerinedir. Çağdaş sanatçıların kendilerini ifade etmekten öte izleyiciler tarafından yapılandırılan anlamlara odaklanma eğilimi ile sanatsal bir ürünün kendisinden çok yaratılma nedenine, anlamına ve yaratıcısının niyetine dönük sorgulamalar yapma gerekliliği program amaçlarına yansıtılmıştır. Bu doğrultuda; öğrencilere yaşadıkları toplum, kendi yaşamları ve sanat çalışmaları arasında bağlantı kurma fırsatları yaratılması önemsenmektedir. Ayrıca günlük estetik deneyimlerin özellikle dijital medyanın iletişimsel rolü ve algılara etkisi hem çözümleme hem de oluşturma bağlamında program amaçlarına yerleşmiştir.

Araştırma çerçevesinde incelenen her üç dersin amaçlarına rehberlik eden unsurlardan üçüncüsü ise, **teknoloji ile deneyimleri artırma**ya yöneliktir. Teknoloji üzerine deneyimlerin artırılması hem bilgisayar ve medya teknolojilerini kullanan çağdaş sanat uygulamaları ile hem de eğitimde teknolojinin getirdiği fırsatlarla ilişkilendirilmektedir. *Yeni medya tarafından sunulan sanat formlarını anlama, teknolojik gelişim ile estetik değerlerdeki değişim arasındaki ilişkileri tartışma, dijital çağ için öğrenme ve öğretme yollarını keşfetme ve eğitimsel teknolojilerle iletişim için yeni ortamlar oluşturma* gibi amaçlar öğretim programları içersine yerleştirilmiştir. Teknoloji kopyalama, tasarlama, oynama, silme gibi fonksiyonları ile hızlı üretim ve görsel düşünmeyi çoklu yollarla geliştirme fırsatı yaratma açısından desteklenmektedir. Ayrıca, teknoloji kültürlerası iletişim ve izlenme koşulları açısından da ele alınmaktadır. Öğrencilerin dijital dünyada tüketim biçimleri ve sergileme platformları hakkında web sitesi, elektronik portfolyo, blog oluşturma gibi konularda deneyimlerini geliştirme vurgulanmaktadır.

Görsel Kültür İçeriğini Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Araştırmada bu temaya yönelik bulgular 4 alt tema çerçevesinde yorumlanmıştır. Ulaşılan alt temalar, alt temaların birbiriyle ilişkisi Şekil' 2 de sunulmuştur.



Şekil 2: *Görsel kültür öğretim yöntem ve tekniklerine rehberlik eden unsurlar*

Ders sürecinde gözlenen aktiviteler ve öğrenme görevleri çerçevesinde kullanılan görsel kültür öğretim yöntem ve tekniklerinin dört unsura göre tercih edildiği belirlenmiştir. Bunlar:

Öğrenciyi farklı bakma biçimlerine yönlendiren yöntem ve teknikler: Göstergebilimsel ve metinlerarası sorgulamalar

Fikirleri olgunlaştırmaya dönük yöntem ve teknikler: Küçük grup tartışmaları, panel sunuları, eleştirel sorgulama yaklaşımları, soru bağlantılı diyaloglar

Üretim ve uygulama sürecine dair yöntem ve teknikler: İmaj üretimi, video üretimi, web tasarımı, interaktif öğrenme, web tabanlı öğrenme

Tüketim süreçlerine ilişkin yöntem ve teknikler: Sanat öğretimi içerikli web tasarımı, kültürlerarası diyalog, e-portfolyo

Aşağıda sınıf içi aktiviteleri daha iyi görselleştirebilmek adına ayrıntılara yer verilmiştir. Ayrıca Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Sanat Eğitimi Programı'nda görsel kültür öğretimi çeşitli öğrenme görevlerinin merkezinde yapılandırılmıştır. Bu nedenle gözlenen ders ve ona ait öğrenme görevlerinin merkeze alındığı bir yöntemle bulgular sunulmuştur. Ders sürecinde gerçekleşen etkinliklerden her birinin burada verilmesi mümkün olamayacağından her ders için üç etkinliğe yer verilmiştir.

"Çeşitlilik, Görsel Kültür ve Pedagoji" adlı ders öğrencileri kendilerini çevreleyen görsel kültür formları hakkında eleştirel bir biçimde düşünmeye, çeşitlilikle ilgili konuları keşfetmeye ve sosyal önyargılara meydan okumaya cesaretlendiren bir ders olarak tanımlanmaktadır. İkinci sınıf düzeyindeki bu ders tüm disiplinlere açık seçmeli bir ders özelliği taşımaktadır. Ders sürecinde öğrenciler küçük grup tartışmaları, eleştirel sorgulama yoluyla çeşitli metinlerden ve video, çizgi film,

reklam, belgesel gibi görsel kültür formlarındaki ırk, sınıf, toplumsal cinsiyet, kimlik ve çeşitliliğin farklı yönlerini eleştirel bir biçimde incelemeye yönlendirilmektedirler. Internet üzerinden kolaylıkla ulaşılabilen video görüntülerinin yanı sıra dersin temel kaynaklarından birisi "21.Yüzyıl için Sanat" (*Art for the 21st Century)* adlı PBS belgesel serisidir. Günlük yaşamın sosyal, kültürel, tarihsel ve politik konularına odaklanan çağdaş sanatçıları ve onların sanat eserlerini tanıtan belgesel serisinden bazı örnekler ders sürecinde incelenmiş ve tartışılmıştır.

Ders sürecinde öğrencilere verilen ilk görev sosyal medyanın yorumlanmasıdır. Bu görevde her öğrenci, sosyal medyadan (Örneğin; Twitter, Facebook) elde ettiği bir imajı yorumlamıştır. Amaç öğrencileri kimliğin yapılandırılmasında sosyal medyanın katkısını düşünmeye yönlendirmektir.

Öğrencilere verilen ikinci görev ise, televizyon reklamlarını yorumlamadır. Bu görev için her öğrenci televizyondan seçtikleri bir reklamı eğitim ve çeşitlilik bağlamında değerlendirmiştir. Bunun için öğrenciler Terry Barrett tarafından geliştirilen sorgulayıcı bir yaklaşımı sınıf ortamında tanımışlardır. Bu yaklaşım üç sorudan oluşmaktadır; *1. Ne görüyorsun? 2. Onun anlamı nedir? ve 3. Bunu nasıl biliyorsun?* Bu üç soru ile öğrenciler reklamdaki dilsel mesajlar, düz anlam ve yan anlamların keşfetmeye yönlendirilmiştir. Barrett (2003)'e göre bu üç unsura odaklanarak görsel imajların temel yapıları çözümlenebilir. Burada düz anlamlar görselde harfi harfine görülen şeylerdir. Yan anlam ise ima edilen şeylerin ne olduğunu ya da ne gösterildiğini ve nasıl gösterildiğini içerir (Barrett, 2003).

Bu derste verilen üçüncü görev görsel kültür üretim projesidir. Üç kişilik takımlar halinde çalışılan bu projede öğrenciler 4 dakikalık bir video belgesel hazırlamakla görevlendirilmişlerdir. Amaç öğretmen adaylarını dijital teknolojileri kullanmaya cesaretlendirmektedir. Ayrıca çeşitliliğin özel yönlerini eleştirel bir şekilde keşfetmelerini sağlamaktır. Bunun için her takım bir araya gelmiş, grup tartışmalarıyla çalışmak istedikleri konuyu belirlemiştir. Her konu bir soruyla ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları videolarda ki sorulardan bazıları şunlardır: *"Penn State Üniversitesi'ndeki çeşitlilik üzerine ne düşünüyorsunuz?, Toplumsal cinsiyet rolleri yaşamınızı nasıl etkilemektedir yada yaşamınızda nas*ıl rol oynamaktadır?, İnancınızı*n günlük yaşama etkileri nasıldır?, Gelecekte oğlunuz veya kızınız gey olsaydı ne yapardınız?"* gibi. Öğretmen adayları projelerini sınıfta sunmuşlar ve projenin kendileri üzerindeki etkisini ve öğrendiklerini paylaşmışlardır.

Bu dersin ilk iki görevi yazma etkinliğidir. Öğrencilerin görsel kültüre dair görüşlerini yazılı olarak ifade etmesi ders sürecinde daha aktif katılımı sağlamaktadır. Yazma etkinliklerinde öğrenciden "*sorunu tanımlanma, akıl yürütme ve varsayımda bulunma*" ları beklenmektedir. Bu ödevler öğrencilerin daha kapsamlı bir bakış açısıyla konuyu ele almalarını sağlamak içindir. Düşüncelerini neden ve kanıtlar sunarak açıklamak, görüş ve düşüncelerini farklı ve çoklu bakış açıları ile sunmak ya da empatik düşünebilmek öğrenciler için zorunludur. Ders görsel kültür ürünleri üzerinden günlük yaşamı etkileyen politik, felsefi, sosyal ve kişisel

konuları, sorunları tartışmak ve çözüm üretmek için ayrıntılı ve yansıtıcı düşünmeyi gerektirmektedir.

"Görsel Kültür ve Sanat Eğitimi" adlı ders öğrencilere görsel kültür ve sanat dünyası bağlamında, yapma, sergileme, yorumlama ve sanatın öğretimi süreçlerinin birbirleriyle ilişkisini tanıtmayı amaçlayan bir derstir. Bu ders sanat, görsel kültür ve onların yaşamdaki anlamlarının sorgulanmasını içerir. Ders küçük grup tartışmalarına dayanan aktif öğrenme, panel sunuları, imaj üretimi, göstergebilimsel ve metinlerarası sorgulama yaklaşımları çerçevesinde yürütülmektedir.

Ders görsel kültür ve çağdaş yaşam arasındaki dengeyi oldukça başarılı sunan "Bakma Pratikleri: Görsel Kültüre Giriş *(Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture-Sturken & Cartwright, 2009)"* adlı kaynak kitap çerçevesinde yapılandırılmıştır. Ders bu kitaptaki imajlar, güç ve politika bölümü bağlamında örnekler üzerinden bakma görme egzersizleri ile başlamaktadır. Devamında "Barbara Kruger" eserlerinden yola çıkarak her öğrenci tarafından çeşitli imajlar oluşturulmuştur. Bu imajlar ders sürecinde bazı sorular çerçevesinde tartışılmıştır: *"Görseldeki yazının önemi nedir?, Görseldeki resmin önemi nedir? Yazı ve resmin birbiri ile ilişkisi nedir?* İzleyen kimdir? *Bağlatısı olmayan unsurlar nelerdir?*" gibi. Bu sorularla öğrencilerin üretilen B. Kruger imajlarındaki temsil edilen, sembolik ve görülmeyen anlamları bulmaları hedeflenmiştir.

Öğrencilere verilen görevlerden bir diğeri, video kolajlardır. Öğrenciler kolaj videoları oluşturmak için öncelikle gazete ve dergilerden imajlar toplamışlardır. Daha sonra bir ayna yardımıyla kendi yüzlerini kolaj için bir fon olarak kullanmışlardır. Devamında hayatlarının önemli bir yönünü yansıtan bir hikaye yazmışlardır. Son olarak hikaye ve kolaj bir videoda bir araya getirilmiştir. Oluşturulan kolaj videolar "*izleyicilerin anlam üretme süreci*" çerçevesinde tartışmaya açılmıştır. Daha sonra bu tartışmalar 21.yüzyılın sanatı üzerine nasıl düşünüleceğine bağlanmıştır.

Bu ders sürecinde gerçekleşen bir diğer etkinlik ise, bir sanat eseri *(Jacque Louis David, Napoleon in His Study-1812)* ve bir sigara reklam afişi *(Viginia Slims Cigarette Ad, Ever wonder where history would be her story?- 1991)* arasındaki görsel bağlantılar üzerinden yapılan metinlerarası sorgulamalardır. Bu görev için öğrenciler öncelikle "reklam, tüketim kültürü ve arzular" üzerine küçük grup tartışmaları yapmışlardır. Tartışmalar her iki imaj üzerinden tarih, toplumsal cinsiyet, güç, ve sigara satmak için sanatın kullanımı gibi konular üzerinden devam etmiştir. Daha sonra her iki imajın önemli yönleri detaylı bir biçimde tanımlanmıştır.

Görsel Kültür ve Sanat Eğitimi'ne ait ders etkinlikleri sanatı, sanat eserlerini ve görsel çevreyi yaşamın içinde anlama üzerine kuruludur. Ders sürecinde, görsel imge ya da sanat eserine nasıl bakılacağına odaklanma, ve bakışın altındaki koşullara odaklanma eğitimsel bağlamda ele alınmaktadır. Görsel deneyimlerin yorumlanmasında kullanılan metinlerarası yaklaşım eleştirel yorumlama için önemli bir stratejidir. Taylor and Carpenter (2002)'a göre metinlerarası yaklaşım ile sanat dersleri farklı konu, tema ve aktivitelere bağlanabilir. Öğrenciler metinler

arası bağlantılar yoluyla alternatif bakış açıları aramaya, kimliklerini şekillendiren kültürel çevreyi tekrar yorulamaya teşvik edilebilir.

"Görsel Kültür ve Eğitim Teknolojileri" adlı ders öğrencilere sanat yapma, izleme ve öğretiminde dijital teknolojilerin yenilikçi uygulamalarının kullanımına odaklanmaktadır. Dersin en önemli amacı, digital çağ için öğrenme ve öğretme deneyimleri geliştirmek ve tasarlamaktır. Ders etkileşimli öğrenme, web tabanlı öğrenme, dijital imaj üretimleri, web üzerinden diyaloğa dayalı öğrenme yaklaşımları çerçevesinde yürütülmektedir.

Bu ders için öğrencilere verilen görevlerden biri sanat öğretimi amaçlı web sitesi tasarlama *(WebQuest)* projesidir. Bu proje için öğrenciler 3 ve 2 kişilik 7 grup olarak görevlendirilmişlerdir. Proje başlangıcında öğretmen adayları "Teknolojiyi öğrenme ve öğretme için nasıl kullanırız?" sorusu üzerine tartışmışlardır. Daha sonra "*googlesketchup, googleartproject, Brooklyn Museum, Artsonia*" gibi sanat temelli çeşitli websitelerini incelemişlerdir. Proje bittiğinde bir ortaöğretim kurumunda öğretim amaçlı kullanılacağı için o okulun sanat öğretmeninin görüşleri ve deneyimleri proje süresince Skype®, Diigo®, ve VoiceThread®.gibi teknolojiler yardımıyla alınmıştır. Her grubun web sayfası farklı eğitim düzeyi için hazırlanmıştır. Süreçte web-tabanlı etkileşim zorunludur. Bu nedenle gruplar birbirlerinin projelerini web üzerinden değerlendirdikleri gibi ders öğretim elemanı ve ortaöğretim sanat öğretmeninin dönütlerini yine web üzerinden anında görme ve kendi projelerini değerlendirme imkânı elde etmişlerdir. Akran ve öğretmen değerlendirmelerinin içeriği şöyledir: *"Görsel tasarım seçilen temaya uygun mu?, Metinler okunaklı, anlaşılır ve yaş seviyesine uygun mu?, Web sitesi ders sürecinde yaratıcı ve eleştirel düşünmeye teşvik ediyor mu?, Öğrenme hedefleri açık mı?, Değerlendirme formları açık ve anlaşılır mı?, Bu web sitesi öğrencilerin birbirleriyle etkileşiminde rol oynayabilir mi?*" Öğrenciler birbirlerin projelerini bu sorular yardımı ile değerlendirmiş ve değrlendirme sürecinde aktif olarak yer almışlardır. Web sayfalarının değişim ve yapılanma süreci gerçek okul uygulamalarından alınan dönütler çerçevesinde de devam etmiştir.

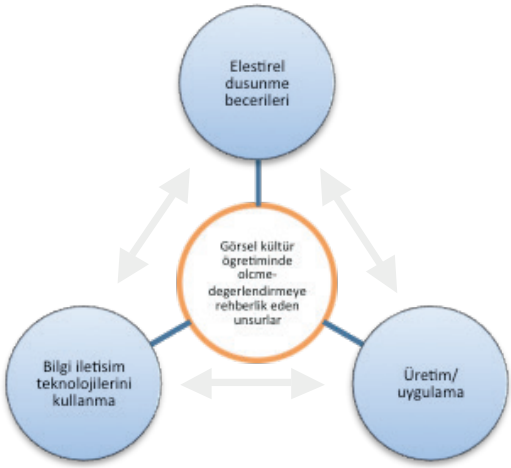
Bu ders sürecinde oluşturulan bir diğer görev öğrencilerin kendi videoları, internet videoları, metin, ses ve müzik gibi farklı unsurların bir arada gelip düzenlemesiyle oluşturdukları Remiks*(Remix, Mixed Reality Art Project)* projesi'dir. Yine işbirlikli bir şekilde çalışılan bu görevde gruplar tarafından belirlenen bir tema çerçevesinde remiksler hazırlanmıştır. Bu görev için öğrenciler öncelikle iShowU®, iMovie®, Photoshop®, GarageBand®, PopcornMaker®, and Second Life® gibi programların nasıl kullanılacağını öğrenmişlerdir. Bu görevle bağlantılı bir diğer uygulama, "*k*ültürleraı diyalog kapsamında sanal bir sergi düzenleme"görevidir. Hazırlanan remiks çalışmaları ikinci dünya (Secondlife) olarak Türkçeye çevrilebilecek bir sanal yaşam forumunda oluşturulan sanat galerisinde sergilenmiştir. Serginin en önemli unsuru kültürlerarası diyalogtur. Dijital teknoloji ağlarının sunduğu küresel ölçekte sosyal etkileşim imkânları ders sürecinde kullanılarak öğrenciler Finlandiya Helsinki Üniversitesi sanat öğrencileri ile kültürel bir diyalog başlatmışlardır. Bu diyalog sonucu oluşan fikirler sanat sergisinin temasını oluş-

turmuştur. Sergi için bir tanıtım afişi ve açılış organize edilmiştir. Her iki üniversitenin öğrencileri sanal yaşam platformunda (Secondlife) oluşturdukları avatar karakterler olarak sergi açılışında biraraya gelmişlerdir.

Günümüzün görsel kültüründe flim, fotoğraf, illüstürasyon, etkileşimli ağlar gibi çeşitli medya grafiklerinin birbirleriyle harmanladığı ve yeni formları oluştuğu görülür (Freedman, 2003). Örneğin; bir müzik eserinin bir video kliple görsel sanatlara bağlanması gibi ya da bilgisayar ortamında yaratılan sanal karakterlerin, gerçek ortamlarda gerçek insan topluluklarına konser vermesi (Örneğin; Japonya'nın sanal şarkıcısı Hatsune Miku) gibi. Teknoloji yeni ve farklı yaklaşımların, formların oluşmasını hızlandırmıştır. Dolayısıyla sanat eğitiminde web tabanlı öğretim uygulamaları, ya da sanal ortamda oluşturulan karakterlerle düzenlenen sergiler geleceğin öğrenme ağları için hem yeni örnekler hem de yeni medya kullanımı demektir. Bu anlamda görsel kültür uygulamalarının hem gerçek, hem de sanal ortamda eğitsel alan çeşitliliği yaratmaya başladığı söylenebilir.

Görsel Kültür Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Teknikleri

Araştırmada bu temaya yönelik bulgular 3 alt tema çerçevesinde yorumlanmıştır. Ulaşılan alt temalar, alt temaların birbiriyle ilişkisi Şekil 3' de sunulmuştur.



Şekil 3: *Görsel Kültür Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Rehberlik Eden Unsurlar*

Görsel kültür çalışmalarının temelinde eleştirel pedagoji vardır. Çağdaş görsel kültürün eleştirel analizi sanat eğitimi programının bilişsel, duyuşsal ve sosyal bağlamını oluşturur. Bu nedenle ölçme- değerlendirme teknikleri **eleştirel düşünme**nin etrafında şekillenir. Örneğin; öğrencilerin metinlerarası ve göstergelerarasında kurdukları bağlantılar, oluşturdukları sorular, üretilen yeni

fikirler ve yeni görüşler, *görsel kültür imgeleri altında yatan varsayım ve önyargıları farklı bakış açıları ile yorumlama becerileri, ayrıntıları saptama ve birleştirme becerileri, yeniden düzenleme becerileri, başkalarının duygularına anlamaya dönük tutumları* değerlendirme ölçütlerden bazılarıdır. Bu becerilerin değerlendirilmesinde; e- portfolio, akran değerlendirme, grup değerlendirme, ve dereceli puanlama yönergesi (rubric) gibi yapılandırmacı yaklaşımın değerlendirme teknikleri tercih edilir. Bu değerlendirme teknikleri öğrencilerin değerlendirme sürecinin içersinde katılımcı olarak yer almasını sağlar. Öğrencinin değerlendirme sürecinde yer alması özellikle özdeğerlendirme ve öğretmenlik becerilerinin desteklemesi açısından tercih edilir. Bir nevi değerlendirmenin ardındaki karar verme gücünün öğretmenden öğrenciye aktarımı söz konusudur.

Değerlendirilen unsurların bir diğer boyutunda ise **bilgi iletişim teknolojilerini kullanma** yer almaktadır. Öğrencinin kendisine verilen konuyla ilişkili olarak teknoloji ile kurduğu bağ ve bu bağın kalitesi derecelendirilmektedir. Teknoloji aynı zamanda üretim ve uygulama boyutunu destekleyici unsurdur. Üretim boyutunda ise "öğrencinin fikirlerini karşı tarafa yansıtacak şekilde geliştirebilmesi, konuyla bağlantısı ve kendi eserleri ile ilgili eleştirel bir tavır geliştirip geliştiremediği" en önemli ölçütlerdir.

Her üç dersin etkinlikleri incelendiğinde öğretim yaklaşımlarında ve ölçme-değerlendirme tekniklerinde çeşitlilik göze çarpmaktadır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve değerlendirme yöntemlerinde eleştirel pedagoji ya da eleştirel sorgulama anahtar kavram olmakla birlikte; problem çözme, yansıtıcı düşünme, aktif katılım, işbirliği, iletişim ve teknoloji kullanımı öğrenme görevlerinin alt yapısını oluşturmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde sanat eğitimi politikalarına yön veren önemli kuruluşlardan biri olan Pensilvanya Eyalet Üniversitesi'ndeki görsel kültür öğretiminin temel prensipleri ve kazanımları incelenmiştir. Bu incelemede ortaya koyma, betimleme ve analiz etme çerçevesinde bir yaklaşım sergilenmiştir.

Bulgularda da görüldüğü gibi Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Sanat Eğitimi Programı'nda görsel kültür eğitim, sanat ve teknoloji gibi unsurlarla sanat eğitimi programına bağlanmıştır. Görsel kültür içerikli derslerde çağdaş kültürde ve çağdaş sanatta yer bulan çeşitli güncel konular görsel imgeler üzerinden tartışmaya açılmaktadır. Teknoloji hem üretim boyutunda hem de tüketim boyutunda önemli bir araç olarak görülmektedir. Teknolojinin sanat ortamına getirdiği yeni ifade biçimleri ve araçlarına ders süreçlerinde yer verilmektedir. Özellikle internet, dijital ortam, web sitesi, blog oluşturma teknikleri, dijital ortamda sergileme platfomları gibi konular yeniçağın tüketim ortamları olarak görülmektedir. Öte yandan bulgularda da yer verildiği gibi görsel kültür eğitiminin yapılandırılması geleneksel sanat eğitiminden farklı bir öğretim anlayışının gerektirmektedir. Alanın amaç, içerik,

öğretim yöntemleri ve değerlendirme ölçütleri farklıdır. Kuramın temel felsefesi toplumu değiştirmek için bireyin kendini tanıma ve gerçekleştirebilme becerisini geliştirmeye yöneliktir. Dolayısıyla eğitim programlarında bilişsellik, farkındalık ve yeniden üretimin temelleri üzerine inşa edilen görsel kültür yansıtıcı, deneysel ve düşünsel bir bakış açısını gerektirecek öğretim yöntemleriyle yapılandırılmaktadır.

Türkiye'de sanat öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının zorunlu olarak alması gereken görsel kültür kuramı içerikli bir ders yoktur. Sanat atölye ve kültürel içerikli dersler dışında sanat öğretimini temel alan Özel Öğretim Yöntemleri gibi dersler ise modernist eğilimin getirisi olan biçimsel estetiğin öğretimi üzerine yapılandırılmıştır. Maalisef mesleki sanat eğitimi derslerinin Türkiye sanat eğitimi programlarında kredisi oldukça azdır. Ancak son yıllarda sanat eğitimindeki dönüşüm çerçevesinde seçmeli ek derslerle programlarını zengileştirmeye çalışan bölümler de mevcuttur. Sanat öğretmen eğitimine daha çağcıl bir duruma getirmek ya da Türkiye'de sanat öğretmenlerini geleceğin küresel toplumlarına hazırlamak ve sanat öğretmen eğitimine uluslararası bir perspektif kazandırmak çerçevesinde seçmeli yeni ders önerilerinin bazı üniversitelerin sanat öğretmen eğitimine girdiği görülmektedir. Önerilen dersler daha çok teknoloji bağlamlı Dijital Sanat (Anadolu Üniversitesi), Eğitimde Sanal Gerçeklik (Marmara Üniversitesi), Eğitimde/Yeni Medya (Marmara ve Dokuz Eylül Üniversitesi), Web Tasarımı (Marmara Üniversitesi) gibi derslerdir. Görsel kültür öğretimine ilişkin bir derse ise sadece Anadolu Üniversitesi (Türkiye'de Görsel Kültür) ve Pamukkale Üniversitesi'nde (Sanat Eğitiminde Görsel Kültür) sanat eğitimi bölümünde rastlanmaktadır. Yine GÖRSED (Görsel Sanatlar Eğitimcileri Derneği)'in görsel kültür kuramınının destekçilerini (Örneğin; Kevin Tavin, Karen Keifer Boyd, Kerry Feedman, Paul Duncum) Türkiye'ye davet ederek sanat eğitimcilerine tanıtmak amaçlı toplantılarıda görsel kültür kuramına farkındalığı artırmak adına önemli girişimlerdir. Yine bu konuda ilköğretim görsel sanatlar derslerini farklı ve yenilikçi örneklerle destekleme (Türkkan, 2008; Dilli 2013) ve sanat öğretmen eğitimine yeni öneriler getirme adına yapılan araştırmalarda (Balkır, 2009; Mamur, 2012) bulunmaktadır. Tüm bu girişimler oldukça sevindiricidir ama yeterli değildir. Daha geniş tabanda bir yayılama ihtiyaç vardır. Çünkü alanyazından ve araştırma bulgularından elde edilen deneyim görsel kültüre dair öğrenme biçimlerinin Türkiye'de sistemli bir şekilde her düzeyde sanat eğitimi öğretim müfredatında yer alması şeklindedir. Türkiye'de çağdaş sanat ve görsel kültür üretimleri bağlamında tartışmaya açılacak ciddi çevre problemleri (HES'ler, çarpık kentleşme), kadın sorunları (şiddet, çocuk gelinler) yada ötekileştirme gibi ekolojik, sosyal ve politik zeminde tartışılacak toplumsal konular bulunmaktadır.

Öte yandan alanyazında belirtildiği ve bulgularda da görüldüğü gibi postmodernite ile var olan görsel kültür pedagojisi estetiği daha evrensel boyuta indirgeyen modernizme karşı bir tutum içersindedir. Çağdaş sanat uygulamalarında güzelliğin ya da biçimsel uyumun önemini kaybettiği bir gerçektir. Ancak biçimsel estetik ve sanatın yerleşegelmiş genel amaçlarınıda tehlikeye sokacağı konusunda

görsel kültür kuramına dair tartışmalar (Efland, 2003; Smith, 2003) devam etmektedir. Elbetteki bu tartışmalar ABD'de olduğu gibi Türkiye'de de olacaktır. Çünkü sanat eserleri kadar, popüler görsel kültür ürünlerine odaklanma ya da sanat eseri üretiminden daha çok imaj üretimini esas alma bir tepkiye ya da yeni tartışmalara neden olabilir. Burada önemli olan sanatın kendi değerini göz ardı etmeksizin toplumsal değişimi yakayabilmek adına öncelikle sanat öğretmen eğitimini ve akabinde ilk ve ortaöğretimdeki sanat müfredatlarını yeniden yapılandırmaya götürebilmektir.

KAYNAKÇA

Anderson, T., Milbrandt, M. (2003). Art education for life. *Journal of Art and Design Education*, *22*(1), 58-66.

Balkır Kuru, Nur, (2009). Visual culture in the context of Turkey: perceptions of visual culture in Turkish pre-service art teacher preparation. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas, USA.

Balkır Kuru, Nur, (2011). Sanat ve tasarım eğitiminde görsel kültür, *Başkent Üniversitesi 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (27-29 Nisan 2011) Ankara

Barrett, Terry, (2003). Interpreting visual culture. *Art Education,* 56(2), 6-12.

Bozdağ, L., Perdahçı, N. (2011) Sanat eğitiminde disiplilerarası yaklaşım, *1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (pp. 76-79) (27-29 Nisan 2011) Başkent Üniversitesi

Cebrailoğlu, Orhan, (2009). Modern/Postmodern sürecinde plastik sanatlarda estetik arayışlar ve sanatçının avangard tutumu, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 29* (1) 127-139

Dilli, Rukiye, (2013). Görsel kültür kuramının ilköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanması, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi

Duncum, Paul, (2002). Theorizing everyday aesthetic experience with contemporary visual culture, *Visual Arts Research, 28*(2), 4-15.

Duncum, Paul, (2008). Thinking critically about critical thinking: towards a post-critical' dialogic pedagogy for popular visual culture, *International Journal of Education though Art, 4*(3), 247.

Efland, D.Arthur, (2005). Problems confronting visual culture, *Art Education, 58* (6), 35-40.

Freedman, Kerry, (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teacher College Press.

Garoian, Charles R. (2013). *The prosthetic pedagogy of art: embodied research and practice,* SunnyPress

Gaudelius, Y., Speirs, P.(2002). *Contemporary issues in art education,* Prentice Hall: New Jersey

Gude, Olivia, (2004). Postmodern Principles: in Search of a 21st century art education, *Art Education, 57 (1), 6-14*

Gude, Olivia, (2007). Principles of possibility: considerations for a 21st century art and culture curriculum, *Art Education, 60* (1), 6-15

Keifer-Boyd, K., Amburgy, P., & Knight, W. (2003). Three approaches to teaching visual culture in K-12 school contexts. *Art Education, 46*(2), 44-51.

Keifer-Boyd, K., Emme, M., & jagodzinski, j. (2008). *InCITE/InSIGHT/InSITE: Journal of Social Theory in Art Education,* The First 25 Years. Reston, VA: National Art Education Association.

Kırışoğlu, Olcay, (2014). *Sanat bir serüven*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Mamur, Nuray, (2012). Perceptions concerning visual culture dialogues of visual art pre-service teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice 12*(3), 18-26.

Merriam, Sharan, (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (2nd ed.).

San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mirzoeff, Nicholas, (1999). *An introduction to visual culture,* New York: Routledge

Musneckiene, Edita, (2012). Trends in art education in the international context, In H. Sederholm (Ed), *Art Beat* (pp.141-171). Aalto University Publication, Finland

Smith, Peter, (2003). Visual culture studies versus art education, *Arts Education Policy Review, 104*(4) 3-8.

Soğancı, Özgür, (2011). Türkiye'de görsel kültür: uluslararası öğrenci kitlesine yönelik bir uygulama örneği. *1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (pp. 72-76) (27-29 Nisan 2011) Başkent Üniversitesi

Stokrocki, Mary, (1997). Qualitative forms of research methods. In S. D. L. Pierre & E. Zimmerman (Eds.), *Research methods and methodologies for art education* (pp. 33-55). Reston, VA: National Art Education Association.

Stokrocki, Mary, (2006). Searching for meaning: visual culture from an anthropological perspective. *Art Education, 59*(1), 46-52.

Sturken, M., & Cartwright. L. (2009). *Practices of looking: an introduction to visual culture,* New York: Oxford University Press.

Tavin, Kevin, (2002). Engaging advertisements: looking for meaning in and through art education. *Visual Arts Research, 28*(2), 38-47.

Tavin, Kevin, (2003). A critical pedagogy of visual culture as art education: Toward a performative inter/textual practice. Unpublished Doctoral Dissertation. The Pennylvania State University

Tavin, Kevin, (2004). If you see something, say something: visual events at the visual culture gathering. *Visual Arts Research, 32* (2), 2-6.

Taylor, Pamela,(2000). Madonna and hypertext: Liberatory learning in art education, *Studies in Art Education, 41* (4), 347-389

Taylor, P.G., & Carpenter, B. S. (2002). Inventively linking: teaching and learning with computer hypertext. *Art Education, 55*(4), 6-12.

Türkkan, Burçin, (2008). İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: bir eylem araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi

Ünal, Kemal, (2010). Eleştirel pedagoji, *Alternatif Eğitim e-Dergisi, 1* (14-24)

Varto, Juha, (2012). Contemporary art and art education: strategies and dead ends, In H. Sederholm (Ed), *Art Beat* (pp.67-84). Aalto University Publication, Finland

Mesleki ve Teknik Eğitimde Üniversite-Sanayi İşbirliği Protokolü Yerel Uygulama Örneği: Yeniçağa

An Example Of Local Application Of Universty-Industry Collaboration Protocol In Vocational Education: Yeniçağa

Yrd. Doç. Dr. Behçet DÜNDAR*, Öğr. Gör. Halil YILMAZ**,
Öğr. Gör. Yasin KARA***

Özet :

Mesleki ve teknik eğitimin önemli bir basamağı olan meslek yüksekokulları, iş dünyasının ihtiyaç duyduğu ara elemanın yetişmesi noktasında önemli bir yere sahiptir. Meslek yüksekokullarında uygulanan eğitim, bu ihtiyaçları giderecek bir eğitim ve öğretim programını kapsaması gerekmektedir. Meslek yüksekokullarında uygulama yapabilecek laboratuarlar yetersiz veya hiç bulunmamaktadır. Ayrıca okulların dışında iş yerinde yapılacak olan eğitimlerinde öğrencilerin mesleki yeterliliklerini ve becerilerini kazanmaları açısından önemlidir. Bu pratik eğitimlere zorunlu stajlar ile katkı sağlanmaya çalışılsa da gerekli bilgi ve pratiğin ne derece verildiği noktasında kısıtlı kalmaktadır. Bundan dolayı, meslek yüksekokulları ile sanayi arasında yapılacak olan Üniversite Sanayi iş birliği protokolleri öğrencilere hem konusunda uzman çalışanlar tarafından derslerin verilmesini, hem de iş yeri pratiğinin yapılabilmesini sağlamaktadır. Öğrenciler teorik olarak gördükleri dersi, bu eğitim kapsamında uygulamalı olarak öğrenme fırsatı bularak kendilerini geliştirme fırsatı bulacaktır. İşyerinde uygulamalı eğitim programına dahil olan öğrencilerin mezuniyet sonrasında istihdam edilme ihtimalleri de artmaktadır.

Bu çalışmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yeniçağa Yaşar Çelik Meslek Yüksekokulu ile Bolu Çimento Sanayii A.Ş. arasında imzalanan üniversite-sanayi işbirliği protokolü örnek uygulama olarak anlatılacak ve çalışmanın geçen döne-

* İnşaat Teknolojisi Programı, Yeniçağa Yaşar Çelik Meslek Yüksekokulu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, dundar_b@ibu.edu.tr
** İnşaat Teknolojisi Programı, Yeniçağa Yaşar Çelik Meslek Yüksekokulu,Abant İzzet Baysal Üniversitesi, yilmaz_h3@ibu.edu.tr
*** İnşaat Teknolojisi Programı, Yeniçağa Yaşar Çelik Meslek Yüksekokulu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, yasinkara@ibu.edu.tr

me yönelik anket çalışması yapılacaktır. Anket sonuçları yorumlanarak değerlendirilecektir. Bu anketle öğrencilerin programdan beklentileri, çalışma şekilleri ve gelecek yıllarda yapılabilecekler için yol gösterici görüşler alınmaya çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler; Üniversite-sanayi işbirliği, Mesleki ve Teknik Eğitim, Yeniçağa

Abstract

Voctional schools are a crucial step of technical vocational education, that these have very important role on traning intermadiate staff who is needed by the business world. Have been giving education in voctional schools, fulfill the needs should be covered by a curriculum. Laboratories; to be able to practice in vocational schools is inadequate or absent. Doing traning in workplace is important in terms of acquiring professional qualification and skill for students. Because of this, university and industry collaboration protocols, signed between voctional schools and industry; provide students tranning opportunity giving by proffessional staff. Students are taken theoretical courses, practical learning opportunities by finding the scope of this training will have the opportunity to develop themselves. Students are involved in practical training program in the workplace after graduation employment possibilities are also increasing.

In this study, an example is going to be demonstrated that it is a university-industury collaboration protocol signed between Abant İzzet Baysal University, Yeniçağa Yaşar Çelik Vocational Scholl and Bolu Cement A.Ş. and a survey will be conducted for the last term of protocol. Survey results will be interpreted and evaluated. By the means of this survey, we will try to recieve opinion about student's expectations, working styles and what can be done in the next years.

Key words; University-Industry Collaboration, Vocational and Technical Education, Yeniçağa

1. GİRİŞ

Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, üniversiteler eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yanı sıra temel ve uygulamalı alanlarda bilgi üretmek ve bu bilgileri özel sektör birimlerinin karşılaştıkları sorunlara pratik çözümlemeler getirerek katkıda bulunmak zorundadırlar. Üniversitelerin teorik ve temel bilgilerinden yararlanılarak sanayinin ihtiyaç duyduğu ara elemanı üniversite sanayi işbirliği ile sağlamak mümkündür. Bu sayede üniversitelerde de katkıda sağladığı da bir gerçektir.

Mesleki ve Teknik Eğitimin yükseköğretim kademesindeki yeri Meslek Yüksekokulları (MYO)'dır. Meslek Yüksekokulları, belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık

eğitim-öğretim sürdüren, önlisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumudur. (2547)

Günümüzde işletmelerin başarısında teknoloji ve sermaye kadar nitelikli iş gücü de önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Mesleki eğitimin önemli basamaklarından birisi olan Meslek Yüksekokulları, iş dünyasının ihtiyaç duyduğu nitelikli ara elemanı sağlamanın ucuz ve kolay yoludur. (Acar ve Tuğay, 2007).

İnşaat Teknolojisi sektörü, küresel düzeyde hızla değişen pazar ve rekabet koşulları nedeni ile sürekli ve dinamik bir gelişim içindedir. Bu özellikleri nedeni ile İnşaat Teknolojisi sektörü, stratejik bir sanayi olarak ülkelerin yakın ilgisini çekmekte ve bu sektör için devletler tarafından özel planlamalar yapılmaktadır. Özellikle hızla küreselleşen iş dünyasında rekabet büyük yoğunluk kazanmakta ve sanayileşmiş ülkeler bu sektörün korunması ve rekabet gücünün geliştirilmesi için özel politikalar uygulamaktadır (İKMEP, 2011).

Sanayinin ihtiyaç duyduğu donanıma sahip tekniker mezun edebilmek için, okullardaki laboratuar ve atölyelerin sanayinin uyguladığı teknolojiye uygun olarak donatılmış olmaları gerekmektedir. Ancak, meslek yüksekokullarında maliyeti yüksek olan bu donanımların eksik olduğu hatta hiç olmadığı bilinmektedir.

2. KURAMSAL TEMELLER VE KAYNAK ARAŞTIRMASI

Üniversite sanayi işbirliği (USİ) kavramı, üniversitelerin öğrenci, bilim insanı, bilgi birikimi ve teknik aletler gibi elinde bulundurduğu olanaklar ile iş çevrelerinin üretim, öğrencilere staj ortamı ve bilim insanlarının teorik bilgilerini uygulamaya koyma gibi sahip olduğu olanakların birleştirilmesiyle, bilimsel ve teknolojik alanda gelişmelerini sağlayan sistemli çalışmaların tümünü içermektedir (Yıldırım ve Güven 2008).

Mesleki ve teknik eğitim; toplum ve bireylerin gerekli ihtiyaçlarını karşılamak üzere belirli bir meslek alanına iliksin bilgi, beceri ve davranış kazandıran, bireyin yeteneklerini geliştirerek toplumda sosyal ve ekonomik yönden güçlü olmasını sağlayan bir süreçtir (İşsever, 2005).

Meslek Yüksekokulları lisans düzeyinde eğitim veren Mesleki ve Teknik Eğitim kurumları ile ortaöğretim kurumlarının hedef aldığı istihdam sahaları arasında kalan boşluğu doldurma işlevini yerine getirmektedir(Şahin ve Fındık, 2008).

İnşaat Teknolojisi alanında ülkemizin ihtiyaç duyduğu ara eleman ihtiyacının karşılandığı İnşaat teknolojisi Programının amacı, genel olarak, bireyleri sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde istihdam için nitelikli iş gücü olarak eğitmek ve yetiştirmek, mesleklerinin devamı olan yüksek öğretim kurumlarına geçiş için gerekli temel eğitimi vermektir (Eşme, 2007).

3. ÜNİVERSİTE-SANAYİ İŞBİRLİĞİ PROTOKOLÜNÜN KAPSAMI

Yeniçağa Yaşar Çelik Meslek Yüksekokulu 2010 yılında kurularak yine aynı yıl ek yerleştirme kontenjanlarından İnşaat Teknolojisi ve Lojistik Programlarına öğrenci alarak, eğitim öğretime başlanmıştır. Meslek Yüksek Okulu bünyesinde toplam altı program açılmış olup 4 (İnşaat Teknolojisi, Lojistik, Gıda Kalite Kontrol ve Analizi ve Dış Ticaret programları) tanesinde toplam 287 öğrenci bulunmaktadır.

Üniversite-Sanayi İşbirliği Protokolü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yeniçağa Yaşar Çelik Meslek Yüksekokulu, İnşaat Teknolojisi Programı öğrencilerin Üniversite - Sanayi İşbirliği projesi çerçevesinde Bolu Çimento Sanayii A.Ş.'nde yapacakları laboratuvar uygulamaları ile diğer teorik ve pratik eğitimlerin çalışma esaslarını kapsar.

Bu protokol başta Beton Teknolojisi dersi olmak üzere, beton, çimento ve agrega deneylerini Türk Standartlarına uygun bir şekilde yapabilecekleri bir uygulama eğitimini kapsamaktadır.

İmzalanan protokolde yer alan bazı maddelerden örnekler aşağıda verilmiştir:

İlgili programdaki öğrenciler, birinci sınıfın eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında 14 hafta uygulamalı eğitim görürler.

Öğrencilerin, yemek, servis ve iş elbisesi işveren tarafından karşılanır.

Öğrenciler fabrikalardaki disiplini, uyumu bozacak davranışlarda bulunamazlar.

Öğrenciler protokolün akdedilmesi ile beceri eğitimine fabrikalarda devam ettikleri sürece ilgili mevzuat hükümleri kapsamında üniversitemizin sağladığı genel sağlık sigortası kapsamındadır.

Fabrikada gerçekleştirilen laboratuvar uygulama ve diğer pratik eğitimleri başarı ile tamamlayan öğrencilere Bolu Çimento Sanayii A.Ş. Genel Müdürü tarafından onaylanmış başarı sertifikası verilerek aldıkları eğitim belgelendirilir.

Uygulama eğitimi yapılırken öğrenciler iki gruba ayrılarak Arge ve Kalite Kontrol laboratuarında çalışmalar yapmışlardır. Öğrenciler teorik olarak görmüş oldukları birçok deneyi fabrika ortamında uygulamalı olarak görme fırsatı bulmuşlardır.

İnşaat Teknolojisi Programı öğrencilerinin almış oldukları uygulama eğitimi sonunda öğrencilerin programdan beklentileri, çalışma ortamı, ayrıca gelecek yıllar için yol gösterici görüşler alınmaya çalışılmıştır. Bu nedenle 15 sorudan oluşan bir anket çalışması yaptırılmıştır. Anket soruları ve sorulara verilen cevaplar yüzde (%) değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Anket sorularının yüzde değerlendirmesi

Soru	Çok İyi (%)	Oldukça İyi (%)	İyi (%)	Biraz İyi (%)	Hiç iyi değil (%)
Protokol ile sağlanan eğitim imkânından memnun musunuz?	70	27	3	0	0
İş yerinde verilen eğitim süresini nasıl buluyorsunuz?	51	41	5	3	0
Bölümde aldığınız mesleki bilgileri kullanabildiniz mi?	50	36	11	3	0
Uygulama eğitiminin kazandırdığı mesleki bilgiler hakkındaki görüşünüz.	59	27	14	0	0
Eğitim süresince iş yerinde size gösterilen ilgi hakkındaki görüşünüz.	68	27	5	0	0
Protokol kapsamında verilen eğitim size çok disiplinli takım çalışması yürütme becerisi kazandırdı mı?	51	35	14	0	0
Protokol kapsamında verilen eğitim size mesleki ve etik sorumlulukları kavrama bilinci verdi mi?	33	42	22	3	0
Protokol kapsamında verilen eğitim size mesleki anlamda yazılı ve sözlü iletişim becerisi kazandırdı mı?	30	38	27	5	0
Protokol kapsamında verilen eğitim size eğitim aldığınız beton ve çimento laboratuarlarında kullanılan araçları kullanma becerisi kazandırdı mı?	62	24	14	0	0
Protokol kapsamında verilen eğitim size derslerde öğrendiğiniz teorik bilgilerin pratiğe uygulanmasını sağladı mı?	65	14	19	3	0

Yemek ve ulaşımla ilgili görüşleriniz.	57	27	8	8	0
Verilen iş elbisesi ve diğer imkanlar hakkında görüşleriniz	71	29	0	0	0
Mezuniyet sonrası eğitim gördüğünüz sektörde çalışmak ister misiniz?	63	23	6	6	0
Mezuniyet sonrası çimento sektöründe çalışmak ister misiniz?	50	28	6	13	3
Verilen eğitim size Beton ve Çimento alanına çalışırken karşılaşabileceğiniz problemleri yorumlama ve çözme becerisi kazandırdı mı?	65	16	19	0	0

Uygulama yaptıran kişilerin fabrika ortamında çalışan alanında tecrübeli kişilerden olması ve sonrasında anlatılanların işletmede uygulama ile desteklenmesi öğrencilere sağlanan fayda yönünden yüksek memnuniyet derecesinin çıkmasına neden olmuştur.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yeniçağa Yaşar Çelik Meslek Yüksekokulu ile Bolu Çimento Sanayii A.Ş. arasında imzalanan üniversite-sanayi işbirliği protokolü örnek uygulama olarak anlatılacak ve çalışmanın geçen bir dönemlik kısmına yönelik 15 sorudan oluşan anket çalışması yapılmıştır. Anket sonuçları yorumlanarak değerlendirmeler yapılmıştır. Bu anketle öğrencilerin programdan beklentileri, çalışma şekilleri ve gelecek yıllarda yapılabilecekler için yol gösterici görüşler alınmaya çalışılmıştır.

Uygulamalı eğitimin fabrikada yapılması hakkında yapılan anket sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin bu protokolden memnun oldukları görülmektedir. İş yerinde yapılacak olan eğitimlerin, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini ve becerilerini kazanmaları açısından önemli olduğu anket sonuçları incelendiğinde ortaya çıkmıştır.

Öğrencilere, konusunda uzman kişiler tarafından derslerin verilmesi sanayinin isteklerine cevap verebilecek donanıma sahip teknikerler yetişmesini sağlamıştır. İş yerinde uygulama yapan öğrenciler, iş disiplinini görmeyi ve grup çalışması yapma fırsatı bulmuşlardır.

Protokolün en önemli kısmını oluşturan eğitim sonrası verilen sertifikalardır. Bu sertifikalar sayesinde öğrencilerimiz almış oldukları uygulama eğitimi alanında çok rahat iş bulma imkanı sağlayacaktır. Öğrencilerimiz, meslek yüksekokulunun da görmüş oldukları teorik eğitimi protokol sayesinde pratiğe dönüştürme fırsatı yakalamışlardır. Bu alandaki uygulama eksikliğini gidermişlerdir. Genel olarak, öğrenciler teorik olarak aldıkları eğitimi, bu protokol sayesinde uygulamalı olarak öğrenme fırsatı bularak kendilerini bu alanda geliştirme fırsatı bulmuşlardır.

KAYNAKLAR

Yükseköğretim Kanunu - 2547, (1981)

Acar, D.,Tugay, O., "Üniversite Sanayi İşbirliği Bağlamında Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin KOBİ'lerde Staj Olanakları: Burdur'da Bir Araştırma", Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi y.2007 cilt12,sayı1 sy1-12. (2007)

İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi-İKMEP, (2011)

Yıldırım, M. ve Güven, M., "Üniversite Sanayi İşbirliğinde Öğrenciler için Staj ve Uzmanlaşma Süreçlerinin Önemi", Üniversite-Sanayi İşbirliği Ulusal Kongresi, 26-27 Haziran (2008)

İşsever, C. Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihçesi. Devlet Kitapları Müdürlüğü, 11-31. (2011)

Şahin ve Fındık, "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12-3. (2008)

Eşme, İ., Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı. 15-27 (2007)

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Filmlerin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri *

The Opinions of Students About Use Of Films in Teaching Of History Of Turkish Revolution And Kemalism Course

Yrd. Doç. Dr. Behsat SAVAŞ ** - Özgür ARSLAN ***

Özet:

Bu araştırmanın amacı, "T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" dersinde tarihi içerikli filmlerin kullanımına ilişkin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın modeli betimsel tarama olup veriler nitel araştırma desenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde bir devlet okulunda 20 8. sınıf ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tarihi filmlerin kullanımı ile gerçekleştirilen öğrenme sürecine yönelik olumlu bir görüşe sahip olduklarına ulaşılmıştır. Öğrenciler, tarihsel sürece ilişkin bilgi sahibi olmanın yanında tarihsel empati yaparak o dönemde yaşanılan zorlukları görmüşlerdir. İlgili branş öğretmenleri tarihi filmlerin kullanımına derste yer verilmelidir. Öğretmenlerin tarihi filmlerle öğretime ilişkin hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır ya da filmlerin kullanımına ilişkin bilgileri yenilenmelidir. Dersin müfredatındaki konu yoğunluğu azaltılarak Kurtuluş Savaşı sürecinde tarihi filmlerin kullanımına daha fazla zaman ayrılması için çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretimi, Tarihi Filmler,

Abstract:

The purpose of study is to examine the opinions of 8th grade students about use of history oriented films in history course. The model of the study is descrip-

* Bu çalışma 9-10 Mayıs 2013 tarihleri arasında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde yapılan I. Uluslararası Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğrenci Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Öğretim Üyesi, bsavasb@gmail.com
*** MEB, Bademli Şükrü Saraçoğlu Ortaokulu-Sosyal Bilgiler Öğretmeni, oarslan09@gmail.com

tive survey model and the data were obtained through semi-structured interview form which is a qualitative research design. The study group is composed of the 20 (twenty) middle school 8th graders in government schools of İzmir province in 2012-2013 academic year. At the end of the study, it was found out that students have positive attitudes towards learning process that include historical films. Students saw the hardships had at that time and realized historical empathy apart from acquiring new information. Teachers who are related to subject must involve the using of historical films to their lesson. Teachers must take in service training about using historical films in their lessons the information about using films must be modernized. With reducing the intension of curriculum, studies must be done to have more time to use historical films in Independence War process.

Key Words: Teaching of History of Turkish Revolution and Kemalism Course, Historical Films.

1. Giriş

Çağımızda yaşanan hızlı değişim ve ilerlemeler insan yetiştirmenin temel öğesi olan eğitim sistemi üzerinde de etkilerini göstermektedir. Bilimsel, teknolojik, ekonomik ve toplumsal hızlı değişim ülkelerin eğitim sisteminden beklentilerini yükseltmiş ve eğitim sistemi de bu doğrultuda çağın getirdiği gelişmelere uyum sağlamak durumunda kalmıştır. Bu uyum sağlama ve bilgi oluşturma toplum tarafından ileri düzeye taşınır yeni bilgiler oluşturulması gerçekleşirse ülkenin gelişmişliğinden söz edilebilir. Küreselleşme ile birlikte hızlı bir rekabetin oluştuğu dünyada uluslar arası alanda her yönden etkili bir güç olmak eğitim sisteminin oluşturduğu bireyler ile gerçekleşmektedir. Bu durum eğitim sistemine önemli bir misyon ve vizyon yüklemiştir.

1.1. Kuramsal Çerçeve

Eğitim ile siyasal sistemler kendilerine bağlı yüksek verimli bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Var olan sistemin devamlılığı o sisteme inanan ve onun sürekliliği için çalışan bireylerin varlığına bağlıdır. Ancak, bu şekilde ülkelerin siyasal yapıları korunabilir. Bu süreçte var olan siyasal sistemin yeni nesillere benimsetilmesinde en önemli rolü eğitim sistemi üstlenmiş durumdadır (Küçükahmet, 2006:113). Bu amacı gerçekleştirmek için T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ilk ve orta öğretimde öğrencilere gösterilmektedir. Ayrıca yüksek öğretim öğreniminde de Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi bu siyasi hedefe ulaşmada gösterilen derslerden biridir. Yüksek öğretimde "İnkılap Tarihi" dersleri, 1925 yılında Ankara Hukuk Mektebi'nde "İhtilaller Tarihi" dersi ile verilmeye başlamıştır. Devrim Tarihi dersinin üniversitelerde düzenli olarak okutulması 1933 yılında İstanbul Üniversitesinde "Türk İnkılap Enstitüsünün" kurulması ile başlamıştır (Saray ve Tosun, 2005:26).

Yüksek öğretimde "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi", İlk ve Orta öğretimde "Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" dersleri olarak verilen bu dersler Ulusal Kurtuluş Savaşı dönemiyle birlikte kurulan devletin, siyasal sisteminin ideolojik yapısını topluma benimseterek yaymanın bir aracı olarak ortaya çıktı. Türk devriminin varlığını sürdürmesi, pek çok alanda yapılan değişimin (Siyasal, Sosyal, Ekonomik, Toplumsal) sağlam temeller üzerinde yükselmesi, onu benimsemiş bireylerin varlığına bağlı idi. Bunu sağlamak için eğitim sistemi özellikle tarih eğitimi toplumun zihinsel yapısını planlanan hedefler doğrultusunda şekillendirmek için yeniden düzenlendi (Aslan, 2007: 295). Bir başka ifade ile ulusal bağımsızlık savaşının kazanılması ulusal bağımsızlık ve ulusal egemenliğin tam olarak gerçekleştirilmesi ve yapılan devrimin toplumda kabul görmesi için siyasal rejime uygun bir insan modelinin inşasını gerektirmiştir. Türkiye Cumhuriyetinin ilk yıllarında iç ve dış gelişmelerin etkisi ile rejimin siyasal niteliğinin kavranmasında tarih eğitimi ve öğretimi İnkılap Tarihi adı ile Türk eğitim sisteminde yerini almıştır (Saray ve Tosun, 2005: 2).

1981 yılına kadar Kurtuluş Savaşı dönemi olayları ve sonraki süreçteki inkılap hareketleri ortaokul ve orta öğretimde tarih derslerinin bir parçası olarak okutulmuştur. 1980 darbesinden sonra İnkılap Tarihi konularının önemi daha da artmış ve bu konular tarih derslerinden ayrı bir ders (Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük) olarak eğitim sistemimizde yer almıştır (Eser, 2003: 65).

Yüksek öğretimde 1934 yılından itibaren sistemli bir şekilde gösterilmeye başlanan "Devrim Tarihi" dersi 6 Kasım 1981 tarihinde 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununa göre "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi" adını alarak yüksek öğretimde gösterilmeye devam etmektedir (Doğaner, 2005; 2) . İlköğretim kurumlarında okutulan "Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" dersinin öğretim programı 1981 tarihinde "Temel Eğitim II. Kademe Okulları (Ortaokul) Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Müfredat Programı" adıyla kabul edilmiştir (Tebliğler Dergisi Sayı 2090). 2003 yılından itibaren başlayan ilköğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarına İlköğretim "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" dersinin müfredatı da dahil edilmiş olup, TTKB'nin 23.02.2006 tarih ve 16 sayılı kararı ile dersin yenilenen programı 2008-2009 eğitim-öğretim yılından başlanarak ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (Tebliğler Dergisi Sayı 2582).

2005 yılında ilköğretim ders programlarında yapılan müfredat yenileme çalışmaları ile ders programları içerik, öğretim yöntemleri, değerlendirme başta olmak üzere pek çok açıdan yenilenmiştir. Bu köklü değişimin nedeni yapılan bilimsel çalışmalarda (Emiroğlu, 2002; Yılmaz, 2004; Koca, 2005; Saray ve Tosun, 2005; Doğaner, 2006) elde edilen sonuçlar ve geliştirilen önerilerdir. Bu noktada tarih alanında yapılan çalışmaların ortak bulgularından biri özellikle öğrenci görüşlerinin yansıtıldığı çalışmalarda tarih derslerinin ilk ve orta öğretim düzeyinde sıkıcı, durağan, ezber yapılan, siyasi tarih konularının yoğunluğuna sahip ve öğretmen merkezli olduğu bulgusudur. Bu problemi ortadan kaldırmak, tarih dersine yönelik öğrenci ilgisini yükseltmek ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için müfredat tüm yönleriyle yenilenmiştir.

İnkılap tarihi öğretimine eğitim bilim açısından yaklaşan Safran (2006:113) iki soruya cevap aranması gerektiğini ifade eder. Birincisi, İnkılap tarihinde ne, niçin öğretilmelidir. İkincisi de İnkılap tarihi nasıl öğretilmelidir. Bu doğrultuda eğitim bilimcilerin en çok üzerinde durdukları çalışma alanlarından biri "nasıl öğretilmelidir" sorusuna cevap aramaktır. Bu soruya karşılık öğrenme öğretme sürecinde farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir. Dersin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle beraber kullanılan materyallerde öğretme-öğrenme sürecinde etkilidir. Tarih öğretim sürecinde sıkıcılığı ve soyutluğu ortadan kaldırmada geçmişi sınıfa taşımada kullanılabilecek en etkili materyallerden biri filmlerdir. Filmlerin kullanılması ile öğrenci geçmişe giderek tarihin yapılış sürecinde yer almakta, yaşanan süreci çok boyutlu olarak görebilme imkanı bulmaktadır. Filmlerin kullanımına ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığı zaman (Öztaş, 2007) filmlerle öğrenme etkinliklerinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi Cumhuriyet Dönemi ünitesinde öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında filmlerle yapılan öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Filmlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor niteliklerin öğrencilere kazandırılmasını kolaylaştıran materyallerin başında geldiğini ifade eden Demircioğlu (2007) çalışmasında tarih derslerinde filmlerin yeri, önemi ve etkili bir biçimde nasıl kullanılacağına ilişkin kuramsal bir çerçeve sunmuştur. Araştırmaya göre, filmlerin kullanımından verim alınması için öğretmenlerin filmlerin etkili kullanımına ilişkin gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiği, film ile yapılan öğrenme sürecinde film izleme öncesi, izleme sırasında ve sonrasında yapılacak etkinliklerin iyi planlanmasının önemi belirtilmiştir.

Arslan (2008) "İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi" aldı çalışmasında görsel ve işitsel materyal olarak filmleri kullanmış ve filmlerin akademik başarıyı arttırdığını ve öğrenilenlerin hatırda kalma süresinde kalıcılık oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Muratalan (2010) tarih derslerinde, tarihi film kullanan tarih öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları, bu sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmaya amaçladığı çalışmasında elde edilen bulgular doğrultusunda mevcut durumu betimleyerek yorumlanmıştır. Efe (2010) filmlerle öğrenme etkinliklerinin, ilköğretim altıncı sınıf "Sosyal Bilgiler" dersi "Sosyal Bilgiler Öğreniyorum " ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında deney grubu öğrencilerinin başarılarında kontrol grubuna göre anlamlı artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Çengelci (2011) sosyal bilgiler dersinde filmlerden yararlanma konusunu öğretmen adaylarının bakış açısı ile incelemişlerdir. Öğretmen adayları filmlerin öğrenme-öğretme sürecinde birden çok duyuya hitap ettikleri için kalıcı ve eğlenceli bir öğrenme sağladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, filmlerin etkili bir biçimde kullanılmasında öğretmenlerin önemli rolleri olduğunu vurgulamışlardır. Aktekin ve Çoban (2012) öğretmen ve öğrencilerin tarih derslerinde tarihi film ve dizilerin kullanımına ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı

çalışmada öğretmen ve öğrenciler tarihi film ve dizilerin tarihin öğrenilmesine önemli katkılar yaptığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat derslerde film ve dizilerin kullanımına yeteri kadar yer verilmediği de belirtilmiştir. Özer (2012) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Filmlerin Kullanımı" adlı araştırmasında çizgi filmlerin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Deney grubunda öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.2. Filmlerin Tarih Öğretiminde Kullanılması

Filmlerin kullanımı ile gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde film izleme etkinliği birbirini tamamlayan üç aşamadan (gösterim öncesi, gösterim sırası, gösterim sonrası) oluştuğu görülmektedir. İyi planlanmış bir çalışma filmin gösterimi öncesinde başlamaktadır. Birinci aşamada, öğretmenin filmi önceden izlemesi, filmle ilgili etkinlikleri planlaması, filmle ilgili araç-gereçleri hazırlanması gerekmektedir. Bunu gösterim sırasında, öğrencilere çalışmanın amacının açıklanması, gerekli görülen noktalara dikkat çekilmesi ve gösterim sonrası da film çalışma etkinliği yaptırılarak filmin analizi yapılması izlemektedir (Doğaner, 2006: 138). Bu etkinlik farklı araştırmacılarca birbirine yakın yöntemlerle de değerlendirilmektedir. Woelders (2007) filmlerle tarih öğretimini gösterimden önce, film gösterimdeyken, film gösterimi sonrası ve değerlendirme olmak üzere dört aşamada ele alırken Landkford'da (1992) ön izleme aktivitesi, filmi izleme ve film sonrası aktivitesi olmak üzere üç aşamada ele almıştır. Woelders (2007) filmin gösteriminden önce öğretmenlerin yapmaları gerekenler olarak şunları belirtmiştir. Öğrencilerin konu hakkında hazır bulunan bilgileri bilinmelidir. Filmin anlatmaya çalıştığı konu hakkında sorular oluşturulmalı ve bunlar filmle ilgili etkinlik olarak kullanılmalıdır. Filmi izleme amacının ne olduğu belirlenmeli ve öğrencilere ifade edilmelidir. Öğrenci filmi neden izlediğini ve filmin kendisinde oluşturacağı kazanımı bilmelidir. Ayrıca, filmi çeşitli açılardan değerlendirecek film kontrol listesi kullanarak filmin öğretimde kullanabilirliğini denetlemelidir. Öztaş, (2006:138) filmlerin seçiminde dikkat edilecek kriterler olmasının öğretmenlerin film kontrol listesinin filmi kullanma ya da kullanmama ile ilgili kararlarında yardımcı olacağını belirtmiştir.

Örneğin, film Türk Milli Eğitimi'nin ve ilköğretimin/ortaöğretimin/yükseköğretimin genel amaç ve ilkelerine uygun mu? Filmin içeriği kazanımların edinilmesini destekliyor mu? Filmin dili öğrencilerin seviyesine uygun mu? Film tarihi gerçeklerle örtüşüyor mu? Film öğrencilerin seviyesine uygun mu? (Öztaş, 2006: 146) Gibi sorular öğretmenin filmi izletme ya da izletmeme kararında yardımcı olacaktır.

Filmin izlenme sürecinde ise öğrenci pasif alıcı konumda olmamalı yapılandırmacı eğitim yaklaşımının öngördüğü öğrenme sürecinin merkezinde yer almalıdır. Bunun için öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılacak etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Demircoğlu (2007) derste tartışma, not tutma, film köşesi oluşturma,

film yapma, empatik tahlil, drama, çalışma yapraklarına dayalı etkinlikler ve konu tamamlama gibi etkinliklerin yapılabileceğini belirtmiştir. Bu etkinlikler birlikte ya da ayrı ayrı olarak kullanılabilir. Ayrıca bunların dışında öğretmen de kendi oluşturduğu etkinlikleri kullanarak öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılacak uygulamalar yapmalıdır. Öğrenciye tarihsel yorumlama, çözümleme yapma fırsatı verilmelidir. Film önemli sahnelerinde durdurulmalı ve öğrencilere "Siz olsaydınız ne yapardınız?", "Sizce nasıl bir çözüm bulunmuştur?" gibi sorularla tarihsel empati yapmaları sağlanarak problemin çözümüne yönelik görüşleri alınmalıdır. Böylece öğrenci pasif izleyici olmaktan çıkarak tarihi olayın ve öğrenmenin içinde yer alır. Landkford (1992) film izleme sonrası aktiviteler olarak film hakkında tartışma yapma, filmin sonunu tekrar yazma, filmle ilgili test yapma, çalışma kâğıdı kullanılması ve öğrencilerin filmi değerlendirmesi olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin yapacağı etkinlikler bunlarla sınırlı değildir. Öğretmenler kendi etkinliklerini oluşturarak öğrenme sürecini değerlendirmelidirler.

1.3. Filmlerle Yapılan Öğretme Sürecinin Yararlılıkları

Filmler tarihsel geçmişe yönelik somut yaşantılar ve görsel işitsel etkinlikler sunar. Görsel unsurlara sahip olan filmler hatırda kalıcılığın artmasında etkilidir. Ders kitabının sıkıcı anlatımından kurtulan öğrenci filmler ile kendini geçmişin içinde bulmakta ve yaşanılan süreci daha canlı ve somut olarak görmektedir. Filmlerle yalnız o dönemin insanları değil, çevre, ulaşım araçları, kılık kıyafet de somutlaştırılmaktadır. Kitabın dışında kalan bilgilerin analiz edilip değerlendirilmesi sağlanır, öğrencilerin eleştirel bakış açıları ile olayları yorumlama güçleri gelişir. Öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrencilerin kendilerini küçük birer tarihçi gibi hissetmeleri derse olan ilgilerini arttırır. Öğrencinin ilgisini çeken filmler öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiler ve öğrencilerin motivasyonlarının artmasını sağlar. Sınıf ortamına getirilmesi imkansız ya da güç olan olay ve olguların, araç gereçlerin gösterimini sağlaması ile öğrenme süreci sürükleyici, heyecan verici bir hale gelir. Filmde herhangi bir sahnenin durdurulması, ileri geri alınma özelliği konunun detaylarının irdelenmesine ve anlaşılmayan noktaların anlaşılmasını kolaylaştırıcı etki yapar (Doğaner, 2006:139). Tarihsel çalışmalarda film kullanımı öğrenicilerin bilgi kaynaklarını karşılaştırmasını teşvik eder. Film kullanımı öğrencilerin yazılı materyalleri daha etkili bir şekilde anlamalarına yardımcı olur. Filmler ders kitaplarının yapamayacak olduğu geçmişte yaşanmış herhangi bir anda hissedilen duyguların aktarılmasını sağlar (Woelders, 2007). Filmler tarihsel empati yapma imkanı sunarak tarihsel içeriğin anlaşılmasını kolaylaştırır (Stoddart, 2006). Araştırmada kullanılan film "Kurtuluş" Mustafa Kemal Atatürk'ün kişilik özelliklerinin örnek olaylarla görülmesi açısından uygun fırsatlar sunmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 8. Sınıf öğretim programında (MEB,2006) yer alan Atatürk'ün kişilik özellikleri "vatanseverliği, idealistliği, yaratıcı zihniyeti, komutanlık ve devlet adamlığı, sabır ve disiplin anlayışı, ileri görüşlülüğü, açık sözlülüğü, insan ve millet sevgisi, planlı

çalışması, azimli ve kararlı oluşu, mücadeleci ve birleştiriciliği, akılcılığa ve bilime önem vermesi, çok yönlülüğü" somut örneklerle filmlerde verilmektedir. Öğrenciye doğrudan Mustafa Kemal Atatürk'ün kişilik özellikleri şu denmemekte öğrenci olaylar içinden Mustafa Kemal Atatürk'ün kişilik özelliklerini bulmakta ve kendine örnek almaktadır. Dersin genel amaçlarından biri de (MEB,2006) "Atatürk'ün üstün askerlik, devlet adamlığı ve inkılapçı niteliklerini öğrenerek onun kişilik özelliklerini örnek alır" amacıdır. Filmler bu amaca ulaşmada en etkili araçlardan biridir denilebilir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, "Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihi filmlerin kullanımıyla yapılan öğretime ilişkin öğrencilerin görüşlerini yansıtmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya cevap aranmıştır. Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihi filmlerin kullanımıyla yapılan öğretime ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihi filmlerin kullanımıyla yapılan öğretime ilişkin öğrencilerin görüşleri belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniği, kişi ya da kişilerin görüşmeyi yapan kişi tarafından sorulan sorular karşısında kendi davranış, düşünce ve hisleri doğrultusunda sunmuş olduğu bilgileri toplamaya yarayan nitel veri toplama yöntemidir (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007: 27). Görüşme tekniği üç farklı sınıfa ayrılmaktadır. Yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme. Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008: 233-234) Bu araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde bir devlet okulunda 20 8. sınıf ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulduktan sonra bir öğretim üyesi, bir bilim uzmanı sosyal bilgiler öğretmeni ve iki sosyal bilgiler öğretmeninin incelemesine sunulmuş gerekli düzenlemelerden sonra altı sorudan oluşan görüşme formuna son şekli verilmiştir.

2.2. Denel İşlemler

Araştırma, Aralık 2012, Ocak ve Şubat 2013 aylarında haftada iki saat olan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde sekiz haftada toplam on altı ders saatinde yapılmıştır. Araştırmada tarihi film olarak "Kurtuluş" filmi kullanılmıştır. "Kurtuluş" filmi 6 bölümden oluşmakta olup II. İnönü Savaşı, Kütahya-Eskişehir Savaşları, Sakarya Meydan Savaşı ve Büyük Taarruz'u içermektedir. "Kurtuluş" (1994) filmi TRT yapımı bir çalışmadır. 6 bölümden oluşan filmin içinde geçen olaylar T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin müfredatı ile örtüşmektedir. Öğrencilere film gösterim öncesi çalışma kağıtları dağıtılmış ve buradaki soruları incelemeleri ve filmdeki olayları bu sorulara göre takip etmeleri istenmiştir. Problem durumları karşısında çözüm önerileri ve filmdeki çözümün doğru olup olmadığı da tartışılarak değerlendirilmiştir. Film çalışma yaprakları ile hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı da gözlemlenmiştir. Film izlettirilirken gerekli görülen yerlerde film durdurulmuş, konu ile ilgili öğrencilere soru ya da sorular sorulmuştur. Bu noktada beyin fırtınası, tartışma gibi tekniklerden yararlanılarak ve bir problem durumu karşısında empati kurmak yolu ile öğrencilerin çözüm önerileri ve olaya ilişkin yorumları, değerlendirmelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Film izlendikten sonra film çalışma yaprakları cevaplandırılmıştır. Filmlerin önemli görülen, öğrencilerin en çok etkilendikleri ve hedeflenen kazanımı en iyi yansıtan sahnelerin drama ile canlandırılması yapılmıştır. Ayrıca, öğrencilere en çok etkilendikleri sahne hangisidir? Sorusu yöneltilerek öğrenciler üzerinde filmin etkili olduğu konular belirlenmeye çalışılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmanın verileri araştırma sürecinin son saatinde öğrencilere verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler betimsel analizi edilerek kodlanmış ve kodlara uygun örnek ifadelerle tablolaştırılmıştır. Araştırmacı bulgulara dair yorumlarını desteklemek için görüşme metinlerinden doğrudan alıntılara yer vermiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmada ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihi filmlerin kullanımıyla yapılan öğretime ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 1. Ünite sürecinde sınıfta ne tür etkinlikler yapıldığına ilişkin görüşleri

Ünite sürecinde sınıfta ne tür etkinlikler yapıldığına ilişkin soruya verilen yanıtlar.			
Örnek Cümleler	Kodlar	f (Tekrarlanma sıklığı)	Yüzde %
"Kurtuluş adlı filmi izledik", "tarihi filmler izledik"	- Tarihi film izleme	20	100
"Film çalışma etkinliği yaptık"	- Film çalışma etkinliği	20	100
"Canlandırmalar yaptık"	- Canlandırma yapma	20	100
"Problem durumlarına çözüm fikri sunmak"	- Problem çözmek	11	55

Tablo 1'deki verilere göre öğrencilerin tamamı f (20) filmlerle öğretim sürecine ilişkin olarak konuların öğrenilmesinde filmlerin izlendiğini, filmlerle ilgili film çalışma etkinliğinin yapıldığını ifade etmişlerdir. Film çalışma etkinliğinde filmdeki olaylarla ilgili çeşitli sorular yer almakta ve bu sorular bilgi, kavrama, analiz, sentez, değerlendirme basamaklarında oluşturulmuştur. Böylece öğrencinin bilişsel alana ilişkin tüm basamaklarda konuyu değerlendirmesi sağlanmıştır. Ayrıca duyuşsal alana yönelik de sorularla sadece bilişsel alanda zihinsel etkinlik oluşturulmamış aynı zamanda öğrencinin duygu ve hislerini ortaya çıkaracak görüşlerini ifade etmesi sağlanmıştır. Öğrenciler f (20) sınıfta canlandırmalar yapıldığını ifade etmiştir. Filmlerde öğrencileri etkileyen önemli sahnelerin canlandırılması yaptırılarak öğrenci hem öğrenme sürecinde rol almış olup pasif izleyici konumdan çıkmış olmakta hem de tarihi karakterlerin yerine geçerek tarihi empati yapmış olmaktadırlar. Böylece tarihsel dönem ve olaylar pekiştirilerek öğrenilenlerin hatırda kalmasının kolaylaşması sağlanmaktadır. Problem durumlarına da çözümler oluşturmaları istenerek problem çözme becerileri geliştirilmiştir.

Tablo 2. Ünitenin işlenişi sürecinde derste tarihi içerikli filmlerin kullanımına yönelik görüşleri

Ünitenin işlenişi sürecinde derste tarihi içerikli filmlerin kullanımına yönelik görüşleriniz nedir? Sorusuna ilişkin verilen yanıtlar.			
Örnek Cümleler	Kodlar	f (Tekrarlanma sıklığı)	Yüzde %
"sanki biz orada bunları canlı canlı izlemiş gibi hissettim"	- Geçmişi yaşama	15	75
"daha kalıcı oldu, savaş süreci daha ayrıntılı bir şekilde aklımda kaldı"	- Kalıcı öğrenme	14	70
"hangi zorluklarla savaşın kazanıldığını kavradım"	- Tarihsel empati	20	100
"derse daha iyi motive oldum"	- Konuya motivasyon sağlama	10	50
" konu iyi bir şekilde öğrenildi"			
"daha iyi ve anlaşılır bir şekilde dersin işlenmesi sağlandı"	- Öğrenmenin kolaylaşması	20	100
"filmler ile bu çok önemli tarihi sürece daha iyi bir şekilde hakim oldum, saatlerce anlayamayacağım bir konu hafızama kazındı"	- Dersin işlenişinin kolaylaşması	18	90
	- Daha iyi anlama ve öğrenme	20	100

Örnek Cümleler	Kodlar	f (Tekrarlanma Sıklığı)	Yüzde%
"daha ayrıntılı öğrendim. Zihnimde soru işareti kalmadı"	- Ayrıntılı öğrenme	18	90
"yorum gücüm gelişti"	- Tarihi yorumlama	20	100

Tablo 2'deki veriler göre öğrencilerin bu soruya farklı cevaplar verdikleri görülür. Öğrencilerin görüşlerinin "geçmişi yaşama, kalıcı öğrenme, tarihsel empati, konuya motivasyon sağlama, öğrenmenin ve dersin işlenişinin kolaylaşması, daha iyi öğrenme, ayrıntılı öğrenme ve tarihi yorumlama" gibi kodlar altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerden biri *"Ben bu yöntemde daha iyi anladım. Filmler derse karşı olumsuz ön yargımı kaldırdı. Film süresince yorum yeteneğim de arttı. Filmler sayesinde o anı, o günlerdeki duyguları, sıkıntıların ne güçlüklerle aşıldığını, neler konuşulduğunu, kimin hakkında kim tarafından nasıl düşünüldüğü, olumlu ve olumsuz yönleri gibi bütün soruların cevabı daha açık olarak film izleyerek kendin buluyorsun. Zaten bana göre görsel anlatım daha iyi. Çünkü ben görsel olarak daha iyi anlıyorum ve unutmuyorum"* diye görüşlerini ifade etmiştir. Öğrenci filmlerin öğrenmede olumlu etkisi olduğunu vurgulayarak filmlerin derse karşı olumsuz yargısını yok ettiğini ve yorum gücünü arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca, filmler ile geçmişe tanık olma, geçmişi yaşama, geçmişte yaşananları görme imkanı bulan öğrenci tarihsel döneme ilişkin zihnindeki sorulara kendisinin cevap bulduğunu ifade etmiş, kendi öğrenme biçimi belirtmiştir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırmasını temel alır. Bu öğrencinin konuyla ilgili kendi bilişsel yapılandırmasını oluşturduğu öğrenmeyi öğrenme becerisini kazandığı görülmektedir. Bir başka öğrenci, "*Filmler ile bu çok önemli tarihi sürece daha iyi bir şekilde hakim oldum. Saatlerce anlayamayacağım bir konu hafızama kazındı*" olarak düşüncesini ifade etmiştir. Öğrenci tarihi sürecin önemini vurgu yaparak konunun filmler ile zihnine yerleştiğini belirtmiştir. Bu görüş kalıcı öğrenmenin oluştuğu göstermektedir. Özellikle "*kazındı*" ifadesi öğrencinin öğrenme sürecinden ne kadar etkilendiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Soruya verilen farklı cevaplar sosyal bilimlerin özelliklerinden olan kişinin olayı farklı yorumlaması ile açıklanabilir. Sosyal bilimlerin doğasında mutlak doğru yoktur. Sosyal bilimlerde çoklu bir bakış açısı söz konusudur. Burada öğrencilerin çoklu bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri olumlu olup bu düşüncelerini farklı ifadelerle belirtmişlerdir. Sosyal bilimler öğrencide çok perspektifli bakış açısı oluşturmayı hedefler. Bu sonuç öğrencilerde bu hedefin oluştuğunu göstermektedir denilebilir.

Tablo 3. Tarihi içerikli filmler kullanılarak yapılan öğrenmenin geleneksel yöntemlerle (düz anlatım) yapılan öğrenmeden farklarına ilişkin görüşleri

Tarihi içerikli filmler kullanılarak yapılan öğrenmenin geleneksel yöntemlerle (düz anlatım) yapılan öğrenmeden farkları nelerdir? Sorusuna ilişkin verilen yanıtlar			
Örnek Cümleler	Kodlar	f (Tekrarlanma Sıklığı)	Yüzde %
"öğretmen anlattığında insanların yüz ifadelerini merak ederdim filmde ise insanların yüz ifadeleri görülmektedir"	- Yüz ifadeleri, duyguların yansıması, görselleşme	20	100
"filmlerle konu daha ayrıntılı ve kalıcı oluyor"	- Kalıcı öğrenme	18	90
"filmlerle daha iyi anladım"	- Daha iyi anlama	20	100
"kendimi savaşın içindeymiş gibi heyecanla ve dikkatle izledim"	- Geçmişi yaşama	20	100

Tablo 3 değerlendirildiğinde öğrencilerin tamamı f (20) düz anlatımdan farkı olarak filmlerin kullanımını daha iyi anlamayı sağladığı belirtilmiştir. Tarihin öğretiminde düz anlatım öğrencide belli bir süreden sonra hikaye anlatımına dönüşmektedir. Filmler geçmişin canlanmasını, gidilemeyecek mekanların sınıf ortamına gelmesini sağladığı için öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenciler duyguların yansıtılmasını ve tarihi kişilerin olaylar sırasında yüz ifadelerini görme imkanı bulmaktadırlar. Filmler öğrenciye sadece geçmişe dair bilgi sunmamaktadır. Görsel ve işitsel materyal olan filmler öğrencinin tarihi yapan kişilerin duygularını da anlama ve görme imkanı vermektedir. Öğrencilerden biri *"tarihi içerikli filmler sayesinde o an ki duyguları görsel olarak gördüm"* ifadesi ile duyguların görsel öğrenme ile daha iyi bir şekilde anlaşılabileceğini göstermektedir. Geçmişi yaşama ve kalıcı öğrenme diğer ifade edilen

kodları oluşturmaktadır. Bir başka öğrenci filmlerin dersin sıkıcılığını ortadan kaldırdığını şu şekilde belirtmiştir. *"Düz anlatımla anlatılsaydı çok sıkılırdım. Zaten sözel bir ders sözel olarak anlatılınca daha da sıkıcı oluyor. Bu öğrencide derse karşı ön yargı oluşturuyor. Off yine İnkılap gibi… filmlerle ders daha verimli oldu"*. Öğrenci, tarih derslerine yönelik öğrencilerin genel algısı olan sıkıcılığın filmlerle ortadan kalktığını belirtmiştir. Öğrencinin derse yönelik tutumunda sözel anlatımın olumsuz bir algı oluşturduğu görülmektedir. Bu durum öğrencide zamanla bıkkınlık oluşturmaktadır. "*Off yine İnkılap gibi…*" ifadesi öğrencilerin sözel derste sözel anlatımla yapılan öğretime bakış açısını göstermektedir. Öğrencide derse yönelik duyuşsal bıkkınlık oluşursa öğrencinin derse ilgisini kazanmak zorlaşır. Fakat filmler heyecan ve sürükleyici yapısı ile öğrencinin sıkılmasını ortadan kaldırmaktadır.

Tablo 4. Tarihi içerikli filmler kullanılarak yapılan öğrenmenin beğendiğin yönlerine ilişkin görüşler

Tarihi içerikli filmler kullanılarak yapılan öğrenmenin beğendiğin yönleri nelerdir? Sorusuna verilen yanıtlar			
Örnek Cümleler	Kodlar	f(Tekrarlanma Sıklığı)	Yüzde %
"duyguları gerçek bir şekilde yaşayabiliyorsun"	- Duyguyu yaşama	15	75
"onların hissettiklerini anladım"	- Tarihsel empati	16	80
"daha iyi anlıyorum"	- Daha iyi anlama	20	100
"kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlıyor"	- Kalıcı öğrenme	20	100
"tarihe tanık oldum"	- Tarihe tanık olma	20	100
"ders sıkıcı olmuyor"	- Ders sıkıcı değil	15	75

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin görüşleri duyguyu yaşama f (15), tarihi empati f (16) ,daha iyi anlama f (20), kalıcı öğrenme f (20), tarihe tanık olma f (20), ders sıkıcı değil f (15) olma kodlarında toplanmış olduğu görülür. Öğrencilerin hem bilişsel alanda öğrenme yaşadıkları hem de tarihi empati yapma ve duyguyu yaşama kodlarında değerlendirme yapıldığında duyuşsal alanda da bir kazanım elde ettikleri görülmektedir. 15 öğrenci de dersin sıkıcı olmadığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bir öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. *"Düz anlatımda 20 dakikadan sonra sıkılıyor ve öğrendiklerimi akılda tutamıyorum. Ama*

tarihi içerikli filmler kullanıldığında öğrendiklerim kalıcı olmasıyla birlikte görsel açıdan daha çok anlıyor ve ders sıkıcı olmuyor." Bu görüşe göre öğrenci filmlerin sıkıcı olarak algılanan tarih algısının ortadan kalktığını ve kalıcı öğrenmedeki etkisini vurgulamaktadır. Filmlerin öğrenme üzerindeki en önemli etkilerinden biri dersin sıkıcılığını ortadan kaldırması ve derse heyecan katmasıdır. Öğrencinin ders süresinde hazır bulunuşluk düzeyinde azalma yaşanmamakta ve derse olan ilgisi yüksek seviyede kalmaktadır. Veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin pek çok görüşte ortak bir düşünce de oldukları görülmektedir. Filmlerin bu noktada öğrenci grubunda ortak bir olumlu etki yaptığı söylenilebilir. Bir diğer öğrenci *"düz anlatımda anlayamadığımızda o anı filmle hissederek sanki o anı yaşıyormuşuz gibi hissettirmesini beğendim"* ifadesi ile öğrenci geçmişte yaşanan bir zaman anını filmlerle görmekte ve tarihi kişinin geçmişte yaşadığı olayı yada olaya verdiği tepkiyi, yaklaşımını görmektedir. Böylece, öğrencinin geçmişe giderek tarihin nasıl oluştuğunu algılaması kolaylaşmakta, soyut olan geçmişin somutlaşması sağlanmaktadır.

Tablo 5. Tarihi içerikli filmler kullanılarak yapılan öğrenmenin beğenmediğin yönlerine ilişkin soruya öğrencilerin görüşleri

Tarihi içerikli filmler kullanılarak yapılan öğrenmenin beğenmediğin yönleri nelerdir? Sorusuna verilen yanıtlar			
Örnek Cümleler	Kodlar	f (Tekrarlanma Sıklığı)	Yüzde %
"filmler izlenirken öğretmenin bazı kısımlarında filmi ileri alması"	- İleri alma	3	15
"film izlerken filmin durdurulması"	- Filmi durdurma	1	5

Öğrencilerin filmlerin derste kullanımına ilişkin beğenmedikleri yönlerine ile ilgili görüşleri incelendiğinde f (4) öğrenci birbirine yakın ifadede birleştikleri görülmektedir. Filmlerin izlenilmesi sürecinde öğretmenin filimin bazı kısımlarında filmi ileriye alması yada durdurması beğenilmeyen yönler olarak ifade edilmiştir. Fakat filmlerin öğretim sürecinde kullanımına ilişkin olumsuz bir görüş bulunmamaktadır. Çalışma gurubunun diğer öğrencileri herhangi bir beğenmedikleri yön ifade etmedikleri görülmektedir. Öğrencinin tarihi olayların kesilmemesi, filmdeki akış düzeni kesildiği için filmlerin öğretmen tarafından bazı kısımlarda ileri alması beğenilmeme düşüncesinin oluşmasında etkili olmuştur denilebilir. Bir öğrenci, *"film izlerken en heyecanlı yerinde durduran öğretmenin yorum söylemesi"* ifadesi öğrencinin yaşadığı duygunun kesilmesine neden olduğunu göstermektedir. Öğrenci kendini filmle öğretim sürecinde adeta o döneme gittiği için filmin

heyecanını kaybetmeye neden olduğundan filmin durdurulmasını beğenmediği yön olarak ifade etmiştir denilebilir.

Tablo 6. Senin bu çalışma ile ilgili olarak söylemek istediğin başka bir şey var mı? Sorusuna yönelik öğrencilerin görüşleri

Senin bu çalışma ile ilgili olarak söylemek istediğin başka bir şey var mı? Soruna verilen yanıtlar			
Örnek Cümleler	Kodlar	f (Tekrarlanma Sıklığı)	Yüzde %
"tarihsel olayların her biri böyle anlatılırsa daha iyi olur"	- Kullanım alanının genişletilmesi	1	5
"gelecek kuşaktaki öğrencilere de izletilmesini isterim"	- Sonraki öğrencilere izlettirme	1	5
"branşı ne olursa olsun her öğretmen öğretim sürecinde kullanmalı"	- Her öğretmenin kullanması	2	10
"bu çalışmalar o kadar başarılı olmuş ki söylenecek tek bir kelime bile yok"	- Başarılı bir çalışma	1	5
"düz anlatımdan çok daha etkileyici ve öğretici, bize o anki durumu yaşatıyor"	- O anı yaşatması	1	5

Bu soruya öğrencilerin bir kısmı f (6) cevap vermiş ve eklemek istediklerinin kodları "kullanım alanının genişletilmesi", "sonraki öğrencilere izlettirme", "her öğretmenin kullanması", "o anı yaşatması" olarak görülmektedir. Öğrencilerin fazla ekleme yapmaması yapılan öğretimin yeterli olduğu düşüncesinde olduklarının göstergesidir. Öğrencilerden biri, *"bu çalışmalar o kadar başarılı olmuş ki söylenecek tek bir kelime bile yok"* ifadesi filmlerin kullanımının olumlu etkisini göstermektedir. Öğrenciler filmlerle yapılan öğretimin diğer derslerde de kullanılmasını belirtmekte ve filmlerin geçmişi yaşatmadaki önemine dikkat çekmişlerdir.

4. Sonuç ve Tartışma

Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihi filmlerin kullanımıyla yapılan öğretime ilişkin öğrencilerin görüşlerinin incelendiği çalışma sonucunda çalışma grubundaki öğrenciler tarihi içerikli filmlerin kullanımını öğrenmede etkili ve olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tarihi içerikli filmler öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamakta ve soyut olan tarih somutlaşmakta, geçmişi yaşamış gibi hisseden öğrenci tarihsel empati yapmaktadır. Öğrencilerin olumlu görüşleri tarihi içerikli filmlerin öğrenmedeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır.

Tarihi içerikli filmlerle yapılan öğretim ders sırasında çeşitli etkinliklerle desteklenmelidir. Diğer türlü öğrenci pasif izleyici konumundadır. Öğrencinin aktifleştirilmesi için öğretmen çeşitli film etkinlikleri düzenlemelidir. Araştırmada film çalışma etkinliği yapılmıştır. Demircioğlu (2007) tarih derslerinde filmlerin kullanımında öğretmenlerin tartışma, film köşesi yapma, drama, çalışma yaprakları gibi etkinlikleri yapılabileceğini belirtmiştir. Öztaş (2007) filmler sadece seyredilip film sonrası çeşitli etkinliklerle desteklenmezse istenilen amaca ulaşmak mümkün olmayabileceğini vurgulamıştır. Böylece kazanımlara ulaşmak sağlanmakta kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır.

Araştırma bulgularından biri öğrencilerin geçmişi yaşıyormuş gibi hissetmeleri ve tarihsel empati yapmalarıdır. Öztaş (2007:151) filmlerle ders kitabının kuru anlatımından kurtulan öğrenci kendini geçmişin içinde bulmakta, tarihi kişiler ete-kemiğe bürünmüş olarak öğrencinin karşısına çıktığını belirtmiştir. Böylece öğrenci tarihsel empati yaparak geçmişi tarihi yapanların gözünden görme fırsatı bulmaktadır. Öğrencinin tarihsel empati kurmalarında en etkili olabilecek araç-gerecin tarihsel içerikli filmler odluğunu vurgulayan Stoddart (2006:8) tarihsel aktörlerin kararlarını ve eylemlerini anlamak için bu aktörlerin bakış açılarının bilinmesinin geçmişin anlaşılmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Tarihsel empati yapma becerisi çağımız tarih eğitiminin öğrencide hedeflediği temel becerilerden birini oluşturmaktadır. Filmler bu becerinin oluşmasına önemli katkı sunmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bulgulardan biri öğrenmenin kolaylaşması, kalıcı ve anlamlı öğrenmenin oluşmasıdır. Woelders (2007:373) filmler gerçekte gidilmesi zor yerlere, mekanlara en önemlisi öğrenciyi geçmişe götürerek geçmişin anlaşılmasını kolaylaştırdığını belirtmekte ve geçmişteki bir olaya şahit olan öğrencinin o olayı yaşıyormuş gibi hissederek tarihi olayları daha iyi anladığı vurgulamıştır. Araştırma sürecinde tarihi içerikli filmler izlenirken araştırmacı, öğrencileri gözlemlenmiş ve gözlemlerde öğrencilerin içinde bulunduğu sınıftan çıkarak adeta tarihin o dönemine gittikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yüzlerindeki ifadeler öğrencinin tarihi yaşadığı izlenimini vermektedir denilebilir.

Öğrencinin derse olan motivasyonunu arttırması ve hazır bulunuşluk düzeyini yükseltmesi filmlerin önemli yararlarından biridir. Araştırma sonucunda öğrenciler filmlerin konuya motivasyonu sağlamada etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Demircioğlu (2007) filmlerin tarihe karşı merak ve ilgi uyandırdığını böylece filmler ile öğrenci geçmişi daha iyi canlandırmakta olduğunu belirtmiştir. Filmler öğrencide ders öncesi soyut olan tarihin canlanacağı düşüncesi oluşturarak derse yönelik algısını ve tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencinin derse yönelik tutumu onun dersin kazanımlarına ulaşmada etkili olan faktörlerden biridir. Dolayısıyla filmler ile oluşacak olumlu tutum başarıyı da beraberinde getirecektir.

5. Öneriler

İlgili ders öğretmenleri tarihi içerikli filmleri tarih öğretimi sürecinde derslerde kullanmalıdırlar.

Dersin müfredatındaki konu yoğunluğu azaltılarak Kurtuluş Savaşı sürecinde tarihi filmlerin kullanımına daha fazla zaman ayrılması için çalışmalar yapılmalıdır.

Farklı okullarda öğrenci görüşlerinin yansıtıldığı uygulamalar yapılabilir. Böylece farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki öğrencilerinde filmlerle öğretime ilişkin görüşleri karşılaştırılabilir.

Filmlerin kullanımı ile ilgili nicel çalışmalar yapılabilir.

Filmler sadece izlenmiş olmak için izletilmemelidir. Anlamlı öğrenmeyi sağlamak için öğretmenlerin filmlerin nasıl kullanılacağına ilişkin yeterli bilgi, uygulama ve değerlendirme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin filmlerle öğretim üzerine bilimsel çalışmaları olan akademisyenlerden hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır.

Öğretmeler filmleri öğretim sürecinde kullanmadan önce gerekli hazırlıkları yapıp planlı bir şekilde uygulamalıdırlar.

Sınıfta filmlerle öğretim yapılırken öğrenciler pasif izleyici konumundan çıkarıcı etkinlikler yapılmalıdır. Öğretmenler filmlerden bazı sahnelerin drama olarak sınıfta uygulanmasını sağlamalıdır.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmen kılavuz kitabında filmlerin kullanılabileceğine yer verilmiş ancak filmlerin nasıl kullanılacağına ilişkin bir bölüm bulunmamaktadır. Öğretmen kılavuz kitaplarına filmlerin derste kullanımı ile ilgili örnek uygulamalar içeren bir bölüm eklenmelidir.

Devlete bağlı konuyla ilgili resmi kurumlar tarafından bir ders saati süresi ile sınırlı olacak şekilde dersin kazanımları doğrultusunda kurgusal olmayan gerçek olaylara dayalı tarihi filmler yapılmalıdır.

Teknolojinin hızla ilerlediği çağımızda üç boyutlu film teknolojisine uygun filmler yapılmalıdır. Okullarda bu teknolojiye uygun araç-gereç alt yapısı oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

Aktekin, S. ve Çoban, Z. (2012).Tarih Derslerinde Tarihi Film ve Dizilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Trabzon Örneği, **Karadeniz İncelemeleri Dergisi**, 7(13) 2012.

Arslan, Ö. (2008). İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aslan, E. (2007). **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**.Bulunduğu eser: Özbaran, S. **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları.** (2. Baskı).İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demircioğlu, H. İ. (2007). Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. **Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi**. Sayı 42.

Doğaner, Y.(2005).Yüksek Öğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Yeni Yaklaşımlar – Hacettepe Üniversitesi Örneği- **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**. Cilt XXI, Sayı 62 (Temmuz 2005).

Doğaner, Y.(Ed.).(2006). **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi.** Ankara:Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Efe, Ü. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Filmlerin Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Emiroğlu, G.(2002).İlköğretimde "Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" Ders Konularının Öğretimi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eser, İ. (2003). Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi ve İnkılap Tarihi Dersleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, E. ve Cengelci, T. (2011). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Filmlerden Yararlanılmasına İlişkin Görüşleri. **Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi.** 2 (1) 2011.

Koca, H. (2005). **İlköğretimde Atatürk İlke ve İnkılaplarının Öğretimi.** (Haz: Saray ve Tosun) İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Küçükahmet, L. (Ed.). (2006). **Eğitim Bilimine Giriş. (**6. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lankford, M. (1992). **Films For Learning, Thinking, and Doing.** Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Muratalan, T. (2010). Tarih Öğretmenlerinin Tarihi Filmlerden Yararlanırken Karşılaştıkları Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özer, S. (2012). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Filmlerin Kullanımı.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztaş, S. (2006). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konuları Öğretiminde Filmlerin Kullanımı. Y. Doğaner (Ed.), Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi. Ankara:Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Öztaş, S. (2007). Tarih Öğretimi ve Filmler: Tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Safran, M.(2006). **Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler**.Ankara: Gazi Kitapevi.

Saray,M. ve Tosun,H.(2005)**İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Ankara: ATAM Yayınları.

Stoddart, D. J. (2006). Was That How İt Really Happened? Films As A Tool For Historical Thinking. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University Of Wisconsin-Madison.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). **İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Öğretim Programı.** MEB Yay., Ankara

Tebliğler Dergisi, Sayı 2090, 2582,

Yılmaz, M.S.(2004).İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Programı İçeriğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Yüksel, A., Mil, B., Bilim, Y.(2007). **Nitel Araştırma: Neden, Nasıl, Niçin?.** Ankara:Detay Yayıncılık.

Woelders, A. (2007). Using Film To Conduct Historical Inquiry With Middle Students. **The History Teacher.** 40, 3 (May 2007).

Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda İngilizce Dışında Yabancı Dil Öğrenimi Gören Kursiyerlerin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Seviyelerinin Belirlenmesi ve Dil Becerileri Açısından Ortaya Çıkan Farklılıklara Çözüm Önerileri

Determining The Levels Of Foreign Language Traninees Other Than English In Land Forces Language School According To Common European Framework And Some Suggestions To The Differences Between Them In Terms Of Language Skills

Dr. Kerim AÇIK * - Dr. Murat ÖZCAN** - Dr. Ali BENLİ ***

Özet

Kara Kuvvetleri Lisan Okulu 1956 yılından beri Türk Silahlı Kuvvetleri personelinin ihtiyaç duyduğu farklı yabancı dillerin öğretimini yapmaktadır. Bu çalışma; Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda yetişkinlere yabancı dil öğretiminde uygulanan programların sonucunda ulaşılan seviyelerin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre belirlenmesini, bu kriterlere uygun olarak hazırlanan anket sonuçlarına göre halihazırda uygulanan yabancı dil programlarında eksik görülen hususlara ve kursiyerlerin kazandıkları dil beceri seviyeleri arasında oluşan farklılıklara çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca çalışmanın Lisan Okulu'nda yabancı dillerin öğretiminde ulaşılması hedeflenen seviyelerin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre belirlenmesine de katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Kara Kuvvetleri Lisan Okulu, Yabancı dil öğretimi, Avrupa Ortak Başvuru Metni

* Kara Kuvvetleri Lisan Okulu, kerimacik111@hotmail.com
** Kara Kuvvetleri Lisan Okulu, mozcan@gazi.edu.tr
*** Kara Kuvvetleri Lisan Okulu, ali.benli@marmara.edu.tr

Abstract

Land Forces Language School is teaching several foreign languages that are need by Turkish Armed Forces staff since 1956. This work aims to determine the levels which are reached after the programs that are applied in teach of foreign languages to the adults in Land Forces Language School according to the Common European Framework and it aims to present some solving proposals to the differences in foreign languages programs that are applied nowadays according to the result of survey which is prepared appropriately to the Common European Framework. Also, it is evaluated that the result of the work will contribute to the determining process of the aimed course skill levels according to the Common European Framework in Land Forces Language School.

Keywords

Land Forces Language School, foreign language teaching, Common European Framework

Giriş

Kara Kuvvetleri Lisan Okulu 1956 yılında İngilizce öğretmek amacıyla kurulmuştur. Günümüzde Silahlı Kuvvetler personeline Lisan Okulu'nda İngilizce, Fransızca, Arapça, Farsça, Gürcüce, Ermenice, Rusça, Bulgarca, Yunanca ve Boşnakça dillerinde eğitim verilmektedir[1]. Ayrıca yabancı silahlı kuvvetler mensuplarına da Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

Dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak Türk Silahlı Kuvvetleri birçok uluslararası görevler üstlenmekte veya müşterek harekâtlara katılmaktadır. Bunların yansıra askeri ataşeliklerde ve sınır birliklerinde görev yapacak personelin iyi derecede yabancı dil bilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı ihtiyaç duyulan dillerde personel yetiştirmeye büyük önem verilmektedir. Bu amaçla seçilen personel 25 haftalık yabancı dil temel kursu ve 15 haftalık tekâmül kursu görmektedir. Lisan Okulu'nda günde 6, haftada 30 saat ders yapılmaktadır. Yabancı dil öğretimi sürecinde temel kurslarında 750 ve tekâmül kurslarında 450 olmak üzere toplam 1200 saatlik bir program uygulanmaktadır[2]. Lisan Okulu'nda eğitimi yapılan yabancı dillerde kursiyerlere temel kurslarda 2500 ve tekamül kurslarda ise 3500 kelime düzeyinde okuma, anlama, düşüncelerini anlatma ve yazma bilgi ve becerilerini kazandırmak hedeflenmektedir[3].

Lisan Okulunda öğrenim gören kursiyerler, yaşları 22 ile 40 arasında değişen rütbeli yetişkin personelden oluşmaktadır. Kendi isteklerine binaen kurslara tertip

[1] AÇIK, Kerim. (1997). "Kara Kuvvetleri Lisan Okulundaki Arapça Öğretimi ve İletişimsel Metoda Göre Değerlendirilmesi". İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı, s. 45.

[2] A.e., s. 51-53.

[3] KOMİSYON. (2013-2014). Kara Kuvvetleri Lisan Okulu, Temel Kursları Kurs Müfredat Programları, İstanbul.

edilen kursiyerlerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni kurs sonunda girecekleri sınavlardan alacakları notlara göre yurtdışında görev alma imkanı elde etmeleridir. Ayrıca yurtdışında görev yapmış olmak, personele mesleki kariyer ve maddi açılardan önemli kazanımlar sağlamaktadır. Bu etkenler öğrenim sürecinde kursiyerlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir[4]. İngilizce dışındaki dilleri öğrenmeye gelen kursiyerler bu dili iyi derecede bilen personel arasından seçilmektedir. Bu durum da kursiyerlerin ikinci bir yabancı dili öğrenimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Lisan Okulunda yabancı dil öğretiminde destek materyalleri olarak dil laboratuarları, ses kayıt stüdyosu, bilgisayar dershaneleri, multimedya dershaneleri, akıllı tahta ve uydu yayınları gibi bir çok imkan etkin olarak kullanılmaktadır.

Modern eğitim teknolojilerine sahip olan okulda yabancı dil öğretiminde hedeflenen seviyelerinin uluslararası kriterlere uygun hale getirilmesine ihtiyaç vardır. Lisan Okulu'nda öğrenim gören kursiyerlerin kurs sonu itibariyle geldikleri seviyeler, NATO ülkeleri Silahlı Kuvvetleri kapsamında yabancı dil eğitim seviyelerinin belirlenmesinde kullanılan STANAC 6001 standartlarına göre belirlenmektedir[5]. Bunun yanı sıra Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)'ye göre de dil beceri seviyelerinin belirlenmesinin yararlı olacağını değerlendirmekteyiz.

Milli Eğitim Bakanlığı; bakanlığa bağlı ilköğretim ve liselerde İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça, Japonca, İtalyanca, Rusça, Çince ve Yaşayan Diller ve Lehçeler (Lazca, Kürtçe, Adığece ve Abazaca) öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen seviyelere uyumluluğu sağlamak amacıyla standart öğretim programları hazırlatmıştır. Hâlihazırda bu dillerin öğretiminde bu programlarda belirtilen standartlara uygun olarak hazırlanmış öğretim materyalleri kullanılmaktadır. Bu anlamda Genel Kurmay Başkanlığı'na bağlı askeri öğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminde Milli Eğitim Bakanlığı'nda olduğu gibi OBM'ye uyumluluk çerçevesinde hazırlanmış ve yabancı dil öğretim sürecinde bir bütünlük sağlamayı amaçlayan programların bulunmadığı göze çarpmaktadır. OBM'de belirtilen seviyele yabancı dil eğitim programlarının hazırlatılmasının TSK bünyesinde bulunan askeri okullarda yabancı dil eğitimi alanında bütünlüğün sağlanması açısından ihtiyaç olduğunu değerlendiriyoruz. Bu çerçevede yabancı dil öğretimi ile ilgili yönergelerin, okullarda uygulanan müfredatın OBM standartlarına göre hazırlanacak programlarla uyumlu hale getirilmesinin ve belirlenecek hedeflere uygun ders dokümanlarının seçilmesinin yararlı olacağı kanaatindeyiz.

Örneğin; Fransızca için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ortak Başvuru Metni'ne uygun program[6] ve bu programa uygun ders kitapları hazırlatılmıştır ve 2011 yılından itibaren okullarda kullanılmaya başlanmıştır.

---

[4] A.g.e., s. 167.

[5] KOMİSYON. (2009). Kara Kuvvetleri Lisan Eğitimi Yönergesi. Ankara: K.K. Basımevi Müdürlüğü.

[6] ALPAR, Melek., vd. (2011). "Fransızca (4-8.Sınıflar) Dersi Kurul Kararı ve **Öğretim** Programı", M.E.B. Ankara.

Aynı şekilde Arap dili öğretimi alanında OBM ile uyumlu ilk program 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından bir komisyona hazırlatılmıştır ve yayınlanmıştır[7]. Bu programda belirtilen kriterlere göre İlköğretim 4. Sınıf Arapça Ders Kitabı[8] ve 4. Sınıf İlköğretim Öğrenci Çalışma Kitabı[9] hazırlanmıştır ve okullarda kullanılmaya başlanmıştır.

Fransa'da başlatılan bir proje kapsamında Avrupa Birliği ülkelerinde Arapçanın yabancı dil olarak öğretiminde OBM seviyelerine uygun öğretim programları ve ders kitapları hazırlıkları başlamıştır. SUÇİN'nin de aralarında bulunduğu çok sayıda yabancı dil uzmanı ve akademisyenin içinde bulunduğu komisyon tarafından 7-8 Haziran 2013 tarihinde gerçekleştirilen bir sempozyumunun akabinde çalışmalar başlanmıştır[10]. Bu çalışmaların hedefi Arapçanın OBM standartlarına göre öğretilmesidir.

Gazi Üniversitesi TÖMER'de hazırlanan "Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti"[11] Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen seviyelere göre hazırlanmıştır.

Ankara Üniversitesi TÖMER'de hazırlanan "Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları"[12], kullanıcılarını, Avrupa Konseyi'nin Ortak Avrupa Çerçevesi (Common European Framework) adlı kılavuzu doğrultusunda TÖMER tarafından geliştirilen ve 2004 yılında Avrupa Konseyi'nce onaylanan 56.2004 model nolu "Yetişkinler İçin Avrupa Dil Portfolyosu"nda (TÖMER ADP'sinde) belirlenen beceri düzeylerine ulaştırmayı hedeflemektedir.

ORTAK BAŞVURU METNİ

Avrupa Konseyi, daimi merkezi Fransa'nın Strasburg kentinde bulunan uluslar arası bir organizasyondur. Konseyin başlıca hedefi; Avrupa'daki birliği güçlendirmek ve temel değerlerden olan demokrasi, insan hakları ve hukukun üstünlüğüne saygıyı temin ederek, Avrupa vatandaşlarının itibarını güvence altına almaktır. Türkiye, Avrupa Konseyi'ne 1949 yılında katılan ilk ülkelerden biri olmuş ve kurucu üye statüsünde Konseyin tüm çalışmalarına kesintisiz katılmıştır[13].

Avrupa Konseyi'nin Avrupa'nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en çok önemsediği konulardan bir tanesi dil politikalarıdır. Konsey, Avrupa'nın geleceği için "çok kültürlü, çok dilli" bir toplum yaratma anlayışını vazgeçilmez bir eğitim hedefi olarak belirlemiş ve bu hedefe ulaşma konusunda

[7] SUÇİN., Mehmet Hakkı., vd. (2011). "*İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar)* ". Ankara: Talim Terbiye Kurulu.

[8] CEVİZ, Nurettin., vd. (2013). İlköğretim 4. Sınıf Arapça Ders Kitabı. Ankara: AYT Yayınları.

[9] OKTAY, Zeynep., (2012). İlköğretim Öğrenci Çalışma Kitabı 4. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

[10] http://www.radikal.com.tr/turkiye/abde_arapca_bir_turke_emanet-1127492 erişim:14.05.2014.

[11] http://tomer.gazi.edu.tr/posts/view/title/yabancilar-icin-turkce-ogretim-seti-cikti!-73262-erişim: 12.06.2014.

[12] http://tomer.ankara.edu.tr/yayinlar/yeni-hitit-yabancilar-icin-turkce-ogretim-seti/ erişim: 13.06.2014.

[13] DEMİREL, Özcan. (2003). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları, s.229.

üye ülkeleri yönlendirmeye başlamıştır. Avrupa Konseyi'ne üye toplam 48 ülkede yürütülen en yaygın dil eğitim politikası projesi "Avrupa Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio)" projesidir[14].

Avrupa Birliği ile bütünleşmeyi hedef alan Türkiye bu doğrultuda uyum çalışmalarına başlamıştır. Dolayısıyla, ülkemizde eğitim sisteminde yapılacak tüm yenilikçi çalışmaların Avrupa ile uyumlu olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretim programlarının Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümü'nün geliştirmiş olduğu standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir[15].

Diller için Ortak Başvuru Metni (OBM), Avrupa ülkelerinde dil öğretim programları, program yönergeleri, sınav ve ders kitapları gibi konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin ve öğretenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yetilerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Öte yandan öğrenenlerin yaşamları boyunca dil öğrenimleri sırasında kat ettikleri aşamalara standart getiren dil yeterlik düzeylerini de tanımlamaktadır[16]. Böylece bütün dünya dilleri tarafından kullanılabilecek ortak bir ölçek ortaya çıkmıştır.

1991 yılında konseye üye ülkelerin katıldığı bir sempozyumla İsviçre'de temelleri atılan OBM, 1997 yılında konseye üye ülkeler tarafından onaylanmıştır. Çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün önemini vurgulayan metin; dil öğrenme, öğretme, değerlendirme alanlarında yabancı dil öğretmenlerine ve öğrenenlere yol gösterme amacıyla hazırlanmış kapsamlı, şeffaf ve tutarlı bir kılavuz niteliği taşımaktadır.

OBM'nde yaşam boyu öğrenme, öğrenen özerkliği ve kültürler arası etkileşimin de önemi vurgulanmakta, dil öğrenen kişinin ulaşması beklenen bilgi ve beceriler, dile ilişkin yeterlik düzeyleri ile tanımlanmaktadır.

OBM, dile ilişkin yeterlik düzeylerini (A1-C2) tanımlayan, ulaşılabilir ve kontrol edilebilir amaçlar koyan ve bütün Avrupa ülkeleri tarafından tanınan bir araç niteliğindedir. Bu sebeple OBM bütün yabancı dil dersi öğretim programlarının, ders kitaplarının ve sınavlarının hazırlanmasında başvurulabilecek bir kaynaktır.

OBM'nde öğrencilerin A1-A2 dil düzeylerinde, temel düzeyde yabancı dili kullanabilmeleri, B1-B2 dil düzeylerinde bağımsız düzeyde iletişim kurabilmeleri, C1-C2 düzeyini tamamladıklarında da hedef dili deneyimli olarak kullanabilmeleri amaçlanmıştır.

[14] A.e., s. 241.

[15] İŞİSAĞ, Korkut Uluç, DEMİREL, Özcan. (2010). «Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması.» Eğitim ve Bilim, 190-204.

[16] M.E.B. (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, s. 1.

Dil yeterlilik alanları da dil öğrenmede dört temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre belirlenmektedir. Dil becerileri: anlama bağlamında dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama olmak üzere ikiye ayrılmaktadır; konuşma becerisi bağlamında karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olmak üzere ikiye ayrılmakta ve yazma becerisi bağlamında yazılı anlatım olmak üzere üç farklı kategoride ele alınmaktadır. Aşağıda evrensel olarak temel ölçüt olarak kabul edilen ortak beceri düzeyleri verilmiştir:

Yetkin Kullanıcı	C2	Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir. Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir.
	C1	Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir. Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir.
Bağımsız Kullanıcı	B2	Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Farklı konularda, ayrıntılı bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun bütün yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir.
	B1	Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. Yasadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir.
Temel Kullanıcı	A2	Kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir. Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir. Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir.
	A1	Somut gereksinimlerini karşılayabilmek adına bilinen, günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ya da başkalarını tanıtabilir; nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ile ilgili sorular sorabilir, cevaplar verebilir. Konuştuğu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve kendisine yardıma hazır olması durumunda basit düzeyde iletişim kurabilir.

DİL GELİŞİM DOSYASI

Avrupa Dil Portfolyosu diye de adlandırılan dil gelişim dosyası, bir kişinin kültürlerarası deneyimlerinin ve yaşamı boyunca okulda, günlük yaşamda ve evinde edindiği dil becerilerinin kayıt ve rapor altına alındığı bir araçtır. Bu dosya kişinin eğitim yaşantısında kullanılmak üzere dil öğrenme nitelik ve deneyimlerinin Avrupa eğitim sistemi ölçütlerinde net biçimde yansıtıldığı bir kayıt sağlamaktadır[17].

Avrupa Dil Portfolyosu, kişiye aittir. Bu portfolyo, Yabancı Dillerdeki yeterliliğin ve diğer kültürler hakkındaki bilgi ve deneyimlerin örnek çalışmalar yoluyla kayıt altına alındığı bir dokümandır.

Avrupa Dil Portfolyosu üç bölümden oluşmaktadır: Dil Pasaportu, Dil Öğrenim Özgeçmişi ve Dosya. Her bölümde bunların nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

Dil Pasaportu

Dil becerileri, yeterlilikleri ve deneyimlerinin bir kaydıdır. Aynı zamanda, dil pasaportu, dil öğrenim geçmişini, deneyim ve başarıları belgeleyen dosya bölümünü içeren Avrupa Dil Portfolyosunun bir parçasıdır. Avrupa Konseyi tarafından önerilen pasaportun amacı, tüm Avrupa'da yabancı dil öğretiminde denklik ve serbest dolaşım süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Avrupa'da serbest dolaşım hakkını ve iş izni alabilmek için her Avrupa vatandaşının bu pasaportu yanında taşıması gerekli olacaktır. Başka bir ifadeyle; normal pasaport yerine, sadece dil pasaportu geçerli olacaktır. Avrupa'nın herhangi bir ülkesinde uzun süreli iş ve oturma izni almak için dil pasaportunda o ülkenin dilinin bilindiğini belgelendirmek gerekecektir.

Dil Öğrenim Özgeçmişi

Kişinin bildiği her bir dilde neler yapabildiğini belgelemesini, örgün eğitim sistemleri içinde ve dışında kazandığı dilsel ve kültürel deneyimleri hakkında bilgiler eklemesini sağlar. Kişinin öğrenme sürecini ve gelişimini değerlendirip, yabancı dil öğrenim sürecini planlamasını kolaylaştırır. Ayrıca, birden fazla yabancı dil öğrenmeye teşvik eder.

Dosya

Kişinin Dil Pasaportu ve Dil Öğrenim Özgeçmişi bölümlerinde kayıtlı olan başarı ve deneyimlerini örneklerle açıklaması ve belgelendirmesi için gerekli materyalleri kayıt altına almasını sağlar. Her vatandaş ömür boyu dil yaşantısı ile ilgili bütün envanterini bu dosya içerisinde saklayabilir.

Problem

Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda öğrenim gören kursiyerlerin kurs sonu itibariyle geldikleri seviyelerin belirlenmesinde STANAC 6001 kullanılmaktadır. Lisan

[17] A.g.e., s. 5.

Okulu'nda öğretimi yapılan yabancı dillerde ulaşılan seviyelerin uluslar arası bir ölçek standartlarına göre tespitinin yapılması gerekmektedir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliğinin gerçekleşeceği öngörülerek Silahlı Kuvvetler personelinin ulaştığı yabancı dil seviyelerinin Avrupa Ortak Başvuru Metni kriterlerine göre belirlenmesine ihtiyaç olduğunu değerlendirmekteyiz.

Bu çalışma ile yapılacak analizlerin sonuçları, İngilizce dışında yabancı dil öğrenen Silahlı Kuvvetler personelinin ulaştığı seviyelerin uluslar arası kabul gören bir ölçek kriterlerine kıyaslanma imkânı sağlayacak ve bu dillerin öğretiminde uygulanan programların ve yöntemlerin eksik yönlerinin ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır.

Amaç

Bu çalışma; Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda yetişkinlere yabancı dil öğretiminde uygulanan programların sonucunda ulaşılan seviyelerin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre belirlenmesini, OBM kriterlerine uygun olarak hazırladığımız anket sonuçlarına göre halihazırda uygulanan yabancı dil programlarında eksik görülen hususlara ve kursiyerlerin kazandıkları dil beceri seviyelerinde oluşan farklılıklara çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca çalışmamızın Lisan Okulu'nda yabancı dillerin öğretiminde ulaşılması hedeflenen seviyelerin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre belirlenmesine de katkı sağlayacağını değerlendirmekteyiz.

Önem

Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde olan Türkiye'nin her alanda Avrupa Birliği kriterlerine uyum sağlama çalışmaları yoğun bir şekilde devam etmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de yabancı dil bilgi seviyesinin de Avrupa Ortak Başvuru Metni kriterlerine göre belirlenmesi bir zaruriyettir. Türk Silahlı Kuvvetlerinde yabancı dil eğitimi verilen tüm okullarda öğrencilerin ulaştıkları yabancı dil seviyelerin Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirtilen seviyelere göre tespitinin yapılması hem kurumsal olarak Silahlı Kuvvetlerin hem de bireysel olarak personelin yararına olacağı bir gerçektir. Avrupa Birliği kriterlerine göre Avrupa Birliği'ne bağlı ülke vatandaşları için oluşturulacak Avrupa Dil Portfolyosu ve bunun sonucunda her vatandaşın sahip olacağı dil pasaportunun düzenlenmesinde yaptığımız bu çalışmanın önemli bir katkı sağlayacağını değerlendirmekteyiz.

Sınırlılıklar

Bu araştırma:

Kara Kuvvetleri Lisan Okulu'nda 2013-2014 yılında Arapça, Farsça, Ermenice, Gürcüce, Yunanca ve Fransızca dillerinde 25 hafta süreli temel kurslarda öğrenim gören kursiyerlerle,

Veri toplama aracı olarak kullanılan ankette yer alan sorularla sınırlıdır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama aracının hazırlanması ve uygulanması ile veri toplama aracı yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda yetişkinlere yabancı dil öğretiminde ulaşılan seviyelerin Avrupa Ortak Başvuru Metni kriterlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte olmuş ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkilenme çabası gösterilmeden kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan onu uygun bir şekilde gözlemleyebilmektir[18]. Bu amaçla Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Arapça Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin seviyelerinin belirlenmesi için hazırlanmış olan Avrupa Ortak Başvuru Metni seviye belirleme anketi[19] kursiyerlere uygulanmıştır. Kursiyerlere; dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım başlıkları altında 30 adet soru yöneltilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini silahlı kuvvetlerde yabancı dil öğrenen personel oluştururken, örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Lisan Okulunda Arapça, Farsça, Ermenice, Gürcüce ve Batı Dili olarak da Fransızca temel kursunda öğrenim gören toplam 80 kursiyer oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması

2013-2014 öğretim yılında, Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda Arapça, Farsça, Ermenice, Gürcüce, Yunanca ve Fransızca dillerinde öğrenim gören kursiyerlerin 25 haftalık temel kursları sonucunda ulaştıkları seviyelerin öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amacıyla "Avrupa Ortak Başvuru Metni Seviye Belirleme Anketi"nden yararlanılmıştır.

Ankette kapalı uçlu soruların tercih edilmesinin nedeni; kaynak kişi için yanıtlama kolaylığı sağlaması ve araştırmacı için verileri sayısallaştırma, çözümleme kolaylığı sağlamasıdır. Bilgi toplama aracı olarak geliştirilen anket formu üç bölümden oluşmaktadır. 6 sorunun yer aldığı birinci bölümde kursiyerlere "Dinleme Becerisi" ile ilgili sorulara yer verilmiştir. İkinci bölüm, "Okuma Becerisi" ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde 6 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölüm "Kar-

[18] KARASAR, Niyazi. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları, s.77.

[19] ÖZCAN, Murat. (2012). "Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Bölümü Hazırlık Sınıfı İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne Uygun, Moodle Eğitim Yönetim Sistemi Destekli Müfredat Önerisi". Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili ve Eğitimi Bilim Dalı.

şılıklı Konuşma" ile ilgili 6 sorudan oluşmaktadır. Dördüncü bölüm "Sözlü Anlatım" ile ilgili 6 sorudan oluşmaktadır. Beşinci bölüm "Yazılı Anlatım Becerisi" ile ilgili 6 sorudan oluşmaktadır. Bu şekilde anket toplam 30 sorudan oluşmaktadır. Öğrenciler likert tipi bu sorulara "kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum" şeklinde yanıt vermişlerdir. Anketin Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda uygulanabilmesi için okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır ve böylece uygulamaya geçilmiştir. Uygulama sırasında, tüm öğrencilere anket hakkında bilgi verilmiştir. Anketler öğrencilere dağıtılmış ve gün içerisinde toplanmıştır. Dağıtılan anketlerin tamamının geri dönüşü sağlanmış ve değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesi

Öğrenciler tarafından yanıtlanan anketler toplanmış ve tek tek kontrol edilmiştir. Elde edilen 80 ankette bulunan yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğrencilerin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre seviyelerine ilişkin değerlendirmeleri belirleyebilmek amacıyla yanıtlar tek tek ele alınmıştır. Ankette bulunan "kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum" seçeneklerinin her birine verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri alınarak bunlar tablolar halinde sunulmuştur. Bu araştırmayla ilgili tüm istatistiksel çözümlemelerde Microsoft Excel programından yararlanılmıştır.

Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama aracıyla elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların sunulmasında, amaçlarda belirlenmiş olan sıraya uyulmuştur. Bulgular ve yorumlar dört başlık altında sunulmaktadır:

Dinleme becerisine ilişkin bilgiler,

Öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin görüşleri,

Öğrencilerin karşılıklı konuşma becerilerine görüşleri,

Öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine ilişkin görüşleri,

Öğrencilerin yazama becerilerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

Hazırlamış olduğumuz anketi söz konusu dillerde temel kursları gören personele uyguladık. Temel kursları sonu itibariyle dil becerilerinde ulaşılması hedeflenen seviyeyi biz tüm becerilerde B2 olarak öngörmekteyiz. Bu nedenle anket sonuçlarını makalemizde sunmamıza rağmen her hangi bir değerlendirilmede bulunmadık.

DİNLEME

Dinleme						
	5	**4**	**3**	**2**	**1**	Toplam
f	51	26	0	1	2	80
%	63,75	32,5	0	1,25	2,5	100
f	51	23	6	0	0	80
%	63,75	28,75	7,5	0	0	100
f	23	37	16	4	0	80
%	28,75	46,25	20	5	0	100
f	7	22	33	14	4	80
%	8,75	27,5	41,25	17,5	5	100
f	7	10	20	29	14	80
%	8,75	12,5	25	36,25	17,5	100
f	2	5	20	29	19	80
%	2,5	6,25	25	36,25	23,75	100

Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.

f	51	26	0	1	2	80
%	63,75	32,5	0	1,25	2,5	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %63'ünün kesinlikle katılıyorum ve %32,5'nun da katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre A1 seviyesinde yeterli dil becerisi elde ettikleri fark edilmektedir.

Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.

f	51	23	6	0	0	80
%	63,75	28,75	7,5	0	0	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %63,75'inin kesinlikle katılıyorum ve %28,75'nin de katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre A2 seviyesinde yeterli dil becerisi elde ettikleri fark edilmektedir.

İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.

f	23	37	16	4	0	80
%	28,75	46,25	20	5	0	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %28,75'inin kesinlikle katılıyorum ve %46,25'nin de katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre B1 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilmediği fark edilmektedir.

Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.

f	7	22	33	14	4	80
%	8,75	27,5	41,25	17,5	5	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %8,75'inin kesinlikle katılıyorum ve %27,5'nin de katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre dinleme anlama becerisinin temel kursları için hedeflenen B2 seviyesine ulaşması için geliştirilmeye muhtaç olduğu anlaşılmaktadır.

Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.

f	7	10	20	29	14	80
%	8,75	12,5	25	36,25	17,5	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %8,75'inin kesinlikle katılıyorum ve %12,5'inin de katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre C1 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilmediği fark edilmektedir.

İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.

f	2	5	20	29	19	80
%	2,5	6,25	25	36,25	23,75	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %2,5'unun kesinlikle katılıyorum ve %6,25'inin de katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre C2 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilmediği fark edilmektedir.

OKUMA

Okuma						
	5	**4**	**3**	**2**	**1**	Toplam
f	45	26	6	3	0	80
%	56,25	32,5	7,5	3,75	0	100
f	39	31	10	0	0	80
%	48,75	38,75	12,5	0	0	100
f	29	31	13	5	2	80
%	36,25	38,75	16,25	6,25	2,5	100
f	7	21	20	20	12	80
%	8,75	26,25	25	25	15	100
f	4	14	18	24	20	80
%	5	17,5	22,5	30	25	100
f	2	11	20	27	20	80
%	2,5	13,75	25	33,75	25	100

Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.

f	45	26	6	3	0	80
%	56,25	32,5	7,5	3,75	0	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %56,25'inin kesinlikle katılıyorum ve %32,5'unun da katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre A1 seviyesinde yeterli dil becerisi elde ettikleri fark edilmektedir.

Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.

f	39	31	10	0	0	80
%	48,75	38,75	12,5	0	0	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %48,75'inin kesinlikle katılıyorum ve %38,75'inin da katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre A2 seviyesinde yeterli dil becerisi elde ettikleri fark edilmektedir.

Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.

f	29	31	13	5	2	80
%	36,25	38,75	16,25	6,25	2,5	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %36,25'inin kesinlikle katılıyorum ve %38,75'inin de katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre B1 seviyesinde yeterli dil becerisi elde ettikleri fark edilmektedir.

Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.

f	7	21	20	20	12	80
%	8,75	26,25	25	25	15	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %8,75'inin kesinlikle katılıyorum ve %26,25'inin de katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir ve toplamda %35'lik bir oranı teşkil etmektedir. Buna göre okuma anlama becerisinde kursiyerlerin çoğunluğunun B2 seviyesine ulaşamadıklarını söyleyebiliriz.

Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.

f	4	14	18	24	20	80
%	5	17,5	22,5	30	25	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %5'inin kesinlikle katılıyorum ve %17,5'unun da katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre C1 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilmediği fark edilmektedir.

Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.

f	2	11	20	27	20	80
%	2,5	13,75	25	33,75	25	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %2,5'unun kesinlikle katılıyorum ve %13,75'inin de katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre C2 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilmediği fark edilmektedir.

KARŞILIKLI KONUŞMA

Karşılıklı Konuşma						
	5	**4**	**3**	**2**	**1**	Toplam
f	48	24	3	4	1	80
%	60	30	3,75	5	1,25	100
f	28	44	6	2	0	80
%	35	55	7,5	2,5	0	100
f	18	36	24	2	0	80
%	22,5	45	30	2,5	0	100
f	3	18	23	27	9	80
%	3,75	22,5	28,75	33,75	11,25	100
f	3	12	23	31	11	80
%	3,75	15	28,75	38,75	13,75	100
f	2	9	19	20	30	80
%	2,5	11,25	23,75	25	37,5	100

Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.

f	48	24	3	4	1	80
%	60	30	3,75	5	1,25	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %60'inin kesinlikle katılıyorum ve %30'unun da katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre A1 seviyesinde yeterli karşılıklı konuşma becerisi elde ettikleri fark edilmektedir.

Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.

f	28	44	6	2	0	80
%	35	55	7,5	2,5	0	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %35'ünün kesinlikle katılıyorum ve %55'inin de katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre A2 seviyesinde yeterli dil becerisi elde ettikleri fark edilmektedir.

Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.

f	18	36	24	2	0	80
%	22,5	45	30	2,5	0	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %22,5'unun kesinlikle katılıyorum ve %45'inin de katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre B1 seviyesinde kursiyerlerin yeterli konuşma becerisi elde ettikleri fark edilmektedir.

Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.

f	3	18	23	27	9	80
%	3,75	22,5	28,75	33,75	11,25	100

Tablo incelendiğinde anket sorusuna kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum cevabını veren kursiyerlerin %26,25'lik bir oranda kaldığı görülmektedir. Bu tespit B2 seviyesinde konuşma becerisinin geliştirilmesi için çok ciddi tedbirler düşünülmesi gereğini ortaya koymaktadır.

Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.

f	3	12	23	31	11	80
%	3,75	15	28,75	38,75	13,75	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %18,75'lik oranda kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre C1 seviyesinde kursiyerlerin karşılıklı konuşma becerisinde yeterli dil becerisi elde edemedikleri görülmektedir.

Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.

f	2	9	19	20	30	80
%	2,5	11,25	23,75	25	37,5	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %63'ünün kesinlikle katılıyorum ve %32,5'nun da katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre C2 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilmediği fark edilmektedir.

SÖZLÜ ANLATIM

Sözlü Anlatım						
	5	**4**	**3**	**2**	**1**	Toplam
f	40	32	8	0	0	80
%	50	40	10	0	0	100
f	36	32	10	2	0	80
%	45	40	12,5	2,5	0	100
f	8	31	30	8	3	80
%	10	38,5	37,75	10	3,75	100
f	2	25	24	20	9	80
%	2,5	31,25	30	25	11,25	100
f	2	9	19	31	19	80
%	2,5	11,25	23,75	38,75	23,75	100
f	2	11	17	24	26	80
%	2,5	13,75	21,25	30	32,5	100

Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.

f	40	32	8	0	0	80
%	50	40	10	0	0	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %50'sinin kesinlikle katılıyorum ve %40'ının da katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre A1 seviyesinde yeterli dil becerisi elde ettikleri fark edilmektedir.

Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.

f	36	32	10	2	0	80
%	45	40	12,5	2,5	0	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %45'inin kesinlikle katılıyorum ve %40'ının da katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre A2 seviyesinde yeterli dil becerisi elde ettikleri fark edilmektedir.

Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.

f	8	31	30	8	3	80
%	10	38,5	37,75	10	3,75	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %10'unun kesinlikle katılıyorum ve %38,5'unun da katılıyorum cevabını verdikleri ve toplam oranın % 48,5 olduğu görülmektedir. Buna göre B1 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilmediği fark edilmektedir. Bu beceride temel kurslar içim belirlenen B2 seviyesinin oldukça altında kaldığı ortaya çıkmaktadır.

İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.

f	2	25	24	20	9	80
%	2,5	31,25	30	25	11,25	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %2,5'unun kesinlikle katılıyorum ve %31,25'inin de katılıyorum cevabını verdikleri ve toplamda %33.75 bir oran oluşturdukları görülmektedir. Buna göre sözlü anlatım becerisinde B2 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilmediği ortaya çıkmaktadır.

Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.

f	2	9	19	31	19	80
%	2,5	11,25	23,75	38,75	23,75	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %2,5'unun kesinlikle katılıyorum ve %11,25'inin de katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre C1 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilmediği fark edilmektedir.

Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.

f	2	11	17	24	26	80
%	2,5	13,75	21,25	30	32,5	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %2,5'unun kesinlikle katılıyorum ve %13,75'inin de katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre C2 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilmediği fark edilmektedir.

YAZILI ANLATIM

Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.

f	38	29	9	2	2	80
%	47,5	36,25	11,25	2,5	2,5	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %47,5'unun kesinlikle katılıyorum ve %36,5'unun da katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre A1 seviyesinde yeterli dil becerisi elde ettikleri fark edilmektedir.

Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.

f	31	33	12	3	1	80
%	38,75	41,25	15	3,75	1,25	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %38,75'inin kesinlikle katılıyorum ve %41,5'unun da katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre A2 seviyesinde yeterli dil becerisi elde ettikleri fark edilmektedir.

Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.

f	15	37	9	19	0	80
%	18,75	46,25	11,25	23,75	0	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %18,75'inin kesinlikle katılıyorum ve %46,25'inin da katılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre B1 seviyesinde yazma becerisinin geride kalmaya görülmekte ve kursun bu seviyesinde yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünde daha dikkatli tedbirler alınmalıdır.

İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.

f	6	15	12	31	16	80
%	7,5	18,5	15	38,75	20	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin %7,5'ünün kesinlikle katılıyorum ve %18,5'nun da katılıyorum cevabını verdikleri ve bu oranların toplamda %26'ya ulaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevabını verenlerin toplam oranının %58,75 gibi yüksek bir rakama ulaştığı görül-

mektedir. Buna göre yazılı anlatım becerisinde B2 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilmediği fark edilmektedir.

Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.

f	1	12	12	22	33	80
%	1,25	15	15	27,5	41,25	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerden sadece 1 kişi kesinlikle katılıyorum cevabının vermiştir. Cevap verenlerin %68'inin de katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre C1 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilmediği fark edilmektedir.

Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

f	1	10	16	19	34	80
%	1,25	12,5	20	23,75	42,5	100

Tablo incelendiğinde soruya kursiyerlerin toplamda %66,25'inin katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre C2 seviyesinde yeterli dil becerisi elde edilemediği fark edilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen seviyelerin tanımlarına uygun olarak yaptığımız anket değerlendirmesi sonucunda elde edilen veriler ışığında; Lisan Okulu'nda öğretimi yapılan söz konusu dillerde dinleme ve okuma becerilerinde B1 seviyesine, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazılı anlatım becerilerinde ise ancak A2 seviyesine ulaşıldığını söyleyebiliriz. Bu değerlendirme sonucunda Lisan Okulu'nda temel yabancı dil kurslarında dil becerilerinde hedeflenmesi gereken B2 seviyesinin altında kalındığını düşünüyoruz.

Bu kapsamda; Temel kurslarına gelen kursiyerler dil öğrenimlerini tamamlamaları ve dil becerilerinde yeterli düzeye (B2) ulaşmaları için mutlaka tekamül kurslarına gönderilmelidirler. Ya da; lisan Okulu'nda yabancı dil kursları süre bakımından tekrar değerlendirilerek temel ve tekamül kursları birleştirilmeli ve 35-40 haftalık lisan kursları açılmalıdır. Bu süre her bir yabancı dilin öğrenim güçlüğü dikkate alınarak farklı sürelerde planlanabilmelidir. Kursların planlanmasında OBM'ye göre belirlenecek hedeflerin gerçekleşmesi için yeterli olacak süreler dikkate alınmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nda yapılan program çalışmaları örnek alınarak silahlı kuvvetler personelinin dil öğrenim süreçleri bir bütünlük olacak şekilde düzenlenmelidir. Oluşturulacak standart programlara göre oluşturulacak kurs müfredatlarının içerikleri tanzim edilmeli ve uygun öğretim materyalleri (kitap, sesli ve görüntülü dokümanlar) seçilmelidir.

TSK personelinin yabancı dil yeterliliklerinin Avrupa Birliği Standartlarına uyumlu hale getirmek için askeri liselerden başlayarak dil portfolyosu ve dil pasaportu oluşturmak için çalışmalar başlatılmalıdır.

Silahlı Kuvvetlere bağlı çeşitli seviyelerdeki okullarda yabancı dil öğretiminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun olarak hazırlanıp yayınlanan müfredat programları örnek alınmalıdır. Bu programa uygun olarak hazırlanmış ders materyalleri tercih edilmelidir. Lisan Okulu'ndaki yabancı dil öğretim yoğunluğu ve kursiyer profili ayrıca dikkate alınarak ona göre yabancı dil öğretim materyalleri seçilmelidir. Buna ilave olarak Lisan Okulu'ndaki temel ve tekâmül kurslarının içeriği tekrar değerlendirilmeli; kurs süreleri yeniden ele alınmalı, her bir yabancı dilin öğrenim zorluğu dikkate alınarak farklı kurs süreleri düzenlenmelidir.

DİL BECERİLERİ AÇISINDAN ORTAYA ÇIKAN FARKLILIKLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Lisan Okulu'nda İngilizce dışındaki yabancı dillerin temel kurslarında öğrenim gören kursiyerlere uygulanan anket soruları OBM'de belirtilen tüm seviyeleri kapsamıştır. Fakat temel kursları süre ve kapsam olarak ele alındığında bu kurslar için OBM'nin en üst seviyeleri olan C1 ve C2 seviyelerinde bir değerlendirme yapmamızın doğru olmadığını düşünüyoruz. Bu nedenle bu iki seviyeyi değerlendirme dışı bıraktık. Temel kurslarda yabancı dil becerilerinde ulaşılması gereken hedef olarak B2 seviyesinin öngörerek değerlendirmelerimizi buna göre yaptık. Bu değerlendirme sonuçlarına göre;

Okuma becerisinde temel kurs programların Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen A2-B1 seviyesinde kaldığını temel kursların hedefi olan B2 seviyesine ulaşılamadığını söyleyebiliriz. Bu Okuma-anlama becerisinin daha üst seviyelere ulaşması için son dönemde Genel Kurmay Başkanlığı'nın emirleri doğrultusunda TSK personelinin yabancı dil öğreniminde uygulanması benimsenen Doğal Yaklaşım prensiplerine göre daha fazla okuma materyalinin ve okuma etkinliklerinin öğrenim sürecine dahil edilmesinin yararlı olacağı kanısındayız.

Dinleme becerisinde temel kurslar için öngörülen hedeflere ulaşıldığı gözlemlenmektedir. Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre B1 seviyesinde olduğunu söyleyebiliriz. Okuma becerisinde olduğu gibi dinleme becerisinin geliştirilmesi için daha fazla dinleme çalışmalarına yer verilmesinin diğer becerilerin gelişmesine olumlu katkılar sağlayacağını değerlendiriyoruz.

Uygulanan anket sonuçlarına göre Lisan Okulu'ndaki kurslardaki sözlü anlatım becerisinde B1 seviyesinde kalındığı göze çarpmaktadır. Bu seviyede B1 ve B2 seviyelerine ulaşılmasının TSK personelinin üstleneceği görevler dikkate alındığından çok önemli olduğunu düşünüyoruz. Karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerilerinin düşük olmasının nedeni olarak doğal konuşmacı öğretmenin olmaması veya dışarıdan temin edilen doğal konuşmacılar için planlanan ders saatlerinin yeterli olmaması sayılabilir.

Öğrencilerin, öğrendikleri yabancı dili ana dili olarak konuşan öğretmenlerle derslerde etkileşim içerisinde olması kuşkusuz temel seviyeden itibaren köklü bir konuşma becerisi edinmelerini sağlayacaktır.

Öğretmeniyle doğrudan hedef dille iletişim kurmak zorunda kalması kursiyeri kursların her seviyesinde öğrendiği bilgiyi sözlü iletişim aracı olarak kullanmaya sevk edecektir. Temel kurslarının ikinci ayından itibaren doğal konuşmacı öğretmenlerin temin edilmesi veya yarı zamanlı gelen doğal konuşmacı öğretmenlerin ders sayılarının artırılması ve konuşma becerisi aktivitelerin yoğun bir şekilde başlatılması büyük önem taşımaktadır. Ders içi ve ders dışı zamanlarda konuşma becerisini geliştirecek konuşma kulübü gibi etkinliklerin sayısının ve türünün artırılması da yararlı olacaktır.

Uygulanan ankette yazma becerisinin ölçümüne yönelik sorular değerlendirildiğinde Lisan Okulu'nda uygulanan yabancı dil eğitim kurslarında hedeflenen yazma becerisi seviyesine ulaşılamadığını söyleyebiliriz. Sözlü anlatım becerisinde olduğu gibi yazma becerisinin B2 seviyesine ulaşması gerekmektedir. Özellikle B1 seviyesinin Lisan Okulu'ndaki öğretim sürecinde gerçekleştirilebilmesi için yıllık müfredat programında yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik dersler planlanmalı ve derslerde bu hedefe yönelik uygulamalı etkinliklere yer verilmelidir. Bu becerinin geliştirilmesi için ölçme değerlendirme açısından da hassas bir program takip edilmelidir.

Türk Silahlı Kuvvetleri personelden üstlenecekleri yurtdışı görevleri itibariyle öğrendikleri yabancı dilleri görevlerinde etkin bir şekilde kullanmalarını beklemektedir. Bu beklenti doğrultusunda Lisan Okulu'nda verilen temel ve tekamül kursları sonunda OBM'de belirlenen yabancı dil seviyelerine ulaşılması için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Uygulanan anket sonuçlarına bakıldığında Lisan Okulu'ndaki temel kurslarında A1-A2 aralığı diyebileceğimiz bir seviye ile en az gelişim kaydedilen becerinin yazma becerisi olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle yurt dışı görevlerde ihtiyaç duyulan bir beceri olduğu dikkate alındığında yazma becerisinin geliştirilmesi için etkili tedbirlerin alınması gerektiği düşüncesindeyiz.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde mevcut ders dokümanlarında uygulanan etkinliklerle yetinilmemelidir. Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kurs programında dersler ve etkinlikler planlanmalıdır. Bu etkinlikler kapsamında sınıf içi yazma çalışmaları, kompozisyon ödevleri, seviyeye uygun hikâye kitap-

larının özetleme çalışmalar yaptırılmalıdır. Ayrıca yazma becerisinin gelişimine yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

AÇIK, Kerim. (1997). "Kara Kuvvetleri Lisan Okulundaki Arapça Öğretimi ve İletişimsel Metoda Göre Değerlendirilmesi". İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı.

ALPAR, Melek., vd. (2011). Fransızca (4-8.Sınıflar) Dersi Kurul Kararı ve Öğretim Programı, Ankara: M.E.B.

CEVİZ, Nurettin., vd. (2013). İlköğretim 4. Sınıf Arapça Ders Kitabı. Ankara: AYT Yayınları.

DEMİREL, Özcan. (2003). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları.

DOĞAN, Candemir (1989). Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri. Ankara: Lazer Ofset Matbaa.

EL-HÛLÎ, Muhammed. (2000). Esâlibu Tedrîsi'l-Luğati'l-Arabiyye (Çev. Cihaner Akçay). Ankara: Bizim Büro Basımevi.

İŞİSAĞ, Korkut Uluç, & DEMİREL, Özcan. (2010). «Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması.» Eğitim ve Bilim, 190-204.

KARASAR, Niyazi. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

KOMİSYON. (2009). Kara Kuvvetleri Lisan Eğitimi Yönergesi. Ankara: K.K. Basımevi Müdürlüğü.

KOMİSYON. (2013-2014). Kara Kuvvetleri Lisan Okulu, Temel Kursları Kurs Müfredat Programları, İstanbul.

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (2006). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

M.E.B. (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

OKTAY, Zeynep., (2012). İlköğretim Öğrenci Çalışma Kitabı 4, Ankara: Milli Eğitim Yayınları

ÖZCAN, Murat. (2012). "Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Bölümü Hazırlık Sınıfı İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne Uygun, Moodle Eğitim Yönetim Sistemi Destekli Müfredat Önerisi". Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Arap Dili ve Eğitimi Bilim Dalı.

SUÇİN., Mehmet Hakkı., vd. (2011). "İlköğretim Arapça Dersi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu.

YALIN, Halil İbrahim. (1998). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Türkiye'de Lojistik Ön Lisans Eğitimi Programları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Education Of Logistics Programs In Turkey And The Problems & Solution Offers

Öğr. Gör. Dr. Cihan ÇETİNKAYA *

Özet

Küreselleşmenin, bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişimin ve beraberinde yoğun rekabetin giderek arttığı günümüzde, "tüketici tatmini" ve "tüketici odaklı işletme" anlayışı daha da önem kazanmaktadır. Tüketici, artık ürünün sadece temel işlevlere sahip olması ile tatmin olmamakta, ürünü "en kaliteli, en ucuz ve en çabuk" şekilde talep etmektedir. Lojistik, bu üçlü talebin yerine getirilmesindeki en önemli unsurlardan biridir.

Üniversitelerdeki lojistik programlarının amacı; bu programa katılacak olan öğrencilere, lojistiğin temel kavramlarını, sorunlarını anlatmak ve bu konulardaki çözüm yöntemlerini öğretmek; taşımacılık, stoklama, ulaştırma gibi lojistik konulara bilimsel açıdan bakabilen ve problem çözme tekniklerini bilen sektöre yararlı olacak bireylerin yetişmelerini sağlamaktır.

Bu çalışmada, Türkiye'deki lojistik programlarının mevcut durumu ile sorunları ve çözüm önerileri irdelenmiştir. Programdan mezun olan öğrencilere uygulanan anket sonuçları değerlendirilerek; adayların lojistik programını tercih sebepleri, aldıkları eğitimden duydukları memnuniyet ve mezuniyet sonrasında sahip oldukları meslekler ile ilgili genel çıkarımlar yapılmıştır. Ek olarak, lojistik programından mezun olan öğrencilerin istihdam sağlaması amacıyla ne gibi çalışmalar yapılması gerektiği araştırılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu, Lojistik Programı, Lojistik

* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yeniçağa Yaşar Çelik Meslek Yüksekokulu Lojistik Programı
cihancetinkaya@ibu.edu.tr

Abstract

Because of globalization, rapid development in information technology and increasing fierce competitions; "consumer satisfaction" and "customer-oriented business" approach is gaining more and more importance today. Consumers are not satisfied with the basic functionality of the products, "the highest quality, cheapest and fastest" way is required too. Logistics is one of the most important elements to complete this trio.

The purpose of logistics programs is to teach the basic concepts of logistics, to explain the problem and solution methods on these issues; to raise individuals that can be useful to the sector by exploring transportation, storage, transport logistics from a scientific perspective and to teach problem-solving techniques.

In this study; the current status, problems and solutions of logistics programs in Turkey were discussed. The questionnaires applied to students who graduate from the program were evaluated; general assumptions were made about "students' reasons to choose the logistics program, satisfaction with the training they received and the jobs they get after graduation". In addition, various proposals have been submitted in order to provide employment to the students who graduated from the logistics program.

Key Words: Vocational High School, Logistics Program, Logistics

1. GİRİŞ

Lojistik kelimesinin ilk olarak silahlı kuvvetlerde "malzeme ve personelin taşıma, tedarik, bakım ve yenilenmesi" şeklinde askeri bir fonksiyonu tanımlamak amacı ile kullanıldığı bilinmektedir. Askeri anlamda lojistik, "muharip unsurlara strateji ve taktiğine uygun ve gerekli olan ikmal maddeleri ile hizmet desteğini sağlamak için yapılan faaliyetler" anlamına gelmektedir. Bu kapsamda "orduların erzak ve mühimmat desteğinin düşünülerek hareket ettirilmesi sanatı" olarak öngörülmektedir (Tanyaş, 2003).

Küreselleşmenin, bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişimin ve beraberinde yoğun rekabetin giderek arttığı günümüzde, "tüketici tatmini" ve "tüketici odaklı işletme" anlayışı daha da önem kazanmaktadır. Tüketici, artık ürünün sadece temel işlevlere sahip olması ile tatmin olmamakta, ürünü "en kaliteli, en ucuz ve en çabuk" şekilde talep etmektedir. Lojistik, bu üçlü talebin yerine getirilmesindeki en önemli unsurlardan biridir.

Lojistiğin günümüzde kabul gören en geçerli tanımı, Lojistik Yönetim Konseyi (The Council of Logistics Management-CLM), yeni adı ile Tedarik Zinciri Yönetimi Profesyonelleri (Supply Chain Management Professionals-CSCMP) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre lojistik; "Müşteri isteklerini karşılamak üzere, hammaddenin başlangıç noktasından, ürünün tüketildiği son noktaya kadar olan ürünlerin, hizmetlerin ve bilgi akışının, en etkin ve verimli bir şekilde her iki yöne

doğru hareketinin ve depolanmasının planlandığı, uygulandığı ve kontrol edildiği tedarik zinciri süreci aşaması" olarak tanımlanmaktadır (CSCMP, 2006).

2. LOJİSTİĞİN ARTAN ÖNEMİ

Hiçbir iş süreci lojistiğin karmaşıklığını ve coğrafik uzunluğunu içermemektedir. Lojistik; dünyanın her tarafında, günün yirmi dört saati, haftanın yedi günü, yılın elli iki haftası, ürün ve hizmetlerin ihtiyaç duyuldukları anda hazır bulunmalarını konu edinir. Lojistik olmadan; pazarlama, üretim ve uluslararası ticarette başarılı olmak zordur. Gelişmiş endüstriyel toplumlarda lojistik yeterlilik büyük önem taşır; tüketiciler satın aldıkları ürünleri, söz verildiği gibi teslim edilmesini bekler (Bowersox vd., 2002: 31).

Dünyadaki benzer uygulamalara paralel biçimde hizmetleri çeşitlendiren ve uzmanlaştıran Türkiye'de yerleşik lojistik sektörü, 2000 yılının başına gelindiğinde, emekleme devresini geride bırakarak, yerli ve uluslararası şirketlerde işbirliğine giden, yurtdışı bürolar açan hizmetlerinin kalitesini sürekli artıran, dinamik bir sektör haline gelmiştir (UTİKAD, 2006).

Mevcut üretim ve ticaret işletmelerinin hepsinde lojistik faaliyetlerin yer alması ve bu faaliyet alanlarının rekabette daha etkin bir duruma gelmesi, uluslararası şirketlerle rekabet edebilecek güce ulaşmış şirketlerin sayısının giderek artması, ekonomik canlanma, ülkemizin coğrafi konumu nedeniyle küresel çapta faaliyet gösteren lojistik şirketlerini ülkemize çekmesi sektörün büyüme nedenleri arasında gösterilebilir.

3. LOJİSTİK ÖN LİSANS EĞİTİMİ VE İSTİHDAM

Mesleki ve Teknik Eğitimin yükseköğretim kademesindeki en önemli kurumu olan Meslek Yüksekokulları (MYO), "Belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyıllık eğitim öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur" şeklinde tanımlanmıştır. İki yıllık MYO lar, sanayinin ihtiyacı olan ara eleman (Tekniker) ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak kurulmuşlardır (2547 Yasa, 2011)

Üniversitelerdeki lojistik programlarının amacı; bu programa katılacak olan öğrencilere, lojistiğin temel kavramlarını, sorunlarını anlatmak ve bu konulardaki çözüm yöntemlerini öğretmek; taşımacılık, stoklama, ulaştırma gibi lojistik konularına, bilimsel açıdan bakabilen ve problem çözme tekniklerini bilen sektöre yararlı olacak bireylerin yetişmelerini sağlamaktır.

Lojistik programının hedefleri; temel lojistik kavram ve sorunlarına ilişkin bilgileri tarihsel ve sistematik çerçevede edinmiş olan, lojistik alanındaki ulusal ve uluslararası araştırmaları, yeni yönelimleri ve tartışmaları izleyen, alanında edindiği bilgileri ilgili alanlardaki sorunları yorumlamada ve bu sorunlara çözüm öne-

rileri getirmede kullanabilen, bireysel çalışmalar ve ekip çalışmaları yapma yoluyla sorumluluk alabilen, özenli, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olan, yenilikçi düşüncelere açık, değerler konusunda bilinçli, çağın sorunlarını görebilen ve tartışabilen; bu sorunlar çerçevesinde çözümler üreten; inisiyatif sahibi, ülkenin ve dünyanın geleceği konusunda sorumluluk alabilen, düşüncesini doğru, açık ve anlaşılır bir anlatımla sözlü ve yazılı olarak aktarabilen, etik değer bilgisine sahip, insan haklarını koruma ve geliştirme bilinci taşıyan lojistikçiler yetiştirmektir.

Lojistik programını bitiren adaylar; üretim hammadde ve malzeme planlama ve maliyet analizi, iç satın alma, ithalat, depolama ve ambar, paketleme-yükleme-sevkiyat yönetimi ve planlaması, iç satış/ihracat operasyon, müşteri ilişkileri yönetimi, tedarikçi ilişkileri yönetimi, nakliye ve dağıtım planlama ve kontrol, uluslararası deniz, hava ve kara lojistik şirketleri, aracı taşıyıcı şirketler ve bir şirketteki tüm lojistik faaliyetlerinin pazarlama, satış, üretim, finans ve bilgi teknolojileri olmak üzere tüm diğer birimlerle koordinasyonunu gerektiren her türlü alanda istihdam edilebilmektedir.

Tüm bu açılardan bakıldığında Lojistik alanında nitelikli personel ihtiyacı çok daha önemli bir hale gelmiştir. Bu bölümlerin amacı bu ihtiyaca cevap verecek vasıflı çalışanların yetişmesini sağlamaktır. Bölümden mezun olmaya hak kazanarak mezun olan öğrenciler, eğitimleri esnasında staj yapma olanaklarını buldukları lojistik sektöründe faaliyet gösteren tüm firmalarda ara ve vasıflı eleman olarak iş hayatına kolaylıkla geçiş yapabilmektedirler.

4. DİKEY GEÇİŞ YAPILABİLEN BÖLÜMLER

Lojistik ön lisans diploması veren 2 yıllık meslek yüksekokulu mezunları ya da ön lisans diploması veren 2 yıllık meslek yüksekokullarından mezun olabilecek durumda olan adaylar, belirli şartları yerine getirdikleri takdirde, mezunu oldukları üniversitenin veya diğer üniversitelerin, alanlarıyla ilgili 4 yıllık programlarına ÖSYM tarafından yapılan "Dikey Geçiş Sınavı"nı (Dgs) kazanmak koşuluyla geçiş yapabilir ve o bölümün lisans diplomasını alabilirler.

Lojistik ön lisans eğitim programlarından;

- Havacılık İşletmeciliği
- İşletme
- Lojistik Yönetimi
- Sivil Hava Ulaştırma İşletmeciliği
- Ulaştırma ve Lojistik
- Uluslararası Finans

- Uluslararası Finans ve Bankacılık
- Uluslararası Lojistik
- Uluslararası Lojistik ve Taşımacılık
- Uluslararası Lojistik Yönetimi
- Uluslararası Ticaret
- Uluslararası Ticaret ve Lojistik
- Uluslararası Ticaret ve Lojistik Yönetimi bölümlerine dikey geçiş yapılabilmektedir.

5. LOJİSTİK ÖN LİSANS PROGRAMLARININ MEVCUT DURUMLARI

Türkiye'de 108 devlet üniversitesi, 73 vakıf üniversitesi ve 8 vakıf MYO'ları bulunmaktadır. Bu üniversiteler içerisinde örgün eğitim yapan 42 devlet üniversitesi ile 20 vakıf üniversitesinde Lojistik Programı bulunmaktadır. Toplam 42 üniversitede ise ikinci öğretim Lojistik Programı bulunmaktadır.

Tablo 1. Örgün Öğretim Yapan Lojistik Programlarının Mevcut Durumları(ÖSYM, 2013)

Sıra No	Üniversite adı	Öğrenci Kontenjanı	Yerleşen Öğrenci	Yerleşme Oranı (%)
1	Başkent	20	20	100
2	Ardahan	40	40	100
3	Artvin Çoruh	40	40	100
4	Adnan Menderes	60	60	100
5	Balıkesir	40	40	100
6	Bitlis Eren	45	45	100
7	Abant İzzet Baysal	35	35	100
8	Mehmet Akif Ersoy	60	60	100
9	Uludağ	30	30	100
10	Çanakkale Ön Sekiz Mart	130	130	100
11	Pamukkale	60	60	100
12	Düzce	35	35	100
13	Trakya	135	135	100
14	Erzincan	50	50	100
15	Atatürk	40	39	98
16	Anadolu	30	30	100

17	Gaziantep	100	100	100
18	Gümüşhane	90	44	49
19	Hakkari	30	13	43
20	Mustafa Kemal	205	168	82
21	Iğdır	40	22	55
22	Süleyman Demirel	175	175	100
23	Beykent	70	70	100
24	Beykoz Lojistik Meslek Yüksek Okulu	230	180	78
25	Fatih	40	8	20
26	Haliç	45	28	62
27	İstanbul Arel	64	58	91
28	İstanbul Aydın	129	97	75
29	İstanbul Bilgi	30	30	100
30	İstanbul Gelişim	60	54	90
31	İstanbul Kavram Myo	45	16	36
32	İstanbul Kültür	83	68	82
33	İstanbul Ticaret	65	57	88
34	Kadir Has	40	32	80
35	Nişantaşı	60	48	80
36	Okan	40	22	55
37	Üsküdar	30	28	93
38	Yıldız Teknik	40	40	100
39	Gediz	60	52	87
40	Yaşar	40	40	100
41	Kahramanmaraş Sütçü İmam	40	40	100
42	Karamanoğlu Mehmet Bey	40	40	100
43	Kafkas	50	36	72
44	Kastamonu	40	40	100
45	Erciyes	30	30	100
46	Kocaeli	50	50	100
47	Selçuk	180	180	100
48	Dumlupınar	420	393	94
49	Celal Bayar	60	60	100

50	Mersin	50	50	100
51	Toros	60	32	53
52	Muğla Sıtkı Koçman	40	40	100
53	Nevşehir	50	47	94
54	Sakarya	40	40	100
55	Ondokuz Mayıs	55	55	100
56	Sinop	30	30	100
57	Şırnak	40	13	33
58	Namık Kemal	115	115	100
59	Gaziosmanpaşa	50	38	76
60	Avrasya	50	6	12
61	Uşak	100	97	97
62	Bülent Ecevit	50	50	100
	Toplam	4301	3781	88

Örgün eğitim veren üniversitelerin meslek yüksekokullarında bulunan Lojistik Programlarına toplam 4301 öğrenci kontenjanı verilmiş ve 3781 öğrenci bu programlara yerleşmiştir. Toplamda öğrenci kontenjanlarına göre öğrenci yerleşme oranı % 88'dir. (Tablo 1)

Türkiye'de örgün eğitim veren Lojistik Programlarının öğrenci kontenjanlarına bakıldığında en fazla sayının Dumlupınar Üniversitesinde (Tavşanlı, Şaphane, Simav, Hisarcık, Gediz, Domaniç ve Kütahya Sosyal Bilimler MYO 420 kontenjan) olduğu görülmektedir. Bu üniversiteyi Beykoz Lojistik MYO izlemektedir. Kontenjan ve doluluk oranları incelendiğinde Avrasya Üniversitesi'nin (%12) en düşük orana sahip olduğu görülmektedir.

2013 ÖSYM üniversitelere göre kontenjan ve yerleşen sayıları incelendiğinde meslek yüksekokullarına 311619 öğrenci kontenjanı verilmiş ve 251763 öğrenci meslek yüksekokullarına yerleşmiştir. Kontenjanlara göre yerleşme oranı %80 olmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda Lojistik Programlarına yerleşen öğrenci sayısı (%86) Türkiye genel ortalamasının üzerindedir. Lojistiğin artan önemi, programların tercih edilmesinde de kendini göstermektedir.

Tablo 2. İkinci Öğretim Yapan Lojistik Programlarının Mevcut Durumları(ÖSYM, 2013)

Sıra No	Üniversite adı	Öğrenci Kontenjanı	Yerleşen Öğrenci	Yerleşme Oranı (%)
1	Ardahan	40	1	3
2	Artvin Çoruh	40	37	93
3	Adnan Menderes	60	60	100
4	Balıkesir	40	40	100
5	Bitlis Eren	45	7	16
6	Mehmet Akif Ersoy	60	27	45
7	Uludağ	30	30	100
8	Çanakkale On Sekiz Mart	130	112	86
9	Pamukkale	60	48	80
10	Düzce	35	35	100
11	Trakya	175	141	81
12	Erzincan	50	30	60
13	Gaziantep	50	38	76
14	Gümüşhane	90	12	13
15	Mustafa Kemal	155	65	42
16	Süleyman Demirel	135	91	67
17	Beykent	70	39	56
18	Beykoz Lojistik Meslek Yüksek Okulu	110	57	52
19	İstanbul Arel	54	23	43
20	İstanbul Aydın	80	68	85
21	İstanbul Gelişim	50	24	48
22	İstanbul Kavram MYO	30	4	13
23	İstanbul Kültür	50	29	58
24	Nişantaşı	50	22	44
25	Okan	20	13	65
26	Üsküdar	30	15	50
27	Kahramanmaraş Sütçü İmam	40	29	73
28	Karamanoğlu Mehmetbey	40	11	28
29	Kafkas	50	2	4
30	Kastamonu	40	8	20

31	Selçuk Üniversitesi	100	100	100
32	Dumlupınar	420	168	40
33	Celal Bayar	60	60	100
34	Nevşehir	50	10	20
35	Sakarya	40	40	100
36	Ondokuz Mayıs	55	55	100
37	Sinop	30	15	50
38	Şırnak	40	1	3
39	Namık Kemal	115	114	99
40	Avrasya	40	4	10
41	Uşak	50	2	4
42	Bülent Ecevit	50	49	98
	Toplam	2959	1736	59

İkinci öğretim veren üniversitelerin Lojistik Programlarında toplam 2959 öğrenci kontenjanı verilmiş ve 1736 öğrenci yerleşmiştir. Öğrenci yerleşme oranı ise %58,6 olmuştur.(Tablo 2)

İkinci öğretim veren üniversitelere bakıldığında ise en fazla bölüm öğrenci kontenjanının yine Dumlupınar Üniversitesinde olduğu görülmektedir. Bu üniversiteyi sırasıyla Trakya ve Mustafa Kemal Üniversitesi izlemektedir. Yerleşen öğrenci ve yerleşme oranlarına bakıldığında ise genellikle örgün eğitim veren üniversitelerin ikinci öğretim veren üniversitelere oranla daha fazla öğrenci yerleştiği görülmektedir. (Tablo 1 ve 2). Kontenjan ve doluluk oranları incelendiğinde Ardahan Üniversitesi ile Şırnak Üniversitesi'nin (%3) en düşük oranlara sahip olduğu görülmektedir. İkinci öğretimdeki yerleşme oranının düşük seviyede olması hem il merkezlerinden uzak MYO'larda bu programların açılmış olması hem de harç paralarının fazla olmasıdır.

6. ANKET UYGULAMASI VE GENEL DEĞERLENDİRMELER

Bu bölümde; öğrencilerin lojistik programını tercih sebepleri, aldıkları eğitim ve program tercihlerinden duydukları memnuniyet ile mezuniyet sonrasında sahip oldukları meslekler ile ilgili değerlendirme yapabilmek maksadıyla, mezun öğrencilere uygulanan anket soru/cevapları incelenmiştir. Lojistik programlarından mezun toplam 82 öğrenciye uygulanan anket neticesinde;

Lojistik programından mezun olan öğrencilerin cinsiyet dağılımı;

ÖĞRENCİ CİNSİYETİ		YÜZDE
KIZ	37	45%
ERKEK	45	55%
TOPLAM	82	

Lojistik programından mezun olan 82 öğrenciden 37 si kız (%45), 45 i ise erkektir (%55).

Öğrencilerin lojistik programını seçmeden önce araştırma yapma oranlarının dağılımı;

OKUL ÖNCESİ ARAŞTIRMA DURUMU		YÜZDE
Araştırma yaptım	34	41%
Araştırma yapmadım	28	34%
Araştırmaya ihtiyaç duymadım	20	25%

Lojistik programını tercih etmeden önce program ile ilgili araştırma yapıp yapmadığı konusunda sorulan soruya, programdan mezun toplam 82 öğrenciden 34 ü Araştırma yaptığı (%41), 28 i Araştırma yapmadığı (%34), 20 si ise Araştırmaya ihtiyaç duymadığı (%25) yönünde cevap vermiştir.

Öğrencilerin lojistik programını tercih sebeplerinin dağılımı;

LOJİSTİK PROGRAMI TERCİH SEBEPLERİ		YÜZDE
Maddi imkanlarının iyi olması	35	43%
İş sahasının geniş olması	25	31%
İlgi duyma	16	20%
Diğer	6	6%

Lojistik programını tercih sebepleri konusunda sorulan soruya, programdan mezun toplam 82 öğrenciden 35 i Maddi imkânların iyi olması (%41), 25 i İş sahasının geniş olması (%34), 16 sı İlgi duyma (%20) ve 6 sı ise (%6) Diğer sebepler şeklinde cevap vermiştir.

Öğrencilerin lojistik programını seçmiş olmaktan dolayı duyduğu memnuniyet,

LOJİSTİK PROGRAMINDAN DUYULAN MEMNUNİYET		YÜZDE
İsteyerek yazdım memnunum	53	65%
İstemeyerek yazdım memnunum	13	20%
İsteyerek yazdım memnun değilim	11	13%
İstemeyerek yazdım memnun değilim	5	2%

Lojistik programını seçmiş olmaktan duydukları memnuniyet konusunda sorulan soruya, programdan mezun toplam 82 öğrenciden 53 ü İsteyerek yazdım memnunum (%65), 13 ü İstemeyerek yazdım memnunum (%20), 11 i İsteyerek

yazdım memnun değilim (%13) ve 5 i ise İstemeyerek yazdım memnun değilim (%2) şeklinde cevap vermiştir.

Bölüm derslerinin mesleki alandaki yeterliliği;

BÖLÜM DERSLERİNİN MESLEKİ ALANDAKİ DURUMU		YÜZDE
Yeterli	56	68%
Kısmen yeterli	23	28%
Yetersiz	3	4%

Alınan derslerin öğrencilerin meslek hayatlarında kendilerine faydalı ve yeterli olup olmadığı konusunda sorulan soruya, programdan mezun toplam 82 öğrenciden 56 Yeterli (%68), 23 ü Kısmen yeterli (%28) ve 3 ü ise Yetersiz (%4) şeklinde cevap vermiştir.

Mezun olmadan önce yapılan stajın meslek hayatına ve mesleki eğitime katkısı;

STAJIN MESLEK HAYATINA KATKI DURUMU		YÜZDE
Katkısı var	62	76%
Kısmen katkısı var	20	24%
Katkısı yok	0	0%

Stajın öğrencilerin meslek hayatlarında kendilerine faydalı olup olmadığı konusunda sorulan soruya, programdan mezun toplam 82 öğrenciden 62 si Katkısı var (%76), 20 si Kısmen katkısı var (%24) şeklinde cevap vermiştir.

Program mezunlarının lisans eğitimine devam durumları;

LİSANS EĞİTİMİNE DEVAM DURUMU		YÜZDE
Devam ediyor	2	2%
Devam etmiyor	80	98%

Program mezunlarının ön lisans eğitiminin bitimini müteakip lisans eğitimine devam edip etmedikleri konusundaki soruya programdan mezun toplam 82 öğrenciden 80 i Devam etmiyor (%98), 2 si Devam ediyor (%2) şeklinde cevap vermiştir.

Program mezunlarının çalışıp çalışmama durumu;

MEZUNLARIN ÇALIŞMA DURUMU		YÜZDE
Çalışıyor	77	94%
Çalışmıyor	5	6%

Program mezunlarının çalışıp çalışmadıkları konusundaki soruya programdan mezun toplam 82 öğrenciden 77 si Çalışıyor (%94), 5 i Çalışmıyor (%6) şeklinde cevap vermiştir.

Çalışan program mezunlarının lojistik sektöründe bir işte çalışıp çalışmama durumu;

LOJİSTİK SEKTÖRÜNDE ÇALIŞMA DURUMU		YÜZDE
Çalışıyor	42	55%
Çalışmıyor	35	45%

Program mezunlarının lojistik sektöründe bir işte çalışıp çalışmadıkları konusundaki soruya programdan mezun ve çalışan toplam 77 öğrenciden 42 si Çalışıyor (%55), 35 i Çalışmıyor (%45) şeklinde cevap vermiştir.

Lojistik programı mezunlarının aldığı ücret aralıklarının belirlenmesi;

MEZUNLARIN MAAŞ DURUMU		YÜZDE
0-500	0	
501-750	2	3%
751-1000	10	13%
1001-1250	54	70%
1251-1500	8	10%
1500 ve üzeri	3	4%

Program mezunlarının çalıştıkları işlerde aldıkları ücret aralıkları konusundaki soruya programdan mezun ve çalışan toplam 77 öğrenciden 54 ü 1001-1250 (%70), 10 u 751-1000 (%13), 8 i 1251-1500 (%10), 3 ü 1500 ve üzeri (%4) ve 2 si 501-750 (%3) şeklinde cevap vermiştir.

Anket sonuçları incelendiğinde; lojistik programı öğrencilerinin genellikle tercih yapmadan önce program ile ilgili araştırma yaptıkları, lojistik programını "Maddi imkânları" ve "Geniş iş sahası" gibi sebeplerle tercih ettikleri, genellikle isteyerek bu programı seçtikleri ve seçimlerinden memnun oldukları, bölüm derslerinin mesleki anlamda yeterli olduğu, mezun olmadan önce yaptıkları stajın meslek hayatlarında onlara katkı sağladığı, lisans eğitimine neredeyse hiçbir mezunun devam etmediği, program mezunlarının hemen hemen hepsinin meslek sahibi olduğu fakat bu sayının yarısının lojistik sektöründe yer aldığı ve genellikle 1000-1250 TL arasında maaş ile işe başladıkları görülmektedir.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Lojistik programları endüstriye dayalı sektörlere nitelikli ara eleman yetiştirmektedir. Bu nedenle üniversiteler ile sektör arasında bir işbirliği ve iletişim olmalıdır. Sektörün istek ve ihtiyaçları değerlendirilmeli, bu konuda sektörden de destek alınmalıdır. Üniversitelerimizin, sektör ile ilişkilerin istenilen düzeyde bulunmaması, mesleki eğitimde yaşanan sorunlardan biridir. Mesleki eğitimde eğitim programlarının oluşturulmasında, sektörün meslek elemanı istihdamında verdiği önceliklerin iyi bilinmesi gerekmektedir.

Mesleki eğitimin ortaöğretim kademesinde öğrenci nitelikleri çok düşük düzeydedir. Bu sebeple meslek liselerinden gelen öğrencilerde, uyum ve akademik başarı açısından sorun yaşanmaktadır. Nitelikteki düşüklük, sınavsız geçişle yükseköğretime de yansımaktadır. Bu sorunun ortadan kaldırılması ve düz liselerden mezun olan öğrencilerle aynı seviyede eğitim sunulması için meslek lisesi mezunu öğrencilerine uyum eğitimi verilmeli ve sınavsız geçiş uygulamasına son verilmelidir.

Bu programlardan mezun olanlara gerekli koşullar sağlanarak öngörülen sınavları başarmaları durumunda, ilgili dört yıllık lisans programına dikey geçiş yapabilecek kolaylıklar sağlanmalıdır. Böylelikle bu programlara yerleşen öğrencilerin lisans bitirememe kaygıları ortadan kaldırılarak bu programlara olan rağbet artmış olacaktır.

Lojistik Programları genellikle ilçe ve beldelerdeki meslek yüksekokullarında bulunmaktadır. Bu yüksekokulların çoğunda, öğrenciler için barınma, işyeri uygulaması ve sosyal yaşam açısından eğitim koşulları olması gereken düzeyde değildir. Bu olumsuzluklardan dolayı öğrenciler tarafından bu bölümler ve dolayısıyla programlar seçilmemektedir. Bunun için bölüm ve programlar barınma açısından hiçbir sorunu olmayan, eğitimi kuramsal ağırlıklı ve işyeri uygulaması çok olan yerlerde kurulmalıdır. Meslek yüksekokulu açmada, uygulama ve istihdam imkanları olan merkezler tercih edilmelidir. Böylelikle sektörlerin ihtiyacı olan ara elemanlar yetiştirilerek bu merkezlerde istihdam sağlanabilir.

Lojistik Programı öğretim elemanlarının sektör deneyimi yani uygulama yönü iyi olmalıdır. Böylelikle yetiştireceği elemanlar doğrudan lojistik sektörüne hazır olma fırsatı bulur. Lojistik alanında yetişmiş akademisyen sayısının az oluşu, öğretim elemanlarının ders yüklerinin ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması da verimliliği azaltmaktadır.

Lojistik programından mezun olan öğrenciler, bu sektör için önemli bir yere sahiptir. Lojistik programlarının öğrenci yerleşme oranı %86 olarak tespit edilmiştir. Bu oranın Türkiye genelindeki ön lisans yerleşme oranının üzerinde olduğu bilinmektedir. Bu durum lojistiğin artan öneminin okul tercihlerine de yansıdığını göstermektedir.

Lojistik Programları arasında en fazla öğrenci kontenjanı Dumlupınar Üniversitesinde bulunmaktadır. Örgün öğretim doluluk oranlarının ikinci öğretim doluluk oranlarına göre daha fazla olduğu görünmektedir.

Anket sonuçlarına göre; lojistik programı öğrencilerinin genellikle araştırarak ve isteyerek bu programı tercih ettikleri, lojistik sektöründeki maddi imkânlar ve geniş iş sahası nedeniyle tercihlerinin bu yönde şekillendiği, seçimlerinden memnun oldukları, bölüm derslerinin mesleki anlamda yeterli olduğu, yaptıkları stajın meslek hayatlarında onlara katkı sağladığı, program mezunlarının hemen hemen hepsinin meslek sahibi olduğu fakat bu sayının yarısının lojistik sektöründe yer aldığı ve genellikle 1000-1250 TL arasında maaş ile işe başladıkları görülmektedir.

Lojistik Programlarından mezunların nitelikli ara eleman olarak yetiştirilmesi için üniversitelerin bir takım imkanlara sahip olması gerekir. Bu imkanların arasında lojistik sektöründe yoğun bir şekilde kullanılan e-lojistik uygulamaları ya da sektörde kullanılan yazılımların öğretileceği bir bilgisayar destekli eğitim merkezinin bulunması şarttır. Ancak bu yazılımlar maliyet oluşturduğundan MYO'ların yeterli ödeneğe sahip olmaması bu konu ile alakalı bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yerel yönetimden destek alınarak öğrencilerin daha fazla teknik gezi yapabileceği ortamlar sağlanabilir. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimin önemi sektör tarafında yerel halka anlatmak için seminer, toplantı ve konferanslar vb. verilebilir.

KAYNAKLAR

Erturgut R., 2011, "Increasing demand for logistics technician in business world and rising trend of logistics programs in higher vocational schools: Turkey case", Procedia Social and Behavioral Sciences 15-2776–2780

Tanyaş. M.,(2003) "Lojistik ve Tedarik Zinciri Yönetimi", 3D Lojistik Dergisi, Aralık-Ocak, Yıl 3, Sayı 15, (s.32-35).

Bowersox. D, ve ark. (2002) "Supply Chain Logistics Management",(s-31)

2547 Sayılı Yükseköğretim Yasası

Eşme, İ. 2007. Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı. 15-27

ÜTİKAD yayınları (2006).

Supply Chain Management Professionals-CSCMP, (2006)

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. 2013. www.osym.gov.tr

ÖSYM, 2013 Öğrenci Yerleştirme Bülteni

www.beykoz.edu.tr/

www.maltepe.edu.tr

6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu Sonrası Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Anadolu Öğretmen Liselerinin Yeri (Sinop İli Örneği)

The Position of Anatolian Teachers' Training High Schools in Turkish Teachers' Training System after the Primary Education Law Number 6287 - (In the scale of Sinop)

Engin BAYRA * - Hakan SÜZGÜN **

Özet

Modern devletler kalkınmanın temelini yetişmiş nitelikli insan gücü olduğu bilincine varmışlar; eğitimi, insanlara ulaştırılan hizmetlerin en başında olduğunu benimsemişlerdir. Kendi kültürlerini benimsemiş, farklı kültürlere saygıyla yaklaşan insanları yetiştirmek ancak nitelikli bir eğitimle mümkündür. Bunun için eğitimde görev alacak öğretmenleri yetiştirmek bir eğitim sisteminin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusunda daimi bir sistem olmayıp sürekli değişikliklere maruz kalmıştır. Son olarak 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen 4+4+4 sistemi olarak ta adlandırılan "6287 sayılı İlköğretim ve Eğitimi Yasası" ile yeni eğitim sisteminde ortaöğretim 12 yıl zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Tüm öğrencilere fırsat eşitliği sağmak adına meslek liselerden mezun öğrencilerin üniversitelerin ilgili bölümlerine yerleşirken aldığı ek puanlar kaldırılmıştır. Eğitim fakültelerine öğrenci yetiştirmek amacıyla açılan Anadolu Öğretmen Liseleri de öğretmen yetiştiren fakülteleri tercih ettiklerinde aldıkları ek puanları kaybetmiştir.

Bu araştırma ile Sinop ilinde bulunan iki adet Anadolu Öğretmen Lisesinde 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tamamına ulaşılarak, bu okulları tercih etmelerinin nedenini ve ileride öğretmen

* Sinop Anadolu Öğretmen Lisesi, engin_bayra@hotmail.com
** Sinop Bilim ve Sanat Merkezi, shakan57@hotmail.com

olmak isteyip istemediklerinin tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin %57,8'i Anadolu Öğretmen Liselerini tercih etme nedeni olarak bu okullarda verilen eğitimin kaliteli olmasını belirtirken yalnızca % 3,9'u ileride öğretmenlik mesleğini tercih etmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretmen yetiştirme sürecinde Anadolu Öğretmen Liseleri misyonunu tamamladığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Sistemi, Öğretmen Yetiştirme, Ek Puan

Abstract

Modern countries have realized that trained, qualified human power is the basic of development, and they have adopted the education for the first service to their citizens. Education is the only inevitable method to have citizens who adopted their own culture and also approaching to different cultures with respect. Therefore, training teachers who take part in education is the most important piece of the education system. In our country, there is no permanent system about training teacher and it has been exposed to continuous changes. The latest change was done on 30 March 2012, called as 4+4+4 system, with primary education law no 6287; secondary education was taken to compulsory education 12 years in new education system. In the name of equality and opportunity for all students, all the additional points given to the vocational high schools' students in the university entrance exam to the related faculties, have been removed. As a result of this, the students in the Anatolian Teacher Training High Schools, which were base of teacher training, lost their additional points.

In this research, we tried to find out that all of the students studying in 9th and 10th grades in two Anatolian Teacher High School located in the province of Sinop, in the 2013-2014 academic year, their reasons choosing these schools and identify if they want to be a teacher in the future or not. In the collection of data, semi-structured questionnaire which developed by researchers was used. Percent of the frequency and the data obtained were analyzed. According to the research results, Anatolian Teacher High School as a reason to prefer, as 58,7 % of students stated that the education provided in these schools was qualified, 3.9 % of students stated that they want to be teacher in the future. According to these results, in the process of teacher training, it is stated that the mission of Anatolian Teacher High School has been completed.

Keywords: Education System, Teacher Training, Additional Points

Giriş

Ülkemizin mevcut eğitim sistemi temelini Osmanlı Devletinden almaktadır. Tanzimat dönemine kadar Osmanlılarda öğretmen yetiştiren bir bulunmamaktaydı. Medresenin kendi içinden yetiştirdiği kişiler öğretmenlik görevi yapmaktaydılar. Tanzimat dönemi, eğitim sistemi ve özellikle öğretmen yetiştirme açısından gelişmelerin yaşandığı bir dönem olmasından dolayı oldukça önemlidir. Tanzimat, Batı türü okulların açıldığı bir dönemdir (Yılman, 2006). O dönemde eğitim sistemi ilköğretim (Sıbyan mektebi), ortaöğretim (Rüştiye) ve üniversiteden (Darülfünun) oluşmaktadır. Doğrudan öğretmen yetiştirmek için Darülmuallimin adıyla 16 Mart 1848 tarihinde İstanbul'da açıldı. Türk eğitim tarihinde ve Tanzimat döneminin açılan sivil okullar açısından Darülmuallimin çok önemli bir konuma sahiptir (Akyüz,1994). 16 Mart 1848 tarihi, ülkemizde Öğretmen Okullarının ilk kuruluş tarihi olarak kabul edilir ve Anadolu Öğretmen Liselerince kutlanılmaya devam edilmektedir.

Türkiye Cumhuriyetinin başlangıcında Osmanlı Devleti'nden miras aldığı öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli politikalar uygulamıştır. Bunlar Darülmuallimin devamı olan İlk öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Fakülteleridir. Cumhuriyet Döneminin eğitim alanında en temel sorunlarından biri öğretmen yetiştirmeydi (Kaygısız ve Akarsu, 1997).

Anadolu Öğretmen Liselerinin temeli olarak kabul edilen İlk öğretmen Okulları, İlköğretim birinci kademeye öğretmen yetiştirme görevini 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu yayınlanmasına kadar devam ettirmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunun uygulanmaya başlamasıyla birlikte İlk öğretmen Okullarının, bir bölümü iki yıllık Eğitim Enstitülerine, bir bölümü de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğretmenlik mesleğini sevdirmek amacıyla Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür. Bu okullar 1989 yılına kadar ortaöğretim kurumu olarak öğretim etkinliklerini yerine getirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurumu arasında yapılan anlaşma ile Öğretmen Liselerini geliştirmek ve Eğitim Fakültelerine öğrenci seçmede kaynaklık etmesi amacı ile 1989–1990 öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür. Köy Enstitüleri ve İlk öğretmen Okullarının devamı olan Öğretmen Liselerinin binalarında Anadolu Öğretmen Liseleri öğretime devam etmiştir (Gelişli, 2000).

Anadolu Öğretmen Liselerinde hem genel lise programı uygulanmakta hem de eğitim fakültelerine hazırlık niteliğinde Öğretmenlik Meslek Dersleri ve bunlara ilişkin uygulamalara yer verilmektedir (Gelişli, 2000). Öğretim programları, ortak genel kültür derslerinden, öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerini tanıyıp anlamalarına, geliştirmelerine ve yöneldikleri alanlarda çalışmalarına imkânı sağlayan derslerden ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerden oluşur. Öğretim programları öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, bilimsel gelişmeler ve ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli geliştirilmektedir. Günümüzde Anadolu Öğretmen Liselerinde toplamda on saat meslek derslerinin öğretilmesi devam etmektedir.

Çizelge 1: *Anadolu Öğretmen Liselerinin Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Seviyelere Göre Dağılımı*

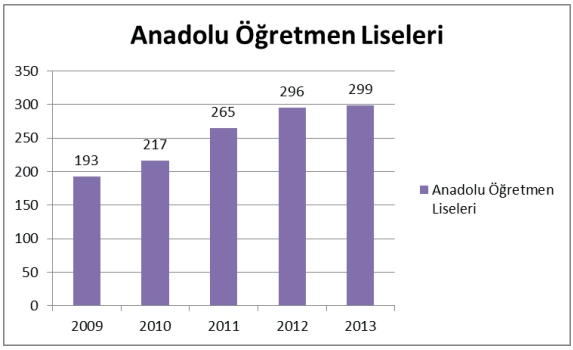
Ders Adı	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	-	2	-	-
Eğitim Psikolojisi	-	2	-	-
Öğretim İlke ve Yöntemleri	-	-	3	-
Türk Eğitim Tarihi	-	-	-	1
Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	2

28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile ortaöğretim zorunu eğitim kapsamına alınmıştır. Bu kanun ile özellikle mesleki eğitim okullarına tanınan ek puan hakkı uygulamasına son verilmiştir. Ek puan ile meslek lisesi mezunları alanları doğrultusunda pozitif ayrımcılığa tabi tutulmaktaydı. Genel lise statüsünde bulunan Anadolu Öğretmen Liselerine ise eğitim fakültelerine öğrenci yetiştirmede ek puan hakkından faydalanmaktaydı. Ancak bu kanun ile ek puan uygulamasına son verilmiştir. Buna rağmen Anadolu Öğretmen Liseleri ders çizelgesinde ve statüsünde bir değişikliğe gidilmeyerek meslek dersleri programı uygulanmaya devam edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Anadolu Öğretmen Liseleri akademik eğitim vermesi açısından Türkiye'de önemli bir yere sahiptir. Merkezi yerleştirme sınavı ile öğrenci alması ve yatılı okullar olması nedeniyle günümüzde 299 Anadolu Öğretmen Lisesi nitelikli eğitimi ile tercih edilen okulların başında gelmektedir.

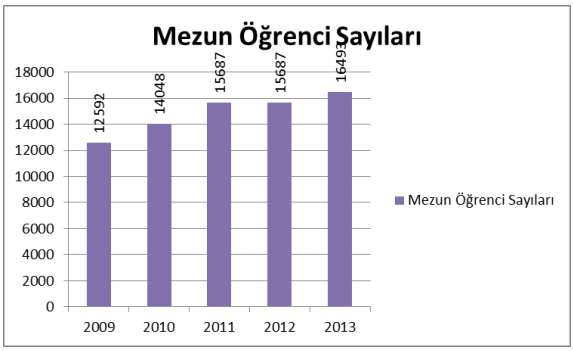
Grafik 1: *Anadolu Öğretmen Liselerinin son beş yıla dağılımı*



Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı

Ortaöğretim yerleştirme sistemi içerisinde Anadolu Öğretmen Liseleri puan sıralamasında ülke genelinde Fen Liselerinden sonra öğrenci almaktadır. Her yıl bu okullardan binlerce öğrenci mezun olmakta ve üniversitelerimizin seçkin bölümlerine yerleşmektedir.

Grafik 2: *Anadolu Öğretmen Liselerinin son beş yıl mezun sayısı*



Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı

Bu araştırma ile 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla ek puanlarını kaybeden Anadolu Öğretmen Liselerinden Sinop ilinde 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında 9. ve 10 sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin bu okula kayıt amaçları, meslek derslerine ilişkin görüşleri ve öğretmen olma istekleri araştırma kapsamını oluşturmaktadır.

Yöntem

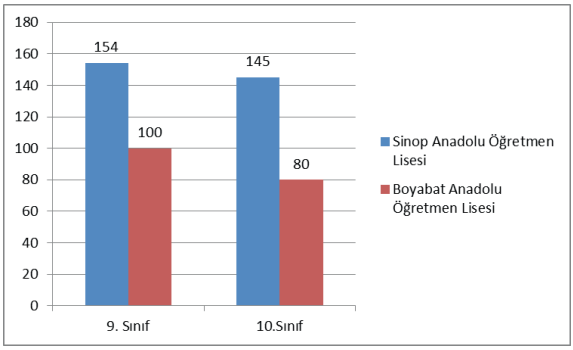
Bu araştırmada tarama modelinde olup Sinop ilinde öğrenim faaliyetine devam eden iki adet Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören ve yeni düzenlemeden etkilenen 9. ve 10. sınıf öğrencileri için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış anket uygulanmıştır. Ankette öğrencilere demografik bilgiler dışında beş adet soru sorulmuştur. Bu sorular yarı yapılandırılmış formatta olup son seçenek açık uçlu verilmiştir. Sonuçlar yüzde ve frekans analizi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi Edinme yoluyla ülkemizdeki Anadolu öğretmen liselerinin son beş yılkı sayıları ve mezun öğrenci sayıları araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Son olarak Sinop ilindeki Anadolu Öğretmen Liselerinin Rehberlik Servisi verileri baz alınarak son üç yılda mezun olan öğrencilerin Eğitim Fakültelerine yerleştirme oranları tespit edilmiştir.

Evren

Sinop İlindeki Anadolu Öğretmen Liseleri öğrencilerden 9. ve 10. sınıflarda

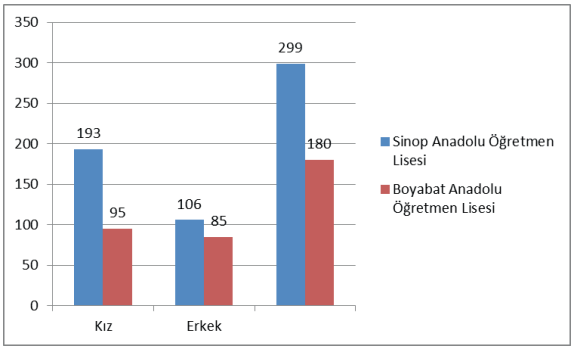
öğrenim gören 479 öğrenci araştırma evrenini oluşturmaktadır. Ek puanlarının kaldırılması kademeli olarak uygulanacak olmasından dolayı 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eğitim fakültelerini seçtiklerinde ek puan uygulaması devam etmektedir. Bu yüzen ek puan hakkından faydalanamayan 9 ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrenciler araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Örneklem yoluna gidilmeyip evreninin tamamına ulaşılarak Sinop Anadolu Öğretmen Lisesinden 299, Boyabat Anadolu Öğretmen Lisesinden 180 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir.

Grafik 3: *Araştırmaya katılan öğrenci sayıları*



Araştırmaya katılan öğrencilerden 288'i kız, 191'i erkek öğrencidir.

Grafik 4: *Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı*



Son üç içinde Sinop İlindeki Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrencilerden Eğitim Fakültelerine yerleşme oranını gösteren Tablo-1 incelendiğinde bu okullardan son üç yılda mezun olan 423 öğrencinin %41.8'i (f=177) öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerine yerleştiği diğerlerinin ise farklı bölümlere yerleştiği görünmektedir. Bu açıdan bakıldığında kuruluş amacında olduğu gibi Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrencilerin önemli bir kısmı Eğitim Fakültelerine yerleşmektedir.

Tablo 1: Son üç yıl itibariyle eğitim Fakültelerine öğrenci yerleştirme oranı

Okul Adı	Mezun Öğrenci Sayısı			Üniversiteye Yerleşen Öğrenci Sayısı			Eğitim Fakültelerine Yerleşen Öğr.		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013
Sinop AÖL	127	109	108	108	99	86	47	38	26
Boyabat AÖL	54	58	47	46	45	39	28	21	17

Kaynak: Okulların Rehberlik Servisi

Sayıltılar

Araştırma kapsamına dâhil olan 479 öğrenci evreni temsil etmektedir. Anket sorularına öğrenciler samimi cevap vermiştir.

Sınırlamalar

Araştırma, Sinop ilinde bulunan Anadolu Öğretmen Liselerinin 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında 9 ve 10. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin tutum ve görüşlerinin belirlemeye yönelik veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Anket hazırlama sürecinde Rehberlik Servisi ve Meslek Dersleri Öğretmenleri zümresinin görüşlerine başvurulmuştur. Sonuç olarak demografik bilgiler dışında beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış anket hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğrencilere beş adet yarı yapılandırılmış soru yöneltilerek cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Bu sorulara verilen cevapların yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır. Verilerin işlenmesi ve yorumlanmasında istatistik yorumlama programlarından faydalanılmıştır. Ayrıca tablolamada ve grafikleştirmede kelime-işlem uygulama yazılımları kullanılmıştır.

Bulgular

Öğrencilere yöneltilen ilk soru "Anadolu Öğretmen Lisesini tercih etme sebebiniz nedir?" şeklinde idi. Bu soruya öğrencilerin %57,8'si (f=277) Anadolu Öğretmen Lisesini başarısı yüksek olduğu için tercih ettiğini belirtirken %34,2'si (f=164)

puanlarının bu okul için yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerden öğretmen olmak isteyenlerin sayısı %3,9'u (f=19) dur. Bu cevapları Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin çok azının öğretmenliği düşündüğünü göstermektedir.

Tablo 2: Anadolu Öğretmen Lisesini tercih etme sebebiniz nedir?

	N	Düzey	f	%
Toplam	479	Başarısı yüksek olduğu için	277	57,8
		Puanım bu okul için yeterli olduğu için	164	34,2
		Ailem isteği için	17	3,5
		Öğretmen olmak için	19	3,9
		Diğer	2	0,6

Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen ikinci soru "Ek puanların kaldırılması sonrası Öğretmenlik Meslek Dersleri…" Bu soruya öğrencilerin kendilerine göre en mantıklı olacak şekilde tamamlamaları istendi. Tablo 3'te görüleceği üzere öğrencilerin %75,3'ü (f=361) Öğretmenlik Meslek Derslerinin önemini yitirdiğini düşünmektedir.

Tablo 3: Ek puanların kaldırılması sonrası Öğretmenlik Meslek Dersleri …?

	N	Düzey	f	%
Toplam	479	önemini kaybetmiştir.	361	75,3
		öğretilmeye devam edilmelidir.	45	9,3
		yerine başka dersler konulmalıdır.	61	12,7
		bize çok şey kazandırmaktadır.	12	2,7
		Diğer	0	

Öğrencilere sorulan bir diğer açık uçlu soruda "Anadolu Öğretmen Lisesinde 10-11 ve 12. Sınıflarda toplamda 10 saat Meslek Dersleri göreceğimi bilseydim…" sorusunu öğrencilerin tamamlamaları istenmiştir. Bu soruya öğrencilerin %63,9'u (f=306) "bu okulu tercih etmezdim." şeklinde cevaplamıştır. Öğretmenlik meslek derslerinin toplamda 10 saat olması, ek puan alamamaları ve üniversite giriş sınavlarında öğretmenlik meslek dersleriyle ilgili soru sorulmaması bu derslerin gereksiz ders olarak algılanmasına neden olmaktadır. İleriki yıllarda Anadolu Öğretmen Liselerinin tercih edilebilirliğinin mevcut uygulamada azalacağını göstermektedir.

Tablo 4: Anadolu Öğretmen Lisesinde 10-11 ve 12. Sınıflarda toplamda 10 saat Meslek Dersleri göreceğimi bilseydim …?

	N	Düzey	f	%
Toplam	479	yine bu okulu tercih ederdim.	173	36,1
		bu okulu tercih etmezdim.	306	63,9
		Diğer (Açıklayınız.)	0	0

Öğrencilere tamamlamaları için yöneltilen bir diğer açık uçlu soruda "Ek puanların kaldırılması sonrası Anadolu Öğretmen Liseleri…" sorulmuştur. Öğrencilerin % 51,7'si (f=248) Anadolu Öğretmen Liselerinin varlık gerekçesinin ortadan kalktığını düşünürken, %48,3'ü (f=231) varlığını devam ettirmesi gerektiğini savunmaktadır.

Tablo 5: Ek puanların kaldırılması sonrası Anadolu Öğretmen Liseleri…

	N	Düzey	f	%
Toplam	479	varlık gerekçesi ortadan kalkmıştır.	248	51,7
		varlığını devam ettirmelidir.	231	48,3
		Diğer (Açıklayınız.)	0	0

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen son soruda "Meslek Derslerinin kalkmaması durumunda …" cümlesini kendilerine göre en uygun olacak şekilde tamamlamaları istenmiştir. Bu soruyu öğrencilerin %39,8'i (f=191) üniversite giriş sınavlarında ek soru sorulmasını isterken, %43,3'ü (f=207) ek puanların geri gelmesini talep etmiştir.

Tablo 5: Meslek Derslerinin kalkmaması durumunda…

	N	Düzey	f	%
Toplam	479	üniversite giriş sınavlarında ek soru sorulmalıdır.	191	39,8
		mevcut uygulama devam etmelidir.	81	16,9
		Diğer (Açıklayınız.)	207	43,3

Sonuç ve Öneriler

Anadolu Öğretmen Liseleri varlık gerekçesi olan öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerine öğrenci yetiştirme görevi 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitimi Yasası ile ortadan kalkmıştır. Zira üniversite yerleştirme sürecinde öğretmenlik tercihinde bulunan öğrencilere verilen ek puan uygulamasına son verilmiştir. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde bölüm sayılarının da azaltılması ve çoğu bölümün Fen-Edebiyat Fakültelerine kaydırılması doğal olarak öğretmenlik mesleğine yönelmeyi olumsuz yönde etkilemiştir. Araştırmaya katılan 479 öğrenciden yalnızca % 3.9'u (f=19) öğ-

retmenlik mesleğini düşündüğünü belirtmiştir. Ek puan uygulaması devam eden sınıflarda son üç yılda mezun olan 423 öğrencinin %41.8'i (f=177) öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerine yerleştiği görülmektedir. Ek puan uygulaması üniversiteye yerleştirmede yaklaşık %38'lik dilimine karşılık geldiği ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ek puanlarının kaldırılması sonrası Anadolu Öğretmen Liseleri misyonunu tamamlamıştır.

Araştırma, ileriki yıllarda Anadolu Öğretmen Liselerinin tercih edilebilirliğinin mevcut uygulamada azalacağını göstermektedir. Çünkü bu okullardaki eğitimin yüksek olması önemli bir tercih sebebidir.

Öğretmenlik meslek derslerinin varlığı öğrencilerin bu okullarını tercih etmesinde olumsuz katkı sağlayacağı bu araştırma ile ortaya çıkmıştır.. Zira araştırmaya katılan öğrencilerin %63,9'u (f=306) "Öğretmenlik Meslek Dersleri olduğunu bilseydim bu okulu tercih etmezdim." Görüşünü savunmaktadır.

Ek puanlarının kaldırılması sonrasında Öğretmenlik Meslek Dersleri uygulaması toplamda 10 saat olarak öğretilmeye devam etmektedir. Ancak araştırmaya katılan 479 öğrencinin %75,3'ü (f=361) Öğretmenlik Meslek Derslerinin önemini yitirdiğini düşünmektedir. Bu durumda öğretim programlarının ve ders çizelgelerinin yeniden düzenlenmesi zorunlu görünmektedir. Alternatif olarak üniversite giriş sınavlarında öğretmenlik meslek dersleri müfredatını kapsayan belirli bir sayıda soru sorulması bu derslerin gereksizliği yönündeki eleştirileri ortadan kaldıracaktır.

Öğretmenlik mesleğini ya da diğer meslek seçim yaşı gelişmiş ülkelerde aşağıya çekilmeye ve yeteneklerine göre bir üst öğrenime yönlendirilirken ülkemizde bu durum tersine işlemektedir. Şöyle ki mevcut yeni yapılanma ile alan seçimi uygulamasında vaz geçilerek öğrencilerinin hedeflerini üniversite sınavları sonrası tercih sürecinde belirlemeleri istenmektedir. Bu da fırsat eşitliği açısında uygun olmakla birlikte doğru alan seçimi ve eğitimi koşunundа yetersizliğe neden olmaktadır.

Kaynaklar

AKYÜZ, Y. (1994). Türk Eğitim Tarihi (Başlangıcından 1993'e). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

GELİŞLİ, Y. (2000). "Anadolu Öğretmen Liselerinin Kuruluşu ve Gelişimi" Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 146.

KAYGISIZ, İ.ve AKARSU, B. Ç. (1997). Öğretmen Yetiştirme Sistemine Eleştirel Bir Bakış.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI 12/12/2013 tarih ve 812754 sayılı Bilgi Edinme yoluyla alınan cevap.

YILMAN, M. (2006). Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri. Ankara: Nobel Yayınları.

En Güzeli Anla(t)mak "Yusuf Suresi ve Edebî Yapının Gösterdiği Ulûhiyet"

To Narrate/Understand The Most Beatiful

Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYGANA *

Özet

Kutsal kitaplar, muhtevaları kadar dilsel özellikleri nedeniyle de dikkatle incelenmiş eserlerdir ve bu süreç günümüzde de devam etmektedir. Genel anlamda Kur'an, özelde olaraksa Yusuf Suresi, bu bağlamda üzerinde en çok durulan metinlerdir. Yusuf Suresi, Türk edebiyatı açısından geçmişte olduğu kadar günümüzde de velut bir kaynaktır. Çalışmamızda surenin yapısal özellikleri üzerinde durduk ve derin yapının söylemle ilişkisini irdeledik. Bu ilişkilerin şark anlatıları için önemi ve potansiyeline değindik. Kıssanın tematik örgüsünün, çatışma ve karşılaşmalar şeklinde görünen yapısıyla sıkı bir ilişkisi olduğu ve her ikinin paralel ilerlediğini tespit ettik. Bulgularımızı sonuç bölümünde tartıştık.

Anahtar Kelimeler: Kur'an, Yusuf Suresi, kıssa, semiyotik, yapı

Abstract

Holy boooks are carefully examined for both ontext and linquistic characteries. Nowadays this process is still going on. Generally Quran and specially Yusuf surah is mostly elaborated. Yusuf surah is a productive source for Turkish literatüre both in the past and present. In our study we elaborate deep structure of surah and it's discourse. We mention the importance and potantian for otiental narration. The tale's thematic pattern in conflict and encounter. And these properties are going on paralel. We discussed our finding in result section.

Key Words: Quran, Yusuf surah, tale, semiotics, structure

* Canik Başarı Üniversitesi Öğretim Üyesi, mehmetkaygana@basari.edu.tr

Giriş

Bir şeyi takip etmek, iz sürmek, peşinden gitmek manalarına gelen 'kasas' kelimesinden türetilen kıssa, izlemeye değer bir haber nakletmek, bir hikâye anlatmak (Yazır, 1992: 32) için kullanılır ki bu adlandırma modern manada kurmacadan oldukça farklı bir alanı işaret eder. Bilhassa Kur'an'ın anlattığı bir vakıaya verilen isim olarak kıssa için bu farklılığı vurgulamak oldukça önemlidir. Çünkü Kur'an ezelî hakikati tefsir eden, varlığı ve ötesini aydınlatan Kelamullah'tır ve anlatımı da aynı ölçüde harikuladedir. Oysa kurmaca, insana özgü bir eylemi işaret eder. Varoluş noktasında yaratıcının müteal konumu ile karşılaştırıldığında eksik ve kusurlu olan insanın, zamanı ve mekânı aşacak hatta varlığı ihata edecek bir metne vücut vermesi beklenemez. Burada olsa olsa Kur'an'dan hareketle oluşturulan anlatılar için kurmaca ifadesi kullanılabilir ki edebiyat tarihi böylesi eserlerle doludur. İslamî açıdan bakıldığında bu eserlerin de modern kurmaca ile bariz ayrılıklar taşıması gerekir. Kur'an'a ait bir vakadan ve onun işaret ettiği –İslamî açıdan- değişmez hakikatlerden yola çıkılarak oluşturulacak metinler, modern kurmacanın oyun, amaçsızlık vb. birçok alameti farikasına sırt çevirmek, en azından bunları aynıyla kabul etmemek durumundadır.

Çalışmamızda Yusuf Suresi'ni dilsel bir dizge olarak ele almak, içerdiği anlamların oluşumunu ve üretiliş biçimlerini yorumlamak amaçlanmıştır (Rifat, 2011; 16). Burada Ricoeur'ün ifadesi ile 'çok anlamlı' ve 'anlamı çok katmanlı' bir metnin davetine icabet söz konusudur. Çok anlamlılığın en önemli özelliği, bir şeyi ifade ederken onu aynı zamanda gizlemesidir. Böyle bir şey ifade ederken, aynı zamanda onu gizlemesi, onu yorumlamayı gerektirir. Böyle çok anlamlı birimleri 'sembol' olarak isimlendiren Ricoeur için sembol, 'dolaysız, lafzî birinci bir anlam üzerinden ulaşılabilen dolaylı, ikinci, taşınmış bir anlamı taşı'ma durumudur. Bu bağlamda yorum, 'açık olan anlamda, rasyonel olarak gizili olanı keşfetme' eylemidir (Görgün, 2003: 92-93). Makale, ana hatları çizilen bağlam içinde, Yusuf Suresi'nin iç yapısının yüzey yapı ile ilişkisinin betimsel metotla gösterilmesini amaçlamaktadır.

Mekke döneminde nazil olan Yusuf Sûresi 111 ayetten oluşmaktadır.[1] '*Hakkı açıklayan, Haktan geldiği* âşikâr *olan kitabın* âyetleri' (Yıldırım, 2004; 234) şeklinde takdim edilen surede, genel anlamıyla Hazreti Yusuf'un başından geçenler Kur'an'a özgü bir üslupla anlatılır. İlginçtir ki, gerek Musevîlerin gerekse İsevîlerin yakinen bildikleri bu kıssa hakkında Kur'an, "Biz, bu Kur'an'ı sana vahyetmekle, geçmiş ümmetlerin birtakım haberlerini en güzel şekilde beyan ediyoruz. Şu bir gerçek ki daha önce senin bundan hiç haberin yoktu." (Yusuf:3) derken, Hz. Muhammed'in ümmîliği ile birlikte, kendisinden önceki kitapların bu meselede bildirdiklerinin ötesinde bir anlatıma şahit olunacağını de işaret eder.

Yusuf Kıssası, İslâm medeniyetinin vücut bulduğu dönemden günümüze kadar sayısız edebi eserin konusu olmuş, Arap, Fars ve Türk İslâm edebiyatında binler-

[1] Çalışmada Yusuf Suresi ile ilgili olarak Suat Yıldırım'ın 'Kur'ân-ı Hakîm ve Açıklamalı Meali (2004) Meal: Suat Yıldırım, Işık Yayınları, İstanbul. ss.234-247' künyeli meali kaynak alınmıştır.

ce mesnevîde tekrar tekrar ele alınıp işlenmiştir.[2] Benzer bir şekilde sözü edilen eserler üzerine yapılan çalışmalar da göz ardı edilemeyecek miktardadır.[3] Burada anılan çalışmaları özetlemek ya da tekrarlamaktan ziyade meseleye Kur'an'ın genel çerçevesi ile Yusuf Suresi'nin uyumu ve bu uyumu ispatlayan yapısal kurgu üzerinde durmaya çalışılmıştır.

"Kur'ân-ı Kerim'in ana konuları denildiğinde ilk akla gelenler uluhiyyet, nübüvvet, haşr ve ibadet meseleleridir. Bu dört unsur Kur'ân'ın tamamında bulunduğu gibi bir suresinde hattâ bir âyetinde, bir kelamında bile sarahaten veya işareten yer alır. Bu dört temel mevzunun beyan edildiği başlıca anlatım unsurlarından birisi kıssalardır. Enbiya-i izamın ve ümmetlerinin kıssaları takriben Kur'ân'ın üçte birini meydana getirir ki kıssalardaki anlatımın önemini göstermesi açısından sözü uzatmaya hacet bırakmaz.

Kur'ân-ı Kerim yirmi üç yılda peyderpey nazil olmuştur. Bazen bir sure bir defada nazil olduğu gibi, bir surenin âyet yahut âyet grupları farklı zamanlarda indirilmiştir. Bununla beraber Kur'ân'daki âyetlerin tertibi (dizilişi) ilahi tayin (tevkifî) iledir. Kur'ân'ın edebî icazı denildiğinde akla ilk gelen nazmıdır ki âyetlerin sıralanışı veya dizilişindeki hem lafzî hem de manevî ahenk, bütünlük ve mükemmelliği ifade eder. Buradan hareketle ayet ve sureler arasındaki ilgiye, bütünlüğe dair Tenasübü'l-Kur'ân ilmi doğmuştur. Kur'ân anlatımı denildiğinde ise ilk akla gelen kıssalar ve mesellerdir." (Tekin, 2007; 29)

Semiyotik Analiz

Yusuf Suresi'nin olay örgüsünün ve yapısal bütünlüğünün ulûhiyetle ilişkisini açıklamak adına öncelikle surede anlatılanları, olay halkaları ve bunların tematik yapıyla ilişkisi izah edilmelidir.[4]

Kıssanın ilk olay halkası Yusuf aleyhisselamın rüyası ile başlar. Kardeşlerinin haset ve kıskançlıklarına hedef olan Yusuf (as)'un bir kuyuya bırakılması ile sona erer.

Birinci olay halkasında Yusuf aleyhisselamın gördüğü rüya, metnin geri kalanında yaşanacakları muradı ilahî kılar ki hazreti Yâkub'un "Rabbin seni öylece seçecek, sana rüya tabirini öğretecek ve daha önce büyük babaların İbrâhim ile İshak'a olan nimetini tamamına erdirdiği gibi sana ve Yâkup ailesine de nimetini kemale erdirecektir. Çünkü Rabbin her şeyi hakkıyla bilir, tam hüküm ve hikmet sahibidir." (Yusuf:6) şeklindeki yorumu bunu açıkça gösterir. Böylelikle okuyucu,

[2] Edebiyatımızda bu çalışmalar hakkında yapılmış bir karşılaştırma için bakınız: Meliha Gökcan TÜRKDOĞAN, Klasik Türk Edebiyatında Yusuf u Züleyha Mesnevileri Üzerine Mukayeseli Bir Çalışma, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2011.

[3] Bu çalışmalar arasında Celal Settârî'nin, bu kıssanın kutsal kitaplardaki görünümlerinin karşılaştırmalı incelmesi oldukça dikkat çekicidir.(Settârî, 2003)

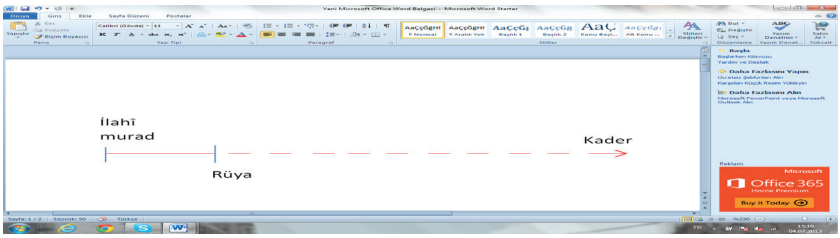
[4] Yusuf Suresi'nde yer alan ayetlerin konu açısından tasnifi için bkz. İsmail Albayrak, "Kur'ân ve Anlatı(m) Bilim", EKEV Akademi Dergisi 13 (2002), ss. 96-99.

kıssanın sonunun nereye varacağı konusunda ima yoluyla haberdar edilir. Her ne kadar, olayların tam olarak nasıl gelişeceğini bilmesek de sonuçtan haberdar edilmemiz, insan ile Yaratıcı'nın bilgisine dair bir kıyası görmemiz ve kabul etmemiz içindir. Çünkü insan sadece elindeki imkânların izin verdiği ölçüde bir bilme ve kavrama kabiliyetine sahipken, Alllah, Yâkub peygamberin belirtiği gibi henüz maddi hiçbir emare görülmemişken ilerde neler olacağını bildirecek namütenahi bir ilme sahiptir. Bu durum, kıssanın genel mesajı açısından son derece önemlidir. Çünkü bundan sonra anlatılacaklar Allah(cc)'ın yarattıkları üzerindeki sınırsız ilmini ve kudretini zihinlere kabul ettirmek; kalplere duyurmak niyetiyle planlanmıştır.

Hazreti Yâkub'un sözü edilen rüyayı yorumlamadan önce oğlunu, kardeşleri konusunda uyarması, karşılaşma olarak takdim edilen bu olay biriminin bizi çok önemli ve aslî bir çatışmaya hazırlamak için vesile edildiği yorumuna götürür. Çünkü hazreti Yâkub "…sakın bu rüyanı kardeşlerine anlatma. Sonra seni kıskandıklarından sana tuzak kurarlar." (Yusuf:5) der demez bu kıskançlığın kaynağını " Çünkü şeytan, insanın besbelli düşmanıdır." (Yusuf:5) cümlesiyle ifade eder. Bu noktada hazreti Yâkub'un işareti, Kur'an içindeki benzer hadiseleri hatırlamamızı sağlayan bir metinler arasılıkla, Allah'ın (cc) Âdem aleyhisselamı seçmesi ve ona secde edilmesini emretmesi karşısında şeytanın kıskançlık ve hasetle başkaldırıp kaybetmesini akla getirir ki bu da Yusuf kıssasında anlatılanların, Hazreti Yusuf özelinde tüm insanlığın macerası olduğunu gösterir. Dikkat edilirse hazreti Yâkub, doğrudan şeytanı işaret etmeyip önce kıskançlık gibi nefse ait duyguları nazara vermektedir. Bu da metin boyunca karşılaşacağımız benzer tutum ve davranışları, bahsedilen bağlamda ele almamıza imkân verir.

Tüm bunlar ilk olay halkasındaki aslî çatışmanın Allah'ın (cc) takdiri ile şeytan ve nefsine uydurdukları arasında geçtiğini göstermek içindir. Bunu kıssanın ana ekseni kabul ettiğimizde, olayların ilerleyişini gösteren kaderi çizgi ve sapma olarak nitelediğimiz olayları bir şekille gösterecek olursak şöyle bir tablo ile karşılaşırız:

Şekil 1:

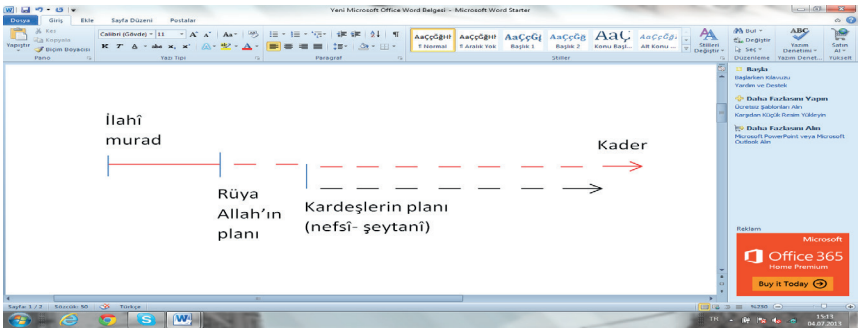


Bünyamin dışındaki kardeşlerin toplanıp Yusuf'a karşı plan yaptıkları olay birimini karşılaşma olarak nitelendirmek mümkün. Bu karşılaşma, asli çatışmanın taraflarını işaret ettiğinden üzerine dikkatle eğilmemiz gerekiyor: Kardeşlerin "Yusuf ile öz kardeşi, babamıza daha sevimli geliyor. Oysa biz daha güçlü bir grubuz. Pek belli ki babamız bu işte yanılıyor." (Yusuf: 8-9) şeklindeki düşüncelerini hem Yâkub aleyhisselamın "Sonra seni kıskandıklarından sana tuzak kurarlar. Çünkü şeytan, insanın besbelli düşmanıdır." (Yusuf:5) ifadelerinde işaret ettiği doğrultuda hem de şeytanın Âdem'in seçilmesi sonrasında Allah (cc)'a karşı takındığı tavırla telif edebiliriz. Yusuf'un seçilmesi ve bu takdire kavradığı için ona karşı daha hassas olan Yâkub aleyhisselamın konumu muradı ilahiye uygundur. Kardeşlerin zan ve vehme dayanan yorum ve kararları ise nefsidir, şeytanidir. Nasıl şeytan, mutlak hakikate karşı kendisine verilen mühlet süresince plan üstüne planlar kuruyorsa şeytana ve nefsine kapılan kullar da kendi adlarına işletmek istedikleri planlarda Allah'ın karşısında yer alma talihsizliğinde bulunabilirler.

Kur'an, Yusuf'un kardeşlerinin planını yukarıda izah etmeye çalıştığımız gibi Allah'ın (cc) değiştirilemez ve engellemez takdirinin karşına koyarak başarısızlığa mahkûm ederken oldukça ironik bir durumu da betimler. Yaptıklarının (haksızlık ve adam öldürme niyeti) yanlış olduğunu bilen bu kişiler daha sonra tövbe edip salih kimseler olma (Yusuf:8-9) niyetindedirler. Bu da onların Allah'a istenilen seviyede olmasa da inandıklarını gösterir. Babaları apaçık bir elçiyken ve Allah'a da inanırken, O'na karşı plan kurmak ancak nefsine ve şeytana uymuş insanın kavrayamayacağı bir hakikattir. Sözü edilen ironik durum, kardeşlerin yaratıcı karşısında takındıkları tavırda gizlidir. Allah'a inanan kişilerin ondan gizli ve ona muhalif iş yapmaya kalkışmaları, üstelik bunda başarılı olacaklarına inanmaları, gücü her şeye yeten, her şeyi bilen bir yaratıcı inancı ile telif edilemez. Burada insanoğlunun kin, haset ve gururla; her şeyi bilen yüce yaratıcıya karşı nasıl bir cüretkârlık içine girebileceği dikkatlere sunulur. Buna karşın Yusuf aleyhisselam ve babası takdiri ilahi karşısında rıza hırkasına bürünmüş, itaat ve sabırla olması gerekeni, ideali temsil ederler.

Kardeşlerin planlarını gerçekleştirdikleri olay birimini ana olay eksenine yerleştirdiğimizde şöyle bir tablo ile karşılaşırız:

Şekil 2:



İkinci olay halkası başlamadan önce kardeşler, planlarını gerçekleştirmiş ve Yusuf'tan kurtulmuş oldukları zannındadırlar.

İkinci olay halkası Yusuf aleyhisselamın esir edilip Mısır'a götürülmesi ile başlar. Vezirin onu satın alması ve evine yerleştirmesi ile devam eder; Vezirinin karısının ona yaklaşmak istemesi ve sonrasında bir iftira ile Hazreti Yusuf'un zindana atılması ile sona erer.

Hazreti Yusuf'un kuyuya atılması sonrasında her ne kadar kardeşler kendi planlarının başarıya ulaştığını zannetseler de Allah'ın (cc) "Biz de Yusuf'a şöyle vahyettik: 'Zamanı gelecek, onların hiç hatırlarına gelmediği ve seni hiç tanımadıkları bir sırada, kendilerine yaptıkları bu işi hatırlatacaksın." (Yusuf: 15) şeklindeki hitabı, bütün planların üstünde ve kendisi dışındakileri, tıpkı hazreti Musa'nın asası gibi yutup hükümsüz bırakacak bir planın hala işlediğini hatırlatır.

Sucular onu "bir ticaret malı olarak satmak niyetiyle" (Yusuf: 19) yanlarına alırken yeni bir planla daha karşılaşırız. Ancak hemen bu cümlelerin ardından gelen "Ama Allah Teâla, onların ne yapacaklarını pek iyi biliyordu!" (Yusuf:19) cümlesi şüpheye yer bırakmaksızın Allah'ın planının işlediğini bir kere daha dikkatlere sunar. Benzer bir şekilde vezirin "Belki bize bir faydası dokunur, yahut onu evlat ediniriz!" (Yusuf: 21) düşüncesi ile hazreti Yusuf'u satın alması da onun adına bir plandır ve "Böylece Yusuf'un o ülkede yerini sağlamlaştırdık, ona imkân verdik…" (Yusuf: 21) ve "Allah Teâla iradesini yerine getirmekte her zaman mutlak galiptir, fakat insanların çoğu bunu bilmezler." (Yusuf:21) beyanı da, Allah Teâla'nın kendi planını Âlim, Kadir ve Hâkim isimlerini gösterir şekilde nasıl yürüttüğünün göstergesidir.

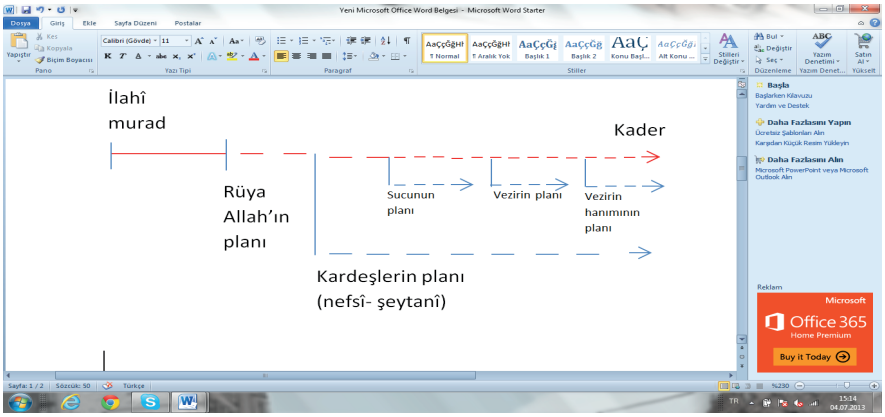
Karşılaşma olarak niteleyebileceğimiz Yusuf aleyhisselam ile Sucu ve Vezir ilişkisi sonrasında bu olay halkasının merkezinde yer alan bir başka hadiseye geçelim:

Yusuf Aleyhisselam ile Vezirin hanımı arasındaki ilişkiyi bir çatışma olarak nitelendirdiğimizde, birincisinin ilahi manada olması gerekeni ve ideali; ikincisininse nefsi ve şeytani olanı temsil ettiği açıktır. İlk olay halkasında kıskançlık ve haset şeklinde karşımıza çıkarılan nefsi ve şeytani alan şehvet eklenerek daha da sarih kılınmıştır. Vezirin hanımının, Mısır'ın ileri gelen diğer kadınlarını çağırdığı sahne ise şehvetin insan iradesini ne kadar zorlayabileceğinin ifadesi olarak okunabilir. Bizim için daha mühimi ise Vezirin hanımının "Yine yemin ederim ki kendisine emredeceğim işi yapmaması halinde o mutlaka zindana atılacak, zelil ve perişan olacaktır." (Yusuf: 32) şeklindeki ifadeleridir. Bu ifadeler de yeni bir plan ile karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir. Nefsi ve şeytani bir eylemle ortaya konan bu plan sonrasında "Rabbi onun duasını kabul buyurdu ve onu kadınların

fendinden korudu."[5] (Yusuf:34) beyanı ise ilahi planın işlemeye devam ettiğini bir kez daha hatırlamamız içindir.

İkinci olay halkasındaki çatışma ve karşılaşmaları olay eksenine yerleştirdiğimizde şöyle bir durumla karşılaşırız:

Şekil 3:



Üçüncü olay halkası Hazreti Yusuf'un zindanda tanıştığı iki gencin rüyalarını yorumlaması, hükümdarın rüyasını açıklığa kavuşturup zindandan kurtulması ve Mısır'da önemli bir mevki elde etmesi ile devam eder. Kardeşleri ile karşılaşması ve ailesini yanına alması ile de sona erer.Nasıl ilk olay halkasında kardeşler Yusuf'u kuyuya bıraktıklarında kendi planlarını gerçekleştirmiş olduklarını zannetmişse Vezirin hanımı da O'nu zindana attırdığında kendi arzusunu gerçekleştirdiği kanısındadır. Oysa hakikat kıssanın bu son bölümünde bambaşka bir vücut bulur, şöyle ki:

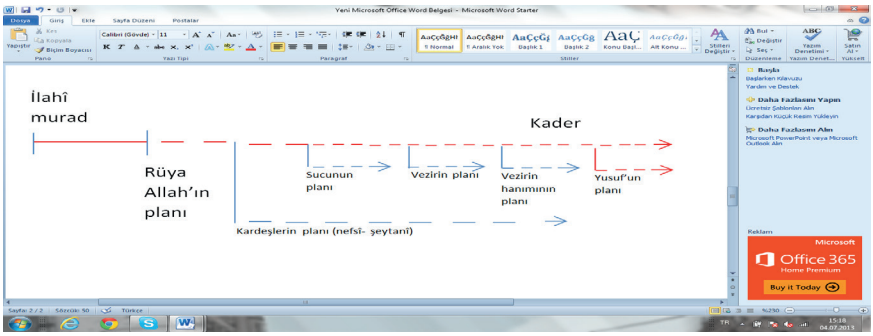
İki genç ile Yusuf aleyhisselam arasındaki ilişkiyi bir karşılaşma olarak okuduğumuzda burada da rüyanın –peygamberliğin cüzlerinden bir cüz olarak- geçiş için kullanıldığını görürüz. İki gencin rüyalarını en kesin ifadelerle açıklığa kavuş-

[5] Ayetteki 'kadınların fendinden korudu' ifadesi bazı yorumlarda kadının İslam dini tarafından ötekileştirilmesi, ikincil kılınması görüşlerini delillendirmek için kullanılmıştır.(Benslama, 2005:206)Bu gibi tezlerin eleştirisi bu yazının boyutlarını aşacağından şunu vurgulamakla yetinelim: İlk olarak surenin önceki sayfalarında Aziz'in cümlelerinde 'kadının fendi' nitelemesi ile karşılaşırız. (Yusuf, 28-29) Metnin bağlamına bakıldığında, eşi ile köle olarak yanında tuttuğu kişi arasındaki ihtilafla karşı karşıya kalan bir erkek yöneticinin, içinde bulunduğu durumu değerlendirdiği cümlelerdir bunlar. Kendisini aldatmaya yeltenen kadının utanç içinde bıraktığı erkek, Yusuf'un doğruyu söylediği kalabalık içinde ispatlanınca eşine kurduğu tuzağın fenalığını ifade etmek için bu ifadeleri kullanır. İkinci kullanım bu bağlama son derece uygun benzer bir durumda karşımıza çıkar. Azizin karısı, bu sefer kendisini kınayan diğer kadınları bir araya toplamış ve onlarında da aynı duygu seline kapıldıklarını kendilerine kanıtlamıştır. Burada da efendi konumundaki kadınlar karşısında korumasız olan Yusuf'ın duası ve bu dua sonrasında Yaratıcı'nın onu 'onların tuzaklarından' koruduğu dile getirilir.(Yusuf: 34) Görüldüğü gibi her iki durumda da belirli bir duygu halinde, evlilik bağları, ahlak vb. hakikatleri unutan insan için yapılmış bir niteleme söz konusudur. Bunu kadının ötekileştirilmesi olarak okumak, surenin başında Yusuf'un kardeşleri için kullanılan 'şeytan insanların apaçık düşmanıdır' (Yusuf, 5) ifadesini de erkekler için genellemenin yersizliğine inanmayı gerektirir ki böylesi bir tavır en hafif ifadesi ile yanlıştır.

turmadan önce Hazreti Yusuf onlara peygamberliğinin asıl maksadını ifade eder ve tebliğde bulunur. Oysa kendisine iyilikte bulunulan bir evin sahibesine karşı olumsuz bir fiilde bulunmak ithamıyla zindana atılmış bir kişinin tevhidi temsil ve tebliği ilk bakışta biraz şaşırtıcı görünür. Kur'an bu durumu "Ne olur, bu rüyamızın tabirini bildir, doğrusu biz seni iyi insanlardan biri olarak görüyoruz, dediler." (Yusuf: 36) beyanıyla, insanların iftiraları veya zanları değil Allah'ın (cc) dilediği duyulur, hissedilir ya da gerçekleşir şeklinde beliğ bir şekilde izah eder. Dahası, rüya için söylenenlerin tamamı gerçekleştiğinde bu somut olarak da ispatlanır. Yukarıda söylendiği gibi bu karşılaşma bir diğerini hazırlar ve Yusuf aleyhisselam, Hükümdarın rüyası karşısında aciz kalan kâhinlerin çözemediği bir sırrı aydınlatmaya talip olur. Bildirdiklerindeki isabet üzerine Hükümdar tarafında danışmanlık mevkiine getirilmek istenen Hazreti Yusuf, önce masumiyetinin ortaya çıkarılmasını ister. Vezirin hanımı, onun suçsuzluğunu itiraf ettiğinde, yukarıda belirtildiği manada kimin planının işlediği de ortaya çıkar.

Yusuf aleyhisselam ile kardeşleri arasındaki ilk karşılaşmadan itibaren yeni bir plan daha dikkatimiz çeker. Bu Hazreti Yusuf'a, Bünyamin'i yanına alabilmek için Allah tarafından öğretilen bir plandır. (Yusuf: 76) İkinci karşılaşmada bu planı başarıyla uygulayan Hazreti Yusuf, kardeşi Bünyamin'i kanunlar dışına çıkmadan yanında alıkoyabilmiştir. Bünyamin'i de kaybeden Yâkub peygamberin, sabrı cemil ve tevekkülü ise kul açısında olması gerekeni, ideali bir kere daha hatırlatır. Diğer kardeşlerin, babalarının yönlendirmesi ile tekrar Mısır'a gelişi ise final sahnesini hazırlamak içindir. Kardeşleri ile karşılaşan Yusuf aleyhisselam, onlara kim olduğunu ve yaptıkları kötülüğü hatırlattığında "Biz de Yusuf'a şöyle vahyettik: 'Zamanı gelecek, onların hiç hatırlarına gelmediği ve seni hiç tanımadıkları bir sırada, kendilerine yaptıkları bu işi hatırlatacaksın." (Yusuf: 15) ayeti ile bildirilen hakikat ortaya çıkar. Böylece bütün planların ötesinde Allah'ın (cc) planı gerçekleşirken, batıl olan, nefsi ve şeytani olan zail olur. Gerçekleşen olayları bir bütün olarak şu şekilde göstermek mümkün:

Şekil 4:



Sonuç

Sonuç olarak, surenin başından sonuna kadar kurulan, uygulamaya konulan planlardan sadece Allah'ın rızası olanlar gerçekleşmiş böylece yüce Yaratıcı'nın her şeyi bilen, her şeyden haberdar olan ve her şeye gücü yeten olduğu lafzın yanında kıssanın yapısıyla da insanlığa gösterilmiştir. "Gerçekten, Yusuf ile kardeşlerinin kıssalarında, sorup ilgilenenlerin alacakları nice ibretler vardır." (Yusuf: 7) mealindeki ayetle sarih bir şekilde ifade edilen bu durum, Hazreti Yusuf ve Hazreti Yâkub'un şahsında temsil edilen duruşun, Allah'ın (cc) kullarından beklediği davranışa işaret edilerek, "Biz lütfumuzu dilediğimiz kimselere eriştirir ve güzel hareket edenlerin mükâfatlarını asla zayi etmeyiz. Âhiretteki ecir ve ödül, iman edip haramlardan sakınanlar için elbette daha hayırlıdır." (Yusuf: 56-57)desteklenmiştir. Bunun yanında insana ait bütün planlamaların hemen ardından Allah'ın her şeyden haberdar olduğu, onun kudreti dışında hiçbir şeyin vücuda gelemeyeceği hatırlatılır (Yusuf, 15, 19, 21). Böylesi bir tekrar, yalnızca Allah'a ait bir durumu bildirmez, aynı zamanda kulunda dünya hayatında takınması gereken tavrı da işaret eder. Kıssa boyunca, nasıl yapılan her eylem yaratıcının bilgisi ve gücü ile kuşatılmış gösteriliyorsa insanın da her niyetinde (bu sıklıkla ya da daha fazla) sözü edilen ihata gücünü aklına getirmesi; dahası, yapacaklarını bu ölçüye göre düzenlemesi olması gereken sadedinde dikkate sunulur. Bunun yanında Allah'ın razı olmadığı durumlar da 'şeytanî' nitelemesiyle, ilahi anlatımın sınırları içinde somut olarak gösterilir. Allah'ın takdirine muhalif tavır alma, O'nun çizdiği sınırların dışına çıkma kıskançlık, menfi rekabet, yalan, iftira, nefsi duygulara aldanıp ahlakı terk ediş gibi. Bütün bu yanlışların insanı bir yere götürmeyeceği ise ilahi ilim ve kudretin somutlaştırıldığı cümlelerle hatırlatılır. Böylece hata yapanlar için gerçek bir karın olamayacağı ispatlanırken, bu kişilerin ümitsizliğe kapılıp gitmeleri de tövbenin ve arkasında gelecek iyi işlerin hedef gösterilmesi ile engellenir.

İlahi hakikati ele alan bu kıssanın, insana ait değişik durumları yaşanılan hayata sırt çevirmeden, edebi ve estetik hususiyetler ile tevhit ve nezaheti bir arada bulundurarak, heyecan ve merak ögelerini barındırmak suretiyle ve son derece mükemmel, lafız ve mana uyumu ile anlatışı İslâmî bir edebiyat için de referans noktaları oluşturmaktadır.

"Tolstoy, Yûsuf'un hikâyesindeki ahsenin ondaki evrensel kurgu olduğunu, metni anlatanın (Tanrı'nın) mükemmel bir metin kurduğunu söylemektedir. O zaman biz bu ahsen sıfatından metnin hikâye kuracaklar için örnek bir model olduğu anlamını çıkarıyoruz." (Tökel, 2012; 11)

İnsan eyleminin anlamı, yaratıcı düşüncesi ve bu düşüncenin insandaki etkileri, kader ve insanın kader karşısındaki durumu tarih boyunca felsefenin olduğu kadar edebiyatın da ilgisini çekmiştir. Yusuf Suresi'nde bu meselenin İslami açıdan nasıl ele alınacağı mükemmel bir şekilde örneklenmiştir. İnsan eyleminin (cüzi irade bağlamında) imkânı, Yaratıcı'nın bu eylem ve tüm varlık üzerindeki kuşatıcı bilgisi, kıssanın ilerleyişinde sıkça somutlaştırılır. Her ikisinin bir arada ne şekilde var olabileceği anlatılırken, bu ikiliğin Yaratıcı tarafından insandan beklenenin

ne olduğunun, bu ikisinin çelişikmiş gibi görünmesinin hikmeti, ifadesine vasıta kılındığı da gösterilmiştir.

Tabii ki bu anlatının bütün söyledikleri bunlar değildir. İnsan eylemi ve irade demişken, kıssaların en güzelinin, hikâye anlatmanın doğası üzerine de işaret edeceği şeyler olmalı. Anlatmak, var olanı ya da geçmişte var olmuş olanı yeniden kurmak, hayal etmek, gerçek veya gerçekten uzak kompozisyonlar oluşturmak insana özgü, ayrıcalıklı eylemler ne de olsa. Peki, ilahi hakikat karşısında insana özgü kurmacanın sınırları nelerdir? Bu sınırların dışına çıkmak, Yusuf'un kardeşlerinin tercihlerini niteleyen şeytani, yasak ve günahın coğrafyasıyla bu denli bakışımlı iken; sınırları bu şekilde kabul etmek nasıl bir estetik gerçekliğe tekabül edebilir? Çok anlamlı ve anlamı çok katmanlı bir metinde aranabilecek bu soruların cevabı başka yazıların keşfini bekliyor hala. Batıya ait mitsel, felsefi, bilimsel arketipler üzerine inşa edilecek şark anlatısının ve bunları ulaşılması gereken hakikatlerin zirvesi olarak kabul eden muhayyilenin, oryantalist bakışın yansıması olan oksidentalist (Yavuz, 2009;227) maluliyeti, bir ideal olarak varılmak istenen şark anlatısını iğdiş edici bir keyfiyettedir. Bu bağlamda Müslüman şark entellektüeli, beşeri yahut ilahî, kendi metinlerine dönmeli ve onları yeniden anlama gayreti içinde olmalıdır. Evrensel bilgiye sırt çevirmeyen böylesi bir tavır, insanlık adına da edebiyat sanatı ve teorisi adına da faydalı olacaktır.

Kaynakça

Albayrak, İsmail (2002). *'Kur'ân ve Anlatı(m) Bilim'*, EKEV Akademi Dergisi 13, ss. 96-99.

Görgün, Tahsin (2003). **Anlam ve Yorum 'Dini Metinlerin Anlaşılması ve Yorumlanması'**, Gelenek Yayıncılık, İstanbul.

Kur'ân-ı Hakîm ve Açıklamalı Meali (2004) Meal: Suat Yıldırım, Işık Yayınları, İstanbul. ss.234-247.

Rifat, Mehmet (2011). **Metnin Sesi**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Tekin, Yunus (2007). *'Kur'an Anlatımında Edebî* İ'caz *(Yusuf Suresindeki Simetrik Yapı)'*, Yeni Ümit, S. 75, Ocak, Şubat Mart, İstanbul, ss. 29-33.

Tökel, Dursun Ali (2012) *'Kurmaca Olarak Türk-İslam Edebiyatı 1'*, Yağmur, S. 63, İstanbul.

Türkdoğan, Meliha Gökcan (2011). **Klasik Türk Edebiyatında Yusuf u Züleyha Mesnevileri Üzerine Mukayeseli Bir Çalışma**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2011.

Yavuz, Hilmi (2009). **Alafrangalığın Tarihi** –Geleneğin Tasfiyesi Ya Da Yeniden Üretilmesi-, Timaş Yayınları, İstanbul.

Yazır, Elmalılı Hamdi (1992). **Hak Dini Kur'an Dili**, Feza Gazetecilik Aş., C. 5, İstanbul.

Çeviri : Dr. Cemil KUTLUTÜRK

Delhi Müslümanları Arasında Eğitimle İlgili Meseleler *

Dr. Uzma Azhar**

Çeviri : Dr. Cemil KUTLUTÜRK***

Özet

2001 yılında yapılan nüfus sayımına göre Delhi nüfusunun okuryazarlık oranı % 81,7'dir. Delhi'de yaşayan Müslümanlar arasındaki okuryazarlık oranı ise % 66,6'dır. Bu çalışma Delhi sınırları içinde yer alan Okhla (Zakir Nagar, Abul Fazal Enclave), Eski Delhi (Turkman Gate, Bara Hindu Rao), Seelampur ve Usmanpur gibi Müslüman nüfusunun çoğunlukta olduğu bölgelerde yapılan alan araştırmasına dayanmaktadır. Bu makale Hindistan'ın başkenti Delhi'de yaşayan Müslümanların eğitimlerini etkileyen temel faktörleri ele almaktadır. Müslümanların eğitim durumunu etkileyen pek çok unsur zikredilebilir. Fakat bunlar arasında yerleşim şekli, sosyal yapı, kast ve sınıf faktörü, *karkhana* işi, erkek ve kız çocukları, dil faktörü, devlet okulları, özel okullar, medreseler ve kadın gibi konular daha fazla öne çıkmaktadır. Burada bu hususlardan bazısı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışma, Delhi'de Müslümanların yoğun olarak yaşadığı bölgelerde yapılan mülakatlara, saha çalışmasına ve gözlemlere dayanmaktadır. Makalede ayrıca bu yerleşim yerlerinde yaşayan Müslümanları birbirine bağlayan dini kimlik dışındaki diğer dinamikler de ele alınmıştır. Saha çalışmasına katılan muhatapların fikirleri, bu bölgelerde yaşayan Müslümanların eğitim konusundaki farklı tutum ve davranışlarını yansıtmaktadır. Fakat şu nokta ortaktır ki, katılımcıların tamamı kendi muhitlerinde daha fazla devlet okulu talep etmektedir.

Eğitim, günümüzde bir toplumun gelişim düzeyini belirlemede temel ölçütlerden biridir. Müslümanlar, İslam dininde eğitimin önemine vurgu yaparken Hz. Muhammed'in "bir kimse ilim Çin'de de olsa gitsin ve alsın" (bu ifade, ilim öğrenme sürecinin zorluklarını ima eder) sözünü sık sık zikrederler. Bu sözün akabinde Müslümanların eğitim seviyesi olarak çok ileri düzeyde olması beklenir. Fakat istatistikler farklı bir tablo ortaya koymaktadır. Nitekim Hindistan'da öne çıkan dini gruplardan biri olan Müslümanlar, Sachar Komitesi Raporu'nun verisinde de gösterildiği gibi en geri kalmış dini grubu oluşturmaktadır.

* Bu metin, Uzma Azhar, "Issues in Education Among the Muslims of Delhi", Islam and Muslim Societies: A Social Science Journal, 5:1 (2012), ss.30-38 adlı makalenin çevirisidir.

** Sosyolog. Uzma Azhar, Hindistan'da sivil toplum kuruluşları ile çalışan bağımsız bir araştırmacıdır.

*** Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi; cemilkutluturk@gmail.com

Giriş

Bu makalede[1] Delhi'de yaşayan Müslümanların eğitim durumuna etki eden faktörler ele alınıp izah edilmiştir. Böylece Müslümanların eğitim seviyeleri ve bunu etkileyen unsurlar anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu hususta değişik faktörler öne sürülebilir. Bu makalede ise öne çıkan bu faktörlerden bir kısmı detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Delhi'de Müslümanların çoğunlukta olduğu bölgeler, tarihi arka plan ve sosyal yapı (kast ve sınıf ayrımı) açısından birbirinden farklıdır. Diğer taraftan ulusal başkent olan Delhi, Müslümanların yoğun olarak yaşadığı Batı Bengal veya Bihar gibi geri kalmış eyaletlerden ayrı bir özellik taşır. Bütün bu nedenlerden dolayı Delhi'de Müslümanların çoğunlukta olduğu yerler homojen bir yapı taşımaz.[2] 2001 nüfus sayımına göre Hindistan halkının genelinin okuryazarlık oranı % 64.8 iken Hindistan'daki Müslümanların okuryazarlık oranı % 59.1'dir. Yine 2001 yılı verilerine göre Delhi nüfusunun okuryazarlık oranı % 81.7, Delhi'de yaşayan Müslümanların okuryazarlık oranı ise yaklaşık % 66.6'dır.[3] Bu durum başkent Delhi'nin başarı öyküsünde Müslümanların ne kadar geride kaldıklarını göstermektedir. Günümüzde Müslümanların durumu ile ilgili bazı hususlar Sarva Shiksha Abhiyan gibi programlar vasıtasıyla yapılan çalışmalar neticesinde kısmen değişmiş olsa de pek çok mesele hala olduğu gibi devam etmektedir.

Saha çalışmasının en önemli özelliği, aile hayatının pek çok yönünü ve sosyal yaşamın diğer alanlarını doğrudan ve dolaylı olarak kavrayabilme ve iç yüzünüzü sezebilme imkânı vermesidir. Araştırma boyunca Müslümanların çoğunlukta bulunduğu bu bölgelerde birkaç husus ön plana çıkmıştır. Örneğin, bu çalışma esnasında pek çok insan işbirliği yapmaktan ve yardımcı olmaktan kaçınmamıştır. Fakat diğer taraftan bazıları çok tereddüt göstermiştir. Onlar, devlet tarafından bu tür konular neden etraflıca bilinmek isteniyor? Niçin kendi yaşamları hakkında bu kadar fazla "kişisel inceleme ve araştırma" yapılıyor? Bu araştırma kendileri için ne gibi faydalar sağlayacak? Bu çalışma bazı kötü niyetli kimselerin kendi toplumlarına karşı yürüttükleri kampanyanın bir parçası mı? Bu araştırmanın ardında yatan "gerekçe, saik" ne? gibi sorularla endişelerini dile getirmişlerdir. Araştırma boyunca devlete karşı bir güvensizlik duyulduğu görülmüştür. Aynı zamanda araştırmacıların dini kimlikleri de ciddi bir fark yaratmıştır. Nitekim Müslümanlar kendi

---

[1] Bu makale "Delhi'deki Müslüman Çocukların Eğitimi: Eğitilebilir durumda olmalarına karar verme dinamikleri ve eğitimlerini destekleyen makul yöntemler" adını taşıyan kapsamlı bir ekip ve saha çalışmasına dayanmaktadır. Bu çalışmayı yürütenler, Delhi Azınlık Komitesi (Yeni Delhi Haz.-Temmuz, 2006) tarafından görevlendirilmişlerdir. Bu saha çalışması, Prof. Imtiaz Ahmad ve Sabiha Ahmad danışmanlığında hazırlanmış ve yürütülmüştür. Çalışma, Müslümanların yoğun olarak yaşadığı yedi bölge üzerinde yapılan incelemeleri kapsamaktadır. İlk aşamada 150 hane belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen bu evlerden 20 hane halkı ile detaylı mülakatlar yapılmıştır. Daha sonra bu yerleşim yerlerinde çocukların eğitim gördüğü 1-2 kmlik alandaki okullar incelenmiş ve gözlemlenmiştir. Buralardan seçilen iki öğretmenle de detaylı mülakatlar yapılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma mülakatlara, alan çalışmasına ve Müslümanların fazla olduğu Eski Delhi (Turkman Gate, Bara Hindu Rao), Okhla (Zakir Nagar, Abul Fazal Enclave), Seelampur ve Usmanpur bölgelerinde yapılan gözlemlere dayanmaktadır. Görüşme yapılan kimselerin isimleri değiştirilmiştir.

[2] Delhi'nin okuryazarlık oranı % 86.34 olarak kaydedilmiştir. (Bkz. 2011 nüfus sayımı, The Economic Times, 5 Nisan 2011).

[3] Bkz. http://realitycheck.files.wordpress.com/2006/12/sach2.JPG

içlerinden biri hakkında çok fazla bilgi vermek veya onu ifşa etmek istemediler. Bu konuda da tereddüt göstermişlerdir. Araştırmayı yürüten kimselerin cinsiyeti de önemli bir faktör olmuştur. Örneğin, kadın araştırmacıların evlere girmesi ve Müslüman ailelerle yakın temas kurması daha kolay olmuştur.

Görüşme yapılan kimselere Müslümanların eğitimde geri seviyede kalmalarının nedenlerini sorulduğunda, çoğu devlet politikalarının hatalı olduğunu öne sürerken kimisi de kendi toplumlarını suçladı. Bazısı ise bölünme ve parçalara ayırma gibi tarihi faktörleri bu durumun nedeni olarak gösterdi.[4] Bunun yanı sıra pek çok Müslüman da eğitim başta olmak üzere geri kalmışlıklarından kurtulmak adına Müslümanlar için eğitim, iş vb. gibi çeşitli alanlarda belli kontenjanlar ayrılması ve öncelikler tanınması gerektiğini dile getirdi ve bu konuda çeşitli taleplerde bulundu.

Delhi'de Müslümanların yoğun olarak yaşadığı bölgelerde Müslümanlar arasındaki eğitim durumunu etkileyen temel faktörlerden bazıları şunlardır:

Yerleşim Şekli, Tecrit Etme[5] ve Sosyal Yapı

Okhla, Eski Delhi, Seelampur gibi gözlem yapılan pek çok bölge, Müslümanların çoğunlukta olduğu yerleşim yerleridir.[6] Bu bölgelerde akrabalığa dayalı komşuluk ilişkileri[7] oldukça yaygındır. Buralardaki nüfus yoğunluğu genellikle fazladır. Nüfus yoğunluğundan dolayı bu yerleşim yerlerindeki taşınmaz mal ve arsa fiyatları da oldukça yüksektir. Yer sıkıntısından dolayı yeni ev ve bina inşa etmek çok güçtür. Bu yüzden artan nüfusa bağlı olarak evler ve binalar başka türlü genişleyemediği için yukarı doğru yükselmektedir. Örneğin, Mayur Vihar bölgesi ile karşılaştırıldığında Abul Fazal Enclave semtindeki arsa fiyatlarının çok yüksek olduğu görülür.[8]

---

[4] Hindistan'ın bağımsızlığından sonra Hindistan-Pakistan ayrımı ile eğitimli üst ve orta sınıf Müslümanlar Pakistan bölgesinde kalmıştır. Bu durum Delhi'de yaşayan Müslümanların okuryazarlık seviyelerinin düşük olmasının ve bu oranın azalmasının nedenlerinden biridir.

[5] Ayırma veya tecrit etme, toplumsal uzaklaştırmanın kurumsallaştırılmış şeklidir. Bu durum ise toplumun fiziki anlamda ayrılması ve bölünmesi sonucunu doğurur. Bkz. Robert Park (Human Communities: The city and human ecology: II, New York, The free press,1952. Ayırma süreci ahlaki mesafeler oluşturur ki bu durumda ülke/şehir, küçük küçük dünyalardan oluşmuş bir mozak halini alır. Böylece şehirli halk, fiziksel olarak bitişik halde yaşar ama kültürel olarak ayrı dünyalarda gezinir.

[6] Bu bölgeler düzenli aralıklarla çalışan araba seferleriyle birbirine bağlanmış durumdadır. "Pat pat seva" adı verilen bu seferler, insanlara bu bölgeler arasında iş ve sosyalleşme gibi çeşitli açılardan karşılıklı alış verişte bulunma imkânı tanır.

[7] Nirmala Srinivasan'a göre (1981) bu durumun nedeni semtlerindeki kasıtlı bir çaba değildir. Bu ciddi anlamda ilerlemiş konut problemlerinin bir sonucudur. İnsanlar genellikle yerleşim-barınma arayışı içinde olduklarından, akrabaları da buna yardım etme arayışı içinde olduklarından bu bölgelerde akraba komşulukları artmaktadır.

[8] Prof. Itiaz Ahmed resmi olmayan bir araştırmasında Müslüman yerleşim yerlerinin hemen hemen hepsinin birbirine benzediğini gözlemlemiştir. Buralarda genellikle birbirini izleyen uzun dar sokaklar, ana caddelere kurulmuş pazarlar görülür. Bu pazarlarda sebze, meyve, et, elbise ve ayakkabı gibi günlük kullanılabilecek tüm ihtiyaçlar satılır. Bu sokak ve caddelerde yemek ihtiyacı da kolayca karşılanabilir. Kızarmış tavuk, tanduri, biryani gibi Babür mutfağına ait yemekler ucuz fiyatlara satılır. Yiyecek ihtiyacının

Delhi'de Müslümanların çoğunlukta olduğu bu bölgelerde yaşayan halkın çoğu gelir düzeyi açısından orta ve düşük sınıfa mensup kimselerdir. Bunun yanı sıra üst sınıfa mensup bazı kimseler de güvenlik açısından Müslümanların çoğunlukta olduğu yerlerde yaşamayı tercih etmektedir. Bu yüzden bu bölgelerde yaşayan ve gelir düzeyi orta sınıfın üstünde olan kimi aileleri görmek de mümkündür.

Müslümanların sosyal yaşamını oluşturan yerleşme şekli ve ekonomik gelir gibi hususlar, eğitim durumlarını da önemli ölçüde etkilemektedir. Nitekim hem yer darlığı yaşandığı hem de boş arsa bulmak zor olduğu için özellikle Eski Delhi olmak üzere Müslümanların yaşadığı bu bölgelerdeki okul sayısı oldukça azdır. Okhla bölgesinde okul sayısı fazladır. Ancak buradaki okullar da geniş oyun alanları, büyük ferah derslikleri gibi eğitim seviyesini ve kalitesini doğrudan etkileyen temel özelliklerden yoksundur. Diğer taraftan Okhla'da bulunan okulların çoğu, onay alınmamış özel okul statüsündedir. Mülakat yapılan insanların hemen hemen hepsi kendi bölgelerinde yeterli sayıda devlet okulu olmayışından şikâyet etmekte ve daha iyi olanaklara sahip daha fazla devlet okulu talep etmektedir.

Bu yerleşim yerlerindeki okulların çoğunda "mesafe" nedeniyle sadece yakın kesimlerden gelen öğrenciler ders görmektedir ve bunların çoğunu da Müslüman öğrenciler oluşturmaktadır. Bu yüzden kapalı bir sistem içinde eğitim almak durumunda kalan bu öğrenciler, Hint toplumunun "diğer" kesimlerini çok iyi tanıyamadıkları gibi onların çocuklarıyla iletişim/etkileşim kurabilecek bir imkâna da sahip olamamaktadırlar.

Kast ve Sınıf Faktörleri

Hindistan'daki Müslümanlar genel olarak *Aşraflar* ve *Ajlaflar* şeklinde iki gruba ayrılabilir. *Aşraflar,* Hindistan topraklarına dışardan geldiklerini iddia ederler. *Ajlaflar* ise din değiştirerek Hinduizm'den İslam'a giren Müslüman kesimi oluşturur. *Aşraflar;* Sayyidler, Şeyhler, Pathanlar ve Mughallar şeklinde çeşitli gruplardan oluşur. Diğer taraftan *Ajlaflar* çiftçilikle uğraşırlar ve bunlar arasındaki sosyal sınıflandırma genellikle İslam'a girmeden önceki sosyal geçmişlerine yani kastlarına bağlı olarak belirlenir. Sosyal tabakanın en alt basamağında yer alan kimseler ise, temizlik ve çöpçülük gibi pis işlerle uğraşan ve *Arzallar* olarak adlandırılan Müslüman gruptur. Müslüman gruplar arasında görülen akraba evlilikleri, kendi aralarında işbirliği yapmaları, sosyal ve gündelik hayatın değişik alanlarında diğer Müslüman gruplarla sınırlı düzeyde ilişki kurmaları ve böylece oluşturdukları/yarattıkları sosyal ayrımlar sayesinde mensup oldukları sosyal sınıf kimliklerini korumaya çalışmaları oldukça dikkat çekicidir. (Ahmed 2000)

kolayca karşılanabilmesi, insanların bu bölgelerde yaşamayı tercih etmelerinin nedenlerinden biridir. Bu durum bölgeye yeni göç etmiş kimselerin de ucuz, güzel ve lezzetli yemek bulmalarına imkân tanır. Bu bölgelerde oturanların çoğu Uttar Pradeş ve Bihar eyaletlerinden göç eden kimselerden oluşur.

Müslümanlar arasında güçlü bir sınıf bağı vardır.[9] Yüksek ve orta sınıfı genellikle *Aşraflar* oluştururken, *Ajlaflar* da düşük orta sınıfı ve düşük sınıfları teşkil eder. *Arzallar* ise Müslümanlar arasındaki en düşük sınıfı oluşturur.[10] Bu sosyal ve ekonomik ayrım, eğitim ve iş alanlarına kadar uzanır. Müslümanalar arasında eğitimli ve mesleki donanıma sahip olanlar genellikle *Aşraflar*dır. Diğer sınıflara mensup kimselerden bazılarının ekonomik olarak daha iyi düzeyde olduğu görülse de (örneğin Quraişiler/Teliler) bunların eğitim yönünden ileri seviyede oldukları söylenmez. Orta sınıfa mensup bazı Müslümanlar ise kendilerini Ansariler, Şaifiler gibi çeşitli isimlerle adlandırırlar.

Düşük sınıfa mensup olan Müslüman gruplar sadece ekonomik açıdan değil eğitim alanında da geridedirler. Bunun ardında yatan sebebin, beceri işlerine dayanan süslemecilik ve terzilik gibi aile meslekleri olduğu ileri sürülebilir. Nitekim alt sınıfta bulunan Müslümanlar, çocuklarını genellikle ortaokula kadar okutmaktadır. Daha sonra ise çocuklarını okuldan alıp aile mesleği olarak sürdüre geldikleri meslek gruplarında çalıştırmaktadır. Dolayısıyla çocuklar erken yaştan itibaren bu konuda aile üyelerine yardımcı olmaktadır. Bu yüzden ailelerin ekonomik durumlarının yanı sıra sosyal statüleri (kast) de eğitim düzeylerini ve eğitime olan ilgilerini etkilemektedir. Diğer taraftan Müslüman ailelerden bazılarının, "Müslümanlar önyargıdan dolayı iş imkânı elde edememektedir. Bu yüzden Müslümanların kendi özel işlerinde/iş yerlerinde ve aile mesleklerinde çalışmaları daha uygundur" şeklinde bir takım gerekçeler öne sürdükleri de vakıadır.

Karkhana[11]

Imtiaz Ahmad, "dükkânlarda çalışanların Müslüman hane halkından oluştuğunu" belirtir.[12] Özellikle Eski Delhi'de yaşayan ailelerin çoğu küçük girişimcilerdir. Bunların evlerinin giriş katında kendilerine ait özel *karkhana*ları bulunur. Burada yaşayan insanlar genellikle evlerin etrafında vakit geçirirler. Bu kimselerin çalışma ofisleri evlerine yakın olduğu için her zaman evlerinde bulunabilme imkânları vardır. Eğitimine son verip okuldan ayrılmış gençlerin de bu bölgelerde mahalle aralarında zaman geçirip oyalandıkları görülür.

---

[9] "Zat" yerel toplumsal gruplandırmadır. Ahmad (1976) bunu sosyal sınıf (kast) olarak tercüme eder. Sosyal sınıflar (zatlar), genel olarak benzer gruplardır. Bir takım ortak özelliklere sahiptir. Bu ise Hindistan'daki kast sistemi ile yakın benzerlik gösterir ve bu açıdan kimisi bu yapıyı kast sistemi ile ilişkilendirir. Grupların ilk özelliği şudur: Bunlar belli isimler taşır. Bu isimler ise gruba bağlı olan bütün herkesi tanımlamak için kullanılır. Bu isimler gruba mensup kimselerin geleneksel olarak sürdürdükleri mesleklerden türeyebildiği gibi onların bağlı oldukları soylarını veya kökenlerini de yansıtabilir. Örneğin; Juhala, Teli ve Fakir gibi isimler/unvanlar bu gruba mensup kimselerin geleneksel uğraşlarını ve mesleklerini belirtir. Khanzada, Şeyh gibi isimler ise bu kasta/sosyal sınıfa mensup kimselerin geldiklerini veya dayandıklarını iddia ettikleri soylarını ve kökenlerini gösterir. (Ahmad 1976).

[10] Tabi ki bunlar saha çalışmasında gözlemlenen sonuçlardır. Dolayısıyla az da olsa istisnasının olması mümkündür.

[11] *Karkhana*; makine, düzenek veya makine yedek parçalarının üretildiği bir dükkân/atölye şeklinde tarif edilebilir. Bu atölyelerde en az iki en fazla otuz beş işçi çalışır. (Rizvi, 1976).

[12] Gayrı resmî bir çalışmanın sonucunda belirtilmiş görüştür.

Burada yaşayan insanların çoğu evinde çalışır. Bu durum aile içinde önemli bir rol oynar. Çünkü bu sayede onlar, çocuklarını yakından görüp koruma, onların hal ve hareketlerini takip etme ve ev ile ilgili meseleleri yakından izleme imkânına sahiptirler. Bu ailelerde erkekler genellikle baskındır. Nitekim mülakatlar esnasında eğer evde kadın ve erkekten (karı-koca) her ikisi de varsa genellikle erkeklerin soruları yanıtladığı görülmüştür. Müslüman çocukların okulu ve eğitimi yarıda bırakmalarının ardında yatan etkenlerden biri de *karkhana*dır. Örneğin Usmanpur'da başkanlık yapan Shakeel, dört çocuğa sahiptir. Onun en büyük oğlu aile mesleği olan ayakkabı parlatma işinde ailesine yardımcı olmak için okuldan ayrılmış ve eğitimini yarıda kesmiştir. Başkanın geri kalan çocukları daha küçüktür ve şimdilik eğitimlerine devam etmektedir.

Karkhana sahibi olan kimselerin işi, fazla beceri isteyen bir alandır. Bu yüzden bu işle uğraşan aileler çocuklarının eğitimi üzerinde fazla durmazlar ve okumaları için çocuklarına ısrarcı davranmazlar. Kendileri de yüksek eğitimli olmadıkları için çocuklarının eğitim konusunda sızlanışlarına ve çeşitli bahaneler öne sürmelerine engel olamazlar.

Ahmed Sheikh'in ailesi Eski Delhi'de ayna yapımı işiyle meşguldür. Onun oğlu da okulu yarıda bırakmış bir çocuktur. Mülakat esnasında Ahmed Sheikh'e bu durumun ardında yatan sebep sorulduğunda, ilginç bir gerekçe öne sürmüştür. Kendisi, oğlunun bir devlet okuluna gittiğini ve sınıfta kaldığını belirtmiştir. Çocuğunu sınıfta kalmasının nedeninin ise yeterince parlak ve çalışkan bir öğrenci olmaması değil, Hindu öğretmenleri olduğunu ileri sürmüştür. O, Hindu öğretmenlerin Müslüman öğrencilere karşı ön yargılı olduğunu ve onları sınıfta bırakma eğiliminde olduklarını dile getirmiştir. Ancak Ahmed tarafından ileri sürülen bu gerekçeyi kabul etmek ve bu hikâyeye inanmak oldukça güçtür. Böyle bir durumun doğruluğu da kesin değildir. Çocuğun, kendi başarısızlığını örtmek adına ailesini bu şekilde akıllıca kandırmış olma ihtimali de vardır. O, kendini korumak ve savunmak için küçük bir meseleyi toplumsal bir meseleye dönüştürmüş de olabilir. Neticede bazı Müslüman ailelerin uğraşı olan bu *karkhana* işi de Müslümanlar arasındaki eğitim durumunu olumsuz yönde etkileyen hususlardan biridir. Genç çocukları okuldan uzaklaştırıp evlerine-işlerine döndüren bu sistem, eğitime ve öğretime çok fazla olanak tanımamaktadır. Zira çocuklar içinde bulundukları bu iş ve çevre yüzünden okullarını ve eğitimlerini yarıda bırakmaktadır.

Erkek ve Kız Çocukları

Bu saha çalışması esnasında erkekler ile kızlar arasında eğitim konusunda çok fazla ayrım yapılmadığı gözlemlenmiştir. Örneğin, Okhla bölgesinde sebze satıcısı olan Mohammad Sabir, ikisi kız biri erkek olan üç çocuğunun hepsini de devlet okuluna göndermektedir. O, ilginç bir değerlendirmede bulunmuştur. M. Sabir, giyim-kuşam ve süslenme gibi nedenlerden dolayı kızlarına erkek oğluna nazaran daha fazla masraf yaptığını fakat eğitimlerine devam ettikleri ve okudukları için onları yine de sevdiğini ifade etmektedir.

Müslüman ailelerde erkek çocuklar aile mesleklerine ve ev işlerine katılmaktadır. Bu yüzden erkek çocuklar arasında okulu ve dolayısıyla eğitimi bırakma oranı yüksektir. Aynı ailelerde kız çocukları arasında bu oran nispeten daha düşüktür. Kız çocukları okula düzenli gitmek suretiyle veya örgün eğitim şeklinde olmasa bile en azından uzaktan eğitim programları aracılığıyla genellikle eğitimlerine devam etmektedir. Onlar çoğunlukla özel öğrenci olarak başta Camia Millia İslamia Üniversitesi'nden olmak üzere çeşitli üniversitelerden mezun olmakta ve bu şekilde üniversite diploması almaktadır. Erkeklerin geneli ise eğitim için özel olarak zaman harcamamakta ve liseden sonra eğitim-öğretimlerine devam etmemektedir.

Saha çalışması esnasında Turkman Gate/Usmanpur'daki pek çok kız çocuğu eğitimlerine devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Ancak "ev işleriyle ilgilenmek zorunda oldukları", "hiç kimsenin kendilerine yol göstermediği", ailelerinin evlenmeleri için kendilerine baskı kurduğu" ve "ailelerin güvenlik gerekçesiyle evlerinden uzak yerlere gitmelerine izin vermedikleri" için eğitimlerini bırakmak zorunda kaldıklarını ifade etmişler ve bu konudaki şikâyetlerini dile getirmişlerdir. Buradaki mülakatlar esnasında kızlar tarafından eğitimlerini yarıda bırakmalarının nedeni olarak çeşitli gerekçeler öne sürülmüştür. Erkeklerin çoğu ise işleri veya ticaretleri için eğitimin şart olmadığını ve diplomanın gerekmediğini öne sürerek eğitim hususuna çok önem vermediklerini ve buna ilgi duymadıklarını dile getirmişlerdir. Neticede Müslüman ailelerin çocuklarının çoğu lise ve yükseköğretimi tercih etmedikleri için bilim, tıp, mühendislik gibi teknik alanların yanı sıra idare ve yönetim hizmetlerinde de Müslümanların sayısı ve etkinliği oldukça azdır.

Dil Faktörü

Müslümanlar azınlık meseleleri olan dil, din ve hukuk konusundaki taleplerini açıkça dile getirmektedir (Srinivasan 1981). Urdu dili, özellikle Hindistan'ın bağımsızlığından sonra Müslümanların kendi kimlikleri ve geçmişleri ile bağ kurmalarını sağlayan en önemli araç olmuştur. Bu yüzden Müslümanlar için Urdu dili her zaman hassas bir mesele olmuştur. Müslümanlar Urdu dilinin "kendi kültürlerinin bir parçası olduğunu" düşünmekte ve bu yüzden çocuklarının bu dili öğrenmelerinin önemli olduğuna inanmaktadır. Buna rağmen Müslümanlar Urdu dilini öğrenmekle çocuklarının çok az iş bulma imkânlarının olduğunu da kabul etmektedir. Bu gerekçeden dolayı orta sınıfa mensup pek çok anne baba, çocuklarını İngilizce eğitim veren okullara göndermeyi tercih etmektedir. Bu tür okullarda Urdu dili İngilizce ve Hintçe'den sonra üçüncü bir dil olarak öğretilmektedir.

Müslüman aileler nezdinde çocuklarının Kur'an öğrenmeleri de önemli bir husustur. Onlar Kur'an'ı okuyabilmelidir. Mülakat esnasında ailelerden bazısının ifadesine göre, "Hane halkından biri öldüğünde, çocuk/evlat Kur'an okuyabilmeli ve böylece ölen kimse için sevap kazandıracak bir amel işleyebilmelidir." Dolayısıyla dini amaçlar için Arapça öğrenmek de önemlidir. Çocuklar genellikle okuldan geldikten sonra Arapça dersleri için bir başka hocaya gitmektedir. Bu şekilde orta sınıf ailelerin çocukları birden fazla dil kullanmak ve öğrenmek durumunda

kalmaktadır. Bu durum esasında çocuklar açısından olumsuz sonuçlar oluşturabilmektedir. Şöyle ki; çocuk modern hayatın gereği olarak İngilizce, ulusal dil olduğu için Hintçe, kültürel sebeplerden dolayı Urduca ve dini nedenlerden dolayı da Arapça öğrenmek durumunda kalmaktadır. Bu ise çocuk üzerindeki baskıyı ister istemez artırmaktadır. Bazı fakir aileler ise çocuklarını daha ucuz olduğu için Urduca eğitim veren okullara göndermektedir. Gelir durumu daha da düşük olan anne babalar ise çocuklarını Usmanpur'daki medreselere yollamaktadır. Medreselerin hem herhangi bir ücret talep etmemesi hem de din konusunda çocukları daha iyi yetiştirebilmesi, bu tür aileleri medreselere yönlendiren nedenlerin başında gelmektedir.

Devlet Okulları, Özel Okullar ve Medreseler

Ekonomik açıdan üst ve orta sınıfa mensup Müslümanlar ailelerin çocukları İngilizce eğitim veren özel okullara gitmektedir. Düşük sınıfa mensup Müslümanlar da çocuklarını İngilizce eğitim yapan okullara göndermeyi tercih etmekte ancak ekonomik mecburiyetten dolayı devlet okullarına göndermek durumunda kalmaktadır. Müslüman aileler çocuklarının kendi kültürlerini ve dillerini öğrenmelerini isterler. Bu yüzden Arapça öğrenmeleri amacıyla çocukları için özel Arapça dersleri ve hocaları tutmaktadırlar. Ekonomik açıdan buna gücü yetmeyenler ise çocuklarını Arapça öğrenmeleri için camilere göndermektedir. Delhi şehrinde Usmanpur bölgesi dışında medreselere çok fazla ilginin olduğu söylenemez. Usmanpur'da ise Müslümanların çok az bir kesimi çocuklarının "dini eğitim" almaları yönünde talepte bulunurlar. Zira onlar, medrese eğitiminin kendileri ve çocukları için sadece bu dünyada değil aynı zamanda ölümden sonra da fayda sağlayacağına inanırlar.

Okhla (Zakir Nagar) bölgesinde hemen hemen her caddede ilkokul düzeyinde İngilizce eğitim veren eğitim kurumları bulmak mümkündür ki bunlardan bazıları sekizinci sınıfa kadar eğitim vermektedir. Bu durum ise burada yaşayan Müslümanlar arasında eğitim seviyesinin daha yüksek düzeyde olduğunu ve eğitim-öğretime daha fazla ilgi duyulduğunu göstermektedir. Okhla (Zakir Nagar)'da oturan Müslümanlar arasındaki okuryazarlık seviyesinin yüksek olmasının ardında yatan önemli unsurlardan biri de bu bölgenin Jamia Millia İslamia Üniversitesi'ne yakın olmasıdır.

Sonuç itibariyle ekonomik olarak orta sınıfta yer alan Müslümanlar arasında kaliteli İngilizce eğitim veren seküler okullara ilginin var olduğu görülür. Müslüman aileler arasında bu tür eğitim kurumlarına ilgi artmakta ise de bunun henüz çok kayda değer olduğu söylenemez. Maddi durumu düşük seviyede olan Müslümanlar da çocuklarını bu tür okullara gönderme hususunda isteklidir. Fakat bunun için yeterli imkâna ve gelir düzeyine sahip olmadıkları da bilinen bir gerçektir.

Kadınlar

Delhi'de yaşayan Müslüman kadınlar modern dönemde çalışmakta ve ailenin gelirine katkı sağlamaktadır. Bu yüzden kadınların sosyal hayattaki ve aile içindeki rolleri değişmektedir. Özellikle Eski Delhi ve Uspanpur bölgelerinde ikamet eden kadınlar işlemecilik ve el sanatları gibi çeşitli işlerde çalışmakta ve böylece aile gelirine destek olmaktadır. Örneğin, Usmanpurlu Irshad Ali beşi kız ikisi erkek toplam yedi çocuk sahibi bir babadır. Çocuklarının dördü eğitimlerine devam etmektedir. En büyük iki kızı ise okulu bırakmış durumdadır. Hem karısı hem de kendisi çalışmasına rağmen ailesine ve çocuklarına yeterince bakamamaktadır. Bu yüzden en büyük iki kızı da evde yaptıkları işlemelerle ve diğer el sanatları ürünleriyle geçim sıkıntısı yaşayan ailelerine yardımcı olmaktadır. Usmanpur dışında Zakir Nagar'ın Okhla bölgesinde de çalışan Müslüman kadınlar mevcuttur. Fakat diğer yerleşim yerleri ile karşılaştırıldığında buradaki kadınları gözlemlemek daha zordur. Çünkü onlar genellikle peçe ile örtünmekte ve yüzlerini gizlemektedir. Okhla bölgesinde okuryazarlık seviyesi de yüksektir. Shah Hasan, Uttar Pradeş eyaletinde öğretmenlik yapmaktadır. Ailesi Okhla'da Abul Fazal Enclave'de ikamet etmektedir. Üçü kız biri erkek dört çocuğu olan Hasan'ın iki kızı çalışmakta ve annelerinin olmadığı zamanlarda aile içi meselelerde karar verici şekilde eylemde bulunmaktadır. Anneleri de oğlundan daha çok eğitim görmüş/okumuş kızlarına güvenmektedir.

Okhla bölgesinin güney kesimde bir güzellik salonunda çalışan Yameen'in üç çocuğu vardır ve bunlardan biri okula gitmektedir. Karısı ise Okhla'da özel bir okulda kurs vererek aile gelirine katkı sağlamaktadır. Bu çalışma esnasında Usmanpur'da yaşayan Shabina adında bir kadınla da görüşülmüştür. O, çocuklarının eğitim durumu ve hangi sınıfta oldukları konusunda herhangi bir bilgi sahibi değildir. Ona göre bu tür meseleler, evlerinin giriş katında bir *karkhana* atölyesi bulunan, kocasının ilgilenmesi gereken konulardır. Kendisinin görevi ise sadece yemek yapmak, eve ve çocuklara bakmaktır. Elbise, bilezik gibi alışverişlerde ve diğer ihtiyaçlarının temininde dahi kocasına bağlıdır. Kendisinin ve çocuklarının bu tür ihtiyaçlarını kocası karşılamalıdır. Diğer taraftan Shabina'nın komşusu olan Sabeena ise daha farklı bir kadın profili ve rolü çizmektedir. Sabeena, okuryazar olmamasına rağmen çocuklarıyla ilgilenir, onların eğitimine önem verir ve bunu yakından takip eder. Nitekim o, çocuklarını okula götürür, veli toplantılarına katılır ve onları iyi bir şekilde eğitmek için çaba harcar. Dolayısıyla bütün bu gözlem ve örnekler, günümüzde Hindistan'da yaşayan Müslüman kadınların gerek toplum gerekse aile içinde oynadıkları rol konusunda önemli farklılıkların olduğunu göstermektedir. Erkeklerle mukayese edildiğinde Delhi'de yaşayan Müslüman kadınlar arasında eğitim konusunda daha fazla istek ve heyecan olduğu görülür. Onların toplum ve ülke hakkındaki kaygılarının da erkeklere nazaran daha fazla olduğu ileri sürülebilir.

Sonuç

Bütün bu gözlemler alan çalışmasına, mülakatlara ve örnek olay incelemesine dayanmaktadır. Delhi'de yaşayan Müslümanlar arasında eğitim konusuna önem verme/ilgi duyma veya bu meseleye duyarsız kalma hususunda üst orta sınıf ve orta sınıf Müslümanlar (Zakir Nagar, Abul Fazal, Okhla bölgelerinde yaşayanlar) ile düşük sınıfa mensup Müslümanlar (Usmanpur, Seelampur bölgelerinde yaşayanlar) arasında önemli farklar vardır. Dolayısıyla eğitim seviyesi ve okuryazarlık oranı bölgeden bölgeye değişkenlik göstermektedir. Yapılan bu çalışma neticesinde anlaşılmıştır ki, Okhla'da pek çok okulun mevcut olması ve Camia Millia İslamia Üniversitesi'nin bulunması örneğinde olduğu gibi eğitim ve öğretimi besleyen kaynakların varlığı, Okhla bölgesindeki okuryazarlık oranının yüksek olmasında etkilidir. Diğer taraftan Usmanpur/Seelampur'da eğitim ve öğretimi destekleyen kaynakların olmayışı veya bunların ihmal edilmesi ise bu bölgelerdeki okuryazarlık oranının düşük olmasına neden olan etkenlerdendir. Bütün bunlara rağmen gelir durumu ve sosyal statüsü ne olursa olsun Delhi'de yaşayan bütün Müslümanların kendi bölgelerinde daha fazla devlet okulu talep ettikleri de görülen bir gerçektir.

Kaynaklar

Ahmad, Imtiaz, 1976, Caste and Kinship in a Muslim Village of Eastern Uttar Pradesh in Family, Kinship and Marriage among Muslims in India (ed.), Delhi, Manohar.

Ahmed, Zafar, 2000,Islam and Muslims in South Asia, Delhi, Authors press.

Park, Robert,1952, Human Communities: The City and Human Ecology:II, New York, The free press.

Rizvi, S.M., 1976, Kinship and Industry among Muslim Karkhanedars in Delhi', in Family, Kinship and Marriage among Muslims in India (ed.), Delhi, Manohar.

Srinivasan, Nirmala, 1981, Identity Crisis of Muslims, Delhi, Concept publishing.

İnternet Kaynakları

http://articles.economictimes.indiatimes.com/2011-04-05/news/29384421_1_literacy-rate-female-literacy-primary-schools.

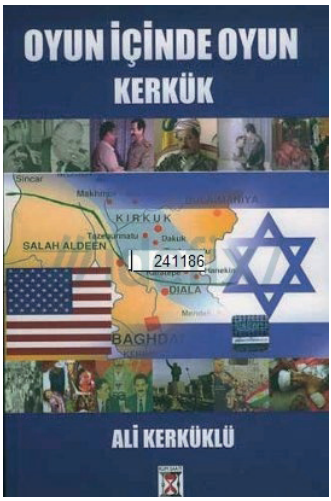
http://realitycheck.files.wordpress.com/2006/12/sach2.JPG

TANITMALAR REVIEWS

Oyun İçinde Oyun Kerkük

Ali KERKÜKLÜ

Dr. Fahri ATASOY *



Son yıllarda Türkiye kendisini küresel hakimiyet kavgasının merkezinde buldu. Osmanlı devletinin yıkılmasıyla misak-ı milli sınırlarına çekilmek zorunda kalan Türkiye, başındaki belalı bütün problemleri bir kenara bırakarak yönünü Batı medeniyetine dönüp, ülkeyi çağdaşlaştırma hedefine doğru yürümeye çalıştı. Bu süreçte değişime uğrayan sosyal ve zihniyet yapısıyla görmezden gelmeye alıştığı problemler, zamanın şartlarına göre tekrar acı bir şekilde karşısına çıkmaya başladı. Bu problemler aslında doğrudan kendisiyle ilgiliydi ve tarihsel olarak kendi parçasıydı. Kerkük ile Antep arasında, İskeçe ile Edirne arasında, Üsküp ile Bursa arasında ayırt edilemez bağlar olduğu yaşanan olaylarla tekrar gün ışığına çıkmaya başladı. İşte en sıcak atmosfer içinde kaynamaya devam eden bölgede Kerkük Türkmenleri son yıllarda cılız bir şekilde anılmaya başladı. Nedense bu konuda duyarlı olmak için gösterilecek tavırlarda hala bir suçlu psikolojisi hakim. Acaba Kerkük Türkmenlerine sahip çıkarsak yine faşist ve Turancı mı derler?

Ali Kerküklü, "Oyun İçinde Oyun Kerkük" adlı kitabında bölgede oynan oyunları gözler önüne seriyor. Türk kamuoyunun artık komplekslerinden kurtularak bu bölgeden gelen feryatlara kulak vermesi gerekli. Irak'ta neler oluyor? Kürt aşiretleri neyin peşinde? Küresel oyunun senaryosu nerede yazılıyor, kimlere oynatılıyor? Görünen veya gizlenen gündem ve kurgular neler? Körüklenen ve gittikçe yayılan ateş nereleri etkisi altına almakta ve tehdit etmekte? Bizi Irak meselesi, Kürt devleti ve Kerkük Türkmenleri ne kadar ilgilendirir? Gibi bir seri soru yığını zihnimizi meşgul ediyor. Bu sorulara Türk aydınları ve Türk kamuoyu bütün önyargılarından arınarak cevap aramalıdır. İşte bu sorulara yangın yerinden cevap teşkil edecek bir çalışma elimizde.

* Kültür Bakanlığı

Yıllardan beri Irak'ta olup bitenler ve Saddam rejiminin zalimliği Türk milliyetçilerinin yabancısı olduğu bir konu değildi. Bir kısım Türk aydını ve yöneticisi bunu çoğu zaman görmezden geldi veya farkına varamadı. Irak'ta karşılaştıkları Türkmenler'e şaşkınlıkla bu kadar güzel Türkçe'yi nereden öğrendiniz sorusunu soracak kadar bilgisiz ve basiretsiz yönetimlerin bugünkü oyunlara seyirci kalınmasında ne kadar emekleri vardır merak konusudur. Halbuki problem çözmenin ve kriz yönetmenin birinci şartı doğru ve yeterli bilgi sahibi olmaktır. Türkmeneli, Kerkük, Kuzey Irak, Barzani, Talabani, Türklere ne anlam ifade ettiğinin bilinmesi gerekir. Bu konuda elimizde ciltlerce kitaplar olması gerekir. Bu bölgenin bütün ayrıntı bilgilerine sahip uzmanlar devletin politikalarını ve kamuoyunu yönlendirmesi gerekir.

Bir Irak Türkü olarak bölge hakkında dünden bugüne gelişmeleri bilimsel ölçüler içinde özetleyen ve bugünkü oyunlara dikkatlerimizi çeken Ali Kerküklü'ye bu çalışmasından dolayı teşekkür ediyoruz. Okuyucu için akademik hassasiyette ve zevkle okunabilir üslupta bir eser sunan yazar, niyetini "doğup büyüdüğüm ve yaşadığım bölgede dış güçlerin oynadığı büyük oyunların, Irak'ta yaşayan insanlara ne büyük felaketler getirdiğini gözler önüne sermek" olarak açıklamaktadır. Araştırma iki bölüm halinde ele alınmış, birinci bölümde Irak'ta Türkmen varlığı tarihsel boyutuyla anlatılırken, ikinci bölümde Kürtler ve işgalci güçlerin bölgede sahnelediği oyunun hedeflerine yer verilmiştir.