

**4. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi  
(14 – 17 Şubat 2019 / Yalova)  
(UBAK)**

4th International Scientific Research Congress  
(14 – 17 February 2019 / Yalova)  
(UBAK)

**Bildiri Tam Metin Kitabı**  
Proceeding Book

**7**

**Eğitim Bilimleri ve Güzel Sanatlar**

**Editörler / Editors**  
Dr. N. Müge SELÇUK  
Dr. Esra KİRİK

**Ankara 2019**

**Yayın Koordinatörü/ Broadcaste Coordinator•**  
Dr. Esra KİRİK

**Yayın Yönetmeni / General Publishing Director •**  
Dr. N. Müge SELÇUK

**Editörs / Edited by •**  
Dr. N. Müge SELÇUK  
Dr. Esra KİRİK

**Kapak Tasarım / Cover Design**  
Dr. Esra KİRİK

**İç Tasarım / Interior**  
Dr. Yasemin ULUTÜRK

**Birinci Basım / First Edition• ©**  
Mart 2019 / March 2019-Yalova

ISBN: 978-605-80780-5-5

© copyright  
Telif ve hukuki hakları UBAK'a aittir

Doğuhan  
Tanıtım – Matbaa – Yayıncılık  
Büyük San. 1. Cad. 103/6-7  
İskitler / Ankara  
Tel. 03123846334

Web: [www.ubaksymposium.org](http://www.ubaksymposium.org)  
E-mail: [ubakkongresi@gmail.com](mailto:ubakkongresi@gmail.com)

Yalova – Mart / 2019

## **KURULLAR**

Prof. Dr. Elif Yüksel OKTAY, Yalova Üniversitesi, Türkiye

## **DÜZENLEME KURULU**

Dr. Öğr. Üyesi Sibel AKOVA, Yalova Üniversitesi  
Doç. Dr. Sibel AKYOL, İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi  
Doç. Dr. Dimitar ATANNASOV, Sofya Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Füsün Çoban DÖŞKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Muharrem ES, Yalova Üniversitesi  
Prof. Dr. Amira Turbic HADZAGIĆ, Tuzla Üniversitesi, Bosna Hersek  
Doç. Dr. Emel İSLAMOĞLU, Sakarya Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ersan KAVI, Yalova Üniversitesi  
Prof. Dr. Süleyman KIZILTOPRAK, Yalova Üniversitesi  
Arş. Görv. Dr. Esra KİRİK, Sakarya Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk SEÇKİN, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
Doç. Dr. İbrahim SERBESTOĞLU, Amasya Üniversitesi  
Prof. Dr. Redzep SKRİJEL, Novi Pazar Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali UĞUR, Yalova Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ULUTÜRK, Sağlık Bilimleri Üniversitesi

## **BİLİM KURULU**

Prof. Dr. Ali Rıza ABAY, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ali AĞAÇFİDAN, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Cihangir AKIN, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Türkan Bayer ALTIN, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Zuhra ALTYMYSHOVA, Kırgız. – Türk. Manas Üniversitesi, Bişkek  
Prof. Dr. Dilek Sema ARICI, Bezmialem Vakıf Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Numan ARUÇ, Makedonya Bilim ve Sanatlar Akademisi  
Prof. Dr. Lütviyye ASGERZADE, Milli Bilimler Akademisi, Azerbaycan  
Prof. Dr. Yasemin AVCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Sabina Bakšić, Saraybosna Üniversitesi, Bosna-Hersek  
Prof. Dr. Ebru BALLI, Mersin Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL, Uludağ Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Bahri BAYRAM, Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Süleyman BERK, Yalova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Leyla BİTİŞ, Marmara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Leyla BLİLİ, Manuba Üniversitesi-Tunus  
Prof. Dr. Rafet BOZDOĞAN, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ebru CEYLAN, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ayşe Tansel ÇETİN, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Nurten ÇETİN, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Nihada DELİBEGOVIĆ DŽANIĆ, Tuzla Üniversitesi, Bosna-Hersek  
Prof. Dr. Mustafa DENKTAŞ, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Igor DESPOT, Zagreb Üniversitesi, Hırvatistan  
Prof. Dr. Mesut DOĞAN, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Füsun Ç. DÖŞKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Recep Hayri EREN, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. İlhan EKİNCİ, Ordu Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa ERTÜRK, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Hasan GENÇ, Yüzüncüyıl Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Mehmet Gökhan GENEL, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Feyzan Vural GÖKHAN, Niğde Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Zafer GÖLEN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi. Emete GÖZÜGÜZELLİ, Bahçeşehir Kıbrıs Üniversitesi, KKTC  
Prof. Dr. Metin IŞIK, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Nevin GÜRBÜZ, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Esmâ İĞÜS, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Aleksandr KADIJEVIĆ, University of Belgrade, Serbia  
Doç. Dr. Beyhan KANTER, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Behset KARACA, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet KARAKAŞ, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ersin KAVİ, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Fethi KAYALAR, Erzincan Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. M. Ayfer KAYNER, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Şengül KOCAMAN, Dicle Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Bünyamin KOCAOĞLU, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Emina BERBIĆ KOLAR, Osijek Üniversitesi, Hırvatistan  
Prof. Dr. Nimet Haşıl KORKMAZ, Uludağ Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Telli KORKMAZ, Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet KÖÇ, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Osman KÖSE, Polis Akademisi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Yavuz KÜÇÜKALKAN, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Sevinç Sakarya MADEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Recep MAKAS, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Duken MASİMKHANOLİ, Eurasian National University, Kazakistan  
Prof. Dr. Gülçin METE, Mersin Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Leyla MURATHAN, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Kujtim NURO, Toronto/Kanada  
Prof. Dr. Ahmet ÖGKE, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa ÖKSÜZ, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Yıldırım ÖZBEK, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Selami ÖZCAN, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Erol ÖZTÜRK, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZTÜRK, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Sacide PEHLİVAN, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. İbrahim SADAVİ, Tunus Üniversitesi-Tunus  
Doç. Dr. Ferhat SAYIM, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa Bekir SELÇUK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Redžep ŠKRİJELJ, Novi Pazar Devlet Üniversitesi, Sırbistan  
Prof. Dr. Pınar SOMAKÇI, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Musa ŞAHİN, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Hacı Yunus TAŞ, Yalova Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Türkmen TÖRELİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Pınar ÜLGEN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet Ali ÜNAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Viladan VİRİYEVİC, Kosovska Mitroviça University, Serbia  
Doç. Dr. Sinem YILDIRIMALP, Sakarya Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Nadia YASEEN, Bagdad University, Irak  
Prof. Dr. Şenay YÜRÜR, Yalova Üniversitesi, Türkiye

#### **SEKRETERYA**

Arş. Görv. Dr. Esra KİRİK, Sakarya Üniversitesi  
Arş. Gör. Esranur KAZAR, Yalova Üniversitesi  
Esra TÜRE, Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Arş. Görv. Kutluğ Kağan KARAHAN, Yalova Üniversitesi

### **Yabancı Ülkeden Katılımcılar**

Riad MERİEM - Centre Universitaire Morsli Abdellah / Algeria  
Akhenak ATMANE - Centre Universitaire Ahmed Zabana / Algeria  
Prof. Dr. B. Ben-NİSSAN - University of Technology, Sydney / Australia  
Dr. Pınar AKARÇAY - Uppsala University / Sweden  
Dr. Mehmet Akif DUMAN - Turkic and Circum-Baltic Studies of Johannes  
Gutenberg University Mainz- Germany  
Işıl Akalan GÜNDÜZ - Leicester University / England  
Aynura MUSTAFAYEVA - Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi  
Selime MEMMEDOVA - Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi  
Dr. Zemfira ABBASOVA - Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi  
Prof. dr. Gilara BALAYEVA - Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi  
Arş. Gör. Elvam-n CAFEROV - Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi  
Öğr. Görv. Aynure ALİYEVA - Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi,  
Dr. Ahmet KILINÇ - PH Schwäbisch Gmünd Deutschland / Germany  
Prof. Dr. Amira Turbić-Hadžagić – Tuzla University / Bosnia and Herzegovina  
Prof. Dr. Hugo VANKELECOM - KU Leuven Belgium  
Dr. Zeynep Esra Abay ÇELİK – University of Vienna / Austrian  
Farhad Mikayilov - Azerbaijan State University of Economics

## İçindekiler

<b>A – Eğitim ve Öğretimde Yeni Ufuklar .....</b>	<b>11</b>
<b>Beyza KAYMAL / Mehmet GÜROL - Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Merkezlerinin Durumları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi .....</b>	<b>13</b>
<b>Murat Tolga KAYALAR / Fethi KAYALAR - The Views of Sociotropic and Autonomic School Principals on Solving Discipline Problems at School Environment.....</b>	<b>25</b>
<b>Melih KALAFAT / Süleyman GÖKSOY - Pansiyonlu Orta-öğretim Kurumlarında Akran Zorbalığı .....</b>	<b>37</b>
<b>Mızrap BULUNUZ / Nermin BULUNUZ - Eğitim-Öğretim Ortamında Gürültüye İlişkin İdareci ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....</b>	<b>53</b>
<b>Şule AYDIN / Nilüfer Didiş KÖRHASAN - Öğretmen Adaylarının Elektrik ve Manyetizma Konularına İlişkin Öğrenmelerinin Kavram Haritalama Yoluyla Belirlenmesi.....</b>	<b>67</b>
<b>Seval BATTAL - Sınıf Eğitimi Lisans Programında Fen Bilimleri Derslerinin Yer Verilmesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri .....</b>	<b>75</b>
<b>M. AKÇAY / Fatmagül YURTSEVEN - Çocuk Eğitimi Mobil Uygulama .....</b>	<b>87</b>
<b>Zeynep Sarıkaya İLHAN / Süleyman DOĞAN - Oyun Temelli Öğrenmeye Matematik Dersi Açısından Bakış ve Başarıya Etkisi .....</b>	<b>101</b>

<b>Remziye AKARSU / Başar ÖZTÜRK</b> - Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyinin Uyku Kalitesi, Yorgunluk ve Fiziksel Aktiviteye Etkisi.....	119
<b>Gülcan DOĞANAY</b> - Ailede Manevi Başa Çıkma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....	129
<b>Gülşen ERGANİ</b> - Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....	133
<b>Halenur AŞKIN</b> - Ailede Ev Ekonomisi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....	139
<b>Muazzez ÖZBEK</b> - Ailede Ataerkillik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....	143
<b>Ülkü DEMİR / Aysun GÜROL</b> - Ev İçi Kaosun Temel Göstergelerinin Tanımlanması: Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği .....	147
<b>Nilüfer Didiş KÖRHASAN</b> - Kuantum Fiziği Öğretiminin Önemi ve Öğretim Yaklaşımları .....	159
<b>B – Sanat ve Yaşam .....</b>	<b>169</b>
<b>N. Müge SELÇUK / Düriye KOZLU</b> - Bedeni Sahnelemek: Nezaket Ekici .....	171
<b>Tülin ADANIR</b> - Türk Süsleme Sanatlarında “Sümbül” ve Uygulamalar .....	181
<b>Elif AVCI / Deniz KORKMAZ</b> - Çağdaş Sanatta Bir Canavar: Minotaur .....	195
<b>Erol YILDIRIR</b> – Yükseköğretimde Taşrada Sanat Eğitimi.....	209
<b>Gülşah ŞENOCAK</b> - Ankara'da Rasyonalist-Pürist Bir Mimari İz: Anafartalar Çarşısı .....	219
<b>Hadiye KILIÇ</b> - Geleneksel Türk Çini Sanatında Kullanılan Mozaik Tekniği, Tarihsel Gelişimi, Kullanıldığı Alanlar ve Günümüzde Yapılan Örnek Uygulamalar .....	233
<b>Hakan BAĞCI / Alkın TOY</b> - Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümlerinde Piyano Dersinin Öğrencilerce Değerlendirilmesi .....	245

<b>Düriye KOZLU / N. Müge SELÇUK - Sanatçı Belleğinden Toplum Belleğine Gülsün Karamustafa .....</b>	<b>265</b>
<b>Hayri AĞAN - Resim Eğitiminde Detay Etüdünün Önemi ve Gerekliliği.....</b>	<b>273</b>
<b>Nilüfer Nazende ÖZKANLI - Enstalasyon Sanatı ve Çağdaş Türk Seramik Sanatına Yansımaları.....</b>	<b>287</b>
<b>Pınar KÜSKÜ / Uğur KUTAY - Bir Modernite Eleştirisi: Hans Bellmer'de Beden, Bakış, Cinsellik .....</b>	<b>303</b>
<b>Serkan ÖZTÜRK / Yavuz KÜÇÜKALKAN - Gelişen Dijital Görüntü Teknolojilerinin Türkiye'deki Kısa Film Üretimine Etkisi.....</b>	<b>315</b>

## ÖNSÖZ

Bilimsel ve kültürel bilgi aktarımları, kongre-sempozyum etkinlikleri sayesinde ülke çapında gelenekselleşerek kökleşiyor. Bu sayede bilim insanları, akademisyen, araştırmacı, öğrenci ve pek çok alandan katılımcı ilgili alanlara katkı sağlayacak paylaşım ve tartışma olanağı buluyor.

Yükseköğretim kurumları akademisyen, öğrenci potansiyeli ile toplumların en dinamik yüzü olmaktadır. Araştırma, deney ve üretimlerin sürekli olarak sürdürülmesi bilim ve kültüre değer kazandırmaktadır. Ayrıca yükseköğretim kurumları, bilgi ve kültür üretimlerinin toplumla buluşmasında öncü bir rol üstlenmektedir.

14–17 Şubat 2019 tarihlerinde Yalova Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen, Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi (UBAK), farklı disiplinlerden başlıkların ortaya konması, sergi faaliyetleri ve tartışma olanakları sunması ile tüm katılımcılar için bir etkileşim yaratmış ve adeta disiplinlerarası bir köprü olmuştur. Bu sayede üniversitelerarası diyalogun geliştiği ve bilginin dolaşıma girerek niteliğinin arttığı varsayılmaktadır. Diğer yandan üretimlerin kitaplaştırılması ile çok yönlü kazanımlar hedeflenmiştir.

Son olarak; öncelikle sempozyum düzenleme kuruluna ve sonrasında tüm katılımcı ve emeği geçenlere şükranlarımı sunar, bilim ve kültür faaliyetlerinin artarak sürmesini dileriz.

**Dr. Öğrt. Üy. N.Müge SELÇUK**  
**Dr. Öğr. Üyesi Esra KİRİK**

**A- EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE  
YENİ UFUKLAR**



# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME MERKEZLERİNİN DURUMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

**Beyza KAYMAL**

İstanbul Aydın Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet GÜROL**

Yıldız Teknik Üniversitesi

**Özet:** Bu araştırmada, okul öncesi sınıf ortamları ve öğrenme merkezlerinin durumları belirlenmiş; okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri alınmıştır. Araştırmada, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, ulaşılabilir 10 anaokulunda bulunan 25 öğretmenin girdiği sınıf incelenmiştir. Çalışmada, tarama deseni kullanılmıştır. Veriler, Altay (2018) tarafından hazırlanan anket formlarıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme merkezlerinin ve bu merkezlerdeki materyallerin yeterli sayıda ve çeşitte olmadığı fakat blok merkezi, kitap merkezi ve fen merkezlerine araştırmaya katılan tüm sınıfların sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, sınıfların sadece % 64'ünün kum ve su merkezlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer merkezlerin ise çoğunlukla sınıflarda bulunduğu görülmektedir. Öğrenme merkezlerinin içinde ki materyallerin bulunma durumunda ise; kukla merkezi materyalleri, dramatik oyun merkezi materyalleri ve yapı inşa oyuncakları materyallerinin çoğunlukla eksik olduğu saptanmıştır. Öğretmenlere sorulan bazı soruların cevapları dikkat çekmektedir. Alınan cevaplar eksik ve yetersiz malzemeler sebebiyle merkezlerin oluşturulamıyor olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlere; merkezlerin en az iki haftada bir düzenlenmesi ve yenilenmesi, geçici bir öğrenme merkezi oluşturulmasına önem verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** öğrenme merkezleri, okul öncesi eğitim sınıfları, okul öncesi öğretmeni.

## **An Investigation of the Preschool Teachers Views on Learning Center**

**Abstract:** In this research, pre school classrooms and learning centers were determined. The opinions of pre school teachers on this subject were taken. In this study, the classes that were attended by 25 teachers in 10 preschools were examined in 2018-2019 academic year. The survey design was

used in the research. The data was collected with questionnaire prepared by Altay (2018). As a result of this research it is seen that the learning centers and materials of these centers are not insufficient number and variety, but all classes participating in the research have block center, book center and science center. At the same time, it was determined that only %64 of the classes have sand and water centers. It is observed that other centers are mostly in the classrooms. It was determined for materials in learning centers; dummy center materials, dramatic game center materials, and building construction toys were often lacking. The answers of some questions asked to the teachers have attracted attention. The answers indicate that the centers cannot be created due to incomplete and insufficient materials. In the light of this information; it is recommended to teachers that centers should be organized and renewed at least every two weeks and that a temporary learning center should be given importance.

**Key words:** *learning centers, preschool education classes, preschool teacher.*

## 1. Giriş

Okul öncesi eğitim insan yaşamının temelini oluşturan; 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sunan, onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişim alanlarını destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendirilmelerini sağlayan ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan, kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir.

Okul öncesi eğitim kurumları okul öncesi çocukların tüm gelişimlerini sağlıklı ve güvenli bir ortam içinde, çocuğun çok yönlü gelişimini hedefleyen programlara ve uzman eğitici kadroya sahip temel amacı eğitim olan sosyal kuruluşlardır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2003; Oktay, 2010).

Oyun odalarında ki ve öğrenme merkezlerindeki (Sanat, blok, evcilik, müzik, kitap, fen ve kum merkezi) materyaller çocukların motor, dil ve bilişsel alanlarındaki gelişmelerine etki etmekte, nitelikleri de eğitimin kalıcılığını arttırmaktadır.

Öğrenme merkezleri, sunduğu materyaller ile bulunduğu fiziksel çevre içinde çocuğun oyununu destekler (Sevinç, 2004).

Öğrenme merkezleri için, "ilgi alanları", "etkinlik merkezleri", "ilgi köşeleri" ve "ilgi merkezleri" gibi pek çok başka isim de kullanılmaktadır. MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında 'ilgi köşeleri' diye belirtilmiş köşeler, MEB 2013 programında 'öğrenme merkezi' olarak adlandırılmıştır.

Ülkemizde okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının değerlendirildiği, çocukların kendi isteklerine göre düzenledikleri öğrenme merkezlerindeki etkinliklerin incelendiği, öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelendiği, öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerindeki etkisinin araştırıldığı, serbest zaman uygulamalarının incelendiği görülmektedir (Çelebi Öncü, 2017; Metin, 2017; Aysu ve Aral, 2016; Gülay Ögelman ve Karakuzu, 2016; Özyürek ve Kılınç, 2015; Gülay Ögelman, 2014; Çakır, 2011; Erşan, 2011; Özyürek ve Aydoğan, 2011).

Okul öncesi eğitim kurumlarından çocuğun beklenen düzeyde yararlanabilmesi ve öğretmenin verimli olabilmesi için öğretmenin eğitim programını çok iyi bilmesi ve uygulaması gerekmektedir (Aral vd., 2003).

Çocukların öğrenme merkezlerinde kazanabilecekleri en önemli avantajlardan biri de; kişisel gelişimi ve değişik problemleri çözebilme kapasitesine ulaşabilmesidir. Müzik, Fen Bilimleri, Drama, Sanat, Blok ve yukarıda ele alınan diğer merkezlerde çocuğun birçok husus ile ilgili deneyim kazanması ve 6 yaşından sonraki okul yaşantısına, okul öncesi eğitim almayan akranlarına göre daha çabuk adapte olabilmektedirler (Seven, 2012, s.168).

## **YÖNTEM**

### **1.1. Araştırma Modeli**

Bu çalışmada yöntem olarak tarama yönteminden yararlanılmıştır. Tarama yöntemi; bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum ve benzeri özelliklerinin tespit edildiği ve genel olarak diğer araştırmalara göre, görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara denir (Fraenkel ve Wallen, 2006, s.14).

### **1.2. Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, ulaşılabilir 10 anaokulunda bulunan 6 ön lisans 18 lisans 1 yüksek lisans olmak üzere 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma 10 anaokulu öğretmeniyle gerçekleştirilmiş olup anket formu yardımıyla veriler elde edilmiştir.

Araştırma konusunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, gelir, öğrenim durumu frekans ve yüzde (%) değerleri tablolarla gösterilmiştir.

### 1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanıtıcı özelliklerinin incelendiğinde öğretmenlerin %24'ü Ön Lisans, %72'si Lisans, %4'ü Yüksek Lisans olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim verdiği yaş grubuna bakıldığında ise tümü 5-6 yaş grubuna eğitim vermektedir. Öğretmenlerin yaş grubu %92'si 21-30 yaş aralığında, %8'i ise 31-40 yaş aralığında olduğunu belirtmiştir.

### 1.4. Veri Toplama Aracı

Veriler, Altay (2018) tarafından hazırlanan anket formlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini anket formlarını dolduran 25 katılımcı (öğretmen) oluşturmaktadır.

Bu bağlamda katılımcılardan elde edilen veriler, tarama ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılarak hazırlanmıştır. Anket formunda temel olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Öğrenme merkezlerinin sınıftaki varlığı,
- Öğrenme merkezlerinin düzenlenme aralıkları,
- Öğrenme merkezindeki materyallerin sınıftaki varlığı ve kullanılma amaçları.

Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmenlere anket kapsamında toplamda 19 soru sorulmuştur. Ankette yer alan sorular yardımıyla öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi ve kullanılmasında öğretmenlerin görüşlerinin önemine dikkat çekmeye çalışılmıştır.

### 1.5. Güvenilirlik Testi (Cronbach's Alpha)

Cronbach's Alpha merkezlerin varlığı için 0,66 çıkmış ve oldukça güvenilir-dir.

Cronbach's Alpha materyallerin varlığı için 0,87 çıkmış ve yüksek derecede güvenilir-dir.

## 2. BULGULAR

Çalışmanı bu kısmında, öğretmenlerin doldurduğu anket sonuçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve bulgulara göre yapılan yorumlara yer verilecektir. Bulgularda; öğrenme merkezlerinin durumu, kullanım sıklığı, öğrenme merkezlerinde

kullanılan materyal ve araç gereçlerin varlığı ile öğretmenlerin öğrenme merkezleri ile ilgili görüşlerine yer verilecektir.

### **2.1. Öğrenme Merkezlerinin Durumu İle İlgili Bulgular**

Öğrenme merkezlerinin durumu hakkındaki bulgular içerisinde; blok merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi, fen merkezi, sanat merkezi, dramatik oyun merkezi ve giriş ve bekleme alanı incelenmiştir.

### **2.2. Öğrenme Merkezlerinin Sınıfta Bulunma Durumları**

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenler merkezlerin varlığı ile ilgili Blok, Kitap, Fen merkezlerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Sınıflarda müzik merkezinin varlığı konusunda 3 öğretmen yani %12 si olmadığını belirtmiştir. Geri kalan 22 kişi %88'i var olduğunu belirtmiştir.

Sınıflarda Dramatik oyun merkezinin varlığı konusunda 6 öğretmen %24'ü olmadığını belirtmiş, 19 öğretmen %76'sı var olduğunu belirtmiştir.

Giriş ve bekleme alanının varlığı konusunda 6 öğretmen %24'ü olmadığını belirtmiş, 19 öğretmen %76'sı ise var olduğunu belirtmiştir.

Sanat merkezinin varlığı konusunda 2 öğretmen %8'i olmadığını belirtmiş, 23 öğretmen %92'si var olduğunu belirtmiştir.

Kum ve su merkezinin varlığı konusunda 9 öğretmen %36'sı olmadığını belirtmiş, 16 öğretmen %64'ü var olduğunu belirtmiştir.

### **2.3. Öğrenme Merkezlerinin Düzenlenme Durumu İle İlgili Bulgular**

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin 7'si %28'i haftada bir düzenlemektedir.

6'sı %24'ü iki haftada bir, 6'sı %24'ü Ayda bir, 4'ü %16'sı belirli gün ve haftalara göre, 1'i %4'ü Hiç, 1'i %4'ü Diğer nedenlere göre düzenlemektedir.

### **2.4. Öğrenme Merkezlerinde Kullanılan Materyal ve Araç-Gereçlerin Varlığı ile İlgili Bulgular**

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, öğrenme merkezlerindeki materyallerin ve araç-gereçlerin sınıftaki varlığı ile ilgili frekans ve yüzdelere yer verilmiştir. Katılımcıların tamamı olan 25 öğretmen (%100) Blok, Kitap, Müzik, yap-boz, lego, içi dolu oyuncaklar, fen ve doğa materyallerinin sınıfta olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların 1'i %4'ü Bilgisayar, Projeksiyon vb materyallerinin bulunmadığını belirtmiş, 24'ü %96'sı bulunduğunu belirtmiştir.

Şimdiye kadar öğrenme merkezlerinde ki materyal ve araç-gereçlerin varlığı incelenmiştir.

Bundan sonra ki tablolarda ise merkezlerde ki araç gereçlerin ayrıntılı varlığı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirtilmiştir.

## 2.5. Blok Merkezi Materyallerinin Bulunma Durumu;

**Tablo 1**

	Frekans			Yüzde (%)		
	Var	Yok	Toplam	Var	Yok	Toplam
Blok Merkezi Materyalleri;						
Zımparalanmış, tahtadan kesilmiş farklı boyalarda bloklar	22	3	25	88	12	100
Geometrik şekillerden oluşan bloklar	25	0	25	100	0	100
Büyük ve küçük içi boş kutu bloklar	22	3	25	88	12	100
Birbirini tamamlayan parçalardan oluşan bloklar	22	3	25	88	12	100
Tuvalet ruloları kullanılarak hazırlanan bloklar	4	21	25	16	84	100

Öğretmenlerin 25'i (%100) geometrik şekillerden oluşan blokların olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin 4'ü (%16) tuvalet ruloları kullanılarak hazırlanan bloklar olduğunu ifade ederken, 21'i (%84) ise olmadığını belirtmişlerdir.

**2.6. Kitap Merkezi Materyallerinin Bulunma Durumu;****Tablo 2**

	Frekans			Yüzde (%)		
	Var	Yok	Toplam	Var	Yok	Toplam
Kitap Merkezi Materyalleri;						
Resimli Kitaplar	25	0	25	100	0	100
Değişik boy ve türlerde hikaye kitapları	25	0	25	100	0	100
Resimli çocuk gazeteleri ve dergileri	9	16	25	36	64	100
Resimli çocuk ansiklopedileri	2	23	25	8	92	100
Kavram geliştirme kitapları	22	3	25	88	12	100
Eğitim setleri	19	6	25	76	24	100
Sesli ve hareketli kitaplar	10	15	25	40	60	100
Mıknatıslı hikaye kitapları	7	18	25	28	72	100

Öğretmenlerin 25'i (%100), resimli kitapların, değişik boy ve türdeki hikâye kitaplarının olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin 2'si (%8) resimli çocuk ansiklopedilerinin olduğunu belirtirken, 23'ü (%92) ise olmadığını belirtmişlerdir.

**2.7. Fen Merkezi Materyallerinin Bulunma Durumu;****Tablo 3**

	Frekans			Yüzde (%)		
	Var	Yok	Toplam	Var	Yok	Toplam
Fen Merkezi Materyalleri;						
Bitkiler-Çiçekler	10	15	25	40	60	100
El feneri	18	7	25	72	28	100
Yer küre	24	1	25	96	4	100
Çimlendirilmiş sebzeler	3	22	25	12	88	100
Tartı ve miknatis	21	4	25	84	16	100
Bitki ve hayvan resimleri	25	0	25	100	0	100
Dost hayvanlar ( balık ve kaplumbağa)	19	6	25	76	24	100
Saat	24	1	25	96	4	100
Büyüteç	23	2	25	92	8	100
Cetvel	19	6	25	76	24	100
Termometre	13	12	25	52	48	100
Mikroskop	9	16	25	36	64	100

Öğretmenlerin 25'i (%100), bitkiler ve hayvan resimlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 3'ü (%12) çimlendirilmiş sebzeler olduğunu ifade ederken, 22'si (%88) ise olmadığını belirtmiştir.

**2.8. Dramatik Oyun Merkezi Materyallerinin Bulunma Durumu;****Tablo 4**

	Frekans			Yüzde (%)		
	Var	Yok	Toplam	Var	Yok	Toplam
Dramatik Oyun Merkezi Materyalleri;						
Bebekler	25	0	25	100	0	100
Bebek bakım ürünleri	24	1	25	96	4	100
Minderler	25	0	25	100	0	100
Elbise askıları	14	11	25	56	44	100
Çeşitli renk, tür ve kalınlıkta ipler	13	12	25	52	48	100
Mandal	18	7	25	72	28	100
Çamaşır leğeni	6	19	25	24	76	100
Mutfak malzemeleri	24	1	25	96	4	100
Çantalar	19	6	25	76	24	100

Öğretmenlerin tamamı, (%100,00), dramatik oyun merkezinde bebeklerin ve minderlerin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 6'sı (%24), sınıfta çamaşır leğeni olduğunu belirtirken, 19'u (%76) ise olmadığını belirtmişlerdir.

**2.9. Müzik Merkezi Materyallerinin Bulunma Durumu;****Tablo 5**

	Frekans			Yüzde (%)		
	Var	Yok	Toplam	Var	Yok	Toplam
Müzik Merkezi Materyalleri;						
Tef	23	2	25	92	8	100
Marakas	25	0	25	100	0	100
Zil	22	3	25	88	12	100
Davul	24	1	25	96	4	100
Teyp, CD çalar	12	13	25	48	52	100
Org	11	14	25	44	56	100
Darbuka	10	15	25	40	60	100
Mızık	8	17	25	32	68	100

Öğretmenlerin tamamı (%100), müzik merkezinde marakas olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 8'i (%32), mızıkânun sınıfta var olduğunu belirtirken, 17'si (%68) ise olmadığını belirtmişlerdir.

## 2.10. Sanat Merkezi Materyallerinin Bulunma Durumu;

**Tablo 6**

Sanat Merkezi Materyalleri;	Frekans			Yüzde (%)		
	Var	Yok	Toplam	Var	Yok	Toplam
Çeşitli renkte ve cinsten boyalar	25	0	25	100	0	100
Çeşitli boyutlarda ve kalınlıkta fırçalar	20	5	25	80	20	100
Çeşitli renk ve türden kağıtlar	25	0	25	100	0	100
Resim sehpası	15	10	25	60	40	100
Boya, su kapları vb.	21	4	25	84	16	100
Makas, yapıştırıcı ve tutkal vb.	23	2	25	92	8	100
Kağıt dolabı	15	10	25	60	40	100
Yoğurma malzemeleri	17	8	25	68	32	100

Öğretmenlerin tamamı (%100), sanat merkezinde çeşitli renkte ve cinsten boyalar ve kağıtların olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 15'i (%60), sınıfta kağıt dolabı ve resim sehpası olduğunu belirtirken, 10'u (%40) ise olmadığını belirtmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerle yapılan gerek yüz yüze gerekse diğer iletişim araçlarıyla yapılan görüşmelerde, 0-6 yaş grubundaki çocukların eğitim aldıkları kurumlarda öğrenme merkezlerindeki ortamın düzenlenmesi ve kullanılmasında öğretmenlerin görüşleri ve önerileri doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir.

Öğrenme merkezlerinin hangi sıklıkla düzenlediği hususunda ise öğretmenlerin bir kısmı haftada bir düzenlediğini belirtmiş, bir kısmı iki haftada bir, bir kısmı da ayda bir düzenlediğini belirtmiştir. Bu aralığın sık olması çocukların merkezlere

olan ilgisini daha çok arttırdığı belirtilmiştir. Daha kısa aralıklarla düzenlemelerin merkezi daha canlı ve aktif kullanılmasına yardımcı olacağı çok açıktır. Araç-gereç ve materyallerin eksik olması ile ilgili olarak, öğretmenin bu durum karşısında pratik çözüm üretme yanlısı olması gerekmektedir. Öğretmen şartlara uygun olarak çocukların öğrenme merkezinden dönüşümlü bir şekilde faydalanmasını sağlanabilir. Her ne kadar materyal eksikliği bir engel gibi görülsede, bir disiplin şeklinde düşünülmesi ve öğretmenin diğer öğrencilerin de dönüşümlü olarak faydalanabilmesi için, öğretmen komut verdiği anda araç-gereç ve materyalleri herhangi bir ikaz olmaksızın toplamaları da onların kural ve disiplin kazanmaları bakımından önemli sayılabilecek bir ayrıntıdır. Gerek kız gerekse de erkek çocukların herhangi bir şekilde cinsiyet ayrımı yapılmaksızın bütün öğrenme merkezlerinde severek zaman geçirmelerini sağlamak amacıyla sınıftaki tüm öğrenme merkezlerine, hem kız hem de erkek çocukların ilgisini çekebilecek araç-gereç, malzeme ve materyaller konulması onları öğrenme merkezlerine çekebilecektir.

Öğrenme merkezlerine materyal temini için aynı il içerisindeki diğer okul öncesi eğitim kurumlarıyla ve ebeveynlerin de desteğiyle birlikte ortak bir proje yürütülerek oyuncak ve materyal sağlanabilir.

#### KAYNAKÇA

- AÇEV [Anne-Çocuk Eğitim Vakfı] (215). *“Öğrenme Merkezleri: Blok Merkezi”*  
Erişim: <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/fiziksel-ortam/ogrenme-merkezleri/blok-merkezi> (16.09.2016).
- Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar, M. (2003). Okul Öncesi Eğitim 1. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar, M. (2011). Okul Öncesi Eğitim/Okul Öncesi Eğitim Programı  
İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- AVCI, Neslihan ve TORAN, Mehmet (2012). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Eğiten Kitap Yayınevi, Ankara.
- ÇAKIR, Ayla (2011). *“Okul Öncesinde İlgi Köşelerinin Düzenlenmesinin ve Kullanılmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”*, Çanakkale 18

- Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, ss.11-18.
- Çelebi Öncü, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-15.
- FRAENKEL, Jack R., & WALLEN, Norman E. (2006). *How to design and evaluate research in education*, (6. Edition) New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gülay Ögelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Gülay Ögelman, H., & Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 73-98.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı
- SEVEN, Erdal (2014). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- SEVİNÇ, Müzeyyen (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*, 1. Baskı, Yaylacık Matbaası, İstanbul.

# THE VIEWS OF SOCIOTROPIC AND AUTONOMIC SCHOOL PRINCIPALS ON SOLVING DISCIPLINE PROBLEMS AT SCHOOL ENVIRONMENT

**Asst. Prof. Dr. Murat Tolga KAYALAR**

Erzincan University

**Assoc. Prof. Dr. Fethi KAYALAR**

Erzincan University

**Abstract:** Personality is a characteristic state of integration of structures, behaviours, thinking features, knowledge, tendencies, abilities, orientations and mental states in individuals. All the biological and psychological behaviours, talents, desires, feelings and habits that an individual brings from birth or later form part of that person's personality. Of all the personality traits, sociotropy and autonomy are very important for school principals to solve discipline problems, to manage any crisis, to make decision on critical issues at school environment, because they are responsible to establish order and discipline in the school, and they are effective in the final judgement of any discipline issues at school environment. In the study, we aimed to determine the effects of school principals' sociotropic and autonomic personality traits on solving discipline problems at school environment. We used Sociotropy Autonomy Scale (SAS), which has 60 items with 5-graded Likert scale, developed by Beck et al to determine personality traits of the principals and asked them two open-ended questions upon their ways to solve discipline problems at school. At first we applied the SAS to twentyfive principals and determined the maximum points to choose the sociotropic and autonomic principals. After analysing the scale, we included four sociotropic and four autonomic school principals in the study. In this way we tried to find out whether sociotropic or autonomic personality trait is better to solve discipline problems at school environment. We used mixed design research method to obtain the necessary data. We concluded that autonomic school principals are more successful to solve discipline problems than sociotropic ones, as they are more determined and stable at taking decisions, solving management crisis and acting patiently, while sociotropic school principals are less successful, as they do not want to break one's heart and always wish to become friendly to others.

**Key Words:** Sociotropy, Autonomy, Discipline, School Principal, School Management

## Sosyotropik Otonomik Okul Yöneticilerinin Okul Ortamında Disiplin Sorunlarının Çözümü üzerine Görüşleri

**Özet:** Kişilik, bireylerin yapı, davranış, düşünce özellikleri, bilgi, eğilimler, yetenekler, yönelimler ve zihinsel durumlarla bütünleşmesinin karakteristik bir halidir. Bir bireyin doğuşundan veya sonrasında geliştirdiği tüm biyolojik ve psikolojik davranışlar, yetenekler, istekler, duygular ve alışkanlıklar o bireyin kişiliğinin bir parçasını oluşturur. Tüm kişilik özellikleri arasında, sosyotropi ve otonomi, okul müdürlerinin disiplin sorunlarını çözmeleri, okul ortamında herhangi bir krizi yönetmeleri, kritik konular hakkında karar vermeleri açısından çok önemlidir, çünkü okulda düzeni ve disiplini oluşturmaktan sorumludurlar. Okul ortamında disiplin sorunlarının kesin olarak değerlendirilmesi ve çözümünde en çok yetkiye sahip kişilerdir. Bu çalışmada, okul müdürlerinin sosyotropi ve otonomi kişilik özelliklerinin okul ortamında disiplin sorunlarını çözme üzerinde ne kadar etkili oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Müdürlerin kişilik özelliklerini belirlemek için Beck ve arkadaşları tarafından geliştirilen 60 maddelik ve 5 dereceli Likert özelliğine sahip Sosyotropi Otonomi Ölçeği (SOSOTÖ) kullanıldı ve okuldaki disiplin sorunlarının çözme şekilleri hakkında açık uçlu iki soru sorduldu. İlk olarak SOSOTÖ ilk ve orta derecele okullarda görev yapan yirmibeş müdüre uygulandı ve en yüksek puana sahip olan sosyotropik ve otonomik müdürler belirlendi. Ölçeği analiz ettikten sonra, dört sosyotropik ve dört otonomik okul müdürü çalışmaya dahil edildi. Bu şekilde, sosyotropi veya otonomi kişilik özelliklerinin okul ortamında disiplin sorunlarını çözmek için daha iyi olup olmadığı tesbit edilmeye çalışıldı. Gerekli verileri elde etmek için karma desen araştırma yöntemini kullanıldı. Otonomik okul müdürlerinin disiplin sorunlarını çözmeye, sosyotropik okul müdürlerine göre karar verme, yönetim krizini çözme ve sabırla hareket etme konusunda daha kararlı oldukları için okulda ortaya çıkabilecek disiplin sorunlarıyla daha etkili bir şekilde başa çıkabilecekleri sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyotropi, Otonomi, Disiplin, Okul Müdürü, Okul Yönetimi

### 1. Giriş

Her alanda etkili ve başarılı yönetici olmak beceri ve yetenek gerektirir. Yönetimsel beceriler, deneyim, mentorluk ve eğitim yoluyla zaman geçtikçe kolaylıkla geliştirilebilir. Ancak, doğal yeteneğe başvururken, bu kesinlikle elde edilemeyen bir unsurdur. Üretken kurumlar gerçekte etkili yöneticiler için çok miktarda para zaman ve emek sarfetedirler. Her kurum hedeflediği başarıya ulaşmak için, faaliyet alanına uygun özellikleri taşıyan yöneticiler istihdam etmek zorundadır. Yöneticiler için olması gereken özelliklerin başında liderlik becerisi, iletişim becerisi, her ortama

uyum, uygun eleman yetiştirme, olumlu ilişki kurabilme ve sürekli olarak kendini geliştirme becerileri bulunmaktadır. Bu özelliklerin en başında yer alan liderlik özelliği sadece yönetimlerin kaçınılmaz unsuru değil aynı zamanda her yöneticide olması gereken bir özelliktir (Açıklan, 2002; Onural, 2005; Oklay, 2016) .

Gerçek lider daima güven verir, sorumluluğu devreder ve çalışanları doğru bir şekilde yönlendirir. Bu üç görevi mükemmel bir şekilde yerine getirmeyen yönetici, liderlik görevini de yerine getiremez. Liderlik becerileri zamanla kazanılabilir de, doğal olarak yetenekli yönetici, kısa sürede gerçek bir lider olması için gereken her şeyi kazanabilir. Görevinin başındaki her başarılı yönetici, sorumlu olduğu ekibi yöneten ve daha iyi, daha hızlı ve daha etkili bir şekilde çalışmasını sağlayan bir liderdir. Yöneticide olması gereken bir diğer özellik etkili iletişim kurabilme becerisidir. Bir kurumun başarılı bir şekilde yönetilmesinde yöneticinin gerçekten güçlü iletişim becerilerine sahip olması gerekir. Kurumda çalışanları takdir ettiğini göstermek her zaman yeterli değildir. Onlardan ne istediğini doğru bir şekilde aktarabilmesi kurumda her görevin düzgün bir şekilde yerine getirilmesi açısından önemlidir. Etkin yöneticinin, kurumun vizyonunu doğru bir şekilde çözebilmesi, anlayabilmesi ve daha sonra üretkenliğinin korunması için çalışanın vizyonuyla ilişkilendirebilmesi gerekmektedir. Eğer iletişim araçları etkisiz olursa, çalışanlar yöneticinin ne söylediğini gerçekten anlamayacak ve bu gelecekte çok farklı sorunlara yol açabilecektir. Bunun sonucunda verimlilik düşer ve tüm ekibin çalışma şevki kırılır. Böyle bir zincirleme reaksiyon, herhangi bir kurumun verimliliğinde yıkıcı bir etkiye sahip olabilir.

Başarılı yöneticilerin büyük özelliklerinden biri adapte olabilirlik, uyum sağlayabilirliktir. Yönetim işleri her zaman başlangıçta beklendiği ya da hayla edildiği gibi gelişmeyebilir. Başarılı yöneticileri gerçekte etkili kılan şey bu beklenmedik durumlarda beklenmedik koşullara uyum sağlama becerisine sahip olmasıdır. Bu aynı zamanda başarılı bir yöneticinin, ortaya çıkabilecek herhangi bir soruna yeni bir çözüm bulmak için gerekli yaratıcı düşünceye sahip olduğu anlamına da gelir.

Yönettiği kurumda başarıyı hedefleyen bir yöneticinin yapacağı en iyi faaliyetlerden biri diğer insanları geliştirmektir. Bu da temel olarak çalışanların yeteneklerini geliştirmeyi ve daha sonra üretkenliği artırmaya yönelik yetenekleri kazanmalarını motive etmeyi içerir. Etkili yönetici, karşılaşılabileceği problemleri bilen ve sürekli çözüme konusunda çalışan bir yöneticidir. Kariyer gelişimi, bu işte ve diğer işlerde kariyer başarısının büyük bir parçasıdır. Çalışanları yönetebilmek için yöneticinin sürekli kendisini geliştirmesi gerekir. Asla kendisini geliştiremeyen bir yönetici, değişen şartlara uyum sağlayamayacağı için geride kalmaya mahkûmdur.

Yöneticinin çalışanlarla gerçekten iyi ilişkiler kurması gerekir (Aktepe, 2014; . Değer verildiğini düşünen çalışanlar her zaman daha etkili olacak ve günün sonunda daha iyi sonuçlar yaratacak çabaya gireceklerdir.

Çalışan ile olumlu ilişki kurma söz konusu olduğunda, yöneticinin takım yeteneğini empati ve güveni sergilemeyi başarması gerçekten önemlidir. Bu, herkesin belirli takım liderinin rehberliği altında çalışmasına yardımcı olan bir şeydir. Yöneticinin, çalışanların güçlü noktaları ve zayıf noktaları hakkında mümkün olduğunca bilgi sahibi olması gerekir. Okul yöneticilerinin okuldaki her dinamiğin son derece etkin kullanılmasından emin olmalıdırlar (Şirin, 2016).

Eğitim dahil her alanda yöneticilerin başarılı olmasında ve kurumun hedeflediği başarıya ulaşmasında yöneticilerin kişilik özellikleri büyük önem taşımaktadır. Özellikle eğitim yöneticilerinin, yöneticilik yaptığı eğitim kurumundaki öğretmenler, okul personeli, öğrenciler ve okul dışında öğrenci velilerine karşı büyük sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışları her açıdan önemlidir ve kişilik özellikleri bu tutum ve davranışları belirlemektedir. Eğitim yöneticilerinin sosyotropik otonomik kişilik özellikleri okul ortamında yönetim açısından son derece önemlidir ve okul etkinliklerinin yürütülmesinden okuldaki disiplinin sağlanmasına kadar her alanda etkili olmaktadır.

### **1.1 Otonomi Kişilik Özellikleri**

Tüm örgüt ve kurumlarda yöneticilik yapan, toplumda liderlik rolünü üstlenen bireylerin, sınıf ortamında öğrencilere ders anlatan ve sınıf otoritesini sürdürmeye çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri bu görevleri yerine getirmedeki başarılarıyla doğrudan ilişkilidir. Okulda okulun düzenini sağlama, sınıfta sınıf yönetimini en iyi şekilde uygulama, işyerinde çalışanları yönetme, toplumda liderlik yapabilme ve başarılı olabilmeleri yöneticilerin kişiliklerine bağlıdır. Otonomik ve Sosyotropik kişilik özellikleri bu bakımdan çok önemlidir.

Otonomik özellikler erkeklerde daha çok görülmekle birlikte, yapılan çalışmalarda son zamanlarda başarılı bayan yöneticilerde de görülmeye başlamıştır (Kayalar 2016). Otonomik kişilerin en dikkat çekici özellikleri mükemmeliyetçi olmalarıdır. Özeleştirici becerileri gelişmiştir, kendi yaptıkları ya da yapacakları işlerin kendileri tarafından onaylanması yeterlidir. Çalışma hayatlarında çok düzenlidirler. Plan ve programlara uymaya çok dikkat ederler. Benlik saygıları gelişmiştir, özgüvenleri son derece yüksektir ve asla pesetmezler. Bağımsızlıklarına çok önem verirler, her şeyi kontrol etmek isterler, toplum değerlerine çok önem verirler.

Sorumluluk duyguları çok yüksektir, başladıkları her işi mükemmel bir şekilde yerine getirmeye çalışırlar, aktif olmayı severler, yaratıcıdır, stresleri çok düşüktür, sosyallikleri güçlü, dengeli ve sürekli. Değerlere çok önem verirler, yönrtim anlayışları güçlüdür ve faaliyetlerini dışardan bir müdahale olmadan yerine getirmeyi severler. Özgürlüklerine müdahale ettirmezler ve kolay kolay ikna olmazlar (Tablo-1).

Tüm bu özelliklerinden dolayı otonomik yöneticilerin disiplin sorunlarının yaşandığı, otoritenin sarsıldığı, değişime ihtiyaç duyulan ve sürekli sorun yaşanan kurumlarda otonomik yöneticilerin görev almaları önerilmektedir (Kayalar, 2016).

### **1.2 Sosyotropi Kişilik Özellikleri**

Sosyotropik ve otonomik bireyler yaşam olaylarını farklı şekilde tecrübe eder ve değerlendirirler (Frewen ve Dozois, 2006). Sosyotropik bireyler, düşük benlik saygılarını artırmak ve aynı zamanda kabul, destek ve rehberlik için diğer insanlarla pozitif değişimlere girşmek için kişiler arası güvenli ilişkiler kurmaya çalışırlar. Buna karşılık, otonomik bireyler kişisel başarısızlık olasılığı konusunda çok endişelidir ve çoğu zaman başarısızlık ve eleştiri olasılığını azaltmak için çevre üzerindeki kontrollerini en üst düzeye çıkarmaya çalışırlar. Sosyotropik bireyler sosyal kayıplara karşı zayıfken, otonomik bireyler hedefe yönelik faaliyetlerini etkileyen olumsuz yaşam olaylarına karşı zayıftır (Kayalar, 2016).

Erkeklerle nazaran kadınlarda daha çok görülen sosyotropi kişilik özelliğine sahip bireyler, başkalarını memnun etme, çok kolay ikna olma, eleştirilerden olumsuz etkilenme, dışsal durumlara ve sosyal baskılara karşı savunmasız olma gibi zayıf yönleri vardır. Başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğüne dair gereksiz endişeler taşırlar, reddedilme korkusu, eleştiri korkusu, sosyal kaygı ve karşılıklı ilişkilerde aşırı bağılılık yaşarlar. Başkaları tarafından onaylanmaya önem verirler, bu yüzden hareket ve davranışlarında yüksek stres duygusu taşıdıkları görülür (Tablo 1).

Tablo 1: Sosyotropi Otonomi kişilik özelliklerinin karşılaştırılması

Sosyotropi Kişilik Özellikleri	Otonomi Kişilik Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Daha çok kadınlarda görülür</li> <li>* Başkalarının kendisi hakkındaki düşüncelerine önem verirler</li> <li>* Bağımlı olmayı severler</li> <li>* Başkalarını memnun etmeye çalışırlar</li> <li>* Kolayca ikna edilirler</li> <li>* Eleştiriden olumsuz etkilenirler</li> <li>* Dışsal durumlara ve sosyal baskılara karşı savunmasızdırlar</li> <li>* Olaylardan çabuk etkilenirler</li> <li>* Başkaları tarafından onaylanmaya önem verirler</li> <li>* yalnızlıktan hoşlanmazlar, bir gruba ait olmak isterler</li> <li>* Streslidirler</li> <li>* Eleştirilmek istemezler</li> <li>* Sosyal anksiyete yaşarlar</li> <li>* Reddedilme korkusu yaşarlar</li> <li>* Sosyal iletişim için çabaladıkları</li> <li>* İlişkilerde karşılıklı bağımlılığa çok önem verirler</li> <li>* İlaç tedavisine zayıf yanıt verirler</li> <li>* Daha yansıtıcıdırlar</li> <li>* Dış taleplere karşı kararsızdırlar</li> <li>* Çözüm gerektiren ani kararlar veremezler</li> <li>* Son anda karar değiştirirler</li> <li>* Kolay ikna olurlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Erkeklerde daha fazladır</li> <li>* Mükemmeliyetçidirler</li> <li>* Öz eleştiri becerileri gelişmiştir</li> <li>* Kendi onayları önemlidir</li> <li>* Düzenlidirler</li> <li>* Plan ve programlara uyarlar</li> <li>* Benlik saygıları gelişmiştir</li> <li>* Pesetmezler</li> <li>* Özgüvenleri yüksektir</li> <li>* Bağımsızlığa önem verirler</li> <li>* Kontrolçüdürler</li> <li>* Sorumluluklarını yerine getirirler</li> <li>* Değerlere önem verirler</li> <li>* Çalışmayı ve aktif olmayı severler</li> <li>* Yaratıcı ve katılımcıdır</li> <li>* Enerjiklerdir ve canlılığı severler</li> <li>* Stresleri düşüktür</li> <li>* Sosyalilikleri dengeli güçlü ve süreklidir</li> <li>* Kendini araştırmayı sever</li> <li>* Değerleri ve duygularının farkındadırlar</li> <li>* Yönetim anlayışları güçlüdür</li> <li>* Övgü ve eleştiriye ilgisizdirler</li> <li>* Faaliyetlerini dış müdahale olmadan yönlendirirler</li> <li>* Özgürlüklerine müdahale ettirmezler</li> <li>* Kolay ikna olmazlar</li> </ul>

(Kayalar, 2016)

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma Modeli**

Araştırma hem nitel hem de nicel araştırma yöntemi uygulanarak karma desen modeli ile yapılmıştır. Çalışmada gönüllülük esasına göre ilk ve orta öğretimde görev yapan okul yöneticilerin sosyotropi ve otonomi kişilik özelliklerini belirlemek için Beck ve ark.(1983) tarafından geliştirilen ve Şahin ve ark. (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyotropi-Otonomi Kişilik ölçeği kullanıldı. Ölçekten elde edilen veriler nicel olarak değerlendirilerek en yüksek 4 sosyotropi ve 4 otonomi kişilik özelliği puanı alan sekiz yöneticiye iki açık uçlu soru sorulmuştur. Hem nitel hem de nicel araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmacıya geniş bir yöntem seçimi sunarak kapsamlı, çoğulcu, tamamlayıcı bir çalışma ortaya çıkarılmasını sağlar. Araştırmacının araştırma hakkında tasarlama yapması için seçmeci bir yaklaşım önerir. Araştırmacılar pek çok araştırma sorusunu karma yöntemin sunduğu çözüm yolları ile tamamen cevaplandırır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Tek bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri birleştirmenin daha bütüncül bir anlayış sağlayarak, daha iyi bilgilendirilmiş eğitim politikaları oluşturarak, araştırılan olayın çeşitli yönlerini açıklamaya yardımcı olduğu belirtilmektedir (Davies, 2000).

### **2.2. Evren -örneklem, Çalışma grubu**

Çalışmanın evrenini Erzincan ilindeki İlk ve Orta öğretimde görev yapan yirmibeş okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu yöneticilere gönüllülük esasına göre Sosyotropi-Otonomi Kişilik ölçeği uygulanmış, ölçeklerden kişilik özelliklerine göre en yüksek puan olan 150 ve yakın puanlı 4 sosyotropik ve 4 otonomik yönetici belirlenmiştir. Çalışmanın yüz yüze görüşme olarak gerçekleştirdiğimiz ve Nitel araştırma yöntemi uyguladığımız bu sekiz yöneticiye açık uçlu iki soru sorularak çalışmamız için gerekli veriler elde edilmiştir. Çalışmamıza katılan sosyotropik özelliğe sahip olan yöneticilerin üçü bayan biri erkek, otonomi özelliğine sahip olan yöneticilerin ise dördü de erkek yöneticidir.

### **2.3. Verilerin toplanması/ Veri toplama aracı**

Çalışmamızda yöneticilerin sosyotropik ve otonomik özelliklerini belirlemek için Sosyotropi Otonomi ölçeği, okul ortamında meydana gelen disiplin sorunlarının nasıl çözüme ulaştırıldığını belirlemek için de iki açık uçlu soru ile bir yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Kullandığımız Sosyotropi-Otonomi Ölçeği (SOSOTÖ) Beck, Epstein, Harrison ve Emery (1983) tarafından geliştirilmiştir. İnsanlara

bağımlı olma ve insanlardan özerk olma kişilik özelliklerini ölçmektedir (Beck ve ark. 1983; Sato ve Mc Cann, 2000). Altmış maddelik ölçekte beş dereceli likert tipi derecelendirme yaptırılmakta, 30'ar madde ile iki alt boyut olarak sosyotropi ve otonomi ölçülmektedir. Her alt boyutta 0 ile 150 arasında bir puan alınabilmekte, yükselen puanlarla ilgili boyutun kuvvetli olduğunu göstermektedir. Ölçek, iki farklı kişilik özelliğini ölçmeye yönelik oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirliği oldukça yüksek bulunmuştur. (Sosyotropi için 89 ile .94 ranjında, Otonomi için .83 ile .95 ranjında) Ölçüt bağımlı geçerliği ise değişik çalışmalarda Beck Depresyon Envanteri ile Sosyotropi Ölçeği arasındaki korelasyon, .01 ile .60 arasında, Otonomi alt ölçeği ile -.01 ve .28 arasında bulunduğu gözlenmiştir (Doğan, 2010). Yapı geçerliliğinde ise faktör analiz sonuçlarına göre, her iki boyut için üçer faktör bulunmuştur. Sosyotropi alt ölçeğinde; Onaylanma kaygısı, Ayrılık Kaygısı ve Başkalarını Memnun Etme faktörleri belirlenmiştir. Otonomi Alt Ölçeğinde; Kişisel Başarı, Özgürlük ve Yalnızlıktan Hoşlanma faktörleri bulunmuştur. Bu ölçekle çalışmamıza katılan yöneticilerin sadece sosyotropi otonomi kişilik özellikleri belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin değişkenlerle olan ilişkileri incelenmemiştir.

#### **2.4. Veri Analizi**

SOSOTÖ uyguladığımız 25 yöneticiden elde edilen sosyotropi ve otonomi kişilik özellikleri puanları incelenmiş ve en fazla sosyotropi puanı olan 150 puan alan dört yönetici ile en fazla otonomi puanı olan 150 puan alan dört yönetici belirlenmiştir. Bu iki farklı kişilik özelliğine sahip olan yöneticilere sorduğumuz iki açık uçlu soru ile görev yaptıkları okullarda meydana gelen disiplin sorunları ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yüzyüze görüşmelerle elde edilen ifadeler kendi el yazılarıyla kaydedilmiş ve bu ifadeler daha sonra dijital ortama taşınmıştır. Her bir yöneticinin ifadeleri nitel araştırma tekniğine uygun olarak incelenmiştir.

#### **3. Bulgular**

İlk ve Orta öğretimde görev yapan ve gönüllü olarak çalışmamızın evrenini oluşturan yöneticilerin sosyotropi otonomi kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan SOSOTÖ ölçeği ile elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, çalışmaya katılan 25 ilköğretim yöneticisinden 8 i bayan ve bu bayan yöneticilerin 6 sının sosyotropi puanlarının en yüksek oldukları tespit edilmiştir. Diğer 17 erkek yöneticinin 13 tanesinin otonomik puanlarının yüksek olduğu ve böylece çalışmamızın çekirdek evreni 5 erkek yönetici ve 3 bayan yönetici oluşturmuştur.

Otonomik yöneticilerin dördü de erkek ve sosyotropik yöneticilerin ise 3 bayan 1 erkek yöneticiden oluşmuştur.

“Okulda ne tür disiplin sorunlarıyla karşılaşıyorsunuz?” ve “Disiplin suçları için ne tür yaptırımlar uyguluyorsunuz?” sorularına, Otonomi kişilik özelliğine sahip olan bir erkek yönetici diğer yöneticilerin çözüm yollarına benzer şekilde şöyle cevap vermiştir.

*“Yönetici olarak görev yaptığım Ortaokulda 650 öğrenci öğrenim görmekte ve 17 öğretmen görev yapmaktadır. Görevde olduğum üç yıl içinde okulumuzda 11 öğrenci disiplin suçu ve 2 personel disiplin suçundan dolayı şikayet edilmiş, iki personelin görev yerleri değiştirilmiş 9 öğrenciye de muhtelif cezalar verilmiştir. Bu disiplin suçları arasında daha çok akran zorbalığı, sınavda kopya çekmek ve öğretmene karşı gelmek gibi olumsuz davranışlar yer almaktadır..... Bu disiplin cezası gerektiren davranışlar için disiplin yönetmeliğimize göre disiplin kurumumuz tarafından uyarı cezaları uygulanmış ve okul içinde kendi yönetim birimimiz ve rehber öğretmenimiz vasıtasıyla bu olumsuz davranışlar bird aha tekerrür edilmeyecek şekilde çözüme ulaştırılmıştır..”*

Otonomi kişilik özelliğine sahip yöneticiler okulda yaşanan disiplin problemlerinin okulun disiplin kurallarına ve disiplin yönergesine uygun olarak okul içinde çözülmesinden yana oldukları , disiplin kurallarına uymayan öğretmen ve personel hakkında soruşturma açılması yerine okul yönetimi tarafından uyarılması gerektiği, öğrencilerin disiplin sorunlarının çözülmesinde okul disiplin kurulu ve rehber öğretmen tarafından gerekli girişimlerde bulunularak okul ve aile işbirliği ile sorunun çözülmesi yönünde görüş belirtmişlerdir.

Aynı sorulara Sosyotropi özelliklere sahip bir bayan yönetici şu şekilde cevap vermiştir.

*“ .. görev yaptığım okulda sosyoekonomik durumu çok farklı öğrenciler bir arada öğrenim görmektedir, bu nedenle akran zorbalığı ve hırsızlık gibi suçlara sıklıkla rastlanılmakta ve hergün bu konularla ilgili şikayetler gelmektedir. Okul disiplin kurumumuz disiplin suçu işleyen öğrencilere disiplin cezaları verdikten sonra, durum ailesine ve Milli Eğitim Müdürlüğüne, bazen de daha ciddi durumlarda adli mercilere kadar bilgi verilmektedir. Özellikle akran zorbalığı ve hırsızlık gibi durumlarda Emniyet Müdürlüğü Çocuk Şubesinden yetkililere bilgi verilmektedir...”*

Sosyotropik kişilik özelliğine sahip yöneticiler okulda yaşanan disiplin problemlerinin okulun disiplin kurallarına ve disiplin yönergesine uygun olarak disiplin kurulu tarafından soruşturma açılması ,

disiplin kurallarına uymayan öğretmen ve personel hakkında Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından soruşturulup cezalandırılması, okulda yönetime karşı çalışanların olumsuz tutumuna karşı okul yönetiminin personelin cezalandırılması konusunda müdahil olmaması gerektiği, öğrencilerin disiplin sorunlarının çözülmesinde okul disiplin kurulu ve rehber öğretmen tarafından gerekli girişimlerde bulunularak ailesine bildirilmesi ve birlikte çözülmesi gerektiği görüşü belirtilmiştir. Sosyotropik yöneticiler özellikle öğrenci ve velileriyle karşı karşıya gelmemek için böyle bir tutum sergilemektedirler. Verilecek cezaların sorumluluğundan kaçınmak için bu tür konular üst birimlere aktarılmaktadır.

#### **4. Sonuç ve Öneriler**

İlköğretim ve Ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerinin okul ortamında karşılaştıkları disiplin sorunlarına farklı yaklaşımlarla çözüm yolları bulmaları kişilik özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

Başkalarının kendileri hakkındaki düşüncelerine çok önem verdikleri için ve eleştirilerden olumsuz etkilendikleri için sosyotropik yöneticiler disiplin sorunlarının çözümünde genellikle ceza verme sorumluluğunu daha üst birimlere bırakmayı tercih etmektedirler. Otonomik yöneticiler sorumluluklarına çok bağlı olduklarından ve dış müdahalelerden etkilenmeden işlerini yapmayı tercih ettiklerinden dolayı disiplin sorunlarını çözmede daha başarılıdırlar. Okul içinde kendi dinamikleri ile istenmeyen olayların önüne geçme anlayışı her zaman hakimdir ve doğru karar alma eğilimleri her zaman fazladır.

Sonuç olarak çalışmamızda sosyotropik ve otonomik okul yöneticilerinin disiplin sorunlarıyla ilgili yaklaşımları incelenmiş ve okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve disiplin kurulunda görev alan okul personelinin otonomi kişilik özelliğine sahip olmaları ve bu özelliklere sahip kişilerin okul yönetiminde görevlendirilmeleri gerekmektedir. Otonomik yöneticilerin okul yönetiminde çok başarılı oldukları, aldıkları kararların okul düzenini sağlamada çok etkin olduğu da bu çalışmayla belirlenmiştir.

### KAYNAKÇA

AÇIKALIN, A. (2002). Dahabir -Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 8, Sayı 2 (2002)

AKTEPE, V. (2014). Okul Yöneticilerinin Seçme ve Yetiştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Electronic Turkish Studies* . Winter2014, Vol. 9 Issue 2, p89-105.

BECK, A., EPSTEIN, N. & HARRISON, R. (1983). Cognitions, Attitudes and Personality Dimensions in Depression, *British Journal of Cognitive Psychotherapy*, Volume 1

DAVIES, P. (2000). Contributions from Qualitative Research. In H. T. Davies, M. N. Sandra, & P. Smith (Eds). *What works? Evidence-based Policy and Practice in Public Services* (s. 291-316), Bristol, UK: Policy Press.

DOĞAN, H. (2010). *Evli bireylerin sosyotropik-otonomik kişilik özellikleriyle evliliklerinde çatışma yaşama durumları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

FREWEN, P.A. & DOZOIS, J.A. (2006). Self worth appraisal of life events and Beck's congruency model of depression vulnerability. *J. Cogn. Psychother.*, 20: 231-240.

JOHNSON, R. B., & ONWUEGBUZIE, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.

KAYALAR, F. (2016). Comparison of Sociotropic And Autonomic Personality Traits of Educational Managers in terms of Some Variables. *Ines Journal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 6, Mart 2016, s. 309-322

OKLAY, E. (2016). Okul Yöneticilerinin Liderlik Becerileri ve Yeterlik Alanları. *Türkiye'de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği*, Edition: 1 Chapter: 6 Publisher: Pegem Akademi, Editors: Ahmet Aypay

ONURAL, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Kış 2005, sayı: 41.

ŞAHİN, N., ULUSOY, M. & ŞAHİN, N. (1993). Exploring the Sociotropy-Autonomy Dimensions in a Sample of Turkish Psychiatric in Patients. *Journal of Clinic Psychology*, (Nov) 49(6): 751-763.

ŞİRİN, Y. (2016). Organizational Justice, Organizational Trust and Organizational Identification Perceptions of Physical Education Teachers. *International Journal of Business and Social Science*. Vol. 7, No. 2; February 2016



# PANSİYONLU ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA AKRAN ZORBALIĞI

**Melih KALAFAT**

Milli Eğitim Bakanlığı

**Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY**

Düzce Üniversitesi

**Özet:** Bu çalışmanın temel amacı, pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin akran zorbalığı kapsamında kurban ve zorba olma düzeylerini belirlemektir. Bu çalışmanın evrenini Kocaeli ilindeki pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında hem öğrenim gören hem de pansiyonda kalan 1608 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında akran zorbalığı hakkında veri toplamak için nicel araştırma tekniği ile yürütülmüştür. Araştırma örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme çeşidi, amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanarak seçilen pansiyonlu lise öğrencilerinden oluşturulmuştur. Beş farklı türde yedi pansiyonlu ortaöğretim kurumunun hazırlık, dokuz, on, on bir ve on ikinci sınıflarında öğrenim gören ve aynı zamanda pansiyonda kalan toplam 566 öğrenciye 53 maddeden oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda pansiyonlu ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin en fazla sözel zorbalığa ve en az cinsel zorbalığa uğradıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin zorba ölçeğinin alt boyutundan alınan puanların ortalamasına bakıldığında en fazla fiziksel zorbalığı ve en az söylenti çıkarma ve yayma zorbalığını gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin kurban ölçeğinin alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha çok zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Cinsiyete göre bütün zorbalık türlerindeki davranışlarda erkekler kızlara göre daha fazla zorba davranışlar sergilemişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Akran zorbalığı, Zorba, Kurban, Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumu

## Peer Bullying at Boarding High Schools

**Abstract:** The main purpose of this study is to specify the students' level of being victim and bully within the scope of peer bullying, who study at boarding high schools. The nature of this study was consisted of 1608 students who both study and stay in dormitories at boarding high schools in Kocaeli. The research was conducted with quantitative research method to collect data

about bullying at boarding high schools. The research sampling is composed of the students chosen from boarding high schools with nonrandom sampling and purposive scale of sampling method. The questionnaire, composed of 53 items, was applied to the 566 students who both study at high schools and stay in dormitories from five different school type's preparatory, ninth, tenth, eleventh and twelfth grades. As a result, it was detected that the students studying at boarding high school were most frequently victimized verbally and least frequently victimized sexually. When the average points taken by students' sub-group points of bullying scale was examined, it was found out that they bullied physically at most and extracting and spreading of rumour bullying at least. When the average points taken by students' sub-group points of victimization scale was examined, boys stated that they were more being victimized of bullying than girls. According to gender differences, males performed more bullied behaviours at all bullying types of behaviours than girls.

**Keywords:** Peer bullying, Bully, Victim, Boarding High School

## 1. PROBLEM DURUMU

İnsan, doğası gereği biyolojik olduğu kadar sosyal ve kültürel bir varlıktır. Sosyalleşmesini okulda sürdüren öğrencilerin özellikle lise döneminde ergenliğin getirdiği duygusal değişimler sebebiyle arkadaş çevrelerine kendilerini ifade etmeye ve bir grubun parçası olmaya ihtiyaçları vardır. Öğrenciler taşıdıkları özelliklere göre okulda davranışlar sergiler ve okulun sosyal ortamına uymaya çalışır. Öğrencilerin beraberlerinde getirdikleri bu özellikler bazen sosyal çevrelerini çok rahat şekilde oluşturmalarına yardımcı olurken kimi zaman da arkadaş çevresi oluşturmak için engeller teşkil edebilir. Okul ortamı içerisinde uzun vakit geçiren öğrenciler kimi zaman birbirlerine karşı çok çeşitli sebeplerle şiddet ve zorbalık davranışları uygulayabilmekte bu nedenle bir kısım öğrenci de şiddete ve zorbalığa maruz kalmaktadır.

Zorbalık incitmeye ya da rahatsızlık vermeye yönelik, zaman zaman tekrarlayan ve daha güçlü ile daha güçsüz biri arasında bir güç dengesizliği içinde gelişen bir davranış olarak tanımlanabilir (Pişkin, 2002). Ad takma, alay etme, sözel olarak korkutmak, fiziksel şiddet kullanma, dışlama, aşağılama, küçük düşürme, bilerek ve isteyerek kurbanın eşyalarına zarar verme, gözdağı vererek para ve eşyalarını alma zorbalık davranışlarından bazılarıdır (Özkan ve Gökçearslan Çiftçi, 2010: 557).

Akran zorbalığı, okullarda öğrenciler arasında sıklıkla gözlenebilen şiddet davranışları içerisinde bulunmaktadır. Akran zorbalığı ile ilgili 1970'li yıllarda Olweus'un İskandinavya ülkelerinde yaptığı araştırmalar 1980'li yılların ortalarından başlayarak pek çok ülkede inceleme konusu olmuştur (Yurtal ve Cenkseven,

2007). Okullarda gerçekleşen şiddet olaylarının sayısında diğer ülkelerle benzer şekilde ülkemizde de son yıllarda bir yükseliş olduğu görülmektedir.

Son yıllarda özellikle okullarda yaşanan şiddet olaylarının görsel medyada duyurulması, Türk toplumunu bu olayları sorgulamaya itmiştir (Kutlu ve Aydın, 2010). “2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Planı” çerçevesince “Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü” tarafından Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda verilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin olarak Rehberlik Hizmetleri Yıllık Çerçeve Planı’nda yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda Bakanlık tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılı için rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öncelikler doğrultusunda belirlenen ve okul/kurumlardan yerine getirilmesi istenen Genel Hedefler’den birisinin de “İhmal ve İstismardan Korunma” olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Kocaeli ili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öncelikleri doğrultusunda İl’de bulunan tüm okul/kurumlardan yerine getirilmesi istenen Yerel Hedefler’den bir tanesini “Akran Zorbalığı” olarak belirlemiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılı için rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri hedef belirleme ve plan hazırlama çalışmalarının belirlenen bu Genel ve Yerel Hedefleri kapsayacak şekilde yürütülmesi gerektiği ilan edilmiştir (Kocaeli MEM, 2017).

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi adına bazı okullara pansiyonlar yapılmıştır. Yatılı okullar geçmişten, günümüze kadar varlıklarını devam ettirmektedir. Ülkemizdeki yatılı okullar özellikle lise öğrenimi gören ergen çocuklar için hayatı öğrenme, kişiler arası etkileşim ve geleceklerine yön verebilme, meslek seçimleri açısından önemli bir yaşam alanı olmaktadır (Bolayır, 2011: 2). Bu okullarda öğrenciler anne ve babalarından ayrı olarak, ev ve bir aile ortamından uzakta, anne ve baba sıcaklığına, kardeş sevgisine en çok ihtiyaç duydukları gelişim döneminde yatılı olarak öğrenim görmektedir. Pansiyonlarda kalan ortaöğretim öğrencileri yeni bir okula, yeni bir çevreye adapte olma durumuyla yüz yüze gelir. Pansiyonlarda kalmaya ihtiyaç duyan ortaöğretim öğrencileri, genel ve mahalli sınavlara girerek pansiyonlara yerleşmektedir. Pansiyona yerleşen öğrencilerin bütün ihtiyaçları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmaktadır. (Demirel, 2014: 2). Pansiyonlarda kalan öğrenciler, ortaöğretim süreleri boyunca hayatlarının 2/3’ünü pansiyonlarda ve 1/3’ünü ise okullarında geçirmektedirler (Karataş ve Atıcı, 2014: 169).

Yurtiçi alan yazında akran zorbalığına ilişkin yapılan araştırmalar çok az olsa da son yıllarda bu sayı giderek artmaktadır. Çeşitli yönlerden akran zorbalığını ele alacak şekilde anaokulundan üniversite öğrencilerine kadar her gruba ait çalışmalar olmakla birlikte alan yazında taramasında sadece pansiyonlu ortaöğretim kurumlarını kapsayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu eksikliği gidermeye yöneliktir.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın temel amacı, pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin akran zorbalığı kapsamında kurban ve zorba olma düzeylerini belirlemektir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin kurban (fiziksel, sözel, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme ve cinsellik) ve zorba (fiziksel, sözel, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme ve cinsellik) düzeyleri nasıldır?

Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin kurban (fiziksel, sözel, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme ve cinsellik) ve zorba (fiziksel, sözel, dışlama, söylenti çıkarma ve yayma, eşyalara zarar verme ve cinsellik) boyutları öğrenci cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

### **2.2. Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma nicel araştırma tekniğine uygun yürütülmüş ve araştırmanın verileri seçkisiz olmayan örneklem çeşidi, amaçlı ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen pansiyonlu ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilere yüz yüze anket yöntemi gerçekleştirilerek elde edilmiştir.

### **2.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Bu çalışmanın evrenini araştırmanın yürütüldüğü 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili ve ilçelerindeki 22 pansiyonlu ortaöğretim kurumunda öğrenim gören ve aynı zamanda pansiyonda kalan 1608 öğrenci oluşturmaktadır (KOCAELİ ARGE, 2017).

Araştırmanın örneklemini araştırmaya konu olan Kocaeli merkez ve ilçelerinden beş farklı türde 22 ortaöğretim kurumundan iki mesleki ve teknik anadolu lisesi, iki anadolu imam hatip lisesi, bir anadolu lisesi, bir fen lisesi ve bir sosyal bilimler lisesi olmak üzere maksimum çeşitlemeyle seçilen toplam yedi pansiyonlu ortaöğretim kurumunun hazırlık, dokuz, on, on bir ve on ikinci sınıflarında öğrenim gören ve aynı zamanda pansiyonda kalan öğrenciler oluşturmaktadır. Kendilerine verilen ölçekleri 590 öğrenci doldurmuştur. Ölçeklerden 24 tanesi ön değerlendirme sonucu elenmiştir. 250 erkek ve 316 kız öğrenciden doldurduğu toplam 566 ölçek geçerli kabul edilmiş ve değerlendirmeye alınmıştır.

## 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya veri sağlayan ölçekler 2017-2018 eğitim öğretim yılında pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında eğitim gören ve aynı zamanda pansiyonda kalan öğrencilerden verileri toplama işlemleri için gerekli izinler alındıktan sonra yaklaşık iki ay süresinde toplanmıştır. Veri toplama araçları izin alınan okullara araştırmacı tarafından bizzat gidilerek gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere uygulanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 23 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veriler değerlendirilirken betimsel istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Ölçek beşli likert ölçeğine göre puanlandırılmıştır. 5'li Likert ölçeğinde, "Bana yapıldı ve Ben Yaptım" ifadelerinin yanıtı için "0- Hiçbir zaman", "1- Dönem boyunca 1 defa", "2- Ayda 1 defa", "3- Haftada en az 1 defa", "4- Hemen hemen her gün" şeklinde beş seçenek yer almaktadır. Aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,80 olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 0-0.80 aralığı "Hiçbir zaman", 0.81-1.60 aralığı "Dönem boyunca 1 defa", 1.61-2.40 aralığı "Ayda 1 defa", 2.41-3.20 aralığı "Haftada en az 1 defa", 3.21-4.0 aralığı ise "Hemen hemen her gün" olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin normalliğinin araştırılması amacıyla "Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk Normallik Testi" yapılmıştır.

Maddelerin normal dağılım gösterip göstermediğini işaret eden Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk kurban ve zorba normallik testleri sonucunda, kurban ve zorba ölçeklerinin alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılımdan aşırı sapma gösterdiği saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı sonraki verilerin ve alt problemlerin analizinde parametrik testler yerine verilerin analizinde parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır.

## 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde akran zorbalığına ilişkin pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında eğitim gören ve aynı zamanda pansiyonda kalan öğrencilerin nicel araştırma veri toplama aracına verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

### 3.1. Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Kurban ve Zorba Düzeylerine Yönelik Bulgular

"Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin akran zorbalığının alt boyutlarına göre kurban ve zorba düzeyleri nasıldır?" sorusuna ilişkin veriler tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Alt Boyutlara göre Kurban ve Zorba Düzeyi

Alt Boyutlar	Kurban			Zorba		
	N	$\bar{x}$	SS	N	$\bar{x}$	SS
Fiziksel Zorbalık	566	,76	,65	566	,60	,63
Sözel Zorbalık	566	,81	,75	566	,58	,69
Dışlama	566	,44	,70	566	,30	,55
Söylenti Çıkarma ve Yayma	566	,45	,71	566	,15	,40
Eşyalara Zarar Verme	566	,35	,49	566	,21	,41
Cinsel Zorbalık	566	,32	,57	566	,21	,49

Tablo 1'e bakıldığında öğrencilerin akran zorbalığını yaşama ve uygulama düzeylerinin alt boyutlar açısından dağılımı görülmektedir. Buna göre öğrenciler sırasıyla en çok sözel zorbalığa ( $\bar{x}=0,81$ ) kurban (Dönem boyunca 1 defa) olmaktadır. Daha sonra fiziksel zorbalık ( $\bar{x}=0,76$ ), söylenti çıkarma ve yayma zorbalığı ( $\bar{x}=0,45$ ), dışlanma zorbalığı ( $\bar{x}=0,44$ ) yaşamaktadır. En az ise eşyalara zarar verme ( $\bar{x}=0,35$ ) ve cinsel zorbalık ( $\bar{x}=0,32$ ) kurbanı olmaktadır. Bu durumun muhtemel sebepleri arasında sözel ve fiziksel zorbalıkların kanıksanmış olması, sözel zorbalığın failinin ortaya çıkarılmasının zor olması sayılabilir.

Tablo 1'e öğrencilerin akranlarına uyguladıkları zorbalıkların alt boyutlar yönünden dağılımını da görmek mümkündür. Buna göre öğrenciler, akranlarına en çok fiziksel zorbalık ( $\bar{x}=0,60$ ) ve sözel zorbalık ( $\bar{x}=0,58$ ) yapmaktadırlar. Daha sonra ise dışlama zorbalığı ( $\bar{x}=0,30$ ), eşyalara zarar verme zorbalığı ( $\bar{x}=0,21$ ), cinsel zorbalık ( $\bar{x}=0,21$ ) ve en az söylenti çıkarma ve yayma zorbalığı ( $\bar{x}=0,15$ ) uygulamaktadırlar. Öğrencilerin fiziksel ve sözel zorbalıkları diğer zorbalık alt boyutlarına göre daha çok yapmalarının muhtemel nedenleri arasında ergenlik döneminde hiperaktif, çabuk sinirlenen, başarısızlığı ve yenilgiyi kabul etmeyen, asabi, olaylara saldırgan tavırla yaklaşan ve empati yeteneğinden uzak bir yapıda olmaları sayılabilir.

### 3.2. Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Sergiledikleri Kurban ve Zorba Davranışların Öğrenci Cinsiyetine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

“Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin sergiledikleri kurban davranışlar öğrenci cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin veriler tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Akran Zorbalığına Kurban Olmaları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Fiziksel Zorbalık	Erkek	250	357,28	89320,00	21055,00	0,00
	Kız	316	225,13	71141,00		
Sözel Zorbalık	Erkek	250	346,93	86732,50	23672,50	0,00
	Kız	316	233,32	73728,50		
Dışlama	Erkek	250	287,88	71970,00	38440,00	0,55
	Kız	316	280,03	88491,00		
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Erkek	250	328,00	81999,00	28376,00	0,00
	Kız	316	248,30	78462,00		
Eşyalara Zarar Verme	Erkek	250	329,53	82383,50	27991,50	0,00
	Kız	316	247,08	78077,50		
Cinsel Zorbalık	Erkek	250	327,70	81925,50	28449,50	0,00
	Kız	316	248,53	78535,50		

Tablo 2'ye bakıldığında öğrencilerin cinsiyetleri ile akran zorbalığına kurban olmaları arasındaki ilişkiyi gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre *Fiziksel Zorbalık* alt boyutu ile öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel bir fark vardır ( $U=21055,00$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğrencilerin (Sıra Ort.: 357,28) fiziksel zorbalığı kız öğrencilerden (Sıra ort.: 225,13) daha fazla yaşadığı görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında erkek öğrencilerin ergenlikle birlikte kendilerini fiziksel zorbalık yoluyla ispat etme çabasına girmeleriyle birlikte yaşı küçük ya da fiziksel olarak zayıf ve savunmasız erkek öğrencilerin pansiyon, yemekhane, sınıf, bahçe ve tuvalet gibi özellikle denetimin az olduğu zamanlarda okulun pek çok yerinde zorbalığa uğramaları gösterilebilir.

*Sözel Zorbalık* alt boyutu ile de öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel bir fark vardır ( $U=23672,50$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğrencilerin (Sıra Ort.:346,93) sözel zorbalığı kız öğrencilerden (Sıra ort.: 233,32) daha fazla yaşadığı görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında sözel zorbalığın

hızlı ve kolay gerçekleşmesi, toplum içinde bazı sözel zorbalıkların hoş görülmesi ve özellikle erkek öğrencilerin hem kendi cinsleri ve hem de karşı cinsin sözel zorbalığına kurban olup bu durumu dile getirdikleri takdirde toplumca güçsüz olarak adedilmeleri sayılabilir.

*Söylenti Çıkarma ve Yayma* alt boyutu ile öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel bir fark vardır. ( $U=28376,00$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğrencilerin (Sıra Ort.:328,00) söylenti çıkarma ve yayma zorbalığını kız öğrencilerden (Sıra ort.: 248,30) daha fazla yaşadığı görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında erkek öğrencilerin hem kız öğrenciler hem de diğer erkek öğrencilerin bu tür zorbalığına kurban olmaları söylenebilir. Söylenti çıkarma ve yayma zorbalığı ergenlik döneminde birbirlerine gösteriş yapıp üstünlük kurmaya çalışan öğrencilerin aynı zamanda kurbanlarına psikolojik açıdan kolaylıkla ağır yaralar açabileceği zorbalık çeşiti olduğundan erkek öğrenciler bu zorbalığa daha fazla kurban olmuş olabilir.

*Eşyalara Zarar Verme Zorbalığı* alt boyutu ile de öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel bir fark vardır ( $U=27991,50$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğrencilerin (Sıra Ort.:329,53) eşyalara zarar vermeyi kız öğrencilerden (Sıra ort.: 247,08) daha fazla kurban olduğu görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında erkek öğrencilerin saldırganca duygularının bazen sadece sözel ya da fiziksel zorbalıkla sınırlı kalmayıp eşyalara zarar verme boyutuna kadar ilerlemesi ve kurban öğrencilerin güçsüz, çekingen ve ürkek yapıları gereği ne kendilerini ne de eşyalarını zorbalara karşı koruyamamaları sayılabilir.

*Cinsel Zorbalık* alt boyutu ile de öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel bir fark vardır ( $U=28449,50$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğrencilerin (Sıra Ort.:327,70) cinsel zorbalığı kız öğrencilerden (Sıra ort.: 248,53) daha fazla kurban olduğu görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında küçük yaştan itibaren aile ve toplumda kızlara cinsel açıdan kendilerini korumalarının öğretilmesi fakat erkeklerin zaten böyle bir zorbalığa uğramasının mümkün olamayacağı algısının olması söylenebilir.

“Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarındaki sergiledikleri akran zorbalığı öğrenci cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin veriler tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Sergiledikleri Akran Zorbalığı Davranışları ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiyi Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Fiziksel Zorbalık	Erkek	250	359,13	89782,00	20593,00	0,00
	Kız	316	223,67	70679,00		
Sözel Zorbalık	Erkek	250	355,67	88916,50	21458,50	0,00
	Kız	316	226,41	71544,50		
Dışlama	Erkek	250	298,69	74672,00	35703,00	0,03
	Kız	316	271,48	85789,00		
Söylenti Çıkarma ve Yayma	Erkek	250	317,33	79332,50	31042,50	0,00
	Kız	316	256,74	81128,50		
Eşyalara Zarar Verme	Erkek	250	320,60	80150,00	30225,00	0,00
	Kız	316	254,15	80311,00		
Cinsel Zorbalık	Erkek	250	334,03	83508,00	26867,00	0,00
	Kız	316	243,52	76953,00		

Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin cinsiyetleri ile akran zorbalığı yapmaları arasındaki ilişkiyi gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre *Fiziksel Zorbalık* alt boyutu ile öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel bir fark vardır ( $U=20593,00$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğrencilerin (Sıra Ort.:359,13) fiziksel zorbalığı kız öğrencilerden (Sıra ort.:223,67) daha fazla yaptığı görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında kızlara toplum tarafından cinsiyet rolü olarak daha narin ve hassas yapının çizilmiş olmaları olabilir.

*Sözel Zorbalık* alt boyutu ile de öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel bir fark vardır ( $U=21458,50$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğrencilerin (Sıra Ort.: 355,67) sözel zorbalığı kız öğrencilerden (Sıra ort.: 226,41) daha fazla yaptığı görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında aile ve toplum tarafından erkeklerin kızlara göre daha aktif ve dominant olmalarının beklenmesi gösterilebilir.

*Dışlama* alt boyutu ile öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel bir fark vardır. ( $U=35703,00$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğrencilerin (Sıra Ort.: 298,69) dışlamayı kız öğrencilerden (Sıra ort.: 271,48) daha fazla yaşattığı görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında ergenlik çağındaki lise öğrencileri arasında bir gruba dahil olma ve kendini o gruba ispatlama çabası esnasında çoğunlukla erkek öğrencilerin kötü arkadaş gruplarına dahil olmaları bçabuk sinirlenen bir yapıya bürünmeleri ve empati yeteneğinden uzak olduklarından kendi düşüncelerinden başka doğrunun olabileceğini kabullenememeleri sayılabilir.

*Söylenti Çıkarma ve Yayma* alt boyutu ile de öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel bir fark vardır ( $U=31042,50$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğrencilerin (Sıra Ort.: 317,33) söylenti çıkarma ve yayma zorbalığını kız öğrencilerden (Sıra ort.: 256,74) daha fazla yaptığı görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında arkadaşları tarafından ilgi görmek ve önemsenmek isteyen fakat bunu akademik başarılarıyla, sosyal veya sportif yetenekleriyle gerçekleştiremeyen erkek öğrencilerin kurbanlarının aleyhinde söylentiler çıkarma ve yayma zorbalık davranışlarına kızlardan daha çok başvurmuş olmaları gösterilebilir.

*Eşyalara Zarar Verme* alt boyutu ile öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel bir fark vardır ( $U=30225,00$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğrencilerin (Sıra Ort.: 320,60) eşyalara zarar vermeyi kız öğrencilerden (Sıra ort.: 254,15) daha fazla yaşattığı görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında ailede küçüklükten itibaren kız çocuklarına eşyalarını temiz, düzenli şekilde ve zarar vermeden kullanmaları öğretilirken erkeklerin eşyalarını dağıtmasına göz yumulması, toplumda erkeklere dağıtan, kırıp döken kızlara ise derleyip toplayan rolünün biçilmesi gösterilebilir.

*Cinsel Zorbalık* alt boyutu ile de öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel bir fark vardır ( $U=26867,50$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkek öğrencilerin (Sıra Ort.: 334,03) cinsel zorbalığı kız öğrencilerden (Sıra ort.: 243,52) daha fazla yaptığı görülmektedir. Bunun olası nedenleri arasında erkeklerin ergenlik dönemindeki hormonal değişimleri nedeniyle korkusuzca ve sonuçlarını düşünmeden cinsel zorbalık davranışlarını yapmaları diğer olası sebepler olabilir.

#### 4. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde akran zorbalığına ilişkin pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında eğitim gören ve aynı zamanda pansiyonda kalan öğrencilerin nicel araştırma veri toplama aracına verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgularla ilgili sonuçlar ve tartışmaya yer verilmiştir.

#### **4.1. Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Kurban ve Zorba Davranışlar Sergileme Düzeylerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

“Pansiyonlu Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin kurban ve zorba düzeyleri nasıldır?” sorusunu cevaplayan öğrenciler sözel zorbalığa dönem boyunca bir defa maruz kaldıklarını ifade ederken fiziksel zorbalığa, dışlamaya, söylenti çıkarma ve yaymaya, eşyalarına zarar vermeye ve cinsel zorbalığa hemen hemen hiçbir zaman maruz kalmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kurban ölçeğinin alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında en fazla sözel zorbalığa sonra sırasıyla fiziksel zorbalık, söylenti çıkarma ve yayma, dışlama, eşyalara zarar verme ve en az cinsellik zorbalığa uğradıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda en sık maruz kalınan zorbalık türü sözel zorbalık iken en az görülen zorbalık türü cinsel zorbalık olarak belirlenmiştir. Bu sonuç alan yazında yer alan bazı çalışmalarla uyumaktadır (Çakır, 2017; Ergün, 2011). Ergün (2011) çalışmasında en çok görülen zorbalık türünü doğrudan sözel zorbalık olarak tespit etmiştir. Çakır (2017) ise araştırmasında en sık maruz kalınan zorbalık türünü lakap takma, alay etme, dalga geçme, hor görmek, sinirlendirilme, sövme ya da kötü söz söyleme vb. ile sözel zorbalık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sonucu alan yazında yer alan bazı çalışmalarla çelişmektedir (Gümüşler Başaran, 2014; Ünalımış, 2010). Gümüşler Başaran'ın (2014) araştırmasının sonucunda zorbalığa mağdur olmada ilk sırada fiziksel, ikinci sırada sözel zorbalık yer almıştır. Bu çelişki araştırmacıların çalışmalarında kullandığı ölçme araçlarının ve ele aldıkları çalışma gruplarının kendine özgü özelliklerinin değişkenlik göstermelerine bağlanabilir.

“Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin kurban ve zorba düzeyleri nasıldır?” sorusuna cevap veren öğrenciler fiziksel zorbalığı, sözel zorbalığı, dışlamayı, söylenti çıkarma ve yaymayı, eşyalarına zarar vermeyi ve cinsel zorbalığı neredeyse hiç yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin zorba ölçeğinin alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında en fazla fiziksel zorbalığı sonra sırasıyla sözel zorbalık, dışlama, eşyalara zarar verme, cinsel zorbalık ve en az söylenti çıkarma ve yayma zorbalığını gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmamız sonucunda en sık yapılan zorbalık türünün fiziksel zorbalık ve hemen ardından sözel zorbalık olarak belirlenmesi alan yazında yer alan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Gökler, 2007; Ünalımış, 2010). Gökler (2007) araştırmasında en sık gösterilen zorbalık türünü tekme atma, tokat vurma, çarpma türünden fiziksel zorbalık olarak belirlerken ikinci sırada isim takma, alay etme, dalga geçme türünden sözel zorbalıkların izlediğini söylemiştir. Ünalımış (2010) ise bizim

araştırma sonucumuzla uyuşur şekilde en sık gösterilen zorbalık türünü “tekme, tokat, vurma, çarpma” türünden fiziksel zorbalık olarak tespit etmiştir.

Araştırmamızın sonucunda en sık yapılan zorbalık türünün fiziksel zorbalık ve hemen ardından sözel zorbalık olarak belirlenmesi alan yazında yer alan bazı çalışmalarla da çelişmektedir (Kocaşahan, 2012). Kocaşahan (2012: 91) araştırmasında farklı akran zorbalığı türlerini incelediğinde öğrencilerin sırasıyla en fazla sözel, bedensel, duygusal ve cinsel zorbalık yaptığı yorumunda bulunmuştur.

Araştırmamızın en sık kurban olunan ve yapılan akran zorbalığı türlerine ilişkin verileri birbirine çok yakın olmakla beraber yine de farklı zorbalık türleridir. Buna göre en sık maruz kalınan zorbalık türü sözel zorbalık ve en çok uygulanan zorbalık türü ise fiziksel zorbalıktır. Aynı şekilde en az maruz kalınan zorbalık türüyle en az yapılan zorbalık türleri de farklılık göstermektedir. Kurbanlar en az cinsel zorbalığa maruz kalırken en az yapılan zorbalık türü ise söylenti çıkarma ve yayma zorbalığı olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçların sebebi olarak fiziksel ve sözel zorbalıkların arkadaş çevresi, okul, aile ve toplum içerisinde göz ardı edilmesi fakat cinsel zorbalığa veya söylenti çıkarma ve yayma zorbalığına toplumun kayıtsız kalmayışı ve zorbalığın sonuçlarının adli boyuta kadar uzanabilmesi gösterilebilir.

#### **4.2. Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Sergiledikleri Kurban ve Zorba Davranışların Öğrenci Cinsiyetine Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma**

“Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin sergiledikleri kurban ve zorba davranışlar öğrenci cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde, öğrencilerin cinsiyete göre kurban ölçeğinin alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında tüm alt boyutlarda erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha çok zorbalığa maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Mevcut araştırmada elde edilen cinsiyet değişkenine ait bulgular, alan yazında yer alan çoğu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Atalay, 2010; Çankaya, 2011). Atalay’ın (2010) çalışmasında zorbalığın türlerine göre kızlara oranla erkekler, korkutma ve sindirme ile açık saldırı türünden davranışlara daha fazla maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çankaya (2011) ise erkek öğrencilerin hem fiziksel zorbalığa hem de sözel zorbalığa kız öğrencilerden daha fazla uğradıklarını söylemiştir.

Mevcut araştırmadaki erkek öğrencilerin tüm zorbalık türlerine kızlara göre daha fazla maruz kaldıkları sonucu alan yazında yer alan bazı çalışmalarla da çelişmektedir (Ayas ve Pişkin, 2011; Gümüşler Başaran, 2014). Ayas ve Pişkin’in (2011) araştırmalarına göre kızlar erkeklere göre daha fazla sözel zorbalığa maruz

kalmaktadır. Gümüşler Başaran'ın (2014) araştırmasının sonucunda ise kızlarda fiziksel ve toplam mağduriyet erkeklere oranla daha fazla görülmüştür.

“Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin sergiledikleri kurban ve zorba davranışlar öğrenci cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde, öğrencilerin cinsiyete göre zorba davranışlar sergilemelerinde anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre bütün zorbalık türlerindeki davranışlarda erkekler kızlara göre daha fazla zorba olmuşlardır.

Cinsiyet, zorbalık davranışını etkileyen önemli bir göstergedir. Araştırmamızda elde edilen cinsiyet değişkenine göre erkeklerin daha fazla zorbalık yapması, alan yazında yer alan çoğu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Koçaşahan, 2012; Özen, 2012). Özen'in (2012) çalışmasında da elde edilen sonuçlar erkeklerin akran zorbalığına zorba olarak kızlardan daha fazla dâhil olduğunu göstermektedir.

Araştırma grubunda yer alan erkek öğrencilerin daha çok zorbalık yapması toplumsal normlar, beklentiler ve erkek öğrencilerin yetiştirilme tarzlarının onlara yüklediği toplumsal roller ile alakalı olabilir. Pişkin ve Ayas'a (2011) göre Türkiye'de çoğu aile oğullarına “Dayak yiyerek eve gelme, o sana vurmadan önce sen vur.” gibi telkinlerde bulunmaktadır. Ülkemizde erkek saldırganlığının, kadın saldırganlığından daha kolay onay aldığı gözlenmektedir. Kültürel ve toplumsal değerler, toplumumuzda erkeklere olan bakış açısı onları sürekli kuvvetli görünmeye itmiştir. Bununla birlikte araştırmada elde edilen cinsiyet değişkenine ait bulgular alan yazında yer alan bazı araştırmalardaki bulgularla ise çelişmektedir (Kavşut, 2009). Kavşut (2009) araştırmasında zorba statüsünde kızların oranını daha yüksek bulmuştur.

Mevcut araştırmada elde edilen veriler erkek öğrencilerin kız öğrencilerden hem daha fazla kurban hem de zorba olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç alan yazında daha önce yapılmış araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Pelendecioğlu, 2011; Uçar, 2015). Uçar'ın (2015) araştırmasında erkeklerin kızlara nazaran hem daha fazla zorbaca davranışlar sergilediği hem de daha fazla akran zorbalığı mağduriyeti yaşadığı tespit edilmiştir. Pelendecioğlu da (2011) kızların erkeklere oranla daha yüksek oranda kurban ve zorba olduklarını gözlemiştir. Bu sonuca göre yöneticileri öğrencilere ve velilerine cinsiyet bağlamında akran zorbalığı hakkında rehber öğretmenler aracılığıyla eğitimler vermeli ve konunun takipçisi olmalıdır.

### **Kaynakça**

ATALAY, A. (2010). Akran Zorbalığı Gösterme ve Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Cinsiyet, Yaş, Sosyoekonomik Düzey, Anne-Baba Tutumları, Arkadaş

- İlişkileri ve Benlik Saygısı ile İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- AYAS, T. ve PİŞKİN, M. (2011). “Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi”, *İlköğretim Online*,10(2): 550-568.
- BOLAYIR, Y. (2011). Ailesi Yanında ve Pansiyonda Kalan Öğrencilerin Eğitimde Başarı Durumlarının Karşılaştırılması (Sivas Kongre Lisesi Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- ÇAKIR, N. (2017). Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇANKAYA, İ. (2011). “İlköğretimde Akran Zorbalığı”, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1): 81-92.
- DEMİREL, H.S. (2014). Gölbaşı Ortaöğretim Kurumları Pansiyonlarında Kalan Öğrencilerin Hizmet Kalitesi Algı Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERGÜN, D. (2011). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Ortaöğretim 6., 7., ve 8. Sınıf Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Yaygınlığı ve Risk Faktörlerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- GÖKLER, R. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜMÜŞLER BAŞARAN, A. (2014). Rize İli Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Zorbalığı Önleme Eğitimi Etkisinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- KARATAŞ, S. ve ATICI, M. (2014). “Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Okullarının Pansiyonunda Kalan Öğrencilerin Pansiyonla İlgili Görüşleri”, *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2): 167-177.
- KAVŞUT, F. (2009). Ergenlerde Akran Zorbalığı ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- KOCAELİ ARGE (2017). “Doküman”, <http://kocaeliarge.meb.gov.tr/www/arge-doküman/icerik/764>, 09.10.2017.

- KOCAELİ MEM (2017). “Rehberlik Hizmetleri Yıllık Çerçeve Planı”, <https://kocaeli.meb.gov.tr/www/rehberlik-hizmetleri-yillik-cerceve-plani-kapsaminda-2017-2018-hedefleri/icerik/820>, 14.10.2017.
- KOCAŞAHAN, N. (2012). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Sanal Zorbalık, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- KUTLU, F. ve AYDIN, G. (2010). “Akran Zorbalığı Ölçek Geliştirme Ön Çalışması: Kendini Bildirim Formu”, Türk Psikoloji Yazıları, 13(25): 1-12.
- ÖZEN, C. (2012). Akran Zorbalığında Ergenlerin Nedenlere, Duygusal Tepkilere ve Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Açıklamalarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZKAN, Y. ve GÖKÇEARSLAN ÇİFTÇİ, E. (2010). “Düşük Sosyo Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı”, İlköğretim Online, 9(2): 576-586.
- PELENDECİOĞLU, B. (2011). Lise Öğrencilerinde Zorbalık Olgusunun Okul Yaşam Kalitesi ve Empati Değişkenleri Bakımından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- PİŞKİN, M. (2002). “Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler”, Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2): 531-562.
- PİŞKİN, M. ve AYAŞ, T. (2011). “Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu”, Akademik Bakış Dergisi, (23): 1-12.
- UÇAR, G. (2015). İş Yerinde Psikolojik Taciz, Akran Zorbalığı ve Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÜNALMIŞ, M. (2010). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Zorba, Kurban Olma Durumlarına Göre Şiddete Yönelik Tutumlarının ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- YURTAL, F. ve CENKSEVER, F. (2007). “İlköğretim Okullarında Zorbalığın Yaygınlığı ve Doğası”, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(28): 1-13.



# EĞİTİM-ÖĞRETİM ORTAMINDA GÜRÜLTÜYE İLİŞKİN İDARECI VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ\*

**Doç. Dr. Mızrap BULUNUZ**  
Uludağ Üniversitesi

**Doç. Dr. Nermin BULUNUZ**  
Uludağ Üniversitesi

**Özet:** Eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin ilgileri, gereksinimleri, bilgi ve becerileri geliştirmek için uygun olmalıdır. Sınıfların fiziksel ortamında yer alan çeşitli unsur eğitim-öğretime destek veya engel olabilir. Çünkü öğrenmede fiziksel çevre önemli bir paya sahiptir. Ülkemizde sınıf ve koridorlardaki gürültü düzeyleri öğrenme ortamını tehdit eden en önemli unsurlardan birisi olarak sayılabilir. Hiç kuşkusuz okulda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma okulu yöneticisinin görevidir. Sınıfta verimli ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma sorumluluğu ise öğretmenlere aittir. Bu çalışmanın amacı okuldaki paydaşların gürültü konusunda sahip oldukları düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Veri toplama aracı olarak mülakat kullanılmıştır. Verilerin betimsel olarak analizi edilmiştir. Sınıfların fiziksel ortam öğeleri konusunda yapılan görüşmelerden, paydaşların okuldaki yalıtımından memnuniyet düzeylerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve idareciler gürültüden kaynaklı fizyolojik ve psikolojik olarak çok yönlü olmuş etkiledikleri ve iş verimlerinin düştüğü anlaşılmıştır. Bu sorunun çözümü sınıflarda akustik iyileştirme yapılması ve okuldaki tüm paydaşların gürültü farkındalığı ve bilincinin geliştirilmesinden geçmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Okulda gürültü, gürültü kirliliği, fiziksel çevre, idareci görüşleri.

## The Evaluation of Administrators and Teachers' Views on Noise in the Educational Settings

**Abstract:** The education environment should be appropriate to develop students' interests, needs, knowledge and skills. A variety of elements in the physical environment of classes can support or prevent education. Because the

---

\*Bu sözlü bildiri tam metni TÜBİTAK (1001) tarafından desteklenen 114K738 nolu "Okulda Gürültü Kirliliği: Nedenleri Etkileri ve Kontrol Edilmesi" adlı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

physical environment has an important share in learning. In our country, noise levels in classrooms and corridors can be considered as one of the most important factors threatening the learning environment. It is undoubtedly the duty of the school administrator to create an effective and efficient education environment in school. The teachers have the responsibility to create an efficient and effective education environment in the classroom. The aim of this study is to reveal the opinions of the stakeholders in the school about noise. Interview was used as data collection tool. The data were analyzed descriptively. It was determined that the level of satisfaction of the stakeholders in the school was very low from the interviews about the physical environment elements of the classes. Teachers and administrators were multi-faceted physiologically and psychologically, caused by noise. The solution to this problem is the acoustic improvement of the classes and the awareness and awareness of the awareness of all stakeholders in the school.

**Key Words:** School noise, noise pollution, physical environment, management views.

## GİRİŞ

Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin yer aldığı eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin farklı öğrenme amaçları, ilgileri, gereksinimleri ve becerileri ile uygunluk içinde olmalıdır. Öğrencilerin kavramları öğrenme sürecinde, sınıfa ve okula uyum sağlamasında okulun fiziksel çevresinin önemi büyüktür. Sınıftaki fiziksel çevrenin öğeleri genel olarak sınıftaki öğrencilerin sayısı, sınıfın ne kadar ışık aldığı, duvar ve eşyaların renkleri, ısı, gürültü düzeyi ve sınıfın temizlik durumu olarak listelenebilir (Başar, 2001). Okulun ve sınıfların fiziksel görünümüne ek olarak mimari özellikleri de öğrenci davranışlarına etki edebilir. Sınıfın şekli, estetik görünümü ve ergonomik düzeni ile fiziksel özellikleri de öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarını etkileyebilir. Okul yöneticisinin görevi okulda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmaktır (Reitzug, 1989). Öğretmenlerin görevi ise sınıfta ve diğer öğrenme alanlarında verimli ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmaktır. Öğretmenler, öğrencilerde grup bilincini, grup uyumunu ve paylaşılan ortak normları geliştirmek suretiyle, iyi bir sınıf ve öğrenme ortamı sağlayabilirler (Woolfolk & Nicholic, 1980).

Etkili okulun ölçütü, büyük oranda öğrencilere kazandığı bilgi, beceri ve davranışlardaki elişime bağlıdır (Purkey & Smith, 1985). Okul etkililiğini belirleyen çok sayıda faktör vardır. Ancak bunların başında okul idarecileri ve öğretmenler gelir. Bunun yanı sıra öğrenciler, veliler, okul iklimi ve kültürü, eğitim-öğretim programları, çevre, okulun fiziksel yapısı, eğitim teknolojisi, eğitim-öğretim süreci ve eğitim-öğretim ortamı bir okulun etkililiğini belirleyen boyutları içerisinde yer almaktadır (Şişman, 1996). Gençlerin tercih ve davranışlarında fiziki çevrenin etkisi önemli rol

oyunmaktadır (Abbot-Chapman, 2006). Binaların insanlar üzerinde oluşturduğu etkiler ve akustik konfor gereksinmelerinin karşılanma düzeyi oldukça önemlidir. Okul binaları için gürültü, iç hava kalitesi, aydınlatma-renk özellikleri zihinsel olarak insan sağlığına etkileri direkt olmaktadır. Gürültü daha çok teknolojiye gelişmeler ve buna bağlı olarak yaşam biçimlerinde oluşan değişiklikler sonucunda oluşmuş bir kirliliktir. İnsanoğlunda olumsuz fizyolojik ve psikolojik etkiler yaratan ve “gürültü” arzu edilmeyen sesler olarak nitelendirilmektedir (Türküm, 1998). Koszarny (1978)’e göre yüksek düzeyde gürültü, konsantrasyon ve dikkat azaltması sebebi ile çocukların IQ seviyelerinde ciddi bir azalmaya ve ek olarak endişe seviyelerinde de artmaya sebep olmaktadır. Öğrenci ve öğretmenler zamanının çoğunu kapalı fiziki mekân içerisinde geçirmektedir. Bu nedenle mekân tasarımında akustik öğretmen ve idarecileri psikolojik ve fizyolojik sağlığı üzerinde etkisi büyüktür.

Literatürde okullardaki fiziksel gürültünün genel olarak iki kaynağı üzerinde durulmaktadır (Berg, Blair, & Benson, 1996; Picard, 2003). Birincisi kapalı okul alanlarında yapılan taşıma, delme, vurma, çakma gibi işleri ile öğrenci kaynaklı gürültüler, ikinci ise okul dışından kaynaklanan gürültülerdir. Sınıf dışından gelen gürültünün engellenebilmesi için okul binasının yapımı sürecinde gerekli önlemler alınmalıdır (Başar, 2000). Örneğin, sıcak günlerde pencere açma gereği duymadan sınıfların ısı ayarları yapılabilir ve gürültünün azaltılması için yola bakan pencereler yalıtılmalıdır (Başar, 2000). Sınıf içindeki istenmeyen gürültüyü azaltmanın en iyi yolu ise okulun daha ilk günlerinde sınıf kurallarının iletişim sürecini engellemeyecek şekilde iyi belirlenmesi ve daha sonraki günlerde belirlenen bu ilkelere titizlikle uyulmasının sağlanmasıdır (Başar, 2000). Sınıfta öğrenci bulunmadığı zamanlarda bile oluşan arka plan gürültüsü ise, öğrencideki konuşma yeteneğinin gelişmesini olumsuz etkilemesine ek olarak, akademik performansını, okuma ve telaffuz yeteneğini, konsantrasyonunu, dikkatini ve davranışlarını da etkilemektedir (Polat& Buluş-Kırıkkaya 2004). Yapılan araştırmalar havaalanına yakın bölgelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okuma performanslarının sessiz bölgelerde öğrenim gören öğrencilerle kıyaslandığında daha düşük olduğunu göstermektedir (Evans & Maxwell, 1997). Benzer biçimde Klatt ve arkadaşları (2007) da yaptıkları diğer bir çalışmada tren gürültüsünün dinlediğini anlama oranlarını düşürdüğünü ortaya koymuşlardır. Şensoy ve Sağsöz (2015) araştırmalarında sınıfların fiziksel koşulları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sınıfların fiziksel özellikleri ve mekânsal kalitesine ilişkin sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde %26’sının ses yalıtımından memnun oldukları belirlenmiştir.

Maxwell ve Evans (2000) kreşte yapmış oldukları bir çalışmada sürekli olarak gürültüye maruz kalan öğrencilerin okuma başta olmak üzere diğer dil becerilerini kullanma durumlarının da olumsuz etkilendiğine yönelik önemli deliller tespit

etmişlerdir. Bu araştırmada, ortalama 76dB gürültüye maruz kalan bir gruba arındırılmış ses ortamında 5dB gürültüye maruz kalan bir grubu 1 yıl süre ile boylamsal olarak karşılaştırmışlardır. Bir yılın sonunda daha az gürültüye maruz kalarak ders işleyen grubun ön okuma becerileri, anlama ve anlatma becerilerinin diğer gruba oranla anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalar sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performanslarını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Tüzel, 2013). Bu araştırmada öğrencilerin gürültülü ve gürültüsüz ortamlarda dinlediklerini anlama becerileri karşılaştırılmıştır. Çalışmada iki dinleme metni, dinlediğini anlama başarı testi ve gürültü kaydı kullanılmıştır. Sonuçlar gürültünün 5.sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve hatırlama başarı puanlarını yüksek düzeyde etkilediğini göstermiştir. Ek olarak, arka plan gürültüsü eşliğinde dinleme yapan öğrencilerin anlama ve hatırlama performanslarında düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Uluslararası literatür incelendiğinde gürültü kirliliği geniş yer bulmaktadır. Örneğin Montreal Üniversitesi Profesörlerinden Michel Picard Kanada'nın Quebec bölgesinin güney kıyılarındaki üç okuldaki gürültü düzeyi 40 ile 70 dB olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada birçok defa 55 dB eşliğini aşan değerler Dünya Sağlık Örgütü ve Amerika'da öğrenme için ideal değer olarak kabul edilen 35 dB in çok çok üstünde olduğu vurgulanmıştır. Picard bu çalışmasında verimli öğrenme ortamı ile sınıftaki gürültü düzeyi arasında doğrudan bir bağ olduğunu ortaya koymuştur (Picard, 2003). Ko (1979) 1200 öğretmen üzerinde yaptığı bir araştırmada, sınıf etkinlikleri ile ilgili gürültünün öğretmenlerde aşırı yorgunluk ve tansiyon yükselmesi gibi sağlık sorunları oluşturmasının yanında, öğretme ve konuşma ile ilgili karışıklıklara da neden olduğunu tespit etmiştir. Ulusal düzeyde ise özellikle okulda gürültü konusunda yapılan araştırma sayısı sınırlı sayıdadır (Bulunuz, Ovalı, Çıkrıkçı ve Mutlu, 2017; Polat & Buluş-Kırıkkaya, 2004; Tamer-Bayazıt, Küçükçiftçi, & Şan, 2011). Yapılan araştırmalar okullarımızda gürültü düzeyinin endişe verici boyutlarda olduğunu göstermektedir. Örneğin sınıf içi dinleme etkinlikleri sırasında gürültü seviyesi 79 dB(A) olarak tespit edilmiştir (Aktürk & Ünal, 1998; Toprak & Aktürk, 2004). Bir çim biçme makinesinin ortalama gürültüsünün 90 dB(A) olduğunu düşünecek olursak, sınıflarda yaşanan gürültü oranı daha anlamlı hale gelebilir. Uzmanların, 85 dB(A)'dan fazla gürültüye uzun süre maruz kalmanın çeşitli fiziksel ve psikolojik etkileri olduğu yönündeki görüşleri de dikkate alındığında sınıflarda yaşanan problemin boyutları daha iyi anlaşılabilir. Bu araştırmanın amacı okuldaki öğretmen ve idarecilerin okulda gürültü konusundaki görüşlerinin aydınlatmaktır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma olgu bilim deseninde nitel bir araştırmadır. Araştırmalarında öğretmen ve idarecilerin deneyimlerinden hareketle okulda gürültüyü nasıl anlamlandırdıkları çözümlenmeye çalışılmıştır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Katılımcıların gürültü konusunda görüşleri detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Projeye katılan dört okuldan iki ilkokul 2 ortaokuldan idareci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında beş sınıf öğretmeni, beş branş öğretmeni ve dört idareciler (müdür ve müdür yardımcıları) ile mülakat yapılmıştır. Mülakatlarda toplam 14 kişi katılmıştır. Mülakatta 11 soru yöneltilmiştir. Ses kayıtlarından elde edilen veriler öncelikle yazılı metne dönüştürülmüştür. Görüşmelerde benzer fikirler aynı başlıklar altında gruplandırılmıştır. Mülakatlardan elde edilen cevaplar betimsel olarak analiz edilmiş ve katılımcıların öne çıkan cevaplarından bazıları örnek olarak sunulmuştur.

## 3. BULGULAR

Araştırma kapsamında görüşülen tüm öğretmenler görev yapmakta oldukları okullarda gürültü kirliliği olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeler sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve idareciler (müdür ve müdür yardımcıları) şeklinde gruplanarak değerlendirildiğinde gürültü kirliliğinden tüm öğretmenlerin rahatsız olduğu görülürken, sınıf öğretmenleri bu kirliliği en yüksek düzeyde değerlendiren grup olarak öne çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin çalışmakta oldukları öğrenci yaş grubunun gürültü yapma ve kurallara uyma konusundaki tutumları düşünüldüğünde branş öğretmenleri ve idarecilere göre daha fazla gürültüye maruz kalabilmektedir. Gürültü kirliliğinin düzeyini belirleme konusunda branş öğretmenleri “okul binasının fiziksel büyüklüğü” kriterini ilk sıralara koymaktadır.

### Öğretmenlerin Gürültü Algısı

Gürültü kirliliği öğretmenler tarafından öncelikle “rahatsız edici sesler, uğultu” olarak tanımlanırken, tanımlamada odaklanılan diğer noktalar yüksek ses seviyesi, fizyolojik ve psikolojik sağlık rahatsızlıkları, çalışma durumunu etkileyen unsurlar, öğrenci davranış ve tutumları üzerinde olmuştur. Öğretmenlerin yaptıkları gürültü kirliliği tanımlarında yer alan ortak ifadeler şu şekilde özetlenebilir:

- İnsan kulağının işittiği ses sınırlarının üzerindeki ses seviyesi.
- Doğadaki doğal sesler dışında insanlar tarafından oluşturulan gereksiz sesler.
- Sağlık sorunlarına yol açan, baş ağrısı, migren, fiziksel yorgunluk gibi fizyolojik ve sinir bozukluğu, stres gibi psikolojik rahatsızlıklara neden olan sesler.

- Çalışma verimini ve isteğini azaltan sesler.
- Dikkat dağıtıcı, odaklanmayı ve düşünmeyi engelleyen sesler.
- Dinlemeyi engelleyici düzeyde sesler.
- Öğrencilerin sesini ve hareketlerini kontrol edememesi sonucunda oluşan sesler.
- Aynı anda çok fazla kişinin konuşması sonucu oluşan sesler.
- 

### **Öğretmenlere Göre Okulda Gürültü Düzeyinin En Yüksek Olduğu Zaman Dilimleri**

Okulda gürültü düzeyinin en yüksek olduğu zaman dilimleri olarak öğretmenler ders saatleri dışında ve öğrencilerin hareket halinde oldukları zamanları belirtmişlerdir. Gürültü düzeyinin en yüksek olduğu zamanlar arasında “tenefüs” ilk sırada yer almaktadır. Okul giriş-çıkış saatleri, istiklal marşının hemen öncesi ve sonrası, kantinden alışveriş yapılan zamanlar, okul etkinlikleri için gidilen salonlar gibi kapalı alanlara giriş-çıkışlar, öğlen arası tatili gürültünün yüksek olarak gösterildiği diğer zamanlardır. Aşağıda bazı öğretmenlerin bu konu ile ilgili cevapları yer almaktadır:

*“En yüksek ses teneffüslerde ve okula giriş çıkışlarda giriş katta.” (Sınıf Öğretmeni, G.Y)*

*“Genellikle teneffüsler. Giriş esnasında koşturuyorlar falan o ara aşırı gürültü oluyor.” (Branş Öğretmeni, S.G)*

*“Teneffüslerde. Zaman zaman okulda yapılan aktiviteler var konferans salonunda yaptığımız. Konferans salonunda sıra bekleyen öğrencilerin çıkardıkları ses gürültü kirliliği.” (İdareci, M.Ö)*

### **Öğretmenlerin Okullarındaki Gürültüden Etkilenme Biçimleri**

Okuldaki gürültünün öğretmenler üzerindeki fizyolojik etkilerine bakıldığında “fiziksel yorgunluk” hissi tüm öğretmenlerde öne çıkarken, gürültüden en fazla rahatsız olduğunu belirten öğretmen grubu olan sınıf öğretmenlerinde en fazla “baş ağrısı” şikâyeti görülmektedir. Diğer fizyolojik rahatsızlıklar olarak ders saatlerinden sonra teneffüslerde dinlenemeyerek gürültünün daha fazla yorgunluğa neden olması ve bunun iş sonrasında evde uyuma isteğine sebep olması, ses tonunu yüksek kullanmaktan kaynaklı boğazda yorgunluk hissi gösterilmektedir. Gürültü kirliliği

öğretmenler üzerinde direkt ve dolaylı psikolojik etkiler yaratmaktadır. Gürültünün öğretmenler üzerindeki psikolojik etkilerinde yapılan işe konsantre olamama ve sınırlılık hali en fazla görülen etkilerdir. Gürültüden kaynaklı konsantre olamama öğretmenler üzerinde gerginlik ve sınırlılık hali yaratarak öğretmenler üzerinde direkt psikolojik etkiler gösterirken, bu etkilerden kaynaklı olarak dersteki verimliliğin düştüğünü hissetmek öğretmenlerin dolaylı yoldan da psikolojik olarak olumsuz etkilenmelerine neden olmaktadır.

*“Psikolojik olarak çalışma düzenimi, verimliliğimi, içinde bulunduğum ortamdaki belki hoşgörümü dahi etkiliyor olumsuz yönde. Fizyolojik olaraksa bende sinirsel gerginlik, iş yaşamında isteksizlik yaratıyor.” (İdareci, N.E)*

*“Gürültü beni etkiliyor. Çok yorgun düşürüyor. Nöbetçi olduğum zamanlarda eve geldiğimde uyuma ihtiyacı duyuyorum.” (Branş Öğretmeni, S.G)*

*“Dikkat dağınıklığına sebep oluyor. Yani bazı akşamlar eve gittiğimizde baş ağrısı hissediyoruz.” (Sınıf Öğretmeni, Kayıt 17)*

Öğretmenler, sınıf içi ve dışında oluşan gürültülerin öğretmen-öğrenci ilişkisini koparıcı olduğunu ve bunun hem kendi performanslarını hem de öğrencilerin performansını düşürdüğünü düşünmektedir. Ders esnasında sınıf içi ve dışında oluşan gürültüler öğretmenin dikkatini dağıttığında öğrencinin de bundan etkilenerek dikkat dağınıklığı yaşadığını, bu kopuk iletişimle ders verimi alınmadığı belirtilmektedir. Gürültü nedeniyle öğrencilerin dağılan dikkatini toplamak için öğretmenlerin çok daha fazla performans göstermek zorunda kalması da dersin işleyişini bir kez daha zorlaştıran ve performansını olumsuz yönde etkileyen bir unsurdur.

*“Çocukların dikkatlerini bizde toplaması sorun. Biz de konuyu kesintisiz anlatamıyoruz bir süre sonra. Gürültü ister istemez dikkatini çekiyor ya da müdahale etmek zorunda kalıyorsun. Çocuğun akli oraya gittiği için iki kat performans sergilemek zorunda kalıyorsun.” (Branş Öğretmeni, M.N.K)*

### **Öğretmenlere Göre Okullarındaki Gürültünün Kaynakları**

Okulda gürültü kirliliği yaratan kaynaklara bakıldığında “öğrenciler” öğretmenler tarafından gürültü kaynağı olarak ilk sırada gösterilmektedir. Gürültü kaynağı

olarak gösterilen diğer kaynaklar ise trafik sesi, inşaat sesi, okul temizliği ve bakımında kullanılan makinalardır (yer silme makinası, bahçe sulama makinası).

*“Bina içindeki makinalar. Teneffüste zırr diye yerleri silen makinalar ve çevredeki trafik.” (Sınıf Öğretmeni, Kayıt 16)*

*“En önemlisi çocukların yüksek sesle konuşmaları. Sırf çocuklardan kaynaklı, onların bağırmaları, birbirlerini duymak için daha çok bağırdıkça daha az duymaları, sürekli kısır döngü içerisinde bağırdıkça daha az duyuluyor hâlbuki. Normal ses tonuyla konuşmalar daha iyi duyacaklar.” (İdareci, M.A.E)*

Öğretmenlerin okul binası içindeki gürültücü davranışlara karşı tutumları ve tepkilerinde “sözlü uyarı” en sık kullanılan yöntemdir. İlkokul ve ortaokul çağındaki öğrencilerin enerjilerini boşaltmak için kullandıkları teneffüslerde oluşan öğrenci kaynaklı gürültüyü doğal bir ihtiyaç olarak kabul eden öğretmenler bu gürültü anlarında sözel uyarı ile davranışa anlık müdahalede bulunmaktadır. Bu müdahalenin sınıf öğretmenlerinde kendi sınıf öğrencileri ve nöbetçi oldukları zamanları kapsadığı; branş öğretmenleri ve idarecilerde ise okulun herhangi bir alanında gürültü yaratan öğrenci ile karşılaşıldığında müdahale edildiği görülmektedir.

*“Sınıf içinde tepkimi gösteriyorum. Sınıf içinde gürültüyü ben engelliyorum yani izin vermiyorum. Diğer zamanlarda bütün çocuklara ulaşamıyorsunuz yani. Bu çağıdaki çocuklar kendi öğretmenlerini tanıdığı için sizi çok fazla kale almıyorlar.” (Sınıf Öğretmeni, Kayıt 16)*

Bina içinde yapılan anons ve zil seslerinin okulda gürültü kirliliğine neden olmadığı görüşülen öğretmenlerin genel kanısıdır. Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri çalışmakta oldukları okullarda anons yapılması gereken durumların az olduğunu ve bu düşük sıklıktaki anonsların gürültü kirliliği yaratmadığını belirtmektedir. İdareciler de genel olarak öğretmenler gibi düşünmekte, anonsları ve zil sesini gürültü kaynağı olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca, idareciler anonsları teknik olarak da değerlendirerek anons sisteminin kalitesini ve binanın yapısından kaynaklı ses yalıtımının gürültü haline gelebileceği, bunların gürültü kirliliğine neden olabileceği üzerinde durmaktadırlar.

*“Çok anons olmaz bizim okulda. Normal zil sesimiz. Öğrencilerin dikkatini çekecek kadar yoğun bir gürültü yoktur yani.” (Sınıf Öğretmeni, E.A.)*

*“Gürültü kirliliği olarak düşünmüyorum ben onları. Olması gereken şeyler diye düşünüyorum.” (Branş Öğretmeni, D.Ö.G)*

*“Onları zannediyorum kanıksadık yani. O rahatsız etmiyor. İnanın duymuyoruz.” (İdareci, E.U.Ü)*

### **Öğretmenlerin Okullarındaki Gürültünün Azaltılması Hakkındaki Önerileri**

Okul binası içinde yüksek sesle konuşma, şarkı söyleme, koridorlarda koşma ve oyun oynama gibi öğrenci davranışlarının okul bahçesi ve spor salonu gibi belirli alanlarla sınırlandırılmasının okulda gürültü kirliliğinin kontrol edilebilmesine etkisini sınıf öğretmenleri faydalı bir uygulama olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin enerjilerini atabilecekleri belirli alanların olması gürültünün belli bölgelerle sınırlı kalacağını ve bunun eğitimin işleyişini, öğretmen ve öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri azaltacağı düşünülmektedir. Branş öğretmenleriye bu kuralların işlemeyeceğini, çocukları bu şekilde sınırlandırmanın zor bir uygulama olduğunu düşünmektedirler. İdareciler, gürültüyü engellemek için bu tip kuralların gerekliliğine inanmakla birlikte uygulananın güç olacağını belirtmektedirler. Ayrıca, idareciler bu tarz bölgesel çözümler yerine çocuklarda davranış değişikliği sağlayacak, eğitim yoluyla gerçekleştirilecek çalışmalarını daha faydalı olarak değerlendirmektedir.

*“Kesinlikle çocukların o enerjiyi atacakları ortamların olması lazım. Yani o çok amaçlı salon ve bahçenin gerçekten çok amaçlı olması bence okul içindeki gürültüyü baya azaltacaktır. Çünkü alternatif yok. Çocuklar çıkıyorlar düz bir bahçe, yapacak hiçbir şey yok ya da oyun alanları sınırlı” (Sınıf Öğretmeni, Kayıt 17)*

*“Aslında gürültünün kontrolü anlamında kendi başından savmak amacıyla yapılan işlem. Senin yanında evet kesiyor ama başka bir yerde devam ediyor. Kontrol anlamında bence çok da değişen bir şey olduğunu zannetmiyorum. Yani okulun A bölümünde değil C bölümünde gürültü ortaya çıkıyor.” (Branş Öğretmeni, H.K)*

*“Çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuklarımızda o kültür yok bizim. Koridorda nerede, nasıl davranması gerektiğini bilmiyor. Her yerde aynı şekilde davranıyor.” (İdareci, E.U.Ü).*

*“Çocuk her yerde çocuktur yani onu engelleyemezsiniz ama çocuklara ortamın durumuna göre davranış kazandırma, doğru davranışı kazandırma zaten eğitimin hedefleri içinde.” İdareci, M.A.E.*

### **Öğretmenlerin Okullarındaki Gürültünün Azaltılması Konusundaki İnançları**

Okulda gürültü kirliliğinin azaltılabileceği konusuna sınıf öğretmenleri ve idarecilerin olumlu baktıkları görülmektedir. Öğretmenlerin gürültü kirliliğini önleme konusunda eğitim alarak çocukları bilinçlendirmesi, tüm öğretmenlerin bu konuda bilinçli olarak bu davranış ve tutumların sergilenmesi, çocukların teneffüslerde farklı aktivitelere yönlendirilmesi gürültü kirliliğinin önlenmesine getirilen çözümlerdir. Branş öğretmenleri ise okulda gürültü kirliliğinin önlenmesi konusunda daha karamsar davranmakta ve genel olarak gürültünün azaltılamayacağı ve önlenemeyeceği düşüncesini taşımaktadırlar.

*“Eğitim olayı davranış değişikliği kazandırmak. Davranış değişikliği için de mutlaka ortak davranmamız gerekiyor. Yani öğretmen ve yönetici kadrosuyla aynı anlayış aynı algı hani taşı delen damlaların sürekliliğidir, şiddeti değildir. Az da olsa sürekli aynı şekilde.” (İdareci, N.E)*

*“İlla ki azaltılır. Eğitimle yapılamayacak bir şey yok. Yeter ki eğitime insanları inandırmak, bir ihtiyaç olduğunu hissettirmek. Ona gönüllü katılımı sağlayabilmek, onda bu düşünceyi oluşturabilmek.” (İdareci, M.A.E).*

*“Alt seviyelere çekilebilir ama kökten çözüm biraz zor gibi geliyor bana. Yani robot değil sonuçta düğmesine bassın kısılsın. Bağırarak çağıracak düşecek kalkacak biraz onlardan biraz bizden belli bir seviyeye oturacak.” (Branş Öğretmeni, M.N.K).*

*“Evet azaltılabilir. Orada tabii öğretmenlere çok iş düşüyor. Öğrencileri bilinçlendirmeleri, neler yapmaları gerektiği konusunda. Nitelikli bilgiye sahip olduktan sonra önlenir.” (Sınıf Öğretmeni, S.A).*

*“Kesinlikle azaltılabilir. Hepimiz bilinçli bir şekilde önce öğrencilere gürültü kirliliği nedir beynine bunları işlemeliyiz.” (Sınıf Öğretmeni, Kayıt 16).*

#### 4. SONUÇ

Araştırmanın sonuçları sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve idarecilerin okullarının gürültülü olduğunu düşündüklerini ve bu durumdan rahatsızlık duyduklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenleri ve idarecilerden daha fazla gürültüyle ilgili değerlendirmede bulunmuşlardır. Bunun bir sebebi daha küçük yaş grubuna öğretmenlik yapıyor olmalarından kaynaklanabilir. Gürültü kirliliği öğretmenler tarafından öncelikle “rahatsız edici sesler, uğultu” olarak tanımlanırken, tanımlamada odaklanılan diğer noktalar yüksek ses seviyesi, fizyolojik ve psikolojik sağlık rahatsızlıkları, çalışma durumunu etkileyen unsurlar, öğrenci davranış ve tutumları üzerinde olmuştur.

Okuldaki gürültünün öğretmenler üzerindeki fizyolojik etkilerine bakıldığında “fiziksel yorgunluk” hissi tüm öğretmenlerde öne çıkarken, gürültüden en fazla rahatsız olduğunu belirten öğretmen grubu olan sınıf öğretmenlerinde en fazla “baş ağrısı” şikâyeti görülmektedir. Diğer fizyolojik rahatsızlıklar olarak ders saatlerinden sonra teneffüslerde dinlenemeyerek gürültünün daha fazla yorgunluğa neden olması ve bunun iş sonrasında evde uyuma isteğine sebep olması, ses tonunu yüksek kullanmaktan kaynaklı boğazda yorgunluk hissi gösterilmektedir. Gürültünün öğretmenler üzerindeki psikolojik etkilerinde yapılan işe konsantre olamama ve sinirlilik hali en fazla görülen etkilerdir. Gürültüden kaynaklı konsantre olamama öğretmenler üzerinde gerginlik ve sinirlilik hali yaratarak öğretmenler üzerinde direkt psikolojik etkiler gösterirken, bu etkilerden kaynaklı olarak dersteki verimliliğin düştüğünü hissetmek öğretmenlerin dolaylı yoldan da psikolojik olarak olumsuz etkilenmelerine neden olmaktadır. Bu bulgu literatürdeki bulgularla örtüşmektedir (Ko, 1979). Öğretmenler, sınıf içi ve dışında oluşan gürültülerin öğretmen-öğrenci ilişkisini koparıcı olduğunu ve bunun hem kendi performanslarını hem de öğrencilerin performansını düşürdüğünü düşünmektedir. Ders esnasında sınıf içi ve dışında oluşan gürültüler öğretmenin dikkatini dağıttığında öğrencinin de bundan etkilenecek dikkat dağınıklığı yaşadığını, bu kopuk iletişimle ders verimi alınmadığı belirtilmektedir. Benzer şekilde bu bulgu literatürde güçlü bir şekilde doğrulanmaktadır (Maxwell & Evans, 2000; Polat& Buluş-Kırıkkaya 2004; Tüzel, 2013)

Okulda gürültü düzeyinin en yüksek olduğu zaman dilimleri, ders saatlerinin dışında kalan ve öğrencilerin hareket halinde olduğu zamanlar ve özellikle teneffüs saatleri olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin gürültücü davranışları temel gürültü kirliliği nedeni olarak gösterilmektedir. Öğretmenler, okul binası içindeki gürültücü davranışlarla karşılaştıklarında “sözlü uyarı” ile gürültüyü ortadan kaldırma yolunu seçtiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler okul binasında akustik

önlemlerin alınmasına vurgu yapmışlardır. Günümüzde okulda gürültü problemi ve sınıf akustiği ile çok çeşitli çözüm önerileri getirilmektedir (Berg, Blair & Benson, 1996).

Görüşülen öğretmenlerin büyük kısmının gürültü kirliliği ve önlemleri konusunda farkındalıklarının düşük olduğu görülmüştür. Okulda gürültü kirliliğinin azaltılabileceği konusuna sınıf öğretmenleri ve idarecilerin olumlu baktıkları görülmektedir. Branş öğretmenleri ise okulda gürültü kirliliğinin önlenmesi konusunda daha karamsar davranmakta ve genel olarak gürültünün azaltılamayacağı ve önlenemeyeceği düşüncesini taşımaktadırlar. Gürültücü davranışlar öğrencilerin doğasının gereği kabul edilerek normalleştirilmekte ve bu davranışları önlemeye yönelik kalıcı çözümler üretilmek yerine gürültücü davranışlar sadece anlık tepkilerle durdurulmaktadır.

Araştırmanın sonucunda uzun vadeli çalışmalarla öğretmen öğrenci ve idarecilerde davranış değişikliği için eğitime yönelerek, tüm öğretmenlerin ve idarecilerin bu konuda aynı davranışı geliştirmeleri için ortak davranış biçimi geliştirmeleri önerilmektedir. Son olarak okuldaki paydaşlar arasında gürültüyü engellemenin ilk şartının gürültüye karşı farkındalık yaratmak olduğu vurgulanmaktadır. Woolfolk ve Nicholic'in 1980 yıllarında belirttiği gibi öğretmenler, öğrencilerde grup bilincini, grup uyumunu ve paylaşılan ortak normları geliştirerek iyi bir sınıf ve öğrenme ortamı sağlayabilirler.

Öğretmenlerin gürültü kirliliğini önleme konusunda eğitim alarak çocukları bilinçlendirmesi, okul binası içinde belirli davranış kurallarının getirilmesi, tüm öğretmenlerin bu konuda bilinçli olarak bu davranış ve tutumların sergilenmesi, çocukların tenefüslerde farklı aktivitelere yönlendirilmesi gürültü kirliliğinin önlenmesine getirilen çözümlerdir.

## 5. KAYNAKÇA

- ABBOTT-CHAPMAN, J. (2006). Timeout-in ‘greenretreats’ adolescentwellbeing. *Youth Studies Australia*,25(4), 9-16.
- AKTÜRK, N. VE ÜNAL, Y. (1998). Gürültü, gürültüyle mücadele ve trafik gürültüsü. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bülteni*, 3: 21-32.
- BAŞAR, H. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- BAŞAR, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları 5. Baskı.
- BERG, F. S., BLAİR, J. C. ve BENSON, P. V. (1996). Classroom acoustics: The problem, impact, and solution. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 27, 16-20.
- BULUNUZ, M., OVALI, D. E., ÇIKRIKÇI, A. İ. ve MUTLU, E. (2017). Anasınıfında Gürültü Düzeyi ve Kontrol Edilmesine Yönelik Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Eylem Araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 192 (42). 211- 232.
- CRESWELL, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- EVANS, G., VE MAXWELL, L. (1997). Chronic noise exposure and reading deficits: The mediating effects of language acquisition. *Enviorn Behaviour*, 29: 638-56.
- KLATTE, M., MEİS, M., SUKOWSKI, H., & SCHİCK, A. (2007). Effects of irrelevant speech and traffic noise on speech perception and cognitive performance in elementary school children. *Noise & Health*, 36 (9): 64-74.
- KO, N. (1979). Responce of teachers to aircraft noise. *Journal of Sound and Vibration*, 62, 277-292.
- KOOZARNY, Z. (1978). Effects of aircraft noise on the mental functions od school children. *Archives of Acoustics*, 3, 85-86.
- MAXWELL L, EVANS G (2000). The effects of noise on pre-school children’s pre-reading skills. *Journal of Environ Psychology*, 20: 91-97.
- POLAT, S. ve BULUŞ KIRIKKAYA, E. (2004). *Gürültünün eğitim-öğretim ortamına etkileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulmuş sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- PİCARD, M.(2003). “Trop de bruit dans les salles de class!” <http://www.ifo- rum.umontreal.ca/ForumExpress/article01.html> Mardi 8 juillet 2003
- PURKEY, C.S AND SMİTH, M.S., (1985). Effective schools:a review. *Elementary School Journal* 83, 452-457.

- REITZUG, U. (1989). Principal teacher interactions in instructionally effective and ordinary schools. *Urban Education*, 24 (1), Sape Publication. Inc., 38- 58.
- ŞENSOY, S. A. VE SAĞSÖZ, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 87-104.
- ŞİŞMAN, M (1996). *Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda bir Araştırma*. Eskişehir.
- TAMER BAYAZIT, N., KÜÇÜKÇİFTÇİ, S., ve ŞAN, B., (2011). İlköğretim Okullarında Gürültüden Rahatsızlığın Alan Çalışmalarına Bağlı Olarak Saptanması. *İTÜ Dergisi/A Mimarlık, Planlama, Tasarım*, 10(2), 168-180.
- TOPRAK, R. VE AKTÜRK, N. (2004) Gürültünün insan sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri. *Türk Hijyen ve Biyoloji Dergisi*, 61: 49-58.
- TÜZEL, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansına etkisi. *Journal of Theory and Practice in Education* 2013, 9(4): 363-378.
- WOOLFOLK, A., AND NICHOLICH, L.M. (1980). *Educational Psychology For Teachers*, Prentice Hall, USA.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma. Ankara: seçkin Yayıncılık.

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEKTRİK VE MANYETİZMA KONULARINA İLİŞKİN ÖĞRENMELEİNİN KAVRAM HARİTALAMA YOLUYLA BELİRLENMESİ

Şule AYDIN<sup>1</sup>

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

**Doç.Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN**

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

**Özet:** Bir kavramın tanımından çok birçok kavram ile anlamlı ilişkilerinin kurulması kavramsal öğrenme için önemlidir. Kavram haritaları kavramlar arasındaki ilişkilerin nasıl olduğunu gösteren ve kavrama ilişkin bilginin sunulmasında etkili grafiksel araçlardır. Bu çalışma, sınıf öğretmen adaylarının elektrik ve manyetizma konularına ilişkin öğrenmelerinin kavram haritalama yoluyla belirlenmesine odaklanmaktadır. Lisans seviyesinde fen ve teknoloji laboratuvarı uygulamaları dersi kapsamında elektrik ve manyetizma konularında deneylerin yapılmasından sonra öğretmen adayları konulara ilişkin kavram haritaları çizmişlerdir. Böylece kavram haritalama yolu ile kavramlar arasındaki bilimsel ve anlamlı ilişkilerin sınıf öğretmen adayları tarafından nasıl kurulduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının çizmiş olduğu kavram haritaları puanlanarak elde edilen kavram haritalama puanları genel başarı puanları ile kıyaslanmıştır. Araştırma bulguları sınıf öğretmen adaylarının elektrik ve manyetizma konularına ilişkin öğrenmelerini nitel ve nicel olarak ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram haritalama, kavram haritası, elektrik ve manyetizma.

## 1. FEN EĞİTİMİNDE KAVRAM HARİTALAMA KULLANIMI

Kavramlar arası bağlantıların kurulmasına ilişkin en temel yaklaşımlardan birisi kavram haritalamadır. Kavram haritalama, Ausubel'in Anlamlı Öğrenme Teorisi'ne dayanır. Yani anlamlı öğrenmede yeni bilgi var olan bilişsel yapıya entegre

---

<sup>1</sup> \* Bu çalışma Şule Aydın'ın Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde yaptığı Yüksek Lisans Tez araştırmasından üretilmiştir.

edilerek ve hiyerarşik olarak organize edilerek olur (Novak, 2002; 2010). Kavram haritaları kavramlar arasındaki ilişkilerin nasıl olduğunu gösteren ve kavrama ilişkin bilginin sunulmasında etkili grafiksel araçlardır (Canas ve diğerleri, 2004; Novak, 1995; Novak & Gowin, 1984, Novak & Canas, 2008). Kavram haritaları derslerde konunun ana hatlarını sistematik şekilde çizer, kavramları açıklığa kavuşturur, öğretmen ve öğrenciler arasında fikir alışverişine imkân verir ve işbirliğini güçlendirir (Novak & Gowin, 1984). Bu sebeplerle kavram haritaları fen öğreticileri tarafından ders içinde ve dışında, dersi planlama, kavram yanlışlarını belirleme, konuyu özetleme, ölçme ve değerlendirme gibi birçok farklı amaçla kullanılabilir (Didiş, Özcan, & Azar, 2014).

## **2. YÖNTEM**

Bu araştırma sınıf öğretmen adaylarının elektrik ve manyetizma konularına ilişkin öğrenmelerinin kavram haritalama yoluyla belirlenmesine odaklanmaktadır. Öğretmen adaylarının kavram haritaları oluştururken kavramları nasıl kullandıklarını ve birbirleriyle nasıl ilişkilendirdiklerini tespit ederek elektrik ve manyetizma konularına ilişkin öğrenmeleri ortaya çıkarmakta ve kavram haritalarının ölçme aracı olarak kullanımına ilişkin durumu ortaya koymaktadır.

### **2.1. Verilerin Toplanması**

Araştırmaya Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2. sınıfta öğrenim gören ve “Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Uygulamaları I” Dersini alan 95 Öğretmen adayı katılmıştır. Lisans seviyesinde fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları kapsamında elektrik ve manyetizma konularında deneylerin yapılmasından sonra öğretmen adayları konulara ilişkin kavram haritaları çizmişlerdir. Öğretmen adaylarına her bir kavram haritasında kullanacakları kavramların listesi verilmiş, kavram haritasına başlarken kullanacakları temel kavramı seçmeleri konusunda serbest bırakılmışlardır. Her öğretmen adayı her deney için ayrı bir kavram haritası çizmiştir. Öğretmen adayları ayrıca elektrik ve manyetizma konularına ilişkin geliştirilen 25 soruluk başarı testi 50 dakika süresince cevaplamışlardır.

### **2.2. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çizmiş oldukları kavram haritaları içerik analizine tabi tutulmuştur. Veri analizinde “İlişkisel puanlama” (McClure, Sonak ve Suen, 1999) kullanılmıştır. Bu puanlamaya göre; kavramlar arası ilişkilerin olup

olmaması (yoksa 0 puan), kavramlar arasındaki muhtemel ilişkinin gösterilip gösterilmemesi (yoksa 1 puan), kavramlar arasındaki ilişkiyi gösteren okun hiyerarşik, sıralı ya da nedensel ilişki gösterip göstermemesi (yoksa 2 puan, varsa 3 puan) dikkate alınarak kavram haritaları puanlanmıştır.

Araştırmanın bu kısmında yalnızca elektrik konularına odaklanılmış, manyetizma konuları dahil edilmemiştir. Kavram haritası olmayan 2 öğrenci çalışmadan çıkarılarak 93 öğretmen adayının Elektrostatik ve Basit Elektrik Devrelerine dair çizmiş olduğu 186 (93 x 2) kavram haritası ilişkisel puanlama ile puanlanmıştır. Her bir harita puanı 50 puan üzerinden bir puana dönüştürülmüş ve her öğretmen adayı için konuya ilişkin 2 kavram haritası puanı toplam 100 üzerinden elde edilmiştir. Böylece kavram haritalama yolu ile kavramlar arasındaki bilimsel ve anlamlı ilişkilerin sınıf öğretmen adayları tarafından nasıl kurulduğu belirlenmiş ve bulgular niceliksel olarak da ifade edilmiştir. Ayrıca her bir öğretmen adayı için 25 soruluk başarı testi her soru 4 puan olmak üzere puanlanarak 100 üzerinden toplam başarı testi puanı elde edilmiştir. Böylece kavram haritalama puanları genel başarı puanları ile kıyaslanmıştır.

### 3. BULGULAR

Öğretmen adayları tarafından elektrik konularında oluşturulan 186 haritada kavramların ilişkilendirilmesinde toplam 3284 bağlantı kurulmuştur. Bu bağlantıların çoğunluğu (%53) ilişkilerin tam doğru olarak gösterildiği 3 puana karşılık gelen bağlantılardır. İlişkili olmayan kavramlar arasında gösterilen bağlantılar tüm kurulan bağlantıların %15'ini oluşturmaktadır (0 puan olarak kodlanan bağlantılar). Bağlantıların doğru fakat ilişkilendirmenin gösterilmesinde eksiklik bulunan 1 puan ve 2 puan olarak kodlanan bağlantılar tüm bağlantıların sırasıyla %4 ve %28'ini oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının “Elektrostatik” ve “Basit Elektrik Devreleri”ne ilişkin çizmiş oldukları kavram haritalama puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında  $r = .428$  olarak bulunmuştur. Bu değer istatistiksel olarak anlamlı ( $p = .000$ ) ve yüksek bir ilişkiyi işaret etmektedir. Bu bulguya karşın Öğretmen adaylarının “Elektrostatik” ve “Basit Elektrik Devreleri”ne ilişkin çizmiş oldukları Toplam kavram haritalama puanları ile başarı puanları arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur ( $r = .114$ ). Öğretmen adaylarının çizmiş oldukları Toplam kavram haritalama puanlarının ayrıca cinsiyete göre değişip değişmediği de araştırılmış ve istatistiksel olarak cinsiyete göre fark olmadığı ( $p = .644$ ) bulunmuştur.

Araştırma nicel bulguların yanında, sınıf öğretmen adaylarının elektrik konularına ilişkin öğrenmelerini de ortaya koymaktadır (Ek 1). Çizilen kavram haritalarının analizi öğretmen adaylarının elektrostatik konusunda Coulomb Yasası'na ilişkin kavramları büyük oranda doğru olarak kullandıklarını göstermektedir. Bulgular, elektriklenme çeşitlerinin doğru olarak kavrandığını ortaya koyarken, öğretmen adaylarının topraklama kavramını farklı bir elektriklenme çeşidi olarak algılandığına işaret etmektedir. Bu konulardaki diğer bir kavramsal yanlış ise ebonit çubuğun iletken olarak kavranmış olmasıdır. Basit elektrik devrelerine ilişkin kavramlarda büyük oranda doğru olarak ifade edilen bulgulardan birisi voltmetrenin ve ampermetrenin bir elektrik devresine nasıl bağlanması gerektiği hakkındadır. Bununla birlikte bazı kavramların yanlış (örneğin voltmetrenin potansiyel fark değil direnç ölçtüğü) bazı kavramların ise birbiri yerine kullanıldığı (potansiyel fark ve voltmetre) tespit edilmiştir. Ayrıca, bazı fizik kavramlarının (örneğin kısa devre) günlük hayatta farklı kullanılmasının öğretmen adaylarının kavramları ilişkilendirmelerine yansıdığı da bulunmuştur.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen bulgular literatürle benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının elektrostatik ve basit elektrik devrelerine ilişkin kavram haritalama puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek bir ilişkiyi işaret etmesi elektrostatik konusundaki kavramların basit elektrik devrelerinde de kullanabilmeleri ile açıklanabilir. Toplam kavram haritalama puanları ile başarı puanları arasındaki zayıf ilişki ise bir değerlendirme aracı olarak kavram haritalarının çoktan seçmeli sorulardan çok farklı bir yapı içermesi ile yorumlanabilir. Bu sonuç, İnceç'in (2008) çalışması ile benzerlik göstermektedir. İnceç (2008) de araştırmasında itme ve momentum konularında kavram haritalarından alınan puanlar ile başarı testi puanları arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu tespit ederek kavram haritaları ile başarı testlerinin farklı durumları ölçtüğünü ifade etmiştir. Toplam kavram haritalama puanlarında cinsiyete göre istatistiksel fark bulunmamış olması ise elektrik ve manyetizma konularında erkek öğretmen adaylarının kadın adaylara göre daha avantajlı olmadığına işaret etmektedir. Bu bulgu literatürde daha önce erkeklerin elektrik konularında pratik bağlamlarda kızlara göre daha başarılı olduğuna ortaya koymuş diğer araştırmalardan farklı bir bulgu ortaya koyarken, elektrik konularında kızlar ve erkekler arasında cinsiyet farkının bağlamlara göre değiştiğini, dolayısıyla teorik durumlarda cinsiyet farkının olmadığını tespit eden Sencar ve Eryılmaz'ın (2004) bulguları ile benzerdir. Kavram haritalama puanlarında cinsiyete göre fark bulunmaması

aynı zamanda kavram haritalama tekniğini kullanmada da gruplar arasında bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

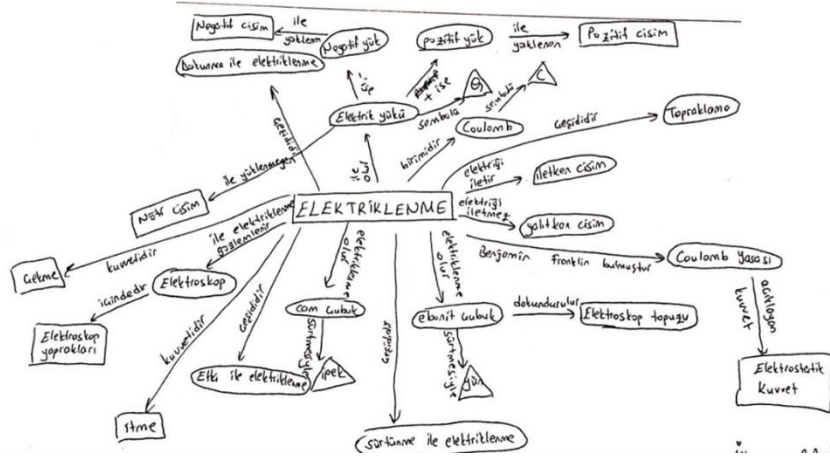
Bu araştırmada kavram haritalarında elektrik kavramlarına ilişkin öğretmen adaylarının öğrenmelerini yansıtan bulgular Çıldır (2005) ve Aykutlu ve Şen'in (2012) araştırmaları ile benzerdir. Çıldır (2005) fizik öğretmen adaylarının akım, direnç, potansiyel fark, elektrik, üreteç/emk kaynağı ve elektrik enerjisi kavramları ile ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları işaret ederken, Aykutlu ve Şen (2012) lise öğrencilerinin elektrik akımı konusunda bazı kavram yanılgılarına sahip olduklarını kavram haritaları ile tespit etmiştir.

Bu araştırmada kavram haritalarından elde edilen nitel ve nicel bulgular öğretmen adaylarının elektrik konularındaki kavramalarını yansıtmakta ve fen konularına ilişkin öğrenmenin araştırılmasında farklı değerlendirme araçlarının birlikte kullanılabileceğini önermektedir.

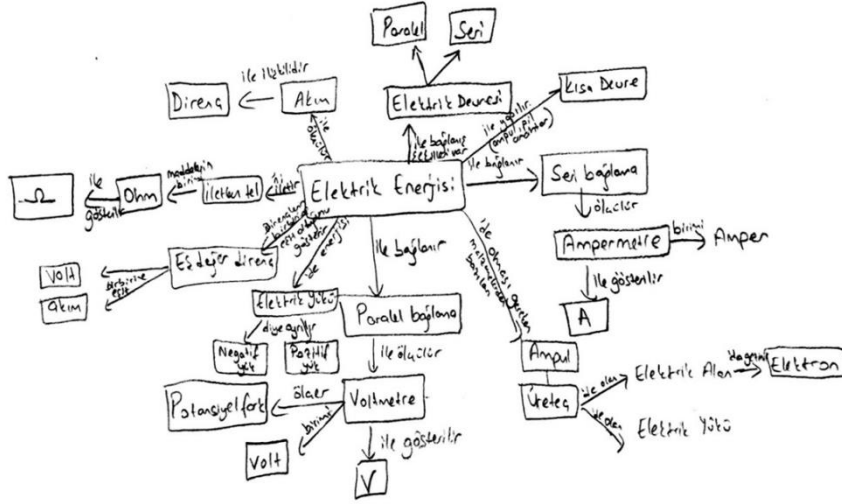
## 5. EKLER

**Ek 1.** Öğretmen adaylarının Elektrostatik ve Basit Elektrik Devrelerine ilişkin çizmiş olduğu genel olarak iyi fakat bazı kavramsal yanlışların olduğu kavram haritalarına örnekler.

### Kavram Haritası 1



## Kavram Haritası 2



## 6. KAYNAKÇA

- Ayutlu, I., & Şen, A. İ. (2012). Üç aşamalı test, kavram haritası ve analogi kullanılarak lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 275-288.
- Canas, A. J., Hill, G., Carff, R., Suri, N., Lott, J., Gomez, G., Eskridge, T., Arroyo, M., & Carvajal, R. (2004). CmapTools: A knowledgemodelingandsharingenvironment. *Proceedings of the 1st International Conference on Concept Mapping*, 283. <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-283.pdf> adresinden alınmıştır.
- Çıldır, I., & Şen, A. İ. (2006). Lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının kavram haritalarıyla belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 92-101.
- Didiş, N., Özcan, Ö., & Azar, A. (2014). What do Pre-Service Physics Teachers Know and Think about Concept Mapping? *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(2), 77-87.
- İnceç, Ş. K. (2008). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak fizik eğitiminde Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 195-206.

- McClure, J. R., Sonak, B., & Suen, H. K. (1999). Concept map assesment of classroom learning: Reliability, validity and logistical practicality. *Journal of Research in Science Teaching*, 36,(14)475-492.
- Novak, J. D. (1995). Concept mapping to facilitate teaching and learning. *Prospects*, XXV(1), 79-86.
- Novak, J.D. (2002). Meaningfullarning: Theessentialfactorforconceptualchange in limitedorinappropriatepropositionalhierarchiesleadingtoempowerment of learners. *Science Education*, 86, 548-571.
- Novak, J. D. (2010). Learning, creating, andusingknowledge: Conceptmaps as facilitativetools in schoolsandcorporations. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 6(3), 21-30.
- Novak, J. D., & Canas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct them*. (Technical Report IHMCCmapTools). Pensacola, FL: U.S. Florida Institute for Human and Machine Cognition. <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/> adresinden alınmıştır.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sencar, S., & Eryılmaz, A. (2004). Factors mediating the effect of gender on ninth-grade Turkish students' misconceptions concerning electric circuits. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 603-616.



# SINIF EĞİTİMİ LİSANS PROGRAMINDA FEN BİLİMLERİ DERSLERİNİN YER VERİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Seval BATTAL  
Düzce Üniversitesi

**Özet:** Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının, lisans programında fen bilimleri derslerinin yer verilmesine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Çalışma Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim gören 36 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri beş açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının fen alanlı derslerin Sınıf Eğitimi lisans programında bu dersleri sevmedikleri ve gereksiz buldukları halde bu derslerde aldıkları bilgileri meslek hayatında Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerinde kullanacaklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen alanlı dersler, öğretmen adayı, Sınıf Eğitimi, öğretmenlik

## GİRİŞ

İlkokula başlayan çocuklar için öğretmen, bin parçalık yapbozun eksik kalan son parçası gibidir. Yapbozun çerçevesi oluşmuş, desen belirtilmiştir. Ancak ortada kalan o eksik parça olmadan anlamlı bir bütün haline gelemez. Öğrenci için öğretmen son parçadır. Anlamlı bir bütün haline gelmesi için her öğrencinin öğretmeni ile bilgi aktarımını gerçekleştirmesi gerekir.

Öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir (Balcı, 1991).

Sınıf öğretmeni, ilkökul eğitim programında yer alan konu alanlarına ait bilgileri çocuklara aktaran onları araştırmaya, yaratıcılığa, girişkenliğe yönelten, kendilerine ve dış dünyaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım eden, başkalarıyla etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimini sağlayan kişidir. Bu durumda:

yarının büyüklerinin nitelikleri, büyük ölçüde o günün sınıf öğretmenlerinin niteliklerinden etkilenmektedir (Senemoğlu, 1994).

Toplumdaki iyi vatandaşın, nitelikli ana-babanın, nitelikli meslek adamının, nitelikli politikacının temelleri ilköğretim öğretmenleri tarafından oluşturulmaktadır. O halde sınıf öğretmenliği, çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkmayı amaçlayan toplumumuzda, her önüne gelen kişinin atandığı bir meslek alanı değil, hizmet öncesinde ve hizmet içinde özel bir eğitimi gerektiren bir meslek alanı olarak düşünülmelidir (Senemoğlu, 1994).

Eğitimin niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman, 2001).

1998-1999 öğretim yılında, Yükseköğretim Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği ile yeniden yapılandırılarak uygulamaya konulan ve 2006-2007 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programları içinde yer alan sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, lisans derslerinin üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür kategorileridir (YÖK, 2017).

Programın yarısından fazlasını alan ve alan eğitimi derslerinin oluşturduğu; genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin ise eşit oranda diğer yarısını oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanında bütün derslerin %75'inin teorik, %25'inin ise uygulama olduğu görülmektedir (YÖK, 2017).

Alan eğitimi derslerinden I. yarıyıl da Temel Matematik I, Genel Biyoloji, Uygarlık Tarihi; II. yarıyıl da Temel Matematik II, Genel Kimya, Türk Tarihi ve Kültürü, Genel Coğrafya; III. yarıyıl da Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi, Genel Fizik, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor Bilgisi, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları ve Çevre Eğitimi dersleri gösterilmektedir.

Örgün eğitim içinde öğrenciler ilk defa fen bilgisi dersiyle ilköğretim 1. kademesinde karşılaşmaktadırlar. Mevcut program içerisinde fen bilgisi dersleri ilköğretim 4. sınıflar da başlamaktadır. Bu süreç de öğrencilere ilk fen bilgisi eğitimini verenler sınıf öğretmenleri olmaktadır ve öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları büyük ölçüde bu dönemlerde olumlu veya olumsuz yönde şekillenmeye başlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin fen bilimlerine ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının önemi yönünde bir çok araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların ortak sonucu öğretmenlerin fen bilimlerine ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları

Öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları etkilediği yönündedir (Gabel, 1980) (Munby, 1983) (Bloom, 1989) (Brickhouse, 1992).

Üniversiteler de eğitim fakültelerinde ki fen alanlı programlara bakıldığında Fen Bilgisi Eğitimi karşımıza çıkmaktadır. Fen Bilgisi Eğitiminde ise I. Yarıyıl da Fizik I, Kimya I, Genel Matematik I; II. Yarıyıl da Fizik II, Kimya II, Biyoloji I ve Genel Matematik II dersleri gösterilmektedir.

Kısacası Sınıf Eğitimi alan dersi olarak gösterilen Fizik, Kimya, Biyoloji dersleri aslında Fen Bilgisi Eğitimi'nin de alan dersidir. Bu çalışmada iki programın arasında fark olmasına rağmen gösterilen ortak derslerin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

### **Problem Cümlesi**

1. Sınıf Eğitimi lisans programında yer alan fen alanlı derslere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ne şekildedir?

2. Sınıf Eğitimi lisans programında yer alan fen alanlı derslere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü, mezun olunan alan gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

3.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma Sınıf Eğitimi programında fen alanlı derslerin olmasına yönelik sınıf öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Sınıf eğitimi lisans programında fen bilimleri derslerinin yer verilmesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar insan davranışlarını bulunduğu ortam içinde esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırmaya imkân verir (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma desenleri incelendiğinde, bu çalışmanın amacını gerçekleştirebileceği düşünülen en uygun desenin durum deseni olduğu görülmüştür. Durum çalışması güncel bir olguyu gerçek yaşam çerçevesi içinde ele alan, olgu ve içerik arasındaki sınırların belirsiz olduğu, çok sayıda delil veya veri kaynağının bulunduğu durumlarda kullanılan görgülü bir araştırma desendir (Yin, 1984'den akt: Yıldırım & Şimşek, 2013).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik/homojen grup tekniğine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme oluşturabilmek için çalışma grubunu Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi programında okuyan 36 öğrenciden oluşturmaktadır.

Katılımcılar kodlama esnasında etik ilkeler gereği öğrencilerin isimleri verilmemiş; öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ... vb. şeklinde kodlanmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada Sınıf Eğitimi programında okuyan ve 1. ve 2. Sınıf da yer alan Fen alanlı dersler hakkında görüşlerini almak için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmacı tarafından görüşme sorularının önceden hazırlandığı, görüşme esnasında soruların düzenlenmesine, tartışılmasına izin veren bir tekniktir (Ekiz,2013). Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, mezun olduğu okul türü ve mezun olduğu alan gibi sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda ise araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin fen alanlı derslere karşı tutumlarını öğrenmeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

### **Veri Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmada görüşme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla toplanan veriler temalaştırılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak adına gözlem yapılan sınıflardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında sırasıyla sorulmuştur. Bulgular kısmında araştırma sorusunu cevaplamak için öğrencilere hangi soruların yöneltildiği alınan genel cevaplar ve doğrudan aktarmalara yer verilmiştir. Öğrencilere yöneltilen “Fen alanlı (fizik, kimya, biyoloji) dersleri seviyor musunuz?” sorusu incelendiğinde, öğrencilerin %27,7’si sevdiğini, %55,5’i sevmediğini ve %16,6 biyoloji dersini sevdiğini, fizik ve kimya derslerini sevmediğini belirtmiştir. Soruya ilişkin bir öğrenci görüşü şu şekildedir.

*“Hayır sevmiyorum. Gerekli olduğunu düşünmüyorum. Tamamen formalite icabı konmuş dersler olarak düşünüyorum.” (Ö:9)*

Öğrencilere yönelttiğimiz “Lisans programında gördüğünüz bu derslerin size katkıları nelerdir?” sorusundan alınan cevapların %66,6’i katkısı olmadığı yönünde olup %33,4’ü katkısı olduğu yönündedir. Katkısı yoktur diyen öğrenci görüşleri Tablo 1.’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katkısı yoktur diyen öğrenci görüşleri

	<b>Nedenler</b>	<b>f</b>
<b>Katkısı yoktur çünkü,</b>	Formalite icabı görüyoruz.	15
	Lisede aldığım derslerin aynısı.	4
	Zaman kaybı hepsi.	6

Soruya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir.

*“Gerekli olduğunu düşünmüyorum. Tamamen formalite icabı konmuş dersler olarak düşünüyorum.” (Ö:21)*

*Lisans programında aldığım dersler, liseden bilgimin olduğu konular. Meslek hayatımda da çok bir etkisi olmadığı için zaman kaybı gibi geliyor, çünkü aynılarının eğitimini aldım. (Ö:18)*

**Tablo 2.** Öğrencilerin bu derslerde öğrendiklerini kullandıkları alanlar

<b>Kategori</b>	<b>Alt kategoriler</b>	<b>F</b>
Bilgilerin kullanım alanları	Deney yaparken	4
	Günlük hayatta	6
	Hiçbir yerde	11
	KPSS’de	3
	Meslek hayatında derste	12

Tablo 2'ye baktığımızda öğrencilerin bu derslerde aldıkları bilgileri hangi alanlarda kullandıklarına yönelik görüşlerine yer verilmektedir. Bulgularda da görüldüğü gibi bilgileri en fazla meslek hayatında yani derste kullanacaklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin %30,5'i ise bilgileri hiçbir yerde kullanmayacaklarını belirtmiştir. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki ifadeleri yer almaktadır.

*“Bu derslerde aldığım bilgiler meslek hayatımda vereceğim bilgilerden oldukça fazla o yüzden kullanım alanının çok az olduğunu düşünüyorum.” (Ö:15)*

*“Öğrencilerimin soracağı sorulara bu alanlarda öğrendiğim bilgiler ile daha açıklayıcı cevaplar verebilirim.” (Ö:27)*

*“Fen Bilgisi derslerinde kullanmayı isterdim ancak sınıf düzeyine uygun olmadığı için kullanamam.” (Ö:3)*

Öğrencilere yönelttiğimiz “Bu derslerde ki başarı/ başarısızlığınız diğer derslerde ki motivasyonunuzu nasıl etkilemektedir?” sorusuna %50'lik kısım etkilemediğini belirtirken, geri kalan %50'lik kısım motivasyonu düşürdüğünü, olumsuz yönde etkilediğini söylemiştir. Motivasyonu etkilemediğini belirten öğrencilerin çoğu her dersin kendine özgü alanı olduğunu, bir dersin diğer dersleri etkisi altına alamayacağını belirtmiştir. Bir öğrencinin bütün derslere tutumları farklı olduğu için motivasyonu etkilemeyeceği de görüşler arasında yer almaktadır. Motivasyonu olumsuz yönde etkileyeceğini söyleyen öğrencilerin görüşleri Tablo 3. De yer almaktadır.

**Tablo 3.** Fen alanlı derslerde ki başarısızlığın diğer derslerde ki motivasyonu olumsuz yönde etkileme sebepleri

		<b>Nedenleri</b>	<b>f</b>
		Diğer derslere çalışmamaya başlıyorum.	5
		Moralim bozuluyor.	5
<b>Motivasyonum düşüyor çünkü,</b>		Diğer derslere olan ilgim de azalıyor.	4
		Kendime olan güvenim sarsılıyor.	3
		Okulu geç bitirme korkusu oluşturuyor.	1

Motivasyon konusunda ki öğrenci görüşleri şu şekildedir,

*“Ben lisans eğitimim süresince kimya dersinden asla geçemedim. Dolayısıyla mesleğimde gerekliliği bile olmayan bir dersten bu kadar zorlanmama anlam veremedim. Motivasyonum düştü. Ve inancımın yıpranmasına yol açtı.” (Ö:24)*

*“Sınav dönemlerinde bu derslere yoğunlaştığım için diğer derslere ayırmam gereken zamanı da bu derslere ayırdığım için olumsuz etkiliyor.” (Ö:32)*

*“Etkilemez o derslerde başarılıysam da bir etkileme yapmaz. Her dersin kendine ayrı bir metodu vardır.” (Ö:11)*

*“Zayıf aldığım için genelde bu derslerde moralim bozuk oluyor ve diğer derslerimde de kötü etkisi görülüyor.” (Ö:35)*

Öğrencilere “Sınıf Eğitimi lisans programında bu derslerin olması sizce gerekli mi?” diye soru yönelttiğimizde görüşlerin %61’i gereksiz olduğu yönündedir. Gerekli olduğunu düşünen %39’luk kısmın görüşleri ise sınıf öğretmenin önemli bir meslek olduğu ve her olanda bilgi sahibi olması yönündedir. Mesleğe başladığı zaman 4. sınıf Fen Bilimleri için bu derslerde alınan bilgilerin gerekli olduğu yönünde de görüşler mevcuttur. Tablo 4. de Sınıf Eğitimi lisans programında bu derslerin olmasını gereksiz bulmalarının nedenleri belirtilmiştir.

**Tablo 4.** Sınıf Eğitimi lisans programında bu derslerin olmasını gereksiz bulmalarının nedenleri

	<b>Nedenleri</b>	<b>f</b>
	Mesleğe başladığımda bunları anlatmayacağım.	5
	Bu kadar ayrıntı işimize yaramayacak.	10
<b>Gereksiz buluyorum çünkü,</b>	Sınıf düzeyine göre öğretim verilmiyor.	2
	Konular ana hatları ile anlatılmıyor.	5

Bu konuda öğrenci görüşleri şu şekildedir.

*“Gerekli, çünkü 4. Sınıfta Fen Bilimleri dersi için bu konuların bilinmesi gerekir. Konu olarak daha detaylı anlatılması da doğal. Yoksa ilkokulu bitiren ilkokul öğretmeni olur o yüzden öğretmenin daha detaylı bilmesi gerekir.” (Ö:36)*

“Sınıf Öğretmenliği önemli bir meslek elbette ki her alanda bilgili olmalıyız ama bu dersleri görsek bile hiçbir şey bilmediğimiz göz önünde bulundurularak anlatılmalı diye düşünüyorum.” (Ö: 9)

“Çok bir gereği yok bana göre. Sadece fen alanı değil çoğu dersler öyle. Bilgimin olduğu, ve öğrencilere onları öğretmeyeceğim dersler. Bunlar yerine kullanacağım, bana daha farklı katkısı olacak dersler almam benim için daha faydalı olurdu.” (Ö:13)

Evet gereklidir. Hayat bilgisi derslerini anlatımında bilgi fazlalığı olacaktır ve anlaşılmayan konularda soru sorulursa cevap verirken daha çok bilgiden yararlanılabilecek.” (Ö:28)

**Tablo 5. Fen alanlı dersler yerine almak istediğiniz dersler**

Kategori	Alt kategoriler	f
Almak istenilen dersler	Öğretim dersleri	9
	Uygulamalı dersler	4
	Başka ders istemezdim.	7
	Oyun Eğitimi	2
	Genel Kültür	4
	Matematik	4
	Drama	2
	Sözel Dersler	4

Öğrencilere sorduğumuz “Fen alanlı dersler seçmeli olsaydı yerine almak istediğiniz dersler ne olurdu?” sorusunun görüşleri Tablo 5.’de verilmiştir. Öğrencilerin %25’i öğretim derslerini almak istediğini belirtirken, %20’si başka ders istemediğini belirtmiştir. Verilen cevaplar arasında uygulamalı dersler, oyun eğitimi, genel kültür, matematik, drama ve sözel dersler de mevcuttur.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf Eğitimi lisans programında Fen Bilimleri derslerinin yer verilmesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

• Öğrencilere yöneltilen “Fen alanlı (fizik, kimya, biyoloji) dersleri seviyor musunuz?” sorusu incelendiğinde, öğrencilerin %27,7’si sevdiğini, %55,5’i sevmediğini ve %16,6 biyoloji dersini sevdiğini, fizik ve kimya derslerini sevmediğini belirtmiştir. Fen alanlı dersleri seven %27,7’lik kısmı liseden sayısal alan çıkışlı olanlardır. Eşit ağırlık öğrencilerin fen bilimlerine bir ilgisi bulunmamaktadır. Literatüre bakıldığında da Sınıf Eğitimi programına kayıt yaptıran öğrenciler fen bilgisi öğretmekten hoşlandıkları yönünde olumlu tutum göstermişlerdir (Türkmen, 2002). Diğer araştırmalarda öğrencilerin fen alanında çalışması ve daha fazla fen dersi alması veya fen grubu derslerinde başarılı olması öğrencilerin fen bilimleri ve öğretimine yönelik tutumlarını diğerlerine göre olumlu şekilde arttırdığı gözlenmiştir (Moore, 1975) (Koballa, 1988)(Cooley & Kloper, 1961)(Gabel, 1980) (Morrisey, 1981). Bu durum Türkiye’deki fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisine yönelik tutumlarında da benzer bir şekilde görülmüştür (Türkmen, 2002). Başka bir araştırmaya bakıldığında ise Sınıf öğretmenliğini seçen ve kayıt yaptıran öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarının pozitif (olumlu) çıktığı bulunmuştur dağılımın çoğunlukla ortalama civarında olduğu gözlenmiştir (Türkmen, 2002). Başka bir araştırmaya bakıldığında sınıf öğretmenlerinin fen bilimlerine karşı olumsuz tutumlarını ifade ettikleri ve bu durumun eğitimciler tarafından etkili fen öğretimi için bir engel olarak görülmüştür (Butzow, 1973) (Jenkins, 1971).

• Öğrencilere yönelttiğimiz “Lisans programında gördüğünüz bu derslerin size katkıları nelerdir?” sorusundan alınan cevapların %66,6’i katkısı olmadığı, %33,4’ü katkısı olduğu yönünde olup ve fen bilimleri öz-yeterlik inançlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Konu ile ilgili literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimlerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının, üniversitede görülen etkili fen öğretimi derslerine bağlı olarak artış gösterdiğinin belirlendiği Bıkmaz, (2006); Morrell ve Carroll (2003) ile Kaya (2013) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Buna karşın Bursal, (2008) ve Çetin (2008) araştırmalarında öğretmen adaylarının fen bilimlerine yönelik öz-yeterlik inançlarında, alınan fen öğretimi dersinin anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

• Öğrencilere bu derslerde aldıkları bilgileri hangi alanlarda kullandıklarına yönelik soru sorulmuştur. Bulgularda da görüldüğü gibi bilgileri en fazla meslek hayatında yani derste kullanacaklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin %30,5’i ise bilgileri hiçbir yerde kullanmayacaklarını belirtmiştir. Görüş alınan öğrencilerden düz lisesi mezunu olanlar sevmediğini ama ilkökul seviyesinde ders görmeleri gerektiği görüşündedir.

• Öğrencilere yönelttiğimiz “Bu derslerde ki başarı/ başarısızlığımız diğer derslerde ki motivasyonunuzu nasıl etkilemektedir?” sorusuna %50’lik kısım

etkilemediğini belirtirken, geri kalan %50'lik kısım motivasyonu düşürdüğünü, olumsuz yönde etkilediğini söylemiştir. Motivasyonu etkilemediğini belirten öğrencilerin çoğu her dersin kendine özgü alanı olduğunu, bir dersin diğer dersleri etkisi altına alamayacağını belirtmiştir. Bir öğrencinin bütün derslere tutumları farklı olduğu için motivasyonu etkilemeyeceği de görüşler arasında yer almaktadır.

• Öğrencilere “Sınıf Eğitimi lisans programında bu derslerin olması sizce gerekli mi?” diye soru yönelttiğimizde görüşlerin %61'i gereksiz olduğu yönündedir. Gerekli olduğunu düşünen %39'luk kısmın görüşleri ise sınıf öğretmenin önemli bir meslek olduğu ve her olanda bilgi sahibi olması yönündedir. Mesleğe başladığı zaman 4. sınıf Fen Bilimleri için bu derslerde alınan bilgilerin gerekli olduğu yönünde de görüşler mevcuttur. Liseden sayısal çıkışlı öğrencilerin dersi gereksiz bulunduğu, eşit ağırlık mezunu olan öğrencilerin ders sevmemelerine rağmen gerekli bulunduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

• Öğrencilere sorduğumuz “Fen alanlı dersler seçmeli olsaydı yerine almak istediğiniz dersler ne olurdu?” sorusuna öğrencilerin %25'i öğretim derslerini almak istediğini belirtirken, %20'si başka ders istemediğini belirtmiştir. Verilen cevaplar arasında uygulamalı dersler, oyun eğitimi, genel kültür, matematik, drama ve sözel dersler de mevcuttur. Meslek Lisesi mezunu öğrenciler matematik isterken Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler öğretim derslerini istedikleri tespit edilmiştir.

### **Kaynakça**

- Akyüz, Y. (2008). Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2008). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin Rollerini. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara.
- Bıkmaz, F. (2006). Fen öğretiminde öz-yeterlik inançları ve etkili fen dersine ilişkin görüşler. *Eurasian Journal of Educational Research*.
- Bloom, J. W. (1989). Preservice elementary teachers' conceptions of science: science, theories and evolution. *International Journal of Science Education*.
- Brickhouse, N. W. (1992). Teachers' belief about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*.

- Bursal, M. (2008). Changes in Turkish Pre-service Elementary Teachers' Personal Science Teaching Efficacy Beliefs and Science Anxieties During a Science Methods Course . *Journal of Turkish Science Education*.
- Butzow, J. W. (1973). Why the new school science doesn't sell. *Science Children*.
- Cooley, W. W., & Kloper, L. E. (1961). TOUS, Test on Understanding Science, manual for administering, scoring and interpreting scores. Princeton: Educational Testing Service.
- Çetin, B. (2008). Fen bilgisi öğretimi dersinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. Sınıf öğrencilerinin fen öğretimindeki öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Ennis, C. D. (1994). Knowledge and Beliefs Underlying Curricular Expertise. *Quest*, 46 .
- Gabel, D. (1980). Attitudes toward science and science teaching of undergraduates according to major and number of science courses taken and the effect of two courses. *School Science and Mathematics*.
- Jenkins, J. A. (1971). Elementary school science programs: Pupil and teacher attitudes. ERIC document service.
- Kaya, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının fen öğretimi dersine bağlı olarak değişimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Koballa, T. (1988). Attitude and related concepts in science education. *Science Education*.
- Kurumu, T. D. (2017). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Moore, R. W. (1975). a two-year study of a CCSS group's attitudes toward science and science teaching. *School Science and Mathematics*.
- Morrell, P., & Carroll, J. (2003). An Extended Examination of Pre-service Elementary Teachers' Science Teaching Self-efficacy. *School Science and Mathematics*.
- Morrissey, J. T. (1981). An analysis of studies on changing the attitude of elementary student teachers toward science and science teaching. *Science Education*.
- Munby, H. (1983). Thirty studies involving the "Scientific Attitude Inventory. *What confidence can we have in this instrument?* *Journal of Research in Science Teaching*.
- Oktay, A. (1991). *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri*. İstanbul: M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.

- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün & B. Demir, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Senemoğlu, N. (1994). Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil, Bilgiye Ulaşma Yollarını Öğreten Kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik* .
- Şişman, M. (2001). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2017). Türk Dil Kurumu.
- Türkmen, L. (2002). Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri (9. Bas.). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- YÖK. (2017).

# ÇOCUK EĞİTİMİ MOBİL UYGULAMA

**Muammer AKÇAY**

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

**Fatma Gül YURTSEVEN**

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

**Özet:** Çocuk Eğitim Mobil Uygulaması, çocukların özellikle eğitime ilk başladığı okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde teknolojik cihazlara ilgilerini, onlar için olumlu yönde etkilemeyi, öğretirken aynı zamanda eğlenmelerini amaçlayan bir uygulamadır. Uygulama içeriği temel olarak Türkçe temel kavramlar eğitimi, İngilizce eğitimi ve eğitimlerin test edilebilmesi için puan kontrolü yapılan test bölümlerinden oluşmaktadır. Türkçe temel kavramlar eğitimi bölümünde sayılar, harfler, hayvanlar, renkler, meyveler, mevsimler, meslekler ve matematik temel eğitimleri bulunmaktadır. Eğitimler içerisinde çocuklara hitap eden, öğrenmelerini kolaylaştıracak sesler ve görseller bulunmaktadır. İngilizce eğitimi bölümünde sayılar, içecekler, hayvanlar, renkler, meyveler ve nesnelerin İngilizce karşılıklarını öğretmeyi amaçlayan eğitim kategorileri bulunmaktadır. Son olarak test bölümünde ise eğitimlerde öğrendikleri bilgileri test etmeleri için İngilizce, hayvanlar, renkler, meyveler ve matematik alanlarında çoktan seçmeli testler bulunmaktadır. Testlerde her doğru ve yanlış cevaplarında puan artırılıp azaltılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgisayar Mühendisliği, Eğitim, Bulut Bilişim, Dağıtık Sistemler

## Child Education Mobile Application

**Abstract:** Children Education Mobile Application is an application that aims to help children to have a positive impact on technological devices during their pre-school and primary school periods. The content of the application consists mainly of the teaching of basic concepts in Turkish, English language education, and the test sections which have a score check to be able to test the trainings. There are numbers, letters, animals, colors, fruits, seasons, professions and basic mathematics education in the Turkish Basic Concepts Education. There are voices and visuals that appeal to children and facilitate their learning. In the English education section, there are educational categories that aim to teach the English equivalents of numbers, drinks, animals, colors, fruits and objects. Finally, in the test section, there are multiple-choice tests in

English, animals, colors, fruits and mathematics to test the information they have learned in the trainings. Each correct and incorrect answer will increase and decrease the score.

**Keywords:** Computer Engineering, Education, Cloud Computing, Distributed Systems

## 1. GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı mobil tabanlı bir çocuk eğitim sistemi geliştirmektir. Geliştirilen sistem çocukların gelişim döneminde çocuklara temel bilgileri vermek için tasarlanmıştır. Gelişen teknoloji ile birlikte çocuklar da dâhil olmak üzere geniş bir kitle telefon ve bilgisayar kullanmaktadır. Yetişkin insanlar ne kullanabileceklerini seçse de çocuklar ebeveynlerinin telefonlarını kullanırken gelişimlerine ve eğitimlerine zararlı uygulamalar kullanmaları gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Çocuk eğitim mobil uygulaması, okul öncesi ve ilkököl dönemlerinde olan çocuk kitle-sini hedef almaktadır. Çocukların telefona olan ilgilerini onları eğitirken eğlendirerek kullanmalarını, eğitimlerine katkıda bulunmayı amaçlayan bir uygulamadır.

Günümüzde gelişen teknolojilerle birlikte kullanıcılar teknolojiye ayak uydur-maktadır. Bu gelişmelerden çocuklar da etkilenmektedir. Android Studio geliştirme ortamında hazırlanan Çocuk Eğitim uygulaması mobil teknolojiler kapsamında ço-cuklara olumlu bir etki sunabilmek amacıyla yapılmış bir projedir. Görsel ve işitsel duyuları kullanarak çocuk gelişiminde olumlu etkiler katmak hedeflenmektedir.

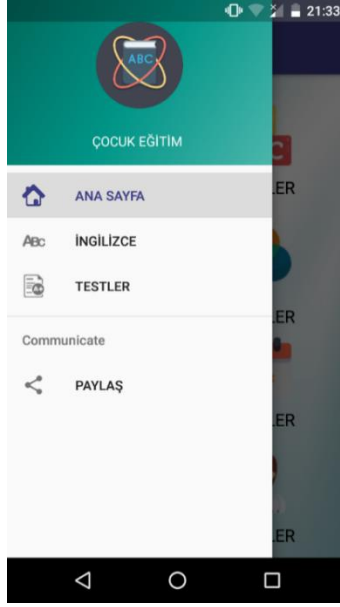
Çocuk Eğitim mobil uygulaması konusunun faydası, çocukların ilk eğitimle-rini almaya başladığı yıllarda tanıştığı teknolojiyi eğitimini pozitif yönde etkileyecek bir mobil uygulama olmasıdır. Çocukların öğrenmesi gereken temel bilgilerin bu uy-gulama ile kolayca anlaşılabilir halde çocuklara verilmesi sağlanmaktadır.

Yöresel hikâyeler kullanılarak ile mobil uygulama geliştirilmiştir [1]. Mobil uygulamalarda çocukların güvenli kullanması önemlidir [2]. Okul öncesinde kulla-nılan mobil uygulamaların çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimine nasıl katkı yapacağı araştırılmıştır [3]. Okul öncesi çocukların kullandığı mobil uygulama-lar incelenmiştir [4]. Mobil uygulamaların eğitimde kullanılmasına bir ölçek çalış-ması incelenmiştir [5]. Okul öncesinde mobil uygulamaların kullanılabilirliği ince-lenmiştir [6]. Bundan sonraki bölümlerde önerilen yaklaşım detayları ile açıklanmak-tadır.

## 2. TASARIM

### 2.1 Menu Oluşturma

Birçok uygulamada görülen bu yapı web sitelerindeki farklı bölümler arasında gezinmeyi sağlayan Navigation menüleri gibidir. Navigation Drawer'ın content\_main isimli bir düzen (Layout) mevcuttur. Şekil 1' de görülen görünümü sunan bu düzendir. İçinde de FrameLayout bulunmaktadır. Frame Layout'lar üst üste getirebilme özelliğine sahiptirler. Yani ekranda menü kapalıyken görünen yere FrameLayout koyup menüden bir alan seçildiğinde ona ait Fragment'i FrameLayout'a yükleyip tek bir faaliyet (Activity) üstünden birçok işlem sunulabilmektedir.



Şekil 1 – Menu Görünümü

### 2.2 Menu Kısımları Oluşturma

Android 3.0 ile birlikte kullanıcının sürekli faaliyet değiştirerek yavaş bir yapı kullanımını önlemek için tek bir faaliyet birden fazla kısım (Fragment) oluşturularak daha esnek bir ara yüz parçası oluşturulması sağlanmıştır.

Fragment, Activity'nin 'lifecycle' diye tanımlanan yaşam döngüsü içerisinde yer alır. Böylece bir menü oluşturulduğu takdirde, menü sekmeleri arasında döngüden çıkmadan geçiş yapılabilir. Bu da hem performans koruma, hem de kullanıcıya kolay bir ara yüz kullanımı sunmak için en iyi yöntemdir. Bir Fragment

sınıfı oluşturmak için Fragment sınıfını türetmek ve temel yaşam döngüsü metodlarını uygulama gereksinimlerine göre yazmak gereklidir. Bir Fragment oluşturmanın önemli bir farkı, düzen tanımını yapmak için onCreateView isimli callback metodunun kullanılması gerekmektedir. Aslında bu metod, bir kısmı ayakta tutmak için gereken tek callback metodudur.

Navigation Drawer Menu'deki Anasayfa, İngilizce ve Testler için Fragment'ler oluşturuldu. Fragment'ler için Layout'lar oluşturuldu. Bunlar:

- Fragment\_anasayfa.xml
- Fragment\_ingilizce.xml
- Fragment\_testler.xml

### 2.2.1 Anasayfa Kısmı Oluşturma

Anasayfa kısmı düzeni olarak gelmektedir. İçerisine Relative Layout oluşturularak ana sayfada kullanılacak Image Button'lar ve TextView'ler eklenmiştir. Fragment\_anasayfa düzeninin görünümü Şekil 2' de görüldüğü gibidir.



Şekil 2– Ana sayfa Ekranı Görünümü

### 2.2.2 İngilizce Kısım Oluşturma

İngilizce kısmı düzeni de Frame Layout olarak gelmektedir. İçerisine Relative Layout oluşturularak İngilizce sayfasında kullanılacak Image Button'lar ve TextView'ler eklendi. Fragment\_ingilizce sayfa düzeninin görünümü Şekil 3' de görüldüğü gibidir.



Şekil 3 – İngilizce Ekranı Görünümü

### 2.2.3 Testler Kısmı Oluşturma

Testler kısmı düzeni Frame Layout olarak gelmektedir. İçerisine Relative Layout oluşturularak Testler sayfasında kullanılacak farklı renkler Button'lar eklendi. Test konuları İngilizce, Hayvanlar, Renkler, Meyveler ve Matematik olarak belirlendi. Fragment\_testler düzenin görünümü Şekil 4' de görüldüğü gibidir.



Şekil 4- Testler Ekranı Görünümü

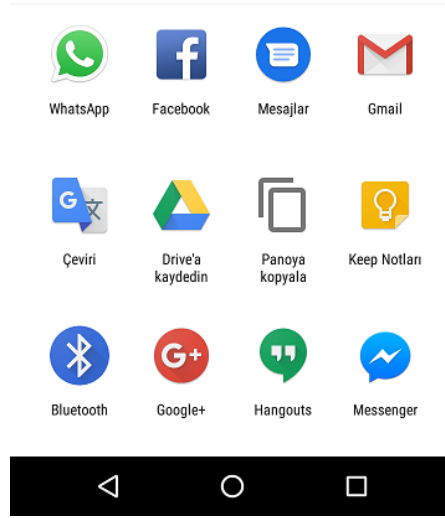
Diğer kısımlarda olduğu gibi TestlerFragment.java sınıfında tüm butonlar için Button nesneleri oluşturuldu. onCreateView metodu içerisinde fragment\_testler.xml Layout'u view nesnesine dönüştürüldü ve butonların findViewById metodu ile id'lerine göre tanımlamaları yapıldı.

Daha sonra butonlar içinde konu başlıklarının faaliyete göndermek için setOnClickListener metotlarına intent işlemleri yapıldı. Bu işlemde sonra MainActivity.java içerisinde else if koşuluyla Drawer menüden testler ikonunu seçme koşulu içerisine daha önce de İngilizce kısmı için yazılan kod parçacığı uygulandı.

### 2.2.4 Navigation Slider Menu'de Paylaş Özelliği Oluşturma

Navigation slider menüde son olarak bulunan Communicate bölümünde bulunan paylaş item'inin iconu ve texti activity\_main\_drawer.xml düzeni içerisinde yer almaktadır.

Bu işlemlerden sonra oluşan görüntü Şekil 5'te görüldüğü gibidir.



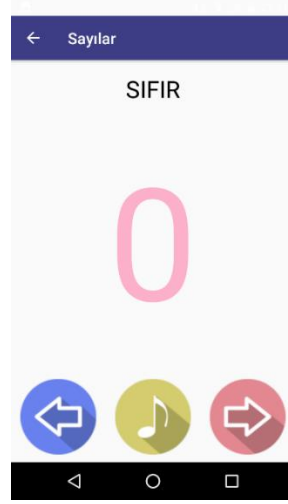
Şekil 5 - Paylaş Ekranı Görünümü

## 2.3 Faaliyet Düzen Tasarımlarını Oluşturma

### 2.3.1 Sayılar Düzeni Tasarımı

Faaliyetler oluşturulurken Temel Faaliyet (Basic Activity) olarak oluşturulduğunda SayılarActivity.java class'ını yanında activity\_sayilar.xml ve content\_sayilar.xml dosyaları oluşmaktadır. Tasarımı content\_sayilar.xml düzeninde

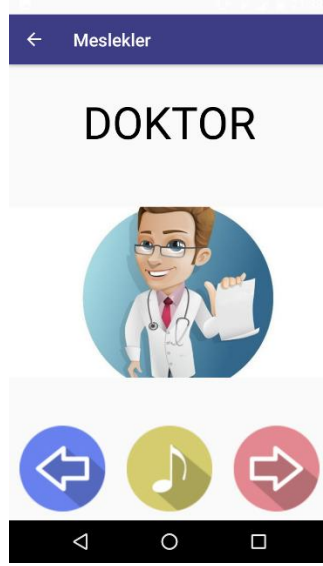
Relative Layout sayesinde sürükle bırak yöntemiyle kolaylıkla oluşturulmaktadır. Sayılar ekranında sayının okunuşu ve sayının yazılı olduğu iki adet text view bulunmaktadır. Sayılar veri tabanında ileri geri ilerleyebilmesi için ve ses tekrarı yapabilmesi için ise Şekil 6’da görüldüğü gibi üç adet image button bulunmaktadır. Activity\_sayilar.xml Layout’unda Layout’un tasarımında sadece toolbar oluşturulmaktadır. Kalan diğer kısımlar content\_sayilar.xml düzene ilave edilerek tanımlanıyor.



Şekil 6- Sayılar Ekranı Görünümü

### 2.3.2 Meslekler Düzeni Tasarımı

Meslekler faaliyeti de sayılar faaliyetinde olduğu gibi ‘Basic Activity’ olarak oluşturuldu. Sayılar faaliyetinden farklı olarak burada Image View yer almaktadır. Yani Meslek adının yer aldığı bir adet text view, meslek fotoğrafının bulunduğu bir adet image view, mesleklerde ileri geri hareketlerini sağlayan ve ses tekrarı sağlayan üç adet image button bulunmaktadır. Tasarım content\_meslekler.xml’de oluşturulmuştur. AppBar içerisinde toolbar oluşturulması ise activity\_meslekler.xml Layout’unda gerçekleştirilmiştir. Meslekler ekranı görünümü Şekil 7’de görüldüğü gibidir.

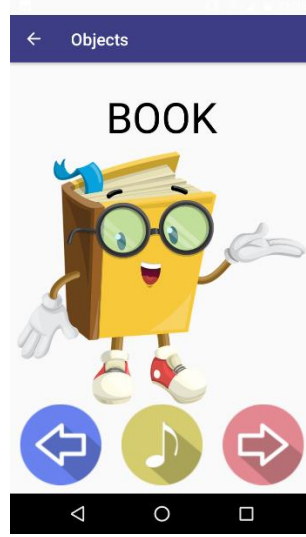


Şekil 7- Meslekler Ekranı Görünümü

Çocuk Eğitim mobil uygulamasının ana ekranında bulunan diğer kategoriler olan Harfler, Hayvanlar, Renkler, Meyveler, Mevsimler ve Matematik kategorilerinin görünümleri ve tasarım düzenleri meslekler ekranında olduğu gibi oluşturulmuştur.

### 2.3.3 Nesnelar Düzen Tasarımı

Nesneler (Objects) faaliyeti öncelikle temel faaliyet olarak oluşturuldu. ObjectsActivity.java sınıfının yanı sıra content\_objects.xml ve activity\_objects.xml Android Studio tarafından otomatik olarak oluşturulmuştur. Nesnelar ekranının tasarımı content\_objects.xml içerisinde Relative Layout içerisinde gerçekleştirilmiştir. Şekil 8' de görüldüğü gibi nesnenin İngilizce adının bulunduğu bir adet text view, fotoğrafının bulunduğu image view, ileri geri image button'ları ve ses tekrarlama image button'u bulunmaktadır.

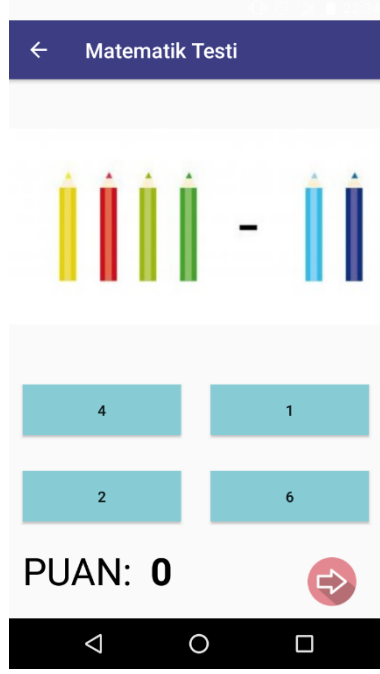


Şekil 8- Objects Ekranı Görünümü

İngilizce kısmında bulunan diğer bölümler de tasarımında nesnelere benzerlik göstermektedir. Sadece sayılar (numbers) bölümü ana sayfada bulunan sayılar tasarımıyla aynı özellikleri göstermektedir.

#### 2.3.4 Matematik Test Düzeni Tasarımı

Matematik faaliyeti öncelikle temel faaliyet olarak oluşturuldu. Matematik-Test.java sınıfının yanı sıra content\_matematik\_test.xml ve activity\_matematik\_test.xml Android Studio tarafından otomatik olarak oluşturuldu. Ekranın toolbarı ve asıl tasarımının yapıldığı content kısmının tanımı activity\_matematik\_test.xml içerisinde yapıldı. Content\_matematik\_test.xml Layout'unda sorunun resminin bulunduğu bir adet Image View, veri tabanında sonuç sütunundan dört farklı seçeneğin bulunacağı dört adet button, değerlendirmenin yapılacağı text view ve diğer soruları görmeyi sağlayan bir adet ileri image buttonu bulunmaktadır. Matematik test ekranı Şekil 9'da görüldüğü gibidir.

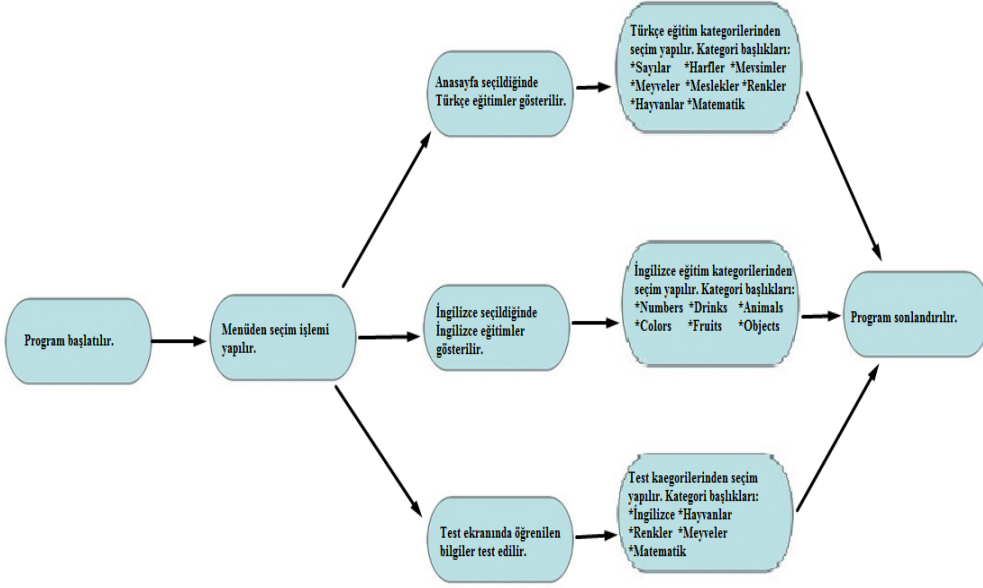


Şekil 9- Matematik Test Ekranı Görünümü

Diğer test ekranlarında da tasarım matematik test ekranında görüldüğü gibidir. Daha sonraki bölümlerde gösterileceği gibi doğru cevaplarda seçilen buton yeşil, yanlış cevaplarda seçilen buton kırmızı renk olacaktır.

### 3.1 Veri Tabanı Tabloları Oluşturma

Veri Tabanı işlemleri için DB Browser for SQLite programı kullanıldı. Veri tabanında işlemlere yardımcı olacak ana sayfadaki kategoriler için sayılar, harfler, meyveler, hayvanlar, meslekler, mevsimler, renkler ve matematik tabloları oluşturuldu. İngilizce sayfasındaki kategoriler için animals, colors, drinks, fruits, numbers, objects isimli tablolar oluşturuldu. Testler sayfasında genel olarak oluşturulan tablolardan veriler okunarak sorular hazırlandı. Yalnızca matematik bölümü için matematik test tablosu oluşturuldu.



Şekil 10 - Akış Şeması

**Şekil 10 da gösterilen akış şeması kullanım senaryosu:**

1. Kullanıcı ilk olarak uygulama açıldığında ana sayfaya yönlendirilir.
2. Anasayfa ekranında bulunan Sayılar, Harfler, Hayvanlar, Renkler, Meyveler, Mevsimler, Matematik, Meslekler eğitimlerinden istediği herhangi bir kategoriye seçecektir.
3. Seçtiği kategoride bulunan bilgilerin her birinde bir adet görsel ve görsele ait bilgi ekranda gözükmektedir. Bilginin sesi de görseli ile birlikte çalmaktadır. İleri ve geri butonları ile eğitimdeki bilgiler içerisinde ilerleme işlemlerini yapabilmektedir. Ses butonuna bastığında ise ses tekrar edilmektedir.
4. Navigation Slider Menü’de bulunan İngilizce kategorisi seçildiğinde ise kullanıcı karşısına Numbers, Drinks, Animals, Colors, Fruits, Objects eğitim kategorileri çıkacaktır.
5. Kullanıcı seçimine göre seçilen kategoride eğitime ait görsel ve bilgilendirme yazısı ekranda gözükmektedir. Ayrıca ekranda ileri, geri ve ses butonları bulunmaktadır. İleri butonuna basıldığında eğitim içerisinde bir sonraki ilerideki bilgiye ulaşılacak, geri butonuna basıldığında ise bir önceki gerisindeki bilgiye

ulaşılacaktır. Ses butonuna basıldığında eğitimdeki ses bilgisi kullanıcı için tekrarlanacaktır.

6. Navigation Slider Menü’de bulunan son alan olan Testler ekranında İngilizce, Hayvanlar, Renkler, Meyveler ve Matematik testlerinin bulunduğu beş adet kategori bulunmaktadır.

7. Kullanıcının seçtiği kategori bilgilerine göre gelen görseldeki bilginin aşağısında bulunan dört adet butonda dört farklı cevap seçenekleri bulunmaktadır. Kullanıcıdan cevabını seçmesi beklenmektedir.

8. Sorularda ilerleme yapılabilmesi için de bir adet ileri butonu bulunmaktadır. Soruların sonuna gelindiğinde sol köşede bulunan toplam puan bir mesaj olarak ekranda gözükecektir.

9. Son olarak menüde bulunan paylaş seçeneği ile istenilen ortamdan uygulama bilgileri paylaşılabilir.

### 3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Android Studio programı ve görselliği kullanarak oluşturulan projede çocukların görsel ve işitsel duyuları göz önüne alınmıştır. Kolay öğrenim yolları ile temel bilgilerin okul öncesi çocuklara verilmesi ile öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Çocuk Eğitim uygulaması da mobil teknolojiler kapsamında çocuklara olumlu bir etki sunabilmek amacıyla yapılmış bir projedir.

Sonuç olarak Çocuk Eğitim mobil uygulamasında çocukların eğitimlerinde faydalanılabilecek Türkçe eğitimler olan sayılar, harfler, hayvanlar, renkler, meyveler, mevsimler, matematik ve meslekler kategorilerine ait görsel ve işitsel bilgiler uygulamaya eklenmiştir. Kullanıcı kitlesi olan çocuklar eğer sesleri tekrar dinlemek isterlerse ses butonu özelliği ile tekrar dinleyebilme özelliği sağlanmıştır. İngilizce eğitimler ekranında ise çocukların İngilizce kelimeler ile küçük yaşta tanışmasını sağlayacak basit temel kelimeler bulunmaktadır. Bu kelimeler numbers, drinks, animals, colors, fruits, objects olarak kategorilere ayrılmıştır. Yine görsel ve işitsel duyular ile çocuk öğrenimi daha da etkili hale getirilmiştir. Alınan eğitimler sonucunda bilgilerin test edilebilmesi için menüde bulunan öge olan testler ekranında İngilizce, hayvanlar, renkler, meyveler, matematik kategorilerinden testlerin bulunduğu seçenekler oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli testler puanlama sistemi ile tamamlanması sağlanmıştır.

Bu çalışmaya çocukların ilgisini daha çok çekebilecek video, görsel ve işitsel veriler eklenebilir. Öğretici şarkılar, çizgi filmler, masallar gibi eklentiler yapılabilir. Ebeveyn giriş ekranı ile giriş sağlanabilir. Ebeveyn seçimine göre sadece çocuğunun ilgi alanları olan kategori ve bilgilerin ekrana gelmesi sağlanabilir.

**Kaynaklar**

- Norshahila Ibrahim, Wan Fatimah Wan Ahmad & A'fza Shafie2, Multimedia Mobile Learning Application for Children's Education: The Development of MFolktales, Asian Social Science; Vol. 11, No. 24; 2015 ISSN 1911-2017 E-ISSN 1911-2025 Published by Canadian Center of Science and Education
- Radoslava Kraleva, Velin Kralev, Dafina Kostadinova, A Conceptual Design of Mobile Learning Applications for Preschool Children, (IJCSIS) International Journal of Computer Science and Information Security, Vol. 14, No. 5, May 2016
- Evren Sezgin, Ö Güray Tonguç, Okul Öncesi Eğitimde Mobil Teknolojilerin Kullanılmasına Yönelik Örnek bir Araştırma, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Aralık 2016 Cilt:5 Özel Sayı Makale No: 34 ISSN: 2146-9199
- Şeymanur Battal, Ayşe Kılıçkaya, Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Oluşturulan Mobil Uygulamaların İncelenmesi, IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresi Eğitim Araştırmaları Birliği – 2017 / Ordu
- Emre Çam, Mehmet Uysal, Mobil Uygulamaların Eğitsel Amaçlı Kullanımı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, International Journal Of Turkish Education Sciences, Year 5, issue 9, pp 559-567 October 2017
- Mona Masooda, Menaga Thigambaramb, The Usability of Mobile Applications for Pre-schoolers, 7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 February 2015, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece



# OYUN TEMELLİ ÖĞRENMEYE MATEMATİK DERSİ AÇISINDAN BAKIŞ VE BAŞARIYA ETKİSİ

**Zeynep SARIKAYA İLHAN**

Yıldız Teknik Üniversitesi

**Doç. Dr. Süleyman DOĞAN**

Yıldız Teknik Üniversitesi

**Özet:** Gelişen ve değişen dünyamızda geleneksel öğretim metotlarının yetersiz kaldığı bilinmekte, öğrencilerin oynadıkları oyunlar ve gelişimdeki rolleriyle ilgili çalışmalara olan ilgi artmaktadır. Oyun çocuklar için en doğal öğrenme yoludur. Ülkemizin ulusal ve uluslararası sınavlarda matematik okuryazarlığının düşük çıkması ve matematiğe yönelik tutumların olumsuz olması matematik öğrenimine yeni bakış açıları katmayı kaçınılmaz kılmaktadır. İlk ve ortaokulda serbest etkinlikler ve öğrencinin eğlenceli geçirdiği zamanlar daha çok olmakta ancak öğrenci lise eğitimine başladığında tüm bunlar geride kalmaktadır. Bu çalışmada daha soyut ve nispeten daha zor olan lise matematik derslerinde de oyun temelli öğrenmenin teorik ve pratik açıdan mümkün olduğunu göstermeye çalıştık. Oyun ve matematiğin kavramsal olarak incelendiği çalışmamızda, öğretim kuramları ve oyun teorilerinin matematiğe uyarlanması yapılmış ve 9. sınıf matematik dersinin kazanımları ile ilgili basit materyallerle birtakım oyunlar geliştirilmiştir. Geliştirilen oyunların başarıya etkisini araştırmak için başarı ve tutum yönünden benzer desende iki 9.sınıftan biri deney grubu olarak seçilip bu oyunlarla dersler zenginleştirilmiş, diğeri kontrol grubu olarak seçilip geleneksel öğretim yöntemleriyle dersler işlenmiştir. 10 haftalık uygulamanın sonucunda öğrencilere yapılan sınavlarda deney grubu lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** matematik, oyun temelli öğrenme, matematik oyunları, akademik başarı

## **Game Based Learning Outlook on Mathematics Courses and the Effect on Academic Achievement**

**Abstract:** It is known that traditional teaching methods are insufficient in our developing and changing world. Interest in studies related to children's games and their role in child development has increased. Games are the most natural way of learning for children. Low level of mathematics literacy in national and international exams of our country and negative attitudes towards

mathematics make inevitable to add new perspectives to mathematics learning. Innovative and fun activities are quite done in primary and secondary schools but once a student starts high school, all these activities are over and the seriousness starts. In this study, it has been tried to show that game-based learning is possible theoretically and practically in high school mathematics courses which are more abstract and relatively difficult. In this study, which game and mathematics examined conceptually, teaching theories and game theories adapted to mathematics and some games have been developed with simple materials related to the subjects of the 9th grade math lesson. Two classes of 9<sup>th</sup> grade students who had equal levels of attitude towards mathematics and academic achievement are selected to examine the effect of game-based teaching on academic achievement. One of the classes was selected as the experimental group and were studied with the games. The second class was selected as the control group and were studied with traditional teaching method. After ten weeks, the results of exams have depicted a significant difference in favor of the experimental group.

**Keywords:** mathematics, game-based learning, mathematics games, academic achievement

### 1.Oyunla Öğrenmenin Önemi

Çocukların oyunlara karşı hali hazırda var olan ilgilerinin öğrenmeye yönelik olarak kullanılması, son yıllarda birçok akademisyen tarafından araştırılmakta ve oyunların çocukların gelişiminde önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir (Bakar, Tüzün ve Çağıltay, 2008).

Bugün tek program, buna göre düzenlenmiş konular, tek boyutlu, dar ve sınırlı insan anlayışına dayalı bu tür öğretim şekli çoktan terk edilmiştir. Sürekli hafızaya yüklenmeyi tek ve geçerli metot saymak, artık metot tarihinin sayfalarında kalmıştır. Günümüzde çeşitli yönlerden yapılan araştırmalar sayesinde, insan hakkında küçümsemeyecek derecede bilgiye sahibiz. Bu bakımdan öğretim metotları da oldukça gelişmiş ve çeşitlenmiştir.

Oyun çocuk için; yetişkinlerin çalışmaları kadar ciddi, o denli önemli bir uğraştır; çocuk için gelişimin bir yoludur. Nasıl bir ipek böceği sürekli olarak yaprak yeme gereksinimi duyuyorsa çocuk da oyun oynama gereksinimi duyar (Lombroso 1896'dan aktaran Kavasoglu 2010). Aktif öğrenmede kullanılan yöntemlerden bir tanesi oyunlardır. Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir (Demirel, 1999).

Yetişkinlere göre, oyunlar eğlenceli ama amaçsız bir uğraştır. Aslında, çocuklar oyunda hareket ve biliş düzeylerini ortaya koymaktadırlar (Gander ve Gardiner,

2004, s.278-279). Oyun, çocukların kendini ifade etme yöntemlerinden biridir. Çocuk dünyayı anlamak, kavramak ve incelemek için oyunu kullanır. Bu sebeple oyun bir öğrenme aracıdır ve çocukların evrensel dilidir. (Mure ve Kattman'dan aktaran Tural, 2005). Çocuğun hayatında önemli bir yere sahip oyunun çocuğun gelişimine önemli katkıları vardır. Oyun, çocuğun dil, sosyal, duygusal ve zihinsel becerilerini geliştirebileceği en önemli durumdur. Oyun aktif ve doğal bir öğrenme ortamıdır (Özdoğan,2000,s.101).

Matematik öğretimi ilginç ve eğlenceli olmalıdır. Köroğlu ve Yeşildere (2002)'ye göre öğrenciler matematik derslerini sevdikleri zaman öğrenme ve motivasyonları artmaktadır. Oyun ile en ilgisiz öğrenciler bile derse katılmaktadır. Öğretim amaçlarından uzaklaşmadan, öğretimde oyuna yer vermek öğrencinin ilgisini çekecek ve derse tutumunu olumlu etkileyecektir (Tural,2005).

## **2.Öğretim Kuramlarının Oyunla Öğrenmeye Uyarlanması**

### **2.1.Davranışçılık kuramı**

Davranışçılık kuramı öğrenmenin uyarıcı ile davranış, yani uyarıcıya verilen tepki arasında bir bağ kurularak (U-T bağı) geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder (Özden, 1998, s.22). Bu kuramın ilkeleri aşağıdaki gibidir (Fidan ve Erden'den aktaran Uğurel, 2003,s.30).

1. Yaparak öğrenme esastır. Öğrenci aktiftir.
2. Öğrenmede pekiştirme ve güdüleme önemlidir.
3. Kalıcı öğrenme ve beceri kazanılmasında tekrar önemlidir.

### **2.2.Bilişselcilik kuramı**

Bilişselcilik kuramına göre öğrenme; gözlenemeyen zihinsel bir süreçtir (Özden, 1998, s.25). Bu model kullanılarak yapılacak bir öğretimde;

- a. Öğrenciler öğretme etkinliklerinin yardımıyla ve öğretmenin kılavuzluk etmesiyle matematiği adeta kendileri keşfederler;
- b. Keşfetmenin değerini anlar, başarmanın zevkini tadar ve bunlara karşı olumlu tutum geliştirirler,
- c. Bunun sonucunda da matematiğe olan öz güvenleri artar.

Bruner'in buluş yoluyla öğrenim stratejisi ilköğretim matematik öğretim uygulamalarına yön veren temel kaynaklardan biri olmuştur.

Matematik zihinsel bir olgu olduğu için matematik öğretiminin en çok etkilendiği kuram olması kaçınılmazdır. Temelde soyut olan matematik dersini

somutlaştırmak için oyun bazlı matematik dersleri tasarlamak bu kuramın da oyunla öğrenmeye uyarlanabileceği anlamına gelir.

### **2.3. Duyuşsalcılık kuramı**

Duyuşsalcılık kuramı duyuş ve zihin değişimine göre öğrenmeyi kişinin kendisinin yeniden yaratması olarak görmektedir.

1. Öğretimin öğrenenin özgüvenini arttırması, akademik başarı beklentisine sahip olmasını sağlamalıdır (Özden,1998).

2. Öğrencinin özsaygı gelişimine yardımcı olmalıdır (Rogers'tan aktaran Özden, 1998).

3. Öğrenci zayıf ve güçlü yanlarını öğrenmelidir. Benlik tasarımı oluşturmada öğrenciye yardımcı olmalıdır (Özden,1998).

Yukarıdaki ilkeler düşünüldüğünde matematik dersine yönelik geliştirilen öğrenci tutumu matematik öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin matematik öğretimi sırasında özgüveni desteklenir ve başarıları takdir edilirse derse karşı olumlu tutum sergileyecektir (Özden,1998).

### **2.4. Yapısalcılık kuramı**

Yapısalcılık kuramı; bireyin bilgiyi aktarma ve başkasının aktardığı bilgiyi olduğu gibi kaydetmekten öte bilgiyi yapılandırmayı vurgulayan bir yaklaşımdır (Özden,1998).

1. Öğrenme aktif bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci anlamlı öğrenme gerçekleştirir.

2. Anlamlı öğrenme için etkin bir öğrenme dili gereklidir.

3. Öğrenme sosyaldır, bağlamsaldır.

MEB' in Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli' ne göre Öğrenci Merkezli Eğitim'in öğrenci üzerindeki hedefleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Kendini tanıy ve bireysel özelliklerinin farkındadır.

2. Bireysel gelişim için isteklidir.

3. Kendini gerçekleştirir.

4. İş birliği ve grup çalışmasına isteklidir.

5. Öğrenmeyi öğrenir.

6. Düşünme becerilerini gerçekleştirir.

7. Akademik becerileri yaşam becerilerine dönüştürür.

8. Etkili iletişim becerisini kazanır.
9. Teknolojiyi etkin kullanır.
10. Zamanını ve enerjisini verimli kullanır (MEB, 2003, s.14-15).

Oyun destekli matematik öğretiminin, öğrenciler üzerinde etkili bir eğitim şekli olabilmesi açısından yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda Öğrenci Merkezli Eğitim kapsamına girmesi gerektiği belirtilmeye çalışılmıştır.

### 2.5. Gestalt Kuramı

Gestalt kuramı algılamaya çok önem verir. Gestalt psikologları yaptıkları çalışmalarda şekil-zemin ilişkisi, tamamlama, yakınlık, süreklilik, benzerlik ve basitlik gibi yardımcı algılama yasalarını ortaya koymuşlardır.

Gestalt kuramı, bir problemin öğrenilen bir ilkesinin başka bir problemin çözümü sırasında uygulanabileceğini savunur ve bu sürece transfer adı verilir. Transferi iki problem arasındaki benzerlik değil, problemlerin çözümünde kullanılacak ilkenin anlaşılması etkiler. (Ulusoy,2002, s.23)

Gestalt Kuramı'nda, öğretme-öğrenme ortamındaki fiziksel uyarıcıların anlamlandırılması, öğrenilenlerin değişik durumlarda kullanılması, öğrenmeyle ilgili tekrar yapılması, öğrencinin yeni ilişkileri keşfetmesi gerekliliği, içgörüsül problem çözüme ve üretici düşünmenin gerçekleştirilmesi, sıkı bir öğretmen-öğrenci etkileşiminin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu durum matematik ve oyun ilişkisinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleşebilir. Çünkü birtakım oyunlarla matematik öğrenme ile birlikte kullanılan eğitim anlayışı, çocukların olumsuz tutumlarını değiştirmek ve derslerde geçirdikleri zamanı sıkıcı olmaktan çıkarmak açısından büyük önem taşımaktadır. İlkokul, ortaokul ya da lise farketmeksizin, matematik derslerine bir şekilde entegre edilebilen oyunlar sayesinde matematiksel kavram ve işlemler çok daha etkin bir şekilde anlaşılır hale gelebilir.

### 3.Oyun Kuramları

İnsanların herhangi bir yaşta niçin oynadıklarını açıklamaya çalışan kuramlar mevcuttur. Bu kuramlardan bazıları yalnız geçmiş yıllarda, bazıları ise şimdiki zamanda popüler sayılmaktadır. Bununla beraber, tek başına hiç biri niçin oynandığını yeterince açıklamaya elverişli değildir (Cole ve Morgan, 2001, s. 229).

**3.1.Klasik Kuramlar:** Klasik Teoriler oyunun amacını ve içeriğini anlamaya yönelik olup iş ve oyunu birbirinden farklı etkinlikler olarak kabul etmektedirler.

### **3.1.1.Fazla Enerji Kuramı**

Bu kurama göre insanlar doğuştan etkindir ve insanlar enerjiyi depolar. Diğer ihtiyaçlar giderildikten sonra kalan enerji, aşırı enerji haline dönüşür. Biriktirdiği enerjiyi yaşamın devamı için kullanması gerekmediği zamanlarda eğlence için kullanır. Çocuk gerginlik yaratan bu enerjiyi atabildiği zaman daha sağlıklı bir dengeye kavuşur. Bu görüşe göre oyun, çocuklarda enerjiyi dışa vurmanın bir yoludur. Böylece çocuk fazla enerjisini; eğlenebileceği, kendini geliştirebileceği, çevresine ve kendisine zarar vermeyen bir uğraşla, oyun yoluyla kullanır. Böylece çocuk, iç gerginliğini azaltmaktadır (Pehlivan, 2005, s.33).

### **3.1.2.Yeniden Yaratma/Rahatlama Kuramı**

Fazla enerji kuramının tam tersi olan bu kuram Alman M. Lazarus (1883)'un görüşlerini içerir. Rahatlama kuramı bireylerin enerjisinin tüketildiği ve onu mutlak eski haline getirmek gerektiğini savunur. Oyun oynama, çalışırken kullanılan enerjinin tamamen doldurulmasını sağlar.

### **3.1.3.Tekrarlama Kuramı**

Bu kuram aynı zamanda doğuştan gelen içgüdülere odaklanır. Hall'e göre çocuklar hayvan, yabani insan, kabile üyesi gibi insan evriminin gelişimsel dönemlerini canlandırır. Oyun insan evriminin ortaya çıkış sırasını izler. Böylece çocuklar çete oyunları oynamadan önce, ilkel insanların yaptığı gibi ağaçlara tırmanır. Oyunun amacı modern yaşamda uzun süreli gereksinim duyulmayan içgüdülerden kurtulmaktır. Oyun yolu ile ilkel içgüdüler zayıflar. Örneğin; çocuklar beyzbol gibi spor oyunları oynar ve eskiden avcılarının avlarını sopa ile avlamaları gibi enerjilerini atabilir. Aynı zamanda oyun günümüz yaşamına çocukları hazırlama şekli olarak görülür (Aksoy ve Dere-Çiftçi, 2014, s. 26). Tekrarlama Teorisi'ne göre oyun, çocuğun içinde yaşadığı kültürün bir aynasıdır.

### **3.1.4.Alıştırma Kuramı**

Bu kurama göre oyun, çocukları kendi kültürlerinde gereksinim duyacakları sorumluluklara ve gelecekteki rollerine hazırlar. Groos, oyunun geçmişteki içgüdüleri dışarı çıkarmaktan çok, gelecekteki gereksinimleri olan içgüdüleri güçlendirmeye hizmet ettiğine inanmıştır (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014, s. 26). Gross'a göre oyun, çocuğun ileriki yaşamında kendisine yardımcı olacak ve onu hayata hazırlayacak doğal yeteneklerin ortaya çıkmasıdır. Bu kurama göre; çocuk gelecekte sergileyeceği davranış ve rolleri önceden içgüdüsel olarak oyun şeklinde dener. Bu şekilde

çocuk birtakım beceriler geliştirir ve bu beceriler bireyin yaşamını sürdürmesine katkı sunar. Bu yönü ile oyunun, türün devamını sağlayan bir fonksiyonu olduğuna inanılır (Sevinç'ten akt. Evcin, 2011, s. 5).

### **3.2.Modern Kuramlar**

Çocukların oyunlarını nasıl şekillendirdikleri ve oyunlarında nasıl içerikler kullandıkları modern oyun kuramları ile ortaya koyulmuştur. Klasik kuramların aksine modern kuramlar oyunun neden oynadıkları ile değil nasıl oynadıkları ile ilgilenmişlerdir.

#### **3.2.1.Psikoanalitik Kuram**

Freud'a göre oyun, çocuğa gerçeğin baskısından kurtulabileceği ve saldırgan dürtülerini ortaya çıkarabileceği bir ortam sunar. Böylece çocuk ferahlar ve güç kazanır. Çocukların oyunları rastgele oluşmayıp, farkında olduğu veya olmadığı duyguları ve hayalleri ortaya çıkmaktadır. Freud'a göre çocuklar, oyunlarında kimleri taklit edeceklerini belirlerken seçici davranırlar. Sevgi ve saygı duydukları kişileri taklit eder, onlar gibi olma arzularını gerçekleştirirler. Korku ve kızgınlık duydukları kişileri taklit etmesi yaşadığı kaygıları kontrol altına almasına yardımcı olur (Oktay, 2003, s.43). Oyun çocuğu tanımada önemli bir araçtır. Çocuğun oynarken gerginlik, heyecan ve çelişkilerini sürekli olarak tekrarlaması, bu heyecan gerginlik ve çelişkilerinin azalmasına neden olabilir. Bu kuramda çocukların duygusal gelişiminde oyunun rolünün önemi üzerinde durulmaktadır. Freud oyunu, çocuğun duygusal problemleri hakkında bilgi edinmemizi sağlayan bir olgu olarak görmüştür. oyun çocukların psiko-sosyal gelişiminin aynasıdır. Çocuklar oyun içinde model yaratırken gerçek yaşamdan yardım alırlar.

#### **3.2.2.Zihinsel Kuram**

Piaget (1896-1980) oyunu, çocuğun bilişsel gelişiminde bir ilerleme aracı olarak görmüştür. Piaget oyunu, çocuğun tüm zihinsel gelişiminin bir parçası sayar, özümleme ve uyum süreci olarak görür. Uyum süreci, sosyalleşme, işbirliği ve dil gibi psikolojinin bazı alanlarında önemli bir yer tutmaktadır. Piaget, çocukta zihin gelişiminin aynen biyolojik gelişimdeki gibi, organizmanın yapılarında meydana gelen bazı niteliksel değişimleri içerdiği varsayımını geliştirmiştir.

#### **3.2.3.Sosyokültürel Kuram**

Bruner (1972), oyun içindeki anlamların sonuçlarından daha önemli olduğunu bulmuştur. Ona göre, çocuklar oyun içerisinde yanlış yapmadıkları için amaçlarına

ulaşırlar ve bu sayede çocuklar alışılmamış yeni birleşim içeren davranışları deneyebilirler. Ayrıca bu davranışları çocuklar gerçek yaşam problemlerini çözmek için de kullanabilirler. Bu da oyun yoluyla çocukların seçme hakkını artırarak rahat davranmalarını sağlamaktadır. Oyunun en önemli fonksiyonu, kişinin daha az riskli ortamlarda öğrenmesini sağlamak olarak görülmektedir (Öğretir, 2008, s. 94-100).

### **3.2.4.Ekolojik Kuram**

Ekolojik teoriler, oyunun çocuk üzerindeki etkilerini ve gelişim alanlarıyla ilişkilerini ortaya koymaktan ziyade oyun ortamlarının düzenlenme şekilleriyle ve bu ortamların çocuk davranışlarını nasıl etkilediğiyle ilgilenirler. Oyun ortamının nasıl hazırlandığı ve çocuğa hangi olanakları sunduğu önemlidir (Oktay, 2003). Oyuna katılan çocuk sayısı, oyunda kullanılan malzeme, oyun arkadaşının cinsiyeti, yetişkin kontrolü ve yaratıcı açık oyun alanları oyunu etkileyen faktörlerdir.

Chamberlin'e (1998 as cited in Aktaran: Pehlivan, 2005, s.52) göre, oyun alanlarının çocuğun gelişimine yaptığı önemli katkılar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Çocuğun ruhsal ve fiziksel gelişimine yardımcı olur.
2. Çocuk çevreyi tanır ve korkuyu atar.
3. Çocuğun konsantrasyon gücünü ve yeteneğini artırır.
4. Çocukta sorumluluk duygusunun gelişimine yardımcı olur.
5. Çocuğun işbirliği ve dayanışma duygusu artar.
6. Çocuğun toplum içinde girişkenliği artar (Aktaran: Pehlivan, 2005, s.52).

## **4. Metodoloji**

### **4.1. Araştırmanın Problemi**

Araştırmamızın problemini “Oyunla öğrenmenin ortaöğretim öğrencilerinin matematik başarısına etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

### **4.2. Araştırmanın Önemi**

Geleneksel matematik eğitimi çağımızın değişen ihtiyaçlarına yanıt verememektedir. Dünyada oyun bazlı öğrenme pek çok çalışmanın konusu olmasının yanı sıra uygulamada da aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Ülkemizde bu alanda araştırmalara lise seviyesinde hem uygulamada hem akademik araştırmalarda çok az yer verilmiştir. Oyun temelli öğrenme araştırmalarının büyük çoğunluğunda anaokulu, ilk ve ortaokul öğrencilerine yönelik çalışılmıştır. Bu çalışmada çalışma evreni olarak lise ele alınmıştır.

#### **4.3.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Ortaöğretim 9.sınıf matematik dersinin ilk iki ünitesi olan Mantık ve Kümeler konularında dersleri oyun temelli işleyerek öğrenmenin, öğrencilerin matematik başarılarına etkisi hakkında bilgi edinmektir.

#### **4.4.Araştırma Modeli**

Bu araştırmada Deneysel Desen kullanılmıştır.

Bu araştırma “örneklem ve kontrollü, ön ve son-test model”ine girmektedir. Ortaöğretim 9.sınıfın birinci döneminde uygulanan araştırmada, deney ve kontrol gruplarının tutumları, ön ve son başarı testleri arasındaki erişileri ölçülmüştür.

#### **4.5.Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini; 2018-2019 eğitim öğretim yılındaki ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki İbrahim Hakkı Anadolu Lisesi'nin 9-I ve 9-J şubelerindeki öğrenciler alınmıştır.

#### **4.6.Araştırma Grubu**

Araştırmanın örneklemine oluşturan İbrahim Hakkı Anadolu Lisesi 9-I ve 9-J sınıfındaki öğrenciler, Amaçlı- Kasti- Örneklem Yöntemi ile seçilmiştir.

#### **4.7.Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak Baykul'un (1990)'un geliştirdiği “Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği”, 2015 yılında yapılan TEOG sınav soruları ve hazırlanan bir değerlendirme sınavı kullanılmıştır.

### **5.Materyaller ve Bulgular**

#### **5.1.Verilerin Toplanması**

Tutum ve başarı yönünden birbirine denk oldukları yapılan analiz sonucu anlaşılan sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere oyunlarla matematik dersi işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi olarak adlandırılan yöntemlerle ders işlenmiştir. Uygulama toplamda 10 hafta sürmüştür. 10 haftanın sonunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ölçmek için tüm 9. Sınıflara uygulanan ortak sınav sonuçları baz alınmıştır.

## 5.2.Oyunla Matematik Öğrenme Materyalleri

Prensky (2001)'e göre bir oyunu oyun yapan 6 bileşen bulunmaktadır.

- Kurallar: Oyunların sınırlarını belirleyerek, oyunda hedefe ulaşmak için çeşitli yollar sunulmasını sağlamaktadır. Herhangi bir eğlenceyi bir oyundan ayıran en önemli fark oyunların kurallarının olmasıdır.
- Hedef ve Amaçlar: Oyuncuda görev duygusu yaratarak, oyunun gönüllü olarak oynanmasını sağlar. Amacı olmayan bir oyunda oyuncunun yeterince motive olması beklenemez. Motive olmayan bir oyuncunun oyunu sürdürme ya da yeniden oynama konusunda istekli olması oldukça zordur.
- Dönütler: Hedefe ulaşmak için oyuncunun nasıl ilerlediği dönütler sayesinde bildirilir. Oyuncunun gerçekleştirdiği bir davranışa karşılık bir durum değiştiğinde oyuncuya geri bildirim verilir.
- Mücadele/Yarış/Meydan Okuma/Karşıtlık: Oyuncunun oyunu sürdürerek tamamlamasını sağlayan, oyunda çözülmeye çalışılan problem parçalarından meydana gelmektedir.
- Etkileşim: Oyuncuların oyunu oynarken oluşturdukları sosyal durumu ifade etmektedir.
- Sunum ve Hikâye: Oyunun ne hakkında olduğunu ifade etmektedir. Oyunun hikâyesi oyunun başında doğrudan ya da oyunun içinde dolaylı bir biçimde verilebilir (Çankaya ve Karamete, 2008).

Tüm bu özelliklere dikkat edilerek tasarlanan oyunlar çok basit materyallerle hazırlanmıştır. Fiziksel yetersizlikten uygulanamama sorunu olmasın diye dijital ve bilgisayar destekli oyunlar tercih edilmemiştir.

Oyunlarda sadece kazananlar ödüllendirilmiştir. Ödül bazen somut bir hediye, kitap, kalem ya da oyun düzeneğinin kendisi olmuş, bazen de performans notunu etkileyecek puanlar, artılar öğrenciye verilmiştir. Başarısız olan öğrenciler hiçbir şey kaybetmemiş, sadece ödül kazanamamıştır.

### 5.2.1.Önermedir – Değildir

Renkli kağıtlara önerme olan ve olmayan ifadeler yazılır. Gönüllü üç öğrenci seçilir ve en öne alınır. Sınıfın geri kalanı yarışma havasına sokulur. Yarışan öğrencilerin ellerine biri kırmızı biri yeşil renkte kartlar verilir. Önerme olduğunu düşündükleri ifadelere yeşil kartı, önerme olmadığını düşündükleri ifadelere kırmızı kartı kaldırmaları istenir. Yarışan öğrencilerin isimleri tahtaya yazılır yaptıkları her doğru için hanelerine bir artı yazılır. Üç artıya ilk ulaşan öğrenci oyunu kazanır. Eşitlik

olması durumunda ekstra bir soru sorulur. Eşitliğin yine bozulmaması durumunda eşit olan tüm öğrenciler kazanmış sayılır.

### **5.2.2.Mantık Süngeri**

Mantık konusunda iki ya da daha fazla önermeyi birleştirmeye yarayan ve, veya, ya da, ise, ancak ve ancak bağlaçlarının her birinin kendine özgü doğruluk durumları vardır. Bu işlemlerin pekiştirilmesi için bir boru ya da boş mutfak havlusunun karton rulosuna yüzme makarnası süngerinden parçalar kesilir. Muhtemel tüm önerme ve işlemler yazılarak öğrenciler yarıştırılır.

### **5.2.3.Bil Bakalım Kaç**

“Bil Bakalım Kim” oyunundan ilham alınarak tasarlanmış bir oyundur. Öğrencilerin önünde üstünde bir takım bileşik önermelerin yazdığı, açılıp kapanabilen, arkası çevrilebilen karton düzence şeklinde birer ekran bulunur. Karşı tarafın önünde de aynı karton ekran düzeneği vardır. Önlerindeki ekrandan bir bileşik önermeyi seçmeleri istenir. Bir ataçla işaretlenir. Her oyuncu sırasıyla karşı tarafa bir soru sorarak, seçtiği kartta yazılı olan işlemin ne olduğunu tahmin etmeye çalışır.

### **5.2.4.Çek Çekebilirsen**

Jenga oyununun her bir tahtasının üzerine önerme sorusu yazılır. Oynayan kişiler bir taşı çekmeden önce, üzerinde yazan işlemi doğru olarak yapmak zorundadır. Bu oyun, yeni görülen her konunun özellikleri ve daha karmaşık denklemler de eklenerek sürekli zenginleştirilir.

### **5.2.5.Küme oluşturma kart oyunu**

Renkleri, şekilleri, sayıları ve içlerinin dolu ve boşluğu değişen 81 tane kart hazırlanır. Kartlar karıştırılır. Başlangıç olarak 12 tane kart yere açılır. Oyunculardan sırasıyla ortak özellikte en az üç kartla küme oluşturmaları istenir. Yere açılan kartlardan üçgen şeklinde olanlar, kırmızı renkte olanlar gibi küme oluşturan ifadelerle kartlar toplanır. Azalan kartların yerine desteden kart eklenir. Oyunun sonunda elinde en fazla kart olan kazanmış olur. Bu oyun bölme bölünebilme kuralları, sayı kümeleri gibi başka konulara da uyarlanabilir.

### **5.2.6.Kümenin karşılıklı durumları**

İki küme ya ayrıktır, ya kesişimleri vardır ya da biri diğerinin alt kümesidir. Bu durumları pekiştirebilmek için okulun bahçesine renkli bantlarla bu üç durum

Venn şeması ile çizilir ya da renkli çamaşır ipleri küme olarak düşünülür. Öğrencilere bir takım küme oluşturan topluluk ifadeleri söylenir ve uygun kümelere yerleşmeleri beklenir. Örneğin; Sınıftaki kızlar/sınıftaki erkekler, sınıftaki erkekler/sınıftaki gözlüklüler, sınıftaki kızlar/sınıftaki başörtülüler. Öğrencilerden ilgili şartları sağlayanların doğru yerlere gitmeleri beklenir.

### 5.2.7. Matematik tombalası

Geleneksel tombala oyununa benzer tombala kartları hazırlanır, kartlardaki sayıların yerine birtakım denklikler yazılır. İlgili konuları içeren soruların cevapları, çekilen tombala numarasında varsa oyuncu kartındaki denklemi kapatır. Kartındaki denklemlerin tamamını ilk önce kapatan oyuncu oyunu kazanır. Başka konular görüldükçe oyun zenginleştirilebilir.

### 5.2.8. Menü Kümesi

Öğrencilerle sınıfta bir restoran menüsünden sipariş verme canlandırması yapılır. Menü, yiyecekler ve içecekler şeklinde iki sütun halinde tahtaya yazılır. Öğrencilerden gönüllü olanların restoran müşterisi olması istenir ve her biri kendinden önce verilen sipariştten farklı bir sipariş vermeye çalışır. Böylece verilen kümenin tüm alt kümelerini görmeleri sağlanır. Kendisinden önce verilen siparişleri dikkatli takip etmesi ve vereceği siparişin aynı olmaması gerekir. Bunu başarabilen öğrenciler bahsi geçen menü kümesinin alt kümelerini söylemiş olurlar ve oyunu kazanırlar.

## 5.3. Verilerin Çözümlemesi ve İstatistiksel Yorum

Araştırma kapsamında öncelikle eğitim vermeden önce öğrencilerin matematik alanındaki seviyeleri belirlemek amacıyla örnekleme dâhil edilen 9-J ve 9-I sınıftaki öğrencilere ön test uygulanmıştır. Bu test sonuçları arasında fark olup olmadığının tespitinden önce elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1: One Sample Kolmogorov-Smirnov testi**

Ön Test Matematik Puanı	
Test İstatistik	,110
P	,017

Yukarıdaki tablo sonucuna göre p değeri 0,05'den küçük olduğu için ön test matematik puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle 9-J ve 9-I sınıfları arasındaki eğitim öncesi matematik puanları arasında fark olup olmadığı Mann-Whitney U istatistik yöntemi ile test edilmiştir. Söz konusu test sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

*1- Oyun ile matematik öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğrenme ortamında öğretim yapılan kontrol grubunun ön test puanları arasında manidar bir fark var mıdır?*

**Tablo 2: Matematik Dersi Ön Test Başarı Puanlarının sınıf bakımından farkının incelenmesi (Mann-Whitney U)**

	Sınıf	N	Medyan	U	Z	P
Eğitim Öncesi	9-J	40	36,19			
Matematik Başarı Puan Ortancaları	9-I	40	44,81	<b>627,500</b>	<b>-1,66</b>	<b>,680</b>

Test sonucuna göre 9-J (deney grubu) ve 9-I (kontrol grubu) sınıflarının matematik başarı puanları bakımından söz konusu sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu nedenle deney grubu ile kontrol grubunun matematik başarı düzeylerinin oyunla eğitim öncesinde birbiriyle aynı oldukları kabul edilmiştir.

*2- Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesinde matematik dersine yönelik tutumları arasında manidar bir fark var mıdır?*

**Tablo 3: Matematik Dersi Ön Test Tutumunun sınıf bakımından farkının incelenmesi (Mann-Whitney U)**

	Sınıf	N	Medyan	U	Z	P
Eğitim Öncesi Matematik Tutum Ortancaları	9-J	37	41,03			
	9-I	39	36,10	<b>628,000</b>	<b>-0,97</b>	<b>,331</b>

Test sonucuna göre 9-J (deney grubu) ve 9-I (kontrol grubu) sınıflarının matematik dersine karşı tutumları bakımından söz konusu sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu nedenle deney grubu ile kontrol grubunun matematik dersi karşı tutumlarının birbirleriyle oyunla eğitim öncesinde aynı olduğu kabul edilmiştir.

3- Deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasında manidar bir fark var mıdır?

**Tablo 4: Matematik Dersi Son Test Başarı Puanlarının sınıf bakımından farkının incelenmesi (Mann-Whitney U)**

	Sınıf	N	Medyan	U	Z	P
Eğitim Sonrası Matematik Başarı Puan Ortancaları	9-J	35	41,47	403,500	-2,45	0,01
	9-I	35	29,53			

Test sonucuna göre 9-J (deney grubu) ve 9-I (kontrol grubu) sınıflarının eğitim sonrası matematik dersi bakımından aralarında deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre oyunla matematik öğreniminin öğrencilerin matematik başarı-sını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

4- Deney grubu (9-J sınıfı) ön test ve son test puanları matematik başarısı bakımından manidar bir fark var mıdır?

**Tablo 5: Deney Grubunun Matematik Başarı Puanlarının Eğitim Öncesi ve Sonrası Bakımından Farkının İncelenmesi (Bağımlı Gruplarda T-testi)**

	Sınıf	N	Ortalama	T	Serbestlik Derecesi	P
9-J Sınıfının Eğitim Öncesi ve Sonrası Farkının İncelenmesi	Eğitim	35	30.67	-5,541	34	0,000
	Öncesi	35	58.77			
	Eğitim Sonrası					

Test sonucuna göre 9-J (deney grubu) sınıfının eğitim öncesi ile eğitim sonra matematik başarı puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p=0,00<0,05$ ). Buna göre deney grubu üzerinde oyunla öğretim matematik başarısını arttırmıştır.

5- Kontrol grubu (9-I sınıfı) ön test ve son test puanları arasında matematik başarısı bakımından manidar bir fark var mıdır?

**Tablo 6: Kontrol Grubunun Matematik Başarı Puanlarının Eğitim Öncesi ve Sonrası Bakımından Farkının İncelenmesi (Wilcoxon Testi)**

	Sınıf	N	Ortanca	Z	P
<b>9-I Sınıfının Eğitim Öncesi ve Sonrası Farkının İncelenmesi</b>	Eğitim Öncesi	35	15.20		
	Eğitim	35	20.10	<b>-1,425</b>	<b>0,154</b>
	Sonrası				

Test sonucuna göre 9-I (kontrol grubu) sınıfının eğitim öncesi ile eğitim sonra matematik başarı puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir ( $p=0,15>0,05$ ). Buna göre kontrol grubu üzerinde geleneksel yöntemle yapılan eğitim matematik başarısını anlamlı bir şekilde arttırmamıştır.

## 6.Sonuç Öneri ve Tartışma

### 6.1.Sonuçlar

1.Oyun ile matematik öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel öğrenme ortamında öğretim yapılan kontrol grubunun öğretim öncesinde matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma öncesinde birbirine benzer desende oldukları görülmüştür.

2. Deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilere son test olarak uygulanan tutum ölçeklerine bakıldığında, öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Oyunla öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin Matematik dersine karşı olumlu tutumlarını arttırmıştır. Bu sonuca göre, oyun ile matematik öğretiminin, öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmede, geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucu çıkarılmıştır.

4. Deney ve kontrol gruplarına akademik başarılarını ölçmek ve karşılaştırmak için son test olarak sınavlar uygulanmış ve ortaöğretim matematik dersinde, oyunla öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Buna göre oyunla öğrenme yaklaşımı, deney grubundaki öğrencilerin Matematik dersinde akademik başarılarını arttırmıştır.

### 6.2.Öneriler

Öğrencilerin matematik başarılarını artırmak ve olumlu tutum geliştirmek için, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Ortaöğretim Matematik dersinde; öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlarını ve başarılarını artırmada oyuna dayalı öğrenme yaklaşımından yararlanma yoluna gidilebilir.

2. Öğretmenler matematik dersi anlatırken öğrencilerin ilgisini çekebilecek basit materyallerden oluşan oyunlar geliştirip, öğrencinin daha aktif olacağı yaklaşımlardan faydalanabilirler.

3. Öğretmenlerin Matematik dersinde oyuna dayalı öğrenme yaklaşımını uygulayabilmeleri için, öğretmenlere oyuna dayalı öğrenme konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

4. Öğretmenlerle işbirliği yapılarak matematik dersine yönelik oyuna dayalı öğrenme materyalleri hazırlanarak ortak kullanılabilir. Her sınıf seviyesinde materyal ve oyunların olacağı bir platform online olarak hizmete sunulabilir. Her öğretmen katkıda bulunabilir ya da ilgili konuda geliştirilmiş materyalleri kullanabilir.

5. Araştırmanın kalıcılığa etkisine bakılmamıştır. Böyle bir araştırma yapıldığında kalıcılığa etkisine de bakılarak çalışma daha da güçlendirilebilir.

6. Bu araştırma sonucunda, ulaşılan sonuçların özel bir durumu yansıtması başka bir ifade ile sadece bir okulun iki şubesindeki 9. sınıf öğrencilerini kapsaması, bu çalışmayı bir açıdan sınırlamaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular, çalışmaya katılan denek sayıları göz önünde bulundurularak matematik dersinin oyunlarla öğretilmesinin başarı ve tutum açısından erişilerini araştırmıştır. Daha büyük denek gruplarıyla bu araştırma genişletilerek matematik oyunları ile matematik dersine karşı tutum ve akademik başarı araştırılabilir.

7. Ortaöğretim matematik dersi dışında diğer derslerde oyunların, hedef davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olarak kullanılmasını sağlayıcı araştırma bulguları elde etmeye yönelik araştırmalar planlanabilir.

### **6.3. Tartışma**

Bu konuyla alakalı yapılan çalışmalar incelendiğinde, sonuçların örtüştüğü yani çalışmamızı destekleyen tezler ve farklı sonuçlar alınan tezler bulunduğu görülmektedir. Birkaç örnek vermek gerekirse;

Sevigen (2013)'in yüksek lisans tez çalışmasında, “Oyun Temelli Matematik Eğitim Programı'nın Çocuğun Matematik Gelişimine Etkisini İncelemek” amacıyla Osmaniye Cumhuriyet Anaokulu'nda okul öncesi örnekleminde çalışmıştır. Bu çalışma çerçevesinde Oyun Temelli Matematik Eğitimi Programı'nın çocukların matematik gelişiminde etkili olduğu ve etkisinin de kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Kavasoğlu (2010)'nun yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf matematik dersinde olasılık konusunun oyuna dayalı öğretiminin öğrenci başarısına etkisini inceleyip başarı düzeyleri ve kalıcılık arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Anaokulu ve ortaokuldan örneklem alınarak yapılan çalışmalardaki sonuçlara benzer sonuçlar bizim tez çalışmamızda da çıkmıştır.

Lise düzeyinde yapılan çalışmalardan Ar (2016)'ın edindiği sonuçlar da bizim sonuçlarımızda örtüşen niteliktedir. Ar (2016) oyunlaştırma ile öğrenmenin meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenme stratejileri üzerine etkisini ortaya koymak adına bir tasarım ve geliştirme araştırması yürütmüştür. Araştırma sonucunda oyunlaştırma ile öğrenme uygulanan grup, geleneksel öğrenme uygulanan gruba göre daha başarılı bulunmuştur. Oyunlaştırmayla öğrenmenin meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür. Öğrenciler oyunlaşma ile öğrenmeyi eğlenceli, faydalı ve rekabetçi bulmuşlardır.

İlkokul 2. sınıflardan aldığı örnekleme Aslan (2014) yüksek lisans tezinde oyun tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisinin belirlenmesini amaçlanmış ve elde edilen verilerin analizi sonucunda, eğitsel bilgisayar oyunu ile zenginleştirilen öğrenme ortamlarının, öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler neticesinde; gerçekleştirilen çalışmanın öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu, eğitsel bilgisayar oyunları ve matematik dersi ilişkisine olumlu yönde katkıda bulunduğu, oyunun ders işlenmesinde yardımcı bir araç olarak kullanılmasının daha olumlu sonuçlara yol açacağı ortaya çıkmıştır. Eğitsel bilgisayar oyunlarının korku ve kaygılarını azalttığı, sınıf ortamında özgürleşmeyi sağladığı, eğlenceli bir ortam oluşturduğu ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Türkmen (2017) oyun temelli öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin Matematik dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda 5. sınıf Matematik dersi “Kesirler” ünitesi ders planı oyunlaştırılmış olarak hazırlanmış ve öğretim materyali olarak da Eğitim Bilişim Ağı oyunları kullanılmıştır. Kontrol grubunda öğrenciler ile yapılan dersler MEB'in belirlediği müfredat ve ders kitabındaki yapılandırıcı yaklaşıma dayalı etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilirken, deney grubundaki öğrenciler ile yapılan dersler oyunlaştırma yöntemiyle öğrenme ortamında gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarında öğrenim gören öğrencilerin başarı ve tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat deney grubu öğrencilerinin başarıları, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla artış göstermiştir. Bunlara ek olarak bulgulara

bakıldığında öğrencilerin oyun oynama sıklıklarının matematik başarıları ve tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Aslan (2014) ve Türkmen (2017)'nin çalışmasının aksine bizim çalışmamızda başarı düzeylerinde ve tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu çalışmada lise düzeyinde basit materyallerle, ders anlatımını geleneksel yöntemlerden uzaklaştırıp oyun temelli hale getirmenin olumlu sonuçlarını görmüş olduk. Lise seviyesinde hem uygulamada hem akademik araştırmalarda çok az yer verilen, değişen dünyamızda ise yükselen bir trend olan oyun temelli öğrenmenin önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır

# ÖĞRETMENLERDE TÜKENMİŞLİK DÜZEYİNİN UYKU KALİTESİ, YORGUNLUK VE FİZİKSEL AKTİVİTEYE ETKİSİ

**Öğr. Gör Remziye AKARSU**

Biruni Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Başar ÖZTÜRK**

Biruni Üniversitesi

## **Özet:**

**Amaç:** Çalışmanın amacı, 31-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini belirlemek, tükenmişliğe etki eden faktörleri incelemek, tükenmişliğin uyku kalitesi, yorgunluk durumu ve fiziksel aktivite düzeyine olan etkilerini araştırmaktır.

**Yöntem:** Araştırmaya 31-50 yaş aralığında 59 öğretmen (35 kadın, 24 erkek) dahil edilmiştir. Öğretmenlere 3 haftalık süre boyunca sosyo-demografik veri formu, Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Pittsburgh Uyku Kalite İndeksi, Yorgunluk Şiddet Ölçeği ve Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi uygulanmıştır.

**Bulgular:** Bekar öğretmenlerde evli öğretmenlere kıyasla ve erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere kıyasla Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi skorunun istatistiksel olarak anlamlı artış gösterdiği kaydedildi ( $p < 0.05$ ). Maslach Tükenmişlik Ölçeği Duygusal Tükenme ile Yorgunluk Şiddet Ölçeği skoru arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon tespit edildi ( $p < 0.05$ ). İstatistiksel analiz olarak; değişkenler arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon Analizi kullanıldı.  $P < 0.05$  değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi.

**Sonuç:** Erkek öğretmenlerde duygusal tükenmişliğin kadın öğretmenlere oranla ve bekar öğretmenlerde duyarsızlaşmanın evli gruba oranla anlamlı olarak artışı dikkat çekmektedir. Fiziksel aktivite düzeyleri evli öğretmenlerde ve erkek grupta daha fazla olarak tespit edilmiştir. Yaş faktörünün anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Gelecekte yapılan çalışmaların, çok merkezli olması ve daha fazla sayıda örneklem grubu içermesi gerektiğini düşünmekteyiz.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, tükenmişlik, fiziksel aktivite, yorgunluk.

## The Effect Of Teachers' Burnout Level On Sleep Quality, Fatigue And Physical Activity

### Abstract:

**Objective:** The aim of this study was to determine burnout levels of teachers between the ages of 31-50, to investigate the factors affecting burnout, to investigate the effects of burnout on sleep quality, fatigue status and physical activity level.

**Method:** The study included 59 teachers (35 female and 24 male) aged 31-50 years. Socio-demographic data form, Maslach Burnout Inventory, Pittsburgh Sleep Quality Index, Fatigue Severity Scale and International Physical Activity Questionnaire were applied to the teachers during the 3-week period.

**Results:** The Maslach Burnout Inventory and the International Physical Activity Questionnaire score were significantly higher in single teachers compared to female teachers and male teachers compared to female teachers ( $p<0.05$ ). A statistically significant correlation was found between the Emotional Exhaustion score of the Maslach Burnout Scale and the Fatigue Severity Scale ( $p<0.05$ ). Pearson Correlation Coefficient were used to find the relationship between continuous variables. The hypothesis were two tailed and  $p<0.05$  was excepted as significant.

**Conclusion:** The emotional exhaustion of male teachers and the depersonalisation of single teachers were more significant than women and married groups. Physical activity levels were higher in married teachers and male groups. It was observed that the age factor did not have a significant effect. We believe that future studies should be multi-centered and contain more sample groups.

**Keywords:** Teacher, burnout, physical activity, fatigue.

## 1. GİRİŞ

Tükenmişlik, duygusal tükenmeyle, duyarsızlaşmayla ve kişisel başarının azalmasıyla karakterize bir sendromdur. Öğretmenlik mesleği sürekli fedakârlık isteyen, etkili iletişim gerektiren ve duygusal olarak bireyi tüketen bir meslek olduğu için tükenmişlik durumunun ortaya çıkma olasılığı yüksek olan mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir.

Tükenmişlik, iş kaynaklı strese verilen fiziksel ve emosyonel bir cevaptır. Tükenmişlik yalnızca fizyolojik ve psikolojik bir olay olmamakla birlikte kognitif fonksiyonları da olumsuz yönden etkiler. Tükenmişlik öğrenme, konsantrasyon, hafıza ve karar verme gibi kognitif işlemleri etkileyerek bireylerin problem çözme

yeteneklerinin de azalmasına neden olur. Tükenmişlik sadece bireyleri etkilemekle kalmaz, iş verimliliğini de etkileyerek kurumlara da zarar verir (Feuerhahn, 2012).

Maslach'a göre tükenmişlik " işi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan bir sendrom" dur (Maslach, Jackson, 1981).

Günümüzde öğretmenler mesleklerinde daha bilgili ve etkili olmaları için artan bir baskı altındadırlar. Akademik uzmanlık dışında, başka sorumlulukları da var. Onlar birçok duygusal ve davranışsal problemi olan öğrencilerle çalışmak zorundadır. Kaynak yetersizliği nedeniyle öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada zorluk çeken birçok öğretmen var.

Öğretmen tükenmişliğinde eğitime halkın duyduğu güvenin azalması, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerdeki beklentileri ve sınıf tecrübeleri arasındaki fark gibi birçok yapısal ve örgütsel faktör etkilidir (Dworkin, 2001).

Öğretmenlerin yaşadıkları stres ve tükenmişlik ailelerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin yani tüm toplumun üzerinde anlamlı etkilere sahiptir. Doğrudan ya da dolaylı olarak tüm topluma yansımaktadır (Friedman, Farber, 1992).

Çalışmanın amacı, 31-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini belirlemek, tükenmişliğe etki eden faktörleri incelemek, tükenmişliğin uyku kalitesi, yorgunluk durumu ve fiziksel aktivite düzeyine olan etkilerini araştırmaktır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma, Eylül 2018-Ekim 2018 tarihleri arasında bireysel görüşmelerle ve standardize ölçümlerle gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar aydınlatılmış onam formunu okuyup imzaladıktan sonra, bireylere ait bilgiler sosyodemografik veri formu ile elde edilmiştir.

Araştırma Helsinki Bildirgesi'ne uygun olarak gerçekleştirilmiş ve tüm katılımcılar değerlendirme öncesi bilgilendirilmiştir.

Araştırmaya 31-50 yaş aralığında 59 öğretmen (35 kadın, 24 erkek) dahil edilmiştir. Öğretmenlere 3 haftalık süre boyunca sosyodemografik veri formu, Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Pittsburgh Uyku Kalite İndeksi, Yorgunluk Şiddet Ölçeği ve Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi uygulanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Sürekli değişkenler için Ortalama ve Standart Sapma (SD) hesaplanmıştır. Ayrık değişkenler için tanımlayıcı istatistikler, min-max değerleri ve yüzdeler ile

sunulmuştur. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.  $p \leq 0.05$  anlamlı olarak kabul edilmiştir.

### 2.1. Sosyodemografik Veri Formu:

Yaş, cinsiyet, medeni durum, gelir düzeyi, alkol, sigara kullanımı ve kronik hastalıklarına dair bilgilerin sorgulandığı formdur.

### 2.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği:

1981 yılında Christina Maslach ve Susan Jacson tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, Canan Ergin (1997) tarafından yapılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği, “duygusal tükenme”, duyarsızlaşma” ve kişisel başarı” boyutlarını kapsayan 22 sorudan oluşmaktadır. 22 sorunun 9’u duygusal tükenme, 5’i duyarsızlaşma ve 8’i kişisel başarı boyutlarını temsil etmekte ve sorular 5 dereceli likert şeklinde, şiddet derecelerine göre 0: Hiçbir zaman, 1: Çok nadir, 2: Bazen, 3: Çoğu zaman ve 4: Her zaman şeklinde cevaplanmaktadır (Tuğrul ve Çelik, 2002: 4; Budak ve Sürgevil, 2005: 98-99). Maslach tükenmişlik ölçeğinin, duygusal tükenme kısmını temsil eden; 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 ve 20 numaralı soruları ve duyarsızlaşma kısmını temsil eden 5,10, 11, 15, ve 22 numaralı soruları, olumsuz ifadelerden oluşurken, ölçeğin üçüncü kısmı olan kişisel başarı ise 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 ve 21 numaralı sorularla temsil edilmekte ve olumlu ifadelerden meydana gelmektedir. Tükenmişlik düzeyi tek, bir puanla değil alt ölçeklerden alınan her bir puanın ayrı ayrı değerlendirilmesi şeklinde hesaplanır. Ölçekteki alt boyutların hepsi 0, 1, 2, 3 ve 4 puan şeklinde hesaplanır, 61 duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının yüksek, kişisel başarı puanının düşük olması, yüksek derecede tükenmişliği gösterir (Özgen, 2007: 118; Üngüren vd.,2010: 2927). Tükenmişlik alt boyutlarının puanlarının değerlendirilmesi tablo-1’de belirtilmiştir.

	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey
<b>Duygusal Tükenme</b>	0-14 Puan	15-22 Puan	23-36 Puan
<b>Duyarsızlaşma</b>	0-8 Puan	9-12 Puan	13-20 Puan
<b>Kişisel Başarı</b>	0-13 Puan	14-19 Puan	20-32 Puan

Kaynak: Üngüren vd., 2010: 2930.

### 2.3. Pittsburgh Uyku Kalite İndeksi

PUKİ bir aylık bir zaman aralığındaki uyku kalitesi ve uyku bozukluğunu değerlendiren öz bildirim ölçeğidir. PUKİ, 1989'da Buysse ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve yeterli iç tutarlılığa, test-tekrar test güvenilirliğine ve geçerliliğe sahip olduğu gösterilmiştir (Buysse, 1989). İndeksin, ülkemizde geçerliği ve güvenilirliği Ağargün, Kara ve Anlar (1996) tarafından yapılmıştır ve Türk toplumuna uygun olduğu belirlenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.80 olarak saptanmıştır PUKİ'nin değerlendirilmesinde 18 madde puanlamaya katılır. PUKİ'nin öznel uyku kalitesi, uyku gecikmesi, uyku süresi, alışılmış uyku etkinliği, uyku bozukluğu, uyku ilacı kullanımı ve gündüz işlev bozukluğu olmak üzere 7 bileşeni vardır. Bileşenin bazıları tek bir madde ile belirtilmekte, bazıları ise birkaç maddenin gruplandırılmasıyla elde edilmektedir. Her bir madde 0-3 puan üzerinden değerlendirilmektedir ve 7 bileşen puanının toplamı, toplam PUKİ puanını oluşturur. Toplam puan 0-21 arasında bir değere sahiptir, toplam puanın yüksek oluşu uyku kalitesinin kötü olduğunu göstermektedir. Toplam PUKİ puanının  $\leq 5$  olması "iyi uyku kalitesi"ni,  $>5$  olması ise "kötü uyku kalitesi"ni göstermektedir (Ağargün ve ark., 1996).

### 2.4. Yorgunluk Şiddet Ölçeği (YŞÖ)

Bireylerin gün içindeki yorgunluk düzeylerinin şiddeti YŞÖ kullanılarak değerlendirildi. Ölçeğin Türkiye için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise 2007 yılında (Armutlu ve ark.,2007) yapılmış ve Türkçe versiyonu da geçerli ve güvenilir bulunmuştur. 9 sorudan oluşan bu ölçekte bireyler 0-7 arası puanlar alır. Yüksek skorlar yorgunluğu gösterir. Ölçekler doldurulduğu günü de içine alarak son 1 ay içerisindeki yorgunluk durumunu sorgulamaktadır (Tiffany, Ronald, 2010).

### 2.5. Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (International Physical Activity Questionnaire, IPAQ)

Bu çalışmada bireylerin fiziksel aktivite düzeylerini belirlemek için Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (International Physical Activity Questionnaire, IPAQ) uzun formu kullanılmıştır. Uluslararası geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Craig ve arkadaşları tarafından yapılan bu anket için, Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Öztürk tarafından üniversite öğrencilerine yapılmıştır. Bu anket, oturma, yürüme, orta düzeyde şiddetli aktiviteler ve şiddetli aktivitelerde harcanan zaman hakkında bilgi sağlamaktadır. Bütün aktivitelerin değerlendirilmesinde her bir aktivitenin tek seferde en az 10 dk yapılıyor olması ölçüt alınmaktadır. Dakika, gün ve MET değeri (istirahat oksijen tüketiminin katları) çarpılarak "MET-dakika/hafta" olarak bir skor elde edilmektedir. Fiziksel aktivite düzeyleri, fiziksel olarak aktif olmayan (3000 MET-dk/hafta) şeklinde sınıflandırıldı (Craig ve ark.,2003).

### 3. BULGULAR

Araştırmaya 31-50 yaş aralığında 59 öğretmen (35 kadın, 24 erkek) dahil edildi. Firuzköy Cumhuriyet İlkokulu, Halkalı Doğa İlkokulu, Gültepe İmam Hatip Lisesi, Sefaköy 100. Yıl İlkokulu'nda görev alan öğretmenler araştırmanın örneklem grubunu oluşturdu.

Çalışmada 31-40 yaş aralığında 41 öğretmen (%69), 41-50 yaş aralığında 18 öğretmen (%21) yer aldı. Araştırmada, öğretmenlerin 39'u evli (%66), 20'si bekar (%34) olarak kaydedildi.

Uygulanan değerlendirme ölçeklerinin ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo 1'de gösterildi. Olguların Maslach Tükenmişlik Ölçeği/Kişisel Başarı puan ortalaması  $22.24 \pm 5.13$ , Maslach Tükenmişlik Ölçeği /Duyarsızlaşma puan ortalaması  $15.59 \pm 2.94$ , Maslach Tükenmişlik Ölçeği /Duygusal Tükenme puan ortalaması  $24.8 \pm 4.11$  olarak kaydedildi.

Olguların ortalama Pittsburgh Uyku Kalite İndeksi puanı  $7.03 \pm 2.51$ , Yorgunluk Şiddet Ölçeği puanı  $4.51 \pm 1.19$ , Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi puanı  $1.88 \pm 0.87$  olarak bulundu.

**Tablo 1. Testlerin Ortalama Değerleri**

N:59	Ortalamalar
Maslach Tükenmişlik Ölçeği /Kişisel Başarı	$22.24 \pm 5.13$
Maslach Tükenmişlik Ölçeği /Duyarsızlaşma	$15.59 \pm 2.94$
Maslach Tükenmişlik Ölçeği /Duygusal Tükenme	$24.8 \pm 4.11$
N:59	Ortalamalar
Pittsburgh Uyku Kalite İndeksi	$7.03 \pm 2.51$
Yorgunluk Şiddet Ölçeği	$4.51 \pm 1.19$
Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi	$1.88 \pm 0.87$

Bekar öğretmenlerde Maslach Tükenmişlik Ölçeği Duyarsızlaşma ve Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi skorunun evli öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı artış gösterdiği kaydedildi( $p<0.05$ ). Erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere kıyasla Maslach Tükenmişlik Ölçeği Duygusal Tükenme ve Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi skorundaki artış istatistiksel anlamlı bir sonuç olarak bulundu( $p<0.05$ ).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği Duygusal Tükenme ile Yorgunluk Şiddet Ölçeği skoru arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon tespit edildi( $p<0.05$ ).

**Tablo 2. Ölçekler Arasındaki Korelasyon**

N:59	Yorgunluk Şiddet Ölçeği
Maslach Tükenmişlik Ölçeği /Duygusal Tükenme	,013*

\*. Korelasyon  $p<0.05$  olarak anlamlı

Çalışmada öğretmenlerin yaşlarının, tükenmişlik, fiziksel aktivite, uyku ve yorgunluk düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı etki etmediği görüldü( $p>0.05$ ).

Çalışmada, tükenmişlik düzeyi, uyku kalitesi, yorgunluk ve fiziksel aktivite seviyesi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

#### 4. TARTIŞMA

Huyghebaert ve ark.'nın 2017'de yaptıkları araştırmada öğretmenlerde iş yükünün meydana getirdiği uyku problemleri incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerde aşırı iş yükünün uyku problemleri meydana getirdiği ancak iş motivasyonu, iş tatmini, performans, mesai saatleri gibi parametrelerin de araştırılması gerektiği kanısına varılmıştır (Huyghebaert, 2017).

Arvidsson ve ark.'nın 2016 yılında İsveçli öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada, çalışmamıza benzer şekilde Maslach tükenmişlik ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin yarısında tükenmişlik sendromları ve uyku problemleri gözlemlenmiştir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda (İnanlı, 2009; Akbaba, 2014; Peker, 2002; Koruklu, vd., 2012) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri, cinsiyet ve öğretmen

tükenmişliği arasında erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Toplumsal cinsiyet, tükenmişliği inceleyen çalışmaların hemen hepsinde dikkate alınan bireysel değişkenlerden biridir. Yapılan yeni bir çalışma, erkek erken çocukluk öğretmenlerinin kadın meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadıklarını göstermektedir (Yatmaz, 2019).

Medeni durum faktörü dikkate alınarak yapılan bir çalışmada bekar öğretmenlerin evli veya boşanma yaşamış öğretmenlere göre oranla daha düşük tükenmişlik düzeyine sahip oldukları ortaya konmuştur (Akman, 2010).

Yapılan çalışmalardan farklı olarak bizim çalışmamızda öğretmenlerde tükenmişlik ile fiziksel aktivite düzeyi arasındaki ilişki de incelenmiştir. Doğrudan bu konuyla ilgili çalışmaya rastlanmamış olup fiziksel aktivitenin etkili bir parametre olduğu sonucuna varılmıştır.

## 5. SONUÇ

Aktif olarak çalışmaya devam eden öğretmenlerin, çocukların ve gençlerin eğitimini maksimum düzeyde destekleyebilmeleri ülkenin geleceği açısından en önemli meselelerden biridir. Ergoterapi bakış açısıyla öğretmenlerin yaşam kalitelerini artırmak için fiziksel, bilişsel ve psikososyal müdahaleleri planlamak açısından, çalışma hayatı ve özel hayatlarındaki tükenmişlik seviyeleri ile ilgili faktörleri araştırmak, fiziksel aktivite düzeyleri, yorgunluk durumları ve uyku kalitelerine olan etkilerini anlamak önemlidir.

### KAYNAKÇA

- AĞARGÜN, M.Y., KARA, H., & ANLAR, Ö. (1996). Pittsburgh uyku kalitesi indeksi'nin geçerliliği ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 7 (2), 107-115.
- ARMUTLU, K., KORKMAZ, N.C., KESER, I., SÜMBÜLOĞLU, V., AKBIYIK, D.I., GÜNEY, Z. (2007). The validity and reliability of the Fatigue Severity Scale in Turkish multiple sclerosis patients. *Int J Rehabil Res.*,30(1):81-5.
- BUDAK, G., SÜRGEVİL, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliğe etki eden örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerine bir uygulama. *Doğuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (2):95-108.
- BUYSSE, D. J., CHARLES, F., REYNOLDS, C. F., MAK, T. H., BERMAN, S. R., & KUPFER, D. J. (1989). The pittsburg sleep quality index: A new instrument for psychiatric practice and research. *Psychiatry Research*, 28 (7):193-213.
- CRAIG, C.L., MARSHALL, A.L., SJOSTROM, M., BAUMAN, A.E., BOOTH, M.L. ve AINSWORTH B.E.(2003). International Physical Activity Questionnaire: 12-Country Reliability and Validity. *Medicine Science and Sports Exercise*, 35: 1381–95.
- DWORKIN, A. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 4(2):69-78.
- ERGİN, C. (1997). Bir iş doyumu ölçümü olarak “iş betimlemesi ölçeği”: uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12 (39): 25-36.
- FRIEDMAN, I.A., FARBER, B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86:28-35
- MASLACH, C., JACKSON, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- ÖZGEN, I. (4-5 Mayıs 2007). Yiyecek-içecek işletmeleri çalışanlarında tükenmişlik sendromu: İzmir Adnan Menderes havalimanı örneği. I. Ulusal Gastronomi Sempozyumu ve Sanatsal Etkinlikleri, Antalya.
- TIFFANY, J.B., RONALD, D.C.(2010). Fatigue in Multiple Sclerosis: Mechanisms, Evaluation, and Treatment. *Sleep*,33(8):1061-67.
- TUĞRUL, B.ve ÇELİK, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12):1–11.
- ÜNGÜREN, E., DOĞAN, H., ÖZMEN, M. ve TEKİN, Ö.A. (2010). Otel çalışanlarının tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri ilişkisi. *Journal of Yasar University*, 17 (5), 2922–37.



# AİLEDE MANEVİ BAŞA ÇIKMA ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

**Gülcan DOĞANAY**

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

**Özet:** Bu araştırmanın amacı Ailede Manevi Başa Çıkma Ölçeği'ni geliştirmek, geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Araştırma 237'si kadın, 87'si erkek olan toplam 324 birey üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır. Ailede Manevi Başa Çıkma Ölçeği'nin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %53,54'ünü açıklayan, öz-değeri 5,89 olan tek boyutlu ve 11 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .39 ile .86 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .34 ile .80 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar Ailede Manevi Başa Çıkma Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Ailede Manevi Başa Çıkma, Geçerlik, Güvenirlik, Açımlayıcı Faktör Analizi

## **Spiritual Coping in Family Scale: The study of Validity and Reliability**

**Abstract:** The aim of this study is to develop a scale which assess to spiritual coping in family. Also to examine the validity and the reliability of this scale is another aim of this study. The study was conducted on 324 people. Of the participants 237 were female and 87 were male. Spiritual Coping in Family Scale is rated on a five point Likert-type. Structural validity of the scale was examined by exploratory factor analysis. Reliability of the Spiritual Coping in Family Scale was examined by Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient. Validity and reliability analyzes of the scale were performed with SPSS 20 package programs. The exploratory factor analysis demonstrated that the 11 items loaded on one factor and the amount of total variance

explained by one factor was 53,54%. Factor loadings ranged from .39 to .86. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was .90. Corrected item-total correlations ranged between .34 and .80. These findings demonstrated that this scale may be used as a valid and reliable instrument.

**Keywords:** Spiritual Coping in Family, Validity, Reliability, exploratory factor analysis

## 1. GİRİŞ

Günlük hayatta yaşadıkları sorunlar, aileleri psikolojik, fiziksel, sosyal ve ekonomik olarak etkilemektedir. Aile içi sorunlar çatışmaların yaşanmasına ve fertlerinin birbirinden uzaklaşmasına sebep olabilmektedir. İnsanlar aile içi yaşamlarında beklenmedik ve travmatik bir sorun yaşadığında maneviyat ve dini değerler aile bireyleri için destek ve teselli kaynağı olabilmektedir. Aileler bir problemle karşılaştıkları ilk andan itibaren manevi değerler, onların sorunları kabullenmesinde ve çözüm üretmesinde oldukça önemlidir. Dini ve manevi kaynaklardan faydalanmayan aileler, sorunları kabullenmede ve çözümler üretmekte zorluk çekmektedirler. Aile içerisindeki dengenin, bütünlüğün, uyumun ve birlikteliğin bozulması ailenin sorunları ile başa çıkamadıklarını gösterir.

Bu nedenle Türk aile yapısına, dini ve manevi değerlerimize uygun, ailede maneviyatın önemini yordayan bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı Ailelerde Manevi Başa Çıkma Ölçeği'ni geliştirmek, geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

## 2.YÖNTEM

**2.1. Çalışma Grubu:** Çalışma yaşları 18 ile 62 arasında değişen, 237'si kadın, 87'si erkek olan toplam 324 kişi üzerinde yürütülmüştür.

**2.2.Madde Havuzu:** Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle 14 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler gramer, anlaşılabilirlik ve ailede manevi başa çıkmayı ölçüp ölçmediği noktalarında incelenmiş ve sonuçta 11 maddelik uygulama formu elde edilmiştir. Ailede Manevi Başa Çıkma Ölçeği 1 “kesinlikle katılmıyorum” ve 5 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

**2.3.İşlem:** Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır.

### 3.BULGULAR

**3.1.Madde Analizi:** Tablo 1’de Ailede Manevi Başa Çıkma Ölçeği’ne ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .34 ile .80 arasında sıralandığı görülmektedir.

**Tablo 1.** Ailede Manevi Başa Çıkma Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa	Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa
1	,700	,893	7	,649	,896
2	,755	,890	8	,709	,892
3	,772	,889	9	,622	,897
4	,802	,888	10	,484	,904
5	,723	,891	11	,630	,897
6	,340	,916			

**3.2.Yapı Geçerliği:** Ailede Manevi Başa Çıkma Ölçeği’nin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki boyutlu bir yapı sergilediği görülmüştür. Ancak bu çalışmada tek boyutlu bir ölçme aracı elde edilmek istendiğinden veriler faktör analizinde tek boyutla sınırlandırılmıştır. Bu analiz sonucunda toplam varyansın %53,54’ünü açıklayan, öz-değeri 5,89 olan tek boyutlu ve 11 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .39 ile .86 arasında değişmektedir. Faktör yükleri Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Ailede Manevi Başa Çıkma Ölçeği Faktör Yükleri

Madde no	Faktör Yüğü	Madde no	Faktör Yüğü
1	,776	7	,733
2	,819	8	,758
3	,837	3	,704
4	,861	10	,562
5	,787	11	,691
6	,394		

**3.3. Güvenirlik:** Ailede Manevi Başa Çıkma Ölçeği'nin güvenirligi için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

#### 4. TARTIŞMA

Ölçeğin yapı geçerliğı için açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ölçeğin 11 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracı olduğu ve faktörü yüklerinin .30 değerinin üzerinde olduğu görölmüştür. Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2004). Ancak gelecek araştırmalarda ailede manevi başa çıkma kavramıyla ilişkili ölçekler ile bu çalışmada geliştirilen ölçek arasındaki ilişkiler incelenerek ölçeğin uyum geçerliğı araştırılabilir.

Ölçeğin güvenirlilik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve bu katsayının .70 ölçütünü sağladığı görölmüştür (Tezbaşaran, 1996). Bununla birlikte gelecek araştırmalarda ölçeğin test tekrar test güvenirligi incelenebilir. Son olarak ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ve üzerinde olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirligine ait tüm bu bulgular incelendiğinde Ailede Manevi Başa Çıkma Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda kullanılabilceğı söylenebilir.

#### KAYNAKÇA

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004). Veri Analizi El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, Ankara

TEZBAŞARAN, A. A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara

# EŞLERDE MIZAÇ UYUMU ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Gülşen ERGANİ

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

**Özet:** Bu araştırmanın amacı Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği'ni geliştirmek, geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Çalışma yaşları 21 ile 72 arasında değişen, 135'i kadın, 66'sı erkek olan toplam 201 kişi üzerinde yürütülmüştür. Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği 1 "kesinlikle katılmıyorum" ve 5 "kesinlikle katılıyorum" şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır. Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği'nin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 44,93'ünü açıklayan, öz-değeri 8,99 olan tek boyutlu ve 20 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .44 ile .76 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .40 ile .71 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eşlerde Mizaç Uyumu, Geçerlik, Güvenirlik

## Temperament Congruence in Family Scale: The Study of Validity and Reliability

**Abstract:** The aim of this study is to develop a scale which assess to Temperament Congruence in Family. Also to examine the validity and the reliability of this scale is another aim of this study. The study was conducted on 201 people. Of the participants 135 were female and 66 were male. Temperament Congruence in Family Scale is rated on a five point Likert-type. Structural validity of the scale was examined by exploratory factor analysis. Reliability of the Temperament Congruence in Family Scale was examined by Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient. Validity and reliability analyzes of the scale were performed with SPSS 20 package programs. The exploratory factor analysis demonstrated that the 20 items loaded on one factor and

the amount of total variance explained by one factor was 44,93%. Factor loadings ranged from .44 to .76. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was .93. Corrected item-total correlations ranged between .40 and .71. These findings demonstrated that this scale may be used as a valid and reliable instrument.

**Keywords:** Temperament Congruence in Family, Validity, reliability

## 1. GİRİŞ

Mizaç doğuştan gelen eğilimlerimizdir. Mizacımız kişiliğimizin çekirdeğini oluşturur. Mizaç yapısının çevre, kültür ve eğitim gibi dış şartlarla etkileşimi ile kişiliğimiz şekillenir. Toplumun temeli olan ailenin resmi olarak kurulmasını ifade eden evlilik, insan yaşamının en önemli evrelerden biridir. İki farklı insanın evlenerek kurduğu ailede uyumlu bir birliktelik için çaba sarf edilmesi gerekir. Eşlerde mizaç farklılığından kaynaklanan çatışmalar ailede huzursuzluğa sebep olmakta ve zamanla eşlerin birbirinden uzaklaşması ve boşanmaya kadar giden bir sürece dönüşmektedir.

Mizaç yapılarının bilinmesi, eşlerin birbirlerinin farklı yönlerini tanımaları ve anlamalarını sağlayarak, daha sağlıklı iletişim ortamı oluşturacaktır. Eşlerin mizaçları hakkında bilgi sahibi olması, mizaç farklılığından kaynaklanan sorunlardan dolayı oluşan boşanmaları önleyebilecektir. Bu nedenle eşlerin mizaç uyumu düzeylerini değerlendirebilecek ölçme araçları son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği'ni geliştirmek, geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

## 2.YÖNTEM

**2.1.Çalışma Grubu:** Çalışma yaşları 21 ile 72 arasında değişen, 135'i kadın, 66'sı erkek olan toplam 201 kişi üzerinde yürütülmüştür.

**2.2.Madde Havuzu:** Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle 26 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler gramer, anlaşılabilirlik ve eşlerde mizaç uyumunu ölçüp ölçmediği noktalarında incelenmiş ve sonuçta 20 maddelik uygulama formu elde edilmiştir. Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği 1 “kesinlikle katılmıyorum” ve 5 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

**2.3.İşlem:** Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

**3.1. Madde Analizi:** Tablo 1’de Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği’ne ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .40 ile .71 arasında sıralandığı görülmektedir.

**Tablo 1.** Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa	Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa
1	,403	,935	12	,707	,929
2	,582	,931	13	,595	,931
3	,486	,933	14	,554	,932
4	,566	,932	15	,698	,929
5	,657	,930	16	,664	,930
6	,609	,931	17	,662	,930
7	,559	,932	18	,646	,930
8	,701	,929	19	,643	,930
9	,714	,929	20	,687	,929
10	,655	,930			
11	,639	,930			

**3.2. Yapı Geçerliği:** Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği’nin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu analiz sonucunda toplam varyansın %44,93’ünü açıklayan, öz-değeri 8,99 olan tek boyutlu ve 20 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .44 ile .76 arasında değişmektedir. Faktör yükleri Tablo 2’de yer almaktadır

**Tablo 2.** Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği Faktör Yükleri

Madde no	Faktör Yüğü	Madde no	Faktör Yüğü
1	,436	12	,751
2	,621	13	,638
3	,529	14	,599
4	,604	15	,742
5	,694	16	,714
6	,648	17	,714
7	,601	18	,697
8	,747	19	,692
9	,755	20	,734
10	,704		
11	,691		

**3.3. Güvenirlik:** Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği'nin güvenirligi için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

#### 4. TARTIşMA

Ölçeğin yapı geçerliği için açılmayıcı faktör analizi yapıldığında ölçeğin 20 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracı olduğu ve faktörü yüklerinin .30 değerinin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2004). Ancak gelecek araştırmalarda eşlerde mizaç uyumu kavramıyla ilişkili ölçekler ile bu çalışmada geliştirilen ölçek arasındaki ilişkiler incelenerek ölçeğin uyum geçerliği araştırılabilir.

Ölçeğin güvenirlilik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmış ve bu katsayının .70 ölçütünü sağladığı görülmüştür (Tezbaşaran, 1996). Bununla birlikte gelecek araştırmalarda ölçeğin test tekrar test güvenirligi incelenebilir. Son olarak ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ve üzerinde olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirligine ait tüm bu bulgular incelendiğinde Eşlerde Mizaç Uyumu Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

#### **5.KAYNAKÇA**

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004) Veri Analizi El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, Ankara

TEZBAŞARAN, A. A. (1996) Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara



# AİLEDE EV EKONOMİSİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

**Halenur AŞKIN**

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

**Özet:** Bu araştırmanın amacı Ailede Ev Ekonomisi Ölçeği'ni geliştirmek ve geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Çalışma, 185'i kadın, 40'ı erkek olan toplam 225 kişi üzerinde yürütülmüştür. Ailede Ev Ekonomisi Ölçeği 1 "kesinlikle katılmıyorum" ve 5 "kesinlikle katılıyorum" şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır. Ailede Ev Ekonomisi Ölçeği'nin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 37,57'sini açıklayan, özdeğeri 5,63 olan tek boyutlu ve 15 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .43 ile .73 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .37 ile .67 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar Ailede Ev Ekonomisi

Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ev Ekonomisi, Geçerlik, Güvenirlik

## **Family Domestic Economics Scale: The Study of Validity and Reliability**

**Abstract:** The purpose of this research is to develop Domestic Economy Scale and to examine its reliability and validity values. The study was conducted on 225 people. Family Economy Scale is rated on a five point Likert-type. Structural validity of the scale was examined by exploratory factor analysis. Reliability of the scale was examined by Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient. Validity and reliability analyzes of the scale were performed with SPSS 20 package programs. The EFA demonstrated that the 15 items loaded on one factor) and the amount of total variance explained by one factor was 37,57%. Factor loadings ranged from .43 to .73. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was .89. Corrected item-total correlations ranged from .37 to .67. These findings demonstrated that this scale may be used as a valid and reliable instrument.

**Key Words:** Economy, validity, reliability

## 1.GİRİŞ

İnsanlar hayatlarını sürdürmeleri ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri için birçok gereksinime ihtiyaç duymaktadır. Dünyada sonu olmayan hiçbir şey yokken bu ihtiyaçları karşılayacak kaynakların da bir sonu olduğu ve bir gün kaynakların da tükeneceği bilinmektedir. Eğer Dünya sonsuz kaynaklara sahip olsaydı tasarruf veya kanaat gibi israf karşıtı terimlere ihtiyaç kalmazdı. Ev ekonomisi de masrafların arttığı ve israfın bir yaşam tarzı haline gelmeye başladığı günümüzde, bireylerin sorun yaşadığı problem alanlarından birisidir. İnsanoğlu doğası itibarıyla ihtiyaçlarını giderse de doyum sağlayamadığında problemleri bir hal almaya başlamaktadır.

Modern çağın ciddi sorunlarından biri olan aşırı tüketim, bireyleri ihtiyaçlarını giderirken sadece fizyolojik olarak değil duygusal ve psikolojik olarak da tatmin sağlanması yönünde beklentiye sürüklediğinden sınırsız bir tüketim ve savurganlık gitgide yayılmaktadır. Tasarruf yapmak ve kanaatkâr olabilmek ise hâlihazırda aranan bir toplumsal özellik haline

gelmiştir. Bu nedenle bireylerin ev ekonomisi özelliğini değerlendirecek ölçekler son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacı Ailede Ev Ekonomisi Ölçeğini geliştirmek ve geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

## 2.Yöntem

**2.1.Çalışma Grubu:** Çalışma, 25 ile 65 yaşları arasında 185'i kadın, 40'ı erkek olan toplam 225 kişi üzerinde yürütülmüştür.

**2.2.Madde Havuzu:** Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle 24 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler gramer, anlaşılabilirlik ve ailede aidiyeti ölçüp ölçmediği noktalarında incelenmiş ve sonuçta 15 maddelik uygulama formu elde edilmiştir. Gençlerde Aile Aidiyeti Ölçeği 1 “kesinlikle katılmıyorum” ve 5 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

**2.3.İşlem:** Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır.

### 3.Bulgular

**3.1.Madde Analizi:** Tablo 1’de Ailede Ev Ekonomisi Ölçeği’ne ait ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .37 ile .67 arasında sıralandığı görülmektedir.

**Tablo 1.** Ailede Ev Ekonomisi Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa	Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa
1	,483	,867	9	,630	,859
2	,581	,862	10	,574	,862
3	,595	,861	11	,526	,864
4	,667	,857	12	,370	,874
5	,382	,872	13	,501	,866
6	,558	,863	14	,578	,864
7	,510	,865	15	,470	,867
8	,530	,864			

**3.2.Yapı Geçerliği:** Ailede Ev Ekonomisi Ölçeği’nin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört boyutlu bir yapı sergilediği görülmüştür. Ancak bu çalışmada tek boyutlu bir ölçme aracı elde edilmek istendiğinden veriler faktör analizinde tek boyutla sınırlandırılmıştır. Bu analiz sonucunda toplam varyansın %37,57’sini açıklayan, öz-değeri 5,63 olan tek boyutlu ve 15 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .43 ile .73 arasında Faktör yükleri Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Ailede Ev Ekonomisi Ölçeği Faktör Yükleri

Madde no	Faktör Yüğü	Madde no	Faktör Yüğü
1	,547	9	,704
2	,668	10	,649
3	,674	11	,602
4	,733	12	,430
5	,443	13	,596
6	,636	14	,668
7	,600	15	,549
8	,609		

**3.3. Güvenirlik:** Ailede Ev Ekonomisi Ölçeği'nin güvenirligi için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

#### 4. Tartışma

Ölçeğin yapı geçerliğı için açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ölçeğin 15 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracı olduğı ve faktörü yüklerinin .30 değeri üzerinde olduğı görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2004). Ancak gelecek araştırmalarda ailede aidiyet kavramıyla ilişkili ölçekler ile bu çalışmada geliştirilen ölçek arasındaki ilişkiler incelemeye ölçeğin uyum geçerliğı araştırılabilir.

Ölçeğin güvenirlilik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmış ve bu katsayının .70 ölçütünü sağladığı görülmüştür (Tezbaşaran, 1996). Bununla birlikte gelecek araştırmalarda ölçeğin test tekrar test güvenirligi incelenebilir. Son olarak ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ve üzerinde olduğı saptanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirligine ait tüm bu bulgular incelendiğinde Ailede Ev Ekonomisi Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğı ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda kullanılabilceğı söylenebilir.

#### Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneğı Yayınları.

# AİLEDE ATAERKİLLİK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

**Muazzez ÖZBEK**

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

**Özet:** Bu araştırmanın amacı Ailede Ataerkillik Algısı Ölçeği'ni geliştirmek geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Araştırma 154'ü kadın, 52'si erkek olan toplam 206 birey üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlilik analizleri SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır. Ailede Ataerkillik Algısı Ölçeği'nin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %37,34'ünü açıklayan, öz-değeri 4,85 olan tek boyutlu ve 13 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .44 ile .74 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .37 ile .65 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar Ailede Ataerkillik Algısı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ailede Ataerkillik Algısı, Geçerlik, Güvenirlilik

## **Patriarchal Family Scale: The study of Validity and Reliability**

**Abstract:** The aim of this study is to develop a scale which assess to spiritual coping in family. Also to examine the validity and the reliability of this scale is another aim of this study. The study was conducted on 206 people. Of the participants 154 were female and 52 were male. Patriarchal Family Scale is rated on a five point Likert-type. Structural validity of the scale was examined by exploratory factor analysis. Reliability of the Patriarchal Family Scale was examined by Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient. Validity and reliability analyzes of the scale were performed with SPSS 20 package programs. The exploratory factor analysis demonstrated that the 13 items loaded on one factor and the amount of total variance explained by one factor was 37,34%. Factor loadings ranged from .44 to .74. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was .86. Corrected item-total correlations

ranged between .37 and .65. These findings demonstrated that this scale may be used as a valid and reliable instrument.

**Keywords:** Patriarchal Family, Validity, Reliability

## 1.GİRİŞ

İnsanın aile içi görev ve sorumlulukları birçok noktada kültürel olmaktan öte evrensel bir içeriğe sahiptir. Son yıllarda aile yapısının değişime uğraması, aile içi rollerin de revize edilmesini gerekli kılmıştır. Modernizmin özellikle kadınlar üzerindeki özgürlük ve eşitlik etkisi, ataerkil aile yapısıyla çelişmektedir. Günümüzde sosyal ortamlarda kadınlara bazı haklar iade edilmesi gibi olumlu gelişmeler olsa da bu değişim, aile içi roller ve uyumda negatif etki oluşturmaktadır. Aile yapımızı temel taşlarını değiştirmeden, ataerkil aile yapısının revize edilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı Ailede Ataerkillik Algısı Ölçeğini geliştirmek, geçerlik ve güvenilirliği incelenmektedir.

## 2.YÖNTEM

**2.1.Çalışma Grubu:** Çalışma yaşları 19 ile 69 arasında değişen, 154'ü kız, 52'si erkek olan toplam 206 kişi üzerinde yürütülmüştür.

**2.2.Madde Havuzu:** Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle 21 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler gramer, anlaşılabilirlik ve ailede ataerkillik algısını ölçüp ölçmediği noktalarında incelenmiş ve sonuçta 13 maddelik uygulama formu elde edilmiştir. Ailede Ataerkillik Algısı Ölçeği 1 “kesinlikle katılmıyorum” ve 5 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

**2.3.İşlem:** Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 20 paket programı ile yapılmıştır.

## 3.BULGULAR

**3.1.Madde Analizi:** Tablo 1'de Ailede Ataerkillik Algısı Ölçeği'ne ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .37 ile .65 arasında sıralandığı görülmektedir.

**Tablo 1.** Ailede Ataerkillik Algısı Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa	Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa
1	,510	,848	8	,562	,844
2	,485	,849	9	,590	,843
3	,551	,845	10	,508	,848
4	,571	,844	11	,450	,851
5	,374	,856	12	,650	,839
6	,435	,853	13	,497	,849
7	,548	,845			

**3.2. Yapı Geçerliği:** Ailede Ataerkillik Algısı Ölçeği'nin yapı geçerliği için uygulanan açılımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu analiz sonucunda toplam varyansın %37,34'ünü açıklayan, öz-değeri 4,85 olan tek boyutlu ve 13 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri 44 ile 74 arasında değişmektedir. Faktör yükleri Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Ailede Ataerkillik Algısı Ölçeği Faktör Yükleri

Madde no	Faktör Yüğü	Madde no	Faktör Yüğü
1	,584	8	,660
2	,575	9	,686
3	,636	10	,605
4	,651	11	,547
5	,444	12	,744
6	,530	13	,592
7	,633		

**3.3. Güvenirlik:** Ailede Ataerkillik Algısı Ölçeği'nin güvenirligi için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

#### 4. TARTIŞMA

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ölçeğin 11 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracı olduğu ve faktörü yüklerinin .30 değerinin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2004). Ancak gelecek araştırmalarda ailede ataerkillik algısı kavramıyla ilişkili ölçekler ile bu çalışmada geliştirilen ölçek arasındaki ilişkiler incelenerek ölçeğin uyum geçerliği araştırılabilir.

Ölçeğin güvenirlilik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmış ve bu katsayının .70 ölçütünü sağladığı görülmüştür (Tezbaşaran, 1996). Bununla birlikte gelecek araştırmalarda ölçeğin test tekrar test güvenirligi incelenebilir. Son olarak ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ve üzerinde olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirligine ait tüm bu bulgular incelendiğinde Ailede Ataerkillik Algısı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda kullanılabilceği söylenebilir.

#### KAYNAKÇA

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004). Veri Analizi El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, Ankara  
TEZBAŞARAN, A. A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara

# EV İÇİ KAOSUN TEMEL GÖSTERGELERİNİN TANIMLANMASI: KARIŞIKLIK, KARMAŞA VE DÜZEN ÖLÇEĞİ

Ülkü DEMİR

Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Aysun GÜROL

Yıldız Teknik Üniversitesi

**Özet:** Bu çalışma Confusion, Hubbub and Order Scale (CHAOS)-Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği'nin (KKD) Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını içermektedir. Ev içi kaotik deneyimleri ölçmek amacıyla tasarlanan bu ölçek; ev ortamının fiziksel özelliklerini, buna bağlı olarak çocuk için oluşan atmosferin kaotik mi, düzenli mi olduğunu incelemek amacıyla oluşturulmuştur. Çevirisi İngilizce alanında uzman olan üç kişi tarafından yapılmış ve geçerlik çalışması olarak da yapı geçerliği incelenmiştir. Çalışmaya 2017-2018 bahar döneminde İstanbul'da çeşitli devlet okullarına devam eden, yaşları 49 ve 72 ay (M=61) arasında olan 167 çocuk (85 erkek, 81 kız) ve anneleri katılmıştır. KKD Ölçeği'nin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. AFA sonucunda elde edilen faktörler düzen ve karmaşa olarak adlandırılmıştır. Düzen alt ölçeğinin faktör yükleri .59 ile .81 arasında değişmektedir. Karmaşa alt ölçeğinin faktör yükleri .46 ile .83 arasında değişmektedir. Bu çalışmada güvenilirlik analizi için iç tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alfa analizi yapılmıştır. Düzen ve karmaşa alt ölçekleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .90 ve .89; ölçeğin bütünü için .93 olarak bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Karmaşık Deneyimler, Okul Öncesi Dönem, Çocuklar

## Identification of Principal Indicators of Home Chaos: Confusion, Hubbub and Order Scale

**Abstract:** This study includes the adaptation, validity and reliability study of CHAOS (Confusion, Hubbub and Order Scale), which was developed in 1995, in Turkish. This scale is designed to measure chaotic experiences in the home. The purpose of this study is to examine the physical properties of the home environment and to determine whether the atmosphere for the child is

chaotic or not. Translation studies were conducted by three different experts in the field of English. The sample consists of mothers who attend various public schools in Istanbul and have children (85 boys, 81 girls) aged between 49-72 months (M=61) in 2017-2018 spring semester. Exploratory factor analysis (EFA) was used for construct validity of the CHAOS Scale. The factors obtained as a result of EFA are named order and confusion. The factor loads of the order subscale ranged from .59 to .81. The factor loads of the confusion subscale ranged from .46 to .83. In this study, Cronbach Alpha analysis was performed to determine internal consistency for reliability analysis. Cronbach Alpha internal consistency coefficients for order and confusion subscales were .90 and .89; it was found to be .93 for the whole scale.

**Key Words:** Chaotic Experiences, Early Childhood Period, Children

## 1. GİRİŞ

Çocuğun bütünsel gelişimi farklı deneyimler yaşadığı çevresel bağlam içinde oluşur. Çevresel bağlam aile, sınıf, okul, komşular, fiziksel çevre ve bunlar arasındaki ilişkiden oluşmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Çocuğun yetişmesinde önemli rol oynayan bu basamaklar birbirinden farklı olmasına rağmen birbiri ile olan etkileşimleri dinamiktir; birbirlerine direk ve dolaylı etkileri mevcuttur. Bu çevre içinde çocuğu besleyen ve gelişimini etkileyen olumlu davranışlar ve modeller çocukların hem akademik başarısını artıracak hem de çocuğun yakın çevresinde psikolojik olarak güvenli ortam oluşturup çocuğun bütünsel gelişiminin sağlıklı bir ilerleme göstermesini sağlayacaktır. Bunlara ek olarak, çocuğun bu çevrede yaşadığı kaotik deneyimler ise gelişim alanlarının destekleyici ve güçlendirici etkiden uzak olmasına sebep olacaktır. Bu durum da çocuğun gelişiminde tahmin edilemez ve öngörülemez olumsuzluklara sebep olacaktır.

Çocuğun gelişiminde öngörülemez etkilerin oluşmasına sebep olan kaotik çevrenin sebebi Bronfenbrenner ve Evans (2000) tarafından ‘çocuk ve gençlerin yetiştiği aile, okul, akran grupları içinde artan kaos ve karakter ve yetkinlik ölçümlerinde belirlenen ilerleyici düşüş’ (ss: 120) olarak belirtilmiştir. Bronfenbrenner (1999) yaptığı çalışmada ekonomik olarak gelişmiş ülkelerde kaotik çevrenin sebebini tek ebeveynli çocuk yetiştirme oranının yüksekliği, okullarda artan şiddet olayları, yoksulluk içerisinde büyüyen çocukların sayısındaki artış, anne-baba çalışma saatlerindeki artış nedeniyle çocuğa beklenen ilginin gösterilmeyişi, gençler arasında artan suç oranları ve gençlerin önemli yıllarını hapiste geçirmesi olarak belirtmiştir. Yaşanan bu olaylar çocukların gelişiminin sağlıklı ilerlemesinin sekteye uğramasına sebep olmuş; olumlu sosyal davranışlar geliştirmelerini engellemiştir. Bu bilgiler

doğrultusunda çağımızın en büyük sorunu olarak bireyin yetiştiği fiziksel ve buna bağlı olarak değişen sosyal çevrenin oluşturduğu kaotik ortam gösterilmiştir (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Kaotik ortamın birçok olumsuzluğu içermesi ve yakınsak süreç üzerindeki direkt etkisi bu karmaşık yapının detaylıca araştırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Günümüzde kaotik deneyimlerin savaşıların olması, artan göç dalgaları, aile yapısının değişmesi, temel ihtiyaçlardan yoksunluk, ülke ve şehir hayatının karmaşası, kayıplar, ölüm, yetersiz beslenme, hava kirliliği, madde bağımlılığı, ev içinde ya da dışarıdan yaşanabilecek saldırılar, rutin haline gelen yetersiz sosyal uyarılma, yoksulluk kaotik deneyimlerin mikro ve makro seviyedeki örnekleri olarak kabul edilebilir (Weisner, 2010). Yaşanan kaotik deneyimler bireyin birincil ortamı olan ev ve aile yaşantısında olumsuz etkiler yaratarak çocuklar için tahmin edilemez bir çevrenin oluşmasına neden olmaktadır. Bu kaotik deneyimlerin çocukların dil, bilişsel ve sosyal duygusal gelişiminde önemli etkileri olduğu görülmüştür (Vernon-Feagans, Garret-Peters, Willoughby, 2016). Ev içinde yaşanan kaosun çocukların yakın çevresiyle kurdukları etkileşimlerin süresine, tutarlılığına müdahale ederek var olan düzeni azalttığı birçok çalışma tarafında vurgulanmıştır (Coley, Lynch ve Kull, 2015). Örneğin, kalabalık ev ortamlarının yarattığı kaosun içinde yetişen çocukların davranış problemlerinin daha çok olduğu, başarısız akademik duruş sergiledikleri ve aileleriyle sorunlu ve sosyal yönü zayıf bir iletişim kurdukları görülmüştür (Evans, Lepore, Shejwal & Palsane, 1998). Ev içi kaosun çocuklarda düşük IQ ve yüksek davranış bozukluklarına sebep olduğu görülmüştür (Deater-Deckard, Mullineaux, Beekman, Petrill, Schatschneider & Thompson, 2009). Ayrıca, çevresel kaos ebeveynlerin gelişimi güçlendirecek davranışlar sergilemelerini engelleyerek çocuklarına bakım yaparken gelişimlerini desteklemekten uzak davranışlar göstermelerine neden olmaktadır (Çorapçı & Wachs, 2002). Görüldüğü gibi yakınsak süreçlerin ilerleyişinde ortaya çıkan kesintilere ve bireyin gelişiminde müdahalelere yol açan kaos çocuğun yakın çevresindeki işleyişi ve bütünsel gelişimini tehdit etmektedir.

Yaşanan kaos ‘karmaşık ve çılgın aktiviteler, yapı eksikliği, günlük etkinliklerde öngörülemezlik ve yüksek düzeyde ortam uyarımı’ (Bronfenbrenner & Evans, 2000: 121) olarak tanımlanmıştır. Buna ek olarak, kaotik çevrenin çok fazla tanımı vardır. Bu tanımlar şu şekilde sıralanabilir ‘yüksek ses, gürültülü ev ve mahalle ortamı, kalabalık, günlük rutinlerin kalitesindeki düşüş’ (Matheny, Wachs, Ludwig & Phillips, 1995: 430); ‘duyusal aşırı yüklenme, fiziksel kalabalık ve aile hayatındaki rutin dâhil olmak üzere birden fazla alandaki kesintiler’ (Fiese & Winter, 2010: 49). Ackerman ve Brown (2010) ise kaosun tanımı yapılırken fiziksel çevreye çok fazla vurgu yapıldığı fakat psikososyal boyutun ise görünür olmadığını belirtmişlerdir.

Psikososyal boyut ‘bakıcının bağ kurmadaki dengesizliği, bakıcıdan ayrılma, ebeveyn uyumsuzluğu, gelir durumundaki düzenli ani değişiklikler’ (Ackerman & Brown, 2010: 35) gibi faktörleri içermektedir. Hem fiziksel boyutun hem de sosyal boyutun çalışmalarda birlikte incelenmesi kaosu yarattığı yoğun, tahmin edilemez ve karmaşık durumu net bir şekilde göstermeyi sağlayacaktır. Ayrıca, bireysel bazda etkileri olduğu düşünülen kalabalık, ses ya da ev taşınma sayısının mikro ve makro seviyedeki diğer faktörlerin dengeli ve tahmin edilebilir olduğu müddetçe tek başına kaosu yarattığı yıkıcı etkiyi yaratamayacağını belirtmişlerdir (Ackerman & Brown, 2010). Buna göre, kaotik yaşam alanlarının objektif bir şekilde gösterimi için tüm faktörlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Kaos birkaç belirtinin birleşiminden ziyade tüm kaotik faktörlerin yarattığı olumsuz etkiyi simgelemektedir.

Sonuç olarak ev ve komşu ortamlarında gürültü çokluğu, TV izleme oranı, ev içi kalabalık oranı, ev içi rutinlerinin düzensizliği, ev taşınma sayısı, düşük sosyo-ekonomik statü, ebeveyn figürlerindeki değişiklikler ev içi kaosu göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Matheny vd., 1995; Adam, 2004; Weisner, 2010). Aile yapısındaki değişimler de birincil yaşam alanının olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır (Schor, 1995). Tek ebeveynli aile yapısı ve kadının iş hayatına girmesiyle çocukların bakımının kaliteli sağlanamaması, buna ek olarak anne-baba eğitimlerinin yetersizliği kaotik tanımlamalar içinde yer alması da karmaşık deneyimlerin şiddetini artırmadaki rolleri yadsınamaz. Bu nedenle, bu göstergeler de çalışmalara dâhil edilmiştir.

Bahsedilen kaotik göstergeler çocukların gelişiminin kesintiye uğradığına dair önemli uyarılar içermektedir. Yasa geliştirmek, kaotik göstergelere karşı farkındalığı artırmak ve çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutan ev ortamının uzun vadede değişimi için ev içi kaosu etkisi incelenmelidir. Çocuklar üzerindeki etkilerinin yıkıcılığını görmek daha etkili adımlar atılmasını sağlayacaktır.

## 2. YÖNTEM

Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeğinin (KKD) orijinal İngilizce metni (Confusion, Hubbub and Order Scale) önce Türkçeye çevrilmiş daha sonra geçerlik çalışması için faktör analizi, güvenirlik çalışması için ölçeğin iç tutarlığı incelenmiştir.

### 2.1.Çeviri Çalışması

Özgün formu İngilizce olan CHAOS ölçeği Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği olarak uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik sonuçları ölçülmüştür. Ölçek İngilizce dilinde uzman olan üç kişi tarafından incelenmiştir. Öncelikle İngilizceden Türkçeye

çevrilmiş, diğer uzman tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiş ve üçüncü uzman tarafından çevirilerin birbirine uyumluluğu incelenmiştir. Çalışmaya dâhil olmayan İngilizce bilen, 0-6 yaş aralığında çocuğu olan 10 veli tarafından önce Türkçe form, iki hafta sonra da İngilizce form uygulanmıştır. İki form arasında çıkan benzer sonuçlardan sonra ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır.

## 2.2.Örnekleme

Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği üzerinden yapılacak güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları, İstanbul'da beş farklı devlet okulundan katılımcıların seçkisiz olarak seçilmesi ile yapılmıştır. 250 veli çalışmaya davet edilmiş, 190 veli çalışmaya katılmaya gönüllü olmuş; 167'si geçerlik ve güvenilirlik çalışması için seçilmiştir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında örneklem büyüklüğünün ölçek maddelerinden büyük olması gerektiği vurgulanmıştır (Bacon, Sauer & Young, 1995). Örneklem büyüklüğünün ölçek maddelerinden 11 kat fazla olması yeterli sayıya ulaşıldığını göstermektedir. Katılımcıların 156'sını anneler, 11'ini babalar oluşturmaktadır. Annelerin %28.2'si (N=46) ilkokul, %50.9'si (N=83) lise, %20.9'u (N=34) üniversite mezunudur. Babaların %9.6'u (N=1) ilkokul, %56.8'i lise (N=7), %33.6'sı (N=3) ise üniversite mezunudur. Araştırmaya katılan ailelerin %26.3'ü (N=42) 0-2000 TL, %44.4'ü (N=71) 2000-4000 TL, %23.8'i (N=38) 4000-6000 TL ve %5'i (N=8) ise 6000 TL ve üstünde gelire sahiptir. Araştırmaya katılan ailelerin çocuklarının yaşları 47 ve 72 ay arasında değişkenlik göstermekte; çocukların yaş ortalaması ise 61 aydır (SS=5.948). Katılımcıların %48.8'i (N=81) kız çocuğuna, %51.9'u (N=85) erkek çocuğa sahiptir. Veriler 2017-2018 bahar döneminde toplanmıştır. Analizler yapılmadan önce 8 maddenin puanları tersine çevrilmiştir.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeği geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği incelenmiştir. KKD Ölçeğinin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Verinin faktör analizine uygunluğunu değerlendiren Kaiser-Meyer Olkin uyum ölçüsü değeri (0.94) örneklemin faktör analizi için yeterliliğini, Bartlett Küresellik Testi ise verilerin faktör analizine uygunluğunu desteklemiştir.

**Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları**

<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü</b>		.944
	X <sup>2</sup>	1479.375
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	Df	105
	p	.000

Tablo 1’de görüldüğü gibi Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği (KMO) değeri .944’dır ( $0.944 > 0.50$ ) ve bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için anlamlı olduğunu göstermiştir. Bartlett testi Ki Kare değeri 1479.37 ve serbestlik derecesi 105 olup anlamlıdır ( $p=0.00$ ,  $p<0.05$ ), ( $\chi^2 = 5421.55$ ,  $df = 435$ ,  $p < .001$ ). Elde edilen bu değerler ölçeğin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

KKD Ölçeğinin faktör yapısını incelemek için Varimax dönüştürmesi ile temel bileşenler analizi yapılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi açımlayıcı faktör analizi sonucunda 15 madde için öz değeri 1’in üzerinde olan iki bileşen ve toplam varyansın %36.49’unu açıklamakta olan birinci, %24.73’ünü ise ikinci bileşenin açıkladığı tespit edilmiştir.

**Tablo 2. Karışıklık, Karmaşa ve Düzen Ölçeğinin Faktör Yapıları (Dönürülmemiş Varyans Değerleri)**

<b>Faktör</b>	<b>Özdeğer</b>	<b>Varyans Yüzdesi</b>	<b>Toplam Varyans Yüzdesi</b>
<b>Faktör 1</b>	8.16	36.49	36.49
<b>Faktör 2</b>	1.011	24.73	61.19

Bu analizden elde edilen öz değeri 1’den büyük iki faktörün açıkladığı toplam varyans %61.19 olarak bulunmuştur. Çok faktörlü desenlerde, elde edilen varyansın % 40 ile % 60 arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmiştir (Pollant, 2015). Birinci faktörün öz değeri 8.16, ikinci faktörün öz değeri ise 1.011’dir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci boyuta ait öz değerin (8.16) ikinci boyuta ait öz

değerden (1.011) yüksek olması ölçeğin bir bütün olarak genel bir yapıya sahip olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Özdeğer ve varyans yüzdeleri sonucunda analizin iki faktör için yapılmasına karar verilmiştir.

**Faktör Maddelerinin Belirlenmesi:** Ölçeğin faktör sayısı belirlendikten sonra maddelerin faktörlere dağılımı incelenmiştir. Maddelerin hangi faktörde güçlü korelasyonun olduğunu belirlemek için döndürülmüş bileşenler matrisi (rotated component matrix) oluşturularak hangi maddelerin hangi alt boyutlarda olduğu gösterilmiştir. Birinci faktörde toplanan maddeler evin düzenini simgelediği için Düzen olarak adlandırılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi 7 maddeden oluşan bu alt ölçeğin faktör yükleri .59 ile .81 arasında değişmektedir. Düzen alt ölçeğine örnek olarak ‘İhtiyaç duyduğum eşyalarımı bulurum’ maddesi gösterilebilir. İkinci faktörde toplanan maddeler ise evin dağınık yanının simgelediği için Karmaşa olarak adlandırılmıştır. 8 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri .46 ile .83 arasında sıralanmıştır. Karmaşa alt ölçeğine örnek olarak ‘Her zaman acele eder görünürüz’ maddesi gösterilebilir.

**Tablo 3. Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri**

Madde No	Faktörler		Ortak Faktör Varyansı
	1	2	
1	.729		.562
2	.764		.705
4	.741		.601
7	.591		.476
12	.812		.748
14	.640		.555
15	.723		.590
8		.789	.708
9		.637	.599
10		.514	.565
11		.461	.681
5		.659	.628
13		.404	.381
6		.521	.665
3		.836	.716

Tablo 3’te görüldüğü gibi, 1, 2, 4, 7, 12, 14, 15 maddeler birinci faktörde; 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13 maddeler ikinci faktörde altında en yüksek yük değerlerine sahiptir. Faktör yük değerleri büyüklük açısından incelendiğinde .404-.836 arasında değişmektedir. Bu durum faktör yüklerinin iyiden mükemmele doğru ilerlediğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Karışıklık, Karmaşa ve Düzen ölçeğinde yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının .381 (madde 13) ile .748 (madde 12) arasında değiştiği görülmektedir. Ortak faktör varyansın .20’den büyük olması değişkenler arasında homojenliğin olduğu ve ölçülmek istenen durumun ölçüldüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

Maddelerin geçerli olup olmadığına yönelik yapılan madde ölçek korelasyonuna dayalı madde analizi sonuçları (r) .312 ile .772 arasında değişmektedir. Tüm değerler (p) 0.01 düzeyinde manidardır. Bu durumda, her bir maddeyle ölçülmek istenilen özellik ile ölçeğin bütünüyle ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğu, sonuç olarak tüm maddelerin nihai ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

### 3.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliği göz önüne alındığında iç tutarlılık en önemli konulardan biridir. ‘İç tutarlılık ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle ne derece uyumlu oldukları ile ilgilidir.’ (Pollant, 2015, ss.113) Bu çalışmada iç tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alfa kullanılmıştır. Uygun olan Cronbach Alfa değeri .7’nin üstünde olmalıdır (Pollant, 2015). Tablo 4’de görüldüğü gibi düzen ve karmaşa alt ölçekleri için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .90 ve .89; ölçeğin bütünü için .93 olarak bulunmuştur. Bu değerler, yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret etmektedir.

**Tablo 4. Alt Ölçekler ve Ölçeğin Bütününe Ait Alfa Güvenirlik Katsayıları**

	1. Faktör	2. Faktör	Ölçeğin Bütünü
<b>Madde Sayısı</b>	7	8	15
<b>Cronbach Alfa</b>	.90	.89	.93

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan çalışma sonucunda geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmış toplam 15 maddeden oluşan CHAOS Ölçeği Türkçeye Karışıklık, Karmaşa ve Düzen adıyla kazandırılmıştır. Yapılan çalışma sonucu tüm maddeler nitelikli maddelerdir. Dolayısıyla maddelerin tamamı nihai ölçeğe bütünlüğü bozulmadan alınmıştır. Ölçek iki boyutludur. Birinci boyutta 7, ikinci boyutta 8 madde yer almaktadır. Boyutlar “Düzen” ve “Karmaşa” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek 4’li likert tipi bir ölçektir. Her bir madde evinize çok benziyor=4’ten evinize hiç benzemiyor=1’e doğru puanlanmaktadır. Dolayısıyla, ölçekten elde edilecek toplam puanlar 15 ile 60 arasında değişmektedir. Her bir boyut için alınabilecek minimum ve maksimum puanlar sırasıyla birinci boyutta 7-28, ikinci boyutta 8-32 şeklindedir. Ölçekten ve her boyuttan elde edilen yüksek puanlar ebeveynlerin evlerini düzenli ya da karmaşık değerlendirmede yeterli bilgi sağladığını gösterecektir.

Ayrıca, orjinal ölçekte karmaşa skorlarının yüksekliği ile anne eğitim durumu ve aylık gelir arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. KKD Ölçeği ile anne eğitimi ve aylık gelir arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tablo 5’de görüldüğü gibi Türkçeye yapılan uyarlama çalışmasında düzen ( $r: .251, p: .00$ ) ve karmaşa skorları ( $r: .372, p: .00$ ) ile anne eğitim durumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken; gelir ile düzen ya da karmaşa skorları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

**Tablo 5. KKD Ölçeği ile Anne Eğitim Durumu ve Aile Geliri Korelasyon Tablosu**

		Düzen	Karmaşa	Aylık Gelir
Aylık Gelir	Korelasyon	.083	.117	
	p	.298	.144	
	N	159	157	
Anne Eğitimi	Korelasyon	.365**	.372**	.241**
	p	.000	.000	.002
	N	162	160	158

\*Korelasyon 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Türkiye’de ailelerin gelir durumu evin düzenli ya da karmaşık olmasını etkilememektedir. Fakat anne eğitim seviyesi (ilkokul, lise, üniversite) ile hem düzen hem karmaşa alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olması fakat karmaşa alt boyutu ile daha güçlü bir ilişkinin varlığı tartışılması gereken önemli bir veridir. Eğitim düzeyi arttıkça karmaşa skorlarının yüksek, eğitim seviyesi (ilkokul) düştükçe düzen skorlarında artış olduğu görülmüştür. Bunun başlıca sebeplerinden biri annelerin çoğunun (özellikle düşük eğitim sahibi olanlar) çalışmamaları olarak gösterilebilir. Yani çalışmadıkları için daha az kaotik ve daha düzenli evlere sahip oldukları yorumu yapılabilir. Çalışan annelerin ise daha karmaşık evlere sahip oldukları söylenebilir. Ülke genelinde politika üretirken Türkiye’deki karmaşık evlerin çoğunun bütünsel gelişimini nasıl etkilediği önem kazanmaktadır. Çünkü karmaşık evlerin sebebi ebeveynlerin çocukların çevrelerini keşfetmelerine izin vermeleri ve bu nedenle oluşan dağınıklığı tolere edebilmeleri olarak gösterilebilir. Bu nedenle, ev içi karmaşanın Türkiye’deki bileşenleri ve tetikleyici sebepleri hakkında çalışma yapmak problemin tanımlanması ve uygun çözümler üretilmesi adına önemlidir.

#### KAYNAKÇA

- Ackerman, B. P. & Brown, E. B. (2010). Physical and Psychosocial Turmoil in the Home and Cognitive Development. In G. W. Evans & T. D. Wachs, (Eds.) *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (s.35-47). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Adam, K. (2004). Beyond Quality: Parental and Residential Stability and Children’s Adjustment. *Current Directions In Psychological Science*, 13(5), 210-213.
- Bacon, D. R., Sauer, P. L. & Young, M. (1995). Composite reliability in structural equations modeling. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 394-406.
- Bronfenbrenner, U. (1999). *Growing Chaos in the Lives of Children Youth and Families: How Can We Turn It Around? Parenthood in America*.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. Brown, E. D. & Low, C. M. (2008). Chaotic Living Conditions and Sleep Problems Associated With Children’s Responses to Academic Challenge. *Journal of Family Psychology*, 22 (6), 920–923.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Coley, R. L., Lynch, A. D. & Kull, M. (2013). Early Exposure to Environmental Chaos and Children's Physical and Mental Health. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 94-104.
- Çorapçı, F. & Wachs, T. D. (2002). Does Parental Mood or Efficacy Mediate the Influence of Environmental Chaos Upon Parenting Behavior? *Merrill-Palmer Quarterly*, 48:2, 182-201.
- Deater-Deckard, K., Mullineaux, P. Y., Beekman, C., Petrill, S. A., Schatschneider, C. Thompson, L. A. (2009). Conduct problems, IQ, and household chaos: a longitudinal multi-informant study. *Child Psychol Psychiatry*, 50(10), 1301–1308.
- Evans, G. W., Lepore, S. J., Shejwal, B. R. & Palsane, M. N. (1998). Chronic Residential Crowding and Children's Well-Being: An Ecological Perspective. *Child Development*, 69-6, 1514-1523.
- Fiese, B. H. & Winter, M. A. (2010). The dynamics of family chaos and its relation to children's social emotional well-being. In G. W. Evans & T. D. Wachs, (Eds.) *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (pp.49-66). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Matheny, A. P., Wachs, T. D., Ludwig, J. L. & Phillips, K. (1995). Bringing Order Out of Chaos: Psychometric Characteristics of the Confusion, Hubbub, and Order Scale. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 16,429-444.
- Pollant, J. (2015). *SPSS Kullanma Kılavuzu/SPSS ile Adım Adım Veri Analizi* (Sibel Balcı ve Berat Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schor, E. L. (1995). Developing communality: family-centered programs to improve children's health and well-being. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 72(2), 413–442.
- Vernon-Feagans, L., Garret-Peters, P. & Willoughby, M. (2016). Predictors of Behavioral Regulation in Kindergarten: Household Chaos, Parenting, and Early Executive Functions. *Developmental Psychology*, 52(3), 430–441.
- Weisner, S. T. (2010). *Chaos and Its Influence on Children's Development: An Ecological Perspective*. American Psychological Association.



# KUANTUM FİZİĞİ ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ VE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI

**Doç.Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN**  
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

**Özet:** Kuantum teorisi bilim tarihindeki en kesinlikle test edilmiş ve en başarılı teoridir [1]. Teorinin kendisi önemli olduğu kadar, öğrenciler tarafından öğrenilmesi de çok önemlidir. Çünkü kuantum fiziği bilgisayar çağını getiren elektronik devrimi ile bilgi çağını getiren fotonik devrimine büyük katkı sağlamakta, katıların, sıvıların moleküler yapısı, iletkenler ve yarı iletkenlik ve nötron yıldızlarını anlamayı sağlayan bilimsel devrimi getirmekte ve gerekli teknolojiyi sağlamaktadır [1]. Bu sebeple kuantum fiziği konu ve kavramlarının doğru öğrenilmesi bilimsel bilginin ve teknolojinin gelişimi için son derece önemlidir. Fakat birçok öğrenci kuantum teorisinin soyut, sezgi karşıtı ve matematiksel yapısından dolayı kuantum fiziğini anlamakta zorluk çekmektedir [2-7]. Ayrıca, kuantum teorisinin klasik fiziktekinden farklı bir felsefeyi getirmesi ile analogi ve metaforlardan eksik oluşundan dolayı kuantum fiziğini öğrenenler de teorinin öğretilmesinde zorluk yaşamaktadır [8]. Bu çalışma, kuantum fiziği öğretiminin önemine değinmekte ve öğretimde dünya çapında üniversitelerin fizik bölümlerinde uzun süreli araştırmalara dayanarak geliştirilmiş ve öğrenmede etkili olan öğretim yaklaşımlarını sunmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Fizik eğitimi, kuantum fiziği öğretimi; öğretim yaklaşımları.

## 1. KUANTUM FİZİĞİ VE PEDAGOJİK ARAŞTIRMALARI

1800'lü yılların sonunda yapılan deneylerin klasik fizik bilgileri ile açıklanamaması bilim insanlarını bilgilerini revize etmeye ve düşünce yapılarını değiştirmeye teşvik etmiştir. Işıma yapan cismin enerjisinin küçük dalga boylarında büyük enerjilere yönelmesi beklenirken enerjinin sonsuza gitmediği bulgularına ilişkin açıklamayı Planck öncelikle matematiksel olarak ifade ettikten sonra ışıma enerjisinin enerji paketleri halinde yayımlanması fikrini ortaya koydu [9]. Daha sonra ışığın parçacık özelliğinin farklı deneyler ile açıklanması ile maddenin de dalga yapısı düşüncesi kuantum teorisinin gelişmesinde rol oynadı. Yeni açıklamaların birbiri ardına gelişi ile kuantumlanma, ışık ve maddenin dual yapısı, olasılık dalgası, belirsizlik,

kuantum indirgenme, tamamlayıcılık gibi klasik fizikte olmayan birçok yeni kavram ortaya konulup tanımlandı. Farklı bilim insanları tarafından yapılan matematiksel hesapların da birbiriyle örtüşmesi kuantum teorisinin bilim tarihindeki en kesinlikle test edilmiş ve en başarılı teorilerden birisi olduğunu göstermiştir [1].

Kuantum teorisi fiziksel fikirler üzerine kurulan fakat matematiksel olarak ifade edilen fiziksel bir teodir [10]. Atomlar, moleküller, atom altı parçacıklar gibi birçok fiziksel sistemin davranışını açıklayan ve ilişkilendiren bir teori olarak tanımlanabilir [11]. Kuantum teorisinin öğretimi üniversitelerin fizik/fizik eğitimi bölümlerinde modern fizik, kuantum fiziği ve kuantum mekaniği gibi dersler ile sağlanır. Teorinin öğretimi genel olarak fikirlerin ortaya çıkış süreci, deneylerin yapılması ve açıklamaları ile matematiksel formalizmin ortaya konulmasını kapsayarak dalga fonksiyonu, Schrödinger denklemi, Dirac notasyonu, Hilbert uzayı, Sonlu/sonsuz potansiyel kuyu, olasılık yoğunluğu gibi kavramlara odaklanmaktadır.

Kuantum teorisi ile ortaya çıkan yeni kavramların soyut, sezgi karşıtı ve matematiksel yapısından dolayı birçok öğrenci kuantum fiziğini anlamakta zorluk çekmektedir [2-7]. Ortaöğretimden üniversite seviyesine kadar öğrencilerin kuantum fiziği konularını öğrenmelerine ilişkin yapılan pedagojik araştırmalar öğrencilerin kuantum teorisinin kavramlarını zihinlerinde doğru şekilde yapılandırmada yaşanan zorlukların kavramsal, matematiksel ve görselleştirmede zorluklar ile klasik ve kuantum fiziğinin ayırt edilememesi gibi zorluklar olduğunu göstermektedir [12]. Ayrıca, kuantum teorisinin klasik fiziktekinden farklı bir felsefeyi getirmesi ile analogi ve metaforlardan eksik oluşundan dolayı kuantum fiziğini öğrenenler de teorinin öğretilmesinde zorluk yaşamaktadır [8]. Bu sebeplerle kuantum fiziği konularının daha etkin öğretimi ve öğrenimi için araştırma temelli öğretim metotları ve materyalleri geliştirilmekte ve uygulanmakta, elde edilen bulgular ile revize edilerek öğretim daha verimli hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Kuantum fiziği bilgisayar çağını getiren elektronik devrimi ile bilgi çağını getiren fotonik devrimine büyük katkı sağlamakta, katıların, sıvıların moleküler yapısı, iletkenler ve yarı iletkenlik ve nötron yıldızlarını anlamayı sağlayan bilimsel devrimi getirmekte ve gerekli teknolojiyi sağlamaktadır [1]. Teorinin kendisi önemli olduğu kadar, kavramlarının doğru öğrenilmesi bilimsel bilginin ve teknolojinin gelişimi için son derece önemlidir.

## 2. KUANTUM FİZİĞİ ÖĞRETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Bu çalışma, kuantum fiziği öğretiminin önemine değinmekte ve öğretimde dünya çapında üniversitelerin fizik bölümlerinde uzun süreli araştırmalara dayanarak

geliştirilmiş ve öğrenmede etkili olan öğretim yaklaşımlarını sunmaktadır. Kuantum fiziği ile ilgili pedagojik çalışmaların artması, öğrencilerin öğrenmelerindeki zorluklar ve yanlışların tespit edilmesiyle araştırma temelli yeni ve etkin metot ve materyaller de ortaya konulmaktadır. Geliştirilen materyallerin başında kavramların zihinde canlandırılmasına yardımcı olmayı ve kavramsal zorlukları azaltmayı amaçlayan bilgisayar yazılımlarının geliştirilmesi gelmektedir. Madde dalgaları, potansiyel enerji diyagramları, olasılık, dalga fonksiyonları, belirsizlik vb. kavramların öğretimine odaklanan Görsel Kuantum Mekaniği (Visual Quantum Mechanics) [13], spin, foton, dalgalar vb. konulara odaklanan Kuantum Mekaniğini Görselleştirme (QuVis: Quantum Mechanics Visualization) [14], ve dalga paketleri, fotoelektrik, karacisim ışıması, Hidrojen atomu, kuantum tünelleme vb. kavramların öğretimine odaklanan PhET simülasyonları [15] bu yazılımların belirgin örnekleridir. Bu yazılımların yanında, temel fizik konularının öğretiminde uzun yıllar boyunca uygulanıp geliştirilerek etkinliği ortaya konulmuş metotların kuantum fiziği öğretimine adaptasyonu (Örneğin Akran Öğretimi [16], Öğreticiler [17]) da kuantum fiziği öğretiminde yeni yaklaşımlara örnek teşkil etmektedir.

### 3. ÖĞRETİCİLER

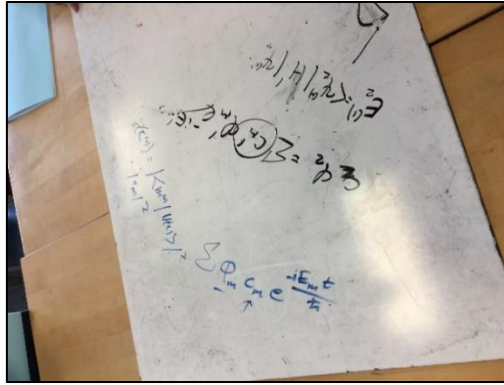
Fizik öğretiminde “Temel Fizikte Öğreticiler (Tutorials in Introductory Physics)”, Washington Üniversitesi Fizik Bölümü’nde [18] fen bilimleri ve mühendislik alanları için üniversite seviyesinde fizik giriş derslerinin öğretimi için geliştirilmiş ve yaklaşık 20 yıllık araştırma tecrübesine dayanan öğretim materyalleridir [19]. Geleneksel öğretmen merkezli (düz) anlatım ile gerçekleştirilen fizik dersleri ve bu derslerin laboratuvar uygulamaları ile ders kitaplarına destek sağlamayı amaçlamaktadır. Ders kitaplarındaki standart matematiksel problemleri çözmeye değil, önemli fizik kavramlarının ve bilimsel muhakemenin geliştirilmesini vurgular. Öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesine dönük hazırlanan bu materyaller öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmalarına imkân tanır. Aynı zamanda özenle sıralanmış egzersiz ve sorular ile öğrencilerin fizikte fonksiyonel anlama geliştirmesi için gerekli olan aktif zihinsel katılım sağlanır [19, 20]. Öğreticilerin bir diğer amacı ise öğrencilerin anlamadıkları kavramların farkına varmalarını sağlamak ve kendilerine anlamaya rehberlik edecek sorular sormayı öğrenmelerine yardım etmektir [19]. Grup çalışmaları ile öğrenci-öğrenci etkileşiminin artırılması ve öğretici asistanın (teaching asistant) öğrencilerin grup tartışmaları esnasında öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilişsel desteği sağlaması (yakınsak gelişim alanı) ile Öğreticiler, Vygotsky’nin [21] sosyokültürel öğrenme kuramını (bilişsel gelişimde sosyokültürel ortamın önemli rolü olmasını) esas alır.

Giriş fizik konularının öğretimi için geliştirilen Öğreticilerin öğrenmedeki etkinliğinden sonra farklı üniversitelerin fizik bölümlerinde kuantum fiziği öğretimi için Öğreticiler tasarlanmıştır. 1990'lı yılların sonlarında Maryland Üniversitesi Fizik Bölümü'nde yeni model ders anlayışı yaklaşımı ile *Kuantum Fiziğinde Öğreticiler* [22] geliştirilmiştir. Daha sonra Maryland Üniversitesi ve Colorado Üniversitesi Fizik Bölümleri Fizik Eğitimi Araştırma Gruplarının ortak çalışmaları ile öğrencilerin kuantum fiziğini daha derinlemesine anlamalarını ve muhakeme yapmalarını sağlamak amacıyla *Kuantum Kavramlarını Düşünme Üzerine Öğreticiler* geliştirmişlerdir [23]. Bu Öğreticilerin aynı zamanda öğrencilerin fizik bilgilerini yansıtıcı ve üst bilişsel haberdarlık sağlayıcı nitelikte olması amaçlanmıştır. Daha sonrasında Washington Üniversitesi Fizik Bölümü'nde geliştirilen *Fizikte Öğreticiler: Kuantum Mekaniği* ya da *Kuantum Mekaniği Öğreticileri* de 10 yıldan fazla araştırma tecrübesine dayanan öğretim materyalleridir [24]. Kuantum Mekaniği Öğreticileri öğrencilerin kuantum teorisinin temel kavramsal fikirlerini göz önüne almalarına ve tartışmalarına olanak sağlar. Bu Öğreticilerde de temel fizik kavramlarının öğretimi için geliştirilen Öğreticilerin uygulanmasındaki gibi öğrenciler materyaller üzerinde küçük gruplar halinde çalışırlar. Öğrencilerin klasik ve kuantum mekaniğinin ilişkisi, kuantum mekaniğinin matematiksel formalizmi, dalga fonksiyonlarının zamana bağlı gelişimi ve olasılıklar, kuantum ölçümlerinin bulguları ve sonuçlarına ilişkin anlamları ile açısal momentum ve pertürbasyon teorisi gibi daha derin konuların anlaşılmasına rehberlik sağlanır [24].

Öğreticiler öğrencilere akademik dönem başında sağlanır ve uygulama öncesinde öğrenciler bu materyalleri yanlarında bulundurlar. Kalabalık sınıfların yaklaşık 20 kişilik gruplar halinde birkaç öğretici asistan ile birlikte çalışması sağlanır. Öğrencilerin uygulama esnasında rahatlıkla tartışabilmelerine imkân verecek şekilde tasarlanmış sınıflarda 3-4 kişilik gruplar halinde çalışırlar. Öğrencilerin gruplarını kendileri oluşturmaları beklenir bunun için dersi veren öğretim elemanları tarafından gruplar oluşturulmaz. Öğreticilerin uygulanması için tasarlanmış bir sınıf ortamı ortamı Şekil 1a'da sunulmaktadır. Şekil 1b ise öğrencilerin grup tartışmaları esnasında fikirlerini birbirlerine daha kolay açıklamalarını sağlamak amacıyla taşınabilir beyaz tahtaların masalar üzerine geçici olarak yerleştirilmesini göstermektedir.

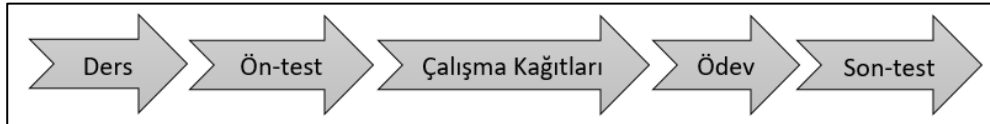


Şekil 1a. Washington Üniversitesi Fizik Bölümü'nde Öğreticilerin uygulanabildiği bir sınıf ortamı.



Şekil 1b. Öğreticilerin uygulanması esnasında öğrencilerin fikirlerini birbirlerine sözlü ve yazılı olarak açıklayabilmeleri için grup masalarına yatay olarak yerleştirilen beyaz tahta.

Öğreticilerin uygulanmasında grup tartışmalarının daha etkin olmasını sağlamak amacıyla sınıf ortamının da düzenlenmesi önem arz eder. Kuantum Mekanikliği Öğreticilerinin uygulanmasına ilişkin teorik aşamalar ise Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2. Kuantum Mekanikliği Öğreticilerinin uygulanma aşamaları.

Öğretmen merkezli dersten sonra Öğreticiler sınıf içerisinde yaklaşık 1 saat süresince uygulanır. Yapılan araştırmalar Öğreticilerin ilgili konular derste, laboratuvarında ya da ders kitabında bahsedildikten hemen sonra uygulandığında en etkili olduğunu göstermektedir [19]. Öğreticiler ön-test, çalışma kâğıtları, ödevler ve son-test olmak üzere bütünlük bir sistemden oluşur. *Ön-test*, öğrencilere derste ya da kitapta bahsedilen fakat henüz Öğreticilerle tartışılmamış materyallerdir. Öğrencilere öğrenmelerine ilişkin dönüt verirken dersi veren öğretim elemanlarına da öğrencilerin anlama seviyelerini gösterir [24]. *Ön-test*, çalışma kâğıtları verilmeden önce yaklaşık 10 dakika süresince uygulanır. *Çalışma kâğıtları*, özenle sıralanmış soruların bulunduğu materyallerdir. Öğrenciler sorular üzerinde tartışırlar ve sorulara cevap vermeye çalışırlar. Öğretici asistanlar bu esnada öğrencilerin konular üzerinde tartışmalarını gruplar arasında gezerek izlerler, öğrencilerin problemler üzerinde tartışmalarını teşvik eder ve öğrencilerin ihtiyaçları olduğu anda yardımcı olurlar. Bu kısımda öğretici asistanlar öğrencilere doğrudan cevabı söylemek yerine onları düşünmeye teşvik ederler. Bu kavramların hatırlatılması ya da soruların sorulması ile olabilir. Uygulamanın bir sonraki aşamasında öğrencilere tartıştıkları konuları pekiştirmek ve geliştirmek amacıyla ödevler verilir. *Ödevlerde* çalışma materyallerinde tartışmalar ile tutulan notlardan daha fazlası, yani öğrencilerin detaylıca cevap vermeleri beklenir. *Son-testler* ise sınav sorularını oluşturur. Öğreticilerin daha etkili olması için, çalışma kâğıtlarında ya da ödevlerde sorulan sorulara benzer, kavramları anlamaları ve muhakeme becerilerinin gelişimini vurgulayan sorular sorulur [24]. Ödev ve son-test sınıf içi uygulamaya dâhil değildir.

Öğreticilerin etkinliği için bahsedilen sınıf ortamı ve Öğreticilerin uygulama aşamalarının yanında öğretici asistanların eğitimi de üzerinde önemle durulması gereken bir diğer noktadır. Öğretici asistanlar Fizik Bölümü'nde eğitim gören yüksek lisans ya da doktora öğrencileridir. Öğretici asistanlara Öğreticilerle birlikte hazırlanmış, Öğreticinin amacını ve araştırmalar ile ortaya çıkarılmış öğrencilerin zorluk çektiği konuları içeren öğretim elemanı rehberi (instructor's guide) verilir. Fakat bununla birlikte, Öğreticilerin uygulamasını yürütecek öğretici asistanlar her uygulama öncesinde bir araya gelerek Öğreticilerde bahsedilen kavramları ve soruları tek tek ve dikkatle tartışırlar. Bu eğitim süreci de yine Öğreticilerin sınıf içinde uygulanması gibi öğretici asistanların 3-4 kişilik gruplar halinde çalışması ile olur. Öğrencilerin muhtemel soruları ve onları nasıl yönlendirebilecekleri de bu esnada tartışılır.

Washington Üniversitesi Fizik Bölümü'nde Kuantum Mekaniği Öğreticilerinin uzun yıllardır uygulanması ile Öğreticilerin etkinliğine dair bilimsel bulgular ortaya konulmaktadır. Üst üste binme [25], kuantum mekaniğinde zaman bağımlılığı [26] ve enerji ölçümlerine [27] ilişkin pedagojik araştırmalar Öğreticilerin temel fizik konularının yanında üst düzey fizik konularının anlaşılmasında da etkili olduğu göstermektedir.

#### 4. ADAPTASYON VE SINIRLILIKLAR

Öğreticilerin ülkemizde üniversitelerin Fizik Bölümlerinde uygulanmasında öğretim diline uygun gerekli adaptasyon (çeviri) yapıldıktan sonra çoğunlukla amfi ortamında gerçekleştirilen derslerin öğrencilerin grup olarak çalışabileceği ve etkili tartışmalar yapabileceği sosyokültürel ortamın düzenlenmesi gerekir. Bunun için amfi yerine fizik laboratuvar tezgâhları ya da kolçaklı sandalyelerden oluşan ve yeri değiştirilebilen sandalyelerden oluşan öğrenme ortamları kullanılması daha etkili olabilir.

Öğreticilerin uygulanmasında öğretici asistanların eğitimi ders için yeterli sayıda asistan olmaması sebebiyle bir sınırlılık oluşturabilir. Bu durumda dersi veren öğretim elemanlarının da sınıf içi uygulama aşamasına dâhil olması gerekebilir.

Dünya çapında önde gelen üniversitelerin Fizik Bölümlerinde geliştirilen Öğreticiler, etkili öğretim için materyal sağlamakla birlikte uzun süreli tecrübe ve bilimsel araştırmalardan elde edilen dönütlerle geliştirilmiş olmalarından ötürü değerlidir. Grup tartışmaları ile sınıf içi öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini artırarak öğrencilerin birbirlerinin bilgilerini aktive etmelerine ve tutarlı bilimsel bilgi yapılarını oluşturmalarına olanak sağlar. Öğrencilerin kavramsal öğrenme ve muhakeme yapma becerilerinin geliştirilmesinin yanında öğrencilerin kendi bilgileri ve öğrenmelerinden haberdar olmalarını amaçlar. Uzun yıllar boyunca deneyim, ders ve kitaplardan edinilen klasik fizik düşünce yapısının kuantum fiziği kavramlarının doğru olarak öğrenilmesini olumsuz etkilemesinin önüne kuantum fiziği öğretiminde Öğreticiler gibi materyallerin uygulanması, öğrencilerin sorular doğrultusunda tartışabileceği ortamlar yaratılması ile geçilebilir.

#### 5. TEŞEKKÜR

Bu araştırma Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından desteklenmektedir (TÜBA-GEBİP/2017). Araştırma kapsamında Washington Üniversitesi (UW) Fizik Bölümü Fizik Eğitimi Araştırma Grubu'nda Öğreticilerin uygulanmasıyla ilgili teorik ve uygulamalı bilgi, deneyim ve bilimsel tartışmalar için UW Fizik Bölümü Öğretim Üyeleri Prof.Dr. Lillian McDermott, Prof.Dr. Paula Heron, Prof.Dr. Peter Shaffer ve Doktora Öğrencisi ve Öğretici Asistan Sheh Lit Chang'e ve değerli dönütleri için ODTÜ Fizik Bölümü Öğretim Üyesi Prof.Dr. Şakir Erkoç'a teşekkürlerimi sunarım.

## 6. KAYNAKÇA

- [1] Kleppner, D., & Jackiw, R. (2000). One hundred years of quantum physics. *Science*, 289(5481), 893-898.
- [2] Sadaghiani, H. R. (2005). *Conceptual and mathematical barriers to students learning quantum mechanics*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- [3] Didiş, N., Eryılmaz, A., & Erkoç, Ş. (2014). Investigating students' mental models about the quantization of light, energy and angular momentum. *Physical Review Special Topics: Physics Education Research*, 10(2), 1-28, 020127.
- [4] Didiş Körhasan, N., & Wang, L. (2016). Students' mental models of atomic spectra. *Chemistry Education: Research and Practice*, 17, 743 - 755.
- [5] Mashhadi, A., & Woolnough, B. (1999). Insights into students' understanding of quantum physics: visualizing quantum entities. *European Journal of Physics*, 20, 511-516.
- [6] Singh, C. (2001). Student understanding of quantum mechanics. *American Journal of Physics*, 69(8), 885-895.
- [7] Styer, D. F. (1996). Common misconceptions regarding quantum mechanics. *American Journal of Physics*, 64(1), 31-34.
- [8] Wattanakasiwich, P. (2005). *Model of understanding of probability in modern physics*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon State University, Corvallis.
- [9] Beiser, A. (2003). *Concepts of modern physics*. New York, NY: McGraw Hill.
- [10] Erkoç, Ş. (2006). *Fundamentals of quantum mechanics*. New York: Taylor & Francis CRC Press.
- [11] Merzbacher, E. (1998). *Quantum mechanics*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- [12] Didiş Körhasan, N. (2015). The place of learning quantum theory in physics teacher education: motivational elements arising from the context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 1087–1101.
- [13] Zollman, D. A., Rebello, N. S., & Hogg, K. (2002). Quantum mechanics for everyone: hands-on activities integrated with technology. *American Journal of Physics*, 70(3), 252–259.
- [14] Kohnle, A., Baily, C., Campbell, A., Korolkova, N., & Paetkau, M. J. (2015). Enhancing student learning of two-level quantum systems with interactive simulations. *American Journal of Physics*, 83(6), 560–566.
- [15] McKagan, S. B., Perkins, K. K., Dubson, M., Malley, C., Reid S., LeMaster R., & Wieman, C. E. (2008). Developing and researching PhET simulations for teaching quantum mechanics. *American Journal of Physics*, 76(4–5), 406–417.

[16] Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. New Jersey: Pearson & Prentice Hall.

[17] University of Washington Physics Education Group (2019). *Tutorials in Introductory Physics*. <https://sites.google.com/uw.edu/uwpeg/curricula/tutorials-in-introductory-physics> adresinden alınmıştır.

[18] McDermott, L. C., & Shaffer, P. (1998). *Tutorials in introductory physics*. Prentice Hall: NJ.

[19] University of Washington Physics Education Group (2019). *Tutorials in Introductory Physics*. <https://sites.google.com/uw.edu/uwpeg/curricula/tutorials-in-introductory-physics/implementation> adresinden alınmıştır.

[20] Kaltakçı Gürel, D., & Didiş Körhasan, N. (2018). Türkiye'de ve Dünyada fizik eğitimi araştırmalarına kritik bakış. *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 935 – 957.

[21] Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge M. A.: Harvard University Press.

[22] Redish, E.F., Steinberg, R.N., & Wittmann, M.C. (2001). *A New Model Course in Applied Quantum Physics*. <https://www.physics.umd.edu/perg/qm/qmcourse/NewModel/qmtuts.htm>

[23] Dreyfus, B.W., Hoehn, J. R., Sohr, E.R., Finkelstein, N. D., Gupta, A., Elby, A., & Hinko, K. *Tutorials on thinking about quantum entities*. <https://www.physport.org/curricula/QuantumEntities/> adresinden alınmıştır.

[24] University of Washington Physics Education Group (2019). *Tutorials in Physics: Quantum Mechanics*. <https://sites.google.com/uw.edu/uwpeg/curricula/tutorials-in-physics-quantum-mechanics> adresinden alınmıştır.

[25] Passante, G., Emigh, P.J., & Shaffer, P.S. (2015). Student ability to distinguish between superposition states and mixed states in quantum mechanics. *Physical Review Special Topics—Physics Education Research*, 11, 020135.

[26] Emigh, P.J., Passante, G., & Shaffer, P.S. (2015). Student understanding of time dependence in quantum mechanics. *Physical Review Special Topics—Physics Education Research*, 11, 020112.

[27] Passante, G., Emigh, P.J., & Shaffer, P.S. (2015). Examining student ideas about energy measurements on quantum states across undergraduate and graduate levels. *Physical Review Special Topics—Physics Education Research*, 11, 020111.



## **B- SANAT VE YAŞAM**



# BEDENİ SAHNELEMEK: NEZAKET EKİCİ

**Dr. Öğr. Üyesi N. Müge SELÇUK**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Prof. Düriye KOZLU**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Özet:** 20. yüzyıl sanat alanında köklü kopuşların yaşandığı ve bununla beraber yepyeni önermelerin geliştirildiği bir dönemdir. Sözü geçen dönem boyunca çeşitli gösterilerle temelleri atılan performans ya da beden sanatı ile tekil bir disiplin başlığı altında yüzyılın son çeyreğinde karşılaşmaktadır. Sanatçının kendi bedenini sanat aracı olarak kullandığı performans sanatı; sanatı tanımlama, çerçeveleme, ya da sanatta ideal olanı bulma arayışından uzaktır. Performans sanatı pratikleri, makineleşen dünyanın sanat alıcısına, bedenini hatırlamak için deneyim alanı açar.

Türkiye’de doğan, sanat eğitimini Almanya’da tamamlayan Nezaket Ekici, çağdaş Türk performans sanatçısı olarak dünya çapında gösteriler düzenlemektedir.

Bu araştırma ile performans sanatı ve üretim pratikleri tartışılarak, dünya sanatçısı olarak tanınan Nezaket Ekici tanıtılacak, sanatçının üretimleri incelenecektir. Çalışma, sözü edilen kavramlara ilişkin kaynak taraması ve eser analizlerini içermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Performans sanatı, kadın sanatçı, Nezaket Ekici

## Staging the Body: Nezaket Ekici

**Abstract:** The 20th century is an era where there were radical disengagements in the art area and therewith where brand new hypotheses were developed. The performance or body art the foundations of which were laid through various performances throughout the aforementioned era was encountered in the last quarter of the century under a single discipline title. The performance art where the artist uses his/her body as an art tool; is far from identifying or framing art or the search for finding the ideal thing in art. The practices of performance art open up a field of experience to the art buyer of the mechanized world to remember their bodies.

Nezaket Ekici who was born in Turkey and got her art education in Germany has been staging performances around the world as a contemporary Turkish performance artist.

With this study performance art and production practices will be discussed and Nezaket Ekici who is known as a world artist will be introduced, and her productions will be examined. The study applies literature review regarding the mentioned terms and analysis of the artworks.

**Key words:** Performance art, woman artist, Nezaket Ekici

### Giriş

18. yy. Batı felsefesinde, aydınlanma dönemiyle başladığı görülen ve 20. yy. ikinci yarısından sonra artan bir takım kuramlar ya da estetik tanımları ile karşılaşılmaktadır. Bunlar özellikle 19. yy.'ın son çeyreğinden sonra ortaya atılmış, birbirini takip eden, karşıtlık içeren, çatışma ve farklılıkların yapılandığı yaklaşımları tanımlamaktadır.

“20. Yüzyılın ikinci yarısında disiplinlerarası özelliğiyle dikkat çeken ve ancak 1970’lerde başlı başına bir tür olarak kabul edilmeye başlanan Performans Sanatı, “Beden sanatı”, “Happening”, “Aksiyon” gibi çeşitli başlıklar altında gündeme gelmiş, Sitüasyonizm, Fluxus, Feminist Sanat, Arazi Sanatı gibi farklı akımlar dâhilinde de uygulanmıştır”.<sup>2</sup> İlk adımları 1950’lerde Amerikan ve Japon sanatçıların kendi bedenleri üzerinde gerçekleştirdikleri deneylerde görülen, disiplinlerarası yapısıyla dikkat çeken Performans Sanatı’nın ortaya çıkışı yüzyılın ilk yarısında gelişen öncü akımlara uzanır.

Post-modernizimin devamı olarak bugün artık güncel sanata dair pek çok sanat üretiminin de temellerinin atıldığı, tutarlı bir yol izlemeyen ve izleyicinin konumuna müdahale eden Fütürizm, Performans üretimlerinin de temellerini atmıştır. Performans sanatı, yirminci yüzyılın ilk yarısında beden sanatı, oluşum-happening, aksiyon gibi isimlendirmeler altında kabul görmüştür. Bu biçim, sanatçıların belli bir zaman dilimi içinde, eylemler gerçekleştirerek bedenini yaşayan bir sanat nesnesine dönüştürmesi ile bir düşüncenin temsilidir.

Performans sanatında farklı sanat kollarından sanatçı ve fikir insanlarının desteğiyle, öncelikle kapitalist sistemin yapılandığı yeni dünyaya eleştirel teori ve pratik tasarımlar geliştirilmiştir. Dönem içinde sanatın dönüştürücü gücü ve dünyanın değişmesi gerekliliğini merkeze alan inanç ile ortaya çıkan çeşitli gösteriler sanatçı ve sanat alıcısına; belli bir geleneğe, ustaya ya da kurala bağlı olmamayı öğretmiştir.

---

<sup>2</sup> Ahu Antmen, 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar, syf:219

Bugün performans sanatı; bedenin olanaklarını zorlar ve izleyici ile ilişkiye girerek çok yönlü okumalara izin vermektedir.

### 1.Nezaket Ekici ve Sanatı Üzerine

1960'ların başında Almanya'nın işçi gücü açığından doğan göçle Almanya'ya giden ikinci kuşak Türk göçmenlerden olan Nezaket Ekici Çağdaş Türk performans sanatçıları arasında yer almaktadır. 1970 doğumlu sanatçı yaşamını Almanya'da sürdürmektedir.

Ortaöğretim yıllarında sanat eğitimine başlayan sanatçı, 1994'te 24 yaşında profesyonel güzel sanatlar eğitimine adım atmıştır. Sanat eğitimciliği ve sanat tarihi lisansının yanı sıra eş zamanlı olarak, heykel eğitimi de almıştır.

“Ben normal bir güzel sanatlar eğitimi aldım. Resim, desen ve heykel eğitimi... Ama okul hayatım boyunca pentür yaparken de desen çizerken de ikisini de iyi yaptığımı hissetmedim. Bence iyi resim yapamıyorum. Desen çizemiyorum. Bunu fark ettikten sonra heykel yapmaya başladım. Heykelde de yeterli olduğumu hissetmedim. Bunun üzerine vücudumu işin içine kattım. Doğaçlama bir şekilde... Vücudum işin içine girince kendimi daha iyi ifade ettiğimi anladım. Baktım ben derdimi bedenimi kullanarak anlatabiliyorum...”<sup>3</sup>

Heykelle tanışması ile bedeni ele alan sanatçı, kendi bedeni ile de bu dönemde ilişki kurmaya başlamıştır. “Heykel çalışırken vücudumu adeta malzeme gibi kullandım ama bunu daha bilinçli yapmak istiyordum. Sanat tarihi okumak bu arayışta oldukça aydınlatıcı oldu. Günümüz sanatının disiplinlerarası yanı ile performans sanatı oldukça örtüşüyor. En zor sanat performans sanatı.”<sup>4</sup>

Nezaket Ekici, hocası da olan Marina Abramoviç'in sanatı ile tanıştıktan sonra kendi kişisel yanıtızlıklarının ve aradığı ifade aracının performans sanatı olduğuna karar verir ve iki yıl boyunca Abramoviç'le çalışır. “Performans sanatını öğrenmek istiyordum. Sonra Marina'yı gördüm. Koskoca Almanya'da bir tek o, bu işi öğretiyordu. Bir tek o bedeniyle çalışıyordu. Hamburg'da ders verdiğini duymuştum, 'öğrenciniz olmak istiyorum' dedim. Misafir öğretmen olduğu için beni kabul edemedi, ben de yedi sene boyunca bekledim. Kendimi tuttum ve sonunda bu dileğim gerçekleşti.”<sup>5</sup> Nezaket Ekicinin çeşitlilik gösteren kişilik özelliği sayesinde sanatçı olmak ve bunu dünyaya bırakmak yolunda yeterince sabır göstererek esasen öncü bir sanatçı olma yolunda adımlarını atmaya başladığı görülmektedir.

---

<sup>3</sup> ( <http://www.radikal.com.tr/Default.aspx?aType=RadikalYazarYazisi&ArticleID=842816>)

<sup>4</sup> Sanatçı ile yapılan görüşme. (05.10.2010)

<sup>5</sup> <http://www.radikal.com.tr/Default.aspx?aType=RadikalYazarYazisi&ArticleID=842816>

Nezaket Ekici, performans sanatının muğlaklığı ile kesişen üretimlerinde bireyi düşünsel bir sürece dâhil etmek niyeti taşımaktadır. Yaratılan kurgu alanı, sanat alıcısı ile entelektüel bir ilişkiye girerek bir sorgulama refleksi geliştirir. Ekici Performanslarında izleyiciye gerçeği yeniden deneyimleme alanı açması ile sanat alıcısı özel ve kamusal alan arasında yeni bir diyalog ağı kurmaktadır. Yapıtlarında hayatın kırılğan alanlarına girmekten çekinmez ve yeni ilişki biçimleri önerir. Marina Abramoviç: “Nezaket’i farklı kılan en önemli özelliği onun nadir bulunan muazzam azmi ve motivasyonu. Delicesine inatçı ve çalışması inanılmaz zor birisidir fakat sonuç her zaman çok güçlü oldu. Eserlerine bütün konsantrasyonunu, fikirlerini ve hayatını aktarabilen, tam anlamıyla gerçek bir sanatçı kendisi.”<sup>6</sup> demektedir. Bu görüşle birlikte sanatçının tarihsel, mitolojik ya da sıradan kimlikleri canlandığı gözlenmiştir. Gerçekliğin sınırlarını tersyüz eden performanslarında sabit olmayan, çözümünü izleyicinin deneyimine bıraktığı kurgular yaratır.

Sanatçı 2008 yılında, Berlin ve İstanbul’da gerçekleştirdiği Madonna ismini verdiği 30 dakikalık performansında bir kaidede, adeta seyircinin başı üzerinde, seyir duran Meryem karakteri ile izleyiciyi karşılamaktadır. Nezaket Ekici’nin tarihsel ve mitolojik öğelerle kurduğu temsilde, Meryem tıpkı Rönesans kurgularına benzer şekilde yukarıda, cennetten dünyaya bakarcasına tasvir edilmektedir. Mumlar, insanların Meryem’den yerine getirmesini istedikleri dilekleri simgelemektedir. Performansın buraya kadar ki göstergeleri Meryem kültü üzerine kurgulanmıştır. 37 adet mum, sanatçının yaşını temsil etmektedir. Mumların baş aşağı olması dileklerin dünyeviliğine gönderme yapmaktadır. Performans boyunca Nezaket sırasıyla tüm mumları yakar. Bu esnada bir taraftan eriyen mumlar Meryem’i yakar. Acıyı hisseden Meryem böylelikle insan olmuştur. Performans insanlara yaşam için mutlu ve mutsuz kılabilen yanları ile de var olduğu ile ilgili ikonik bir yorumlamadır.



**Resim 1-2-3-4:** Performans, Madonna, 2008, Berlin-Almanya.

<sup>6</sup>(<http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalHaberDetay&Date=&ArticleID=989170&CategoryID=11>)

Nezaket Ekici bir eseri; ‘her zaman içinde belli bir mesaj içeren, toplumla doğrudan temas kurabilen karakter parçasıdır’ diyerek tanımlamaktadır.<sup>7</sup> Sanatçının üretim odağında sanat tarihi, güncel sorunlar, kültürlerarasılık, politik söylemler gibi evrensel değer taşıyan konularla karşılaşmaktadır. Bunların yanısıra sanatçının kişisel hikâyelerinden de yola çıkarak kurguladığı üretimleri bulunmaktadır. Bu bakış sanatçının, çeşitlilik ve disiplinlerarasılık örgüsü üzerine tasarımlar geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Atropos başlıklı, 2006 yılında Sinop Bienali, Brüksel ve Berlin’de gerçekleştirdiği performansında sanatçı saçlarından sıkıca bağlanmış, ağlarından kurtulana dek kendi özgürlük mücadelesini verirken izlenmektedir. Performans adını Yunan mitolojisinde, kaderin iplerini kesen tanrıça Atropos’tan (kaçınılmaz olan sözcüğünden türetilmiştir) almaktadır. Mitolojide var olan Atropos’un kaderini eline geçirerek kendini özgür bırakma mücadelesi ve yaşamı sembolize eden saçlarını feda etmek zorunda kalışı bir deneyim alanına dönüştürülmüştür. Sanatçının mücadele esnasında makasla saçlarından parçaları da kesmek zorunda kalışı yaşam savaşında bireyin kendinden ne çok şeyi feda etmek zorunda oluşuna karşılık gelmektedir. Performans, iktidar, toplumsal dayatmalar, tahakküm gibi kolektif konuların dışavurumu olarak sembolleştirilmiştir. Gayret ve fiziksel güç isteyen performans boyunca sanatçı izleyicinin duyuşal dünyasını adeta kuşatmaktadır.



<sup>7</sup> Sanatçı ile yapılan görüşme. (05.10.2010)



**Resim 5-6-7-8:** Performans, Atropos, 2006, Sinop-Türkiye.

3. kuşak Türk asıllı Alman vatandaşı olarak Almancı kavramını sarsmış yerleşirme ve performans sanatçısı Nezaket Ekici, şiirselliği ve estetiği koruyarak kimi zaman politik eylemciliği de gerçekleştirebilen bir sanatçı olmuştur. Doğduğu ve yaşadığı kültürle yüzleşebilmiş, ön yargılar ve çifte standartlarla hesaplaşan, açık etkileyici performans üslubuna sahip. Evrim Altuğ'a göre; 'Ekici gittiği, taşındığı, savrulduğu her yere, belleğini bedeni ve eylemleri üzerinden aktaran, kostümlerini ve kullandığı malzemeleri bilincinin tarlası kılan, anlam biçen, fikir döven bir performans sanatçısı.'<sup>8</sup>

Blind-Kör isimli, 2007 Stuttgart-Almanya'da gerçekleştirdiği performansında Nezaket Ekici'nin tarihsel biçimlenimi ile özdeş bir tasarım dikkat çekmektedir. Sürekli bir gerilim içeren performansta sanatçı dolaysızlığa yönelmektedir. Max Ernst'ün "Holy Cäcilie" (Kutsal Sesil-1923) resmine öykünmektedir.



**Resim 9:** Max Ernst, Görünmez Piano, tuval üzerine yağlıboya, 101\*82 cm., Stuttgart-Almanya.

Ernst resminin dayandığı efsaneye göre Sesil 500 yıldır lahitin içinde kapalı haldedir. Fakat o tanrıya olan güçlü inancı sayesinde yaşam mücadelesi vermektedir.

<sup>8</sup> ( <http://www.gazetem.net/ealtugyazi.asp?yaziid=196>)

Sanatçı tabuta benzer bir yapı içindedir ve yalnızca kolları dışarıda kalmıştır. Üç saate yakın bir süre boyunca bu tabutu kırmaya çalışır. Travmatik bir seyir alanına dönüşen sahne, alıcının ruhsal, duyuşal dünyasını kuşatmaktadır. Mücadele sahnesine dönüşen performans boyunca, sanatçı 'ayakta kalmaya' ve diğer yandan 'kabuğunu kırmaya' çalışır. Her çekiç darbesi, bireyin yaşantısındaki kurtuluşa yönelik girişimlerini ve bunların sonucunda karşılaşılan başarısızlıkların ve başarının temsilidir.



**Resim 10-11-12-13:** Performans, Kör, 2007, Stuttgart-Almanya.

### **Sonuç**

1970'lerden itibaren karşılaşılan sanat üretimlerini çoğulcu ya da disiplinlerarası başlıkları altında değerlendirmek yerinde olacaktır. Bu üretimler, sanatların ortaklığı ile hayatta karşılık bulabilen ve mitolojik, tarihsel referanslarda ihtiva eden zıtlıkları yakalamaktadır. Performans sanatı da benzer bir şekilde alıcının algısına yönelik, sanat ve hayat arasında bir pencere aralamaktadır. Kısa süreli ya da büyük zaman dilimlerine yayılabildiği görülen performans sanatı, kesin kavramlar

tanımlamaz ve alıcıya birtakım şanslar yaratır. İzleyici, performansın parçası olan muhtelif elemanlar yoluyla başlangıç itibariyle tıkanıklığa mahkûm olmayan bir beslenmeden istifade edebilmektedir.

Nezaket Ekici, yirmi yılı aşan bir süredir, profesyonel olarak yüzlerce performans gerçekleştirmesi itibariyle oldukça üretken bir sanatçıdır. Sanatçı gözlem ve düş gücü sayesinde dünya sorunları ya da masallardan bulup çıkardığı hareketli imajlar ve diyaloglara dayalı kompozisyonlar, izleyici ile doğrudan ilişki kurabilmektedir. Bununla birlikte isabetli anlatımları onun üretimlerini ortalamanın üstüne taşımakta ve vasıflı kılmaktadır.

Nezaket Ekici, sabır ve tutku ile sanatın sınırlarını sorgulamakta ve zorlamaktadır. Bedeni araç olarak ele alışı ile yeni olasılıklar üzerine riskleri göze almış ve farklı disiplinlerin yapıtlar üzerinde mümkün kılabileceği çağrışımsal gücünü göstermektedir. Düşünce ve eylem aracı alanı olarak performatif gösterilerle ele aldığı kavramlarla disiplinlerin ittifakını muhafaza eden bir yaklaşım sunmaktadır. Nezaket Ekici, tutku dolu hikâyeler inşa eden, sorgulayan, işaret eden çağdaş dünya performans sanatçıları içinde yer almaktadır.

### **Kaynaklar**

ANTMEN, A. (2008) 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar, Sel, İstanbul.

### **İnternet Kaynakları**

(<http://www.radikal.com.tr/Default.aspx?aType=RadikalYazarYazisi&ArticleID=842816>)

Erişim Tarihi: 05.03.2019

(<http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalHaberDetay&Date=&ArticleID=989170&CategoryID=113>) Erişim Tarihi: 05.03.2019

(<http://www.gazetem.net/ealtugyazi.asp?yaziid=196>)

Erişim Tarihi: 05.03.2019

Sanatçı ile yapılan görüşme. (05.10.2010)

**Görsel kaynaklar**

**Resim 1-2-3-4:**

[http://www.ekici-art.de/\\_e/art/frame\\_top.html](http://www.ekici-art.de/_e/art/frame_top.html)

Erişim Tarihi: 15.03.2019

**Resim 5-6-7-8:**

[http://www.ekici-art.de/\\_e/art/frame\\_top.html](http://www.ekici-art.de/_e/art/frame_top.html)

Erişim Tarihi: 15.03.2019

**Resim 9:**

<https://www.wikiart.org/en/max-ernst/saint-cecilia-invisible-piano-1923>

Erişim Tarihi: 15.03.2019

**Resim 10-11-12-13:**

[http://www.ekiciart.de/\\_e/art/frame\\_top.html](http://www.ekiciart.de/_e/art/frame_top.html)

Erişim Tarihi: 15.03.2019



# TÜRK SÜSLEME SANATLARINDA “SÜMBÜL” VE UYGULAMALAR

Öğr. Gör. Tülin ADANIR

Dokuz Eylül Üniversitesi

**Özet:** Sümbül yaklaşık otuz yıllık uzun ömürlü çiçekli bitkilerden sınıfından Akdeniz ve Afrika zambakgiller cinsinin Hyacinthus cinsine ait soğanlı bitkilerden olup daha önce zambakgiller ( Liliaceae) familyasının üyesi olarak kabul edilmekte iken şimdi yeni bir familya olan Hyacinthaceae altında incelenmektedir. Türk Süsleme Sanatlarında çiçekler vazgeçilmez doğa unsurlarından olup, pek çok sanatçıya ilham kaynağı olmuştur. Renkleri, çeşitleriyle her zaman göze ve ruha hitap eden sümbül gerek motif olarak, gerekse natüralist üslupta bir demet, çeşitli çiçeklerle birlikte kullanılarak bir buket olarak değerlendirilerek, Türk tezyini sanatlarında yerini almıştır. Çiçeğe olan düşkünlük, Türk Süsleme Sanatlarının hemen hemen her alanında gül, nergis, karanfil, lale, zambak, şebboy, sümbül gibi çiçeklerin süsleme öğesi olarak yer almasına neden olmuştur. Özellikle 17.ve 18.yıllarda batı sanatının etkisi altında çiçek resimleri tarafından rokoko üslubu benimsenmiş ve çeşitli vazolu, vazosuz çiçekler, demetler ,Türk tezyini sanatları içinde yerini almıştır. Bildiride Türk süsleme sanatlarında geçmişten ve günümüze yer alan çeşitli sümbül çiçekleri açıklanacak ayrıca sümbül lifleriyle üretilen el yapımı doğal kâğıtlar ve bu kâğıtlar üzerinde oluşturulan yeni tasarımlara yer verilerek, bildiri görsellerle desteklenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Sanat, Sümbül, Lifler, Kâğıt Yapımı

## “Hyacinthus” and Applications in Turkish Arts

**Abstract:** Hyacinth is the common name for approximately thirty perennial flowering plants of the genus Hyacinthus (order Liliales, family Liliaceae) of the Mediterranean region and Africa. The Lilies are examined under the new family Hyacinthaceae. Flowers in the Turkish decorative arts are one of indispensable elements of nature. This has provided inspiration to many artists. Hyacinth bouquet which has become very popular with variety of different colors has been used in Turkish ornamentation arts.

Turkish decorative arts in many areas of Rose, Narcissus, Carnation, Tulip, Lily, Wallflower, Peony show love of flowers to take the place of designs.

In this work the flowers of the hyacinth in Turkish decorative arts of the past and present will be described various and hyacinth fibers are also produced with natural handmade paper and designs that are created on this new paper will be described. And in this work will be presented with visual examples.

**Keywords:** Art, Hyacinth, Fibers, Papermaking

## Giriş

Türk süsleme sanatlarında çiçek tasviri vazgeçilmez unsurlardan biridir. Çeşitlilikleriyle hayranlık uyandıran, renkleri ile her zaman göze ve ruha hitap eden üslup olarak önem kazanmıştır. Özellikle Karamemi'nin kudretli müzehhepliği ve aynı zamanda bir ressam mahareti ile gözlemlediği tabiat unsurlarının yepyeni bir bakış açısıyla tezyin ederek göze ve ruha hitap çok değerli çiçekli tezhipler gerçekleştirmiştir.

16.yüzyıldan başlayarak batı sanatı örneklerinden etkilenmiş giderek artan bir çizgide rokoko üslubunu kendine has karakterize edip ortaya özgün bir Türk üslubu çıkarmıştır. Osmanlı tezyinat üslubunu ve zevkini o devre kadar sanata yerleşmiş olan tüm yabancı etkilerde arınmış ve Türk ruhu nakşedilmiş, son derece önemli bir değişimin içine çeken Karamemi değişik anlayış, zamanın tezyinatının hemen her alanına damgasını vururken Türk sanatının sonraki dönemlerinde de etkisini sürdürmüştür.

18.yüzyıl sonlarında başlayıp 19.yüzyıl sonlarına kadar süren Türk rokokosu adı verilen bir akım Osmanlı tezhip sanatında yüzyıl etkili olmuştur. Bu dönemde en fazla kullanılan çiçek **sümbül**, gül ve karanfildir. Sümbüller yazma eserler içinde Şukufe name, Sümbül name gibi eserlerdeki kullanım şekillerine çok çeşitli tasarımlarla yerini almıştır. Ebru, minyatür, cilt sanatında, çini sanatında, halı , kilimlerde, kumaşlarda, yazma eserlerde sümbül tek çiçek halinde olduğu gibi, vazolu, vazosuz buketlerde, tuğralarda,hüsn-ü hat sanatlarında süsleme unsuru olarak yerini almıştır.

Çiçeğe olan düşkünlük, Türk Süsleme Sanatlarının hemen hemen her alanında gül, nergis, karanfil, lale, zambak, şebboy, sümbül gibi çiçeklerin süsleme ögesi olarak yer almasına neden olmuştur. Özellikle 17.ve 18.yıllarda batı sanatının etkisi altında çiçek ressamı tarafından rokoko üslubu benimsenmiş ve çeşitli vazolu, vazosuz çiçekler, demetler Türk tezyini sanatları içinde yerini almıştır.

Türk süsleme sanatlarında sümbül her zaman tercih edilen bir çiçek olmuş, günümüz sanatçıları tarafından tezyinatta çok çeşitli kullanım alanları bulmuştur. Saray bahçesinde bulunan her türlü çiçeğin; menekşe, Osmanlı lalesi, karanfil, sümbül,

narçiçeği, mine, katmerli sümbül, gül gibi çiçeklerin tasvirleri tarih boyunca resmedilmiştir

Gerek kokusu gerek estetiği bakımından önemli bir çiçek olan ve geçmişten günümüze kadar çeşitleriyle göze hitap eden sümbül çiçeğine Türk sanatçıları tasvirleriyle gereken ilgiyi göstermiştir. Rengarenk taç yapraklarına sahip soğanlı bir çiçek olan sümbül hem bir natüralist üslupta çiçek resmi hem de taç ve çanak yaprak liflerinden yararlanılarak, el yapımı kağıt üretimleri olarak değerlendirilmiştir. Çeşitli nebatların lif ve kaynatılarak elde edilmiş renkli nebat suları ile kâğıtlar renklendirilmiş, sümbül çiçekleri ve mulberry (dutlu kâğıt) ile dekore edilerek yeni tasarımlar ortaya koyulmuştur.

Tarihi geçmişi ile oldukça önemli bir yere sahip olan **sümbül** çiçeği ayrıca doğal kâğıtlar üzerinde tarama ve akıtma tekniği ile guaj boyalar ile demet olarak tasarlanmıştır. Batı etkisi altında gelişmiş tabii çiçek resimlemesi Türk Sanatının sağlam karakteri ile birleşerek önemli eserler ortaya çıkarmıştır. Müze, kütüphane ve özel koleksiyonlar, bu tarzda tezyin edilmiştir. Türk süsleme sanatlarında gördüğümüz sümbül örneklerinin teknik ve üslup değişimini takip ettiğimiz sümbüller, 21. yüzyılda yetişen yeni tezhip ustaları tarafından geliştirilmiş tekniklerle çağdaş yorumlamalar şeklinde uygulanmaktadır ve sanatseverlere sunulmaktadır.

## **1. Sümbülün tanımı ve tarihçesi**

### **1.1.Sümbülün tanımı**

Sümbül yaklaşık otuz yıllık uzun ömürlü çiçekli bitkiler sınıfından Akdeniz ve Afrika zambakgiller cinsinin Hyacinthus cinsine ait soğanlı bitkilerden olup, daha önce zambakgiller ( Liliaceae) familyasının üyesi olarak kabul edilmekte iken şimdi yeni bir familya olan Hyacinthaceae altında incelenmektedir. Arap sümbülü, Dağ sümbülü, misk sümbülü, üzüm sümbülü gibi isimleri olan salkımlı bir sümbül çeşiti (Muscari) de vardır



**Resim 1.** Çeşitli sümbüller



**Resim 2.** Arap sümbülü Muskari

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Da%C4%9F\\_s%C3%BCmb%C3%BCl%C3%BC](https://tr.wikipedia.org/wiki/Da%C4%9F_s%C3%BCmb%C3%BCl%C3%BC)  
%BC

### 1.1.Tarihçesi

Hyacinthus'un Mitolojide de bir hikayesi vardır. Bu hikaye Puplius Ovidius Naso'nun "Dönüşümler" kitabında anlatılmaktadır. Temelinde Tanrı Apollon ve bir aşk hikayesiyle başlayan talihsizlikler vardır. Efsaneye göre Hyacinthus bir Sparta prensidir. Olağanüstü güzellikte bir erkek olan Hyacinthus'a Tanrı Apollon aşık olur. (Puplius, 1994: 238-239)



**Resim 3.** Tanrı Apollon  
ve Hyacinthus<sup>9</sup>



**Resim 4.** Hercai menekşeli  
sümbül Mecbua-ı Gazeliyat  
(Duran; 2008:141-143)

<sup>9</sup> <http://www.arkeo-tr.com/bitkilerin-mitolojik-kokeni.html>

Günün birinde Apollon ile Hyacinthus disk atma oynarlar Apollon’un attığı disk ya rüzgarın etkisiyle ya da bir kayadan sekerek Hyacinthus’un bacağına çarpar. Orada can veren Hyacinthus’un bu durumuna Apollon çok üzülür, dostu olduğu kişinin adının bir çiçek olarak yaşamasını ister. Hyacinthus’tan toprağa damlayan kan orada sümbüle dönüşür. Bu çiçeğin taç yaprakları üzerinde Apollon’un acı haykırımlarını ( AI) ya da Hyacinthus isminin baş harfini (Yunanca olarak) görmek mümkün olacaktır.

Sümbül efsanelere konu olduğu kadar Türk Süsleme Sanatlarının hemen hemen pek çok alanında yer almış ve sanatçılar tarafından benimsenmiştir. Divan ve halk şiirinde sık sık adı geçen, sevgilinin kaşının benzetildiği ve bu çiçek, Halvetiye tarikatının Sümbüllüye kolunun piri Yusuf Sümbül Sinan’ın sembolüdür. Bu şeyhin yetiştirildiği “Şeyh Sümbülü” adını taşıyan sümbülün resimleri birkaç yazma eserde bulunmaktadır. (Demiriz;1986:278-279) Kitap sanatımızda çok çeşitli zevkleri ve üslupları yansıtan örnekleri vardır. 1556 tarihli TSK R 738m ve İÜK 5467 sayılı Muhibbi Divanlarında halkar olarak sadeleştirilmiştir.



**Resim 4.**Kandil motifli sümbül 61x176 mm (Demiriz;1986:278-279)



**Resim 5.** Salkımlı sümbül Mecbua-ı Gazeliyat Sümbülname’den. (Duran; 2008:145)

Karamemi imzalı eserde küçük başlıklarda da görülür.16. yüzyıl sonuna ait sonsuz yazma şemselere bezenmiş deri ciltte de gül goncaları ile birlikte sümbüller vardır. ( TSK M 554 ) Aynı yıllara ait lake ciltte ise ( TSK 2851 ) doğal çevresi içinde daha natüralisttir.



**Resim 6.** Muhibbi Divanı  
(Atasoy;2002:136)



**Resim 7.**Şükufename'den

1727 yılında Mehmet Üsküdarî'nin fırçası, çok zarif yalınkat sümbül minyatürlerini sanatımıza katmıştır. Sultanın incelemesi için Osmanlı sarayına takdim edilen bir çiçek kataloğu olan Sümbülname'de ( TSK H.413 ) 40 çeşit sümbül aquareli ile katmerli çeşitler sanatımıza ve sanatçılarımıza tanıtılmıştır. Bu yazmanın etkisi ile olsa gerek, 18. yüzyıldan başlayarak Osmanlı eserlerinde sümbül minyatürleri genellikle katmerlidir. Oysa 17.yüzyılda Gazneli Albümü'nde henüz katmerli sümbül yoktur. TSK EH 1682 sayılı cildin kapaklarından birinin içinde sarı, ötekinde pembe çok gösterişli katmerli sümbüller vardır. TSK H 912 İlhami Divanı'daki, H.919 sayılı Divanı-ı Hidayet'teki, sümbüller de katmerlidir. 19.yüzyıl ortasına ait TSK m 406 sayılı Delail'de Hacı Baba imzasının taşıyan altın tahrirli katmerli sümbül de yine katmerli ve plastik değerleri çok iyi belirtilmiş bir örnektir (Atasoy; 2002: 180-183). Bu dönemde marjlardaki( kâğıdın sağ veya sol tarafında bırakılan boş alan) küçük örneklerde bile sümbüller katmerlidir (İÜK A 5559). Bu TSK 5650'deki örneği Ord.Prof.Dr.Süheyl Ünver tarafından yüksük otu olarak adlandırılmış, aynı yanlış Günseli Renda tarafından da tekrarlanmıştır. Oysa salkımlı sümbül olduğu belirlenebilecek çok natüralist bir örnektir (bknz Resim 5) (Demiriz; 1986:278-279).

## **2.Türk Süsleme Sanatında Sümbülün Kullanıldığı Alanlar**

Sümbül Türk Süsleme Sanatlarının kitap sanatları, çini, halı kilim ,kumaş, taş işçiliği, mimari vb. pek çok alanlarında tercih edilen bir çiçek olup çok olarak bezeme unsuru olarak kullanılmıştır.

## 2.1.Kitap Sanatlarında (Tezhip, Hat, Minyatür, Ebru, Cilt, Katı’)

Türk tezhip sanatında da genellikle tek çiçek halinde, sapsarı kurdele ile bağlanmış veya vazoya yerleştirilmiş olarak tasvir edildiğini görmekteyiz. 16.yüzyılda sanatın her alanında üstün bir seviyeye ulaşmış olan Osmanlı Sanatı özellikle tezhip dalında muhteşem eserlerle zirveye ulaşmıştır. Bu dönemden başlayarak ilerleyen yüzyıllarda sümbül has bahçelerin vazgeçilmez çiçeği haline gelmiştir. (Duran;2008:143) Yazma eserlerin ilk ve son sayfalarında bütün kitabı ya da albümleri, ciltleri, el yazmaları süsleyen tabii üslupta çalışılmış sümbül uygulamalarını bağımsız kompozisyonlar halinde veya klasik tezhiple birlikte tasvir edilmişlerdir. Türk süsleme sanatında çiçek tasviri vazgeçilmez unsurlardan biridir.



**Resim 8.**Silsilename-i



**Resim 9.** Amasya

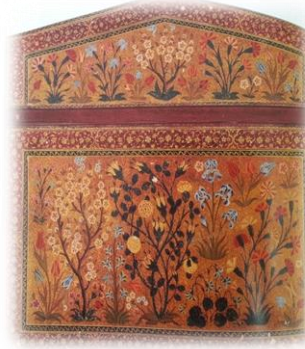
Osmaniye (DEMİRİZ; 1986: 161) Beyazıt Kütüphanesi,  
Taşlıcalı Yahya, Kitab'ı Şahu Geda Yazma Eser 195x130 mm 23b sayfası

Detaylarıyla hayranlık uyandıran, renkleri ile her zaman göze ve ruha hitap eden üslup olarak önem kazanmıştır. 16.yüzyıldan başlayarak batı sanatı örneklerinden etkilenmiş giderek artan bir çizgide rokoko üslubunu kendine has karakterize edip ortaya özgün bir Türk üslubu çıkarmıştır. Karamemi'nin kudretli müzehipliği ve aynı zamanda bir ressam mahareti ile gözlemlediği tabiat unsurlarının yepyeni bir görüş ve anlayış içinde tezyin ederek fırçası ile tezhipten tablolar vücuda getirmiştir. Sümbül örneklerine sıkça rastladığımız, 18. Yüzyıl sonlarında başlayıp 19.yüzyılın sonlarına kadar süren Türk rokoku adı verilen akım, Osmanlı tezhip

sanatında yüz yıl etkili olmuştur. Klasik tezhibe oranla daha zayıf bir hakimiyeti olan kendine özgü renk ve teknikleri ile Türk zevkine yeni katkılar getiren üslup, 19.yüzyıl ortalarında aşırı süslü şekillere bürünerek abartılı bir görünüme sahip olmuştur. Sümbül, dallar, yapraklar, vazolar, kaplar içinde veya fiyonklarla bağlanarak bazen doğaya yakın, natürmort kavramı içinde bazen de grift formlarla bezemeyi tamamlar ve vazgeçilmez bir bezeme unsuru olarak eserlere yansır



**Resim 10.**18.Y.Y. Vazoda  
Sümbüller Güllü Buket İÜK A 1663,  
Kur'an Kerim (DEMİRİZ; 1986:240)



**Resim 11.** Rugani Kitap Kabı

Osmanlı tezyinat üslubunu ve zevkini o devre kadar sanata yerleşmiş olan tüm yabancı etkilerde arınmış ve türk ruhu nakşedilmiş, son derece önemli bir değişimin içine çeken bu büyük üstadın sanatındaki yenilikçi hamleleri ve başında bulunduğu nakışhaneye getirdiği değişik anlayış, zamanın tezyinatının hemen her alanına damgasını vuruken Türk sanatının sonraki dönemlerinde de etkisini sürdürmüştür.(Atasoy:2002:136)



**Resim 12.**Ebru Sanatında sümbül



**Resim 13.**Kat'ı Sanatında sümbüller  
(Atasoy; 2002:76)

### 2.2.Çini Sanatında Sümbül

Türk süsleme sanatlarında çini sanatında bitkisel motiflerle birlikte, vazolu vazosuz buketler içinde her zaman sümbül çiçeğine yer verilerek özellikle mavi beyaz çinilerinde yer verilmiştir.



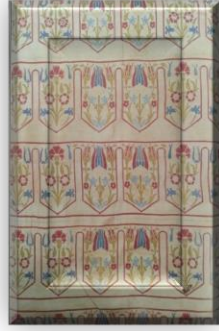
**Resim 14.**Çini tabak sıratlı tekniği Serap Işıkhan



**Resim 15.** Halep George Antaki Koleksiyonu

### 2.3.Halı Kilim, Kumaş Sanatında

Sanatın hemen hemen her alanında olduğu gibi dokumalarda oldukça sık kullanılan sümbül motifleri çeşitli kompozisyonlar içinde en sevilen ve tercih edilen motiflerden biri olmuştur.



**Resim 16.** Yatak yüzü  
(Atasoy; 2002:102)



**Resim 17.**Bohça Parçası  
(Atasoy;2002:147)

### 3. Sümbül konulu çeşitli uygulamalar

Sümbüller eskiden olduğu gibi günümüzde de çeşitli sanatçılar tarafından Türk ressamları ve dünya sanatçıları tarafından benimsenerek çeşitli çalışmalarda yerini almıştır.

#### 3.1.Dünya örnekleri

Dünya örneklerine baktığımızda resim sanatından tekstile , kitap, çini, seramik vb. doğal kağıt yapım çalışmalarında sayılamayacak kadar pek çok örnek bulunmaktadır.



**Resim 18.** Doğal kağıtlar  
(Hiebert; 2006:85)



**Resim 19.** RAOUL DUFY  
(1887-1953)(Demiriz 2007:159)



**Resim 20.**Hint kumaşı  
Fransa örneği  
(Synge; 2006: 121)



**Resim 21.** 16.y.y Pamuklu perde işleme  
1880 322 kumaşı üzerine 200 x91 cm  
(Synge; 2006:322)

### 3.2.Günümüz örnekleri



**Resim 22.** Şeref AKDİK (1891-1972)  
(Demiriz; 2007:171)



**Resim 23.** Doğal Kâğıt  
Tülin ADANIR

### 4. Sümbüllü El Yapımı Kâğıtlar ve Sümbüllü Yeni Tasarımlar

Sümbül çiçekleriyle geçmişten günümüze sanatın çeşitli alanlarında, gelişim sürecinde dönemlere göre değişen tasarım üslupları ve dönemler arasındaki etkileşimlerle sayısız örnekler ortaya koyulmuştur. Bazen tek çiçek halinde, sapları kurdela ile bağlanmış veya vazoya yerleştirilmiş bazen de kağıt üzerinde bir sayfa düzeyinde kompozisyon içinde tasvir edildiğini görülmektedir. Günümüzde kağıt üretimlerinde son derece dekoratif ve dayanıklı bir bitki olan sümbül liflerinden ve bezeme olarak da taç yapraklarından yararlanılarak çeşitli doğal kağıtlar “ Western kağıt

yapım tekniği “ ile üretilerek uygulamalarda bitki ve Japon kâğıtları katkılı çeşitli çalışmalara yer verilerek kâğıdı oluşturma aşamasında sümbül lifli veya sümbül demetli tasarımsal anlamda çeşitli denemeler yapılmıştır. Bu denemelerde kâğıt hamuru hazırlama, kalıba alma , dekore etme, kalıptan telaya aktarma, kurutma ve metil selülozla sağlamaştırma işlemlerinden oluşan aşamalarla el yapımı kâğıtlar üretilmiştir.



**Resim 24.** Kalıp



**Resim 25.** Kağıt hamuru



**Resim 26.** Aktarma



**Resim 27.** Kurutma



**Resim 28.** Sümbüllü kâğıt

## SONUÇ

Yüzyıllar boyu Türk süsleme sanatlarında sümbül ve sümbül buketlerinin bezeme üslubu olarak farklı alanlarda kullanıldığını görmekteyiz. Kullanılan sümbül ve sümbül buketi örnekleri dönemlerine göre üslup farklılıkları oluşturur.

Çok çeşitli örneklerle ülkemizde ve dünya da sümbüllerin tercih edildiği, tek çiçek halinde sümbül, vazolu çiçek buketleriyle birlikte, el yazmalarında sümbül, tuğra ve fermanlarda sümbül, altında açıklanmaya çalışılmıştır. Sümbül çiçeğinin ne kadar geniş bir alana hitap ettiğini ve bunu eserlerine yansıtan sanatçıların yaşadıkları

dönem üsluplarının farklılığını ortaya koymaktadır. 18. yüzyılda lale, 19. yüzyılda sümbül ön plandadır. Türk sanatçıları gördükleri ve tezyinatımıza giren unsurları aynen taklit etmekten uzak durmuşlar ve mutlaka kendilerine has bir tarz oluşturmuşlardır. Saray bahçesinde bulunan her türlü çiçeğin; menekşe, Osmanlı lalesi, karanfil, sümbül, narçiçeği, mine, katmerli sümbül, gül gibi çiçeklerin tasvirleri tarih boyunca resmedilmiştir.

Gerek görünümü gerekse kokusu ile sevilen bu soğanlı çiçeğin günümüzde lifleri de değerlendirilerek doğal kâğıtlar üretilmiş ayrıca dalı ve taç yapraklarıyla kâğıt üretim aşamasından sonra dekoratif bir öge olarak değerlendirilmiştir. Kültürümüzün gelişimi bakımından var olan tarihsel olguların incelenmesi, araştırılması ve günümüz sanatının bulunduğu noktaya sanatçılarımızın üsluplarıyla yorum getirebilmesi önem taşımaktadır.

Türk Süsleme Sanatlarında doğa her zaman önemlidir ve doğanın tüm detaylarından ve ihtişamından yararlanılarak sanatın yeni yorumlar getirilerek, bu alanda ilerlemek, Türk süsleme sanatının ilerlemesi açısından önemlidir ve yirmi birinci yüzyılda sanatçılar tarafından geliştirilerek yeni tekniklerle çağdaş yorumlamalar şeklinde uygulanmakta ve sanatseverlere sunulmaktadır.

#### KAYNAKÇA

- ATASOY, Nurhan; (2002) Hasbahçe, Osmanlı Kültüründe Bahçe ve Çiçek. Mas matbaacılık, İstanbul
- BULUT, Elif;( 2015) “Türk Tezhip Sanatında Sümbül Çiçekleri” Yayımlanmamış Lisans Tezi, Danışman: Öğr.Gör.Tülin ADANIR D.E.Ü.Güzel Sanatlar Fakültesi,Geleneksel Türk Sanatları Bölümü, Tezhip Anasanat Dalı,İzmir, 75.S.
- DEMİRİZ, Yıldız; (1986) Osmanlı Kitap Sanatında Naturalist Çiçekler, İstanbul Üni. Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 150.S.
- DEMİRİZ Yıldız; (2007) Yüzyıllar Boyunca Çiçek Ressamlığı , Yorum Sanat Yayınevi, İstanbul, s.171
- DURAN, Gülnur ; (2008) Ali Üsküdari; Tezhip ve Rügani Üstadı, Çiçek Res-samı,Kubbealtı Yay., İstanbul, 190.S.

- HIEBERT, Helen ;(2006) Papermaking with Garden Plants & Common Weeds (Bahçe Bitkileri ve Yaygın Yabani Otlarla Kağıt Yapımı)1998 USA, page 47-54, Storey Publising 108.pages, Printed in China by R.R.Donnelley
- LANTO, Synge ; (2006) ART OF EMBROIDERY, THE ROYAL SCHOOL OF NEEDLEWORK, , The Antique Collectors ‘ Club Ltd, Chine,352.S.
- NASO, (OVİDE) , Ovidius, Publius; (1994) Dönüşümler , Çev: İsmet Zeki Eyüboğlu, Payel Yay., 421.S.
- ÜNALAN,Turgay, H ; (2018) El Yapımı Kağıdın Serüveni, Nobel Bilimsel Eserler No:105 , Ankara, , 80.S.

#### **İNTERNET KAYNAKLARI**

- <http://www.arkeo-tr.com/bitkilerin-mitolojik-kokeni.html>
- [https://tr.wikipedia.org/wiki/Da%C4%9F\\_s%C3%BCmb%C3%BCl%C3%BC](https://tr.wikipedia.org/wiki/Da%C4%9F_s%C3%BCmb%C3%BCl%C3%BC)

# ÇAĞDAŞ SANATTA BİR CANAVAR: MINOTAUR

**Dr.Öğr.Üyesi Elif AVCI**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Doç. Deniz KORKMAZ**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Özet:** Mitolojik karakterler, farklı coğrafyaların günlük yaşamında ve dilinde uzun bir geçmişe sahiptir. Binlerce yıl öncesine dayanan mitler, insanoğlunun değişmeyen temel mücadelelerini gelecek kuşaklara taşımakta ve kültürleri şekillendirmeye devam etmektedir. Mitoloji, sinema, edebiyat, müzik, görsel sanatlar gibi birçok sanat disiplinine ilham kaynağı olmaktadır. Özellikle Yunan ve Roma mitleri, klasik dönem resim ve heykellerinde olduğu gibi çağdaş sanatta da fotoğraf, yerleştirme, performans ve video gibi farklı biçimlerde kendini göstererek günümüze kadar ulaşmaktadır. Bu araştırmanın konu edindiği Minotaur, Yunan mitolojisinde Girit kralı Minos'un karısı Pasiphae'den doğan insan bedenli, boğa başlı bir canavardır. Literatür tarama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada, biçim ya da içerik bağlamında Minotaur karakterine değinen çağdaş sanat eserleri incelenmektedir. Bu kapsamda, farklı tarihlerde, farklı sanatçılar tarafından ve farklı anlatım dilleri kullanılarak üretilen eserlerde Minotaur'un işaret ettiği anlamlar açıklanacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Çağdaş Sanat, Mitoloji, Minotaur

## **A Monster in Contemporary Art: Minotaur**

**Abstract:** Mythological characters have a long history in daily life and language of many lands. The myths, which date back thousands of years, carry the fundamental struggles of mankind to the next generations and continue to shape the cultures. Mythology inspires many art disciplines such as cinema, literature, music and visual arts. Especially the Greek and Roman myths, not only occur in paintings and sculptures of classical period, but also reach up to present day by revealing themselves in contemporary art through different forms such as photograph, installation, performance, and video. The Minotaur as the subject of this research, is a bull-headed, man-bodied monster born of Pasiphae, the wife of the Cretan king Minos in the Greek mythology. The research conducted through the literature, examines contemporary art works which refer to Minotaur character in the context of form or content. In this

context, the meanings of Minotaur in the art works produced by different artists and different narrative languages on different dates will be explained.

**Keywords:** Contemporary Art, Mythology, Minotaur

## GİRİŞ

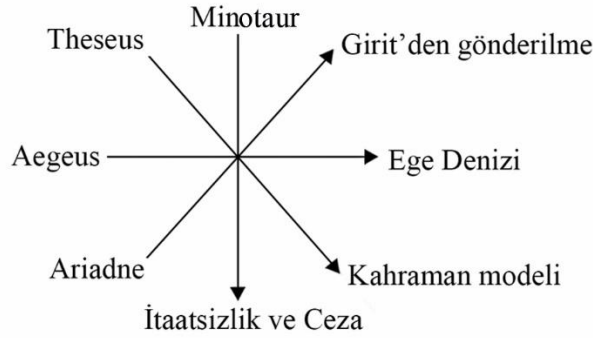
Edebiyat, sinema, müzik ve plastik sanatlarda özellikle Antik Yunan ve Roma mitleri kültürel ilham kaynakları olmuştur. Cahill (2018a)'in de belirttiği gibi Woody Allen ve Coen Kardeşlerin filmlerinden, Arcade Fire'in şarkılarına, Margeret Atwood'un kitaplarına kadar birçok farklı alanda mitler hayal gücü ile etkileşim halindedir. Görsel sanatlar tarihine bakıldığında ise Sandro Boticelli, Auguste Rodin ve Pablo Picasso'dan Jeff Koons ve Damien Hirst'e kadar farklı zaman dilimlerinden bir çok sanatçının eserlerinde mitolojinin izleri görülmektedir (Cahill, 2018a). Antik Yunan'dan günümüze kadar uzanan en bilindik kahramanlık öykülerinden birisi de Theseus ve Minotaur'a aittir. Modern bir versiyonu Mary Renault'un 1958 tarihli "The King Must Die (Kral ölmeli)" adlı romanında da anlatılmaktadır (Encyclopedia Britannica, 2018). Minotaur, Girit kralı Minos'un karısı Pasife'den doğan insan bedenli, boğa başlı bir canavardır ve kral tarafından inşa ettirilen bir labirente saklanmaktadır.

Dell (2012:294)'in kısaca aktardığı öyküde Atina'nın Girit'e haraç olarak ödediği 7 genç kız ve 7 genç erkek, beslenmesi için Minotaur'a kurban edilmektedir. Kahraman Theseus, bu duruma bir son vermek için Girit'e gider ve Kral Minos'un kızı Ariadne görür görmez genç kahramana aşık olur. Ariadne'nin Minotaur'u öldürüp labirentten kaçmasına yardımcı olması için verdiği bir kılıç ve bir iplik yumağını kullanan Theseus canavarı yendikten sonra söz verdiği gibi Ariadne ile birlikte Yunanistan'a doğru yola çıkar. Ancak mitin sonunda büyük trajediler yaşanır. Bu noktada öykünün biraz daha gerisine dönüp Minotaur'un doğumuna ilişkin detayları incelemek miti anlamlandırabilmek açısından önem taşımaktadır.

### 1. Minotaur'un Öyküsü

Güçlü Girit imparatorluğunda Minos, kardeşleri ile taht kavgası yaşamaktadır. İlahi hak ile tahtın kendisine ait olduğunu kanıtlamak için tanrı Poseidon'dan denizden bir boğa göndermesini ister. Duasını, gönderilecek boğayı kurban edeceği sözünü vererek tamamlar. Ancak tanrının gönderdiği bembeyaz boğayı değil de sürüsünden seçtiği başka bir boğayı kurban eder. Duruma sinirlenen tanrı, kraliçe Pasiphae'nin beyaz boğaya karşı konulamaz bir tutku beslemesine neden olur ve sonuç

olarak Minotaur dünyaya gelir. Sözüne sadık kalmayan kral Minos Minotaur'u öldürmez, yaptırdığı labirentte saklar ve beslenmesi için kurbanlar sunar. Campbell (2010: 25)'a göre bir kamu olayını kişisel kişisel kazanıma çeviren kralın beyaz boğayı alıkoyması, benmerkezci bir benlik abartmasına yönelimini gösterir. Böylece Minos kendisini tüketecek tehlikeli bir tiran haline dönüşür.



Şekil 1. Olay örgüsünün ana hatları, Olivier (2002)'den Türkçeleştirilmiştir.

Theseus ve Minotaur mitini yorumlamak için Jung'un arketiplerini kullanan Olivier (2002), olay örgüsünü Şekil 1'deki gibi özetlemektedir. Minotaur'un kökenleri ve kaderi ile ilgili kısmi itaatsizlik ve ceza ile bağdaştırılabilir. Poseidon'un gönderdiği beyaz boğayı kurban etmedeki itaatsizliği yüzünden kraliçe Pasiphae boğaya aşık olmuş ve Minotaur dünyaya gelmiştir. Minotaur, Minos'un boğası anlamına gelmektedir ve itaatsizliği yüzünden Poseidon'un verdiği cezanın asıl kaynağı olan Minos, bu durumla yüzleşmek zorundadır. Kahraman arketipinin yeraltı dünyasına inışı ise Theseus'un labirentte girip Minotaur'u öldürmesiyle sembolize edilmektedir. (Olivier, 2002:4).

Yunan mitolojisinde ortasında canavar Minotaur'un bulunduğu labirentin anlamı oldukça gizemlidir ancak bir tapınma merkezi olmadığı kesin olarak söylenebilir. Kahraman Theseus Minotaur'u öldürünceye kadar Atinalı gençler düzenli olarak labirentte gönderilmiş ve canavar tarafından katledilmiştir. Labirent ve içinde saklanarak kendisine gönderilen insanlar ile beslenen canavar motifi tarihsel gerçeklerle bağdaştırılabilir. Antik dünyanın zengin imparatorluklarından olan Girit'de, kutsal boğaya tapınma inancının Minotaur'a, görkemli Knossos sarayının karmaşık yapısıyla labirent (Mark, 2011), uygarlığın zamanla gücünü kaybetmesi ve Atina'nın yeni bir güç olarak tarih sahnesine çıkması ise Theseus'un yaşlı Minos'a karşı zafer kazanması (Campbell, 2010:27) ile bağdaştırılabilir.

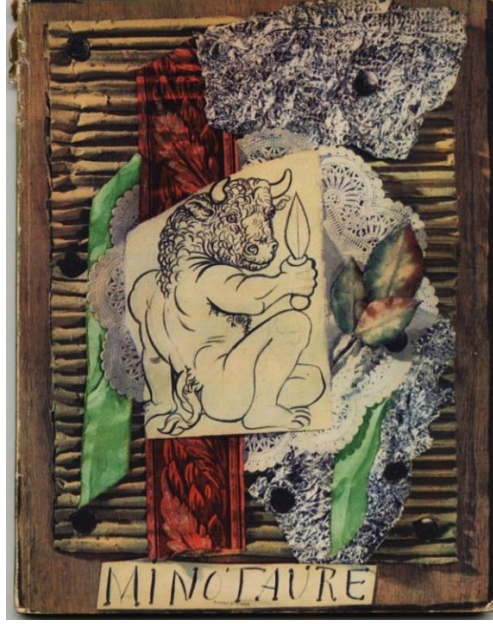
Uzun zaman öncesine ait kurgu ve gerçekleri birbirinden ayırmak zor olsa da, kalıntıları günümüze kadar ulaşan Knossos sarayı büyük olasılıkla labirentin inşa edileceği yer olarak karşımıza çıkmaktadır. MÖ. 1800 yıllarında ileri mimari teknikleri kullanılarak inşa edilen saray, labirent fikrinin oluşmasına yardımcı olabilecek kadar karmaşıktır. Minos figürü, sarayı inşa eden ve bölgedeki diğer devletlerden haraç talep eden güçlü krallara dayandırılabilir. Benzer şekilde Theseus Attika'yı oluşturan toplulukları bir araya getiren güçlü liderlerin bir yansıması olarak görülebilir. Kutsal boğa, Minos uygarlığında önemli bir tanrısal varlık olarak kabul edilmektedir. Atina'nın, merkezinde Knossos Sarayı bulunan Girit'e haraç ödediği bir dönemde, bu haracın bir kısmının kutsal boğaya sunulmak üzere gönderilen insanlardan oluşması da olasılık dahilindedir. Yunan krallarından birinin Girit'e haraç ödemeyi reddedecek kadar güçlenmesi ve Atina'yı bu korkunç yükten kurtarması, sonraki kuşaklara aktarılacak bir hikayenin temeli olmuş olabilir (Myths and Legends, 2018).

Farklı bir bakış açısıyla, bu mitosun odak noktasındaki şiddetin, zaman içinde değişikliğe uğrayıp kişinin kendi mücadelesi olarak yeniden şekillendiği söylenebilir. Sanatçılara ilham kaynağı olan da aslında bu bakış açısıdır. Minotaur'un öyküsü özgürlük ve tutsaklık ekseninde insan ruhunun iç çatışmalarını yansıtmaktadır. Mitin modernist temsilleri, labirentin biçimsel dinamiklerinde, çevresi ve kaderi ile başa çıkma şansı olmayan kaba bir güç olarak canavarın kendisine ya da cinsel açıdan kadın öznesinin baskılanmasına yoğunlaşmıştır (New Museum, 2019).

Bernstock (1993:175)'un da ifade ettiği gibi bu mit, kişinin kendisi ve çevresindeki güçler ile başa çıkma çabasına yönelik, hem içe hem de dışa doğru sürekli arayışı ifade etmeyi amaçlayan 20. yy sanatçılarına doğrudan hitap etmektedir. Bu sanatçılar, Theseus'un labirente girişini insanın kendi korunaklı merkezine ulaşmaya çalıştığı yolculuğun başlangıcı olarak görmüştür.

## **2. Çağdaş Sanatta Minotaur**

Mitolojik karakter Minotaur öyküsü ile, Auguste Rodin, Marx Ernst, Pablo Picasso, Man Ray, Robert Morris gibi birçok sanatçı ve Martha Graham gibi dansçılar için büyük bir ilham kaynağı olmuştur. Picasso ve Sürrealistlerin gözde konularından biri olarak insan ruhunun çatışan yönlerini sembolize etmek için kullanılan Minotaur, 1933-1939 yılları arasında sürrealistlerin yayınladığı derginin adıdır ve ilk kapağı (Görsel 1) da Picasso tarafından tasarlanmıştır.



Görsel 1. Pablo Picasso, “Minotaure”, Sürrealist derginin ilk kapak maketi, 1933

Antik Yunanlılar için olduğu gibi Sürrealistler için de Minotaur insan ruhunda, rasyonel akıl ve saldırgan içgüdü arasındaki ebedi savaşı simgelemektedir. Sürrealistler bu miti sanat tarihindeki diğer gruplarda daha fazla kullanmıştır çünkü onlar için Theseus, akıl ve düzenin bilinçli yaşamını temsil etmektedir ve Minotaur'la yüzleşmek için labirente girerek başlayan yolculuk, sanatçının zihnindeki bilinmeyen arayışa benzemektedir (Bernstock, 1993:176).

### 2.1. Pablo Picasso: Minotauramachy, 1935

İspanyol ressam Picasso boğalara saplantılıdır; ona göre boğalar, mitolojik gücün, cinsel iktidarsızlığın ve faniliğin sembolüdür. 1960 yılında “Bulduğum tüm yollar bir harita üzerinde işaretlense ve bir çizgiyle birleştirilseydi, bir minotauru temsil edebilirdi” ifadesini kullanan Picasso, hem Minotaur hem de labirent olarak kendi kendinin canavarıdır (Searle, 2017). Picasso'nun, yaşlanan sanatçı için yaratığın bir tür canavar haline geldiği Minotaur temsilleri, klasik mitin, benlik ve cinselliği araştırmak için nasıl kullanılabileceğini göstermektedir (Cahill, 2018b). Kişisel hayatının kargaşa içinde olduğu bir dönemde gravür yapmayı yeğleyen Picasso'nun Minotauramachy adlı eseri (Görsel 2) derin bir kişisel mitolojiyi sunar. Picasso'nun

hayatında önemli yeri olan 7 kadın, bir yanda uslu, uyumlu, barışık, sevecen diğer yanda ise sadist, ezen, anne figürünü temsil eden kadınlardır (Edgü, 2015). Olga Khokhlova ile evliliğindeki sıkıntılara genç metresi Marie-Thérèse'nin hamileliği ve Olga'nın bundan haberdar olması eklenmiştir. Minotaur, arada kalmış sanatçının kendisini yansıtmaktadır (Moma, 2019).



Görsel 2. Pablo Picasso, The Minotauromachy, 1935

Minotauromachy adlı gravür için çelişen yorumlar mevcuttur; Jung'a göre yorumlanacak olursa gravürdeki mum tutan kız, yüzü Marie-Thérèse olsa bile Picasso'nun çocukken kaybettiği kızkardeşidir ve karanlığın güçleriyle yüzleşmekten korkmayan, ışığın korkusuz taşıyıcısı olan kahraman çocuk arketipinin vücut bulmuş halidir. Picasso, Minotaur'un hikayesini tersine çevirir. Yunan mitinde Ariadne, Theseus'a canavarın bulunduğu labirentten çıkması için yardımcı olurken, Picasso'nun eserinde kız, canavar Minotaur'a yol göstermektedir (Brenner, 1996:14). Antik Yunan'ın libidinal canavarı, 20'li yaşlarının başından itibaren Picasso'nun vazgeçilmez özdeşim objesi olmuştur. Sanatçının yaşamında büyük yer tutan Minotaur, tüm erotizmi ve duygusallığı bir yana atarak sadece hayvansı, ezici, tahrip edici bir ilişkiyi yüceltmıştır. Picasso'ya göre her yaratık yarı-kadın yarı-erkektir ve yarı-insan yarı-boğa doğasıyla canavar Minotaur sanatçının eserlerinde yankılanan çelişkili duyguları sergiler (Edgü, 2015).

## 2.2. Man Ray: Minotaur, 1934

Man Ray'ın Minotaur'u ise çıplak bir kadın vücudunun gövdesinden oluşmaktadır (Görsel 3). Ray, 1920'li ve 1930'lu yıllarda, eserin konusu olan figürün cinsiyetinin kasıtlı olarak belirsiz olduğu ve bazı durumlarda insan vücudunun tamamen cinsellik yüklü bir nesneye dönüştürüldüğü görüntüleri deneyimlemiştir. Sürrealizmin bir simgesi olan Minotaur, Man Ray ile ilgili neredeyse tüm modern sergilerde yer almıştır (Artdaily, 2019). Sürrealistler için Minotaur ve labirenti, bilinçdışı, insan ve hayvan içgüdülerinin çöküşüne işaret eden güçlü sembollerdir. Bastırılmış içgüdüleri özgürleştirmek isterler. Fotoğrafta ilk anda algılanan kadın vücudu, sonradan farkedilen boğa başına dönüşürken, görüntü içinde görüntü ile izleyici neye baktığı konusunda şüpheye düşer (Wikiart, 2019). Kadın vücudu göğüs uçları ile gözlerini, kolları ile boynuzlarını, mide çukuru ile ağzını oluşturduğu boğa başında güzellik ve canavarlığı bir araya getirerek bilinçdışını simgeler.



Görsel 3. Man Ray, "Minotaur", 1934

## 2.3. Alexander Komar ve Vitaly Melamid: The Minotaur as a Participant in the Yalta Conference, 1984-85

Bernstock (1993:155), Alexander Komar ve Vitaly Melamid, II. Dünya Savaşı'nın gerçekliğinin, nesillere uzaklığını antik mitolojiden benzetmelerle gösterdiğini ifade etmektedir. Hitler, Lenin ve Stalin'i içeren 20 yüzyıl tiranlarını, mitolojik yaratıklar ile hicvederler. Alexander Komar ve Vitaly Melamid ise Hitler, Lenin ve Stalin'i içeren 20. yüzyıl tiranlarını, mitolojik yaratıklar ile hicveder. 1984 tarihli

“Yalta Konferansının bir katılımcısı olarak Minotaur” adlı eserlerinde (Görsel 4) II. Dünya Savaşı'nın gerçeklerini antik canavar yoluyla ifade ederler. Yalta Konferansı II. Dünya Savaşı sırasında SSCB’de düzenlenen, Churchill, Roosevelt ve Stalin olmak üzere "Üç Büyük”ün katıldığı bir konferanstır.



Görsel 4. Alexander Komar ve Vitaly Melamid, “The Minotaur as a Participant in the Yalta Conference”, 1984-1985

Komünizmin somutlaşmış hali olan Stalin’i Yalta Konferansında gösteren görselin üstünde Bolşevizmin kurucusu Lenin, Minotaur maskesini tutmaktadır. Sanatçılar, Minotaurun yıkıcı doğası ile özdeşleştirerek, Leninizmin, iyimser savaş zamanı ittifakını eninde sonunda başarısız kılacağını hatırlatır. Canavarın farkında olunmasına yönelik bir hatırlatmadır; çünkü Lenin’in hem maskesi hem de arkasındaki yüzü görünür haldedir (Bernstock, 1993:155).

#### 2.4. Daria Martin: Minotaur, 2008

2008 tarihli Minotaur isimli çalışma, film yapımcısı Daria Martin ve postmodern dansın öncülerinden Anna Halprin’i bir araya getirmektedir. Daria Martin, 9 dakika süren 16 mm’lik filminde (Görsel 5) Halprin’in kareografisini temel alırken, Halprin de heykeltıraş Auguste Rodin’in Minotaur’u konu edindiği 1886 tarihli heykelini (Görsel 6) iki dansçının performansı haline getirmiştir. Eserde, Minotaur figürünü temsil eden daha yaşlı bir erkek ile tutsak peri olarak genç bir kadın arasındaki ilişki yeniden ele alınmaktadır. (New Museum, 2019).



Görsel 5. Daria Martin, “Minotaur (sergi)”, 2009



Görsel 6. Rodin, “Minotaur or Faun and Nymph”, 1886

Martin, iki dansçının hareketleri ile Rodin heykelinin yakın çekimlerini, heykelin bir kitaptaki görüntülerini, dansın gerçekleştiği mekan olarak Halprin'in Kuzey California'daki atölyesinin ahşap dış cephe görüntülerini ve Halprin'in kendi görüntülerini (Görsel 7). biraraya getirmektedir. Martin'e göre, Minotaur, üç sanatsal

üretim alanını birleştirmektedir. Birincisi çeşitli kitaplardan alınan Rodin'in Minotaur heykelinin iki boyutlu görüntüleri, ikincisi üç boyutlu heykelin kendisi ve üçüncüsü Anna Halprin'in heykeli temel alan dört boyutlu dans kareografisidir. Aynı zamanda eser Anna Halprin'in kitaplara bakarken görüntülenen yüzü; dansçının hediyelik eşya, obje ve fotoğrafları ve Halprin'in dans stüdyosunun etrafındaki doğal çevre olmak üzere üç bağlam alanına da sahiptir. Bu altı alan yaratıcı düzenlemelerle ve fiziksel olarak yaratıcı geçişlerle birbirine bağlıdır (MCA, 2019).

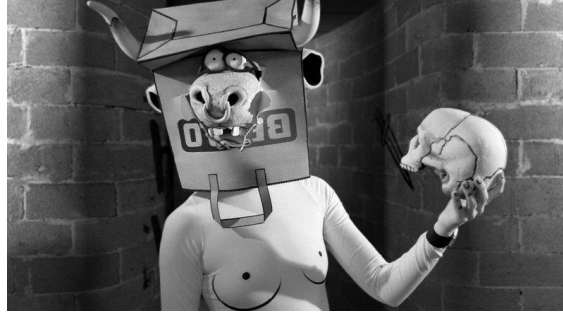


Görsel 7. Daria Martin, “Minotaur”, 16mm filminden kareler, 2008

Daria Martin, özenli bir düzenleme ile bir yandan film, dans ve heykel gibi sanatın çeşitli formlarının karmaşık ve çok katmanlı bir sentezini yaratırken diğer yandan heykelde ve dans yorumunda vücut bulan kadın ve erkek arasındaki cinsel dinamikleri de değiştirmiştir. Rodin'in heykelinde kadın figürü olarak bir peri Minotaur'un tutsağı görünümündedir. Ancak heykelde görülenin aksine, Daria Martin'in bakış açısıyla kadın artık kurban değildir. Kadın kahraman, bir dans eşleşmesinde tehditkar antik canavarı mağlup etmektedir (New Museum, 2019).

## 2.5. Mary Reid Kelley ve Patrick Kelley, Priapus Agonistes, 2013





2013 tarihli Priapus Agonistes adlı videoda, Amerikalı sanatçı ve şair Mary Reid Kelley Minotaur mitine kadın odaklı bir yeniden yorumlama getirerek, canavar kahraman Minotaur'u yarı-inek, yarı-kadın olarak sunmaktadır. Video, Minotaur'un hikâyesini keşfe çıkan bir üçlemenin parçasıdır. Eser, klasik Yunan dramalarını, koro ve maskeler kullanarak parodileştirirken, aynı zamanda popüler kültür, edebiyat ve din referansları ile çok katmanlı bir trajikomediyeye atıfta bulunmaktadır. Mary Reid Kelley, tüm karakterleri sahne, peruk ve çizgi film benzeri kostümler kullanarak kendisi canlandırmaktadır. Partneri Patrick Kelley ile gerçekleştirdikleri siyah beyaz video, çizim, animasyon ve canlı performansla, kafiyeli bir anlatıyı bir araya getirmektedir. Eser, popüler kültür, edebiyat ve din referansları ile çok katmanlı bir trajikomediyeye atıfta bulunmaktadır (Artspace Editors, 2018, Phaidon, 2019).

#### Görsel 8. Mary Reid Kelley ve Patrick Kelley, Priapus Agonistes, 2013

Videoda kadınının odağa alınmasıyla, antik canavar, bir cinsel kimlik değişimiyle modern zamanlara uyarlanmıştır. Priapus Agonistes'de anlatı, kaybedenlerin Minotaur'a kurban edileceği rakip kilise ekipleri arasında bir yıllık voleybol maçıyla açılmaktadır. Spor salonunun altındaki bir labirentte, inek-kadın melezi tuvaleti bulmaya çalışırken kaybolan yalnız, saçma bir figür olarak tasvir edilmektedir. İronik bir şekilde kendisinin büyüklük ve güzellik ile kutsanmış olduğuna ve kurbanlarının müstehcen grafitilerinin kendisine hayranlıkla baktığına inanmaktadır. Ancak, cesaret gösterisinin altında savunmasızlık yatmakta; ailesinin kendisini reddini sorgulamaktadır. Video, asil kahraman Theseus'un yerine canavarın gönderilmesi için doğurganlık tanrısı Priapus'un öne çıkmasıyla sona ermektedir (Artspace Editors, 2018, Phaidon, 2019).

## SONUÇ

Bir insan ile hayvanın birlikteliği sonucu dünyaya gelen, yarı-insan, yarı-boğa bir yaratık olarak Minotaur, kadın ve erkek, yaratık ve insan, rasyonel ve irrasyonel, tanrısal ve şeytani, iyi ve kötü gibi karşıtların buluşmasını sembolize etmektedir. Kişiyi kendi korkuları, vahşiliği, öfkesi, saldırganlığı, cinselliği ya da ötekiliği ile yüzleşmek zorunda bıraktığından son derece korkunç bir canavardır (Diamond, 2009). Yine de, sanatçıları doğal olmayan bir tutku ve cinsel birliktelik görüntüsü olarak büyülemeye devam etmektedir. Bu açıdan, sanat eserlerindeki mitolojik öğelerin sanatçıların kişiliği, psikolojisi, yaşadığı ve eser ürettiği zamanlar bağlamında ele alınması gerektiği unutulmamalıdır (Bernstock, 1993:175). Picasso gibi kendi kişisel mitolojilerini Minotaur kılığında eserlerine yansıtan sanatçıların yanısıra, tarihsel süreçte ileri doğru gidildikçe politik konumlandırmalar, insanlık durumu, kadının toplumdaki yeri, cinsel kimlik gibi konuların işlendiği ve antik canavarın kimliğinin yine ikili çatışmalar yoluyla ters yüz edildiği bir yönelim olduğu görülmektedir. Fotoğraf, video, film, performans, dans gibi farklı sanatsal biçimleri disiplinlerarası bir anlayışla birleştiren sanatçılar, tüm korkunçluğuna rağmen Minotaur ile savaşım onu alt etmeye kararlı görünmektedir.

## KAYNAKÇA

- ARTDAILY. (2019). “Man Ray’s Surrealist Minotaur Leads Sotheby’s Photograph”, <http://artdaily.com/news/103406/Man-Ray-s-Surrealist-Minotaur-leads-Sotheby-s-Photographs-Auction#.XKEI2FUzbnh>, 04.01.2019.
- ARTSPACE EDITORS. (2018). “Icarus, Prometheus, Pandora: 10 Famous Contemporary Artworks Based on Myth”. [https://www.artspace.com/magazine/art\\_101/book\\_report/icarus-prometheus-pandora-10-famous-contemporary-artworks-based-on-myth-55374](https://www.artspace.com/magazine/art_101/book_report/icarus-prometheus-pandora-10-famous-contemporary-artworks-based-on-myth-55374), 12.05. 2018
- BRENNER, C. (1996). *The Inquiring Eye: Classical Mythology in European Art*, National Gallery of Art, Washington D.C.
- BERNSTOCK, J. E. (1993). “Classical Mythology in Twentieth Century Art: An Overview of a Humanistic Approach”. *Artibus et Historie*, 14(27), 153-183.
- CAHILL, J. (2018a). *Flying Too Close to the Sun: Myths in Art from Classical to Contemporary*. Phaidon, London.

- CAHILL, J. (2018b). “How artists use myth to explore the darker side of human nature.” CNNStyle: <https://edition.cnn.com/style/article/artists-myth-flying-too-close-to-the-sun/index.html> 20.12.2018.
- CAMPBELL, J. (2010). Kahramanın Sonsuz Yolculuğu. (Çev.) GÜRSES, S., Kabalcı Yayınları, İstanbul.
- DELL, C. (2012). Mitoloji Hayali Dünyalara Eksiksiz Rehber. (Çev.) ELHÜSEYNİ, N., Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- EDGÜ, F. (2015). İnsanlık Halleri, Sel Yayıncılık, İstanbul.
- ENCYCLOPEDIA BRITANNICA (2018). “Minotaur”, <https://www.britannica.com/topic/Minotaur>, 09.12.2018.
- MARK, J. J. (2011). *Theseus & the Minotaur: More than a Myth?* Ancient History Encyclopedia: <https://www.ancient.eu/article/209/theseus--the-minotaur-more-than-a-myth/>, 20.12.2018.
- MCA (2019). “Daria Martin: Minotaur”, Museum of Contemporary Art Chicago, <https://mcachicago.org/Exhibitions/2009/Daria-Martin-Minotaur>, 05.01.2019.
- MOMA. (2019). “Minotauramachy”, <https://www.moma.org/collection/works/60110>, 03.01.2019.
- MYTHS AND LEGENDS. (2018). “Theseus and the Minotaur”, <http://myths.e2bn.org/mythsandlegends/origins563-theseus-and-the-minotaur.html>, 25.12.2018.
- NEW MUSEUM. (2019). “Daria Martin: Minotaur”, <https://archive.newmuseum.org/exhibitions/934>, 05.01.2019.
- OLIVIER, M. S. (2002). “An Interpretation of Theseus and the Minotaur”, <https://mo.co.za/other/theseus.pdf> 15.01.2019.
- PHAIDON. (2019). “How Picasso, Pollock and Blake saw the Mnotaur”, <https://uk.phaidon.com/agenda/art/articles/2018/march/12/how-picasso-pollock-and-blake-saw-the-minotaur/> 02.01.2019.
- SEARLE, A. (2017). “Picasso: Minotaurs and Matadors review-sex and death in the bullring”, The Guardian:<https://www.theguardian.com/artanddesign/2017/apr/28/picasso-minotaurs-and-matadors-gagosian-london>, 05.01.2019.
- WIKIART. (2019). “Minotaur”, <https://www.wikiart.org/en/man-ray/minotaur-1934>, 05.01.2019.



# YÜKSEKÖĞRETİMDE TAŞRADA SANAT EĞİTİMİ “MALATYA ÖRNEĞİ”

**Doç. Erol YILDIR**

İstanbul Gelişim Üniversitesi

**Özet:** Bu bildiri İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük kentler dışında kurulan üniversitelerde Güzel Sanatlar Eğitimi'nin ilk kez, “Taşra” dediğimiz daha küçük kent ve kasabalarda yapılmasına bir örnek teşkil eden Malatya İnönü Üniversitesi örneğine değinilecektir. 1987-1988 eğitim yılında Malatya'da İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde açılan Resim-iş Bölümünün kuruluş aşamaları anlatılacaktır. Sanat eğitiminin bölgeye ve çevreye etkileri ve süreçleri açıklanacaktır. Bireysel olarak gözlemlenen yapılanma ve uygulama çalışmaları sonuçlarla birlikte değerlendirilecektir.

Türkiye'de 1987 yılına kadar sadece İstanbul, Ankara, İzmir, Samsun ve Bursa'da yükseköğretim alanında sanat eğitimi verilmiştir. Bu büyük şehirler dışında taşra diyebileceğimiz bölgelerde sanat eğitimine ilk kez başlanan kentlerin başında Malatya gelmektedir.

Günümüzde yükseköğretim kurumlarının hızla yaygınlaşması sonucunda Sanat Eğitimi veren bölümlerde de büyük bir artış olmuştur. Sanat eğitiminin yapılabilmesi sanatsal faaliyetlerin sıkça yapıldığı, her türlü kaynağa rahatlıkla ulaşılan, tarihsel ve kültürel bir çevreyi zorunlu kılan görüşlerin aksine “Taşra” da kurulan bu bölümler sosyolojik ve kültürel açıdan da büyük gelişmelere sebep olmuştur. Tüm bu gelişmelerin yaşandığı Malatya kentindeki Sanat Eğitiminin başlama süreçleri konumuzun özetini oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Taşra, Yükseköğretim, Sanat Eğitimi, Resim

## Art Education in Higher Education in Upstate “Malatya Example”

**Abstract:** In this article, Malatya İnönü University will be mentioned where we can see the first examples of Fine Arts in a small town called “Upstate”, not like the universities which are established in big cities such as İstanbul, Ankara, and İzmir. The establishment objectives of Department of Art will be expressed which was opened within İnönü University Faculty of Education in Malatya in 1987-1988 school year. The effects to the area and the process of art education will be explained. Individually observed structuring and implementation studies and their results will be evaluated.

In Turkey, until 1987, art education in higher education was only provided in İstanbul, Ankara, İzmir, Samsun, and Bursa. Apart from these big cities, Malatya is the first rural city where art education is provided.

The number of the departments which give art education has increased as a result of the expansion in higher education institutions. On the contrary to the opinions which necessitate cultural and historical environment where artistic activities are often performed, and any kinds of sources can be reached easily, these departments constituted in “Upstate” gave rise to major cultural and sociological improvements. Starting process of art education in Malatya where all these improvements have been experienced forms the summary of our topic.

**Keywords:** Upstate, Higher Education, Art Education, Painting

## GİRİŞ

Ülkemizde 1985 yılına kadar İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa ve Samsun gibi sadece beş büyük şehirde mevcut olan sanat alanında eğitim veren yükseköğretim kurumu bu yıldan sonra taşradaki şehirlere de yayılarak büyük bir artış gösterir. Bu makalede taşra üniversiteleri kavramı etrafında yoğunlaşarak, Malatya’da İnönü Üniversitesi bünyesinde kurulan lisans düzeyindeki sanat eğitimi örneğinin oluşum süreçleri özellikle Resim Eğitimi açısından ele alınacaktır.

Konumuza girmeden önce burada kullandığımız “taşra” kavramını genel bir bakışla kısaca ele almak gerekir. Türkçe sözlüklerde “*taşra*” (ta’sra) *kelimesi* belirtme halini ifade eden *bir* isim olarak; “Bir ülkenin başkenti veya en önemli şehirleri dışındaki yerlerin hepsi, dışarlık” olarak tanımlar. Bu bağlamda bir yazarımız konu hakkındaki yorumunda;

“*Dış, dışarı anlamına gelen taşra sözü, Osmanlı için bir tek şeyi tanımlıyordu: İstanbul dışında kalan bir yer. Bir küçümseme, bir acıma, bir hayıflanma sözüydü taşra, taşrada olma, hele hele taşralı olma. Cumhuriyet’te de sürdü bu; İstanbul dışı olmanın taşra olması, Başkent’in Ankara olmasına karşın..*” diyerek Osmanlıdan kalan bir anlayışın Cumhuriyetin ilk yıllarında da devam eden genel bir yaklaşımını dile getirir.<sup>(10)</sup>

Öyle ki bu anlayışa göre Ankara da “başkent olmasına karşılık” eski imparatorluk merkezi İstanbul’a göre bir taşradır. Bir anlamda bu anlayışın da etkisiyle birçok “yatırım”, günümüzde de devam eden uygulamalarla aynı zamanda büyük bir cazibe merkezi olarak insanları kendisine çekmeyi sürdüren İstanbul’a yapılmaya devam etmektedir. Bu gerçek sanat ve kültür için de geçerlidir. Bu anlamda tarihi,

<sup>10</sup> Güven Turan., “Taşra Coğrafya mıdır?”, *Kitap-lık, Yapı Kredi Yayınları Aylık Edebiyat Dergisi*, İstanbul 2004, s.50

sosyal ve coğrafi dokusuyla, Türk sanatının kalbinin attığı ve yön bulduğu İstanbul birincil kültür merkezimizdir. Doğal olarak da ilk yatırım ve açılımların bu merkezde yapılması yadırganmamalıdır. Ancak, sanat tüm insanlığın ortak bir gereksinimini karşıladığından, toplumsal bilinçlenmenin artışına bağlı olarak, taşra kentlerinin o güne kadar sadece büyük merkezlerde olan yapılanmaları talep etmeleri de kaçınılmazdır.

Ülkemizde “taşra” kavramı genel bir sıkıntının ifadesi olarak şehirleşmeyle birlikte 1950 li yıllarda köyden şehirlere göçün başlamasıyla düşünce hayatımızda kendisine yer bulur. <sup>(11)</sup>

Nüfus artışına bağlı olarak hızla “kalabalıklaşan” merkezler taşra olmaktan çıkarak büyük kentlere dönüşürken, küçük merkezler de “taşra” lığı bir anlamda kabullenip bir an önce üzerlerinden atabilmek için büyük merkez olabilme çabası içerisinde girerler.

Gelişmişliğin de göstergelerinden birisi olarak gerçekte sanat eğitimi, 1780’li yıllarda “Mühendishane-i Berri Hümayun” ve “Bahriye” gibi harp okullarının müfredatına girdiği yıllardan başlayarak özellikle aydın insanlarımızca farkındalığına varılarak benimsenmiştir.<sup>(12)</sup> Bu nedenle de sanat eğitimi öncelikle sanat ve kültürün de merkezleri olan büyük kentlerdeki yükseköğretim kurumlarında yer almaya başlamıştır.

Tüm bu bilinçlenmenin etkisiyle 1883 yılına gelindiğinde ilk Güzel Sanatlar Akademisi (Sanayii Nefise Mektebi) kurulur. Ülkemizde Güzel Sanatlar Eğitiminin gelişmesinde önemli bir yere sahip olan Sanayii Nefise Mektebi daha sonra Cumhuriyetle birlikte 1928’de Güzel Sanatlar Akademisi adını alır ve böylece ülkemizde Akademi unvanını alan ilk yükseköğretim kurumu olur. 1982’de Mimar Sinan Üniversitesi adını alan kurum, günümüzde “Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi” olarak eğitimine devam etmektedir.

Sanat eğitimi, yükseköğretim kurumlarında İstanbul dışında, ilk olarak 1932 yılında o yıllarda şehirleşme anlamında henüz yapılmakta olan Ankara’da kurulmuştur. Sanat Eğitiminin sadece bir merkezde değil ülkenin başka yerlerinde de olması gerekliliğine inanan dönemin “Atatürk kuşağının” ileri görüşlü idarecileri tarafından kurulan “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü Resim-iş Bölümü” bu özelliği ile aynı zamanda “taşra” da kurulan ilk yüksek sanat eğitimi kurumudur. Türk sanatına ve kültürüne yaptığı katkılar yanında, günümüze kadar ulaşan bir süreçte ülkemizde sanat eğitiminin yaygınlaşmasında da büyük bir rol oynayacak olan

---

<sup>11</sup> Haydar Ergülen, “Şiir Taşra’ya Aittir!”, *Taşraya Bakmak*, İstanbul 2005, s.217.

<sup>12</sup> Sezer Tansuğ, *Çağdaş Türk Sanatı*. Remzi Kitabevi, İstanbul 1993, s.43

bu kurum daha sonra 1946 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü, 1982 yılında ise Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi adını alacaktır.

Şüphesiz ki, sanat eğitimi olgusunu çağdaş bir yaşamın gerekliliği olarak algılama bilinci bu alanda yapılan gelişmelerin olmazsa olmaz ön koşuludur. Ülkemizde ise bu bilince sahip insanımızın azlığı çarpıcı bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında sanata bakışta evrensel değerlere verilen anayasal “herkesin bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama ve yayma, bu alanda her türlü araştırma yürütme hakkı” na yapılan bir atıfla yaygın bir bilinç evreni oluşturulmuştu. Fakat bu bilinçlenme özellikle 1955 sonrasında ülkemizde yaşanan siyasi, ekonomik ve sosyal gelişmelerin etkisiyle bazen kesintiye, bazen atılıma geçme, bazen tamamen göz ardı edilen çeşitli dönüşümlere uğrayarak günümüze kadar çarpık bir tarzda ulaşmıştır.<sup>(13)</sup> Bu çarpık oluşumu bir araştırmacımız

*“Sanat eğitiminin doğru ve istenen yöntem tekniklerde ve koşullarda uygulanamamasının bir nedeni de her iktidar döneminde farklı politikaların uygulanması”* şeklinde daha net olarak ifade eder.<sup>(14)</sup>

Ankara’da Gazi Eğitimin kuruluşundan sonraki yıllarda; İstanbul’da Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu (1957), İzmir’de Buca Eğitim Enstitüsü Resim-İş bölümü (1963), Samsun Eğitim Enstitüsü Resim-İş bölümü (1965), İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü Resim-iş Bölümü (1973) ve aynı yıllarda Bursa Eğitim Enstitüsü Resim-iş Bölümü kurulacaktır. 1975 yılında o dönemde yürürlükte olan 1750 sayılı üniversiteler kanunu uyarınca Ege Üniversitesine bağlı olarak Türkiye’nin ilk Güzel Sanatlar Fakültesi kurulur ve 1981 yılında Dokuz Eylül Üniversitesine bağlanır. 1982 yılında ise İstanbul’da Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, 1983 yılında Ankara’da Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi kurulur.

1985 yılına gelindiğinde İstanbul, Ankara, İzmir, Samsun ve Bursa merkezleri dışında Güzel Sanatlar Eğitimi veren yükseköğretim kurumu henüz yoktur. Ancak, bu merkezlerdeki yükseköğretim kurumlarından mezun olan onlarca sanat eğitimcisi ülke geneline yayılarak, sanatsal bilincinin yaygınlaşmasında büyük bir rol oynamaya başlamıştır. Yeni düzenlenen yükseköğretim kurumlarının dört yıllık Lisans eğitimlerine ek olarak “Lisans tamamlama”, Yüksek Lisans, Sanatta Yeterlik ve Doktora programlarının da yaygınlaşması ve sanat eğitimcilerinin akademik

<sup>13</sup> Deniz Erbaş., Sanat Üretenler Sanat Öğretenler, Cumhuriyetin Yüksek Öğretim Kurumlarında Sanatçı Kuşakları Yetiştiren Eğitimci Sanatçılar Üzerine bir Seçki-2, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2016, s.4.

<sup>14</sup> Lale Altınkurt, “Türkiye’de Sanat Eğitiminin Gelişimi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2015, s.13

unvanlara kavuşmaları da bu döneme denk gelmektedir. Böylece bu kurumlardan mezun olan akademisyen kadrolar mezun oldukları kurumlarda yeterince kadro olmayışından da kaynaklanan bir arayışla, ülkenin diğer üniversitelerinde de sanat eğitimi veren bölümlerin açılması için bir anlamda kişisel denilebilecek özel çabalar içerisine girecekler ve peş peşe yeni bölümlerin açılmasında aktif görev alacaklardır. İşte bu dönemde büyük merkezler dışında sanat eğitimi vermek üzere açılan bölümlerden bir tanesi de 1987 yılında Malatya’da İnönü Üniversitesi bünyesinde kurulacaktır.

## 1. MALATYA’DA SANAT EĞİTİM SÜRECİNİN OLUŞUMU

1986 yılına gelindiğinde Malatya’da, 1975 yılında kurulan İnönü Üniversitesi kente ve çevresine eğitim hizmeti vermektedir. Bünyesinde tüm fakültelerin seçmeli 5i derslerini okutan Rektörlük Güzel Sanatlar Birimi dışında her hangi bir sanat eğitimi veren bölüm bulunmamaktadır. Bu birim ise 1 Yrd. Doç. başkanlığında Güzel Sanatların çeşitli branşlarında 7 Okutman kadrosuna sahiptir. <sup>(15)</sup>

### 1.1. Kuruluş Etkenleri:

Malatya’da yükseköğretimde sanat eğitimi veren bir bölüm ilk kez 1997-1998 Eğitim ve öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde “Resim-İş Eğitimi Bölümü” adı altında kurulmuştur. Kuruluş aşamasında iki temel etkenin varlığından öncelikle bahsetmek gerekir. Bunlar “mevcut gerçekler ve ihtiyaçlar” ile “rastlantısal etkenler” olarak adlandırılabilir.

Öncelikle Üniversitede o yıllarda görev yapan sanat eğitimi alanında yetişmiş öğretim elemanlarının mevcut oluşunu bölümün açılmasında en önemli ana etken olarak tespit etmek mümkündür. Rektörlüğe bağlı Güzel Sanatlar birimde çalışan öğretim üyesi ve okutmaların kişisel çabası, isteği ve birikimleri gibi özellikler bölümün kurulmasında diğer temel etkenler olacaktır.

Aynı dönemde bölgede yaşayan ve ekonomik yetersizlik, aile baskısı vb. gibi çeşitli nedenlerle büyük şehirlerde mevcut olan sanat eğitim kurumlarına gidemeyen öğrenci adaylarının bölümün açılmasına yönelik dilek ve arzuları da potansiyel kuruluş etkenleri arasında sayılabilir. Aday öğrenci potansiyelinin yüksekliği, yıllarca büyük merkezlere gidememiş öğrenci sayısının birikimi kadar, kurulacak bölüme yapılacak kayıtların “yetenek sınavı” ile yapılacak ve “mezuniyet sonrası öğretmenlik

---

<sup>15</sup> Yrd.Doç. Ayten SÜRÜR Bşk., Resim okt. Erol YILDIR, Grafik okt. Şeyda AYDAN, Fotoğraf Okt. Adnan YALIM, Müzik okt. Cemal YURGA vd.

formasyonu kazandıracak” Eğitim Fakültesi bünyesinde olması nedeni gibi iki ana etkene bağlanabilir.

Bölümün büyük merkezler dışında açılan ve sanat eğitimi veren öncü yükseköğretim programlarından birisi olması nedeniyle ilk yıl yapılan yetenek giriş sınavına Türkiye’nin her köşesinden adaylar başvurmuştur. Bu özellik daha sonraki yıllarda bölgede ve çevrede yaşayan adaylar yönünde orantısız bir artış gösterecektir. Bu yüksek başvurularda, diğer bölümlere göre daha düşük ÖSS puanı aranması ve yetenek sınavına duyulan “toplumsal genel önyargılı bakış” gibi etkenler de göz ardı edilmemelidir. <sup>(16)</sup>

Birçok alanda olduğu gibi, ülkemizde sanat eğitimi alanında da yapılan tüm yenilikler, atılımlar ve geleceğe dönük planlamalar -bir anlamda rastlantısal- kişilere endeksli olarak gerçekleşmiş ve gerçekleşmektedir. Malatya’da açılan bölüm için de bu rastlantısal özellikten söz etmek, kuruluş etkenlerini doğru tespit açısından gereklidir.

Öncelikle dönemin üniversite Rektörünün resim ve sanata ilgi duyan bir kişi olması bölümün kurulmasındaki en önemli itici güç yaratan rastlantısal etkenlerin başında gelmektedir. <sup>(17)</sup> Diğer rastlantısal bir etken ise sanatsal bir ortam sonucunda oluşan bürokratik empatiden doğmuştur. Buna göre, 1987 yılı başında bölümün kurulması öncesinde, üniversitede düzenlenen bir törene katılan ve o sırada açılan “Öğretim Elemanları Sergisi” ni ziyaret eden dönemin Cumhurbaşkanı ve YÖK Başkanı sergiden edindikleri olumlu izlenimlerle, bölümün kurulma isteğini de olumlu karşılamışlar ve yönetime Resim-iş Bölümünün açılması talimatını vermişlerdir. <sup>(18)</sup>

## 1.2. Kuruluş

Böylece küçük bir çekirdek kadro ile henüz altyapı ve teknik donanımı tamamlanmamış bölüm eğitim ve öğretim sürecine başlamıştır. Bölümün teorik dersleri fakültelerin mevcut dersliklerinden yararlanılarak, Temel Sanat Eğitimi, Desen ve Perspektif gibi uygulamalı derslerin yapılacağı atölyeler ise diğer bölümlerin kullanmadığı pasaj ve lobi türü mekanların kullanımıyla çözümlenmiştir. Bölümün

<sup>16</sup> 1987-1988 öğretim yılında açılan ve 30 öğrenci kontenjanı olan Resim-iş Eğitimi Bölümünün ilk yetenek sınavına 1300 civarında başvuru olmuştur. Sınavın objektifliğine duyulan genel önyargıyı kırabilmek için o döneme mahsus olarak Yetenek sınavına katılan tüm adayların çizimleri kesin kayıtların ardından üniversitede topluca sergilenmiştir.

<sup>17</sup> Prof.Dr. Engin GÖZÜKARA, Aynı zamanda Malatya’lı olan rektör, Akçadağ Köy Enstitüsündeki öğrencilik yıllarında almış olduğu resim derslerinin etkisiyle sanata olan ilgisini kaybetmeyecek, hatta o yıllarda resim öğretmeni olan ve emekliliğini yaşayan Selami GEDİK’i öğretim görevlisi yaparak kurulacak olan Resim-iş Bölümüne getirecektir.

<sup>18</sup> O dönemde Cumhurbaşkanı Kenan EVREN, YÖK Başkanı Prof.Dr.İhsan DOĞRAMACI dir.

kurulması aşamasında ilk fiziki mekanların yetersizliği, altyapı açısından hazırlıksızlığın bir göstergesi olsa da uygulama ve işleyişte bu olumsuzluklar fazlaca etkili olmamış ve ilerleyen yıllar içerisinde kurulan atölye, derslik, büro ve depo diğer mekanlarla kademe kademe ortadan kaldırılmıştır.

1987 de başlangıç yılında; 1 öğretim üyesi ve 3 okutmanla başlayan kadro, eğitimin başlamasının dördüncü yılında biri Profesör olmak üzere iki öğretim üyesi, 3 Öğretim görevlisi ve 6 Okutman’a ulaşmıştır. Daha sonraki yıllarda Malatya’da İnönü Üniversitesi bünyesinde sanat eğitimi alanında çalışan ve okuyan onlarca sanat ve bilim insanı halen ülke eğitimine farklı yörelerde hizmet edecektir. (19)

Eğitim Fakültesine bağlı lisans düzeyinde kurulan Resim-iş Eğitimi Bölümü, daha sonraki yıllarda “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü” adı altında Müzik Eğitimi Bölümüyle birleştirilerek “Resim Bölümü Ana Sanatdalı” adı altında dört yıllık eğitime devam etmiştir.

Malatya’da sanat eğitimi sürecini başlatan İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü, daha sonraki yıllarda üniversite bünyesinde Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak açılan Yüksek Lisans Programları, 2004 yılında kurulan Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi ile halen eğitim ve öğretime devam ederken, alanında uzman akademisyenlerinin idealist çabalarıyla sanatsal alanlarda düzenlenen ulusal yarışma, sempozyum ve kongre gibi faaliyetleriyle bölge ve ülke insanın aydınlanmasına hizmet etmektedir.

## 2. GENEL SAPTAMALAR ve SONUÇ

Büyük merkezlere göre taşra olarak tanımlansa bile ülkemizdeki birçok yerleşim yerimiz insanlığın ilk çağlarından beri önemli tarihsel bir geçmişe sahiptir. Medeniyetlerin beşiği olarak anılan ülkemizde, tarihi geçmişi en az 5000 yıl öncesine ulaşan Malatya da bu yerleşimlerimizden birisidir. Bölgede verilen sanat eğitimi, aslında yöre insanına tarihsel ve kültürel bir çevrede “yaşandığı farkındalığı” nı kazandırarak bu anlamda toplumsal bilincin yaygınlaşması açısından da büyük bir görevi yerine getirmektedir.

<sup>19</sup> Burada, çalışma yıllarına ve dönemlerine göre Malatya’da görev yapmış akademik üyelerin isimlerini 2018 yılı itibarıyla unvanlarıyla sayacak olursak Resim alanında Prof. Ayten SÜRÜR (emekli öğr üyesi), Doç. Erol YILDIR, Dr.Öğr.Üyesi Adnan YALIM, Prof. Halis BİÇER(emekli öğr üyesi), Prof.Dr. Atıla İLKIAZ, Prof. Dr. Cebrail ÖTGÜN, Dr.Öğr.Üyesi Ülfet İlgez TOPÇUOĞLU, Doç.Dr. İsmail AYTAÇ, Prof. Yusuf GÜVEN, Prof. Dr. Ata Yakup KAPTAN, Doç.Zakir AZİZOV, Dr.Öğr.Üyesi Doğan AKBULUT, Doç.Yüksel GÖGEBAKAN, Doç.Dr. Fatih ÖZDEMİR, Dr.Öğr.Üyesi. Mesut YAŞAR. Diğer bir sanat dalı Müzik alanında ise Prof. Cemal YURGA, Prof.Kadir KARKIN (emekli öğr üyesi), Prof.Dr.Metin KARKIN, Prof.Dr. Turan SAĞER, Prof.Dr. Hasan ARAPKİRLİ... vd. olarak sıralayabiliriz.

Gerçekte sanat eğitimi kültür ve tarihsel birikimleri üst düzey bir çevrede yapıldığında öğrenci üzerinde olumlu ve itici bir güç etkisi yaratabilir. Ancak bu tür yeterlilikte bir dokuya yeterince sahip olmayan taşra kentlerinde de sanat eğitiminin yapılabilirliği, “bu tür eğitimin kültürel materyaller ile tarihi eserlerin yer aldığı bir çevreye gereksinim duyduğu yönündeki kanının aksine” somut bir şekilde kanıtlanmıştır.

Taşrada yapılan sanat eğitim sürecinin çevre ve toplum ilişkisi açısından büyük bir öneme sahip olduğu, bu eğitimin sadece öğrencilere değil yaşanan çevreye de hitap eden bütüncül bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Malatya gibi, idari merkezlerden uzak bir kentimizde sanat eğitimi süreçleri boyunca öğrencilerin davranış ve yaşam kültürlerindeki değişimler çok hızlı ve gözle görülür bir şekilde değişmiştir.

Üniversite yöneticilerinin sanatsal duyarlıkları ve ilgi düzeyleri bu fakülte ve bölümlerin kuruluş aşamalarında etkili faktörlerdir. Taşra üniversitelerinde görevli sanat eğitimi almamış akademisyen ve öğretim elemanlarının da kişisel çabalarla aydınlatılmaları ve bazen de eğitilmeleri gerekebilmektedir.

Üniversitelerde sanat eğitimi veren fakülte ve bölümler daima vitrin konumundadır. Gerek eğitim gerekse de öğrencileri ile göz önündedirler. Bu özellikten fazlasıyla yararlanan İnönü Üniversitesi günümüzde birçok üniversiteden ileri seviyede, her tür sanatsal faaliyetlerine devam etmekte bölge ve ülke kültürüne katkıda bulunmaktadır.

Günümüzde yükseköğretim kurumlarının hızla yaygınlaşması sonucunda Sanat Eğitimi veren bölümlerde de büyük bir artış olmuştur. Sanat eğitiminin ve sanatsal faaliyetlerin yapılması, teknolojik araçlarla her türlü kaynağa rahatlıkla ulaşılması gibi etkenlerle artık bu bölümler etki alanlarını artırarak, bölgelerinde sosyolojik ve kültürel açıdan da büyük gelişmelere öncülük etmektedirler.

Bir kurumun tarihsel kuruluş sürecine tanıklık etmiş öğretim elemanlarının bireysel deneyim ve gözlemleri esas alınarak hazırlanan bu makale kişisel bakışla hazırlandığından şüphesiz ki subjektif ifadeler içerebilir. Ancak, yaklaşık 30 yıllık bir kurumun kayıt altına alınmamış özel tarihçesini yazılı hale getirebilmenin subjektiflik tuzağına düşebilmeyi göze almakla mümkün olduğunun da unutulmaması gerekir.

### KAYNAKLAR

- ALTINKURT, Lale. “Türkiye’de Sanat Eğitiminin Gelişimi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2015 .s.13 (30 Eylül 2016 tarihinde; [https://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG\\_/12/125-136.pdf](https://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/17/files/DERG_/12/125-136.pdf)) adresinden erişilmiştir.
- BORA, Tanıl., *Taşraya Bakmak*, (Derleme) İletişim yayınları :1077, Memleket Kitapları Serisi 10, İstanbul 2005 .
- ERBAŞ, Deniz., *Sanat Üretenler Sanat Öğretenler, Cumhuriyetin Yüksek Öğretim Kurumlarında Sanatçı Kuşakları Yetiştiren Eğitimci Sanatçılar Üzerine bir Seçki-2*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 3551-139. İstanbul 2016. S.4
- ERGÜLEN, Haydar. “Şiir Taşra’ya Aittir! ”. *Taşraya Bakmak*, Tanıl Bora (derleyen), İletişim Yayınları, İstanbul 2005, 1077-10.s.213-244
- TANSUĞ, Sezer., *Çağdaş Türk Sanatı*. Remzi Kitabevi, Evrim Matbaası, İstanbul 1993. S.43
- TURAN, Güven. “Taşra Coğrafya mıdır?”, *Kitaplık, Yapı Kredi Yayınları Aylık Edebiyat Dergisi*, Yıl: 11, S.73, Haziran, İstanbul 2004.s.50.



Fotoğraf . İnönü Üniversitesi merkez kampüsünden bir görünüş.



# ANKARA'DA RASYONALİST-PÜRİST BİR MİMARİ İZ: ANAFARTALAR ÇARŞISI

**Arş. Gör. Gülşah ŞENOCAK**  
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

**Özet:** Bildiri, bir dönemin yapı tasarımındaki disiplinlerarası çalışma yaklaşımını Anafartalar Çarşısı üzerinden örneklemeyi hedeflemektedir. Anafartalar Çarşısı, 1967 yılının Ankara'sında Ferzan Baydar, Affan Kırımlı ve Tayfur Şahbaz tarafından rasyonalist-pürüst üslupla inşa edilmiş, dönemin teknik yeniliklerini ve tasarım yaklaşımını yansıtan en etkili örneklerden biridir. Kübik formu ile Mies van der Rohe gökdelenlerinin tasarım diline yaklaşan yapı, Ankara'nın ilk yürüyen merdivenli süpermarketini bünyesinde barındırmış, en eski alışveriş merkezidir. Günümüzde içinde yer aldığı bölge itibariyle unutulmuş görünen yapının, bağlamıyla kurduğu ilişki sorgulanabilir olsa da, iç mekan kimliğini oluşturan unsurlar ve disiplinlerarası tasarım yaklaşımı nedeniyle ele alınması önemlidir. İç mekanda dönemin teknolojik yeniliklerinin yakalanmaya çalışılması ve tasarım kurgusuna plastik sanatların dahil olması, yapının özellikle iç mimari bazında ele alınmasını gerekli kılmıştır.

Çalışma kapsamında konu ile alakalı her türlü yazılı-sözlü kaynaktan yararlanılmış araştırma görsellerle desteklenmiş, elde edilen veriler ve gözleme dayanarak nitel bir araştırma yürütülmüştür. Çalışmanın ilk bölümünde, Anafartalar Çarşısının yapıldığı dönem olan 1950-1970 arası Türkiye'deki mimarlık ortamı ve yaklaşımları irdelenmiştir. İkinci bölüme gelindiğinde, çalışmanın asıl odaklanmak istediği Anafartalar Çarşısı, özellikle iç mekan ölçeğinde ele alınmıştır. Yapı, iç mekanda bulunan dönemin sanatçılara ait rölyefler, seramik panolar ve duvar resimleri ile insanları plastik sanatlar konusunda bilinçlendirmek ve algı yaratmak için oluşturulan disiplinlerarası bir çalışmanın ürünüdür.

Bu çalışmanın amacı Anafartalar Çarşısı'nın dönemine getirdiği yenilikleri ele alarak, mekansal özelliklerini tespit etmek ve yapıyı belgelemektir. Yapılan çalışma, iç mekan kurgusunda disiplinlerarası tasarım pratiğinin vurgulanması açısından önemlidir. Çalışma sonucunda, bir dönemin disiplinlerarası tasarım yaklaşımı olarak sanat eserlerinin mekan kurgusuna katılması anlayışının, günümüz mimarisinde tekrar ön plana çıkarılması amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Rasyonalist-Pürüst Üslup, Anafartalar Çarşısı, Disiplinlerarası Tasarım, Ankara

## GİRİŞ

Türkiye 20.yy'da birçok mimari akımın etkisine girmiş, bunun sonucunda farklı üsluplarda çeşitli mimari ürünler ortaya çıkmıştır. 1950'lerden sonra verilen mimari ürünlere bakıldığında farklı dil ve üslupların bir arada yer aldığı görülmektedir. Ülke genelinde yayılan üslupları Uluslararası üslubun etkisinde gelişen yaklaşımlar ve Ulusal Akıma dönük olan geleneksel anlayış olarak ayırmak mümkündür. Uluslararası üslubun etkisinde gelişen yayılan yaklaşımlardan birisi de Rasyonalist Pürist Üsluptur. Ankara Ulus'ta yer alan Anafartalar Çarşısı da bu yaklaşımla ele alınmış yarışma sonucunda elde edilmiş önemli bir yapı, bu çalışmanın da ana konusudur. Anafartalar Çarşısının bir diğer önemli ve kendisini çağdaşlarından ayıran özelliği ise içerisinde bulunan duvar resimleri, seramik panoları ve rölyefleriyle disiplinlerarası bir çalışma olmasıdır. Anafartalar Çarşısı, 2005 yılından beri gündemde olan Ulus Tarihi Kent Merkezi Koruma Amaçlı İmar Planı kapsamında yıkılması düşünülen yapılar arasında yer almaktadır. 2018 senesinde yıkılması planlanan dört yapıdan biri olduğu açıklanmıştır. İçinde bulunduğu kritik dönem de göz önüne alınarak yapının ve iç mekan kurgusundaki mimar-sanatçı işbirliğinin belgelenmesi için bir çalışma yürütülmüştür.

### 1. 1950-1970 Arası Cumhuriyet Dönemi Türk Mimarisi

II. Dünya Savaşı'nın ardından, 1950'ye gelindiğinde ülkeler, aktif olarak katılmış olsalar da olmasalar da savaş yorgunuydu. Avrupa'da gelenekseli canlandırmak adına, savaş döneminde ve öncesinde, uygulanan anıtsal yapılar ve mimari dil sonucunda, modern mimari ve temsilcileri geri plana atılmış durumdaydı. Baskıcı rejimlerin ve savaş ortamının da kendini göstermesiyle birçok mimar ve tasarımcı güvende olacakları üçüncü ülkelere göç etmekteydi. Bu ülkelerin başında da savaş sonrası, uluslararası üslubun, uluslararası statüye çıkarılmasında rol oynayan ABD gelmekteydi.<sup>20</sup> Bu dönem özellikle Amerika'dan yayılan üsluba, Uluslararası Üslup, Rasyonalist-Pürist Üslup, Klasik Modern, Amerikan Moderni gibi isimler verilmiştir.<sup>21</sup> Yapılar, kare ve dikdörtgen gibi temel geometrik formda planlar üzerinden, çelik ve cam malzemelerle, genellikle cam cephe giydirme uygulanan prizmatik kütlelerden oluşmaktaydı. Bu form, prizmatik, süsten arındırılmış, cephelerde geniş pencerelerin tekrarlanmasıyla oluşan büyük kübik blokları andırmaktaydı.<sup>22</sup>

Aynı dönemde Türkiye, savaşın dışında kalmayı başarmasına rağmen sıkıntılı bir süreçten geçmekte, tarımdan sanayiye geçişin getirdiği şehre göç ve çarpık

<sup>20</sup> Doğan Hasol, *20.Yüzyıl Türkiye Mimarlığı*, YEM Yayın, İstanbul, s.134.

<sup>21</sup> Sedat Hakkı Eldem, "Elli Yıllık Cumhuriyet Mimarlığı", *Mimarlık*, 11-12, Kasım 1973, s.7

<sup>22</sup> Hasol, *age*, s.134.

kentleşme süreciyle uğraşmaktadır. Savaşın bitiminin ardından, Türkiye'nin dış yayın ve kaynaklara erişimi açılmış, özellikle Amerika'da kendini gösteren Rasyonalist-Pürist Üslup, ülkede yayılma imkanı bulmuştur. Eldem'in belirttiği üzere bu dönem mimarisinde çatı ve saçaklar yine kaybolmuş, Amerikan yapı metodları ve mimari görüşleri yapılarımızda hakim olmaya başlamıştır.<sup>23</sup> Ancak hakim olan çelik konstrüksiyon, öncelikle pahalı olduğu ikinci olarak yapı tekniği bilgisi eksik kaldığından uygulanamamış, çoğunlukla betonarmeye yönelinmiştir.<sup>24</sup> Savaşın bitişinin ardından Uluslararası Üslubun benimsenmesi ve bu konuya ağırlık verilmesi, yurt dışında ortaya çıkan sanat ve tasarım dergileri ile bu yayınların Türkiye'de de pazar bulması, akımın yayılmasını kolaylaştırmıştır. Bu dönem mimarisi dış kaynaklardan oldukça beslenmiş, hem Türkiye'nin içinde bulunduğu siyasi ortam hem de Dünya'nın savaş sonrası iklimi nedeniyle, mimaride farklı arayışların hakim olduğu bir dönem yaşanmıştır.

Amerika'da gelişme imkanı bulan Modern Üslup, uluslararası etkilerle çeşitlenmiş, bu dönemde öncül ve en belirgin örneklerini vermiştir. 1950'lerde başlayan uluslararası çapta yayılımı ile 1960'lara gelindiğinde savaş sonrasında farklı nedenlerle de olsa geçmişle estetik bağlarını koparmak isteyen ülkeler için bir kaçış yöntemi olmuştur. Bu dilimde Uluslararası Üslup olgunluk dönemine erişmiş, akım içerisinde farklı yaklaşımlar arayan tasarımcılarla çeşitlenmeye başlamıştır. Ancak yine 1960'larda ve özellikle ortalarından sonra Uluslararası Üslubun tekdüzeliği ve katılığı, tasarımcıları başka arayışlar içine girmeye itmiştir. 1950'lerdeki Uluslararası Üslubun kütsel diline alternatiflerin arandığı bu dönemi, mimarlık tarihçisi Atilla Yücel, çoğulculuk (plüralizm) anlayışının doğuşu olarak nitelendirmiştir.<sup>25</sup>

1960'larda hakim olan bir diğer mimari arayış, kütlelerin parçalanmasıdır. Uluslararası Akım'ın aşırı büyük, prizmatik, kentlerin tarihi dokusuna uymayıyla eleştirilen yapılarına karşın, çok parçalı, alçak, az katlı, galerilerle ve bahçelerle birbirine bağlı küçük yapılar ortaya çıkmıştır. 1960'larda karşımıza çıkan Modern karşıtı yaklaşımlar, 1970'lerde çoğalarak devam etmiştir.

Aynı dönemde Türkiye sıkıntılı bir süreçten geçmiş, farklı bir sebeple de olsa 1950'lerin mimarlık ortamından, dünyanın geri kalanı gibi uzaklaşmıştır. Devletin mimarlık pratiği üzerindeki etkisi zayıflamış, güncel eğilimlere açık hale gelen tasarım ortamı, tek akım üstünlüğünü kırmıştır. Uluslararası platformdaki büyük kütsel

<sup>23</sup> Eldem, *agm*, s.7.

<sup>24</sup> Betül Asar, *Ankara Ulus Tarihi Kent Merkezindeki Ticaret Binalarının Değişimi ve Mekansal Analizi*, (Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya 2012, s.69.

<sup>25</sup> Sibel Bozdoğan-Esra Akcan, *Turkey- Modern architectures in history*, Reaktion Books, London 2012, s.175.

blokların yerini parçalı yapıların alması anlayışı ve çoğulculuk Türkiye’de de yer edinmiştir. Katı rasyonalizmden uzaklaşmış, brüt beton ve parçalı form yaklaşımı yapılardan kendini göstermiştir. Bu dönemde yapılarda görünüm açısından evrensel standartlara yaklaşılsa bile farklı malzemelerin temini ve teknik olanakların eksikliği ile karşılaşmıştır. 1960’larda dikkat çeken bir diğer unsur, mimarlık yarışmaları sonucunda elde edilen kamu yapılarındaki artış olmuştur.<sup>26</sup> 1950’lerde başlayan Bayındırlık Bakanlığı eliyle verilen yarışmalar, 1970’li yıllara kadar devam etmiştir.

1950 ve 1960’larda dünyada hakim mimari yaklaşımlar ile Türkiye’deki mimarlık ortamı paralellik göstermektedir. 1950’lerde Türkiye dış basın ve kaynakları sıkı bir şekilde takip etmiş ve uygulamıştır. 1960’larda ise dünya genelinde farklı yaklaşımlar ve katı-rasyonalizmin kurallarından sıyrılmak için çeşitli arayışlar yapılarda kendini göstermeye başlamış, çoğulcu düşünce ortamı doğmuştur. Bu çoğulcu düşünce ortamının bir ürünü olan plastik sanatların mimari ile entegrasyonu, 1950-70 arası dönemde Modern Akımın monotonluğuna karşı bir yöntem olarak Türkiye’de de gelişme imkanı bulmuştur.

## 1.2. Plastik Sanatların Mimari ile Entegrasyonu

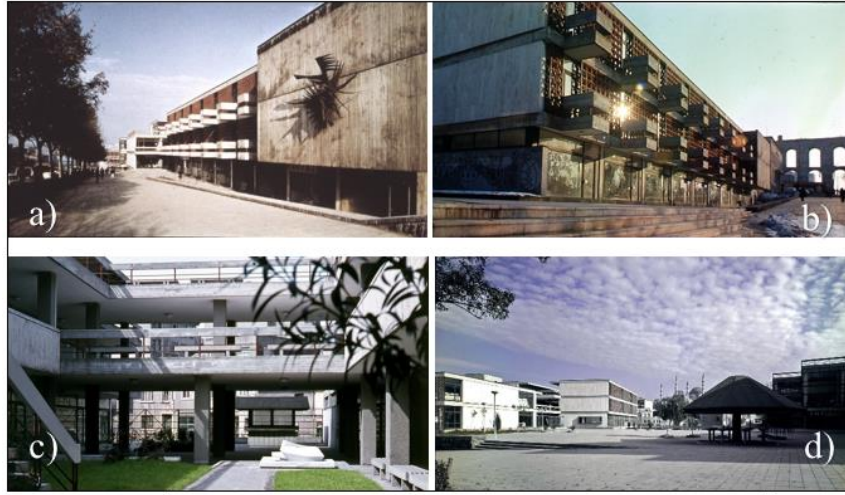
Mimarlık sanat birlikteliği II. Dünya Savaşı sonrasında kendini göstermiştir. Mimaride plastik sanatlarla bütünleşme düşüncesi 1950’lerde temel bulan bir yaklaşımdır. Avrupa’da devlet eliyle oluşturulan bir ortam üzerinden gelişirken; Türkiye’de özel sektörün yardımıyla kendini bulmuştur. Devletin mimarlık üzerine olan etkisi 1960’larda zayıflamış; devlet politikalarıyla desteklenen ve güçlenen şirketler, mimarlık pratiğinde yönlendirici olmaya başlamıştır.<sup>27</sup> Batıdaki örneklerinden esinlenilerek, 1955 yılında kurulmuş olan Grup Espas, Türk Modernizm’inde önemli bir mihenk taşıdır. Grup Espas, heykeltıraş İlhan Koman ve Ali Hadi Bara ile mimar Tarık Carım öncülüğünde kurulmuş, disiplinlerarası bir çalışma yaklaşımı önermiştir. 1950’ler ve 60’lar boyunca birçok mimar ve tasarımcı yapılarında bu iş birliğini vurgulamak için denemeler yapmıştır. Bu tasarım yaklaşımı, savaş sonrası ülkemizde baş gösteren Uluslararası Üsluba, kültürel ve ulusal kimlik dokunuşlarında bulunmak için de bir fırsat olmuştur. Ayrıca ulusal kimliği kaybetme korkusuyla Uluslararası Üslubun verdiği özgür ortam arasında kalan mimarların kullandığı bir yöntem olmuştur.<sup>28</sup> 1950’lerde verilen örneklerde folklorik öğelerin, ulusallığı yansıtacak imgelerin yer aldığı görülmektedir. Avrupalı çağdaşlarının aksine modern öğeleri

<sup>26</sup> Hasol, *age*, s.159.

<sup>27</sup> Özgür Ceren Can, *Ankara’da Kamusal Alanlardaki Seramik Duvar Panoları*, (Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2018, s.52.

<sup>28</sup> Bozdoğan & Akcan, *age*, s.130.

kullanmamışlar, bu dönem sanatçıları yerel olan ile evrensel olan arasında bir denge kurma çabasında olmuşlardır. 1960'larda ise seramik panolar ve duvar resimlerinde soyut sanat imgeleri yer almaya başlamıştır.<sup>29</sup> Dönemin mimarları mekan ve konstrüksiyonun modern konseptine sanat eserlerini dahil etmek için çalışmışlardır. Plastik sanatların mekan kurgusuna dahil olması, Modern Akımın monotonluğuna bir karşı çıkış olmuştur. Mimarlar, ressamlar, heykeltıraşlar arasında iş birliği güdülmüş, kültür merkezleri ya da otel olsun, sanat eserlerini kullanmak yerelliği ve ulusallığı ifade etme yöntemi olarak görülmüştür. Mimari ile plastik sanatların entegrasyonu, 1950'lerde ve 60'larda hastanelerden alışveriş merkezlerine kadar çeşitli sivil yapılara estetik ve kalite katmış, toplumseverliği arttırmıştır.



Şekil 1. İstanbul Manifaturacılar Çarşısı, Tekekli-Sisa-Hepgüler, 1959-61<sup>30</sup>

1959-61 yılları arasında tamamlanan İstanbul Manifaturacılar Çarşısı disiplinlerarası tasarım yaklaşımını en net örnekleyen yapılardan biridir (Şekil 1). Doğan Tekeli, Sami Sisa, Metin Hepgüler tarafından tasarlanan yapı, heykeltıraş Kuzgun Acar, İlhan Koman, ressam Adnan Turani, Nuri İyem, Arif Kaptan, seramik ve mozaik sanatçı Bedri Rahmi Eyüboğlu, Eren Eyüboğlu ve Füreya Koral gibi isimleri bir araya getirmiştir.<sup>31</sup> Yapı, İstanbul'un tarihi dokusunun içinde bir modern sanat müzesi niteliği taşımaktadır. Şekil 1a'da yapı kompleksinin bir yüzeyinde yer alan Kuzgun Acar'a ait "Kuşlar" isimli heykel çalışması görülmektedir. İç bahçelerde

<sup>29</sup> Can, *agt*, s.55-56.

<sup>30</sup> [http://tekelisisa.com/?portfolio\\_page=istanbul-manifaturacilar-carsisi](http://tekelisisa.com/?portfolio_page=istanbul-manifaturacilar-carsisi) (E.T.22.01.2019)

<sup>31</sup> Bozdoğan & Akcan, *age*, s.131.

bulunan çeşitli heykel çalışmaları (Şekil 1c) ve Eyüboğlu'nun mozaik çalışmaları da çarşı kompleksi içinde yer alan sanat eserleri arasındadır.

Verilebilecek bir diğer önemli örnek de Haluk Baysal ve Melih Birsal tarafından tasarlanan, 1969 yılında gerçekleştirilen Vakko Fabrikasıdır.<sup>32</sup> İstanbul Merter'de 62.500 metrekarelik bir arazide yer alan fabrikada, Eyüboğlu da dahil, Sadi Çalık, Jale Yılmabasars, Nevzat Yüzbaşıoğlu ve Mustafa Plevneli gibi içinde ressam, heykeltıraş ve seramik sanatçıların bulunduğu on dört sanatçının eserleri vardır. Bu yapıdaki sanat eserleri, dekoratif birer öğe olarak değil, tasarım kurgusunun ana elemanları olarak projede yer almışlardır.<sup>33</sup> Yapı içerisinde yer alan bütün sanat eserleri, sanatçı ve mimar işbirliğiyle bina bütünlüğü dikkate alınarak eskizlenmiş, tartışılmış ve tasarlanmıştır. Bu mimarlık-sanat birlikteliği, Vakko fabrikasının ve firmanın sahibi Vitali Hakko ve mimar Haluk Baysal'ın sanata ve sanatçıya verdikleri değerden doğmuştur. Sonuç olarak yapı, çeşitli eserlerin sergilendiği bir müze değil, farklı sanat disiplinlerinden gelen sanatçıların birlikte tasarladıkları büyük bir eser olarak yorumlanabilir.<sup>34</sup> Yapının dışında yer alan Jale Yılmabaşars'a ait seramik pano da fabrikanın en önemli simgelerinden biridir (Şekil 2). 2006 yılında taşındığında fabrika-daki bütün sanat eserleri de taşınmıştır.



Şekil 2. Vakko Fabrikası önündeki seramik pano, Jale Yılmabaşars, 1969<sup>35</sup>

<sup>32</sup> Vakko fabrikası projesi Baysal-Birsal Bürosu tarafından alındığında Melih Birsal Paris'te bulunmaktadır. Bu nedenle kimi kaynaklarda proje mimarı Haluk Baysal olarak geçerken kimisinde Baysal-Birsal olarak geçmektedir. Bkz. T. Elvan Altan, "Vakko Fabrikası: Bir "Modernleşme" Hikayesi", *Haluk Baysal- Melih Birsal Rasyonelizmi*, Ed. N. Müge Cengizkan & Ali Cengizkan, TMMOB Mimarlar Odası, Ankara 2017, s.107-118; Doğan Hasol, *20.Yüzyıl Türkiye Mimarlığı*, YEM Yayın, İstanbul, s.181.

<sup>33</sup> *Age*, s.132-133.

<sup>34</sup> T. Elvan Altan, "Vakko Fabrikası: Bir "Modernleşme" Hikayesi", *Haluk Baysal- Melih Birsal Rasyonelizmi*, Ed. N. Müge Cengizkan & Ali Cengizkan, TMMOB Mimarlar Odası, Ankara 2017, s.107-118.

<sup>35</sup> <http://in-between.online/tr/things/2017/1/13/m881h8o3d7yg0wjrj20w5z6brrzmfy> (E.T.23.01.2019)

Avrupa'daki yaklaşımın aksine Türkiye'de gelişen mimar-sanatçı birlikteliği yasalar yardımıyla korunmamış, bir dönemin mimar ve sanatçıların iş birliği ve anlayışıyla yapılarda kendini göstermiştir. Mimarlar ve sanatçılar arasında kurulan yakın ilişki, bu çalışma pratiğinin devam etmesinde rol oynamıştır. Mimaride plastik sanatlarla entegre olma düşüncesi, 1950-70 arasında ortaya çıkmış, uluslararası olanda 'yerel'i arama endişesinden doğmuştur.<sup>36</sup> Hem katı-rasyonalizmin içinde farklı bir duruş hem de yerel unsurlar ile evrensel olan arasındaki dengeyi kuracak olan bu yaklaşım, 20. Yüzyıl cumhuriyet mimarisinde kısa bir dönemde uygulanmış ve kaybolmuştur. Bu dönemde birçok sanatçı, hem yapının kabuğunda hem de iç mekanda tasarım sürecine dahil olmuştur.

1967 yılında inşa edilen Ankara Anafartalar Çarşısı da dönemin plastik sanatlarla işbirliği pratiğini vurgulamak açısından net bir örnektir. Yapı, günümüzde Ulus'un göbeğinde, sirkülasyonun en yoğun olduğu bölgede bulunmaktadır. Ankara'nın yürüyen merdivenli ilk süpermarketini barındıran alışveriş merkezi olması nedeniyle anı değeri taşımaktadır. Mimar-sanatçı işbirliği düşünüldüğünde örneklenmesi gereken yapılardan biri olan Anafartalar Çarşısı detaylıca ele alınacaktır.

## 2. Anafartalar Çarşısı

Anafartalar Çarşısı, Ankara İmar ve Emlak İşletmesi T.A.Ş.'nin açtığı yarışma sonucu elde edilmiş bir yapıdır (Şekil 3). 1967 yılında Ferzan Baydar, Affan Kıvrımlı, Tayfur Şahbaz tarafından tasarlanmış olan yapı, alüminyum-cam giydirme cephesi, dörtgen formu plan izi ve prizmatik kütlesi ile Rasyonalist-Pürist Üslubun özelliklerini yansıtmaktadır. Kavramsal çerçevesi 1950'lere ait olan bina, Mies van der Rohe yapılarına en çok yaklaşan örneklerdendir. Günümüzde çarşı içinde hediyelik eşya ve giyim üzerine mağazalar, saatçi ve kuyumcu gibi dükkanlar bulunmaktadır.<sup>37</sup>



Şekil 3. Anafartalar Çarşısı ve Büro Binası (a), Anafartlar Çarşısı(b) ve Gümrük Müsteşarlığı Binası(c)<sup>38</sup>

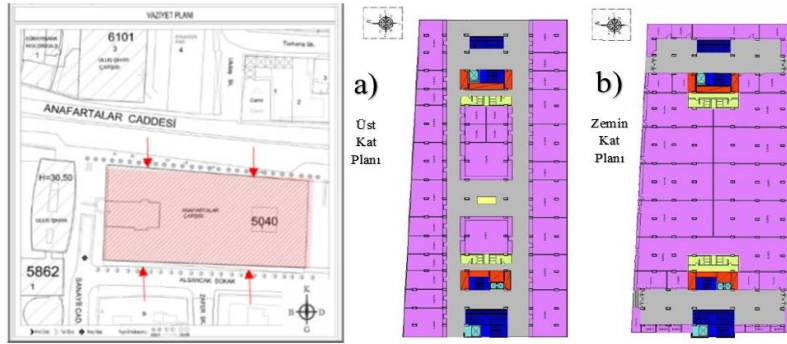
<sup>36</sup> Didem Yavuz, "Mimarlık-Sanat Birlikteliğinde 1950-70 Aralığı", *Mimarlık*, S.344, 2008, s.70-76.

<sup>37</sup> Asar, *agt*, s.95-99.

<sup>38</sup> <http://www.gazeteilksayfa.com/ekmek-teknemize-dokunmayin-24354h.htm> (E.T.23.01.2019); Şekil 3b'de görülen fotoğraf 21.01.2019 tarihinde, Şekil 3c ise 05.05.2018 tarihinde yazar tarafından

2005 yılından beri gündemde olan ‘Ulus Tarihi Kent Merkezi Koruma Amaçlı İmar Planı’ kapsamında yürütülen Yenileme Alanı Projesi’nin ilk adımı olarak, 2018 yılı içinde, Anafartalar Çarşısı’nın yanında yer alan Gümrük Müsteşarlığı Binası yıkılmıştır. Yapı, aynı mimari ekip tarafından tasarlanmıştır. Anafartalar Çarşısı’nın tasarım diline sahip yüksek büro binası günümüzde varlığını koruyamamıştır.

Anafartalar Çarşısı, 2 bodrum +4 kattan oluşmaktadır. Arazi eğimli olduğu için girişler farklı iki kottan, yapının kuzeyi ve güneyinde, birbirinin paralelinde bulunan 2şer girişten sağlanmaktadır.<sup>39</sup> Girişlerden ikisi Anafartalar Caddesi üzerinde, diğer ikisi caddeye paralel uzanan Alsancak Sokak üzerinde bulunmaktadır (Şekil 4). Yapının zemin kat planı diğer katlardan farklıdır, dükkanlara erişim dışarıdan sağlandığı için iç mekanda doğu-batı hattında sirkülasyon sistemi yoktur (Şekil 4b). Yukarıdaki üç katta ve bodrum katta ise planlar birbirine eşittir. Bütün katlar arasında ulaşım yapının iki ucunda bulunan yürüyen merdivenler, kat merdivenleri ve asansörlerle sağlanmaktadır. Plan düzlemine bakıldığında zemin kat haricindeki diğer katlarda, servis mekanlarının orta kısımda toplandığı görülmektedir. Yapının doğusu ve batısında yer alan yürüyen merdivenler haricinde orta aksa bağlı asansörler ve asansörlerin arkasında bulunan merdivenlerle de katlara erişim sağlanmaktadır. Bu orta aksta yer alan kısımda asansörlerin hizasında ıslak hacimler yer almakta, devamındaki çekirdek kısımda sırt sırta dizilmiş dükkanlar bulunmaktadır. Dükkanların geri kalanı ise doğu ve batı yönünde lineer bir şekilde sıralanmıştır (Şekil 4a). Yapının bodrum katındaki mekan yerleşimi ve sirkülasyon sistemi üst katlardaki gibi kurgulanmıştır.



Şekil 4. Anafartalar Çarşısı vaziyet planı ve kat planları<sup>40</sup>

çekilmiştir. Şekil 3c’de görülen büro binası Şekil 3b’de görüldüğü üzere yıkılmıştır. Gümrük Müsteşarlığı olarak kullanılan yapı, meydana bulunan en yüksek binadır.

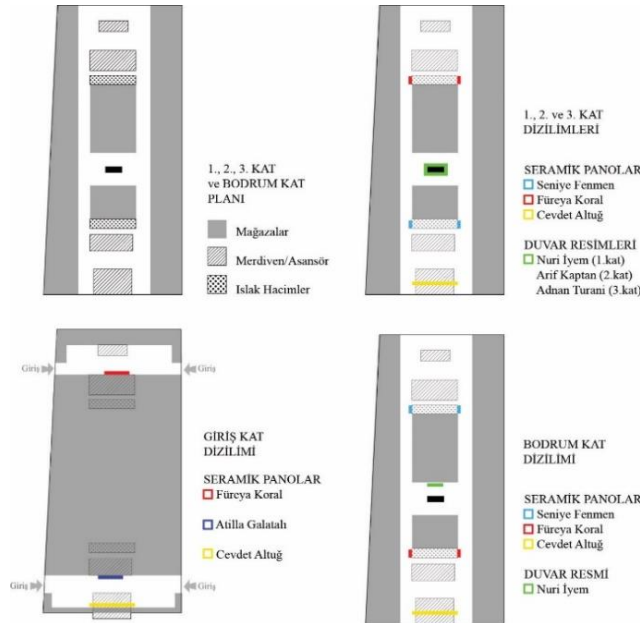
<sup>39</sup> Asar, *agt*, s.95.

<sup>40</sup> *Agt*, s.97.

Günümüzde ayakta duran ancak Yenileme Alanı Projesi kapsamında yıkılması ön görülen yapı, bir dönemin ve akımın temsilcisi olmasının haricinde, çağının en modern teknolojik yeniliklerini barındırdığı ve mimar-sanatçı pratiğini yansıttığı için önemlidir. Üzerinde durulması gereken bu noktalar için yapıyı iç mekan ölçeğinde ele almak daha uygun olacaktır. Çalışmanın odaklanmak istediği plastik sanatlarla entegre olma pratiği Anafartalar Çarşısı'nın iç mekan kurgusu üzerinden aktarılmaya çalışılacaktır.

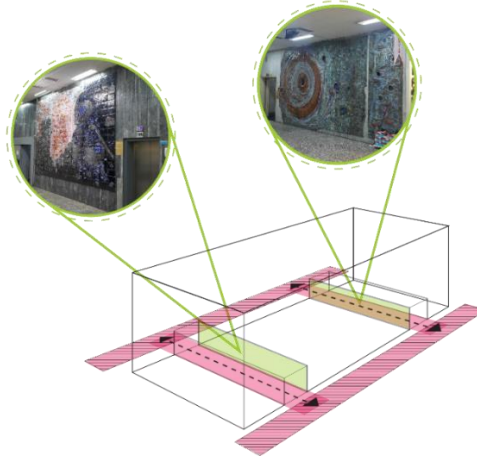
### 3. Anafartalar Çarşısı İç Mekan Kurgusunda Plastik Sanatların Yeri

Anafartalar Çarşısı toplamda yedi adet sanatçının yirmiden fazla eserini barındırmakta ve bu özelliği ile modern sanat müzesi niteliği taşımaktadır. Mekan içerisinde bulunan seramik panolar, duvar rölyefleri ve duvar resimleri hem mimar-sanatçı işbirliğine vurgu yapmakta hem de iç mekan atmosferini etkilemektedir. Yapıda, Füreyâ Koral, Seniye Fenmen, Cevdet Altuğ ve Atilla Galatalı 'ya ait seramik panolar ile Nuri İyem, Arif Kaptan ve Adnan Turani imzası taşıyan duvar resimleri bulunmaktadır. Bulunan eserlerden 19 tanesi seramik pano, 4 tanesi duvar resmidir. Şekil 5'te katlara göre sanatçı-eser dağılımı görülmektedir.



Şekil 5. Seramik panolar ve duvar resimlerinin iç mekandaki konumları

Mekan içinde eserlerin dağılımına bakıldığı zaman dolaşım aksı üzerinde oldukları göze çarpmaktadır. Sirkülasyon hattı boyunca dizilmiş sanat eserleri, doğal bir sergileme aksı oluşturmaktadır. Yerleştirilme düzenine bakıldığı zaman eserlerin katların bütününde aynı noktalara asıldığı görülmektedir. Yapının üst katlarında, doğu ve batıya bakan yüzeylere dükkanlar yerleştirilmemiş bu sayede dolaşım aksına gün ışığı alınmıştır. İç mekanda dönemin teknolojik yenilikleri kullanılmış, yürüyen merdivenleri, tesisat ve asma tavanlarıyla yapı prekast sistemle inşa edilmiştir. Alüminyum pencere doğramaları dönemin karakteristik özelliklerinden biridir. Mekanda Füreyâ Koral'ın 9, Seniye Fenmen'in 8, Cevdet Altuğ'un 1, Atilla Galatalı'nın 1 adet seramik panosu bulunmaktadır. Panoların bütünü 1963 tarihini taşımaktadır. Cevdet Altuğ'un çalışması bodrum kattan üçüncü kata kadar yürüyen merdiven boyunca duvarda yer almaktadır. Çalışması bir bütün olarak ele alındığından 1 adet denilmektedir ancak Altuğ'un yüzeyde yer alan 9 adet dairesel seramik panosu vardır. Girişte bulunan iki büyük panodan birisi Füreyâ Koral'a aittir diğer çalışma Atilla Galatalı imzası taşımaktadır (Şekil 6).

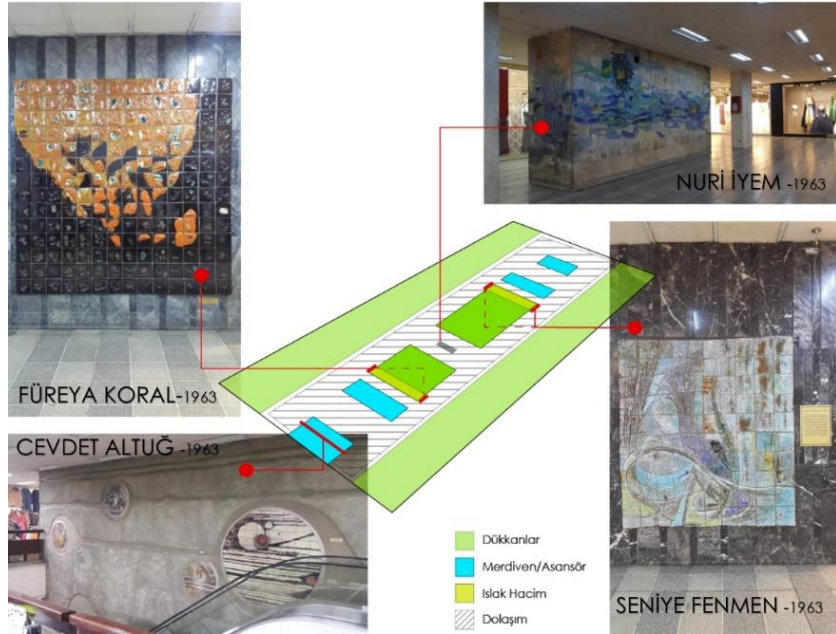


**Şekil 6.** Giriş akslarında yer alan panolar

Seramik panolar haricinde mekanda 4 adet duvar resmi bulunmaktadır. Bodrum kat ve birinci katta yer alan çalışmalar Nuri İyem imzası taşırken, ikinci katta yer alan eser Arif Kaptan'a aittir. Üçüncü katta yer alan Adnan Turani tarafından çalışılmış duvar resmi ise sgraffito denilen farklı bir teknikle yapılmıştır.<sup>41</sup> Çarşı

<sup>41</sup> Yaş sıvanın üzerine yapılan çizik ve kazıma yöntemiyle elde edilen farklı kalınlık ve renklere sahip, aynı zamanda bir rölyef çalışması olan teknik sgraffito olarak adlandırılmaktadır. Kireç sıva, alçı ya da çimento ile yapılan bu uygulamada, eser, kazıma yapılarak alttaki rengin çıkması yoluyla elde

içinde seramik panoların asıldığı duvarların dikey şeritli, koyu renkli ve damarlı mermer ile kaplanmış olması, eserlerin okunurluğunu azaltmıştır. Panoların asıldığı yerlerin, yapının kat düzenleri incelendiğinde aynı olduğu görülmüştür. Cevdet Altuğ'a ait, yapının merdiven boşluğunda boylu boyunca çalışılmış dairesel panolar ise iç mekanla daha bütüncül bir uyum içindedir. Yapının giriş katında bulunan Füreya Koral ve Atilla Galatalı'ya ait iki pano ise büyüklükleri dolayısıyla arka plan ile bütünlük oluşturmuşlardır. Yapının iki ana sokak arasında bağlantı oluşturan giriş bölümlerinde yer alan bu panolar, alanı geçiş amaçlı kullanan vatandaşlar tarafından da okunmaktadır (Şekil 6). Ancak çarşının alt ve üst katlarında kalan panolar için bu oldukları yüzeylerden ötürü aynı durum söz konusu değildir. Müşterilerin okumakta zorlandıkları eserler, esnafların alana tezgah ve ürün yerleştirmeleriyle daha da arka plana itilmiştir. Günümüzde giyim, oyuncak üzerine çeşitli mağazalar bulunan çarşıda, eserler teşhir edilen ürünlerin arkasında kalmış durumdadır. Kimi panolarda çeşitli poster vb. bilgi amaçlı yazılar asıldığı da gözlemlenmiştir. Seramik panolar duvarlardan ayırt edilmemiş, ürünlerin sergilenmesi için birer arka plan işlevi görmüşlerdir. Ayrıca seramik panolardaki bazı parçaların kaybolduğu da gözlemlenmiştir.



Şekil 7. İç mekanda pano dağılımları

edilmektedir. Bkz. [http://megap.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Sgraffito%20Grafik%20Simge.pdf](http://megap.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Sgraffito%20Grafik%20Simge.pdf) (E.T.28.01.2019)

Anafartalar Çarşısı dönemin teknolojik yeniliklerini ve inşa tekniklerini kullanmasıyla örnek teşkil eden bir yapıdır. Ancak yapıyı özel kılan nokta, iç mekanda yer alan yedi sanatçıya ait toplamda 23 eseri sergileyen bir müze olmasıdır. Yapı bir dönemin mimar-sanatçı işbirliğinin sonucu olarak ortaya çıkmış ve 1950-70 arası etkili olan tasarım yaklaşımını Ankara’da örneklemektedir. Günümüzde karşı karşıya kaldığı yıkım kararı ile tartışmalara konu olmaya devam etmektedir. Yapıdaki sanat eserlerinin ve tasarım pratiğinin üzerinde durulması ve aktarılması, bu pratiğin Yenileme Alanı Projesi olan Ulus Ankara üzerinden örneklenmesi açısından da farklı bir noktada yer almaktadır.

#### 4. Değerlendirme ve Sonuç

1950’lerde öncül örneklerini veren Uluslararası Üslup, 1960’larda içine aldığı farklı kültürlerle çeşitlenmiş ve arayışlar içine girmiştir. 1950-70 arasındaki dönemi bir bütün olarak ele almak üslupların devamlılığını algılamak adına önemlidir. 50’lerde hakim olan uluslararası statüye ulaşan modern akım hem Türkiye’de hem de Dünya’nın geri kalanında olgun örnekler vererek 1960’lara ulaşmış ve devam etmiştir. Ancak 1960’larda dünya genelinde çoğalan katı-rasyonalizmden uzaklaşma düşüncesi, arayışların çeşitlenmesi ile sonuçlanmıştır. II. Dünya Savaşı’ndan sonra çeşitlenen bu yaklaşımlardan birisi de mimari ile plastik sanatların buluşmasıdır. Bu çoğulculuk ortamı Türkiye’de de kendisini göstermiş, mimari-sanat birlikteliği gelişme imkanı bulmuştur. Disiplinler arasında kurulan işbirliği plastik sanatlara verilen değeri de arttırarak, eserlerin yapıdan bağımsız değil bağlamıyla ilişki içinde birer öge olarak yorumlanmasını sağlamıştır. Çalışmada ele alınan örneklerde olduğu gibi, sanat eserlerinin ana akslarda yer bulmaları tasarım kurgusunda önemli birer unsur olduklarını göstermektedir. 1950-70 arası mimarlık ortamında kendine yer bulan ‘plastik sanatlarla entegre olma’ arayışı, Türkiye’de farklı bir yaklaşım olarak, ne daha önce var olmuş ne de daha sonra varlığını sürdürebilmiş olduğundan ele alınması ve irdelenmesi değerlidir. Çalışmada incelenen Anafartalar Çarşısı da 1967 yılında, 1950’ler rasyonalizmini temsil ettiği ve mimar-sanatçı işbirliğini Ankara bağlamında örneklediği için ele alınmıştır.

Yapının içinde yer alan 19 seramik pano ve 4 duvar resminin bütünü, çarşı gezilirken eserlerin de görülmesi amaçlanarak sirkülasyon hattı boyunca yerleştirilmiştir. Tasarım kurgusunda önemli bir unsur olarak ana aks üzerinde kendine yer edinme, Anafartalar Çarşısı iç mekanı özelinde de örneklenmektedir. Koridorlarda bulunan eserlerin insanların dolaşım hattı üzerine yerleştirilmesi, plastik sanatlar konusunda ortak bir bilinç ve duyarlılık oluşturulmak istenmesi şeklinde de yorumlanabilir. Ancak eserlerin yerleştirildiği duvarlarda bulunan mermer kaplamaların okunmayı zorlaştırması, bütün eserlerin aynı noktalara asılması, pano ve resimlerin

yapının iç mekanına göre değil de kendi sanatsal bütünlüğü içerisinde çalışılıp ortama yerleştirildiğini akla getirmektedir. Bu durum mimar-sanatçı işbirliğinin iç mekan kurgusuna tam anlamıyla yansımadığını göstermektedir.

Anafartalar Çarşısı iç mekanı incelendiğinde, yer alan seramik pano ve duvar resimlerinin çoğunda soyut figürlerin yer aldığı görülmektedir. Yer alan soyut unsurlar eserlerin halk tarafından algılanmasını zorlaştırmaktadır. Çarşı mekanında seramik panoların, bütün katlarda aynı noktalara gelecek, şekilde bir sergi salonuna asılır gibi yerleştirildiğini düşündürmektedir. Tasarımda yer alan ana unsurlardan biri değil de mekan içinde yer alan dekoratif birer öge olma durumunun sorgulanmasına yol açmaktadır. Eserlere dikkat edilmemesi, bazı parçalarının kaybolmasına sebep olmuştur. Mekan içindeki durumları düşünüldüğünde, gerekli özenin gösterilmemesi ve dükkan sahiplerinin bu konularda bilinçlendirilmemesi de eserlerin birer dekoratif öge olmaktan öteye geçememesine sebep olmuştur. Koridorlarda yer alan bu eserlerin kullanım şekilleri, dekoratif olarak görüldükleri ve değerlendirildiklerini göstermektedir.

Soyut sanatın halk tarafından algılanmasında güçlükler olsa da, insanların eserlere karşı merak edici ve sorgulayıcı tavırları, farkındalığı arttırmaktadır. Merak etme ve farklı soruları sorma, eserlerin akılda kalmasına, sanat bilincinin gelişmesine de yol açmaktadır. Yüzeylerde eserlerin ve sanatçıların künyelerinin bulunması olumlu bir durumdur ancak gözlemlerde karşılaşılan durumlardan biri esnafın eserler hakkında detayları merak etmesidir. Bu durum daha detaylı bilgilendirmeyi gerekli kılmaktadır. Eserlerin yanına ne olduğu, yöntemi, malzemesi ile ilgili daha fazla detay barındıran bilgilerin asılmasının, esnaf ve vatandaşların pano ve resimlere daha çok özen göstermelerini teşvik edeceği düşünülmektedir. Yapının zemin katında girişlerde yer alan panolar, iki sokak arasında geçiş aksı üzerinde bulunmalarıyla farklı bir noktada yer almaktadırlar. Bu panolar, çarşı içinde işi olmasa bile o noktayı bir geçiş olarak kullanan vatandaşlar tarafından sokağa aktarılmaktadırlar. Bu noktalarda bulunan panoların toplumla etkileşime geçme ve aktarılma olanağının daha fazla olduğu görülmüştür.

Bir dönemin sanat anlayışını temsil eden, çalışma pratiğinin simgesi olan, kamusal alanda halk ile etkileşime geçmeyi bir ölçüde başaran bu eserler, kültürel değerlerimizin korunması ve taşınması açısından önemlidir. Değininilmesi gereken bir diğer nokta, Anafartalar özelinde ele alınan mimar-sanatçı işbirliğinin canlandırılması için çaba harcanması gerektiğidir. Yapı tasarımı ve iç mekan kurgusunda plastik sanatlarla disiplinlerarası çalışma pratiğinin yeniden işler hale getirilmesi, bütün yapı ve tasarım disiplinleri için gerekli olan geniş düşünce ortamını oluşturacağı gibi insanların da bilinçlenmelerine ve sanatın toplumda yer edinmesine de yardımcı olacaktır.

### 5. Kaynaklar

- ALTAN, T. Elvan, , ‘‘Vakko Fabrikası: Bir ‘‘Modernleşme’’ Hikayesi’’, *Haluk Bay-sal- Melih Birsal Rasyonalizmi*, Ed. N. Müge Cengizkan & Ali Cengizkan, TMMOB Mimarlar Odası, Ankara 2017, s.107-118.
- ASAR, Betül, *Ankara Ulus Tarihi Kent Merkezindeki Ticaret Binalarının Değişimi ve Mekansal Analizi*, ( Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya 2012.
- BOZDOĞAN, Sibel- Esra Akcan, *Turkey- Modern architectures in history*, Reaktion Books, London 2012.
- CAN, Özgür Ceren, *Ankara’da Kamusal Alanlardaki Seramik Duvar Panoları*, (Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2018.
- ELDEM, Sedat Hakkı, ‘‘Elli Yıllık Cumhuriyet Mimarlığı’’, *Mimarlık*, 11-12, Kasım 1973, s.5-11.
- HASOL, Doğan, *20.Yüzyıl Türkiye Mimarlığı*, YEM Yayın, İstanbul 2017.
- [http://tekelisisa.com/?portfolio\\_page=istanbul-manifaturacilar-carsisi](http://tekelisisa.com/?portfolio_page=istanbul-manifaturacilar-carsisi)  
(E.T.22.01.2019)
- <http://in-between.online/tr/things/2017/1/13/m881h8o3d7yg0wjrh20w5z6brrzmfy>  
(E.T.23.01.2019)
- <http://www.gazeteilksayfa.com/ekmek-teknemize-dokunmayin-24354h.htm>  
(E.T.23.01.2019)
- [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Sgraffito%20Grafik%20Simge.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Sgraffito%20Grafik%20Simge.pdf) (E.T.28.01.2019)
- YAVUZ, Didem, ‘‘Mimarlık-Sanat Birlikteliğinde 1950-70 Aralığı’’, *Mimarlık*, S.344, 2008, s.70-76.
- YILMABAŞAR ERTUGAN, Jale, ‘‘Seramik’’, *Mimarlık*, S.2, 1970, s.44-48.

# GELENEKSEL TÜRK ÇİNİ SANATINDA KULLANILAN MOZAİK TEKNİĞİ, TARİHSEL GELİŞİMİ, KULLANILDIĞI ALANLAR VE GÜNÜMÜZDE YAPILAN ÖRNEK UYGULAMALAR

**Öğr. Gör. Hadiye KILIÇ**  
Dokuz Eylül Üniversitesi

**Özet:** Süsleme unsuru olarak mimariye renk katan çini mozaığın Anadolu mimarisinde kullanımının kökleri Uygur sanatına kadar uzanır. Ancak, Türk mimarisinde kullanılışı İran'da Büyük Selçuklularla başlamış asıl büyük gelişimini Anadolu mimarisinde sürdürmüştür.

Çini Mozaikler, mimarinin gelişimi ile birlikte tarih içerisinde her dönem ayrı bir uygulama alanına sahip olmuştur. Bu çalışmada Çini Mozaığın Anadolu toprakları üzerinde ki tarihsel gelişimi ve mimari olarak kullanım alanları üzerine bilgilere yer verilmiştir. Günümüzde yapılan örnek uygulamalar olarak, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü, Çinicilik ve Çini Onarımları Anasanat Dalında, Çini Mozaik Tekniği dersinde yapılan uygulamalar yer almaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Çini, Seramik, Çini Mozaik, Süsleme, Mimari Unsur.

## **Historical Development and Usage Areas of Tile Mosaic Technique in Traditional Turkish Tile Art and Exemplary Applications Today**

**Abstract:** The roots of the use of tile mosaics in Anatolian architecture, which adds architectural color as decorative elements, extend to the art of Uygur. However, its use in Turkish architecture started with great Seljuks in Persia, and it has continued its great development in Anatolian architecture. Tile Mosaics, with the development of the architect, has a separate application area in each period in history. In this work, the historical development of the tile mosaic on the Anatolian lands and their usage areas as architects are given. In this paper, examples of contemporary practices, the applications that are produced in the course of Mosaic Technique given at the Department of Traditional Turkish Arts, the major of Tiling and Restoration are presented.

**Keywords:** Tile, Ceramic, Tile Mosaic, Ornament, Architectural Feature.

## Giriş

Çeşitli yapılarda görülen yoğun çini kaplamalar gerek tarihsel birer belge, gerekse birer estetik değer olarak önem taşırlar. Ayrıca eski yapılarımızda en iyi korunabilmiş mimari süsleme öğeleri olarak da büyük bir koleksiyon oluştururlar.

Estetik değer açısından bakılacak olursa çini, sadece bir renk cümbüşü içerisinde “duvarları süslemekle kalmaz, desen, renk, biçim gibi öğelerin kullanılması ile de birer güzel sanatlar ürünü olarak değer kazanırlar” (Yenişehirlioğlu, 1982:43).

Süsleme unsuru olarak mimariye renk katan çininin Anadolu mimarisinde kullanılışının kökleri Uygur sanatına kadar uzanır. Ancak, Türk mimarisinde kullanılışı İran’da Büyük Selçuklularla başlamıştır. İran’daki 11. – 12. yy eserleri takip edilebilmekte ise de asıl büyük gelişimini Anadolu mimarisinde bulmaktayız.

Anadolu’yu yurt edindikten sonra, Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyetine temel oluşturan Selçuklu Devleti, kültür ve imara çok önem vermiş, birbirinden değerli çok sayıda eser vermişlerdir. Çoğunluğuna Orta Anadolu ve doğu kentlerinde rastladığımız bu eserlerde süsleme unsuru olarak en çok çini mozaikler tercih edilmiştir.

Selçuklu döneminde başkent Konya’dır. Çinili eserlerin ise en önemli merkezidir. Konya’dan başka Sivas, Tokat, Malatya, Antalya, Ankara, Erzurum, Harput, Beyşehir dikkat çeken diğer merkezlerdendir. Bu merkezlerde yapılan eserler, özellikle bulunduğu yerlerde boy göstermişlerdir.

Selçuklular, Beylikler ve Osmanlı devri mimarisinde çini dekor, mimarinin temel unsurları arasındadır. Bu devirlerde mimaride kullanılan en önemli çini tekniği olarak mozaik çini kullanılmış ve zengin anıtsal yapılarla beraber Anadolu adeta bir açık hava müzesi görünümüne dönüşmüştür.

Mozaik çini gerek süsleme unsuru olarak, gerekse yapıya değer katması açısından oldukça önemli bir tekniktir. Geometri ve bitkisel süslemenin konu edildiği, simetri esasının gözetildiği, sonsuzluk prensibinin hakim olduğu bir süsleme programına dayanır.

Çini Mozaik tekniği açıdan bakıldığında, adından anlaşılacağı gibi, istenilen desene göre kesip hazırlanan küçük çini parçacıklarının bir araya getirilmesiyle oluşturulur. Sırsız yüzleri hafif konik şekilde kesilen çini parçacıkları motifleri meydana getirecek şekilde, sırlı yüzleri aşağı gelmek üzere yerleştirilir ve arkalarına kirli beyaz renkli harç dökülür. Böylece hazırlanan plakalar yapılara tatbik edilir.

Çini mozaik’in şekillendirilmesi ve uygulanmasında genelde iki yöntem kullanılmaktadır.

1. Büyük parçaların sırlanarak, istenilen motiflere göre düzgün bir şekilde kesilmesi ile

2. Belli bir kalınlıkta hazırlanan yarı yaş çamurun motiflere göre kesilmesi ile oluşturulabilir.

## 1. ÇİNİ MOZAİK TEKNİĞİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE KULLANILDIĞI ALANLAR

12. ve 14. yüzyıllar arasında görölen çini mozaik tekniğinin en erken örneklerini, Azerbaycan'ın Maraga kentinde Kümbet-i Surh'da (1147) görmekteyiz.



*Fotoğraf 1. Kümbet-i Surh 1147,*  
*Fotoğraf: <https://okuryazarim.com/kumbet-i-surh/>*

‘‘Bu türbede çini mozaik sadece portal alınlığında, örgölü geometrik bir ađ şeklinde belirir. İ dolgularda alçı kabartma yaprak bezemeleri yer alır. Bu süsleme tarzı, daha sonra Anadolu Selçuklularında gelişecek olan çini mozaik bezemenin başlangıcıdır.

1220'de İıan'ı kaplayan Moğol akınından sonra çinili mimarî eserler konusunda durgunluk dikkati çekerken aynı devirde Anadolu Selçuklularında çininin büyük atılım yaptığını görürüz. Büyük olasılıkla, Moğol akınlarından kaçan birçok Doğulu çini ustası Anadolu'ya gelmiş ve burada yeni etkilerle çini sanatında atılıma yardımcı olmuştur.’’ (Öney, 1987: 18).

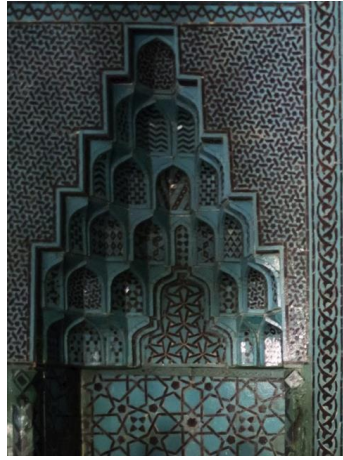
Türk mimarisinde çini mozaığın bezeme düzeni içinde mimarlıkla birlikte kullanılışı, daha çok İıan'da Büyük Selçuklu sanatıyla etkinlik kazanmıştır. ‘‘Özellikle 11.ve 12. yüzyıllara ait mimarlık eserlerinde giderek gelişen bir başlangıcın varlığı görölmüştür. Ancak asıl gelişmenin Anadolu Selçuklu Mimarlığında ortaya çıkan çini mozaik daha sonra İıhanlılar devrinde de bolca kullanılmıştır’’ (Öney, 1976: 64).

Selçuklu sanatında ise mimari ile kaynaşmış çağın sosyolojik yapısı içinde mimaride süsleme sanatının en güzel örnekleri olarak günümüze kadar etkilerini sürdürmüşlerdir.

13. asrın ilk yarısı Selçuklu devletinin en güçlü olduğu devirdir. Bilhassa ‘‘Alâeddin Keykubad I zamanında her şey merkeze tabi bir düzen içine girmişti. Bu düzen asrın ilk yarısına kadar geometrik örneklerde ve bilhassa yıldız sisteminde en uygun aksini bulmuştur. Asrın bu ilk yarısında bir merkezi sanattan bahsedilebilir’’. (Ögel, 1987:147). Merkezi sistem ve bunun yankısını bulduğumuz merkezi sanat, mozaik tekniğinde özellikle geometrik bezemeler üzerinde yorumlanmıştır.

Çini mozağın mimari yapılarda ve özellikle mihraplarda çok ilginç ve başarılı uygulamalarını görürüz. İslâm dünyasında ilk kez Anadolu Selçuklularında çini mozaik bezemeli mihraplarla karşılaşırız. Bu mihraplar geometrik ağlar, bitkisel kompozisyonlar, kûfi ve nesih yazı bordürleriyle bezenmiştir.

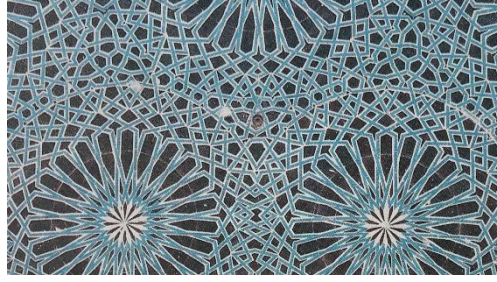
‘‘14-15. yüzyıl beylikler devri eserlerinde çini malzeme sayıca azda olsa mihraplarda Selçuklu çini mozağın geleneğini sürdürür. Beylikler döneminde mihraplarda çok başarılı zengin veya daha sade örnekler görülür.’’(Öney, 1976: 54).



*Fotoğraf 3. Birgi Ulu Camii Mihrabı-  
1312, Fotoğraf: Gönül Öney.*

Selçuklu devri çini tezyinatının geometrik kompozisyonları dini yapıların süslemesinde esas olmuştur. Geometrik motifler, üçgen, dörtgen, daire, poligon, baklava ve yıldızlar gibi tek tek geometrik şekiller olup birbirini kesen veya bağlanan, girift örgülü açık ve kapalı sistemler halinde kullanılmıştır. Bütün sistemlerde sonsuzluk

prensibi hâkimdir. Anadolu'da gerek tuğla gerekse mozaik çinilerle görülen geometrik örgülü geçmelerin merkezinde yıldız vardır. Bu yıldız beş, altı, sekiz, dokuz, on, oniki kollu olabilir. Konya Karatay Medresesinin kubbesi ise yirmi dört kollu yıldızlardan gelişen geometrik sistemin sonsuza doğru uzanan en güzel örneklerinden biridir ve merkezden idare edilen kâinat fikrinin en önemli temsilcisidir.



*Fotoğraf 4.* Konya Karatay Medresesinin kubbesi - 1251, Fotoğraf: Gönül Öney.

Selçuklular döneminde kompozisyonların mimariye göre şekillendirilmiş olmaları yapının mimari bütünlüğünü tamamen korumuş ve desteklemiştir.

Beylikler devrinde mimaride çini mozaik Selçuklu ve Osmanlı devriyle kıyaslandığında oldukça sönük kalır. Genellikle Selçuklu geleneği devam eder. Daha önceleri geniş yüzeyleri kaplayan çini mozaik ile sırlı tuğla çok azalır. Erken örnekler Selçuklu, geç örneklerde Osmanlı çinilerinin paralellerini verir.

Çini mozaik Selçuklu ve beylikler döneminde minare ve camilerde, medrese duvarlarında, kemerlerinde, portalarında, mihraplarda, kubbe ve kubbeye geçişlerde, türbe iç ve dış duvarlarında bol olarak yer almıştır.

Minarelerde çini malzeme bilhassa Selçuklu devri eserlerinin özelliği olarak dikkati çeker. Tuğla minarelerde sırsız tuğlaların meydana getirdiği çeşitli düz veya desenli örgülerin arasında çini çoğunlukla sırlı tuğla şeklinde kullanılır.

Sırlı ve sırsız tuğla mozaik çoğunlukla minarenin kufi yazı bordürlerinde yer alır. Çini veya sırlı tuğla malzeme ile bütün gövdeyi saran geometrik şekiller, baklavalılar, zikzaklar, diyagonaller, yivler, bilezikler, kufi yazılarla süslenmiştir.



*Fotoğraf 5.* Konya İnce Minareli Medresesi  
1264, Fotoğraf: Semra Ögel.

“Selçuklu döneminde çini mozaik minareler dışında camii, mescit ve medrese duvarları, mihraplar, eyvan içleri, kemerler çini mozaik veya sırlı tuğlalarla süslenmiştir.”(Öney, 1976: 21).



*Fotoğraf 6.* Tokat-Gök Medrese ana eyvan cephesi  
1277, Fotoğraf: Hadiye Kılıç.

Çini mozaik Beylikler döneminde sayıca azalmasına rağmen kaliteli örneklerine rastlamaktayız. Özellikle Beyşehir Eşref oğlu Camii örneğinde oldukça zengin mozaik çiniler bulunmaktadır.

Beylikler devri minareleri olarak, Birgi Ulu Camii, Manisa Ulu Camii, Tire Yeşil imaret, Ankara'da Karacabey imareti Minareleri, Erzurum Yakutiye Medresesi, İznik Yeşil Camii en önemli örneklerindedir.



*Fotoğraf 7.* Erzurum Yakutiye Medresesi  
1310, Fotoğraf: Burak Can Korkmaz

“Çini mozaik düz duvarlarda olduğu gibi yuvarlak içbükey düzeylerde kolaylıkla tatbik edildiği için kubbe ve kubbe kasnaklarında, kemerlerde de yaygın bir şekilde kullanılmıştır.” (Mülayim, 1982:121). Selçuklu Devri kubbe ve kubbe geçişlerinin tipik malzemesi olan tuğla, çoğunlukla çini mozaik ve sırlı tuğla ile birlikte çok başarılı dekoratif düzeyler meydana getirdiği görölmektedir.



*Fotoğraf 8.* Malatya-Ulu Camii Kubbesi  
1247, Fotoğraf: Semra Ögel.

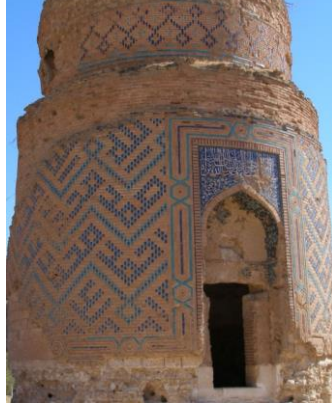
Beylikler devrinde ise aynı geleneği sürdüren birkaç örnek dışında çinili kubbe çok azalır ve Osmanlı mimarisinde ortadan kalkar. “Beylikler Devri örneklerinden Beyşehir-Eşrefoğlu Türbesinin kubbesi, Selçuklu örneklerini bile aşan, çok ince ve başarılı çini mozaik işçiliği ile dikkat çeker.” (Öney, 1976: 33).



*Fotoğraf 9.* Beyşehir-Eşrefoğlu Türbesinin Kubbesi  
1297, Fotoğraf: Gönül Öney.

Selçuklu devri eserlerinde, yapı içinde ve dışında, çini malzemenin aynı ölçüde kullanıldığı tek yapı türü türbelerdir. Dışta çini mozaik ve sırlı tuğla olarak kitabe şeritlerinde, içte kubbeleri, duvarları ve lahitleri kaplar.

Beylikler devrinde mozaik çini türbelerde azalır. Hatta sadece türbe içlerinde ve lahitlerde kullanılır. “Bunlar arasında Sivas Gündük Minare Kümbeti, Hasankeyf-Zeynel Bey Türbesinde, geometrik desenler meydana getiren sırlı tuğla ve çini mozaikler dikkati çekerler”. (Öney, 1976: 58).



*Fotoğraf 10. Hasankeyf-Zeynelbey Türbesi*  
1473, Fotoğraf: <http://arkeolojihaber.net/tag/zeynel-bey-turbesi/>

## 2. ÇİNİ MOZAIK TEKNİĞİ OLARAK GÜNÜMÜZDE YAPILAN ÖRNEK UYGULAMALAR

Bu kısımda; Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü, Çinicilik ve Çini Onarımları Anasanat Dalında öğrenimim boyunca yaptığım ve Çini Mozaik Tekniği dersinde öğrencilerime yaptırdığım uygulamalardan örnekler yer almaktadır.

Genel olarak reproduksiyona dayalı çalışmalarımızda, kırmızı Menemen çamuru veya Kütahya çini çamuru kullanılmıştır. Mozaiklerin yapım aşamasında; önce çamur açılmış, motiflere göre kesilmiş, rötuşlanarak ilk pişirimi yapılmıştır. Daha sonra renkli sır hazırlanarak sırlanmıştır. Parçalar bir araya getirilerek montajı yapılmıştır.



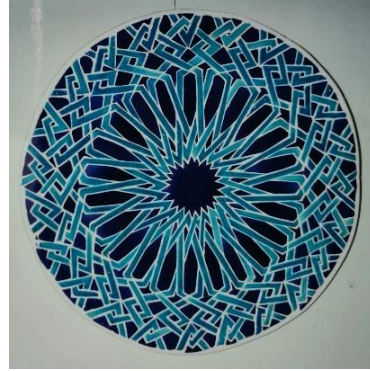
*Fotoğraf 11. Hadiye KILIÇ- 1988*  
*Ölçü: 20x 25cm*



*Fotoğraf 12. Hadiye KILIÇ- 1990*  
*Ölçü: 120 x 80 cm*



Fotoğraf 13. Hadiye KILIÇ- 2000  
Ölçü: 60 x 45 cm



Fotoğraf 14. Hadiye KILIÇ- 2000  
Ölçü: 90 x 90 cm



Fotoğraf 15. Hadiye KILIÇ- 2014  
Ölçü: 1,30 x 45cm



Fotoğraf 16. Hadiye KILIÇ- 2015  
Ölçü: 80 x 80 cm



Fotoğraf 16. Emir Kalkan- 2018  
Ölçü: 45 x 45cm



Fotoğraf 17. Şevval Kaya - 2019  
Ölçü: 25 x 25 cm

## SONUÇ

Anadolu'da çini ve seramik ister kullanım amaçlı bir obje, ister mimaride kaplama malzemesi olarak yaklaşık sekiz yüz yıllık bir süre içerisinde başarılı bir şekilde varlığını sürdürmüştür.

Çinin gelişim çizgisi genellikle belirli merkezler altında olmuştur. Bu merkezler siyaseten varlığın olduğu yerlerde gelişim göstermekle beraber, merkezden uzak yerlerde de anıtsal yapıların desteklendiği görülmektedir.

Mimaride en önemli süsleme unsuru olarak çini mozaik kullanılmıştır. Özellikle dini yapılarda kullanım alanı bulan çini mozaik Selçuklu dönemini karakterize ederken Beylikler döneminde bunu sayıca azda olsa Selçuklu geleneğini sürdürdüğünü görmekteyiz. Erken Osmanlı'da bir miktar daha görülen çini mozaik, Klasik Osmanlı'da yerini renkli levhalara bırakmıştır.

Mozaik çini teknik olarak mimarinin her köşesine uygulanabilirliği neticesinde girinti-çıkıntının olduğu bölgelerde rahatlıkla kullanılmıştır.

Mozaik çiniler, sabit ve net renklerle loş olan iç mekânlara renkli bir atmosfer sunarak mekânları canlandırıcı nitelikte olmuş, dini yapıların kasvetli havasını değiştirmiştir. Dış mekânlarda ise genelde çevre koşullarına daha uygun olduğu için tuğla ve renkli tuğla mozaikler kullanılmış, yapıyı daha da güçlendirmiştir.

Mozaik çiniler, pişirilme faktöründen dolayı sağlamdır. Bu nedenle doğal şartlara oldukça dayanıklıdır. Tarih içinde zaman ve doğal afetlerin yıkıcı faktörlerine rağmen eski yapılarda en iyi şekilde kalabilmiştir. Kalıcılıkları sayesinde de Anadolu'da mimari süsleme öğeleri olarak büyük bir koleksiyon oluşturmuşlardır.

Bu büyük koleksiyon içerisinde yer alan eserleri, dönemin sanat anlayışı, yönetim biçimi, yaşam tarzları, düşünce yapısı, inançları kısaca bulunduğu bölgelerin belleği olarak sayabiliriz. Anıtsal yapılarda bulunan ve mimarinin önemli süsleme unsuru olan çini mozaikler, her ne kadar sağlam bir malzemeyle yapılıyor olsa da, yine de zaman içerisinde bazı parçalar yerinden kopmuş, giderek aşınmalarla karşı karşıya kalmıştır. Yetersiz koruma ve gerekli restorasyon çalışmalarının olmaması sonucunda, geleceğe aktarımı tehlikeli bir duruma girmiştir. Bir an önce bu anıt yapıların tek tek belirlenip röleve ve restorasyon çalışmalarının yapılıp belgelenmesi gereklidir.

Ayrıca Anadolu'da yaklaşık dört yüz yıllık parlak bir gelişimi olan çini mozaikğin uzantısına günümüzde akademik çalışmaların dışında pek rastlamamaktayız. Bu tekniğin günümüz koşullarına uygun bir şekilde geliştirilerek gündeme alınması ve yeniden üretimlerinin yapılması temennimizdir.

**Kaynakça**

- Aksungur, R. (1987). ‘‘Türk Anıt Heykeltçiliği ve Çağdaş Boyutları’’, *Sanat ve Sanat Eğitimi Dergisi*. Sayı: 3, 10.
- Bakırer, Ö. (1987). ‘‘Mimaride Seramiğin Dünü ve Bugünü’’, *Türkiye’de Sanatın Bugünü ve Yarını (Tebliğler)*. Ankara-Nisan, 78.
- Erdoğan, T. (1989). ‘‘Çağlar Boyunca Türk Mimari ve Keramiklerinin Tarihi ve Teknik Gelişmeleri’’, *Türk Petrol Vakfı Dergisi*. Kütahya, 296.
- Mülayim, S. (1982). ‘‘Konya Karatay Medresesinin Ana Kubbe Geometrik Bezesi’’, *Sanat Tarihi Yıllığı* 11, İstanbul, 121.
- Ögel, S. (1987). ‘‘Anadolu Selçuklularının Taş Tezyinatı’’, *Türk Tarih Kurumu Yayınları*, Seri-Sayı 6. cilt, 1. Bölüm, Ankara.
- Öney, G. (1976). *Türk Çini Sanatı*. Yapı ve Kredi Bankası Yayınları, İstanbul.
- Öney, G. (1987). *İslam Mimarisinde Çini*. Ada Yayınları, İzmir.
- Yenişehirlioğlu, F. (1982). ‘‘Osmanlı Dönemi Yapılarında Bulunan Çini Kaplamalar ve Restorasyon Sorunları’’, *Röleve ve Restorasyon Dergisi*, 4. Sayı. Restorasyon Özel Sayısı, 43.
- Yetkin, Ş. (1986). *Anadolu’da Türk Çini Sanatının Gelişmesi*, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:1631.

# GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMLERİNDE PİYANO DERSİNİN ÖĞRENCİLERCE DEĞERLENDİRİLMESİ

**Dr. Öğr. Üyesi Hakan BAĞCI**

Kocaeli Üniversitesi

**Alkın TOY**

Kocaeli Üniversitesi

**Özet:** Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümlerinde yer alan Piyano dersinin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaçla dersin bölüm programlarında yıl ve haftalık olarak süresi ve öğrenci başına düşen süre yeterliğine ilişkin, diğer derslerle ilişkilendirilmesi, derste kullanılan öğretim materyallerinin yeterliğine, dersin kazanımlarını yaşantılarında kullanabileceklerine ilişkin, piyano dersi içeriğinde eşlik çalışmaları yapılması durumu ve eşlik çalışmaları yapılması gerektiği ve doğaçlama eşlik çalışmaları yapılması gerektiğine, piyano dersini gerekli ve faydalı görme durumlarına ilişkin görüşlerini sorgulayan bir anket oluşturulmuştur.

Araştırma tarama modeli bir araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırma evreni, Türkiye’de Güzel Sanatlar Fakülteleri müzik bölümlerinde okumakta olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini ise Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi’nde okumakta olan 161 müzik bölümü öğrencisinden oluşmuştur. Öğrencilerin fikirlerini incelemek amacıyla tanımlayıcı istatistik tekniklerinden yüzde ve frekans analizlerinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu Piyano dersinin yıl olarak süresini yeterli görürken, haftalık süresini ve derste öğrenci başına düşen süreyi yetersiz buldukları görülmektedir. Piyano dersinin diğer derslerle olan ilişkilendirilmesi yeterliğine ilişkin görüşler incelendiğinde, ilişkilendirilmesinin büyük çoğunluk tarafından yeterli bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun piyano derslerinde kullanılan öğretim materyallerini yeterli bulduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çok büyük çoğunluğunun derste aldıkları kazanımları yaşantılarında kullanabileceklerini düşündükleri görülmektedir. Büyük bir kısmının aldıkları piyano derslerinde eşlik çalışmaları da yapıldığı ve öğrencilerin de piyano derslerinde eşlik içeriğinin de olması gerektiğini düşündüğü, doğaçlama eşlik çalışmalarının da gerekli olduğunu düşündüğü görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Piyano, Piyano Eğitimi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü

## Evaluation of Piano Courses by the Students in The Faculty of Fine Arts Music Departments

**Abstract:** The main purpose of this study is to determine how the students evaluate the piano lessons in faculty of fine arts music departments at Turkey. For this purpose, the course of the course in the year and weekly duration of the course and the duration per student, related to other courses, the competence of the teaching materials used in the course, the course will be able to use the gains in their lives, piano lessons in the course of the attendance of the case study and accompanying studies should be done and improvised accompaniment studies A questionnaire was formed that questions the opinions of the students about the piano lessons.

The research is in survey model. Research universe, Faculty of Fine Arts in Turkey is formed of students who are studying at the music department. The research sample consisted of 161 students studying in Kocaeli University, Marmara University and İnönü University. In order to examine the students' ideas, percentage and frequency analysis were used from descriptive statistical techniques.

The majority of the students found that the piano lesson was sufficient for the duration of the year. When the opinions about the adequacy of the relation of the piano lesson with the other courses are examined, it is seen that the relation of the piano course with the other courses is found to be sufficient by the majority. It is understood that the majority of students found the teaching materials used in piano lessons sufficient. It is seen that the vast majority of students think that they can use the gains they gain in their lessons. It was observed that most of the students thought that piano lessons should be accompanied by piano lessons.

**Keywords:** Piano, Piano Education, Faculty of Fine Arts, Music Department

## 1. GİRİŞ

Müzik insanlık tarihi boyunca hayatımızın çoğu evresinde karşımıza çıkmış bir kavramdır. Tarihsel süreçten günümüze kadar bakıldığında, müziğin varlığı Mısır'da yapılan kazılarda bulunan çalgılardan ve duvar resimlerindeki dans ederek şarkı söyleyen kadınların tasvir edilmesi göz önünde bulundurularak M.Ö. 4000'li yıllara dayandığı bilinmektedir. Bir sanat dalı olarak anılmaya başlayan müzik kavramının Güzel Sanatlar başlığı altına girmesi 18. Yüzyılın sonları itibari ile gerçekleşmiş, daha önceki dönemlere bakıldığında ise heykel, resim ve plastik sanatların sanatçılar tarafından biraz daha ön planda tutulduğu görülmüştür (Ridley, 2007:19-20).

Müzik yapmak için sadece sesimizi, vücudumuzu kullanabileceğimiz gibi çalgılardan da yararlanabiliriz. Günümüzün gelişen teknolojisi ve imkanları ile artık birçok çalgı türüne ulaşabilme olanağımız artmış olup, aynı zamanda yazılan öğretim metotları aracılığı ile öğrenme eyleminin gerçekleştirilmesi mümkün kılınmıştır. Öğrenme düzeyini iki farklı şekilde ele alacak olursak, bunlar akademik öğrenme ve kişisel hobi amaçlı öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır.

Müzik üç temel ögenin kullanımıyla oluşan işitsel bir dildir: ses, ritim ve armoni. Çoğu zaman belli sembol sistemiyle ifade edilir. Bu üç ögenin sayısız birleşimi, bütün dünyada dikkat çekecek derecede farklı türlerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Tarman, 2006:18).

Müzik eğitimi, Genel Müzik Eğitimi ve Profesyonel Müzik Eğitimi olmak üzere iki farklı kategoride düşünülebilir. Genel müzik eğitimi, tüm bireylerin okullarda örgün eğitim içinde aldığı; Profesyonel müzik eğitimi ise daha çok uzmanlık gerektiren ve bireyin kendi istekleri doğrultusunda aldığı bir eğitimidir (Bağcı, 2009:1).

Müzik Eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla, birey ile çevresinin, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli daha etkili ve daha verimli olması beklenir (Uçan, 2005:14).

Güzel Sanatlar Fakülteleri yenilikçi, teknolojik altyapıyı kullanabilen, yaratma cesaretini keşfedebilen, sanat alanında özgün projeler üretebilen, araştırmacı, sorgulayıcı, ülke ve dünya kültürüne katkıda bulunacak sanatçı bireyler yetiştirmeyi amaç edinen yüksek öğretim kurumlarıdır. Alt dallarında birçok kategoriye ayrılan Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümleri genelde Müzik Bilimleri olarak da tanınmaktadır. Yetenek sınavları ile öğrenci alan bu kurumlarda öğrencilere Türk Müziği, Batı Müziği, Müzikoloji ve Ses Teknolojileri gibi alt dallarda eğitim verilmektedir.

### **1.1. Piyano ve Piyano Eğitimi**

Piyano çalgısının tarihsel gelişimine bakacak olursak; Serüveni 15. yüzyılda dört telli monokorda, organ (bir çeşit org) klavyesinin eklenmesi ile klavikord isimli bir çalgının türetilmesiyle başlar. İtalya'da Bartolomeo Cristofori, Almanya'da

Kristofor Gotlib Schroeter, Fransa’da, Janom Marius’un katkısıyla geliştirilmiş ve yaşadığımız yüzyıla kadar farklı evrimlerle şimdiki halini almıştır (Canyakan, 2011:1).

Armonik yapısı ve çok sesliliğe uygunluğu incelendiğinde piyano, geniş bir ses aralığına sahip hem solist karakterli hem de çalgı eşliği yapabilen bir çalgıdır. Dünya üzerinde yapılan müzik türlerine bakıldığında büyük çoğunluğunda piyanonun varlığı gözden kaçmamaktadır. Çalgısallığın haricinde polifonik olarak koro ve orkestra çalışmalarında da piyano kullanılmaktadır. Ayrıca eğitimsel olarak ele aldığımızda piyano çok sesliliğe uygunluğunu da göz önüne aldığımızda kem koral hem de çalgısal olarak eşlik için uygun bir çalgı olduğu görülmektedir.

Eğitim kavramı incelenecek olursa; Türk Dil Kurumu’na göre eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği olarak tanımlanır (TDK, 15.03.2018). Ertürk’e (1998:12) göre ise eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, istenilen değişiklikleri meydana getirme sürecidir. Uçan’a (2005:7) göre eğitim, bilinçli, amaçlı ve istendik bir kültürlenme, kültürleme ve kültürleşme sürecidir. Eğitim, insan davranışlarında, kendini geliştirmesini ve gerçekleştirmesini sağlayan davranışların öğrenilmesi sonucu, insanda gerçekleşen kalıcı davranış değişiklikleri olarak tanımlanabilir.

Jacobson’a (2015:12) göre öğrenciler, ritmik ve okuma becerilerinin gelişimine ek olarak, fiziksel piyano çalma becerilerini de geliştirmelidir. İyi bir çalma tekniği ihtiyaç duyulan sesleri üretme ve her düzeydeki eserleri çalabilme olanağı sağlar. İlk derslerden itibaren iyi teknik alışkanlıklar öğretildiğinde ve sonraki derslerde titizlikle güçlendirildiğinde, öğrenciler rahat ve zahmetsizce çalmayı öğrenirler.

Piyano eğitimi üzerine düşünüldüğünde geçmişten günümüze kadar gelmiş repertuar bilgisi ve öğretim metotları, aslında isimlerini yazmış oldukları kitaplarından tanıdığımız piyano eğitimcilerinin katkıları ile günümüze kadar ulaştığı görülmektedir. Bu eğitimciler zamanlarının en büyük piyano okullarında yetişmiş ve yetiştikten sonra da diğer kuşaklara bu bilgilerin aktarımında önemli derecede rol oynamışlardır. Örneğin XX. yüzyılda Fransız Piyano Okulunda Diemer, A. Marmontel, I. Philipp, Risler, A. Cortot, Staub, Riera, de Beriot, Fissot, Delaborde, A. Duvernoy, Raol Pugno, Lazare,-Levy, Lortat yetişirken, Alman Piyano okulunda List’in öğrencileri ve okulu devam ettirenlerden, Hans Von Bülow (1830-1894), Wilhelm Backhaus, Wilhelm Kempf gibi isimler mezun olmuşlar Czerny’nin öğrencisi olan Leschetizky (1830-1915) ve günümüze kadar adı gelmiş dâhiyane piyanistlerden Sergei

Rachmanninoff gibi besteciler mezun oldukları okulların isimi ile öğretim metodu çıkarmışlardır (Canyakan, 2011: 6).

Her çalgıda olduğu gibi piyano çalmada da performansın oluşması ve etkilenmesi aşamasında çalma etkinliğini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bir müzik aleti çalabilmek insanın sorgulayıcı doğası gereği her ne kadar karmaşık bir süreç olsa da algı, dikkat, düşünce, psikomotor beceriler, hafıza, yaratıcılık gibi süreçlerin hatasız bir biçimde olma düzeyi kişideki performansı belirlemektedir. Bu süreçlerden her biri kendi içerisinde ayrı önem taşımaktadır.

Psikomotor gelişime bakıldığında sinir sistemi ve kasların bir arada uyum içinde çalıştığı ve kullanıldığı görülür. Diğer bir deyişle olgunlaşma ve öğrenme süreçlerinden oluşan psikomotor kavramı, kaslar ve sinir sisteminin gelişmesi ile gerekli altyapı hazırlanarak meydana çıkmaktadır. (Tür, 1990).

Piyano çalmayı geliştirmek konusunda öğretmenin derslerde piyano çalması, örnekleriyle ifadeleri öğrencilerine dinletmesi önemli bir etkiye sahiptir. Derslerinde piyano çalan bir öğretmen, ritm, ton ve armoni duygularını daha etkili bir biçimde geliştirir. Aynı zamanda öğrencilerin müzikal beğenilerini, ifadelerini ve yaratıcılıklarını güçlendirerek, müziksel kişilik kazanmalarını sağlayacaktır (Sönmezöz, 2011:3).

Bir öğrencinin müziksel becerisi ne denli yüksek olursa olsun, içten ve dıştan güdüleyici etkiler öğrencinin başarı sağlaması ya da başarısının sürekliliği için gereklidir. Bu konuda öğretim elemanına da önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin güdülenmede oynadıkları etkin rolü açıklayan Brophy (1987:45); “Öğretmenler yalnızca. Öğrencilerin var olan güdü örüntülerine. Tepki gösteren kişi olmaktan çok öğrencilerin öğrenme güdülerini genel girişimini ve bu güdülerin belirli durumlarda harekete geçirilmesini sağlayan kişilerdir.” demektedir.

Müzik alanında çalmayı ya da performansı etkileyebilecek bir diğer faktör de müzikte teknik kavramıdır. Teknik, kişinin kendini gerçekleştirilmesi için gerçekleştirmeleri gereken hassas bir duyma becerisi, performansına etki edecek bilgi – birikim ve usüller olarak açıklanabilir. Piyanoda bir eseri çalmadan önce teknik olarak incelediğimizde eser ve besteci hakkında bilgiler, eserin notalarının çalmadan önce incelenmesi ve belki de önemli yerlerinin renkli kalemler ile işaretlenerek hafızaya kalıcı olarak atılması, müzikte teknik konusunu kapsayabilmektedir. Teknik olarak çalgısında yüksek performans sergilemek isteyen kişiler, günlük çalışmalarına ve çalgılarının gerektirdiği teorik ve pratik bilgiyi gereği gibi sağladıkları takdirde çalgılarındaki başarı ya da başarısızlık performans oranları da bununla doğru orantılı düzeyde seyredecektir (Hoffmann, 1981:26).

Piyano çalmak ve eser yorumlamak aşamasında sıkça karşımıza çıkan kavramlardan birisi teknik kelimesidir. Bu kavram içine giren eser yorumlama, teori bilgisi ve çalınan eserin dönemsel özelliklerini bilerek çalmak ile teknik yakından ilişkilidir. Teknik düzeyde yeterli bilgiye sahip bir müzisyenin çalım teknikleri konusundaki tecrübesi, çalışılan eserin müzikal ve teorik yönden olgunlaşmasına ve maksimum düzeyde performans gösterilmesine olanak sağlamaktadır.

## 1.2. Yaratıcılık ve Piyano

Piyano çalmayı etkileyen önemli faktörlerden bir diğeri de yaratıcılık konusudur. Diğer birçok estetik sanat dalında olduğu gibi müzikte de kişinin bir eser çalışırken veya çalarken bestecinin isteklerine bağlı kaldığı kadar kendi yorumunu katması da dinleyici ve eğitimcilerin istekleri arasında yer almaktadır.

Kelime anlamı olarak bakıldığında; Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde yaratıcılık, "her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık, yaratıcı olma durumu" olarak açıklanmaktadır (TDK, 15.03.2018). Yaratıcılık, son yıllarda günlük yaşantımızda çok sık kullanılan; algılama, bilinçlilik, duyarlılık, yeniliğe açıklık, esneklik, sezgi, kavrama yeteneği ve buluş gibi zihinsel süreçleri içeren bir kavram olarak öne çıkmaktadır (Töremen, 2003:232).

Torrance'in tanımına göre; Yaratıcılık, sorunlara; bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra bu sonucu ortaya koymadır (Sungur, 1992:20-266).

Müziksel yaratma eylemi, müzik sanatının malzemeleri olan sesler yoluyla bir bütün oluşturma eylemidir. Müziksel yaratma, sesleri ve çalgıları beynimizde birlikte canlandırabilme yetisi gerektirdiği için, müziksel işitme okuma ve yazma alanında da yetenekli olmayı gerektirir (Bağcı, 2015: 120).

Müzik, edebiyat, sanat ve tasarım dallarında yaratıcılık; bilinmeyeni bulma ve her yeni probleme çözüm getirme uğraşdır. Bütün yaratıcı sanatların ortak özelliği; boş bir sayfanın "egemenliğine" ya da hiçbir şeyin var olmadığı bir ortama yaratıcılık gücüyle meydan okumadır.

Taylor, insan yaratıcılığını beş aşama içinde incelemektedir (Taylor, 1969:7-13): 1-Yetenek ve beceriye dayanmayan ve özellikle çocuk resimlerinde görülen; "Dışavurumcu yaratıcılık", 2-Sanatçının ustalıkla, ama salt yoğun bir gerçekçilikle ulaştığı; "Üretici yaratıcılık", 3-Sanatçının bir buluş adamı gibi, eski parçalarla yeni şeyler yarattığı; "Buluşa dayalı yaratıcılık", 4-Sanatçının soyutlama yeteneğini

sergilediği; "Yenilikçi yaratıcılık", 5-Sanatçının bütünüyle kendi koyduğu ilkelerden yararlandığı; "Gelişmeci yaratıcılık". Gelişmeci yaratıcılık aşamasındaki sanatçı, üst düzeyde bir soyutlama yeteneğine sahiptir ve yeni bir sanat ya da tasarım üslubunun öncülüğünü yapabilir.

Yaratıcılık sanatsal ve eğitimsel anlamda ele alındığında yukarıdaki maddelerde psikolog Taylor'un kuramları göze çarpmaktadır. Yaratıcılığın sanatsal anlamdaki üretim çıktısının özneliliği ve özgünlüğü yapılan çalışmanın yenilikçi ve geliştirilebilirliği açısından önem taşımaktadır. Eğitim anlamında yaratıcılık kavramına baktığında, piyano eğitimi üzerinde yaratıcılık, var olan bulguların işlevsel olarak yorumlanması ve yeni fikirleri ile birlikte piyano eğitimine yeni bir boyut kazandıracaktır.

Piyano performansında teknik ve yaratıcılık kavramlarını birleştirdiğimizde, çalışılan bir eserin teknik zorluklarını yaratıcılık ile birlikte farklı bakış açıları getirerek bir başka boyuta taşımak mümkün olmaktadır. Bireysel öğrenme farklılıkları da göz önünde bulundurulduğunda yaratıcılık ve başarı oranı arasındaki orantı da gözden kaçmamaktadır.

### 1.3. Problem

Güzel Sanatlar Fakültelerinde verilen piyano eğitiminin, öğrenciler açısından değerlendirilmediği görülmektedir. Müzik eğitimi veren farklı yükseköğretim kurumları ile karşılaştırılmasından dolayı, bu dersin öncelikle kendi içinde değerlendirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik Bölümlerinde yer alan Piyano dersinin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği sorusuna cevap aramaktır.

### 1.4. Amaç

Bu çalışmanın amacı, ülkemizdeki güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümlerinde piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano dersinin içeriği, öğretim yöntemleri ve gerekliliği hakkındaki düşüncelerini öğrenmektir. Bu temel amaç ışığında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Piyano dersinin bölüm programlarında yıl olarak süresi, haftalık olarak süresi ve öğrenci başına düşen süre yeterliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Piyano dersinin bölüm programlarında diğer derslerle ilişkilendirilmesi yeterliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Piyano dersinde kullanılan öğretim materyallerinin (metot, repertuar... vs.) yeterliğine ilişkin görüşleri nasıldır?

4. Piyano dersinin kazanımlarını yaşantılarında kullanabileceklerine ilişkin görüşleri nasıldır?

5. Öğrencilerin buldukları programlarda piyano dersi içeriğinde eşlik çalışmaları yapılması durumu ve eşlik çalışmaları yapılması gerektiği ve doğaçlama eşlik çalışmaları yapılması gerektiğine dair görüşleri nasıldır?

6. Piyano dersini gerekli ve faydalı görme durumlarına göre görüşleri nasıldır?

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Çalışma, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü öğrencilerinin piyano dersi ile ilgili görüşleri ve ihtiyaçlarının boyutlarını değerlendirebilmek ve piyano dersi alan öğrencilerin değerlendirmeleri ile öğretim elemanları ve müzik bilimcilerin bu alanda yeni çalışmalar yapabilmelerine yol açacağından ve çağdaş yenilikçi metotların geliştirilebilmesine imkân sağlayacağından dolayı önem taşımaktadır.

### **1.6. Sayıtlar**

Araştırmada, örneklem grubunda yer alan öğrencilerin anketlere samimi ve doğru cevaplar verdiği ve öğrencilerin aldıkları piyano eğitimini değerlendirebilecekleri bir düzeyde bilgi birikimi ve tecrübeye sahip oldukları varsayılmıştır.

### **1.7. Sınırlılıklar**

Araştırma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakülteleri'nde eğitim alan müzik bölümü öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırma Modeli**

Araştırma öğrencilerin piyano eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymaya çalışır (Karasar, 1999: 77). Bu yönüyle çalışma, tarama modeli bir araştırma ya da betimsel araştırma özelliği taşımaktadır.

### **2.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Türkiye'de Üniversitelerin Güzel Güzel Fakülteleri Müzik Bölümlerinde okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemine ise Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi'nde okumakta olan

161 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin buldukları üniversiteler ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okudukları Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	<i>f</i>	%
Kocaeli Üniversitesi GSF	89	55.3
Marmara Üniversitesi GSF	38	23.6
İnönü Üniversitesi GSF	34	21.1
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin okudukları üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en yoğun öğrenci grubunun %55.3 oranla Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinden, ikinci sırada % 23.6'sının Marmara Üniversitesi öğrencilerinden ve son olarak % 21.1'inin İnönü Üniversitesi öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen, müzik bölümü öğrencilerine yönelik olarak 16 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır.

### 2.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Çalışmada anket sorularının içeriği tanımlayıcı istatistik tekniklerden, frekans ve yüzde analizleri kullanılarak incelenmiştir. Analizler SPSS 20.0 paket programı ile yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Örneklem grubunda bulunan öğrencilerin okudukları programlara, öğrencilerin yaş düzeylerine ve cinsiyetlerine ilişkin tablolar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okudukları Programlara Göre Dağılımı

Program	<i>f</i>	%
Müzikoloji	42	26.1
Performans	70	43.5
Müzik Bölümü	38	23.6
Müzik Teknolojisi	11	6.8
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin okudukları programlara göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin %26.1'inin Müzikoloji, % 43.5 'inin performans, % 26.6 'sının Müzik Bölümü ve son olarak % 6.8'inin ise Müzik Teknolojisi bölümünde okuduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	<i>f</i>	%
1. Sınıf	37	23.0
2. Sınıf	46	28.6
3. Sınıf	39	24.2
4. Sınıf	29	18.0
Artık yıl	10	6.2
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin %23.0'ının 1. Sınıf, %28.6 'sının 2. Sınıf, %24.2'sinin 3. Sınıf, %18.0'ının 4. Sınıf ve son olarak öğrencilerin %6.2'sinin ise artık yıl öğrencilerini kapsadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaş Düzeyine Göre Dağılımı

Yaş Düzeyi	<i>f</i>	%
20 ve daha küçük yaş	28	17.4
21-23 yaş	82	50.9
24-27 yaş	39	24.2
28 ve daha üzeri yaş	12	7.5
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin yaş düzeyine göre dağılımı incelendiğinde, dağılımın %17.4'ü 20 yaş ve altı, % 50.9'u 21-23 yaş aralığı, % 24.2 si 24-27 yaş aralığı ve %7.5'inin ise 28 ve daha üzeri yaş grubunu kapsadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	71	44.1
Kız	90	55.9
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, cinsiyet dağılımının %44.1'i erkeklerden oluşurken, %55.9'unun ise kadınlardan oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Piyano Dersinin Bölüm Programlarında Yıl Olarak Süre Yeterliğine İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı

Yeterliğe İlişkin Görüş	<i>f</i>	%
Evet	92	57.1
Hayır	69	42.9
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin Piyano Dersinin bölüm programlarında yıl olarak süre yeterliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin % 57.1'i sürenin yeterli olduğu görüşü anlaşılırken, öğrencilerin %42.9'una göre sürenin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Piyano Dersinin Bölüm Programlarında Haftalık Süre Yeterliğine İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı

Yeterliğe İlişkin Görüş	<i>f</i>	%
Evet	80	49.7
Hayır	81	50.3
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin piyano dersinin bölüm programlarında haftalık süre yeterliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %'49.7'si haftalık ders süresini yeterli gördüğü anlaşılırken, öğrencilerin %50.3'ünün ise haftalık ders süresini yeterli görmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Piyano Dersinde Öğrenci Başına Düşen Süre Yeterliğine İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı

Yeterliğe İlişkin Görüş	<i>f</i>	%
Evet	74	46.0
Hayır	87	54.0
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin piyano dersinde öğrenci başına düşen süre yeterliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %46.0'ı kişi başına düşen süreyi yeterli bulurken, öğrencilerin %54.0'ının kişi başına düşen süreyi yetersiz bulduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Piyano Dersinin Bölüm Programlarında Diğer Derslerle İlişkilendirilmesi Yeterliğine İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı

Yeterliğe İlişkin Görüş	<i>f</i>	%
Evet	83	51.6
Hayır	78	48.4
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin Pişano Dersinin bölüm programlarında diğer derslerle ilişkilendirilmesi yeterliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %51.6'sının Pişano Dersinin diğer dersler ile ilişkilendirilmesini yeterli gördüğünü, öğrencilerin %48.4'ünün ise Pişano Dersinin diğer dersler ile ilişkilendirilmesini yeterli görmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Pişano Dersinde Kullanılan Öğretim Materyallerinin Yeterliğine İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı

Yeterliğe İlişkin Görüş	<i>f</i>	%
Evet	109	67.7
Hayır	52	32.3
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin Pişano Dersinde kullanılan öğretim materyallerinin (Metot, Repertuvar Kitapları vs.) yeterliğine ilişkin görüşlerine göre dağılımı incelendiğinde öğrencilerin %67.7'sinin kullanılan öğretim materyallerini yeterli gördüğünü, %32.3'ünün öğretim materyallerini yetersiz gördüğünü anlaşılmaktadır.

Tablo 11: Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Pişano Dersinin Kazanımlarını Yaşantılarında Kullanabileceklerine İlişkin Görüşlerine Göre Dağılımı

Görüş	<i>f</i>	%
Evet	133	82.6
Hayır	28	17.4
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin pişano dersinin kazanımlarını yaşantılarında kullanabileceklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %82.6'sı pişano dersi kazanımlarını yaşantısında kullanabileceğini anlaşılrken, öğrencilerin %17.4'ünün ise pişano dersi kazanımlarını yaşantısında kullanamayacağı görüşü anlaşılmaktadır.

Tablo 12. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Buldukları Programlarda Piyano Dersi İçeriğinde Eşlik Çalışmaları Yapılması Durumuna Göre Dağılımı

Eşlik Yapılma Durumu	<i>f</i>	%
Evet	88	54.7
Hayır	73	45.3
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin buldukları programlarda piyano dersi içeriğinde eşlik çalışmaları yapılması durumu incelendiğinde, öğrencilerin %54.7'si piyano dersi içeriğinde eşlik çalışması yapılması durumunu olumlu olarak değerlendirirken, öğrencilerin %45.3'ünün ise piyano dersi içeriğinde eşlik çalışması yapılması durumunu olumsuz olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 13. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Piyano Dersi İçeriğinde Eşlik Çalışmaları Yapılması Gerektiğine Dair Görüşlerine Göre Dağılımı

Görüş	<i>f</i>	%
Evet	131	81.4
Hayır	30	18.6
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin piyano dersi içeriğinde eşlik çalışmaları yapılması durumu incelendiğinde, öğrencilerin % 81.4'ü piyano dersi içeriğinde eşlik çalışması yapılması durumunu olumlu olarak değerlendirirken, öğrencilerin %18.6 'sı ise piyano dersi içeriğinde eşlik çalışması yapılması durumunu olumsuz olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 14. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Piyano Dersi İçeriğinde Doğaçlama Eşlik Çalışmaları Yapılması Gerektiğine Dair Görüşlerine Göre Dağılımı

Görüş	<i>f</i>	%
Evet	135	83.9
Hayır	26	16.1
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin piyano dersi içeriğinde doğaçlama eşlik çalışmaları yapılması gerektiğine dair görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin %83.9'unun doğaçlama eşlik çalışmalarını gerekli bulduğu, öğrencilerin %16.1'inin ise doğaçlama eşlik çalışmalarını gereksiz bulduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 15. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Piyano Dersini Gerekli Görme Durumlarına Göre Dağılımı

Görüş	<i>f</i>	%
Evet	146	90.7
Hayır	15	9.3
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin piyano dersini gerekli görme durumlarına göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin %90.7 si piyano dersini gerekli görürken, öğrencilerin % 9.3'ünün ise piyano dersini gereksiz gördüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 16. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Piyano Dersini Faydalı Görme Durumlarına Göre Dağılımı

Görüş	<i>f</i>	%
Evet	141	87.6
Hayır	20	12.4
<i>Toplam</i>	161	100.0

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin piyano dersini faydalı görme durumları incelendiğinde, öğrencilerin %87.6'sı piyano dersini faydalı görürken, öğrencilerin %12.4'nün ise piyano dersini faydasız gördüğü anlaşılmaktadır.

## 4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 4.1. Sonuç ve Tartışma

Örneklem grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu (%57.1) Piyano dersinin yıl olarak süresini yeterli görmektedir. Müzik Bölümlerimde eğitim gören her öğrencinin piyano dersi alması, ilgili müzik bölümlerinin yönetimi tarafından süreleri sınırlandırılarak bir öğretim programı içerisinde öğrencilere sunulmaktadır. Piyano, aynı zamanda çok sesliliğin önemli çalgılarından biri olması dolayısıyla, müzik eğitiminde büyük ölçüde temel piyano dersi olarak veya anadal piyano dersi olarak

hemen tüm öğrencilerin çaldığı bir çalgıdır. Bu nedenle öğrenciler, temel düzeyde de olsa dersin yıl olarak süresini yeterli buluyor olabilirler.

Piyano dersinin haftalık süre yeterliğine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, dersin haftalık süresini yeterli (%49.7) veya yetersiz gören (%50.3) öğrenci gruplarının yaklaşık eşit oranda olduğu görülmektedir. Haftalık süreyi yetersiz gören %50.3 grubun oranı azımsanmayacak ölçüdedir. Çalgı eğitiminin düzenli ve işlevsel bir hale dönüşmesi için alınan eğitimin süresi büyük önem taşımaktadır. Günümüz koşullarına bakıldığında, akademik eğitim veren üniversitelerde ana çalgısı piyano olan ya da yan çalgı (temel piyano) olarak alınan Piyano Ders süresinin azlığının ele alınabilir bir konu olduğu görülmektedir.

Pirgon'un (2010:48) çalışmasında hem zihinsel hem de fiziksel bir etkinlik olan piyano çalma sürecinin olumlu ve istikrarlı bir şekilde ilerlemesinde etken olan faktörlerin en önemlilerinden birisinin düzenli ve günlük çalışma olduğu gerçeği, deneysel bir çalışma ile ortaya çıkarılmıştır. Bağcı ve Can'ın (2016) çalışmasında ise çalgı çalışma için ayrılan süre ve çalışılan sürenin planlanması açısından öğrencilerin çalgı başarıları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin Piyano Dersinde öğrenci başına düşen süre yeterlilikleri incelendiğinde öğrencilerin %46'sı öğrenci başına düzen süreyi yeterli bulurken, öğrencilerin yüzde 54'ünün ise öğrenci başına düşen süreyi yetersiz buldukları anlaşılmıştır. Büyük bir çoğunluğun dersin süresini yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır. Genellikle kalabalık ve öğretim elemanının yetersiz olduğu okullarda çalgı eğitimi sürelerinin çok kısa olması sorunu karşımıza çıkmaktadır. Bazen bir ders saatinin 2 hatta daha fazla öğrenciye bölüştürdüğü görülmektedir. Bu okullarda öğrenciler deşifre, gam ve arpej çalışması, etüt, düzeye çeşitli dönemlerden eser çalışma etkinlikleri için yeterli süre bulamama sorunuyla karşılaşmaktadır. İyi bir öğrenme gerçekleştirilmesi için çalgı eğitim süreleri her öğrenci için yeterli düzeylerde seyretmelidir.

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin piyano dersinin diğer derslerle olan ilişkilendirilmesi yeterliği görüşleri incelendiğinde, yaklaşık aynı oranlarda grupların dersi diğer derslerle ilişkilendirilmesini yeterli (%51.6) ve yetersiz (%48.4) gördüğü anlaşılmaktadır. Piyano eğitimi müzik eğitiminde en önemli eğitimlerden biridir. Örneğin koro dersinde, oda müziğinde eşlik çalgısı olarak kullanılırken, armoni ve eser analizi derslerinde de eserlerin çözümlenmesinde kullanılan en ön önemli yardımcı araçtır. Dolayısı ile piyanonun diğer dersler ile ilişkilendirilmesi kaçınılmazdır. Öğrencilerin bu ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğrencilerin yaklaşık yarısı daha fazla dersle ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin pişano dersinde kullanılan öğretim materyallerinin (metot, repertuvar vs.) yeterliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%67.7) kullanılan materyalleri yeterli bulduğu görölmüştür. Pişano eğitimi seneler içinde şekillenmiştir. Günümüz basılı materyallere ulaşabilme ve basım olanaklarıyla etüt, gam ve arpej, sonat, serbest eser, türk eserleri, vb çeşitli eserlere ulaşılması kolaylaşmıştır. Eski dönemlerle karşılaştırılırsa sadece okul kitaplıklarında bulunan arşivler bugün her öğretnenin, hatta öğrencinin elinde bulunabilir hale gelmiştir. Bu durum derslerin işlenmesini, içeriğini zenginleştirmektedir.

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin pişano dersinin kazanımlarını yaşantılarında kullanabileceklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çok büyük çoğunluğunun (%82.6) derste aldıkları kazanımları yaşantılarında kullanabileceklerini düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin dersi işlevsel bulduklarını göstermektedir.

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin %54.7'si pişano derslerinde eşlik çalışmaları da yapıldığı, %45.3'ü pişano derslerinde eşlik çalışmaları yapılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı pişano dersinde eşlik çalışması yapamamaktadır. Öğrencilerin çok büyük çoğunluğu (%81.4) pişano derslerinde eşlik içeriğinin de olması gerektiğini düşünmektedir. Öğrencilerin yine çok büyük bir çoğunluğu (%83.9) doğaçlama eşlik çalışmalarının gerekli olduğu yönünde görüş bildirmektedir. Pişano, müzik alanı içinde en zengin eşlik çalgılarından biri olarak düşünöür. Pişanonun eşlik alanının öğretnenler için olduğu kadar öğrenciler için de önemli olduğu, doğaçlama eşlik becerisinin de çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. Günümüz koşullarında her eser için basılı eşlik bulunması her zaman mümkün olmamaktadır. Bu durumlarda doğaçlama eşlik yapabilme becerisi önemli olmaktadır.

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin pişano dersini gerekli ve faydalı görme durumları incelendiğinde, öğrencilerin çok büyük oranının (%90.7) pişano dersini gerekli dersler arasında gördüğü ve yine çok büyük oranının (%87.6) pişano derslerinin faydalı olduğu yönünde görüş bildirdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin pişano dersinin işlevleri yönünden farkındalık durumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Gün ve Köse'nin (2013:259) araştırma sonucuna göre öğrencilerin pişano dersi olmaksızın tamamlanacak bir eğitimin yetersiz olacağı ve pişano dersinin müzik öğretnenleri için gerekli bir ders olduğuna ilişkin tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Gürgen'in (2016) araştırmasında, öğrencilerin müziği daha iyi anlama, müzik icrasında çalgı çalma ve söyleme, besteleme, müziksel işitme ve kulağın gelişmesi, klavye (synthesizer) çalma, armoni, nota okuma açılarından ve mesleki

açından piyano çalmayı faydalı buldukları görülmektedir. Genel anlamda sonuçlara bakıldığında piyanonun gerekli bir çalgı olduğu kanısına varılmaktadır. Piyanonun ana çalgı veya yardımcı çalgı olarak müzik eğitiminin temel taşlarını oluşturan bir çalgı olduğu olgusu doğrulanmaktadır.

#### 4.2. Öneriler

Çalışmada özellikle Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümü öğrencilerinin piyano eğitimine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Müzik ile ilgili diğer Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen piyano eğitimlerinin de araştırıldığı ve Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri ve diğer kurumların piyano eğitimlerinin karşılaştırıldığı yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Piyano dersleri ile ilgili olarak haftalık ders süresi ve öğrenci başına düşen sürelerin artırılması önerilmektedir.

Piyano derslerinin bölüm programlarında yer alan koro, oda müziği, armoni, eser analizi vb diğer dersler ile uygulamada da ilişkilendirilmesi önerilmektedir.

Piyano derslerinde eşlik ile ilgili çalışmaların daha fazlaca önerilmektedir. Doğaçlama eşlik ya da eşlik yazımı uygulamalarının artırılması önerilmektedir.

Piyano dersi alan öğrencilerin yaratıcılıklarını fark edebilmeleri ve özgün eserler üretebilmelerini sağlamak amacı ile doğaçlama çalışmaları ile bu yönlerini fark ederek geliştirmelerine yönelik çalışmalar yaptırılması önerilmektedir.

Piyano dersi alan öğrencilerin programlarına birlikte çalma, eşlik uygulamaları eklenerek birlikte müzik yapma ve topluluk önünde çalma yetilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Piyano eğitiminde verilen teknik eğitimin yanı sıra öğrencilerin bu derse ilişkin tutumlarının pozitif olabilmesi adına öğrencilerin isteklerine yönelik serbest eserlerin de verilmesi önerilmektedir.

Piyano dersi alan öğrenciler Güzel Sanatlar Fakülteleri gibi yaş sınırının değişkenlik gösterdiği kurumlarda repertuvar seçimi ve teknik çalışmalar konusunda yaş düzeyinin uygunluğunun göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

### **Kaynakça**

- BAĞCI, H. (2009). Eşlik Desteğinin Armoni ve Solfej Eğitimindeki Başarı Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul
- BAĞCI, H. (2015). Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Etkinliğinde Uygulanabilecek Yaratıcı Etkinlikler. Sanat Eğitim Dergisi, 2 (3): 115-127. ISSN: 2147-8007. DOI: 10.7816/sed-03-02-07
- BAĞCI H. ve CAN, Ü.K. (2016). Effects Of Study Habits of Music Students on The Success of Musical Instrument Training. Journal of Education and Sociology, 7 (1): 21-28. ISSN: 2078-032X. DOI: 10.7813/jes.2016/7-1/4
- BİLGİN, S. (1998). İlköğretim Okullarının 2. Kademesinde Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Çıkışlı Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano İle Eşliklenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- BROPHY, J. (1987). Synthesis of Research On Strategies For Motivating Students To Learn. Educational Leadership, 45.
- CANYAKAN, S. (2011). Piyano Eğitim Sürecinde Çağdaş Piyano Okulları. <https://www.researchgate.net/publication/282810048>, 20.04.2018.
- ERTÜRK, S. (1998). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan A.Ş.
- GÜRGEN, T.E. (2016). Müzik Bilimleri Öğrencilerinin Piyano Dersi İle İlgili Görüşleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 42, Cilt 9. ISSN: 1307-9581
- HOFMAN, Y. (1981). Piyano Oyunu Sual ve Cevap. Moskova: Hoffman Academy Portland Oregon
- JACOBSON, J.M. (2015). Professional Piano teaching Volume 1: Elementary Levels - A Comprehensive Piano Pedagogy Textbook. (Ed: E.L.Lancaster and A.Mendoza). Los Angeles: Alfred Music
- KARASAR. N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
- PİRGON, Y. (2013). Piyano Eğitiminde Günlük Çalışma Yapmanın Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (3): 41-49.
- RİDLEY, A. (2007). Müzik Felsefesi. (Çev.) AYDIN, B. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları
- SÖNMEZÖZ, F. (2011). Competence of Playing and Teaching the Piano of Music Teaching Undergraduate Students: The Piano and Piano Teaching Lesson.

- Educational Research Association The International Journal of Educational Research, 3 (5): 57-70
- TAYLOR, I. (1969). A Transactional Approach to Creativity and Its Implications for Education. Value Dilemmas in the Assessment and Development of Creative Leaders. American Association for the Advancement of Science, Washington, D.C.; Smith Richardson Foundation, Inc., Greensboro, N.C.
- TDK. TÜRK DİL KURUMU Sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr>, 15.03.2018.
- TÖREMEN, F. (2003) Yaratıcı Okul ve Yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3 (1): 227-253.
- TÜR, G. (1990). Çocuk Gelişimi II, Ankara: Gazi Üniversitesi Meslek Eğitim Fakültesi Yayınları
- UÇAN, Ali, (2005). Müzik Eğitimi: Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar, Ankara, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Genişletilmiş Üçüncü Basım.
- TARMAN, S (2006). Müzik Eğitiminin Temelleri. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- SUNGUR, N. (1992). Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım

# SANATÇI BELLEĞİNDEN TOPLUM BELLEĞİNE GÜLSÜN KARAMUSTAFA

**Prof. Dr. Düriye KOZLU**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üy. N. Müge SELÇUK**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Özet:** Bir sanatçının yapıtları üzerinden hem öz yaşam öyküsünü hem de yaşadığı toplumun yapısının belleğini gözler önüne sermesi açısından Türkiye’de önemli bir yere sahip olan Gülsün Karamustafa; bellek, kimlik, göç, kültürel melezlenme, sanat tarihi, karşıtlıklar gibi konuları ele almaktadır. Türkiye’nin siyasi ve toplumsal yapısı sanatçının eserlerinin şekillenmesinde önemli bir unsurdur. Sanatçı, politik ve kültürel imgelemi insan ve mekân bağlamında ele alırken sıklıkla geçmiş, hatırlama, anı, ilişkiler ve geleneğin oluşumu olgusuna vurgu yapmaktadır. Sanat tarihinden aldığı imgeleri kendi yaşamının ve toplumunun göstergeleri ile yeniden tahayyül eden sanatçının yapıtları alegorik bir anlatım diline dönüşmüştür. Karamustafa, başlangıçta bir ifade dili olarak seçtiği resme zaman içerisinde her türlü günlük kullanım nesnesini ekleyerek yerleştirmeden videoya uzanan geniş bir yelpazede çalışmalarını sürdürmüştür. Toplum yaşantısının günlük imgelerini, dini ikonaları, küçük olanı sanatının merkezinde tutan sanatçı, resmin bir anlatım aracı olarak kendine yetmediği her noktada farklı ifade araçlarını kullanmakta ve birbirleri ile sentezlemektedir.

Bu sunumda bu bağlamlar çerçevesinde sanatçı Gülsün Karamustafa’nın sanatını yapılandırma süreci yapıtları üzerinden anlatılacaktır. Araştırma yöntemi olarak alanyazın taraması, sanatçının çalışmaları hakkındaki görüşleri ve yapıtlarının yorumlanması kullanılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Bellek, Kimlik, Kültür, İmge

## **Gülsün Karamustafa From the Memory of Artist to the Memory of Society**

**Abstract:** Gülsün Karamustafa has an important place in Turkey in terms of revealing an artist's autobiography and the memory of the structure of the society in which she lived in. In her artworks, she discusses issues such as memory, identity, migration, cultural hybridization, history of art, and contrasts. Turkey's political and social structure is an important element in the

formation of her artworks. The artist often emphasizes the past, remembering, memoir, relationships and the phenomenon of formation of tradition when dealing with political and cultural imagery in the context of human and space. The artworks of Karamustafa have transformed into an allegorical expression which she re-imagined the images from art history through the indicators of her own life and the society. Karamustafa has continued to work in a wide range from installation to video by adding all kinds of everyday objects into the painting she had initially chosen as an expression language. The daily images of community life, religious icons, and kitsch are in the center of her art, she uses different representations and synthesizes them with each other, at every point where painting is not sufficient as a means of expression.

In this presentation, the process of structuring the art of Gülsün Karamustafa will be explained in the context of these issues mentioned above, through her artworks. The literature review, artist's statements, and the artistic interpretation of her artworks will be used as research models.

**Key words:** Memory, Identity, Culture, Image

## Giriş

Günümüz Çağdaş Türk Sanatı'nın temelleri, çeşitli dalları ile Cumhuriyetin ilanından önce başlamış olan batılılaşma hareketlerine dayanmaktadır. Bu yaklaşımlar, batı modernleşmesini merkez hedefe alan üretimlerdir. Ancak, devlet tarafından, sanat merkezleri olarak kabul görmüş batı kentlerine gönderilen sanatçı kuşaklarının, oluşturucu değil takip eden konumda kaldıkları görülmektedir. Sözü geçen ilk dönem sanatçıların, dünyanın ve sanatın dönüşümünden doğan öncü sanat üretimlerini, biçimsel olarak tekrar ettikleri ve özgün formlara ulaşamadığı gözlemlenir.

Geleneksel görme biçimlerinin sorgulandığı, uluslararası çapta Türk çağdaş sanatının ilk örnekleri ile yirminci yüzyılın ortalarında karşılaşılımaya başlanmıştır. Kültürel olarak pek çok yeni oluşum ve siyasi karmaşaya sahne olan sonraki yirmi yıllık dönemde, kendi imkânları ve çeşitli burslarla yurtdışına giden sanatçılar yurda dönmüş ve deneysel yaklaşımlarla oluşan sergiler düzenlemişlerdir. Bu sanatçıların model olarak, politik-eylemci (aktivist) tavırları sanat pratiklerine yön veren ana dinamik olmuştur. Sözü edilen kavramsal sanat etkisinde tariflenen mekâna özgü üretimler; siyasi, ekonomik ve kültürel kargaşaların etrafında oluşmuştur. Aynı zamanda biçimsel olarak görülen üretim zenginliği geçmiş form geleneğinden köklü bir ayrılışa dikkat çekmektedir.

### 1. Deneysel üretimleri ile ‘yeni’ bir üretici modeli: Gülsün Karamustafa

Gülsün Karamustafa, devrim sonrası Cumhuriyet Türkiye’sinde disiplinlerarası üretim pratikleri ile dikkat çeken, çağdaş Türk sanatçılarından. “Sanatçı 1946 yılında Ankara’da kentli bir ailede dünyaya gelmiş, kolej eğitimi sırasında Eşref Üren, Turgut Zaim gibi ressamlar ile çalışabilme fırsatı bulmuştur. 1969 yılında İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi Yüksek Resim Bölümü-Bedri Rahmi Eyüboğlu Atölyesi’nden mezun olan sanatçının, üniversite yıllarında doğan politik kimliği, sanat dilinin rotası olmuştur.”<sup>42</sup> Karamustafa’nın üretim kronolojisinin başlangıcından olmakla, yapıtlarında yer yer kendi kişisel hikâyelerinden yola çıkarak, tarihsel ve toplumsal analizleri, malzeme çeşitliliği ile ifade bulmaktadır. Video, kolaj, enstalasyon gibi dönem Türkiye’si için yeni sayılabilecek türlerde bugüne dek üretimler ortaya koymuştur.



**Resim 1:** Gülsün Karamustafa’nın Ted Ankara Koleji’nde açtığı ilk kişisel sergisinden bir fotoğraf, 1963.

Gülsün Karamustafa, Türkiye’de sanat kurumlarına alternatif özel galeriler, küratörlü sergiler ve sanatçı inisiyatiflerinin doğduğu 1970-1980’lerde, dönemin siyasi, toplumsal, kültürel rengini de yapıtlarına taşıyarak seyirci ile bu ilke üzerinden ilişkiye girmiştir. Sanatçı, geleneksel sanat eğitimi edimi olanaklarını zorlamış, ‘neler olup bittiği’ üzerine zıtlıkları ve uç noktaları ele almaktan çekinmemiştir. Sanatçı öğrencilik yıllarından geliştirdiği sanat yöneliminin emarelerini şu şekilde ortaya koymaktadır: “1964-1969, sanat ortamında bugün hala yan yana bulunduğum kişilerle paylaştığım, hareketli bir huzursuzluğun yaşandığı günlere denk geliyordu. Akademi, adındaki devlet kelimesiyle bütünleşmiş bir eğitim kurumuydu. Kendini her yıl açılan “Devlet Resim Heykel” sergileri ile tanımlıyordu. İstisnai hocalarında yer aldığı bir öğretim kadrosu ile geleneksel yapılarıyla bilinen dünyadaki

<sup>42</sup> [https://tr.wikipedia.org/wiki/G%C3%BCl%C3%BCn\\_Karamustafa](https://tr.wikipedia.org/wiki/G%C3%BCl%C3%BCn_Karamustafa)

emsallerinin tersine, çağdaş olanla geçmişe ait olanı birlikte barındırıyordu. Öğrenciliğimin en önemli deneyimlerinden biri, bu ikilemin bir yol ayrımına doğru gidişine şahit olmaktı. Soyut sanat tartışmasını biraz gecikmiş olsak da yakalamıştık. Öte yandan hala Dada'nın başkaldıran, çılgın çocuklarıydık, avangard'dık. Aynı zamanda Amerikan Pop Art'ından, happening'lerden haberdar olmayı başarıyorduk.”<sup>43</sup> Gülsün Karamustafa, kendi varlık alanında çoklu imkânlar yaratıp, geleneksel ve avangard yönünü bir potada eriterek kolektif üretimlerini ortaya koymuştur.

1960'lar Türkiye'de siyasi karışıklıkların sanat alanına da sirayet ettiği ve ilk defa kurumların, kurum dışında kalanlar ile karşılaşmasının görüldüğü bir dönem olmuştur. Bu atmosferden doğan 1970'ler ise biçim ve içerik yönüyle Türkiye sanatında kendini bilindik form ve söylemlerin dışında tanımlayan yapıtların üretildiği ve siyasi karışıklıklara yönelik yeni bir perspektif sunma biçimlerinin varlık alanı bulduğu hakikat ortamıdır.

Gülsün Karamustafa, 1970'lerin sanat sahnesinde bu yönde ürettiği yapıtları ile dikkat çeker. 1970 darbesinin ardından, siyasi bir suçtan dolayı tutuklanarak, hapis cezası almasıyla 'Hapishane Resimleri' (1972-1978) adını verdiği resim serisini oluşturur<sup>44</sup>. Sanatçının bu dizisi, onun bize yaşadıklarından öğrenmeyi bilen, mütevazı, koşulsuz yükümlülük çeken yapısını tanıtır. Hapishane resimleri dizisi, izleyicinin, geleneksel-minyatür resim dilinin seçkinci içerik ve bağlam temeline müdahale eder ve izleyiciye yönelik algı ve idrak arasında bir boşluk tanımlar. 'Hapishane Resimleri' iyileştirici bir güç ve hesaplaşmayı tahlil eden, gösterilmeyenleri gösteren ve yeni bir estetik kurma tavrının ifadesidir.



**Resim 2-3:** Hapishane Resimleri-seri, değişebilir ölçülerde, kağıt üzerine karışık teknik, 1972.

<sup>43</sup> [http://saltonline.org/media/files/duskunikona\\_scrd-1.pdf](http://saltonline.org/media/files/duskunikona_scrd-1.pdf)

<sup>44</sup> <https://saltonline.org/tr/835/vadedilmis-bir-sergi>

Hapishane Resimleri'nin de bir bölümünü oluşturduğu ancak 70'lerden bu yana ürettiği parçalı ve disiplinlerin işbirliği ile birbiri içinden geçen ve hatta kesişen noktalar içeren ve yeni bir estetik biçimi olarak düzenlenen işlerinin bir arada sergilendiği 'Vaadedilmiş Bir Sergi' de (2014) sanatçının çok katmanlı anlatım gücü ile karşılaşılmaktadır.



**Resim 4:** Abide ve Çocuk, değiştirilebilir ölçülerde, kaide üzerine porselen figürler-fotoğraf, 2010.

Vaat Edilmiş Bir Sergi'de Karamustafa'nın anlatı parçacıkları, referanslardan doğan bir dünya izleyiciye öznel alan açar. Gündelik nesnelere, bağlamından koparılmış ve yeni bir kavram örgüsü içinde estetik içinde seyirciye sunulur. "Sanatçının babası tarafından Güven Park'ta çekilmiş çocukluk fotoğraflarının üzerine kurulmuş olan yerleştirme, Karamustafa'nın kariyeri boyunca başvurduğu çeşitli malzeme, yöntem ve yaklaşımlardan örnekler barındırır; kitsch ile olan yakın ilişkisi, arşivsel malzemeyi hikâye anlatımına dönüştürmedeki uzmanlığı, Cumhuriyet'in erken dönemine ait sosyal analizleri ile tarih, nostalji ve kişisel deneyimleri örgülemeadaki ustalığı bu enstalasyonda birleşir."<sup>45</sup>

Karamustafa; doğduğu toprakların siyasi, kültürel ve ritüellerle dolu yapısı yanında dinamik bir gündelik yaşamın başı sonu belirsiz atmosferini parçalı ve tekrarlı deneysel ve cesur işlerinde yansıtır. Kariyeri boyunca görülen sosyolojik temalar farklı disiplinlerde birleşir. İzleyici, gündelik ve duyarlı malzeme seçimi sayesinde döneme birinci elden tanıklık eder. Boğucu koşulları ile sanatçıyı sarmaladığı anlaşılan dönem ruhu, Karamustafa'nın sanatının temel yapıtaşı olmuştur.

<sup>45</sup> <https://saltonline.org/tr/835/vadedilmis-bir-sergi>

Karamustafa'nın profesyonel sanat üretimlerinde çıkış noktası olarak görülen insan teması, sanatçının dobra ve dokunaklı söyleminden çeşitlenir ve değişik okumalara izin veren bir sürece dönüşür. Özellikle sanatının ortak paydası olmuş göç kavramı; yerinden edilme-yersiz yurtsuzlaştırma, sürgün, kaçış-kaçma, bellek, toplumsal cinsiyet gibi alt başlıklara evrilmiştir. 1992 yılında düzenlenen Kültürel Farklılığın Üretimi başlıklı, 3. İstanbul Bienali'nde sergilenen Mistik Nakliye isimli yerleştirmesi hareketlilik, zorunlu göç gibi temalardan doğan ve izleyicinin hareket ettirebildiği oynak bir düzenek üzerine tasarlanmıştır. Metal sepetler içindeki kırsal yaşama referans olan renkli yorganlar, Karamustafa'nın gündelik malzeme kullanımının önemli bir örneğidir. Yapıt, 1970'ler Türkiye'sinde köyden kente göç ile oluşmaya başlayan yeni bir toplum modelini sembolikleştirir.



Resim 5: Mistik Nakliye, değişken sayıda yorgan ve hareket ettirilebilir metal sepet, 1992, İstanbul.

Toplum resmini başka yönleri ile izleyiciye sunan Gülsün Karamustafa, dönemin arabeskleşen alanlarına derin felsefi bir öz ile yaklaşır. Yanıtsızlıklarından kendini var eden soruları, ikonik resimsel ifadelere ve yaşadığı zamanın ruhu derin bir düzeyde kavrayış olarak yerleştirmelerine dönüşmüştür. Bunun yanı sıra bağlamından kopardığı desenleri kiçin etrafında dolaştırır ve izleyicinin akademik muhafazakârlık ihtimaline rağmen, tereddütsüz sunar. “Karamustafa için süregelen hareketlilik fikri, Türkiye'deki insan ve imge göçünün oluşturduğu melez ve renkli gerçeklikle sınırlı kalmadı; Kuryeler (1991), Vatan Doğduğun Değil, Doyduğun Yerdir (1994) ve Muhacir (2003) gibi işlerle zorunlu yer değiştirmelerin ve sınır geçmelerin

kırılgan hikâyelerini görünür kıldı.<sup>46</sup> Gülsün Karamustafa, göç, toplumsal cinsiyet, kimlik gibi temaları farklı mecralarda ve tekrar tekrar ele almış ve Türkiye çağdaş sanat ve eşzamanlı siyasi dönüşümü yansıtabilen az sayıda sanatçıdan olmuştur.

### Sonuç

1980'li yıllarda çağdaş sanat üretimleri içinde, kabul görmüş sanat temsillerinin aşılarak temsil edilmeyen ötekilerin sanatına yönelik girişimlerin belirginleşmiş olması dikkat çekmektedir. Post-modern dönemde ortaya çıkan kimlik temasının, ötekileşmiş kültürlerce işlenip sanat dünyasına sunulması sayesinde bu kültürlerin sanatsal ifadeleri izleyici ile karşılaşmıştır. Yıkılmış bir dünya sahnesinden ve Modernizmin tekkültürcü yapısına tepkiden doğan çokkültürcülük anlayışı dönemin sanat üretimlerinde hareket noktası görülmüştür. Farklılıkların ele alınması olarak sadeleştirilebilecek çokkültürcülük, sanatta politik yanı baskın bir duruştur. Postmodern dönemde görülen, kimlik politikalarının sanat nesnesine dönüştüğü ve kavramsal sanat üretim yöntemlerinin kullanıldığı siyasi ve kişisel söylemlerin yön verdiği üretimler sanatta ötekilerin gerçeğini sunar. Sözü geçen yıllarda sanat dünyasında öteki ve ötekilerin üretimleri, dünyanın çeşitli metropollerinde düzenlenen bienaller sayesinde daha çok görünür kılınmıştır.

Öncü kişiliğini sanat hayatının ilk yıllarından itibaren ortaya koyan Gülsün Karamustafa, dünyadaki ve yaşadığı topraklarda ki dönüşümü duyumsayan ve bu noktada işler üretebilmiş sanatçılardandır. Akademik edimini, sezgisi ve yaşayarak kazandığı gözlem pratiği ile bütünleştirmiş, toplumda ve sanatta görülmeyen-gösterilmeyen hikâyeler kurmuştur. Onun öncü oluşu malzeme kullanımındaki özgür ifade tavrı ve söyleminin gündelik yaşantının gerçeklerine odaklanmasından ileri gelmektedir.

Köklü bir kültürün mirasçısı genç Türkiye sanatında, gelişim ve olgunlaşma sürecinin getirdiği sorgulama ile algı ve tanımlar yeniden gözden geçirilmektedir. Sanat alanında duyulan, görülen bu sorgulamalar sanatın sınırlarını zorlamış ve yeni biçimlerin doğmasına, yeni söylemlerin geliştirilmesine olanak sunmuştur. Bu atmosferden aktivist bir sanatçı modeli doğar. 'Sanatçı olmak bir çeşit kendilik kurmak ve onu dünyaya bırakmaktır.'<sup>47</sup> Gülsün Karamustafa, varoluş sorunları, kişisel ve toplumsal anlatılar, tarihsel kurgular gibi zıtlıklar ve iççeliklerde kurduğu sembolik dünya ile izleyici içinde bir tepkime yaratmıştır. Çağdaş Türk sanatının, disiplinlerarası strateji ile üretim yapan öncü sanatçılarından olmuştur. Resim, video, fotoğraf, yerleştirme ve sinema alanlarında geçiren kurgular sunmaktadır.

<sup>46</sup> <https://saltonline.org/tr/835/vadedilmis-bir-sergi>

<sup>47</sup> <http://www.artfulliving.com.tr/sanat/biliyordum-ki-yapmazsam-olurum-i-7013>

**Kaynaklar**

[https://tr.wikipedia.org/wiki/G%C3%BCl%BCn\\_Karamustafa](https://tr.wikipedia.org/wiki/G%C3%BCl%BCn_Karamustafa)

Erişim tarihi: 10.03.2019

[http://saltonline.org/media/files/duskunikona\\_scrd-1.pdf](http://saltonline.org/media/files/duskunikona_scrd-1.pdf)

Erişim tarihi: 11.03.2019

<https://saltonline.org/tr/835/vadedilmis-bir-sergi>

Erişim tarihi: 10.03.2019

<http://www.artfulliving.com.tr/sanat/biliyordum-ki-yapmazsam-olurum-i-7013>

7013

Erişim tarihi: 25.03.2019

**Görsel kaynaklar**

Resim1:[http://saltonline.org/media/files/duskunikona\\_scrd-1.pdf](http://saltonline.org/media/files/duskunikona_scrd-1.pdf)

Erişim tarihi: 12.03.2019

Resim 2-3: <http://blog.saltonline.org>

Erişim tarihi: 12.03.2019

Resim 4: <https://saltonline.org/tr/835/vadedilmis-bir-sergi>

Erişim tarihi: 12.03.2019

Resim 5: <http://www.sanatatak.com/view/saltta-bahar-vadedilmis-bir-sergiyle-devam-ediyor>

Erişim tarihi: 12.03.2019

# RESİM EĞİTİMİNDE DETAY ETÜDÜNÜN ÖNEMİ VE GEREKLİLİĞİ

**Dr. Öğr. Üyesi Hayri AĞAN**  
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

**Özet:** Plastik sanatlar, resim eğitiminde resimsel olduğu düşünülen bir elemanın biçimsel açıdan irdelenmesi, deseninin çizilmesi, analitik bakış açısını ve detaylı gözlemi gerektirir. Figüratif eğilim özellikle insan bedenini kavramayı, bedeni oluşturan parçaların etüdünü şart koşar.

Bu çalışmanın amacı detay etüdü yapma gerekliliğinin altını çizmektir. Çözümlemeye dair detay etüdü tek bir insan figürünün bir parçası üzerine yapılabileceği gibi kompozisyonun belirli bir bölümünde yer alan figür ya da figür grupları için de yapılabilir. Akademik atölye eğitiminin ilk yıllarında yapılan parça etütleri sayesinde öğrenci bir taraftan kadrajda vurgu yapacağı alanı tespit edebilmeyi öğrenirken diğer taraftan formülleşmiş ve belirli kalıplar çerçevesinde çizdiği mekanik figür anlayışından uzaklaşır.

Güzel Sanatlar, resim eğitimi sanat tarihinde yer edinmiş usta ressam kaynaklarının çözümlemelerine bakmayı, kopya yaparak temelde onların bakış açısıyla figürü incelemeyi önemli kılar. Yöntem açısından ustalarla plastik anlamda kurulan bu bağ uzun vadede öğrencinin form algısının gelişmesine, desenin doğa taklidine yönelik bir çabadan uzak olduğu kanısına, kişisel çözümler bulmasına katkı sağlar. El, ayak, boyun, diz kapağı gibi uzuvların farklı açılardan çizilen detaylı desenleri bedeni tanımaya, figürün karakteristik özelliklerini ortaya koymaya olanak sağlar. İster tabiat, ister insan bedeninin bir parçası olsun, ele alınan biçimi ayrıntılarından arındırmak gerekir. Detay etütleri öğrenci açısından nasıl daha yetkin bir biçime ulaşabilirim kaygısının, özgün bir dil geliştirmenin uğrak yerlerinden biridir.

Bu araştırmada usta ressamların yanı sıra akademik resim eğitimi alan öğrencilerin çalışmalarına yer verilecektir. Analitik bakış açısıyla doğanın verileri çözümlenmeye çalışılırken yeniden düzenleme esasının altı çizilecektir.

**Anahtar Sözcükler:** resim eğitimi, figür, detay, etüt

## **The Importance and Necessity of Detail Etude in Painting Education**

**Abstract:** When a component is considered pictorial in painting education, plastic arts require an elaborate observation, examination of the form,

drawing, and an analytical perspective of said element. The figurative works especially stipulate to comprehend the human body and the study of the constituents of it.

The purpose of this study is to underline the necessity of studying details, that is, the parts of the human body. An analytical study of the body part can be done from a single figure's or it can be done from a figure or a group of figures body parts from a certain section of the composition. The study of the body parts done in the first years of academic education teaches the student both which area to emphasize in the frame and also helps the student move away from a formulated and mechanical template figure drawing.

In Fine Arts and painting education it is important to analyze and copy masters from art history and by doing so the student learns how to examine the figure from their perspective. In the long turn this plastic connection between the masters and the art student helps him/her to improve their personal sense of form and aids them to come to the notion that drawing is more than imitating nature and therefore this contributes to them to find their own individual solutions in painting. The detailed drawings from different angles of the limbs, such as hands, feet, neck and knees allow to get to know the body and to present the characteristics of the figure. Whether it is nature or a part of the human body, it is necessary to purify the details of the form. Studying parts and details of the human body is essential for the student to come to an understanding about how to attain a more commanding form and authentic expression.

This research includes besides the masters of artist and the studies of the students who take academic painting education. While trying to analyze the nature from an analytical point of view, the reorganization principles will be emphasized.

**Key words:** painting education, figure, detail, etüde

## 1. GİRİŞ

Akademik anlamda geleneksel resim eğitimi atölyede başlar. Sanat tarihinde yer edinmiş usta ressamlarla kurulan bağ, doğanın verilerine dayalı gözlem ve öğrencinin mizacına dönük yeteneği doğrultusunda çalışmalarını sürdürmesi atölye eğitiminin sacayağını oluşturur. Birinden birinin eksik kalması, öğrencinin ressam tamperamanını uzun vadede sekteye uğratar. Resim eğitimi sanat tarihinde yer edinmiş ressam kaynaklarının biçimsel çözümlerini irdelemeyi, kopya yaparak temelde ustaların bakış açısıyla figürü incelemeyi önemli kılar. Yöntem açısından ustalarla plastik anlamda kurulan bu bağ öğrencinin form algısının gelişmesine, desenin doğanın taklidi değil, özgün bir yaklaşım olabileceği düşüncesine ve kişisel çözümler bulmasına katkı sağlar.

“Sanatın peşine düştüğü hakikat ne fizikçinin ne de tarihçinin çalışmasını değerlendirmekte kullandığımız araçlarla ölçülebilir; çünkü bu bilgiyi aynı şekilde nesnelleştiremeyiz.” (Todorov,2016:95) Plastik sanatlar alanı içerisinde resim biçimsel bir dilin ifadesidir. Bu dilin figüratif ya da soyut eğilimlerdeki geçerliliğinin temel argümanı biçimdir. Erken Rönesans’a ait bir altar panosunda, 19. yüzyıla ait bir tuval resminde, çelik bir uçla plaka üzerine kazınan baskıda, kâğıt üzerine çizilen bir detay desende, gözden geçirilen olasılıklar varılan aşamaların ortak paydası etkili ve yetkin bir biçim ortaya koymaktır. Batı’ya dönük resim sanatı eğitiminde yetkin bir biçime ulaşmanın yolu da detaylı gözlemden geçer. Yüzey üzerinde biçimi görmezden gelip salt malzeme ile sezgisel hesaplaşma girişimi herhangi bir ön çalışmayı gerektirmez. Dolayısıyla etüt ikinci plana düşer.

‘İnsan figürü’ kuşkusuz akademik resim geleneği içerisinde en temel konudur. Rönesans’ın temelleri bir yandan Antik Yunan ve Roma’nın klasik dünyasına yönelimle atılırken resim sanatındaki figür ekseninde yenilenme ve canlanmanın esası detay etütlerine dayanır. İnsan bedeninin türlü pozlarda çizilen detay etütleri, bedeni oluşturan parçaların masaya yatırılması Antik sanata adeta bir meydan okumadır. Bu etütler karşılaştırma yapmaya, analitik bakış açısıyla biçimi yorumlamaya olanak sağlar. Tek tip, şablon figür temsiline dair kalıpların, formüllerin kırılmasının önünü açar. Atölye eğitiminde detay etüdü, öğrencinin doğanın verilerinden yola çıkarak gözlem yaparken gördüğünü nasıl aktardığı noktasında önem arz eder. “Görmek, en edilgen olduğu evrede bile görünene biçim vermektir; çünkü görünen, aslında emaneten alınmış biçimle kendini kollamaktadır.” (Ergüven, 2017:17)

Bu metinde detay etüdünün hangi açılardan önemli ve işlevsel olduğu irdele-nip, öğrenci çalışmaları, Batı Sanat Tarihi ve Türk Resim Sanatından seçilen bazı örnekler üzerinde durulacaktır.

## 2. ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARI ÜZERİNDEN DETAY ETÜDÜ

Akademik resim eğitimine başlayan bir öğrencinin özellikle Rönesans dönemi sanatçılarından eserlerinden kopya yapması son derece gereklidir. Örneğin; öğrencinin Hans Holbein portre deseninden kopya yapması resmin plastik elemanlarından çizginin ekonomik ve farklı kullanım olanaklarını keşfetmesini sağlar. Vasari’nin Raffaello’da bulunduğu, olağanüstü bir ‘doğal kolaylık’ vardır Holbein resminde. (Venturi, 2005:154-170) Çok parçalı ve detaylarda ufak nüans farklılıkları ile her yüz kendi karakterini ortaya koyar. “Her yüz, sonsuz ifade olanakları arasındaki tercihler ile varlığını koruma altına alır.” (Ergüven, 2017:64) Kopya yapmak bir nevi ustanın gözünden, doğanın nasıl yeniden biçim aldığı deneyimini sağlar. Bu öğreti sonraki aşamalarda evrilerek öğrencinin kendi çizgisini bulmasına ışık tutar.



Resim No:1

1.sömestr öğrencileri/  
Gürkan Çakır,Hans Holbein(kopya)



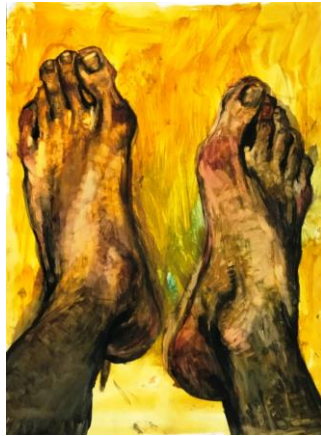
Resim No:2

Kerim Tıp, Hans Holbein (kopya)



Resim No:3

Resim No :3 Gürkan Çakır, ayak detay etüdü, kağıt üzerine kurşunkalem, 70x50cm. 2016



Resim No:4

Resim No :4 Kerim Tıp, ayak etüdü, kağıt üzerine yağlıboya, 50x35cm. 2018



Resim No:5

Resim No :5 Gürkan Çakır, sırt detay etüdü, kâğıt üzerine kurşunkalem, 70x50cm. 2016

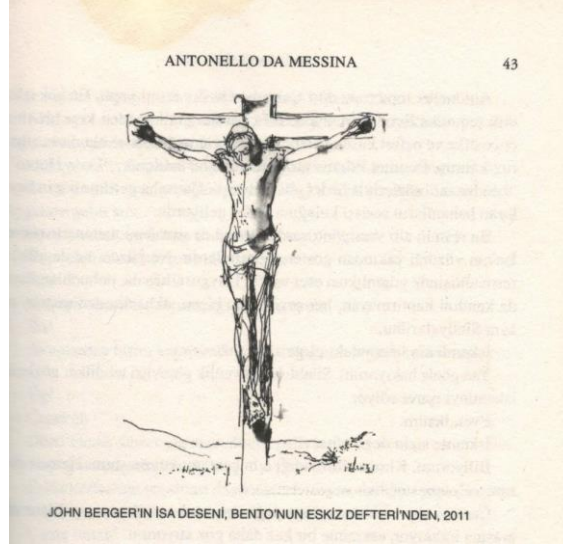
Poz vermiş bir modelden yapılan ayak etüdü deseni, (Resim No:3) tamamen ayağın yapısını öğrenme amacı taşır. Detay etütleri öğrencinin çözmekte zorlandığı, yapısal açıdan vurgulamak istediği parçaya dair keşfetme ve kavrama sürecidir. Karşıdan, hafif açılı ya da yandan bakıldığında ayak parmaklarının gövdeye nasıl bağlandığı gözlemlenip, çizginin olanakları ile belirlenebilir. Ayağın üst ve yan planları gözlemlenip bir takım sadeleştirmelerle yapı oluşturulur. Öğrenci ele aldığı biçimdeki benzerliklerin uyumunu, karşıtlıkların çelişkilerini ortaya koymayı ancak bu tip ayrıntılı bakış açısıyla sağlayabilir. Nesnel olan bir bakıma onun süzgecinden geçer ve tashih edilerek yeniden biçimlenir. İnsan bedeninden çalışılan detay etütleri, öğrencinin üzerinde yoğunlaştığı parçaya kuşku duyarak yaklaşmasına, ihtimalleri değerlendirmesine aracı olur.

*“...Değişime uğramayı bekleyen her görüntü, aynı zamanda kendini korumaya almıştır. Dolayısıyla figür resminin özünde bu korumaya açılmış savaş olduğunu söylemek yanlış sayılmaz.”* (Ergüven, 2017:17) Aslında her ressam adayını mizacına uygun çizgi karakteriyle, biçim anlayışı oluştururken doğanın gerçekliğini kendi algılayış biçimiyle ortaya koyar.

Bir diğer sırt detay etüdünde (Resim No:5) farklı çizgisel kalınlıklarla kontur çeşitliliği oluşturulmuş, değişik yönlerde kullanılan çizgiler bir tür modle/ boyut etkisi sağlamıştır. Her görünen detay aktarılmamış, aksine başlangıçta bahsedilen amaçlanan yetkin biçime ulaşmak adına bazı müdahaleler, deformasyonlar, ekleyip çıkarmalar, sadeleştirmeler yapılmıştır.

### 3. BATI RESİM SANATI ÜZERİNDEN DETAY ETÜDÜ

Gotik dönem sonrası 15. yüzyılla birlikte çizim materyallerinin çeşitlenerek çoğalması, Almanya’da gravür baskı tekniklerinin gelişip Avrupa’ya yayılması, çizilen desenlerde kâğıt boyutlarının yavaş yavaş büyümesi ressamın vizyonuna yön veren faktörler haline gelir. Kuzey Avrupa’da Jan van Eyck, Albrecht Dürer, Rogier van der Weyden, Hugo van der Goes, Albrecht Altdorfer gibi ustalar portre, kumaş, mimari inceleme, doğa görünüm araştırmalarında biçimin karakterine vurgu yapan betimlemeleriyle dikkat çeker. Kuzey geleneğinin ayrıntıya odaklanmış, detayları es geçmeyen tavrı, Güney Avrupa geleneğinin doğanın verilerini irdeleme bağlamıyla paralellik gösterir. Luca Signorelli, Filippino Lippi, Sandro Boticelli, Michelangelo, Giovanni Antonio Dosio (mimari çizimleri), Leonardo, Andrea del Sarto gibi ressamların öncülük ettiği insan anatomisini yetkin biçimde betimleme girişimleri ilk önemli adımlardır.



Resim No:6

Resim No :6 **John Berger**, 'İsa Deseni',  
kâğıt üzerine mürekkepli kalem, 2011.

John Berger, 'Portreler' kitabında Antonello da Messina'nın Londra'da bulunan '*Çarmıha Geriliş*' resmini gördükten sonra kompozisyondaki bütün baş ve bedenleri kuşatan çevrenin, figürler üzerinde yarattığı basınç ve bu basınca karşı gösterdikleri dirençten söz eder. Berger resme uzun süre baktıktan sonra bütün bir kompozisyon içerisinde sadece *İsa* (Resim No:6) figürünü çizmeye karar verdiğinden bahseder. Resmin karşısına geçer ve defterine mürekkepli kalemle bakarak bir espri kopya deseni çizer.(Berger,2018:43)



Resim No:7



Resim No:8

Resim No:7 **Jean Auguste Dominique Ingres**, Madame Othenin d'Haussonville, portre ön hazırlık, kâğıt üzerine kurşunkalem,23,4x19,6cm.

Resim No:8 **Jean Auguste Dominique Ingres**, Madame Othenin d'Haussonville, giysi için ön hazırlık, kâğıt üzerine siyah tebeşir ve kurşunkalem,35,9x20,4cm.

Klasisist ustaların eserlerindeki detaylarda da anatomik açıdan sağlam bir figür yorumuna ulaşmak için belirli ayıklamaların yapıldığı görülür. Örnekteki (Resim No:7,8); yazar, aynı zamanda diplomat Vicomte Othenin d'Haussonville'in, karısının Ingres'e modellik ettiği sipariş resmin serüveni iki üç yıla yayılır. Ingres, başlangıçta tondo (yuvarlak tuval) üzerine yaptığı resmin ardından fikrini değiştirip çevresiyle birlikte düşünülmüş bir kompozisyon üzerinde yoğunlaşır. Modelin portresi için ayrı, kolların, el parmaklarının duruşu için ayrı, giysi kıvrımları, draperiler için ayrı toplamda yirminin üzerinde ön hazırlık çalışması yapar. Boya resmindeki sonuç bu desenlerle kompozisyon ve kurgu ekseninde örtüşür.



Resim No:9

Resim No:9 **Albrecht Dürer** Atölyesi, 'Sultan Küpesi', parşömen üzerine suluboya, guvaj boya, 35,6x28,7cm. 1503/05 1526



Resim No:10

Resim No:10 **Martin Schongauer**, 'Şakayık', kâğıt üzerine suluboya, guvaj boya, 25,7x33,0cm. 1472/73

Omuz, boyun, göğüs, tors, diz kapağı gibi insan bedenine ait bir parçanın belirlenen kadrarla farklı açılardan yapılan detay etütleri, modelin kendine ait karakteristik özelliklerini ortaya koymaya olanak sağlar. Bir bitkinin, ağaç kökünün biçimini, kabuğunun yapısını, dallarının gövdeyle olan bağlantılarını, kısacası tabiattaki ayrıntıları aktarmayı deneyimlemek doğayı plastik bir form olarak tanımaya yönelik girişimlerdir. Çok figürlü kompozisyonda yer alacak figür ya da figür gruplarının, hareket, jest ve hatta mimiklerinin yetkin bir şekilde biçimselleşmesini bu tür detay çalışmaları destekler.



Resim No:11



Resim No:12

Resim No:11 *Lorenzo di Credi, 'Çocuk İsa'ya Tapınma', New York Metropolitan Müzesi*

ResimNo:12 **Albrecht Dürer**, 'Çocuk İsa', kağıt üzerine fırça, siyah mürekkep, ve beyazla yükseltme.17,2x21,5cm. 1495

Dürer'in Floransa'ya seyahatinin kanıtlanması güç olsa da yukarıda görülen bebek İsa deseninin Lorenzo di Credi atölyesinden çalışılmış olduğunu, Dürer'in O'nun atölyesinden çıkan çalışmaları bildiğini söylemek yanlış olmaz. Dürer'in bir seri halinde ürettiği küçük eskiz ve desen çalışmaları bu kanıya varmamıza neden olur. Lorenzo di Credi bebek İsa'ya tapınma sahnelerinde ya da benzer konuda yaptığı İsa betimlemelerinde bu pozunu, bu açıdan pek çok kez kullanır.

Genellikle açık koyunun ön planda olduğu hazırlık çalışmaları oluşturma, yaratım sürecinde kendi başına özgün bir çalışma sayılabileceği gibi sonrasında resme dönüştürülebilecek bir kompozisyon için ayrıntı işlevi de görebilir. Ressamın bire bir karşısına geçip çizdiği ya da imgelemeden oluşturulmuş ilgi çekici bir konunun taslağı niteliğini taşıyan bu çalışmalar sonraki aşamalarda başvurulabilecek hâlihazırda tespit edilmiş önerilerdir.

Goya'nın 3 Mayıs, Gericault'un *Medusa'nın Salı*, Ingres'in grup portreleri, David'in *Horas Kardeşlerin Yemini*, Picasso'nun *Guernica* resmi gibi sanat tarihinde yer edinmiş resimlerin ortak paydaları; büyük boyutları, tarihi konuları içermeleri ve kompozisyonlarının ön hazırlık aşamaları için oluşturulmuş çokça detay etütleridir. Örneğin; *Medusa'nın Salı* kompozisyonu için Gericault'nun toplamda ellinin üzerinde

desen, çeşitli figür gruplandırmaları, tek tek figür detay etütleri, açık koyu ön hazırlık çalışmaları yaptığı bilinir. Aynı şekilde Gericault'nun 'Bir Adamla Bir Kadının Giyotinle Vurulmuş Başları', 'Kesilmiş Bir Kolla İki Bacak', resimleri Medusa'nın Salı resmiyle eş zamanlı birbirlerini besleyen resimlerdir.

Detay etütleri bir kompozisyonun ön hazırlığı olarak yapılmışsa en işlevsel özelliği; ressamın karar vermesini kolaylaştıran çalışmalar olmasıdır. Picasso'nun 'Guernica' resmine atfedilen güçlü sembolizm bir kenara bırakılıp kompozisyon için yaptığı detaylara bakıldığında ((resme başladığı günden bitirdiği güne kadar (1 Mayıs 1937 – 4 Haziran 1937) yaptığı hazırlık eskizleri, detaylara yönelik çalışmalar, taslaklar) son sınırına dek geriye çekilmiş veya savrulmuş bir baş, alabildiğine gergin bir boyun, açık bir ağız, başını acı içerisinde ve şiddetle geriye doğru savuran at vb. biçimlerle bedensel jestleri incelediği fark edilir. Bu detay çalışmaları Guernica resmini bitirdikten sonra Picasso'ya aynı tema bağlamında bir süre daha yeni resimler yaptırır.



Resim No:13



Resim No:14

Resim No:13 **Eugène Delacroix**, Sardanapalus'un Ölümü, 392x496 cm. 1827, Louvre Müzesi

Resim No:14 **Eugène Delacroix**, Sardanapalus'un Ölümü, boğazına hançer saplanan figür için etüt

Fransız ressam Delacroix'in Napolyon'un Mısır'da kazandığı zafer sonrasında yaptığı "Sardanapalus'un Ölümü" resmi son derece trajik bir içeriğe sahiptir. Bu

resimde zevk ve keyif düşkününü savurgan Asur Kralı'nın, Persler ve Babiller tarafından desteklenen isyancılarına karşı içeriden kendi sonunu hazırlamaya dönük hikâyesi konu edilir. Kendisi ile birlikte sahip olduğu mal varlığının, atlarının, hizmetkarlarının ve gözdesi olan Myrrha'nın da dâhil olduğu cariyelerinin kendisiyle birlikte ölmesini ister. İngiliz yazar Lord Byron'ın tragedyasından hareket eden Delacroix bu resmin hem kompozisyonu için hem de kompozisyonda yer alan figür ve figür grupları için ayrı ayrı detay etütleri yapar. Detay etütlerinde; kaba hatlarıyla kompozisyondaki figürlerin yerlerini saptar, mekânla ilişkilerini kurar, figürlerin poz ve pozisyonlarına karar verir.

Ayakta boğazına hançer saplanan çıplak cariye etüdü (Resim No:14) hareket halindeki bir beden, orta ton kâğıt üzerine toz pastel ile yapılmıştır. Romantizmin izleyici üzerinde yarattığı dinamik ve duygusal etkiyi pozun hareketi, saçların oluşturduğu biçim destekler. Yaşam ile ölüm arasında kalan bedenin plastik anlamdaki karşılığı olan yansıması ile karşılaşırız. Bu tür detay etütleri ressamın kompozisyonuna dair karar verme süreçlerini kolaylaştırır. Ön hazırlık sayılabilecek detaylar ressam açısından nasıl daha etkili ve belirgin bir yol izleyeceğinin görsel araştırmalarıdır.



Resim No:15



Resim No:16

Resim No:15 **Eugène Delacroix**, Sardanapalus'un Ölümü için detay çalışması

Resim No:16 **Eugène Delacroix**, Sardanapalus'un Ölümü için detay çalışması

Bir diğer detay özelliği gösteren çalışma (Resim No:15), Sardanapalus'un yatağına yüzüstü kapanmış cariyesi içindir. Pastelle kâğıt üzerine yapılmış bu araştırmalar; ressam için kompozisyonda daha etkili bir biçime ulaşmak adına sonradan başvuracağı detaylardır. Kolların iki yana ne oranda açılacağını, gövdeyle olan ilişkisini bu çalışmada sorgular. Bedenin giyinik ya da ne oranda çıplak bırakılacağına, anatomik olarak sırttan etkili bir biçime nasıl ulaşacağına aşama aşama karar verir.

Ayrıca sarıklı başlar ve giysilere dair aldığı notlar resmin belirli detaylarında kullanılır. Delacroix; Fas, Tunus, Cezayir gibi Kuzey Afrika ülkelerine seyahat eder ve bu seyahatlerinde yanında bulundurduğu defterlerine pek çok desen, suluboya çalışmaları, detay etütleri yapar.

#### 4. NEDRET SEKBAN RESMİNDE DETAY ETÜDÜ VE İŞLEVİ

Türk resminde son dönem çalışmalarında çok figürlü kompozisyonlar üzerinde yoğunlaşan Nedret Sekban kalabalık koro ile yüklü bir sahnenin yönetmenliğine adaydır. Bu tür sahnelerde her bir grup için ayrı ayrı çalışıp, kimin nerede nasıl duracağını ya da o esnada ne yapması gerektiğini tek tek gerek çizerek, gerek açık koyu silüetler halinde gruplandırarak, etütler yaparak belirler ve doğal olarak, ancak bu iş bittikten sonra figürler kompozisyondaki yerlerini alır.

Nedret Sekban'ın resminde tuval yüzeyi; anlık gözlem, resmetme sürecinin doğal seyri içinde doğabilecek değişkenliğe pek yer vermez çünkü hazırlık evresinde yaptığı çok sayıdaki desen karar vermesini sağlamıştır. Mekân önceliği figüre bırakır. Ön planda yer alan figür sorununu çözümlenmeye yönelir daha sonra figür gruplarının çevresiyle ilişkisi kurulur. Detay etütlerinin birçoğu insana odaklı desen çözümlenmeleridir. 'Arınma' resminin büyük boyutlu bir tuval yüzeyinde aylarca süren desen ve tüm detaylarıyla netleşmiş açık koyu serüveni ardından yağlıboya resme dönüştüğüne tanık oluruz. Her bir detay etüdündeki elde ettiği etkiye boya resimde sadık kalarak resmi sonuçlandırır. "Sekban'ın desen, ön çalışma (taslak) ve yağlıboya arasındaki sınır çizgisini aştığını ancak söz konusu dizideki yapıtların tümünü gördükten sonra fark ederiz." (Ergüven, 2017:52)



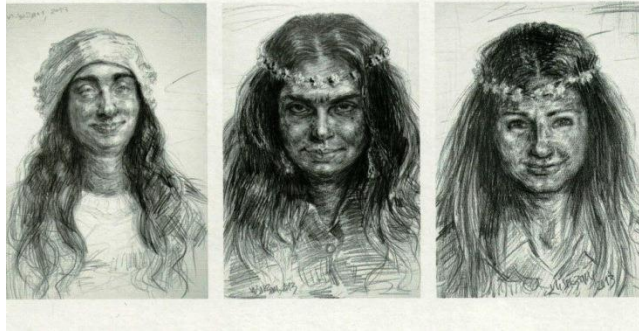
Resim No:17



Resim No:18

Resim No:17 **Nedret Sekban**, 'Arınma', (desen aşaması) Tuval üzerine kurşunkalem, füzün, 200x270cm.

Resim No:18 **Nedret Sekban**, 'Arınma', tuval üzerine yağlıboya, 200x270cm.  
2013



Resim No: 19



Resim No:20

Resim No:19 **Nedret Sekban**, ‘Arınma’ resmi için Portre I,II,III, kağıt üzerine kurşunkalem, 55x37cm.2013

Resim No:20 **Nedret Sekban**, ‘Arınma’ resmi için desen etüdü, kağıt üzerine kurşunkalem, yağlıboya, 55x37cm. 2013

## 5. SONUÇ

Akademik anlamda resim eğitimine başlayan bir öğrenci sanat tarihinde yer edinmiş ressamların eserlerinden kopya yapması, onların üslupsal özelliklerini kavramasını sağlar. Erken Rönesans’la başlayıp günümüze kadar uzanan çeşitli ve birbirine çelişik üslupsal eğilimlerin kopya yapılarak incelenmesi, eserler arasındaki ilişki ve çelişkilerin öğrenilmesi, öğrencinin algı ve duyu yoluyla yeteneklerinin gelişmesine, biçimsel anlayışının oluşmasına katkı sağlar.

Öğrenci, atölye eğitiminin ilk yıllarında yaptığı detay etütleri sayesinde canlı/cansız doğa elemanlarını, insan bedeninin parçalarını keşfeder. Bu keşfin içeriğini; insan bedenini, doğal/yapay varlıkların karakterlerini oluşturan yapısal

özelliklerinin incelenmesi, bu özellikleri belirleyen oranların, kütle ilişkilerinin belli bir bütünlük anlayışı içinde ayrıntılarının değerlendirilmesi oluşturur. Detay etütleri aracılığıyla öğrenci nesnel görüntüleri aktarmak yerine, biçimsel içeriğindeki etkin nitelikleri kavrama yetisi kazanır. Detay etütleri öğrencileri biçimsel kuralların yanı sıra sanatın öze dönük sorunlarıyla karşı karşıya getirmesi açısından önemlidir. Benzer kadraj, benzer açı, aynı model üzerinde yapılan birden fazla öğrenci çalışmasından çıkarılacak sonuç, her öğrencinin ayrı bir kişisel yetenek, ayrı bir duyarlık, ayrı bir davranış biçimi ortaya koymasındır. Bu farklılıkların oluşmasında duygusal ve sezgisel faktörler de son derece önemlidir.

Sanat tarihindeki ressamların çalışmalarının irdelenmesinden çıkan sonuç da bir resmin kompozisyon kurgusu oluşturulurken, detay etütleri ressamın karar vermesini, fikrinin netleşmesini sağladığı yönündedir. Biçim içerik ilişkisi doğrultusunda oluşturulmaya çalışılan özgün dil içerisinde kompozisyon için yapılan açık koyu, armoni denemeleri, aşamalı detay etütleri biçimsel açıdan yetkinliğe ulaşmanın önünü açar.

#### KAYNAKÇA:

- AGTAŞ, Ö. (2018). “Guernica’nın İzinde: İnsan, Hayvan ve Şiddet”, s. 28-97, (Ed.) SEZGİN, E. İmgenin Zamanı, Corpus Yayınları, İstanbul.
- BERGER, J. (2018). Portreler, (Çev.) EYÜPOĞLU, B., Metis Yayınları, İstanbul.
- EDGÜ, F. (2006). “Bir Resim Dersi: Desen”, s.14, Rembrandt ve Çevresi, Desenler, Pera Müzesi Yayınları:14, İstanbul.
- ERGÜVEN, M. (2017). Nedret Sekban, Ölüm / Kalım Arasında, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- LEPPERT, R. (2009). Sanatta Anlamın Görüntüsü, (Çev.) TÜRKMEN, İ., Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- MONGAN, A. (1996). David to Corot, French Drawings in the Fogg Art Museum, s.226-229 (Ed.) STEWART, M. Harvard Üniversitesi Yayınları, Cambridge.
- SANDER, J. (2013). Albrecht Dürer, His Art in Context, Stadel Museum, Prestel, Munich.
- TODOROV, T. (2016). Ya Sanat Ya Hayat, (Çev.) KILIÇ, A.U., Sel Yayıncılık, İstanbul.
- VENTURİ, L. (2005). “Dürer’den Holbein’a”, (Çev.) SÜREYA, C., S.154-170, Rönesans’ın Serüveni, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

# ENSTALASYON SANATI VE ÇAĞDAŞ TÜRK SERAMİK SANATINA YANSIMALARI

**Öğr. Gör. Nilüfer Nazende ÖZKANLI**  
Aksaray Üniversitesi

**Özet:** 1970'li yıllarda bir ifade biçimi olarak Kavramsal Sanatın yaygınlaşmasıyla başlamasına rağmen kökleri 20. Yüzyıl başlarına dayanmaktadır Marcel Duchamp'ın hazır nesnelere kullanması ve Kurt Schwitters'in çalışmalarını başlangıcı olarak örnek verebiliriz. Hızla değişen ve gelişen toplumun ihtiyaçlarının ve beğenileri sanata ve sanatçıya yansımaları sonucunda yeni arayışlar ortaya çıkmıştır. Enstalasyon sanatında malzemede sınır tanımayan biçimden çok, mekan ve zaman kavramlarına öncelik veren disiplinler arası özellikler taşıyan sanatsal bir anlayış biçimidir.

Çağdaş seramik sanatı da geleneksel anlayışından kopup farklı arayışlara yönelme ile birlikte mekan ve nesne birlikteliği var olmaya başlar. Bu durum çağdaş seramik sanatında enstalasyon sanatında seramik sanatçıların hem ülkemizde hem de yurt dışında benimsemelerine yol açar.

Bu çalışmada Enstalasyon Sanat anlayışı incelenmiş ve Çağdaş Türk Seramik Sanatı açısından örnekler ile birlikte değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Enstalasyon, Çağdaş Seramik Sanatı, Seramik, Kavramsal Sanat, Mekan

## **Art of Installation and Reflections on Contemporary Turkish Ceramic Art**

**Abstrac:** The installation art, which means installation, installation, installation in French from our installation term, is a kind of art which is created for a certain place, which is not created as an object of art independent from the environment and which is considered as a whole with the participation of the audience. Although it started with the spreading of Conceptual Art as a form of expression in the 1970s, its roots date back to the beginning of the 20th century. Marcel Duchamp's use of ready-made objects and Kurt Schwitters's works can be cited as the beginning. As a result of the reflection of the needs and tastes of the rapidly changing and developing society to the arts and artists, new searches have emerged. In the art of installation, it is a form of artistic understanding with interdisciplinary features that prioritize the concepts of space and time, rather than a form that does not recognize boundaries.

Contemporary ceramic art begins to exist in the space and object together with its traditional approach and different orientations. This situation causes the ceramic artists in the art of installation in contemporary ceramic art to adopt both in our country and abroad.

In this study, the concept of installation art was examined and evaluated with examples from the point of view of Contemporary Turkish Ceramic Art.

**Keywords:** Installation, Contemporary Ceramic Art, Ceramics, Conceptual Art, Space

## 1. ENSTALASYON SANATI

Enstalasyon sanatı sanatçılar ve sanat eleştirmenleri tarafından bir çok tanımlamalar yapılmıştır. İngilizce'deki 'install' fiilinden türeyerek 'installation' olarak kullanılmaya başlanan, Türkçe'deki karşılığı da enstalasyon olan bu terim, sözcük anlamı olarak; yerine koymak, yerleştirmek, tesis etmek gibi anlamlara gelmektedir. Enstalasyon teriminin sanat terminolojisi içerisindeki karşılığı da 'Yerleştirme Sanatı' olarak isimlendirilmektedir (Ens 3 S.3)

Geleneksel sanat eserlerinin aksine belli bir mekan için yaratılan ve o mekanın özelliklerini kullanarak izleyicinin de katılımıyla bütünleşen bir sanat türüdür. Sanat eseri, herhangi bir mekanda kaide üzerinde veya duvarlarda sergilenirken enstalasyon sanatında sanatçılar artık mekanla ilişki kurup izleyiciyi de bu sürece dahil ederek, kimi zamanda galeri dışında sergilenerek anlama kazanmıştır.

Enstalasyon sanatı kavramsal sanata dayanmaktadır. Sanatçılar mekanla sanat eseri arasında ilişkinin kavramsal boyutunu irdelemiş ve yeni arayışlara girmişlerdir. Sanatta bu mekansal arayışlar, resim ve heykel klasiğinden farklı, insanın algısal deneyimini ve bu yolla ortaya konan kavramsal iletileri esas alan 'deneyimlenen sanat' çalışmalarına uzanmıştır. 20. yüzyılın sonlarında, bu deneyimlenen mekanlar yaratma çalışmaları, 'Enstalasyon' (Yerleştirme) olarak adlandırılmıştır (Oliveria, 2005 :13).

Sonuç olarak Enstalasyon Sanatı mekan, sanat eseri ve izleyici arasında iletişim kurarak sadece izlenen sanat eseri olmaktan çıkıp deneyimlenen bir sanat olarak, sözcük anlamında yerleştirme ve düzenlemeyi içinde barındırarak çağdaş sanat içerisinde yerini almıştır.

### 1.1. Enstalasyon Sanatının Gelişim Süreci

Enstalasyon sanatı, her ne kadar 1970'lerde başladığı düşünülse de 20. yüzyılın başlarında görülen Fütürizm ve Dada akımına dayanmaktadır. Endüstri Devrimi

ile beraber hız, makine, teknoloji gibi kavramlar ile Fütürizm akımında sanat ve teknolojinin beraberinde Enstalasyon Sanatının öncüsü olmuştur. Aynı zamanda I. Dünya Savaşı yıllarında başlamış olan, sanat alanındaki ve hatta gündelik hayattaki sınırlamalara baş kaldıran bir akım niteliğindeki Dada akımı, manifestolarıyla birlikte getirdiği felsefesi ve yeni düşünce biçimleriyle, başka sanatların oluşumunda etkili olduğu gibi, enstalasyon kavramının doğmasına da zemin hazırlamıştır (Çetintürk,2017: 13).

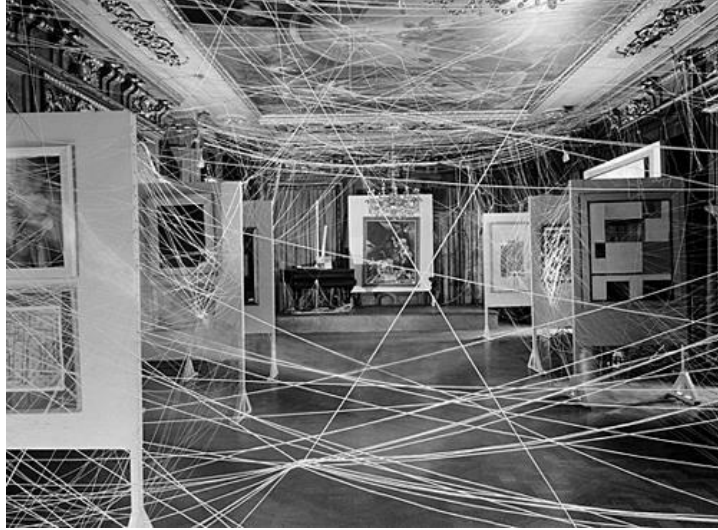
20. yy. başlarında izlerinin sürmekte olduğu Fütürizm ve Dada akımı enstalasyon kavramının oluşmasında etkili olmuştur. 1909'da Endüstri Devrimi'yle birlikte gelen hız, makine, teknoloji gibi kavramları bünyesinde bulunduran Fütürizm; her türlü değişim, gelişim, yenilik ve özgünlüğü de beraberinde getirerek, sanat ve teknolojinin bir bütün olarak yansıtıldığı enstalasyon sanatının fikir öncülerinden bir tanesi olmuştur (Çetintürk,2017: 13).

Dada Akımının öncüsü olan Marchel Duchamp seri üretim nesnelere eklemeler, ya da değişiklikler yaparak nesnelere farklı anlamlar yüklemiştir. Böylelikle nesneyi yeniden şekillendirerek sanat eseri olma özelliği kazandırmıştır. Marchel Duchamp'ın hazır yapımları bir sanat formu olarak enstalasyonla ilgilenmeye başlamış pek çok sanatçıya kavramsal ve estetik bir temel sağlamak ve doğrudan 1960'ların Kavramsal Sanatı'nın ve Anti-sanat hareketlerinin önünü açmak amacıyla sanat olarak nesnelere el konmasını, hem de alıcının sürece katılımının benimsenmesini getirmektedir (Çetintürk,2017: 15).

Paris'te 1938'de Marcel Duchamp, 'The Exposition Internationale du Surréalisme' adlı sergi bu açıdan bir girişimdir. Sanatçı, 1938 yılında Paris'te gerçekleşen "Exposition Internationale du Surréalisme" sergisinde yer alan "1200 Çuval Kömür (1200 Bags of Coal)" (resim1) , ve 1942 yılında New York'ta "The First Paper of Surrealism" için ürettiği "1 Mil Sicim ( A Mile of String)" (resim2) isimli çalışmasıyla, sanatçı ve sanatın bağlamı üzerindeki etkilerini sorgular. Duchamp genel olarak sergileme mekanını, sanatın sunulmasında "nötr olmayan" bir alan olarak ele alır. Duchamp, galerinin geleneksel aydınlatma sistemine meydan okuyarak galerinin tavanında bir pencere açmıştır. Burada kömür çuvallarıyla, farklı bir atmosfer yaratmıştır (Sözen,2010: 149)



Resim 1. Marcel Duchamp 1200 Çuval Kömür 1938



Resim 2. Marcel Duchamp 1 Mil Sicim 1942

Rus Mimar ve aynı zamanda grafik sanatçısı El Lissitzky, iki boyutlu resimlerini üç boyutlu mekan düzenlemelerine uygulamalar yapmıştır. 1923 yılında Berlin Sanat Galerisi'nde "Proun Environment" (Proje Alanı) isimli ilk enstalasyonunu oluşturan El Lissitzky, mekan kavramının aslında fiziksel bir malzeme olduğunu irdelemiştir (Resim 3) (Çetintürk,2017:17).



Resim 3. El Lissitzky Proun Environment 1923

Kolaj Sanatçısı kolajlarını Kurt Schwitters üç boyuta taşımış ve 1918 yılında evinde tahta parçaları, beton, etiket gibi malzemeleri kullanarak Merz İnşaası isimli enstalayon çalışmasını yapmıştır. (Resim 4)



Resim 4. Kurt Schwitters Merz İnşaası 1918

20.yüzyılın sonlarında Enstalasyon Sanatı çağdaş sanat içerisinde yer almıştır. 1990'lara geldiğimizde sanatçılar var olan mekanlara müdahale ederek işlevsellikten çıkararak sanatsal bir ifade içerisinde kullanmışlardır. 1995 yılında Jeanne Claude, Wrapped Reichstag isimli eserinde Alman Paramentosu merkez binası olan Reichstag binası özel bir kumaşla, sarıp iplerle bağlamıştır. 14 gün boyunca da bu şekilde sarılı kalan bina, mimari bir nesne olmaktan çıkıp sanat nesnesi haline dönüşmüştür.



Resim 5. Jeanne Claude, Wrapped Reichstag 1995

Enstalasyonun uzantısı olarak görülen geniş çaplı arazi uygulamaları galeride seyirlik sanat eserinin reddi olarak dış mekanlara, fiziksel çevreye müdahale bağlamında radikal bir tutum gibi görülse de, sonrasında bazı çalışmaların fotoğraf ve belgelerinin yine bir galeri salonunda sergilenmesi büyük bir ironi yaratmıştır (Ünal, 2014: 146). Land Art (Arazi Sanatı) üzerine çalışmaları olan sanatçıların enstalasyon uygulamalarını görmekteyiz. Land Art olarak sınıflandırabileceğimiz German Green Party isimli çalışmasını radikal bir yaklaşımla yerleştirmesi, büyük boyutta materyalleri yaratıcı bir şekilde sunması sadece enstalasyon olarak nitelendirilebilmektedir (Kalay, 2013: 44).

Günümüze geldiğimizde sanatçılar doğal nesnelerin yanı sıra video, bilgisayar ve internet gibi teknolojiyi de kullanarak Enstalasyon Sanatında yeni arayışlara girmişlerdir.

## 1.2. Türkiye’de Enstalasyon Sanatı

Türkiye’de enstalasyon 1980’li yıllarda başlamıştır. 1980’ler de endüstriyel artıkların, Türkiye’de de oluşmaya başladığı bir dönemle birlikte bu yeni sanat ortaya çıkmıştır. Çağdaş sanat giderek artan bir ivmeyle ülkemizde büyük bir dönüşüm içerisinde. Enstalasyon sanatına yönelen sanatçılar, dünyanın içinde bulunduğu farklı sistem, inanış, kültür ve yaşam biçimlerini sanata farklı deneyimlerle kazandırmışlardır (Sözen,2010: 154).

Türkiye’de enstalasyon sanatına genellikle mekan kullanımlarında, galerilerde, bienallerde ve çeşitli sanat etkinliklerinde rastlanmaktadır. Bu gelişmelere İstanbul Biennial de olmaktadır. Ayrıca sanatçıların yurt dışında katılmış oldukları sergilerin de deneyimlerini Türkiye’de de uygulamalarını görmekteyiz.

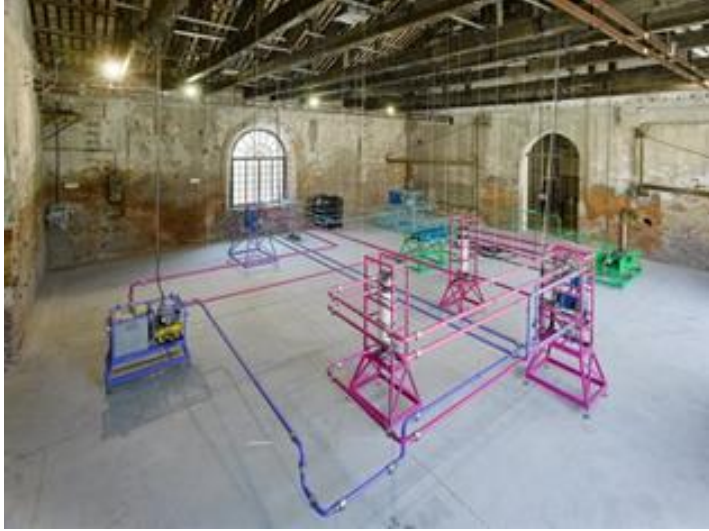
Türkiye’de 1970’lerde Füsun Onur, Sarkis, Ayşe Erkmen ile Enstalasyon Sanatının ilk örneklerini görüyoruz. 1980’lerde İstanbul’daki sanat çevresinde farklı malzemelere, sanat dışı nesnelere ve enstalasyona ilişkin çalışmalarda yaygınlaşmanın olduğu bir dönemdir. 1970 ve 1980 sonrası sanatçılarda ortaya çıkan ‘yeni arayışlar’, çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Füsun Onur, Ayşe Erkmen, Şükrü Aysan, İpek Düben, Yusuf Taktak, Gülsün Karamustafa, Erdağ Aksel, Sarkis gibi isimler çalışmalarında malzeme çeşitliliğine yer vermiş ve bugünkü çağdaş sanatın ve enstalasyonun temellerini oluşturacak çalışmalarda ve etkinliklerde bulunmuşlardır.



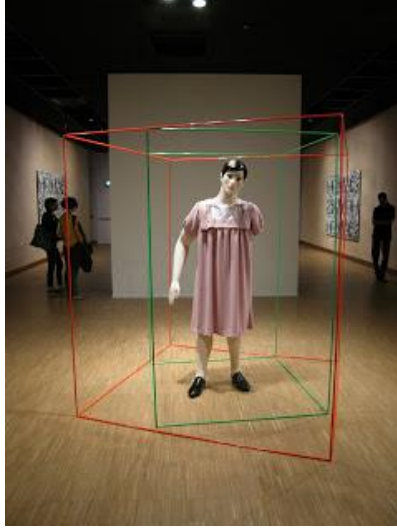
Resim 6. Füsun Onur Aynadan İçeri



Resim 7. 56. Sarkiz Venedik Bianelinden



Resim 8. Ayşe Erkmen 54. Venedik Bianelinden



Resim 9. Gülsün Karamustafa Çifte Hakikat



Resim 10. Erdağ Aksel Tereddüt Nesneleri

## 2. ÇAĞDAŞ TÜRK SERAMİK SANATI VE ENSTALASYON

### 2.1. Çağdaş Türk Seramik Sanatının Gelişim Süreci

Türkiyede seramik sanatı M.Ö. 6000 yılına kadar dayanmaktadır. Çatahöyük’ de Neolitik Döneme ait ilk seramik buluntularına rastlamaktayız. Anadolu Türk Seramik Sanatı ise Selçuklularla birlikte mimariye dayalı olarak gelişme

göstermiştir. İlk örneklerini çini sanatı olarak sır altı, lüster, sırlı tuğla gibi teknikler kullanılarak mimari yapılarda görmekteyiz. Aynı zamanda sır altı tekniğinde yapılmış seramik formlara rastlamaktayız.

Osmanlı Dönemine geldiğimizde ise Çini sanatı İznik ve Kütahya merkezleri olmuştur. İznik Saray için çini üretirken, Kütahya’da ise halk için çini ürünler yapılmıştır. Ayrıca 19.yüzyılda Çanakkale’de kendine özgü seramik ürünlere rastlamaktayız.

Çağdaş Türk Seramik Sanatı Cumhuriyet Döneminde yurtdışına eğitim için gönderilen İsmail Hakkı Oygur, Hakkı İzzet ve Vedat Ar ile başladığını görmekteyiz. Yurda döndüklerinde Sanay-i Nefise’de Dekoratif Sanatlar Bölümünü kuran İsmail Hakkı Oygur ve Vedat Ar ve Tatbiki Güzel Sanatlar Akademisinde Hakkı İzzet’in seramik bölümünü kurmasıyla birlikte Çağdaş Seramik Sanatı eğitiminin temelleri atılmıştır.

Tedavi için Paris’e giden Füryya Koral ise orda seramik çalışmaya başlamış ve yurda döndükten sonra ilk özel seramik atölyesini açmıştır. Atölyesinde Bingül Başarır, Alev Abuzziya, Tüzüm Kızılcan gibi birçok sanatçının yetişmesine olanak sağlamıştır. Koral seramikleri sadece kullanım ve süs eşyası olarak değil, bir ifade aracı olarak toplumsal ileti niteliğinde kullanılan bir forma dönüşmüştür. Sanay-i Nefise’nin ilk mezunlarından olan Sadi Diren mezun olduğu okulda eğitimci olarak bir çok sanatçının yetişmesini sağlamıştır.

1953 yılında kurulan Eczacıbaşı Sanat atölyesi çağdaş Türk Seramik Sanatının gelişmesinde sanatçıların çalışmalarını sürdürebilmeleri açısından gerekli olan ekonomik, teknik, malzeme ve araştırma olanakları sunması açısından çok büyük katkısı olmuştur.

1970’li yıllarda, Jale Yılmazbaşar ve Atilla Galatalı ise mimari yapılarda kullanılan duvar panolarıyla öne çıkan isimlerdir. Bunun dışında; Hamiye Çolakoğlu, Bingül Başarır, Erdiç Bakla, Güngör Güner, ince çanaklarıyla tanınan Alev Ebuzziya gibi seramik sanatçıları da bu dönemde saymak gerekir. (Çetintürk,2017:101) Seramik Sanatının en romantik kadın sanatçımız Hamiye Çolakoğlu İtalya Floransa’da seramik eğitimi almış ve yurda döndükten sonra Ankara’da kendi atölyesini kurmuştur. 1983 yılında Hacettepe Üniversitesinde Seramik Bölümünü kurmuş ve bir çok eğitimci ve sanatçı yetişmesine katkı sağlamıştır.

1980 ve 1990’lı yıllarda ise seramik sanatçıları sanatçıları arasında Azade Köker, İlgi Adalan, Sevim Çizer, Zehra Çobanlı, Ayfer Karamani, Candeğer Furtun, Canan Dağdelen, Ferhan Taylan gibi isimler sayılabilir.

Günümüze geldiğimizde ise yeni nesil sanatçılar arasında Reyhan Gürses, Candan Terwiel, Emre Feyzoğlu, Kemal Uludağ, Kemal Tizgöl, Mutlu Başkaya gibi genç sanatçıları sayabiliriz.

## 2.2. Çağdaş Türk Seramik Sanatında Enstalasyon Sanatı

1980 ve 90'lı yıllarda seramik sanatçıları kavramsal eserler ve aynı zamanda soyut anlatımcı ifadelerin çoğunlukta olduğu seramik eserler üretmeye ve Enstalasyon Sanatıyla da bütünleşerek farklı sanat eserleri üretmeye başlamışlardır. Şöyle ki; seramik hem üretim hem de tasarım açısından çok geniş yöntemlere sahip olmakla birlikte, malzeme olarak da her alanda kullanılabilen bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle geleneksel kullanımlarının yanı sıra, kavramsal boyutta da kendini göstermeye başlayan Çağdaş Türk Seramik Sanatı, mekansal yerleştirmelerle bütünleşerek, Enstalasyon Sanatı dahilinde yeni bir anlam kazanmaya başlamıştır.( Ens. S.100)

Enstalasyon çalışmalarına ilk örneklerini Candeğer Fürtü'nün eserlerinde görmekteyiz. İnsan bedeninin parçalarını gerçekçi bir yaklaşımla kullanarak çoklu düzenlemeler yaparak uygulamalarını görmekteyiz.(Resim 11)

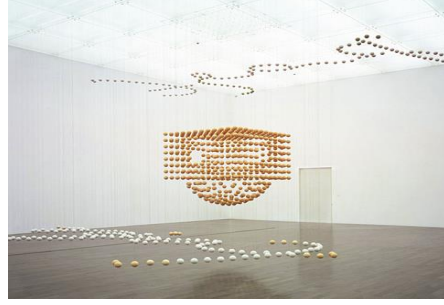


Resim 11. Candeğer Fürtü

Günümüze geldiğimizde bir çok seramik sanatçısının anlatım biçimi olarak Enstalasyon Sanatı örneklerini görmekteyiz. İnsal İnal'ın "Çanakkale Geçilmez" Canan Dağdelen'in "Canevine Nokta", Güngör Güner'in "Toprak - Su İlişkisi", Zehra Çobanlı'nın "Aşka Giden Yol Mideden Geçer", Mutlu Başkaya'nın "Akıl Süzgeci", Kemal Tizgöl'ün "Covered Space", Dilek Alkan'ın "Tükeniyoruz/Tüketiyoruz" gibi eserleri sayabiliriz. Sadece bu eserler değil bir çok Seramik Enstalasyon örneklerini görmekteyiz.



Resim 12.  
İnsal İnal Çanakkale Geçilmez



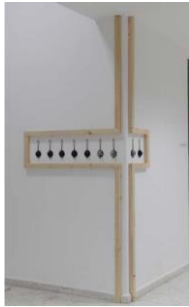
Resim 13.  
Canan Dağdelen Canevine Nokta



Resim 14.  
Güngör Güner  
Toprak - Su İlişkisi



Resim 15.  
Zehra Çobanlı Aşka Giden  
Yol Mideden Geçer



Resim 16. Mutlu Başkaya'nın Akıl Süzgeci



Resim 17. Tizgöl Covered Space



Resim 18 Dilek Alkan Tükeniyoruz/Tüketiyoruz



Resim 19. Buket Acartürk Sınana Sınana

Bu eserlerin yanı sıra Enstalasyon Sanatından etkilenerek kendi yaptığım çalışmalarını da örnek olarak verebiliriz. Bu çalışmalarda seramik malzemenin Enstalasyon Sanatını bir ifade aracı olarak kullanılmıştır.



Resim 20. Aşk Mektupları 1996



Resim 21. Ölüme Doğru 1996

### SONUÇ

Bu çalışmada Enstalasyon Sanatının dünyadaki tarihsel süreci içinde değerlendirilirken, ülkemizde de çağdaş sanat olarak bir ifade aracı kullanılması ile yerini almıştır. Çağdaş Türk Seramik Sanatı farklı sanat ortamları arayışlarıyla oluşan ve giderek enstalasyonun bir malzemesi haline gelmeye başlayan seramik, mekan kurgu ve çözümlerindeki yerini almaktadır. Seramik ve enstalasyon, Çağdaş Türk Seramik Sanatı kapsamında birbirinden ayrı tanım ve kavram olarak

değerlendirilirken, zamanla birlikte kullanılmaya ve seramik enstalasyon olarak yepyeni bir ifade biçimi oluşturulmaya başlamış. Bu bağlamda, daha özgün ve daha özgür yapıtlar meydana çıkmıştır.

### **KAYNAKÇA**

- ÇETİNTÜRK, B. (2017) Çağdaş Seramik Sanatında Enstalasyon Kavramının Yeri, Yüksek Lisans Tezi, Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- KALAY, L. (2013) Seramik Sanatında Minimalist Düzenlemeler Sanatta Yeterlik Eseri Çalışması Raporu, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara
- OLİVERİA, N. D., (2005), Yeni Milenyumda Enstalasyon Sanatı, İstanbul: Akbank Kültür ve Sanat Yayınları, çev: Osman Ahıncı.
- SÖZEN, H. N. (2010) "Sanatta Disiplinlerarası Bir Yaklaşım: Enstalasyon Sanatı ve Genco Gülan Örneği" Sanat ve Tasarım Dergisi, (6) 147-162
- ÜNAL, B. (2014), "Mekânın Dönüşümü Üzerine Kurgusal Yaklaşımlar" Sanat ve Tasarım Dergisi, (13) 143-152



# BİR MODERNİTE ELEŞTİRİSİ: HANS BELLMER'DE BEDEN, BAKIŞ, CİNSELLİK

**Pınar KÜSKÜ**

Yıldız Teknik Üniversitesi

**Öğr. Gör. Uğur KUTAY**

Yıldız Teknik Üniversitesi

**Özet:** Bu çalışma, Hans Bellmer'in fotoğraf ve heykel disiplinlerini bir arada deneyimlediği eserlerini, modernitenin bakış, beden ve cinselliğin inşasındaki kurucu etkileri üzerinden analiz etmektedir. Bir yapı olarak beden, üzerinde kadınlığın, erkekliğin, milliyetin, sosyal sınıfın, ekonominin okunabileceği bir yüzeydir. Modernitenin, toplumsal olanı parçalayan ve yeniden düzenleyen sosyal, ekonomik, politik uygulamaların egemen paradigması olarak, Bellmer'in çalışmalarına ne türden içerikler kazandırdığı ve eleştirilere tabi tutulduğunun izi sürülecektir.

Hans Bellmer, bir "denetim" alanı olan bedeni, "serbestleştiren" ve "özgürleştiren" formlar içinde dönüştürmüş ve bu denetime Gerçeküstücü akım içinde karşı çıkmıştır. Bellmer'in parçalanmış beden tasarımları hem modernitenin toplumsal ve bireysel olanı dağıtma ve kurma biçimlerinin bir temsili hem de bir eleştirisi olarak karşımıza çıkar.

Nazi Almanyası, Bellmer'in çalışmalarına en az kendi geçmiş deneyimleri kadar etki etmiştir. Nazi iktidarının baskıcı tutumu, çocukluğunda yaşadığı baba baskısının yarattığı öfkeyi arttırmaktadır. Bellmer'in özgün eleştirel çalışmaları ise bu iki meselenin çakıştığı yerde ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, Bellmer'in yapıtlarının, sadece yaşadığı döneme ve kişisel geçmişine özgülenecek çalışmalar değil, aynı zamanda güçlü bir modernite eleştirisi olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Modernite, Bakış, Beden, Cinsellik

## **A Critique of Modernity: Body, View and Sexuality in Hans Bellmer**

### **ABSTRACT**

This study analyzes the works of Hans Bellmer, which he has experienced together with his photography and sculpture disciplines, on the founding effects of modernity in the construction of view, body and sexuality. As a

structure, the body is a surface on which womanhood, masculinity, nationality, social class and economy can be read. As the dominant paradigm of social, economic and political practices that modernity is breaking and reorganizing the societal, it will be seen what kind of content that modernity contributed to Bellmer's works and how these works were subject to criticism.

Hans Bellmer transformed the body, which is a field of "control", in the "liberalizing" and "liberating" forms and he opposed this control in the Surrealist movement. Bellmer's fragmented body designs emerge both as a representation and a critique of the ways in which modernity breaks and establishes the societal and the individual.

Nazi Germany influenced Bellmer's works as much as his own past experiences. The repressive attitude of Nazi power increases the anger created by the pressure of the father in his childhood. Bellmer's original critical works emerged where these two issues coincided. As a result, Bellmer's works appear not only to be the work to be allocated to his time and personal history but also to be a strong critique of modernity.

**Keywords:** Modernity, View, Body, Sexuality

## 1. GİRİŞ

Öncelikle çalışmanın kavramsal çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. Bellmer'in yapıtlarının analiz edilmesi üzerine çalışırken onun eserlerinin tarihsel, sanatsal ve de sosyolojik bir arka plan okumasına dayandırılmasının zorunluluğu aşağıda sunulan çerçevenin ortaya çıkmasını sağladı. Çalışmanın kapsamı göz önüne alınarak bu çerçeve, belli başlı anahtar kelimelerin açıklanması ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışma, Bellmer'in eserlerinin modernite bağlamında ele alınması gerektiğini temel bir sav olarak öne sürmektedir. Bu noktada, birkaç temel başlık üzerinden ilerleyen kavramsal çerçevenin ilki modernite kavramının kendisi üzerinedir. Bu başlıkta, modernite ile ne kastedildiği ve kısmen onun sanatla ilişkisi gösterilmeye çalışılmıştır. Diğer başlıklarda ise yine moderniteyle ilişkili olarak bakışın, beden ve cinselliğin tarihsel ve sosyolojik olarak nasıl kurgulandığı açıklanmaya çalışılmıştır.

## 2. MODERNİTENİN KURUCU ETKİLERİ

### 2.1. Modernite

Modernite kavramının sözlük anlamına baktığımızda karşımıza "çağdaşlık" ve "çağdaşlaşma akımı" ifadeleri çıkmaktadır. Ancak bu kavramın, farklı çalışmalarda Aydınlanma döneminden 20. yüzyılın ikinci yarısına uzanan geniş bir tarihsel dönem, aynı zamanda, bu süreçte ortaya çıkan her türden gelişmeleri işaret etmek üzere kullanıldığı görülmüştür. Öte yandan modernite güncel olarak günümüz için de

kullanılmakta olan bir kavramdır. Ancak bu çalışma içinde modernite kavramı belli görme biçimlerinin ardındaki mantığı ifade etmek üzere kullanılmaktadır. Buna kısaca, günümüze uzanan toplumsal oluşumların egemen paradigması da diyebiliriz.

Modernite paradigması, Avrupa’da ortaya çıkan Reform, Rönesans hareketleri ve Sanayi Devrimi’ni refere edecek şekilde Aydınlanma mantığına dayalı, teknoloji, bilim, sanat ve toplumsal alandaki gelişmeleri içine alan ve günümüze uzanan bir bütündür. Bu dönem içinde özellikle 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarından itibaren kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, ulus-devletlerin belirleyici modeller olarak ortaya çıkması, modern olanın neredeyse her alanda olumlanması belirleyici olmuştur. Modern, gelenekten kopuş ve onu reddetme ilişkisi içinde, kimi zaman belli biçim ve eğilimler kimi zaman da sanat tarihindeki bütün bir dönem için kullanılmıştır.

Aydınlanma düşüncesinin yarattığı etkilerle yeni teknik ve gelişmelerin toplumsal alanı hızla dönüştürdüğü bir ortamda bu belirleme günümüz çalışmaları için de güncelliğini koruyan ve önemli bir referans noktası olarak karşımıza çıkar. Bu noktada özellikle Harvey, Baudelaire’in bu ifadelerinden yola çıkarak modernite üzerine yaptığı tartışma çalışmamız açısından yol gösterici olmaktadır.

Aydınlanma düşüncesi ilerleme fikrine kucak açıyor ve modernitenin savunduğu o tarih ve gelenekle kopuşu aktif bir biçimde hedefliyordu. (...) Bu düşünce, her şeyden çok, insanları zincirlerinden kurtarmak amacıyla bilginin ve toplumsal örgütlenmenin mistik ve kutsal kabuğunu kırmayı hedefleyen laik bir hareketti. (...) İnsanlığın ilerlemesi adına insan yaratıcılığını, bilimsel keşifleri ve bireysel mükemmeliyeti alkışladığı ölçüde, değişim girdabını olumlu karşılıyor, gelip geçici, anlık ve parçalanmış olanı, modernleşme projesinin gerçekleştirilmesi açısından zorunlu bir koşul olarak görüyordu. Eşitlik, özgürlük, (eğitimin getireceklerinden yararlanmasına izin verdiği takdirde) insan zekâsına inanç, evrensel akıl öğretileri her yandan fıskırıyordu. (Harvey,26)

Harvey, Poggioli ve Burger’e referansla modernizmin tarihindeki avangardlar ve radikal dalgaların yarattığı toparlanmalar ve bastırmaların süreklilik duygusunu kesintiye uğratan hayati bir rol taşıdığını ifade eder. Burada belirtmek gerekir ki bu mesele Bellmer’in de içinde bulunduğu ve 1900’lerin başında ortaya çıkan Sürrealist akımının moderniteyle kuracağımız ilk ilişkisi olmaktadır.

Modernite meselesine geri dönecek olursak, Aydınlanma dalgası ile yeni “uygar” dünya, gelişmekte olan bilim ve teknik, ortaya çıkan ulus-devlet modelleri üzerinden yükseliyordu. Ancak bilindiği üzere iki dünya savaşının yarattığı yıkım bütün bu süreci sorgular hale getirdi. Sadece bilimin ve tekniğin bu savaşlarda işe

koşulması değil, bizzat uygarlık meselesinin kendisi eleştirel bir alan haline geldi. Özellikle faşizmin yükselmesi ve Nazi kamplarında yaşananlar, pek çoklarının da belirttiği gibi ne bir “yol kazası” ne de “uygarlık dışı” bir “olay”dı.

Bütün bu bağlam içinde Harvey, modernite ve sanat ilişkisini kurabileceğimiz önemli bir kavramı yeniden gündeme getirmektedir: yaratıcı yıkım. Ona göre yaratıcı yıkım tam da modernitenin pratik ikilemden türediği için moderniteyi anlamamız açısından son derece önemlidir. Baudelaire’in alıntısından referansla Harvey, modernitenin her şeyi parçaladığı ve anlık hale getirdiği bir düzende, sonsuz olanın ne türden bir yaklaşımla kavranabileceğinin tartışmasını yürütür. Çalışmamız açısından bu tartışmadaki önemli nokta, yeni bir dünyanın yaratılması için öncelikle belli bir yıkımın gerekliliğidir. Ancak bu yıkım her şeyin “yeniden üretildiği” bir düzende kendiliğinden var olur. Yani bu, moderniteye içkin bir yıkımdır.

Son olarak bu bölümü Baudelaire’in sanat ve modernite ilişkisine nasıl baktığına dair bir alıntı ile bitirmek yararlı görülmektedir.

Baudelaire’e göre asıl vahşet, modernliğin bir belirtisidir ve sanat, modernliği savunmaz, aksine teşhir eder. Modern dünyanın estetik temsili bu dünyaya karşıt olmalıdır; “modernitenin kirli yüzünü, uygarlığın ortasında kol gezen vahşeti ve uygarlığın yaşayan canavarlarını” açığa çıkarmalıdır. İlerde Benjamin de bu yaklaşımı onaylayacaktır. Benjamin için de uygarlığın bütün ürünleri, aynı zamanda birer barbarlık ürünüdür. (Baudelaire,31)

## 2.2. Bedenin Kurgusu

Bu başlıkta hem siyasal bir beden olarak toplum hem de bireysel anlamda bedenin tarihsel ve toplumsal olarak nasıl kurulduğu üzerine durulacaktır. Bir başka deyişle toplumun organik bir beden olarak nasıl “hayal” edildiği tartışılacaktır. Bu hem dönemin Nazi Almanya’sını anlamak hem de ulus devletlerin bu tartışmadaki rolünü görmek açısından oldukça önemlidir.

Anderson, günümüz modern toplulukların nasıl kurulduğu üzerine yaptığı ünlü çalışması Hayali Cemaatler’de, toplumun her şeyden önce “hayal edilen siyasi bir topluluk” olduğunu ileri sürer.

Ulus hayal edilmiş bir siyasal topluluktur- kendisine aynı zamanda hem egemenlik hem de sınırlılık içkin olacak şekilde hayal edilmiş bir cemaattir.

Hayal edilmiştir, çünkü en küçük ulusun üyeleri bile diğer üyeleri tanımayacak, onlarla tanışmayacak, çoğu hakkında hiçbir şey işitmeyecektir. Ama yine de her birinin zihninde toplumlarının hayali yaşamaya devam eder. (Anderson,20)

Anderson’a göre, tek bir bedenmişçesine örgütlenebilecek bir topluluk fikrinin hayal edilebilmesi, ancak bir dizi tarihsel-toplumsal gelişmenin sonucunda ortaya çıkar. Ona göre, yazının icadıyla başlayan ve matbaanın bulunmasıyla devam eden süreçte ortaya çıkan bilimsel ve teknik gelişmelerin tümü bu konuda oldukça önemli gelişmelerdir. Örneğin nüfus sayımı, istatistik, pusulanın icat edilmesi, haritacılığın gelişmesi toplulukların bir tek beden olarak hayal edilmesini sağlayan gelişmelerdir. Bu bağlamda ortaya çıkan toplumsal ritüeller topluluk fikrinin bedensel pratikleri ve oluşumlarına işaret eder.

Milli bayramlarda söylenen milli marşları alın örneğin. Sözler ne kadar bayağı, ezgi ne kadar sıradan olursa olsun, bu marşların söylenmesinde bir eşzamanlılık deneyimi vardır. Böyle anlarda birbirilerine tamamen yabancı insanlar aynı ezginin eşliğinde aynı dizeleri okur. İmge: tek bir tını. (...) tek bir tınıda buluşma, hayali cemaatin fiziksel gerçekliğini yankıda bulunma imkanı demektir. (Anderson,162-163)

Anderson’ın bu bakışı aynı zamanda kitle psikolojisine, dönemselsel olarak Alman toplumunun faşist fikirler etrafında nasıl örgütlendiğine dair bilgiler de sunmuş olur. En nihayetinde Nazi iktidarı tarihsel olarak bilimsel ve teknik gelişmeleri “saf bir Alman” toplumu yaratmak üzere işe koşmuştur. Ancak daha önce belirtildiği gibi, sorun bir tek tekniğin bu anlamda işe koşulması değil, teknik gelişme ve modernleşme yolunda ihtiyaç duyulan toplumun ancak bu şekilde organize edilmesinde yatmaktadır. Kısacası, ilerleme, toplumun her anlamda maksimum karı ortaya çıkaracak bir verimlik mantığı çerçevesinde kurulduğu oranda gerçekleşecektir.

Anderson’ın modern cemaatlerin hayal edilebilir olmasının önkoşulu olarak öne sürdüğü teknik ve bilimsel gelişmeler, Foucault’da iktidarın dönüşümünü hatırlatır. Foucault’ta bu dönüşüme bakmadan önce onun Nazi Almanya’sı için söylediği şu sözler konumuz bağlamında oldukça önemlidir.

Sonuçta Nazizm, gerçekten de, XVIII. yüzyıldan beri kurulmuş olan iktidar mekanizmalarının en yüksek noktaya dek gelişmesidir. Tabii ki, Nazi rejiminden daha disiplinci devlet olmamıştır, biyolojik düzenlemelerin daha sıkı ve daha ısrarlı biçimde yeniden göz önüne alındığı başka devlet olmadı. Disiplinci iktidar, biyo-iktidar: Bütün bunlar (biyolojik açıdan, dölleme, kalıtım açısından sorumluluğu üstlenilen, hastalık, kazalar konusunda da sorumluluğu üstlenilen) Nazi toplumuna nüfuz etti, onu taşıdı. Naziler tarafından yaratılan ya da en azından tasarlanmış olandan daha disiplinci ve daha güvence sağlayıcı başka bir toplum yoktur. Biyolojik süreçlere özgü rastlantıların denetimi rejimin doğrudan hedeflerinden biriydi. (Foucault, 2013:264-265)

Foucault'un burada söz ettiği yeni iktidar biçimi, yaşamı düzenleyen ve genel olarak nüfus/toplumla ilgilenen yeni bir iktidar teknolojisidir. Ancak tıpkı Anderson gibi o da belli başlı teknik ve bilimsel süreçlere değinir. Bu noktada istatistik, nüfus bilimi vurgularının ikisinde de ortak olduğu kolaylıkla görülebilir.

XVIII. yüzyılın ikinci yarısında, bir yığın ekonomik ve siyasal sorunla (ki bunlara artık dönmüyorum) bağlantılı olarak, öyle sanıyorum, bu biyopolitiğin ilk bilme nesnelere ve ilk denetim hedeflerini oluşturmuş olan, tam da doğum, ölüm, uzun yaşama oranlarına ilişkin bu süreçlerdir. Her koşulda, ilk nüfus bilimi ile birlikte bu görüngülerin istatistik ölçümü bu anda işleme konur. (Foucault, 2013:249)

Öte yandan bu yeni iktidar biçimi üzerinden, biyo-politika kavramsallaştırmasına giden Foucault, bu çalışmanın da temel izleklerinden biri olan bireye ait bedenin nasıl kurgulandığı egemen bakış ve yönelimlerin bu bedene nasıl işlediğinin de cevabını verir.

(...) disiplin, insanların çokluğunu yönetmeye çalışır öyle ki bu çokluk gözetlenecek, eğitilecek, kullanılacak, belki de cezalandırılacak bireysel bedenlere dönüşebilmeli ve dönüşmelidir. Ve sonra, yerleşen yeni teknoloji, insanlar asal olarak bedenlerden ibaret oldukları için değil, tersine, yaşama özgü ve doğum, ölüm, üretim, hastalık vesaire gibi süreçler olan toplu süreçlerden etkilenen, global bir kitle oluşturmaya nedeniyle insanların çokluğuyla ilgilenir. Demek ki, ilk olarak bireyselleştirme yöntemiyle, beden üzerinde iktidar kurulmasının ardından, bireyselleştirici olmayan ama beden-insan yönünde değil, tür-insan yönünde gerçekleşen, bir anlamda yığınlaştırıcı olan ikinci bir iktidar kuruluşu var. XVIII. yüzyılda temeli atılan, insan bedeninin anatomo-politiğinden sonra, bu yüzyılın sonunda, artık insan bedeninin anatomo-politiği olmayan, ama insan türünün 'biyo-politiği' olarak adlandıracağım bir şeyin belirdiği görülür. (Foucault, 2013:249)

### 2.3.Cinsellik

Bu bölümde bedenin tarihsel ve toplumsal olarak nasıl kurgulandığı ele alınmakta ve ona heteronormatif bir bakışla nasıl cinsiyet kazandırıldığı tartışmaya açılmaktadır. Bu tartışmaya geçmeden önce beden denildiğinde tarihsel ve toplumsal süreçlerin bir alışımının anlaşılması gerektiğini vurgulamak gerekir.

Bedenin "kendinden menkul" biyolojik bir yapı olarak algılanması cinsel yönelimi değişmez bir kimlik olarak tanımlamayı beraberinde getirir. Nitekim biyolojik bir indirgemecilikle cinsel yönelim kişinin bedeni üzerinden tanımlanır. Bu da onun kurgusal boyutunu özcü bir anlayışla yadsımanın yoludur. Üstelik bu okuma biçimi sadece dini ve biyolojik dayanaklarla destek bulmaz. Bilimin; ideoloji, ekonomi, din

ve benzeri bütün tutumlardan bağımsız ve üstünde olduğu gibi yanlıyla kimi bilimsel çalışmalar da bu bağlamda işe koşulur. Oysa Moira Gatens’in ifade ettiği gibi insan bedeni her zaman gösterilen/anlamlandırılan bir bedendir ve bu nedenle bilimin, üzerine ‘gerçek’ söylemler inşa edebileceği ‘nötr bir nesne’ olarak anlaşılabilir. (Gatens,2018, 129-130) Cinselliğe dair tanımlamaların heteronormatif bir yaklaşımla ele alınıyor oluşu katı cinsiyet kodlarını oluşturmaktadır. MacKinnon ve Andrea Dworkin, Anderson’ın anlatısına paralel olarak erkek bedeninin silahlı bir istilacı, kadın bedeninin ise istila edilen bir toprak olarak sembolize edildiğini ifade eder. (Gatens,2018,140) Cinselliğin bu şekilde kurulmasının, ayrıştırıcı ve cinslerden birini ya da biri dışında hepsini dışlayan bir bakışın ifadesidir.

Benzer bir şekilde yine cinsiyetlere bu türden bir yaklaşımın bir diğer yandan da iktidar tarafından yurttaş olma konusunda da her bedene hak tanınmadığının bir ifadesi olduğunu söyleyebiliriz. “Tarih boyunca, kadınların bedenlerinin yurttaşlığa uygun olmadığı düşünülmüş ve kadın bedeni çoğu zaman, sınırları savunulamayacak olan topraklara benzetilmiştir.” (Gatens,2018,140-141)

Kadın ve erkek ikiliğinin kurulduğu toplumsal alanlar ya da kadının özel alan ile erkeğin kamusal alan ile kurulan bağı, iktidarın bedeni farklı cinsiyetleri farklı faaliyet alanları içinde düzenleyerek onları nasıl kurduğunu hakkında bilgi vermektedir. Aynı zamanda bu türden bir yaklaşım bedenin nasıl okunacağını üzerinde yönlendirici olmakla birlikte yalnızca iktidarın belirlediği, uygun gördüğü bedenler ve cinsiyetlerin kabul gördüğü bir toplum yapısının da zeminini hazırlamaktadır. “Dişi bedenleşme, aslında erkek temsillerinin sınırları içine hapsedilmiş olan bir istisna ve sapmadır.” (Gatens,2018,57)

#### **2.4. Bakma ve Temsil Üzerine**

Bu bölümde Jonathan Crary’nin Gözlemcinin Teknikleri adlı çalışmasından yola çıkılarak “bakış”ın nasıl kurulduğuna değinilecektir. Crary, “gözlemci”nin tarihsel dönüşümünden söz ederken ele aldığı kimi malzemeleri, camera obscura ve stereoskop, gözlemciyi, bu çalışmadaki karşılığı ile bakışı tek başına değiştiren gelişmeler olmadığını ifade eder. Kendi deyimiyle teknoloji her zaman başka güçlere eşlik eder ve onlara tabidir. Bu yorum, bakışı teknik bir indirgemecilikten uzak, toplumsal güç ilişkilerinin bir alanı olarak ele almamıza yardımcı olur.

Gözlemci kuşkusuz görendir; ancak bundan daha önemlisi, önceden belirlenmiş olanaklar dizisi içinde gören, belirli bir gelenek ve sınırlama sistemi içine yerleşmiş birisi olmasıdır. Ve burada "gelenekler" derken temsil pratiklerinden çok daha fazlasını kastediyorum. On dokuzuncu yüzyıla ya da herhangi bir döneme özgü bir

gözlemciden söz etmek mümkünse eğer, bu yalnızca söylemsel, toplumsal, teknolojik ve kurumsal ilişkilerin oluşturduğu, indirgenmesi mümkün olmayan heterojen bir sistemin etkisi olarak mümkündür. Sürekli kayan bu alandan önce, gözlemci bir özne yoktur. (Crary,2004:18)

Gözlemcinin, Hans Holbein'in Büyük Elçiler resmine yerleştirdiği amorf biçimle birlikte bir tablo karşısında her zamanki konumunu kaybettiği söylenebilir. Geleneksel perspektifin kırılmasıyla konumunu kaybeden özne farklı bir görme biçimiyle bakmakta ve herhangi bir sanat eserine, bir nesneye ya da kendine bakarken de bulunduğu perspektif açığı çoğaltma imkanını elde etmiştir.

Modern bir aygıt olan fotoğraf makinesi ise gözlemcinin geleneksel perspektifteki merkezde bulunan konumunu dağıtan bir diğer olgudur. Geleneksel perspektif, merkezdeki tek bir gözün olduğunu varsayan bir görme biçimiydi, kamera ise hem yeni bir görme biçimi hem de yeni bir perspektif kod üretmektedir. Başka bir deyişle, kamera sayesinde modern “göz” Susan Sontag'ın ifade ettiği gibi Platon'un mağarasından kurtulmuştur. (Sontag,2011,1)

Bedenin konumunun tarihsel ve kültürel olarak belirlenmektedir, bu kültür aynı zamanda bedeni kendi belirlediği kodlar aracılığıyla okumaktadır. Bu türden bir okuma biçimi bedene bakışı dolayısıyla bedenin perspektifini de belirlemektedir. Gatens'in deyişimiyle; ‘...her bedenin spesifik konumu, perspektifi ve kendini tarihsel olarak kavrayışdır.’ (Gatens,2018,170)

Bakış olgusu, beden ve cinsellik konuları gibi modernitenin beden üzerindeki bir başka kurgu alanıdır. Buna göre gözlemci de modernitenin değiştirdikleri ile birlikte dönüşüme uğramaktadır. Kamerayla birlikte gözlemci görüntüyü seçme eyleminde bulunan kişi olarak değerlendirilmekte ve John Berger'in ifadesiyle, ‘bakmak’, görmenin kendiliğindenliği karşısında ‘bir seçim edimidir’. Bir çıkarım yapmak gerekirse; bakış biçimi bedenin temsiline bedenin temsili ise arzunun biçimlendirilmesine doğru bir perspektif oluşturmaktadır.

Foucault'a yazdığı bir mektubunda Magritte, bir görüntünün hiçbir şey saklamadığını ancak görülebilir olanın kaçınılmaz olarak başka bir görülebilirini sakladığını ifade etmektedir. Maurice Merleau-Ponty ise şu ifadeler bu görüşü desteklemektedir;

“Bir şeyi görmem yeter ona ulaşmayı bilmem için; bunun sinir mekanizmasında nasıl gerçekleştiğini bilmesem bile. Devingen vücudum, görünür dünyadan sayılır, ona dahildir ve bu yüzden ben onu görünürde yönetebilirim. Ayrıca görüşün harekete asılı olduğu doğrudur. Ancak baktığımızı görürüz.”

(Merleau-Ponty,32)

### 3. FOTOĞRAFA DAİR

Toplumsal yapının tüm unsurlarıyla birlikte dönüşüme uğradığı belirsiz bir dönemde kimyasal süreçler tamamlanmış ve nihayet görüntü kayıt edilmeye başlanmıştır. Modern teknolojinin gelişmesi ve geçmişten bu yana optik, fizik ve en sonunda kimya alanında yapılmış icatların çakışmasıyla ortaya çıkan fotoğrafla birlikte suretlerin yeniden üretimi yapılabilmekte ve aslından daha kalıcı olan yeni imgeler elde edilebilmektedir. Kameranın ürettiği fotoğraf imgesi nesnenin gerçeği ile çelişmeyecek derecede aynıdır. Andre Bazin’e göre modern bir aygıt olan fotoğraf eşyanın gerçeğinin bu eşyanın röprodüksiyonuna aktarılmasından yararlanır. (Aydemir,2013,38) Eşya röprodüksiyonu sayesinde kendisinden daha kalıcı olan bir kopyasına sahip olmaktadır. Görme Biçimleri isimli kitabında John Berger, “Zamanla imgenin canlandırdığı şeyden daha kalıcı olduğu anlaşıldı.” demektedir. Fotoğraf, aslından daha kalıcı olan imgeye nesneyi kadrajlayıp öldürdüğü anda elde ettiği bir ikileme sahiptir.

“Ölüm, zamanın zaferinden başka bir şey değildir. Varlığın maddi görünüşlerini yapma bir şekilde saptamak, varlığı süre ırmağından çekip almaktır, zamana kavuşturmadır.” (Aydemir, 2013, 35)

Fotoğraf, birçok düşünür tarafından ölüm ve zaman kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Fotoğraf Görüntüsünün Varlıkbilimi isimli yazısında Andre Bazin, eşyanın görüntüsünün aynı zamanda onların süresinin de görüntüsü olduğunu ifade etmekte ve “fotoğrafçılık zamanı mumyalar” ifadesiyle fotoğrafın zaman ve ölüm bağına vurgulamaktadır.

John Berger, fotoğrafın görünmez olanı işaret etmekte olduğunu belirtmekte ve fotoğrafın aynı zamanda kaydettiği hadise üzerine bir ileti olduğunu ifade etmektedir. (Berger,2010,36)Ve Berger, fotoğrafın aynı zamanda bu hadiseyi gözlüyor olmanın bilincine varmayı gerektiren otomatik bir kayıt olduğunu eklemektedir. Berger, aynı zamanda bir fotoğrafın hakiki içeriğinin görünmez olduğunu, biçimle değil zamanla ilgili bir etkileşimden türediğini belirtmektedir. (Berger, 2017,37)

### 4. HANS BELLMER’İN MODERNİTE KARŞITLIĞI

Modernizm çerçevesinde Bellmer’in yaşadığı dönem, bir başka deyişle “zamanın ruhu” incelerken, bu noktada konuyu sınırlandırmak ve konuya giriş yapmayı kolaylaştıracak olan, Bellmer’in önemli bir deneyimine yer vermek yararlı olacaktır. Sue Taylor, 1932 tarihinde Bellmer’in gittiği Hoffman’ın Masalları operasından söz etmektedirler.(Taylor,2010,13) Taylor’un da vurguladığı gibi bu oyun, Bellmer’in hayatında ve sanatsal üretimleri üzerinde önemli bir yer tutmaktadır. Oyunda,

Nathanael karakteri bir büyücü ve doktor olan Copellieus tarafından yapılmış bir otomat olan Olimpia'ya aşık olmaktadır. Bellmer'in otomat oyuncak bebek heykelleri üretimine bu oyundan sonra başlamıştır.

Bellmer'in bu deneyimi ile dikkat çekilmek istenen nokta, kişisel olarak Bellmer'in sanat çalışmalarında esinlendiği noktaları ve deneyimleri işaret etmekten ziyade modern anlatıların ve bu anlatımlar çerçevesinde modernizmin konumuzla ilişkisini kurmaktır. Bu ilişkiyi kurmadan önce benzer bir başka deneyimden söz etmek konunun modernizmle ilişkisini kurmamızı kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda Bellmer'in yaşamış olduğu opera deneyimini yalnızca tekil bir deneyim olarak düşünmekten kurtularak, bu deneyimin sanatsal ve toplumsal etkilerini görmek açısından da verilecek örneğin ufuk açıcı olduğu düşünülmektedir.

Bu örnek Bonitzer'in Descartes'ın bir deneyimi üzerine yazdıklarında görülmektedir. Bonitzer Descartes'in bu deneyiminden şu şekilde söz eder: "Descartes, penceresinden aşağıya, yoldan geçenlere bakarken, algıladığı giyinik biçimlerin yaylar ve saat mekanizmaları tarafından hareket ettirilen insan biçiminde otomatlar değil de insanlar, kendisinin benzerleri olduğundan nasıl emin olabileceğini merak etmişti." (Bonitzer,2012,12)

Bonitzer, yukarıdaki ifadeleri aktarırken bir gerçeklik şize'sinden ve bir varlık bilimsel şüpheden söz etmektedir. Her ne kadar bu şüpheyi sinemanın hem ürettiğinden hem de geçiştirdiğinden söz etse de benzer bir şekilde Bellmer'de de bu şize<sup>48</sup> ve benzer varlık bilimsel şüphenin olduğu söylenebilir. Ancak bu konu çalışmanın kapsamını aşacağından burada, bu örneğin Bellmer'in yaşadığı deneyimle ortaklıklarına değinilmekte yetinilecektir.

Görülebileceği üzere bu iki örnekte de ilk bakışta öne çıkan "otomat" bir başka deyişle "yaylar ve saat mekanizmaları tarafından hareket ettirilen insanlar" ifadelerinin benzerlikleridir. Otomat, bu çalışma içinde modern zamanlarda kurulan beden temsili olarak düşünülmektedir. Bu ifadelerin esas bağlam alanı modern sanat ve zamanlardır. Bu çalışma içinde Bellmer'in oyuncak bebekleri de eksik uzuvlarıyla otomatlaştırılmış bedenin temsilleri olarak yorumlanmaktadır.

Sue Taylor'un Hans Bellmer hakkında yazdığı Gezgin Libido ve Histerik Beden isimli çalışması, Bellmer'in sanat hayatını Aralık 1934'te Sürrealist dergi *Minotaure*'de yayınlanan Bellmer'in "erotik hayal gücü" ile ürettiği "Oyuncak Bebek: Oynar Eklemlerle Bir Çocuk Montajı Üzerine Varyasyonlar" başlığı etrafında dizilmiş olan on sekiz fotoğrafıyla başlatmaktadır. Taylor'dan alıntıyla, Bellmer "Oyuncak Bebek Temasının Anıları" isimli yazısında oyuncak bebek heykelini üretişini anlatırken;

---

<sup>48</sup>Bonitzer'in kullandığı şekliyle şize, bölme, ayırma ya da yarık anlamına gelmektedir

"Tutkal ve ıslak alçı kokuları arasında, güzelliğin özü biçimlendiğinde ve sahip olunacak bir nesne haline geldiğinde tüm saplantılı çabalarımaya değdi." demektir. (Taylor,3)

Hitlerin arındırılmış Alman toplumu fikri ve bununla birlikte tam, sağlıklı Aryan bedeni algısının sanat alanına da tam, kusursuz ve heybetli beden temsilleri biçiminde yansıdığı görülmektedir. Bellmer'in yapıtları ise bozulmuş beden bütünlüğü ile faşist estetik idealiyle örtüşmemektedir. Sue Taylor'un aktarımıyla, Therese Lichtenstein, Bellmer'in bebek heykelleri üretiminin Hitler'in yükselişi ve modern sanatçılara karşı tam ve sağlıklı aryan bedeni görünüşü propogandasını yaptığı aynı zamanlara denk geldiğini vurgulamaktadır. (Taylor, 2000,5)

Bellmer, beden algısına karşı olduğu Nazilerin katı estetik kurallarına olduğu gibi heterojen cinsellik anlayışını da eleştiren eserler üretmektedir. Bellmer üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla onun cinsel fanzezileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Lichtenstein, Bellmer okumalarının yalnızca seksizme yükseltilmiş olmasını basit bulmaktadır. Ona göre oyuncak bebek heykellerinin cinsiyet belirsizliği ya da iki anlamlılığı göz önünde tutulması gerektiğini vurgulamakta ve bu durumu sanatçının geleneksel cinsiyet anlayışının karşısına çift cinsiyetli bir konum üreterek müdahale ettiğini savunmaktadır. (Taylor,2000,6)

### **Sonuç**

Hans Bellmer'in oyuncak bebek heykellerinin ve bunların fotoğraflarının incelemesinin modernite ekseninde sürdürülmesi beden, cinselliğin ve bakışın inşa edilmesinde modernite ile birlikte var olmuş teknolojik, sosyal ya da siyasal olguların kurucu etkilerinin olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte Bellmer'in babasına olan tepkisiyle özdeşleştirdiği Nazi Almanya'sı karşıtlığını, bütün ve sağlam beden tasvirlerini savunan faşist estetiğin tam zıddı beden tasarımlarıyla meydan okumaktadır.

**Kaynakça**

- Baudelaire, C. ( ) Modern Hayatın Ressamı, İstanbul
- Bazin, A. (2013) “Fotoğraf Görüntüsünün Varlık Bilimi”, s. (Ed.) Aydemir, C.  
(2013) “Fotoğraf Neyi Anlatır, Hayalperest, İstanbul
- Berger, J. (2017) Bir Fotoğrafi Anlamak, İstanbul
- Berger, J. (2016) Görme Biçimleri, İstanbul
- Bonitzer, P. (2012) Kör Alan ve Dekadrajlar, İstanbul
- Foucault, M. (2013) Toplumunu Savunmak Gerekir, İstanbul
- Gatens, M. (2018) İmgesel Bedenler, İstanbul
- Harvey, D. ( ) Postmodernliğin Durumu, İstanbul
- Sontag, S. (2011) Fotoğraf Üzerine, İstanbul
- Taylor, S. (2016) Gezgin Libido ve Histerik Beden Hans Bellmer, İstanbul
- Taylor, S. (2010) Hans Bellmer: The Anatomy of Anxiety

# GELİŞEN DİJİTAL GÖRÜNTÜ TEKNOLOJİLERİNİN TÜRKİYE'DEKİ KISA FİLM ÜRETİMİNE ETKİSİ

**Doç. Dr. Serkan ÖZTÜRK**

Yalova Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Yavuz KÜÇÜKALKAN**

Yalova Üniversitesi

**Özet:** Kısa film, ülke sinemalarının oluşumuna ve gelişimine katkı sağlayan önemli bir alandır. Dünya sinema sektörüne baktığımızda, bu alanda ürünler ortaya çıkaran yönetmenlerin büyük bir kısmının, sinemaya ilk olarak kısa film üretimiyle adım attığını söyleyebiliriz. Günümüzde, Türkiye'de de birçok uluslararası festivalde ödül alan yönetmenler, çektikleri kısa filmlerin ardından uzun metraj filme geçiş yapmışlardır. Sinema tarihine baktığımızda, sanat olarak sinemanın başlangıcını oluşturan öğelerin kısa filmlerden oluştuğunu söyleyebiliriz. Günümüzde Dünyada ve Türkiye'de çekilen kısa filmlerin niceliğinde ve niteliğinde ciddi bir artış gözlenmektedir. Bu artışın en önemli nedenlerinden birisi; dijital görüntü teknolojilerindeki gelişmelerdir. Görüntü ve sesin elde edilmesinde kullanılan teknolojik araç ve gereçlerdeki her yeni gelişme, sinema ve televizyondaki gelişme ve değişimleri de beraberinde getirmiştir. Teknolojik yeniliklerin sinema ve televizyonun kendi biçimini oluşturmaya, kendi estetiğini yaratmasına ve çalışma biçimindeki köklü değişikliklere yol açmasına tanık oluyoruz. Yeni teknolojilerin sinema ve televizyon tekniğinde değişikliklere neden olması biçimsel değişiklikler sonucunu doğururken aynı zamanda bununla bağlantılı olarak çeşitli anlatım olanaklarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Teknolojik malzeme varlıklara, olaylara, sahneye kendi yaratıcılığını katarak onu geliştirir, adeta yeniden yaratır.

Bu çalışmada, Michel Foucault'nun "Kendilik Kaygısı Etiği" ve "Özne" kavramları ışığında, gelişen dijital görüntü teknolojilerinin kısa film üretim sürecine olası etkisi tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Kısa Film, Dijital Teknoloji, Kendilik Kaygısı.

## **Effect of Developing Digital Image Technologies to the Short Film Production in Turkey**

**Abstract:** Short film is an important field that contributes the constitution and development of national cinemas. When we look at the world cinema industry we can say that; most of the directors that produce films in this field

have step to cinema industry firstly by short film production. Today directors in Turkey, who awarded a prize at many international festivals, have passed the long feature after short films that they had shoot. When we look at cinema history we can say that, the elements that constitute cinema as an art also constitutes from short films. Today, it has observed an increasement at the quantity and quality of short films that have been shooting through the world and in Turkey. One of the most important reason of this increasement is; the development in the digital image technologies. Every development at the technologic tools, that is used for the carry of the image and sound, has bring about the development and changing at television and cinema industry. Nowadays we are witnessing the new forms of cinema and television; developing their own forms, aesthetics and labouring. New Technologies in cinema and television techniques, constitutes formal changes. Also, it constitutes new narration facilities. Technical equipment add its own creadibility to assets, events and scene; as if it is reproducing them.

In this study, effects of developing digital image technologies to the short film production process will be argued through the concepts of Michel Foucault; “Self Anxiety” and “Self”

**Key Words:** Short film, Digital Technology, Self-Anxiety.

## 1. GİRİŞ

Ortaya çıkışını ve gelişimini teknolojiye borçlu olan sinema sanatı, günümüzde de bu bağı korumaktadır. “Bir Trenin Gara Gelişi” serüveniyle başlayan sinema-teknoloji ilişkisi, günümüzde bir kısmı masa başında tamamlanan ve büyük hasılat yapan birbirinden ilginç filmlerle devam etmektedir. Lumiere Kardeşler’in kullandığı teknoloji ile şu anki dünya sinema sektörünün kullandığı teknoloji arasında büyük uçurumlar olsa da işin özünde hep sinema-teknoloji birlikteliği olmuştur. Sinemanın çekirdeğini oluşturan kısa filmin de teknoloji ile bağı görmezden gelmek mümkün değildir. Sinema ve teknoloji etkileşimini sadece üretim anlamında düşünmek bir eksiklik olarak nitelendirilmelidir. Çünkü, sinemanın amacı sadece üretmek değil, aynı zamanda yapılan üretim sonucu ortaya çıkan sanat eseriyle insanlara çeşitli mesajlar iletmektir. Sinemanın bu yönü de düşünüldüğünde, sinema-teknoloji etkileşimini sinemanın seyirciye ulaşım alanına da uyarlanabilir. Son dönemlerde kısa film üretiminde ciddi bir artış gözlenmektedir. Eskiye nazaran teknolojinin ucuzlaması, kolay ulaşılır hale gelmesi, sinema eğitimi almamış ev hanımlarını bile kısa film çekmeye teşvik etmektedir.

Sinema, ilk ortaya çıktığı dönemin ekonomik koşulları göz önüne alındığında sadece elit kesimin tekelinde varlığını sürdürmüştür. Çünkü teknolojiye bağımlı olan sinema, pahalı bir uğraştır. Giderek ucuzlayan ve kolay elde edilebilir hale gelen

teknoloji, sinemayı zengin kesimin tekelinden kurtararak katılımcı bir uğraş haline getirmiştir. Günümüzde artık çok pahalı olmasa da bir kamera ve kurgu programı olan bilgisayar ile orta ölçekli bir kısa film çekmek mümkündür. Sanal ağlarla örülü dünyada bilginin üretilmesi, iletilmesi ve depolanmasının önündeki tüm engeller kalkarak çok boyutlu ve etkileşim temelli yeni bir iletişim süreci yaşanmaktadır (Genel, 2016, 19). Yeni iletişim paradigmalarının sağladığı bu avantajların yanında teknolojinin sağlamış olduğu tekrarlanabilirlik ve çoğaltılabilirlik, kısa filme ve dolayısıyla sinema sektörüne çeşitli yeniliklerin de girmesine neden olmuştur.

Deneyselliğin önünü açan sayısal teknoloji, teknik anlamda birbirini taklit eden kullanımlara dayalı sinema sanatının çitasını giderek yükseltmiştir, yükseltmektedir. Bu durum, özgün bir sinema sanatının ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır. Kısa filmin, belki tanımı içinde yer almayan ancak kısa filmin kimliğini belirleyen özelliklerinden, özgürleştirici ve deneysel eylemliliği, aynı zamanda sinemanın praksisidir. Eski Yeşilçam filmleri incelendiğinde, ortaya birçok yönüyle başarılı sayılabilecek filmler çıktığı gibi, birbirini tekrar eden filmlerle de karşılaşmak mümkündür. Denenmemiş metotları deneyip kendisini riske atmak istemeyen yapımcının güdümündeki yönetmenler, her türlü yaratıcılık sürecini askıya alarak bir dönemin Türk Sinemasına damgalarını vurmuşlardır. Ancak günümüzde dijital teknolojinin sağladığı imkanlar ve kolaylıklar, kısa film ve sinema alanında özgün yapıtları gündeme taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, kısa filmin özünde var olan deneysellik, tekrarlanabilirlik ve bu iki duruma istinaden ortaya çıkan özgürleştiricilik gibi özellikleri, Michael Foucault’nun “Kendilik Kaygısı Etiği”, “Özne”, “Özne ve Birey” kuramları doğrultusunda tartışarak bu kavramlar ışığında günümüz teknolojisinin kısa film üretimine sağladığı olumlu etkileri ortaya çıkarmaktır. Ayrıca kısa film üretecek olan insanların, dijital teknolojinin geldiği son noktayı ve onlara sunduğu olanakları kavramaları, yine bu çalışmanın amaçları arasındadır. Michael Foucault ve kısa filmin ilk defa ilişkilendirildiği bu çalışmada, kısa film ve Foucault ilişkisine yönelik literatür taraması yapılmaktadır. Bu taramanın ardından elde edilen veriler ve Foucault’nun yukarıda bahsi geçen kuramları, içinde bulunulan dijital çağın sunduğu imkanlarla açıklanacaktır. Bu çalışmanın, özne olma ve kendilik kaygısından kurtulma amacını güden kısa film yönetmenlerine literatür oluşturma noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. KISA FİLM

Sinema sanatına ilişkin kitaplarda ve diğer farklı kaynaklarda kısa film tanımlarına ilişkin birçok farklılık bulunmakta ve dolayısıyla kısa filmin birden fazla tanımını ortaya çıkarmaktadır. Özön’e göre kısa film; uzunluğu ülkeden ülkeye, genellikle

35 mm’lik filmlerde bir ile üç makara arasında değişen kısa film ile orta uzunlukta yer alan filmidir (Özön, 1981: 115). Kılıç ise kısa filmi tanımlarken şu ifadeye yer verir; genellikle yarım saatin altında süreye sahip ve yine genel bir anlayış olarak 8 ya da 16 mm’lik filmlerle yapılan ve ticaret yapmaktan çok, sanat için üretimi hedefleyen film türüdür (Kılıç, 1992: 110). Bu tanımların yanı sıra, kısa film süre kavramının dışında tutarak şu şekilde tanımlanabilir: İçeriğinde var olan özgünlük, sınırsızlık, deneysellik özellikleriyle sinema sanatının kendine özgü kurallarına ve sinematografik unsurlara bağlı kalarak yönetmenin inisiyatifinde geliştirilen yöntemle çekilen, kısa ve öz anlatımlı film türüdür. Kısa filmin tanımı yapılırken süre kavramına yer vermemek doğru bir yaklaşımdır. Kısa filmin özünde var olan özgünlük ve sınırsızlık gibi ifadelerin belirli süre kalıplarının içine sokulması, onu kısıtlayan bir yapıdır. Çünkü bir saatlik çekilen ve kısa film olarak nitelenen filmler de bulunmaktadır. Günümüzde düzenlenen festivallerde 30 dakika gibi süre sınırlamaları getirildiği için kısa film tanımının içine süre kavramı dahil edilmektedir. Genel kabule göre 30 dakikanın altındaki filmler, “kısa” olarak değerlendirilir.

Türk sinema tarihi incelendiğinde çekilen ilk kısa filmle ilgili birçok çelişkili ifadenin varlığı dikkat çeker. Türk Sinemasına ilişkin bilgi ve belgelerin az, dağınık, özel ve resmi arşivlerde sistematik bir şekilde olmayışı da bu tür çelişkili ifadeler zemini hazırlamaktadır (Evren, 2003: 10). Bilgi ve belgeden çok, kaynaksız söylentiler üzerine kurulu olan Türk Sinemasında kimi yanlışlar hala devam etmektedir. Bu yanlışlardan birisi olarak nitelenen ilk kısa film iddiasındaki “Ayastefanos’ta Bir Rus Abidesi’nin Yıkılışı”, beraberinde Türk sinema tarihinin başlangıcıyla ilgili tartışmaları gündeme getirmiştir. Fuat Uzkınay’ın çektiği iddia edilen bu filmi, kısa film kategorisine koymak ayrı bir yanlış olarak karşımıza çıkar. Çekilen bu film, kısa film özellikleri taşımamakla beraber sadece belge niteliğindedir. Kısa film niteliği taşıyan ilk film ise; 1921 yılında Şadi Fikret Karagözoğlu’nun oyunculuğunu ve yönetmenliğini yaptığı, Şarlo’nun filmlerini anımsatan 20’şer dakikalık “Bican Efendi” güldürüleridir. Dünyada kısa film tarihi ise 1895 yılında Paris’te Lumiere Kardeşlerin çektikleri kısa belge filmlerle başlamaktadır. Hiç kuşkusuz aradan geçen 124 yıldan sonra kısa filmlerin hem niteliğinde hem de niceliğinde birçok değişiklik meydana gelmiştir.

Sadece kısa film çekerek sinema hayatını sürdüren yönetmenler olduğu gibi kısa filmle beceriye ve şöhrete kavuşup uzun metraja geçen yönetmenler de vardır. Belgesel filmcilerden Alain Resnais, Yeni Dalga’nın öncülerinden Truffault, Godard, Rivette, Astruc, C. Marker ve birçok yönetmen de sinemaya kısa film çekerek başlamıştır. Michelangelo Antonioni de önceleri Yeni Gerçekçi belgesel kısa filmler yapmıştır. Amerikan sinemasında da David Lynch gibi birçok ünlü yönetmen,

sinemaya kısa filmle başlamıştır. Türkiye’de ise Çağan Irmak, Fatih Akın, Kudret Sabancı, Selim Evci gibi birçok yönetmen, sinemaya kısa film çekerek başlayan başarılı yönetmenler arasında sayılabilir. Bu bilgiler ışığında; kısa filmin her ne kadar uzun metrajlı film çekmek isteyen yönetmenler için bir ilk adım gibi görünse de, kendine has özellikleri olan, başlı başına bir tür olduğu söylenebilir. Kısa film kendi içinde çeşitli türlere ayrılır: Animasyon (kısa film), belgesel (kısa film), kurmaca (kısa film), deneysel (kısa film), video klip, reklam-tanıtım filmi, eğitim filmi.

### 3. DİJİTAL TEKNOLOJİ VE KISA FİLM

Dijital çağın kuvvetli argümanları olan yeni medya araçlarının kullanıcı odaklı yapısı, zaman ve zemin mefhumunu değiştiren bir mecra olarak iletişim pretiklerini kökünden değiştiren bir fenomen olarak insan hayatına nüfuz etmiştir (Genel, 2018:138). Dijital dönemin dolayısı ile yaşadığımız yüzyılın en önemli özelliklerinden birisi de, görsel öğelerin yoğunluğudur. Bununla birlikte yazınsal, işitsel ve görsel öğelerin sayısal verilerle işlenerek, dijital alanlara aktarılması ile geleneksel medyaya nazaran etkileşim alanı daha geniş olan yeni medya ve araçları bireylerin ve toplumların gündemine yerleşmiş/yerleştirilmişlerdir. (Akova, 2018: 107). Günümüzde ülkeler arası yapılan denizaşırı savaşlar bile canlı yayın şeklinde dünyaya iletilmektedir. Cadde ve sokaklarda yer alan kameralı sistemler, dijital yüzyılın bir sonucudur. Bu sistemler tabi ki sadece güvenlik amaçlı kullanılmamaktadır. Görsel sanatlarda da kendisini iyiden iyiye hissettiren dijital çağ, dijital sanat denilen bir kavramın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dijital çağdan nasibini alan sanat dallarından birisi veya en önemlisi sinemadır. Son dönem dünya sinemasına damgasına vuran filmlerde yoğun olarak dijital teknolojinin olanaklarından yararlanılmaktadır. Bu durum, masaüstü filmcilik denilen bir kavramı ortaya çıkarmıştır. Arslantepe, masaüstü film yapımını açıklarken; dijital kamera ile çekilen görüntülerin bilgisayara aktarılıp, bir kurgu programıyla kurgulanmasıyla izlenmeye hazır duruma getirilme işlemleridir ifadesini kullanır (Arslantepe, 2007: 1).

Digit, kelime olarak Latince parmak, İngilizce basamak (sayı basamağı) anlamına gelmektedir. Dijital ortamda sadece sayılar ve rakamlar mevcuttur. Yani Ç harfi yazıldığında bunun dijital ifadesi “1001001110” gibi bir ifadedir. Okuyan herkeste aynı anlamın oluşmasını sağlayan ifadeler sunar dijital teknoloji. Bir metin, ses, görüntü, fotoğraf, bilgisayar ortamına aktarıldığında o artık bir sayı demetidir. Onun bu özelliği, dijital ortamda herhangi bir şey çoğaltıldığında kaliteden ödün vermenin önünde bir engeldir. Dijital kelimesi hayata ilk girdiğinde, öncelikle insanların konuşmalarında birtakım değişiklikler oluşturmuştur. Önceden sekize çeyrek var denilirken artık yedi kırk iki denilmeye başlandı. Yaşamdaki bu değişiklik sinema gibi

sanat dallarına da yansımıştır. Asetat gibi kimyasal maddelerden oluşan filmin yerini giderek video denilen kavram almaya başlamıştır.

Doksanlı yıllardan başlayarak hızla çekim sonrası işlemlere egemen olan teknolojik gelişmelerin estetik ve ekonomik birçok yansımaları olmuştur. Örneğin; fiziksel kurgu olarak tanımlayabileceğimiz film kurgusu ve elektronik kurgu olarak tanımlayabileceğimiz doğrusal video kurgu artık yerlerini bilgisayar ortamında doğrusal olmayan kurgu yöntemine bırakmıştır. Bunun sonucu olarak film ve video kurgusu sınıflandırmaları anlamını yitirerek ortadan kalkmıştır. Günümüzde artık sıklıkla film yapımında Dijital Intermediate (Sayısal Ara Kuşak) kavramından söz edilmektedir (Yalın, 2008: 431).

Dijital teknolojinin ortaya çıkışı ve sanat ortamına girişinde uzun ve zahmetli bir süreç yaşansa da, günümüz dijital teknolojisi, hem profesyoneller hem de amatör olarak adlandırılan kullanıcılar için vazgeçilmez bir araç haline almıştır. Günümüzde sinema gibi sanat eserlerinin oluşturulmasından, hatıra görüntülerinin anı olarak saklanmasına kadar uzanan geniş bir yelpazede dijital teknoloji kullanılmaktadır. Bu denli geniş kullanım alanının içinde dikkat çeken bir diğer alan ise videonun sanatsal kullanımınıdır. Özellikle bienallerde izleyici karşısına çıkan teknolojiye dayalı sanat eserleri, sorgulanan temel konular arasına girmiştir. Neden video? Bunca araç varken bazı sanatçılar neden videoyu seçerler? Araç olarak videoyu seçmek bu sanat eserlerine bir şeyler kazandırıyor olmalı, o halde nedir videonun bu yapıtlara etkisi? Öncelikle, video sanatının televizyonun yaygınlaşmaya başladığı, etkilerinin yavaş yavaş ortaya çıktığı ve henüz sosyal devlet ilkesinin tam yerleşmeden kapitalizmin acımasız dönemlerinin yaşandığı yıllarda, televizyona karşı bir duruş olarak ortaya çıktığının bilinmesi gerekir. Dönemin muhalif video sanatçıları için televizyon, toplumsal adaletsizliğin kaynağı ve kapitalizmin en tehlikeli silahı olarak görülmüş, bu duruma karşı videoyla mücadele etmenin yolları aranmıştır. Bunun nedenini, videonun tüm geleneksel sınırlamalardan özgürleşmiş olmasına ve videonun deneyselci yaklaşımı sayesinde medyayla ilgili olanakları ve gizil güçleri gözlemleyebilmemize bağlayabiliriz. Bu bağlamda gerek ortaya çıkış felsefesine, gerekse dönemin yapıtlarına bakılarak video sanatının muhalif bir sanat olduğu rahatlıkla söylenebilir (Altunay, 2006: 236). Bu sanatın, muhalif ruhunu içinde barındıran kısa film ile bütünleşmesi de ayrı bir önem taşımaktadır.

Hiçbir sanat dalı, sinema kadar teknoloji ile iç içe değildir. Sinema, üretim öncesi aşamadan seyirciye ulaşma aşamasına kadar teknolojiyi etkin bir biçimde kullanılmaktadır. Sinemadan ayrı düşünülemeyen kısa film sektörü de bu teknolojiden etkin bir biçimde yararlanan bir alandır. Özellikle son yıllarda kısa film alanındaki gelişimi, dijital görüntü teknolojilerine bağlayabiliriz. Kurgu alanındaki imkanların

artması, kameraların daha nitelikli hale gelmesi, küçük kameralarla bile yüksek çözünürlükte görüntü elde edilebilmesi ve bu teknolojilerin kolay elde edilebilir olması, kısa filmi popüler hale getirdi. Bu durum, kısa film için çok önemlidir. Günümüzde fotoğraf çekmek oldukça popüler bir uğraştır. Ancak ilk fotoğraf karesini sekiz saatlik pozlamayla elde eden Niepce için durum farklıydı (Canikligil, 2007: 1). Bu durumun temel nedeni de aslında gelişen teknolojidir. Sinema, televizyon ve fotoğraf sanatında teknolojik aletler aracılığı ile kameranın önündeki varlıklar, olgular değiştirilip onlara başka biçimler verilebildiği için teknolojik aletler, sanatçıya görünen üzerinde kontrol sağlama, onları kendi istek ve amacına göre yeniden yaratabilme olanağını vermiştir. Doğadaki varlıkların, olayların fotoğrafik görüntüler haline dönüştürülme sürecinde devreye giren teknolojik aletler, biçimsel bir değişikliğe yol açarken bu değişikliğe bağlı olarak da izleyiciye yeni iletiler sunar, değişik doyumlar sağlar.

Dijital teknolojinin sunduğu imkanlarla insanlar, kendi fotoğrafını evinde basabilir duruma geldi. Günümüzde kısa film için de aynı şey söz konusudur. İnsanlar, çok basit bir teknolojiyle kısa film üretebilmektedir. Bu durum, kısa film üretimini yaygın hale getirmiştir. Gelişen teknoloji, kısa filmi hobi haline getirmiştir. Bu durum, üretime de zenginlik getirmiştir. Bazen, hiç sinema eğitimi almamış kişinin bile elinden nefis bir kısa film çıkabilmektedir. Ülkemizde bir yılda 500 civarında kısa film üretilmektedir ki, on sene önce bu rakam, 100 civarındaydı. Günümüzde düzenlenen festivallere de ortalama 500 kısa film başvurmaktadır.

Gelişen teknolojiyle beraber sayı olarak artan kısa filmin, içerik olarak da belirli bir düzeye çekilmesi gündeme gelmiştir. Kimilerine göre teknoloji, kısa filmin nicelik olarak artmasını sağlamış ancak bu artış niteliğe yansımamıştır. Deneyselliği, anlaşılabilirlik olarak algılayan kimi kısa filmcilerin ortaya çıkardığı ve sinematografik olarak hiçbir değer taşımadığı halde kısa film olarak değerlendirilen görüntülerin varlığı, bu görüşü destekler nitelikte olsa da; sinemanın ruhunda var olan deneme yanılma yoluyla öğrenme, bir kısa filmci için ancak ucuzlayan teknolojinin sağladığı imkanlarla ortaya çıkmaktadır.

Dijital dönem öncesinde film üretmek oldukça zahmetli, ekonomik anlamda da pahalı bir uğraştı. Dolayısıyla, çalışmanın giriş bölümünde bahsedilen sinemanın katılımcı bir uğraş olmasının önünde ciddi bir engeldi parasal imkansızlıklar. Dünya sinema tarihinde ilk kısa film olarak nitelenen filmin ismine baktığımızda, sinemayla uğraşmanın demokratik bir uğraş olmadığını kavrarız: “Lumiere Fabrikası İşçilerinin Çıkışı”. Filmin isminden hareketle şu soruyu kendimize sorabiliriz. Acaba Lumiere Kardeşler, fabrikatör olmasaydı yine de Cinematographe aletini geliştirip ilk filmi çekebilecekler miydi? Sinema tarihine damgasını vuran Melies’in içler acısı

ölümünü de yine ekonomiyle açıklayabiliriz. Gelişen sistemlere ekonomik anlamda ayak uyduramayan Melies, dilencilik yaparak yaşamını sonlandırmıştır. Türk sineması tarihinde, sinemanın yurda girişi saray üzerinden olmuştur. Sadece zengin kesimin evinde izleme cihazları bulunmaktaydı. Hem üreten hem de izleyen için şartların olumlu olması gerekiyordu. Oysa dijital teknoloji ile birlikte herkes sinemayla ilgili olmaya başlamıştır.

Yüksek fiyatlarla elde edilebilen kameralar ve filmler, işin sadece film çekim aşamasında ortaya çıkan güçlüklerdir. Bunun yanı sıra; çekilen filmlerin banyo ve kurgu işlemleri için yurtdışına göndermek, bir kısa film yönetmeni için hayalden başka bir şey değildi. Ticari sinema gibi parasal anlamda karşılığını bulamayan kısa film yönetmeni, tüm bu süreçleri karşılayamadığı için üretim yapamaz duruma gelmekteydi. Oysa günümüzde durum oldukça farklıdır. Her yıl onlarca festival düzenlenmekte ve bu festivallere yüzlerce film katılmaktadır. Bu durum, giderek kısa filmin niteliğine ilişkin sınırları da zorlamaktadır. Animasyon dalında üretilen kısa filmler de düşünüldüğünde, dijital teknoloji – kısa film ilişkisi net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Dijital teknoloji – kısa film ilişkisini sadece üretim aşamasına indirgemek bir eksiklik olarak belirir. Teknoloji, sadece filmlerin üretim aşamasında değil, kopyalanarak dağıtılması ve kitlelere ulaştırılmasında da kısa filmcilere birçok imkan sunmaktadır. İnternet, dijital teknolojinin sunduğu en önemli imkanlardan birisidir. Günümüzde çeşitli festivallerde başvuru koşulları adı altında yer alan “Filminde telif hakkı doğuran "senaryo" ve "müzik" eserleri kullanmış ise, filmin yönetmeni, bu eserlerle ilgili telifleri almış olmalıdır” ifadesi, parasal anlamda sıkıntı çeken yönetmenlerin önünde bir sorun iken, dijital teknolojinin sağladığı internet kanalıyla bu sorun ortadan kalkmaktadır. Çeşitli forumlarda bir araya gelen kısa filmciler, müzikle uğraşan kişilerle tanışıp, filminde kullanacağı müziğe ilişkin telif sorununu ortadan kaldırmaktadır. Türkiye’de sanat yapıtının oluşum sürecindeki etkileşimler ve bu süreç sonucu yaratılan eserlerden yansıyan etkiler, o sanat yapıtının yaratım sürecindeki ekonomik rahatlığın belirleyiciliği yanında, içerik anlamında güçlü ve kalıcı olmasının baş şartı, yapıtın paylaşımıdır. Bu anlamda dijital teknolojinin bir sonucu olan internet, filmlerin izlenebilmesine ve bu sayede yeni yönetmenlerin keşfedilmesine olanak sağlamaktadır. İnternet, çekilen kısa filmlerin birer hatıra olarak kalmasının önüne set çeker. Uzun filme göre kullanılan kaynakların daha makul ve ekonomik olması fakat uzun filmle aynı araçları kullandığı için ifade gücünün çok yakın seviyelerde olması elbette kısa filme sinemada deneysel bir duruş kazandırır. Bu tavrı sayesinde, özellikle son yıllarda Youtube gibi video paylaşım sitelerinin artmasıyla

birlikte kısa film, film yapmaya çalışan insanların sinema araçlarının yanında kendilerini de denedikleri bir alan haline geldi (Aydın, 2008: 78).

Günümüzde kısa filmlerin yaygın olarak izlenebildiği önemli alanlardan birisi de festivallerdir. Oysa kısa filmin bir tür olarak sinema sanatında yer edinebilmesi için festivallerin dışına da taşması gerekir. Festivallerin dışında kısa filmin halkla buluşabileceği en önemli alanlardan birisi de sinemalardır. Yasaya göre, sinema işletmecileri uzun metraj filmlerden önce bir tane kısa film göstermek zorundadır. Bu yasa gerek para cezalarının ağır olmamasından dolayı ve gerekse bazı teknik eksikliklerden dolayı uygulanamazken bu durum, sinema işletmecilerinin işine yaramaktadır. Eskiden, teknik anlamda bir kısa filmin sinema salonunda gösteriminin yapılması için 35 mm formatında olması gerekirdi ve bir kısa film yönetmeninin böyle bir işe kalkışması pek mümkün olamamaktaydı. Çünkü video formatında çekilen bir filmin 35 mm’ye aktarılması yaklaşık olarak 40.000 Euro’dur. Dijital teknoloji, bu noktada da kısa film yönetmeninin imdadına koşmaktadır. Sinema salonlarında yapılan teknik düzenlemeyle beraber, video formatında çekilen filmler de perdeye yansıyabilmektedir.

İlk kısa filmcilerden Artun Yeres’in şu ifadesi dijital teknolojinin gerekliliğini belirtmektedir: “*Kısa film yapanlar, filmlerini geniş halk topluluklarına gösterebilmeleri için kendi aralarında örgütlenip gezici ekipler halinde semt semt, kent kent dolaşarak filmlerini oynatmalıdırlar. Yoksa yapılan bütün filmler, birer hatıra defteri tutma örneğinden öteye gidemez*” (Kaynar, 1993: 30). Yeres’in bu ifadesinde belirttiği gibi artık kısa filmcilerin semt semt dolaşmasına gerek kalmamıştır. Youtube gibi paylaşım siteleri, bu dolaşma eylemini gereksiz kılmaktadır.

Dijital teknolojinin bir kısa filmciye sağladığı avantajları şu şekilde sıralayabiliriz:

- **Hız:** Dijital sistemin en önemli özelliğidir. Kurgu açısından düşündüğümüzde, eski mekanik sistemde kurgucunun bir çekimi bulması için, onu fiziksel olarak arayıp makineye sokması gerekiyordu. Ancak günümüzde bu durum ortadan kalkmıştır. Bilgisayar başında çalışan kurgucu, isimlendirdiği çekimleri tek bir hareketle bulabilmektedir.
- **Minimum Maliyet:** Teknolojinin kısa filmciye sağladığı en büyük kolaylıktır. Hem çekim aşamasında hem de çekim sonrasında kısa film yönetmenine sunulan teknik imkanlar, maliyeti büyük oranda azaltmaktadır. Pahalı film malzemesinin yerini artık SD kartlar ve diğer ortamlar almıştır.
- **Efekt Kullanma:** Eski sistemlerde çalışırken, bir kısa filmcinin eserine özel efekt eklemesi hayalden başka bir şey değildi. Oysa günümüzde bacak

kopma, insan uçurma, hareketin ters çevrilmesi gibi özel efektlerin yanı sıra, sanal sahnelerin oluşturulmasında dijital teknolojinin sağladığı imkanlar kullanılmaktadır.

- **Görüntüler Üzerinde İyileştirme Yapma:** Eski sistemde, yönetmen filminde karşılaştığı görüntülerin renklerinde, ışığında çeşitli eksikler olduğunda ya tekrar çekmek ya da o haliyle kullanmak zorunda kalırdı. Oysa günümüzde bilgisayar ortamına aktarılan filmler üzerinde Color Correction denilen renk ve ışık düzenlemeleri yapılabilmektedir.
- **Malzemeyi Saklama:** Dijital teknolojinin sağladığı kolaylıkların en önemlilerinden birisi, malzemeyi güvenli bir şekilde saklamasıdır. Günümüzde sabit ve harici disklerle kaydedilip kopyalanarak saklanan görüntüler, teknik bir sorun çıkmadıkça görüntü kalitelerinden ödün vermeden uzun süre saklanabilmektedir. Türk Sinema tarihinin tam olarak bilinmemesinin nedenlerinden birisi, eski sistemlerin, çekim malzemelerini koruyamamasıdır. İlk çekilen kısa filmlerin, buldukları yerde yangın çıkarmasın diye denize döküldüğü bilinmektedir. İlk Türk kısa filmi olarak değerlendirilen Fuat Uzkınay'ın çekmiş olduğu “Ayastefanos'ta Bir Rus Abidesinin Yıkılışı” adlı filmde, şu an ortada olmadığı için diğer filmlerle aynı kaderi paylaşmış olabilir. Dolayısıyla Türk Sinema tarihini ansiklopedi ve sinema kitaplarında değil, boğazın serin sularında aramak yerinde bir davranış olacaktır. Amerikan Film Enstitüsü Ulusal Film ve Video Koruma Merkezi'nin bir tespitine göre, nitrat bazlı filmde asetat bazlı filme geçilen 1951 yılı öncesinde yapılmış filmlerin % 50'si bozulma, yangın, ihmal gibi nedenlerden dolayı kaybedilmiş bulunuyor. 1921 öncesine gidildiğindeyse bu oran %80'e kadar çıkıyor. Bu açıdan bakıldığında sinema tarihini bir kayıplar tarihi olarak nitelemek mümkündür. Türk sinema tarihi de benzer nedenlerden dolayı kaybolan filmlerle doludur.

Sayısal teknolojinin kısa film yönetmenlerine sağladığı bu imkanlar ekonomik özgürlüğün yanı sıra, kısa film yönetmenlerinin eserlerinde duydukları kendilik kaygısına da etki etmektedir. Ekonomik anlamda her türlü yapıdan bağımsız olarak üretime başlayan kısa film yönetmeninin en büyük amacı, öznel duruşunu eserine yansıtabilmesidir. Dijital teknolojinin kendisine sağladığı imkanları, kısa filmin ruhunda var olan deneyselliğin ve özgürleştiriciliğin hizmetine sokarak kendilik kaygısını ortadan kaldırmayı amaçlayan kısa film yönetmeni, özlem duyduğu özgün eserine sayısal teknolojinin sunduğu imkanlarla kavuşmaktadır.

#### 4. KISA FİLMDE KENDİLİK KAYGISI

Kısa filmin özgür ve bağımsız yapısı yönetmene, kendisini ifade edebilme ve özne olabilme şansını tanır. Fransız filozof Michel Foucault'nun araştırmaları incelendiğinde düşüncelerine bir bütünlük getiren şeyin özne ve öznellik konusu olduğu görülebilir. Foucault'nun amacı insanların özneye dönüştürülebilmelerini sağlamaktır. Bireysel özgürlük düşüncesi olmadan, bireyin kendini oluşturması ve bireyin mevcut bulunan düzene itaati ve kendini bu düzen içinde oluşturması bireyin normalleştirilmiş olduğunu göstermektedir. Normalleştirme: iktidarın, bireyleri doğruluk oyununa sokarak normal olmayan olarak görülen bireyleri toplumun geneline uydurma işlemidir. Bu da disiplin cezalandırma gibi kavramları beraberinde getirmektedir (Nalbant: 2005: 69). Bu durum sinema ve kısa filme uyarlandığında ortaya somut örnekler çıkmaktadır.

Sinema alanına etki eden sansür sorunu ele alındığında, Foucault'nun normalleştirme kavramı somutlaşmış olur. Buradaki disiplin cezasının sinemadaki karşılığı, anlaşılacağı üzere sansürün sinemacılar üzerindeki olumsuz etkisine denk gelmektedir. Sistem, kendisini eleştiren yönetmeni anormal olarak değerlendirip, onu normalleştirme çarkına tabi tutar. Sansür, bu çarkın makine dairesini oluşturur. Lukes iktidarı şöyle tanımlar: "Eğer A, B'yi B'nin çıkarlarına aykırı bir şekilde etkiliyorsa, A'nın B üzerinde iktidarı vardır (Lukes, 2002, 70). Bu tanımda görüldüğü gibi iktidar, uyguladığı sansür politikasıyla sinemacıyı olumsuz bir şekilde etkilemekte ve onun üzerinde iktidar kurmaktadır.

Foucault'ya göre eğer özgürlük herhangi bir toplumun kalıcı bir niteliği olacaksa, bir pratik -sürekli olarak iktidar ilişkilerine karşı çıkan ve sorgulayan, süreklilik içindeki bir strateji ve eylem kipi- olarak görülmelidir. Bu özgürlük pratiği aynı zamanda yaratıcı bir pratiktir -öznenin sürekli bir kendisini oluşturma sürecidir (Keskin, 1997: 30-44). Uzun metraj filmin annesi olarak değerlendirilen kısa film, bir yapımcı ve ekonomik anlamda yönetmeni zorlayan bir durum olmadığı için özgürlük alanı olarak görülür. Dolayısıyla yönetmenin nesne durumundan sıyrılarak, eleştiren özne kimliğine bürünmesinin Foucault'nun "kendilik kaygısı etiğiyle" bütünleştiğini gösterir.

Kısa filmin, Türkiye sanat gündeminde dikkate değer bir tür olarak belirlediği altmışlı yılların sonlarından bugüne dek geçen sürede gösterdiği en önemli gelişmelerden birisi filmlerin içeriğinde olmuştur. İki hükümet darbesi, sürekli ekonomik bunalımın yanı sıra kitle iletişim araçlarının sayısında ve çeşitliliğindeki patlama, toplumu, dolayısıyla bireyleri farklı bir düşünsel yapılanma içine sokmuştur. Böylece kısa filmcilerin seçtikleri temalar toplumcu görüşlerin yörüngesinden çıkıp birey eksenine oturmuştur. Tam bu noktada Foucault devreye girmektedir. Foucault'ya göre;

özgürlüğe ulaşmanın yolu özgürlüğün metafizik dünyasından çekilip alınabilmesi ve bireyin seviyesine getirilebilmesi yoluyla elde edilir. Bu gelişmenin olumlu sonucu; kısa film yönetmenlerinin özgün yapıtlar üretebilme özgürlüğüne kavuşması, kendince estetik geliştirme yollarını arayabilmesi, kişiliğini ve kendilik kaygısını yapıtına yansıtabilmesidir.

Tabii ki kısa film yönetmeninin özne kimliğine kavuşmasında ve iktidarın söylemlerine aykırı tutumlar sergileyebilmesinde ekonomik şartlar oldukça etkilidir. Gelişen dijital görüntü teknolojilerinin gerek ucuzlaması ve gerekse kolay elde edilebilir olması, kısa film yönetmenine büyük açılımlar sağlamıştır. Kısa film, ticaret ağının dışında kaldığından standart anlatımlardan kendini kurtarabilir ve özgür, kişisel bir dil oluşturmaya olanak sağlar. Bir yapıdan tamamen bağımsız olarak hareket edebilmesiyle, yönetmenin kendi imkanlarıyla görüntüyü elde etmek için gerekli alt yapıyı oluşturması arasında sıkı bir ilişki vardır.

Kısa film, endüstrileşmeyle birlikte bugün bildiğimiz sinemaya dönüştü. Endüstrinin işleyim kurallarından dolayı, süre, format, dağıtım, türler, iş bölümü, popülerite, starlık gibi kavram ve olgular ortaya çıktı (Dinçer, 1996: 61). Ardından kısa film, bu endüstrileşmeye paralel biçimde ticarileşme ve buna bağlı olarak yaşananlara karşı bir başkaldırıya dönüştü. Konvansiyonel sinemaya göre daha deneysel, daha bireysel bir dışavurum aracı oldu. Bunun sebebi, kısa film yönetmeninin yapıtında duyduğu kendilik kaygısından başka bir şey değildir. Öyle olmasa Foucault, özgürlüğü bireyin kendisini icat etmesi şeklinde tanımlamazdı.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sinemanın doğuşu, yüz yıl öncesine dayanır. O zamanın ilkel tekniklerinden, günümüzün modern tekniklerine gelinceye kadar tam yüz yıllık bir süreç yaşandı. Bu yüzyıllık süreç sonunda sinema, artık peliküllerden taşarak manyetik ortama taşınmış durumdadır. Bütün dünyada analog kavramı dijital ile yer değiştirmeye başlamıştır.

Ticari bir meta olan öykülü uzun filmin denemeye cesaret edemediği anlatım yöntemleri, kısa filmde özgürlüklerini ilan eder. Kısa film, bu bağımsız yapıya ulaşma yolunda, gelişen dijital görüntü teknolojisine çok şey borçludur. Eğer ekonomik anlamda bir kaynağa bağımlı hale gelmek istenmiyorsa, bunun tek çözümü üretimi kendi imkanlarınızla yapmaktır. Elbette 10–15 sene önce de kısa film farkındalığı vardı. Ancak bir kamera sahibi olmak uzak ve güzel bir düşünüş olduğundan, hele montaj tekniği uzay teknolojisi gibi gözüktüğünden kısa film yapmak sürekli ertelenen bir hayaldi. 2000`li yılların öncesinde, her türlü yapıdan bağımsız bir şekilde, kısa film yönetmeninin kendi imkanlarıyla film çekmesi oldukça güçlü. Çünkü dijital

sisteme geçilmeden önce kullanılan analog sistem oldukça pahalı bir sistemdi. Bağımsız olmayı hedefleyen bir kısa film yönetmeninin filmi çekebilmesi için büyük paralar harcaması gerekirdi. Yönetmen, filmi çekerken ticari bir kaygı gütmeyeceği için yatırdığı paranın geri dönüşümü de olmazdı ve imkansızlıklardan dolayı kısa film çekmekten vazgeçerdi. Günümüze kadar kısa film alanında yapılan çalışmaların nitelik ve nicelik olarak yetersiz olmasının temel nedeni ekonomik olumsuzluklardır. 35 mm'lik sinema filmlerinin bir kutusu, 220 dolardan satılmaktadır. Çekimler bittiğinde bir metre filmin banyo maliyeti 1 dolar civarındadır. Banyosu yapılan negatiflerin kurgu aşaması da oldukça masraflıdır. Tabii tüm bu görüntülerin çekilebilmesi için öncelikle 35 mm film ile çalışmaya olanak sağlayan kameranın olması gerekir. Kısa film yönetmeni kendi imkanlarıyla bunu yapamayacağı için kamera kiralamak zorunda kalacaktır. Oysa dijital teknolojinin sağlamış olduğu avantajlarla artık kısa film yönetmeni bu pahalı ekipmanı kullanmak zorunda değildir. 35 mm filmin yerini artık dijital video formatı almıştır. Kısa film yapacak olan kişi, ticari bir karşılık beklemediği bu alanda yapacağı çalışmalarını, video formatının sağlamış olduğu kolaylıklarla, kendi bütçesiyle gerçekleştirir hale gelmiştir. Günümüzde daha da gelişme gösteren dijital görüntü sistemleri sayesinde görüntüler, direkt olarak kamera üzerinde bulunan hard diske ya da harici disklere kaydedilir duruma geldi. Bu gelişme, kaset masrafını da ortadan kaldırmıştır. Gelişen dijital sistemler sadece görüntüyü çekme ve işleme alanında değil aynı zamanda onu arşivleme konusunda da sinemanın ve kısa filmin elinden tutmuştur. Eski analog sistemde çekilen kasetlerin arşivlenmesi, kasetlerin fiziki yapısında birtakım olumsuzluklara neden olurken diğer yandan bunları saklayacak mekanlar yaratmada da çeşitli sıkıntılar doğurmaktaydı. Oysa gelişen teknolojiyle birlikte bu görüntüler, orijinal halinden taviz vermeden hard disk’lerde saklanır hale geldi.

Teknolojinin geldiği noktaya bakacak olursak, ilgili herkesin birazcık zorlamayla olsa bile kısa film yapma olanaklarının artık çok uzağında olmadığını söylenebilmek. Gelişen görüntü elde etme ve işleme teknolojilerini kullanarak, deneme yanılma yöntemiyle filmlerin nitelikleri de gelişme göstermektedir. Ünlü yönetmen Robert Rodriguez, ‘Yönetmen olmak mı istiyorsunuz?’ diye sorduğu soruya ‘evet’ cevabını veren sınıfa, ‘hayır, olmak istemiyorsunuz; çünkü sizler birer yönetmensiniz. Elinizde kameranız ve anlatacak güzel bir hikâyeniz varsa çalışmaya başlayın. Siz artık bir yönetmensiniz’ diyerek deneme yanılma yöntemine atıfta bulunmuştur.

Kısa film yapmak isteyenlerin önüne dijital teknoloji birçok seçenek sunmuştur. Ancak, malzemelerin ucuzluğu ve kolay elde edilebilir olması, bir kısım kısa film yönetmeninin giderek sinema titizliğinden uzaklaşmasına da neden olmaktadır. Dijital teknolojinin pahalı süreçleri ortadan kaldırması, herkesin eline bir kamera olarak

kısa film denemesinde bulunmak istemesine neden olmuştur. Bu durum, kısa film sayılamayacak görüntülerin ortaya çıkmasına neden olsa da, kısa filmin daha tanınır hale gelmesine de yardımcı olmuştur ve bu işe gönül verenlerin kendilerini daha da geliştirmelerine zemin hazırlamıştır. Burada önemli olan teknolojinin hakimiyetine girmek değil, ona hakim olmak ve onun sunduğu imkanlarla sinematografiyi birleştirerek filmler ortaya çıkarmaktır. Video kavramı ilk ortaya çıktığında herkesin film çekebileceğine ilişkin aşağıdaki alıntı, teknoloji-kısa film ilişkisine iyi bir örnektir.

“Bir kamerası olan, ödünç alan, kiralayan ya da çalan herkes film çekebilir. Nasıl mı? Çok kolay. Kamerası biraz önceki yöntemlerle buldunuz. Kendinizin yaşadığı veya arkadaşlarınızın anlattığı bir olay, öyküyü kafanızda görsel olarak oluşturduysanız en önemli kısmı çözdünüz demektir. Şimdi filmi ya da kamerayı kaseti kamerasına takın sonra da kontrol edin. Filmi çekeceğiniz mekanı, yeri düşünün, hatta gidip görün. Mekanı incelerken ışığın durumuna da bakmayı unutmayın. Çekim yapacağınız yer kendi eviniz, bahçeniz, balkonunuz, okulun bahçesi, bir park, eski bir arsa olabilir. Açık ve güneşli bir ışık ortamı ise sizin en büyük yardımcınızdır. Sıra oyuncu bulmaya geldi. Arkadaşlarınız, akrabalarınız ne güne duruyor. Hemen onları arayın ve filme başlayın” (Kaynar, 1993: 26).

#### KAYNAKÇA

- AKOVA, S. (2018), “Yeni Medya ile Dönüşen Postmodern Kuşak: Kültürlerarası İletişim Bağlamında Perennial Nesil”, İletişim Çağında Dijital Kültür, İçinde, Edit: Mehmet Gökhan Genel, Eğitim Yayınevi, Konya.
- ALTUNAY, A. “Video Sanatında Yapı Çözümü: Araç ve Mesaj Olarak Video”, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, [www.iletisim.selcuk.edu.tr/dergi](http://www.iletisim.selcuk.edu.tr/dergi), E.T.: 8.02.2019, 2006 (4): 236.
- ARSLANTEPE, M. (2007). Bir Film Çekmek ve Masaüstü Filmciliğe Giriş, Beta Yayınevi, İstanbul.
- AYDIN, D. (2008). “2007’nin Kısa Film Manzarası”, Altyazı.
- CANİKLİGİL, İ. (2007). Dijital Video ile Sinema, Pusula Yayıncılık, İstanbul.
- DİNÇER, S. M. (1996). Türk Sinemasında Kısa Film, 1. Baskı, Kiv Yayıncılık, Ankara.
- EVREN, B. (2003). Türk Sinemasının Doğum Günü, Leya Yayıncılık, İstanbul.

- GENEL, M.G. (2016), “*Sosyal Medyada Kimlik Bunalımı: Kripto Hesaplar*”, Yeni Medya Araştırmaları 2, içinde, Edit Mehmet Gökhan GENEL, Ekin Yayınevi, Bursa.
- GENEL, M.G. (2018). “*Donald Trump ile Değişen Siyasal İletişim Kültürü “Twitter Örneği”*”, İletişim Çağında Dijital Kültür, içinde, Edit Mehmet Gökhan GENEL, Eğitim Yayınevi, Konya.
- ÖZÖN, N. (1981). Sinema ve TV Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara.
- KALİÇ, S. (1992). Sabri Kalıç'ten Deneysel Sinemanın Kısa Tarihi, Hil Yayınları, İstanbul.
- KAYNAR, T. (1993). Önce Kısa Film Vardı, Antrakt Yayınları, İstanbul.
- KESKİN, F. (1997). “Foucault'da Öznellik ve Özgürlük”, Toplum ve Bilim Dergisi, 1997 (73): 30
- LUKES, S. (2002). ‘İktidar ve Otorite’, Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi, Tom Bottomore, Robert Nisbet, Haz. Mete Tunçay, Aydın Uğur içinde s. 627-670, Ayraç Yayınları, Ankara.
- NALBANT, E. (2005). Michel Foucault'da Normalleştirme ve Kapatılma Kavramları Üzerine Bir İnceleme, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YALIN, O. (2008). Sayısal Sinema ve Olası Etkileri, Elif Akçalı, Zeynep Altundağ (Editör) Türk Film Araştırmalarında Yeni Yönelimler, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.